

FUNDAÇÃO DE ENSINO “EURÍPIDES SOARES DA ROCHA”  
CENTRO UNIVERSITÁRIO EURÍPIDES DE MARÍLIA – UNIVEM  
CURSO DE DIREITO

**CAROLINE NAVARRO ZAPATERRA**

**ENSINO JURÍDICO: INSTRUMENTO PARA A EMANCIPAÇÃO  
HUMANA**

MARÍLIA  
2017

CAROLINE NAVARRO ZAPATERRA

ENSINO JURÍDICO: INSTRUMENTO PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Trabalho de curso apresentado ao curso de Direito da Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, mantenedora do Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM, como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel em Direito.

Orientadora: Prof. Dra. Raquel Cristina Ferraroni Sanches

MARÍLIA  
2017

Zapaterra, Caroline Navarro

Ensino jurídico: instrumento para a emancipação humana/  
Caroline Navarro Zapaterra; orientadora: Prof. Dra. Raquel Cristina  
Ferraroni Sanches, Marília, SP, 2017.

64f.

Trabalho de Curso (Graduação em Direito) - Curso de Direito  
da Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, Mantenedora do  
Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM, Marília, 2017.

1. Direito 2. Ensino Jurídico 3. Emancipação Humana.

CDD: 340.07



FUNDAÇÃO DE ENSINO "EURÍPIDES SOARES DA ROCHA"

MANTENEDORA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO EURÍPIDES DE MARÍLIA – UNIVEM

Curso de Direito

**Caroline Navarro Zapattera**

RA: 52541-3

Ensino Jurídico: Instrumento para a emancipação humana

Banca examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Graduação em Direito da UNIVEM, F.E.E.S.R, para obtenção do Título de Bacharel em Direito.

Nota: 100 (Dez)

ORIENTADOR(A):

Raquel Cristina Ferraroni Sanches

1º EXAMINADOR(A):

Edinilson Donisete Machado

2º EXAMINADOR(A):

Viviane Boacnin Yoneda Sponchiado

Marília, 01 de dezembro de 2017.

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço à minha família por todo o apoio moral e financeiro que me deram para que eu pudesse concluir a graduação.*

*Agradeço à Mônica pelo apoio, companheirismo, carinho e paciência durante todos esses cinco anos.*

*Aos meus queridos amigos Aldo e Douglas, por tornarem as coisas muito mais leves e divertidas mesmo nas piores situações.*

*À minha orientadora Dra. Raquel Cristina Ferraroni Sanches, por ter me auxiliado no desenvolvimento do trabalho e, principalmente, por me proporcionar algo tão inestimável como a liberdade e a autonomia intelectual.*

*A todos os professores de graduação do UNIVEM, pela contribuição intelectual e pelo carinho para com os alunos.*

*A todos que de alguma forma contribuíram para a minha formação.*

*A vida é bela. Que as futuras gerações a  
livrem de todo mal e opressão, e possam  
desfrutá-la em toda sua plenitude.*

*Leon Trotsky*

ZAPATERRA, Caroline Navarro. **Ensino jurídico: instrumento para a emancipação humana**. 2017. 64f. Trabalho de Curso (Bacharelado em Direito) – Centro Universitário Eurípides de Marília, Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, Marília, 2017.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objeto o ensino jurídico brasileiro, a sua implantação no Brasil, seus anacronismos históricos permeados desde a sua implantação até o presente momento, bem como seu contexto atual, amplamente contraditório. O objetivo principal é investigar, por meio de revisão bibliográfica e utilizando-se do método hipotético-dedutivo, novos caminhos rumo a um ensino jurídico voltado para a formação de juristas autônomos, comprometidos com a transformação da realidade social e com a emancipação humana. Atualmente, os currículos dos cursos jurídicos continuam fundamentados no juspositivismo, de forma que se predomina, ainda, o ensino de normas estatais e a aplicação prática de situações fáticas a referidas normas, perpetuando-se um conhecimento acrítico. Quanto à metodologia de ensino, esta é pautada na utilização de aulas expositivas, ministradas, muitas vezes, por docentes horistas. O estudo constatou que o problema não consiste apenas na questão pedagógica, mas, também, na própria forma jurídica, isto é, o direito estrutura a forma jurídica capitalista e, enquanto esse propósito permanecer, o ensino jurídico continuará a formar juristas técnicos em prol da manutenção do sistema. Posto isto, buscou-se apresentar não apenas novas práticas pedagógicas, mas, também, novos paradigmas de fundamentação do direito, centrados no pluralismo jurídico e na necessidade de uma teoria jurídica crítica.

**Palavras-chave:** Direito. Ensino Jurídico. Emancipação Humana.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	10
1.1. Capitalismo e direito moderno .....	10
1.2. Liberalismo no Brasil .....	12
1.3. As três fases do ensino jurídico no Brasil .....	15
1.3.1. Estado liberal e os primeiros cursos jurídicos brasileiros .....	17
1.3.2. A crise econômica mundial e o Estado Social.....	21
1.3.3. Estado Neoliberal e democratização do ensino jurídico.....	23
2. ENSINO JURÍDICO NA CONTEMPORANEIDADE .....	26
2.1. Desenvolvimento ampliado do capitalismo moderno .....	26
2.2. Internacionalização do capital e hegemonia da ideologia neoliberal .....	29
2.3. A universidade como organização social .....	32
2.4. Ideologia neoliberal e o anacronismo do positivismo jurídico.....	35
2.5. A problemática atual do ensino jurídico brasileiro.....	37
2.5.1. A (de)formação docente .....	38
2.5.2. O modelo pedagógico tradicional.....	39
2.5.3. Os discentes .....	40
3. QUE FAZER? .....	43
3.1. Direito como técnica jurídica .....	43
3.2. Direito e emancipação humana.....	46
3.3. Ensino jurídico: novos rumos .....	48
3.3.1. Novos paradigmas de fundamentação da cultura jurídica: do monismo ao pluralismo jurídico.....	49
3.3.2. Da necessidade de uma teoria crítica do Direito .....	52
3.3.3. Da pedagogia tradicional à pedagogia histórico-crítica .....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	59
REFERÊNCIAS .....	62



## INTRODUÇÃO

O ensino jurídico é um tema bastante estudado por vários autores brasileiros, principalmente sobre a questão do anacronismo entre o conteúdo que se ensina nos cursos de Direito em contraposição à realidade social. Ainda, outra importante questão que se coloca é o método pedagógico utilizado pelos docentes nos cursos jurídicos, tendo em vista que, em sua grande maioria, continuam utilizando a pedagogia tradicional como metodologia de ensino, com aulas expositivas dadas por profissionais que, na maioria das vezes, exercem a docência como segunda profissão e não se comprometem integralmente com a educação.

Diante de tais problemáticas, buscar-se-á no presente trabalho, por meio de revisão bibliográfica e utilizando-se do método hipotético-dedutivo, investigar o ensino jurídico contemporâneo, sua base ideológica de fundamentação e sua finalidade numa sociedade que adota o sistema econômico capitalista, isto é, para quem e para o quê o ensino jurídico moderno se destina.

O objetivo do presente trabalho será explicitar as contradições do ensino jurídico atual e como ele legitima a formação de juristas técnicos, meros aplicadores de normas, perpetuadores da estrutura jurídica estatal e, em última análise, da própria estrutura capitalista de produção. Além de demonstrar o problema, objetiva-se apontar novas práticas que devem orientar o ensino-aprendizagem do direito, a fim de que o jurista possa reconquistar a sua autenticidade e, assim, contribuir para a transformação social.

Para tanto, o trabalho será dividido em três capítulos. No primeiro, buscar-se-á refletir sobre o contexto da implementação do ensino jurídico no Brasil, seus discursos fundamentadores e sua relação com as questões políticas e econômicas internas e externas. Para explicitar essa relação, optamos por separar o ensino jurídico em três momentos históricos destacados pela teoria política: o Estado Liberal, Social e Neoliberal.

O objetivo principal desse capítulo será demonstrar que as principais mudanças legislativas ao longo do tempo, referente aos cursos jurídicos, se deram em razão de demandas políticas e econômicas, tanto em caráter doméstico quanto global. Apesar de referidas mudanças legislativas, buscaremos demonstrar que o ensino jurídico continuou adotando a ideologia liberal denominada de Positivista Normativista, bem como o modelo pedagógico tradicional continuou a ser o método por excelência utilizado pelos docentes.

No segundo capítulo, tentaremos aprofundar a análise das contradições do ensino jurídico contemporâneo, explicitando as transformações no âmbito político, com a hegemonia

da ideologia neoliberalista e, no âmbito econômico, com o desenvolvimento ampliado do capitalismo moderno, também conhecido pelo termo “globalização”.

Procuraremos demonstrar como referidas transformações, que possuem como base a desregulamentação do aparato regulatório, a liberalização econômica e a privatização das estatais, promoveram significativas mudanças na educação como um todo e, especialmente, na universidade, que deixa de ser uma instituição social e passa a ser uma organização social, isto é, deixa de ser um direito e passa a ser um serviço a ser prestado pelo setor público ou privado.

Será destacado, ainda, a contradição em adotarmos o juspositivismo como base de fundamentação do Direito frente à ideologia neoliberal e à ampliação do capital, onde pressupostos como a existência de um Estado forte, único competente para editar normas, já não existe mais.

Por fim, apresentar-se-á alguns problemas enfrentados pelo ensino jurídico atualmente, sendo eles a má formação docente, a adoção do modelo pedagógico tradicional como método de ensino e o perfil dos novos ingressantes nos cursos jurídicos, que já não condizem mais com o perfil do alunado do século XIX, quando se criaram os primeiros cursos jurídicos em solo brasileiro.

Após superadas essas questões norteadoras, buscar-se-á no terceiro capítulo refletir sobre o que é o direito atual e como o direito deve ser para que, ao invés de técnico, volte a ser arte, isto é, volte a se preocupar com as pessoas e os fenômenos em detrimento das técnicas e das formas normativas.

Ainda, trabalharemos a questão da liberdade e da autonomia do jurista frente às técnicas e formas jurídicas, sua condição de manipulador de referidas formas ao mesmo tempo em que é manipulado pela estrutura jurídica, de forma que sua liberdade se limita em agir no sentido de reproduzir o sistema jurídico moderno.

Por fim, refletiremos sobre novos parâmetros que devem nortear o ensino jurídico, os quais devem guiar a nova geração de discentes para a construção de um direito capaz de contribuir no processo de emancipação humana. Os novos parâmetros apresentados serão o fim da cultura monista e o reconhecimento do pluralismo legislativo, a necessidade de um pensamento crítico do Direito e a adoção da pedagogia histórico-crítica como método de ensino e aprendizagem nos cursos jurídicos.

# 1. CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

## 1.1. Capitalismo e direito moderno

Antes de adentrar na questão do ensino jurídico brasileiro, necessário se faz explicitar qual a definição de Direito que permeará todo o trabalho, bem como a forma em que se deu a introdução desse Direito na sociedade brasileira, questão esta que será melhor abordada no próximo tópico.

Por muito tempo, o Direito foi confundido com aquilo que, hoje, chamamos de religião ou política. Inexistia, nas sociedades antigas, algo que poderia ser chamado especificamente por direito, visto que normas religiosas, por exemplo, muitas vezes eram chamadas de jurídicas. Ainda, além da religião, o direito era demasiadamente confundido com a ideia de moral e de justiça, surgindo a premissa de que toda norma jurídica deveria ser justa.

De acordo com Mascaro (2015, p. 02), “o direito ganha especificidade apenas no capitalismo, a partir da Idade Moderna”. Foi só a partir do Iluminismo, movimento filosófico que teve o seu apogeu no século XVIII, com a propagação da ideia de que haveria uma “moral racional válida para todos os homens, universal e superior”, que o direito consegue se separar, teoricamente, da religião e da política, se tornando um fenômeno específico e singular.

Para Mascaro, o grande identificador do fenômeno jurídico moderno é a *qualidade* de direito e não a *quantidade* de direito, isto é, não é o assunto em si que determina o que é jurídico e o que não é, mas sim a existência ou não de estruturas jurídicas que qualifiquem determinado assunto como jurídico ou não; em suas palavras “todos os assuntos podem ser jurídicos quando haja estruturas jurídicas que os qualifiquem”.

Mascaro aduz que a transformação qualitativa dos fenômenos jurídicos se deu com o capitalismo, “cujas relações sociais geram a qualidade do direito” (2015, p. 03). Isso porque, no capitalismo, todas as relações sociais são, necessariamente, relações de direito, na medida em que, por meio da instância jurídica, temos a institucionalização de um Estado que passa a controlar uma pluralidade de comportamentos, atos e relações sociais, ao mesmo tempo em que “detrás do Estado há determinadas relações sociais necessárias que performam a própria estrutura jurídica” (MASCARO, 2015, p. 03).

[...] no edifício das relações sociais capitalistas, o direito é o andar mais próximo e contíguo ao pavimento do Estado no que tange à sua

institucionalização. Mas, ainda mais importante, o direito, como passa a ser o modo pelo qual todas as relações sociais se constituem sob o capitalismo, não só ocupa um andar desse edifício, como é elemento estrutural da sua totalidade (MASCARO, 2015, p. 04).

Referidas relações sociais necessárias para a manutenção da estrutura jurídica referem-se às concretas relações de produção capitalista, as quais “geram uma instância de práticas jurídicas, controles e repressões” (MASCARO, 2015, p. 05). De acordo com o autor, o capitalismo inaugura instituições que sustentam práticas específicas de exploração, como as categorias “sujeito de direitos”, “direito subjetivo” e “dever”. Tais categorias, aliadas a uma estrutura jurídica que reflete a própria estrutura do capitalismo mercantil, caracterizada como uma estrutura técnica, normativa, fria e impessoal, constitui o fenômeno jurídico moderno, tal como conhecemos atualmente.

Essa correlação entre a forma jurídica e a forma mercantil foi constatada por Pachukanis (2017, p. 117), um importante pensador marxista do século XX, o qual identificou que “a forma jurídica em sua versão mais desenvolvida corresponde às relações sociais burguesas capitalistas”. Assim, no capitalismo, é possível que o trabalhador assalariado venda a sua força de trabalho porque “a relação capitalista de exploração é mediada pela forma jurídica do contrato”.

Vários autores criticam o marxismo exatamente pelo fato de que ele eleva o econômico e postula que o direito seria causa deste, servindo de mera “roupagem ideológica” para legitimar a forma de produção capitalista. Miguel Reale (2001, p. 20), ao fazer uma crítica ao marxismo, alega que esse entendimento não se justifica “inclusive porque o Direito está cheio de regras que disciplinam atos totalmente indiferentes ou alheios a quaisquer finalidades econômicas”.

Em outras palavras, Reale (2001, p. 20) usa como fundamento o fato de que o Direito trata de conteúdos que, aparentemente, são totalmente indiferentes ao capitalismo. Todavia, de acordo com Mascaro, “não é pela quantidade nem pelo assunto que se há de identificar o direito moderno, e sim pela qualidade — pelas suas formas e ferramentas técnicas estatais específicas —, correlata da forma mercantil que o é” (MASCARO, 2015, p. 10).

Ainda que o conteúdo de uma norma nada se relacione com o econômico, a lógica do direito imbuída nesta norma permanece a mesma, visto que “não há uma lógica jurídica que funcione para as relações estruturais capitalistas e outra oposta que funcione para relações menores ou perfunctórias” (MASCARO, 2015, p. 09).

Mascaro (2015, p. 09), nos apresenta o exemplo das normas de trânsito. Segundo ele, não há como se alegar que o trânsito é um conteúdo alheio às relações mercantis, visto que o próprio trânsito, no capitalismo, se torna uma relação mercantil trabalhada por suas formas, mercantilização esta que se opera com a chegada do direito sobre tal fenômeno. A questão do trânsito, nestes termos, se torna uma questão de quanto determinada pessoa deverá indenizar a outra pelo acidente que causou.

Outro argumento bastante utilizado para contrapor a relação parelha entre forma jurídica e forma mercantil é o fato de existirem normas que, aparentemente, vão contra as estruturas capitalistas, como os direitos sociais, principalmente os direitos trabalhistas. No entanto, apesar de as normas trabalhistas terem um caráter protecionista em relação aos trabalhadores, o fato é que ela não põe fim ao sistema de exploração capitalista, apenas gerencia como essa exploração deverá ocorrer na prática (MASCARO, 2015, p. 09).

Portanto, para a concepção marxista, não é o conteúdo das normas que caracterizam o direito moderno como capitalista e que garantem referida estrutura mercantil, mas sim a equivalência da forma jurídica com a forma mercantil que permite a perpetuação desta.

É por isso que se pode dizer que o direito moderno seja capitalista. Não só porque suas normas protejam o capital de maneira explícita ou total, porque até mesmo é possível que haja algumas normas contra o capital. Não porque o trabalhador nunca ganhe alguns benefícios. É até possível que haja umas tantas garantias ao trabalhador nas leis. O direito moderno é capitalista porque a *forma* do direito se equivale à *forma* capitalista mercantil. Não é apenas o *conteúdo* das normas jurídicas que garante o capitalismo. É a própria *forma* jurídica que o faz (MASCARO, 2015, p. 06).

Pelo exposto, resta claro a definição marxista de direito adotada no presente trabalho, motivo pelo qual o fenômeno jurídico será analisado conjuntamente com o fenômeno econômico, tendo em vista a equivalência da forma entre ambos, sendo a forma do Direito um instrumento e, ao mesmo tempo, uma necessidade da forma capitalista mercantil.

## 1.2. Liberalismo no Brasil

Conforme mencionado no tópico acima, o Direito ganha especificidade com o capitalismo, no momento em que surge uma cultura liberal-individualista que passa a fundamentar referido sistema mercantil e a nova organização social burguesa que se consolida na modernidade (2015, p. 02).

De acordo com Wolkmer (2003, p.63), podemos analisar o liberalismo por meio de três dimensões: ético-filosófica, econômica e político-jurídica. A primeira se assenta nos “princípios da liberdade pessoal, do individualismo, da tolerância, da dignidade e da crença na vida”. A dimensão econômica abrange a ”propriedade privada, a economia de mercado, a ausência ou minimização do controle estatal, a livre empresa e a iniciativa privada”, além de todos os direitos econômicos, como o direito à propriedade. A terceira dimensão “está calcada em princípios básicos como: consentimento individual, representação política, divisão dos poderes, descentralização administrativa, soberania popular, direitos e garantias individuais, supremacia constitucional e Estado de Direito”.

A partir disso, o autor aduz que a ideologia liberal, não obstante reproduzir “as novas condições materiais de produção da riqueza e as novas relações sociais direcionadas pelas necessidades do mercado”, surge na Europa no século XVII e XVIII como uma ideologia revolucionária, utilizada pela burguesia em ascensão contra os privilégios da nobreza monárquica (WOLKMER, 2003, p. 62-63).

Seguindo o pressuposto marxista de que a forma jurídica se equivale à forma mercantil capitalista, tem-se que o liberalismo se torna a principal e necessária ideologia da classe burguesa para fundamentar e estruturar esse novo modelo de produção, sobretudo por meio do direito, criando-se normas que proclamam uma liberdade e igualdade formal entre todos.

O liberal-individualismo, enquanto “princípio fundamental” que surge das condições materiais emergentes e das novas relações sociais, tornou-se proposta ideológica adequada às necessidades de um novo mundo, bem como à legitimação das novas formas de produção da riqueza e à justificação racionalista da era que nascia. O individualismo como expressão da moralidade social burguesa enaltece o homem como centro autônomo de escolhas econômicas, políticas e racionais; faz do ser individual um “valor absoluto”. Nessa dinâmica histórica, a ordem jurídica é instrumentalizada como estatuto de uma sociedade que proclama a vontade individual, priorizando formalmente a liberdade e a igualdade de seus atores sociais (WOLKMER, 2003, p. 27).

No século XIX, enquanto a maioria dos países na Europa já havia ingressado no sistema capitalista pelas revoluções burguesas, tendo como base econômica a produção industrial, o Brasil ainda adotava enquanto sistema político o monarquismo imperial e, do ponto de vista econômico, imperava uma economia agrária, cuja base econômica era a lavoura e a exploração de mão de obra escrava.

Não obstante o atraso político-econômico em que se encontrava o país nesse período, a ideologia liberal é adaptada e incorporada à sociedade brasileira, porém, ao invés de servir

como teoria revolucionária a contrapor o absolutismo e o monarquismo, ela passa a “servir de suporte aos interesses das oligarquias, dos grandes proprietários de terra e do clientelismo vinculado ao monarquismo imperial” (WOLKMER, 2003, p. 64).

Não houve no Brasil um processo revolucionário que permitisse o desenvolvimento de uma ideologia liberal nos moldes da Europa, pelo contrário, de acordo com Wolkmer, a incorporação do liberalismo se deu, exclusivamente, pela vontade do próprio governo, no caso a elite agrária dominante.

Nestes termos, apesar de ser uma “ideologia de tantas caras”, possuindo tendências heroicas, antidemocráticas, moderada, radical, etc., acabou-se por consolidar no Brasil um “liberalismo de tendência “conservadora”, praticado por minorias hegemônicas antidemocráticas, apegadas às práticas do “favor, do clientelismo e da patronagem” (WOLKMER, 2003, p. 65)”.

A maior expressão dessa teoria liberal adaptada, de tendência conservadora é, sem dúvidas, a manutenção da escravidão. Ora, de um lado se tem uma ideologia que pressupõe que todos são formalmente livres e iguais e, de outro, um sistema escravista que “desfazia e desmentia as diretrizes de liberdade e de direitos fundamentais” (WOLKMER, 2003, p. 66), esvaziando e tornando inadequadas as concepções liberais.

Enfim, a tradição das idéias liberais no Brasil não só conviveu, de modo anômalo, coma herança patrimonialista e com a escravidão, como ainda favoreceu a evolução retórica da singularidade de um “liberalismo conservador, elitista, antidemocrático e antipopular”, matizado por práticas autoritárias, formalistas, ornamentais e ilosórias (WOLKMER, 2003, p. 66).

Esse liberalismo “de fachada”, além de conferir as bases ideológicas para a transposição de um Brasil com *status* de colonial para um império independente, também conferiu as bases essenciais de organização do Estado e de integração social, por meio da criação de uma cultura jurídica nacional e de um notável arcabouço jurídico, fatos esses que exigiram do Estado um maior compromisso com a educação superior e com a instituição de cursos jurídicos em solo brasileiro.

Assim, conforme será melhor explanado nos próximos tópicos, é nesse contexto contraditório em que são criados os primeiros Cursos Jurídicos brasileiros, ambos fundamentados nessa ideologia liberal de “tendência conservadora”, ideologia esta que, como visto, foi totalmente deturpada dos seus princípios iniciais baseados na liberdade e nos direitos fundamentais de todos, a fim de que fosse possível a sua coexistência com o absolutismo, o escravismo, com o favor e com o clientelismo vigente na época.

### 1.3. As três fases do ensino jurídico no Brasil

Acerca da evolução histórica do Ensino Jurídico Brasileiro, Martínez (2006, p. 01) aduz que este pode ser analisado em três fases, teoricamente compartimentadas, cujo fundamento advém de três momentos destacados na teoria política: o Estado Liberal, Social e Neoliberal.

A primeira fase compreende a sociedade brasileira monárquica do século XIX, dirigida econômica e politicamente pela oligarquia agrícola. Conforme aduz Furtado (2005, p. 107), a base econômica do período era a exportação cafeeira, tendo em vista que a falta de técnica do país acabou por retardar o processo de industrialização pelo qual já haviam passado os países da Europa.

Apesar do Brasil ainda não ter realizado seu processo de industrialização, as exigências do mercado internacional demandavam que o país adotasse, ao menos em sua política econômica, a ideologia liberal dominante entre os países europeus, ideologia esta que, conforme veremos mais adiante, foi determinante para a constituição dos Cursos Jurídicos no Brasil nesse período.

Ressalte-se que no Brasil Imperial o trabalho nas lavouras era realizado, essencialmente, por mão-de-obra escrava, constituindo esta a maior contradição brasileira: de um lado, adotávamos princípios do liberalismo econômico, o qual pressupõe a liberdade individual e o trabalho assalariado, ao mesmo passo em que nossa base econômica, ainda, era a exploração de mão-de-obra escrava.

No âmbito da educação, desde a chegada dos portugueses ao Brasil até meados do século XVIII, a Igreja Católica deteve o monopólio do poder educacional, que constituía, essencialmente, na catequização das massas e dos indígenas, com a disseminação de conhecimentos de caráter predominantemente de cunho religioso.

No século XVIII, com a Reforma Pombalina, determinou-se a retirada do poder educacional da Igreja, momento em que a educação passou a ser “problema” do Estado. Para Ribeiro (1993, p. 16), apesar de tais mudanças “o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos”.

Não houve, portanto, significativas mudanças educacionais, pelo contrário, devido ao descaso do Poder Público com a educação, o Brasil adentrou no século XIX com a maior parte de sua população iletrada e, os poucos que tinham acesso à educação eram submetidos a



ensinamentos de cunho religioso, visto que o trabalho executado nas lavouras não demandava mão-de-obra qualificada, com exceção dos filhos da aristocracia agrária que frequentavam o ensino superior oferecido, principalmente, na Universidade de Coimbra.

A independência política do Brasil em relação a Portugal demandava a formação de um maior número de profissionais em curso superior para ocupar os cargos administrativos e políticos do país, motivo pelo qual o Estado passou a dar maior centralidade ao ensino superior, instituindo os primeiros cursos jurídicos brasileiros e, posteriormente, realizando a chamada “Reforma do Ensino Livre”, que autorizou a criação de novas Faculdades de Direito no país.

O início do século XX é marcado por inúmeras transformações na política econômica nacional e internacional. De acordo com Martínez (2006, p. 05), após a Primeira Guerra Mundial os países da América Latina passaram a sofrer uma influência direta dos Estados Unidos da América, o qual havia se tornado o país mais rico do mundo. Com a crise econômica de 1929, os Estados Unidos passa a adotar uma nova forma de atuação do Estado, não mais pautado no liberalismo econômico e no intervencionismo mínimo, e sim no *Welfare State* (Estado Social), cujo bem estar da sociedade civil e a regulação da economia se torna um dever do Estado.

No plano interno, o século XX é marcado pelo fim da hegemonia dos cafeicultores e, conseqüentemente, da aristocracia agrária que até então dirigia o país. Apoiado em uma política nacional-desenvolvimentista, a indústria se torna a base produtiva do Brasil, juntamente com a ascensão de uma nova classe média urbana, detentora do poder econômico e político brasileiro.

Para Martínez (2006, p. 05), nem o início da hegemonia americana sobre a América Latina ou a chegada de novas pedagogias liberais foram suficientes para provocar mudanças significativas no ensino jurídico, o qual permaneceu apegado à pedagogia tradicional, cuja centralidade do processo de ensino-aprendizagem era do professor, o qual, “depositava” os conteúdos para os alunos, que os recepcionavam de maneira passiva.

Mudanças significativas só ocorreram durante o período ditatorial brasileiro, com a introdução da Pedagogia Tecnicista no Brasil, momento em que a educação é reordenada e se torna um processo objetivo e operacional, semelhante à produção fabril. O papel principal no processo de ensino e aprendizagem não é mais do professor ou do aluno, mas sim da organização racional. De acordo com Saviani (1999, p. 24), os professores e alunos tornam-se meros “executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”.

Essa nova Pedagogia Tecnicista, também de cunho ideológico liberal, visava, essencialmente, dar conta das novas demandas do mercado e do crescimento econômico promovido pelas políticas desenvolvimentistas implementadas durante o período de ditadura militar. De acordo com Martínez (2006, p. 07), “requeriam-se novos técnicos para o suporte do “milagre brasileiro” e novamente o número de vagas estava à frente de metas educacionais qualitativas”.

A terceira e última fase de análise é compreendida após a promulgação da Constituição Federal de 1988, momento em que temos uma democratização do Ensino Jurídico no Brasil ao mesmo tempo em que o Estado implementa práticas neoliberais a fim de reverter os efeitos da crise estrutural do capitalismo, o qual passa a adotar uma nova forma de acumulação denominada de “flexível”.

Não havia mais o crescimento econômico do “milagre brasileiro” a absorver a vasta gama de profissionais “fabricados”, com a formação minimamente técnica requerida. As exigências do momento demandavam profissionais do Direito, com qualificação superior àquela fornecida pelo ensino jurídico tradicional, aptos ao enfrentamento da complexidade dos conflitos, até então contidos pelo autoritarismo, cujo reconhecimento vinha no embalço da Constituição Federal de 1988 (MARTÍNEZ, 2006, p. 08).

Conforme veremos, apesar desse cenário ter propiciado uma série de reformas qualitativas no Ensino Jurídico brasileiro, de acordo com Martínez ele não foi capaz de introduzir mudanças significativas no cerne do problema, que pra ele é na própria sala de aula, local em que se mantém até os dias atuais a reprodução do modelo pedagógico liberal tradicional<sup>1</sup>.

Seguindo o mesmo princípio implícito na separação realizada por Martínez, os próximos tópicos do presente trabalho apresentam uma breve análise do contexto do ensino jurídico brasileiro sob a égide das transformações econômicas e ideológicas do Estado.

### 1.3.1. Estado liberal e os primeiros cursos jurídicos brasileiros

Conforme já mencionado, a questão educacional é uma preocupação que remonta desde o período colonial no país, momento em que os Jesuítas assumiram a tarefa de

---

<sup>1</sup> Para o modelo pedagógico tradicional, a “escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1999, p. 18).

“catequisar”, por meio de um ensino de cunho religioso, parte da população antes desprovida de qualquer instrução intelectual.

Apesar desse pequeno avanço, no campo do ensino superior a situação permanecia a mesma, isto é, só ingressavam em cursos superiores os filhos da elite colonial, os quais se deslocavam até a Metrópole para estudar em universidades europeias, principalmente Coimbra e Lisboa, visto que inexistia na colônia faculdades ou universidades de ensino superior.

Além da inacessibilidade, esse contexto trouxe à baila diversas dificuldades no âmbito do ensino jurídico, sendo a principal delas o descompasso cultural entre o que se aprendia nos cursos jurídicos, cujos conteúdos estavam sempre amparados nas ideologias dominantes na Europa, e a realidade social brasileira, até então carente de identidade intelectual e cultural.

Assim, os filhos da elite econômica dominante se formavam em Direito na Universidade de Coimbra ou Lisboa e regressavam ao Brasil para assumir os cargos políticos e administrativos do país, tendo como base ensinamentos e doutrinas que em nada dialogavam com a realidade brasileira que, apesar de incorporar aspectos do que havia de mais moderno na Europa, isto é, a ideologia liberal, conservava em si aquilo que havia de mais arcaico em uma civilização: a escravidão do trabalho humano.

Não obstante o país se declarar independente politicamente de Portugal a partir de 1822, continuávamos dependentes no tocante à cultura jurídica, visto que permanecemos exportando os conhecimentos e as doutrinas dessa área de Coimbra, numa espécie de “controle ideológico da nação brasileira” (HOLANDA, 2007, p. 29).

De acordo com Holanda (2007, p. 30), apesar de vários esforços no sentido de se criar instituições de ensino superior em solo brasileiro, inclusive durante o processo constituinte, esse cenário começou a mudar apenas em 1826, quando o corpo legislativo deliberou sobre a criação de dois cursos jurídicos no país, um em Pernambuco, localizado na cidade de Olinda, e outro em São Paulo, tendo referido projeto sido aprovado em 04 de julho de 1827, ano em que, efetivamente, foram criados os primeiros Cursos Jurídicos no Brasil, denominados de Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais.

Para Holanda, os brasileiros que frequentavam os cursos jurídicos de Portugal retornavam para o Brasil com uma imensa bagagem cultural advinda das transformações liberais que ocorriam nas cidades da Europa no período, motivo pelo qual referida ideologia se disseminou e dominou os Cursos Jurídicos Brasileiros, tendo em vista a formação intelectual Coimbrã de todo o corpo docente das primeiras escolas jurídicas de ensino superior do país.

Apesar de não resolver efetivamente o problema da acessibilidade, tendo em vista que o ingresso em referidos cursos permaneceu restrito aos filhos da elite econômica, bem como o ambiente demasiadamente conservador, a instalação de cursos jurídicos em solo nacional proporcionou diversos avanços na construção de uma cultura jurídica brasileira e no fortalecimento de uma unidade nacional.

Os Cursos Jurídicos constituíram uma ruptura com o dogma eclesiástico, com forte influência do Império, para assinalar um novo espírito e a possibilidade de uma nova concepção jurídica, tornando-se provedores dos cargos do Estado. Portanto, o leque de opções profissionais que surgiram dos Cursos Jurídicos, como jornalismo, letras, magistério, política, revelam a importância deste momento histórico, responsável pela abertura dos caminhos, quer jurídicos, quer políticos do Brasil Imperial (HOLANDA, 2007, p. 31).

Embora ambos os cursos existentes no Brasil possuíssem o mesmo currículo e de os professores terem recebido a mesma formação intelectual Coimbrã, Holanda (2007, p. 31) aponta que “o Curso de Pernambuco tomou características notadamente filosóficas, configurando-se no embrião do movimento chamado Escola do Recife”.

O movimento ganhou referida denominação tendo em vista que em 1854 o curso de Direito de Olinda foi transferido para Recife, local em que se constituiu uma “casta da aristocracia intelectual do Império com forte influência no meio social” (HOLANDA, 2007, p. 32). Tais intelectuais rompem com o direito natural e eclesiástico predominante até então e introduzem o evolucionismo-monista e o positivismo, também conhecidos como “Normativismo Positivista”.

Esse novo discurso científico jusracional requeria nova base retórica, cujo alcance seria imbricado na própria sustentação da sociedade moderna em construção. Em decorrência, certa forma de regulação liberal das relações sociais seria o mecanismo impulsionador dos estudos jurídicos da época: o “Normativismo Positivista” (MARTÍNEZ, 2006, p 02.).

É manifesta a importância desse movimento na ruptura de paradigmas estabelecidos desde o século XVI, porém, não podemos desconsiderar tratar-se de teoria pautada em uma ideologia “alienígena”, introduzida no país para reforçar a dominação de uma elite agrária que recusava abrir mão de sua soberania político-econômica.

Neste sentido, os cursos jurídicos surgiram, concomitantemente, com o processo de independência e a construção do Estado nacional. Tais centros de reprodução da legalidade oficial positiva destinavam-se muito mais a

responder aos “interesses do Estado do que às expectativas judiciais da época. Na verdade, sua finalidade básica não era formar advogados, mas, isto sim, atender as prioridades burocráticas do Estado” (WOLKMER, 2003, p. 67).

Martínez (2006, p. 02-03), aduz que esse estágio positivista surgiu com os projetos de elaboração de um Código Civil para o Brasil, projeto este que só se concretizou após mais de cinquenta anos nas mãos de Clóvis Beviláqua, autor do Código Civil Brasileiro de 1916.

De acordo com Martínez (2006, p. 03), a introdução do Positivismo Normativista e a “industrialização tardia” que começou a ocorrer no Brasil já em meados do fim do século XIX, proporcionou a primeira transformação nos Cursos Jurídicos brasileiros, qual seja o fim do monopólio Estatal sobre os cursos de Direito, período em que ficou conhecido como a “Reforma do Ensino Livre”.

Em outras palavras, o Estado privatizou o ensino superior, entregando ao particular a possibilidade de criarem novas faculdades de Direito pelo país, sob o fundamento de que o princípio da seleção natural do mercado daria conta de regular e fiscalizar a atividade, só se mantendo no mercado as melhores instituições de ensino.

A maior crítica que surge acerca dessa reforma é em decorrência da “massificação ocorrida pela expansão indiscriminada dos cursos de Direito”, resultando numa verdadeira “fábrica de bacharéis”, sem que houvesse, contudo, transformações qualitativas no âmbito educacional (MARTÍNEZ, 2006, p. 03).

Esse termo “fábrica de bacharéis” utilizado por Martínez faz alusão ao modelo “fordista” de produção adotado pelo capitalismo industrial, o qual perdurou até mais da metade do século XX no Brasil, caracterizado, sobretudo, pela produção em massa para consumo em massa, cujo processo técnico de fabricação das mercadorias não exigia nenhuma habilidade específica do trabalhador, retirando deste todo o poder de reflexão crítica, tendo em vista que a operação de máquinas sequer demandava um pensamento racional dos sujeitos.

Transpondo esses mesmos princípios econômicos ao Ensino Jurídico, temos como resultado os bacharéis de direito tal como conhecemos atualmente e veementemente criticamos: operadores de leis, desprovidos de reflexão crítica e, conseqüentemente, conservadores da ordem social.

[...] o “bacharelismo”, por natureza, expressaria um pendor para questões não especulativas, mais afeito à mecânica exegética, estilística e interpretativa, resultando no apego às “fórmulas consagradas, à imutabilidade das estruturas”, aos padrões prefixados e aos valores identificados com a conservação (WOLKMER, 2003, p. 22).

Veremos mais adiante que, apesar das mudanças estruturais ocorridas no capitalismo nos séculos seguintes, não houve no Brasil transformações educacionais fortes o suficiente para quebrar com esse perfil do Bacharel em Direito, pelo contrário, este foi, ainda mais, reforçado com a ascensão de novas pedagogias liberais no país, sobretudo com a “Pedagogia Tecnicista”<sup>2</sup>.

### 1.3.2. A crise econômica mundial e o Estado Social

Até o início do século XX, a base econômica do Brasil era a exportação cafeeira para países europeus, especialmente a Inglaterra, a qual financiou a construção das estradas de ferro brasileiras que possibilitaram a expansão da produção de café.

Após a Primeira Guerra Mundial, houve uma significativa mudança no cenário político-econômico mundial e o Brasil passou a receber forte influência dos Estados Unidos da América, o qual havia se tornado o país mais rico do mundo, sobretudo pelo lucro auferido com a guerra.

Em 1929, os Estados Unidos enfrenta a maior crise econômica da história do capitalismo, o que o leva a adotar uma nova forma de atuação do Estado com a sociedade civil, pautado no protecionismo econômico e no intervencionismo estatal, denominado de “*Welfare State*” (Estado Social), política esta também adotada pelo Brasil na tentativa de superar os efeitos da referida crise econômica. Conforme aponta Martínez (2006, p. 05), “da intervenção mínima do Estado Liberal na sociedade civil, passava-se agora ao dirigismo social”, passando a ser “dever do Estado atuar em prol do bem estar da sociedade e regular, de forma intensiva, a economia”.

Apesar dos esforços da oligarquia agrária brasileira em obstar o processo de industrialização no Brasil, o século XX é marcado pelo declínio da hegemonia político-econômica dos cafeicultores e pela implementação de um projeto nacional-desenvolvimentista pelo Estado a fim de realizar aquilo que ficou conhecido como processo de “industrialização tardia” do Brasil.

---

<sup>2</sup> Para Saviani, a pedagogia tecnicista surge do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Para esse modelo pedagógico, o elemento principal do processo educativo é a organização racional dos meios, “ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 1999, 23-24).

Com a conversão de uma sociedade agrária para uma sociedade industrial, temos no país a ascensão de uma nova classe média urbana, agora detentora dos meios de produção e, conseqüentemente, do poder político do Brasil.

De acordo com Martínez (2006, p. 05), na medida em que ocorriam demasiadas transformações econômicas e políticas na sociedade brasileira entre os anos de 1930 e 1945, o Ensino Jurídico teria permanecido em estagnação. Para o autor, nenhuma dessas mudanças, nem mesmo a chegada de novas pedagogias liberais, como a “Escola Nova”, que representava uma disputa pelo poder acadêmico, conseguiram provocar reformas significativas no Ensino Jurídico, o qual permaneceu sob a égide da pedagogia tradicional.

Das poucas reformas ocorridas na época, Martínez (2006, p. 05) aponta como mais significativa a “Reforma Francisco Campos”, de 1931, responsável por “institucionalizar definitivamente a figura da “universidade” no Brasil, em nítida ação dirigida à inovação dos ideais educacionais da república velha”.

Uma das marcas do Estado Novo (1930-1940), segundo Martínez (2006, p. 06), fora a grande produção legislativa de codificações, com a criação de novos estatutos jurídicos como o Código de Processo Civil, Código Penal, Código de Processo Penal e uma nova Lei de Introdução ao Código Civil. No entanto, apesar desse novo aparato legislativo, os cursos de Direito mantiveram a “modelagem livre, com base na pedagogia tradicional”.

Em 1961, sob o controle do Conselho Federal de Educação, houve uma nova tentativa de reforma qualitativa no ensino jurídico brasileiro, através da implementação de um “currículo mínimo” para os cursos de Direito. Martínez, citando um trecho de Venâncio Filho (apud Martínez, 2006, p. 07), argumenta que tal proposta veio por água abaixo e o que era para ser um currículo mínimo se tornou um currículo máximo.

Para o Martínez, mudanças significativas só ocorreram durante o período ditatorial brasileiro, com a valorização da Pedagogia Tecnicista no Brasil como uma resposta ao crescimento econômico e ao chamado “milagre brasileiro”, “confirmada com o estabelecimento dos Acordos MEC/USAID, embasando a reforma educacional de 1968” (MARTÍNEZ, 2006, p. 07). Em suma, requeria-se a formação de novos “técnicos” em direito, motivo pelo qual referida reforma mais uma vez alastrou o número de vagas oferecidas pelos cursos jurídicos, aumentando, assim, o descompasso entre quantidade e qualidade, sem atacar o “cerne da crise de inadaptação liberal do ensino aos novos tempos” (MARTÍNEZ, 2006, p. 07).

A expansão das vagas oferecidas nas faculdades e o alastramento de instituições particulares de ensino geraram mudanças no próprio perfil dos ingressantes, tendo em vista

que os filhos da nova classe média em ascensão passam a ter acesso ao ensino superior e a ocupar, além dos cargos políticos e administrativos, cargos em empresas privadas ou passam a atuar como profissionais liberais (BENTO; SANCHES, 2009, p. 6197).

Em 1972 houve uma nova tentativa de reforma no ensino jurídico, o que se observa com a Resolução nº 03 do Conselho Federal de Educação, o qual “buscou assegurar uma maior flexibilidade aos currículos, com menos disciplinas obrigatórias e uma maior carga horária para as faculdades criarem disciplinas conforme as necessidades regionais e o perfil dos bacharéis” (BENTO; SANCHES, 2009, p. 6200). Entretanto, conforme aduzem os autores, referida reforma não trouxe os resultados esperados na prática, “continuando a existir um curso com rigidez curricular, onde o mínimo se transformou novamente no máximo”.

Esse modelo pedagógico perdurou durante as duas décadas seguintes, mantendo-se o “discurso e metodologias liberais da fase imperial”, considerada esta como “uma “época” perdida para o Ensino Jurídico Brasileiro” (MARTÍNEZ, 2006, p. 07).

### 1.3.3. Estado Neoliberal e democratização do ensino jurídico

A terceira e última fase apontada por Martínez (2006, p. 08), remonta ao declínio da Ditadura Militar ocasionada, sobretudo, pelo fim do “milagre econômico brasileiro” no início dos anos de 1980, momento em que o projeto nacional-desenvolvimentista adotado pelo Estado entra em crise e o governo já não mais consegue promover o crescimento econômico ou conter os altos índices inflacionários e os níveis de concentração de renda, gerando verdadeira insatisfação da população com o governo, acirrando o processo da luta de classes no Brasil e o surgimento de um clamor social por um regime democrático.

De acordo com Maciel (2011, p. 100), “trata-se da crise de um padrão de acumulação capitalista centrado no Estado desenvolvimentista e baseado numa aliança político-social que tinha nas frações estatal, privada nacional e estrangeira do capital monopolista seu eixo de sustentação”.

Portanto, a crise econômica acabou se tornando, também, uma crise de hegemonia política, a qual resultou no fim do regime militar e no nascimento da chamada “Nova República”. De acordo com Maciel (2011, p. 100), o primeiro governo da Nova República “tentou aliar a retomada do Estado desenvolvimentista [...] com a implementação de uma nova reforma na institucionalidade autoritária, com vistas a garantir o predomínio dos interesses conservadores e autocráticos no processo de elaboração da nova constituição”.



Com o fim de reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do País, o governo aposta em um novo projeto ideológico em sua economia, denominado de “neoliberalismo”, consistente na adoção de políticas de privatização das empresas estatais, desregulamentação dos direitos trabalhistas, liberalização da taxa de câmbio e das importações, abertura econômica e financeira ao capital estrangeiro, com a entrada de multinacionais no país, dentre outras.

Assim, de um lado tínhamos um governo que adotava práticas econômicas neoliberais e que pretendia conservar na nova constituição o poder autocrático do Estado e, de outro, tínhamos um movimento social das classes subalternas, agora fortalecido pela crise política que assolou o fim do governo militar, movimento este que clamava por direitos sociais e democráticos. O resultado foi a elaboração de uma Constituição que, apesar de predominantemente autocrática, incorporou diversos direitos políticos e sociais, prova cabal da crise da hegemonia burguesa sofrida no período.

Apesar do caráter predominantemente autocrático – o que apenas reformou o Estado autocrático-burguês no Brasil –, determinado pela incorporação à nova institucionalidade democrática de diversos aspectos fundamentais da institucionalidade autoritária pretensamente abolida, a Constituição de 1988 também incorporou diversos direitos sociais e políticos defendidos pelas forças democráticas e pelo movimento social das classes subalternas (MACIEL, 2011, p. 100).

A incorporação de direitos sociais e garantias individuais fundamentais, na Constituição Federal de 1988, possibilitaram inovações no campo educacional como um todo, haja vista que a educação, do ponto de vista humanista, assume “a atribuição de promover a inclusão democrática dos cidadãos nos ambientes escolares, permitindo, assim, a construção de nova consciência de justiça e igualdade” (SANCHES, 2009, p. 02).

Esses novos ideais democráticos que passaram a permear a educação também impulsionaram transformações substanciais no ensino jurídico, sobretudo pela possibilidade ao amplo e livre debate sobre os problemas do ensino jurídico brasileiro, garantido pelo direito fundamental à liberdade de expressão, antes contido pelo autoritarismo de um regime ditatorial (MARTÍNEZ, 2006, p. 08).

Nesse sentido, a Ordem dos Advogados do Brasil, pela atuação da Comissão de Ensino Jurídico, realizou diversos estudos sobre a situação dos cursos de Direito no país, utilizando como parâmetro a Resolução nº 03 de 1973. Em 1994, essa Resolução é revogada pela Portaria nº 1.886 do Ministério da Educação (MEC), a qual passa a “regular as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito no Brasil” (MARTÍNEZ, 2006, p 08).

Referida Portaria trouxe inúmeras inovações para os cursos de Direito, como a duração mínima de cinco anos dos Cursos Jurídicos, carga horária mínima de 3.300 horas, das quais deveriam ser reservadas determinada porcentagem para realização de atividades de pesquisa e extensão, denominadas de atividades complementares, bem como a obrigatoriedade de atividade de Estágio de Prática Jurídica, a serem coordenadas pelo Núcleo de Prática Jurídica da instituição. Ainda, a Portaria fixou as disciplinas obrigatórias, divididas entre fundamentais e profissionalizantes, deixando livre para as instituições escolherem as disciplinas complementares. Previu, também, a quantidade mínima de volumes que deveriam ter no acervo bibliográfico de cada instituição, além da obrigatoriedade de defesa de monografia de final de curso (BENTO; SANCHES, 2009, p. 6202).

Cabe ressaltar que, atualmente, a carga horária mínima em vigor para os cursos de Direito são de 3.700 horas, conforme previsto na Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007, da Câmara de Educação Superior.

Apesar de referidas reformas terem promovido positivas mudanças no tocante ao currículo, na visão de Martínez (2006, p. 09), o local que mais necessitava de transformações permaneceu exposto, qual seja as salas de aulas, “porquanto é na sala de aula que a herança liberal continua a reproduzir seu modelo pedagógico tradicional”. Assim, no tocante à pedagogia adotada pelos cursos jurídicos, tem-se que esta permaneceu a mesma instituída há dois séculos, causando verdadeiro anacronismo com a realidade social.

## 2. ENSINO JURÍDICO NA CONTEMPORANEIDADE

### 2.1. Desenvolvimento ampliado do capitalismo moderno

Berman (1986, p. 16), destaca que a modernidade já passou por três fases. Em sua primeira fase, no início do século XVI até o final do século XVIII, a modernidade passou a tomar conta da vida das pessoas, as quais ainda estavam totalmente despreparadas a esse novo modo de vida.

A segunda fase teria se iniciado a partir da Revolução Francesa, no final do século XVIII e, sobretudo, no século XIX, período em que as pessoas viviam em profunda dicotomia, entre vivenciar as constantes inovações e transformações proporcionadas pela vida moderna e, ao mesmo tempo, viverem em um mundo que ainda não era inteiramente moderno.

No século XX, essa dicotomia se resolve, porque, na terceira e última fase da modernidade o processo de modernização se expandiu para todos os lugares e para quase todas as sociedades. No século XXI, objeto do presente estudo, a modernidade alcança o seu grau máximo de expansão, por meio de um processo de desenvolvimento e ampliação do capital, o qual ficou conhecido como “globalização”.

De acordo com Costa (2008, p. 368-368), o termo globalização surgiu após o fim da Guerra Fria, no final dos anos de 1980, momento este marcado pelo fim do mundo bipolarizado, sendo a queda de Berlim um dos mais notáveis efeitos desse período.

Para Alves (2001, p. 162), a desagregação do bloco soviético e as mudanças das políticas econômicas nas nações de regime socialista propiciaram uma intensificação e generalização da internacionalização do capital, na medida em que “as economias das nações do ex-mundo socialista transformam-se em fronteiras de negócios, inversões, associações de capital, transferências de tecnologias e outras operações, expressando a intensificação e a generalização dos movimentos e das formas de reprodução do capital em escala mundial”.

Com a destruição das barreiras espaciais de intercâmbio impostas pela bipolarização do mundo, o capitalismo “expande-se pelas mais diferentes nações e nacionalidades, bem como culturas e civilizações, dinamizado pelos processos de concentração e centralização, concretizando sua globalização” (ALVES, 2001, p. 167).

Alves, referindo-se à visão marxista, aduz que esse fenômeno chamado de globalização nada mais é do que o desenvolvimento ampliado do capitalismo moderno, tendo em vista que, para Marx, o capitalismo é um processo civilizatório mundial:

O ponto principal a ser destacado é que, para Marx, o capitalismo é um processo civilizatório mundial, um processo de amplas proporções complexo e contraditório, mais ou menos inexorável, avassalador, simultaneamente social, econômico, político e cultural, que, ultrapassando fronteiras geográficas, históricas, culturais e sociais, influencia feudos e cidades, nações e nacionalidades, culturas e civilizações (ALVES, 2001, p. 162).

Apesar de o termo globalização surgir apenas em meados da década de 1980, já no século XIX esse movimento foi prenunciado por Marx e Engels na obra “Manifesto Comunista”:

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela roubou da indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a ser destruídas diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas – indústrias que já não empregam matérias-primas nacionais, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do mundo. Ao invés das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, surgem novas demandas, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e de climas os mais diversos. No lugar do antigo isolamento de regiões e nações auto-suficientes, desenvolvem-se um intercâmbio universal e uma universal interdependência das nações (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Essa concepção marxista acerca da globalização é fortemente criticada por outros sociólogos, justamente por colocarem no cerne desse processo a questão econômica. Giddens (2003, p. 21), nesse sentido, aduz que é um erro ver o fenômeno da globalização exclusivamente em termos econômicos, tendo em vista que ele também é um fenômeno político, tecnológico e cultural e seus efeitos são sentidos por todos pessoalmente. Ainda, esclarece o autor que referido fenômeno foi influenciado, sobretudo, pelo desenvolvimento dos sistemas de comunicação ocorridos em 1960, ou seja, antes do final da Guerra Fria.

Há que se ressaltar que Marx, em momento algum, desconsiderou os demais fenômenos que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento ampliado do capitalismo. O que de fato argumenta é que referidos fenômenos são inerentes ao desenvolvimento da

economia capitalista de produção, a qual não só revoluciona constantemente os meios de produção como, também, as relações de produção e, conseqüentemente, a própria sociabilidade humana:

A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Além disso, Marx já havia alertado para a importância da ciência e da tecnologia no desenvolvimento do sistema capitalista, elementos estes que deixam de ser mero suporte do capital e se tornam forças produtivas, ou seja, agentes de sua acumulação (CHAUÍ, 2001, p. 20). Assim, o desenvolvimento dos sistemas de comunicação no final dos anos 60 apontado por Giddens é, na verdade, o desenvolvimento das próprias forças produtivas do capital, não havendo que se falar em um fenômeno cultural isolado.

Acerca do fenômeno cultural, Silva Júnior (2003, p. 150-151) aduz que “toda demanda social de transformação cultural ou comportamental é satisfeita, não com o revolucionamento dos hábitos e costumes sociais, mas com a oferta abundante de mercadorias e a reedificação das consciências”. Isto é, no modelo capitalista mercantil não dá para se pensar em uma revolução de ordem cultural apartada da questão econômica, visto que as transformações culturais se satisfazem com o consumo de bens materiais e não, necessariamente, com a mudança dos paradigmas de determinada sociedade. O autor nos apresenta o exemplo do movimento de libertação sexual que, ao invés de gerar uma sociedade genuinamente erótica, transformando os costumes e os hábitos sociais, ele alavancou o consumo de bens e a objetivação das relações sociais.

Conclui-se, portanto, que a globalização, aqui entendida como “desenvolvimento ampliado do capitalismo moderno”, se traduz em uma necessidade do próprio sistema capitalista em revolucionar-se incessantemente, fator este para Marx que diferencia esse sistema de todos os sistemas anteriores. A revolução dos meios de produção, como vimos, implica na revolução das próprias relações sociais, as quais vão se adequando e se assemelhando às mercadorias, ao ponto de incorporarem suas características, tais como a liquidez, a instabilidade, a superficialidade, dentre outras.

Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de idéias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens (MARX; ENGELS, 2007, p. 42).

Nesse mesmo sentido, Berman (1986, p. 09), diz que “ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos”. Isso porque, o homem moderno já não pode se prender a barreiras morais ou pessoais, motivo pelo qual estas precisam ser destruídas. De acordo com o autor, a modernidade promete insaciáveis possibilidades aos seus atores, exceto a solidez e a estabilidade.

A internacionalização do capital, nesse contexto, intensifica e generaliza as contradições inerentes ao próprio sistema capitalista, ocasionando inúmeras consequências em todas as esferas da vida, inclusive nos cursos jurídicos e nos problemas enfrentados, no presente século, pelo próprio Direito.

## 2.2. Internacionalização do capital e hegemonia da ideologia neoliberal

De acordo com Moraes (2001, p. 03), a ideologia neoliberal é uma atualização do pensamento liberal e conservador dos séculos XVIII e XIX. Enquanto o liberalismo clássico foi a ideologia do capitalismo comercial e manufatureiro em expansão utilizado para atacar as instituições reguladoras do feudalismo, das corporações de ofício e do Estado mercantilista, o neoliberalismo “é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza e de combate às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiro mundismo e o desenvolvimentismo latino-americano” (MORAES, 2001, p. 04).

Chauí (2001, p. 129-130), esclarece que o neoliberalismo constitui-se naquilo que denominam de “acumulação flexível do capital”, tendo repercussões drásticas tanto na seara econômica quanto política. Na economia, representou o fim do modelo fordista de produção, mediante a adoção de políticas de desregulamentação, terceirização e predomínio do capital financeiro sobre o capital produtivo. No âmbito político, representou o fim do modelo keynesiano de Estado de bem-estar, pelas ideias de um Estado mínimo, da desregulação do mercado, da competitividade e da privatização.

Moraes (2001, p. 03) aduz que “a mundialização financeira, já absolutamente firmada no final dos anos 70, determinaria as chacoalhadas neoliberais dos anos 80”. Isso porque, o surgimento das companhias multinacionais que começaram a se espalhar pelo mundo todo, movimentando gigantescos fundos financeiros, desafiavam as regulamentações nacionais advindas da ideologia keynesiana do Estado de bem-estar social, implementada por alguns países no final da Segunda Guerra Mundial na tentativa de superar os efeitos da crise econômica por meio do protecionismo econômico e do intervencionismo estatal.

A intervenção do Estado na economia abalou profundamente o sistema capitalista na década de 70, período este de profunda recessão para a economia, com baixas taxas de lucro e altos índices inflacionários. Esse cenário contribuiu para que as ideias neoliberais, até então consideradas resquícios de “um *laissezfaire* paleolítico e sem futuro” (MORAES, 2001, p. 15), ganhasse força ao ponto de se tornar a ideologia hegemônica.

De acordo com Cerqueira (2008, p. 172), além de todo esse contexto, outro fator que contribuiu para a implementação das teses neoliberais foram as eleições de Margareth Teatcher, em 1979, na Inglaterra, e Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos, os quais adotaram inúmeras medidas visando “a diminuição da participação do Estado como agente produtivo e regulamentador da economia na promoção do Estado de bem-estar”.

Se no hemisfério Norte a motivação para a implantação da ideologia neoliberal foi a destruição do Estado de bem-estar e do gerenciamento estatal da economia, segundo Moraes (2001, p. 34), no hemisfério Sul, América Latina, incluindo o Brasil, “os vícios decorrem das políticas sociais e regulamentações trabalhistas, por um lado, e do Estado protecionista e industrializante, por outro”. O pensamento era de que o regime democrático sem limites e as políticas sociais do Estado voltadas para os pobres oneravam demasiadamente o Estado e provocavam a estagnação econômica.

Em suma, podemos dizer que a ideologia neoliberal consiste na adoção pelo Estado de políticas de liberalização econômica, desregulamentação do aparato regulatório e a privatização das empresas estatais.

Tentemos agora uma primeira síntese das principais idéias neoliberais. Elas acentuam duas grandes exigências gerais e complementares: privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, “desregulamentar”, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados (MORAES, 2001, p. 18).

Para Costa (2008, p. 368), referidas políticas econômicas desencadearam a descentralização do poder dos Estados soberanos em razão do surgimento de novos polos de poder, tais como a “sociedade civil, empresas, organizações multinacionais, associações público-privadas (parcerias), ONGS, corporações, sindicatos, dentre outros”.

De acordo com Moraes (2001, p. 20), a descentralização e a redução do Poder do Estado caminha em dois sentidos. O primeiro seria para baixo, por meio da transferência pelo Estado de competências para coletividades locais. É a chamada delegação de competências na prestação dos serviços públicos. O segundo sentido seria para cima, onde os Estados nacionais cedem sua competência, sobretudo regulatória, a outros tipos de organizações supranacionais, tais como o Grupo dos Sete (G-7), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros.

Moraes (2001, p. 19) destaca que a descentralização do poder dos governos nacionais influencia diretamente nas políticas sociais, uma vez que o Estado perde o poder de “cunhar moedas políticas” e de criar dívida externa, medidas estas antes adotadas pelos governos autoritários no Brasil.

A generalização dos mercados financeiros, a nova "ordem espontânea", subtrai dos governos nacionais grande parte de seu poder, como a liberdade de cunhar moeda e criar dívida pública. Decreta-se, com festa e regozijo, o "fim da ilusão monetária" e dos projetos de desenvolvimento nacional [...] Ficam cada vez mais difíceis as políticas nacionais deliberadamente deficitárias, fundadas na capacidade de emitir "moedas políticas", moedas sem lastro, visando garantir metas sociais e políticas como pleno emprego e desenvolvimento nacional e reorientar as economias (MORAES, 2001, p. 19).

Pelo exposto, resta nítido a contradição vivenciada pelo Brasil no século XXI, na medida em que possuímos um regime democrático e uma Constituição “Cidadã” que prevê direitos e garantias individuais e sociais a todos, ao mesmo tempo em que adotamos uma ideologia neoliberal que retira o poder do governo nacional de concretizar referidos direitos por meio de políticas sociais.

Uma das medidas encontradas pelo Brasil a fim de sanar esse conflito foi a adoção de programas sociais de acesso restrito que, por recomendações das agências multilaterais, como o Banco Mundial, possuem como alvo beneficiário um público específico. Moraes nos apresenta o exemplo das políticas sociais de combate à pobreza, como é o caso do polêmico programa “bolsa família”.



Essa política terá várias vantagens para as elites conservadoras, que geralmente conduzem as reformas. Em primeiro lugar, os benefícios focalizados reduzem custos; os setores no extremo da pobreza são conquistáveis com recursos limitados. Afinal, pobre custa pouco, muito pouco. Em segundo lugar, racionalizam a velha política de clientela. Benefícios dirigidos e particularizados não correm o risco político de serem confundidos com medidas que criam direitos universais ou bens públicos, sempre submetidos, estes últimos, a demandas de extensão e generalização. Permitem também a distribuição mais discricionária dos recursos. Além de seletivos (e por causa disso), têm mais chance de impor condições à concessão, dando forma mais clara às manifestações de gratidão dos beneficiados (MORAES, 2001, p. 37).

Trata-se de políticas compensatórias, isto é, ao invés do Estado investir na redução das desigualdades sociais e na distribuição igualitária da renda, ele investe em programas destinados a um público específico, neste caso, os pobres que permanecem nessa condição, com o fito de compensar a inexistência de programas universais que objetivem o fim da pobreza.

Essa mesma política é utilizada na questão universitária no Brasil. Surgem inúmeros programas sociais para que a classe com menos poder aquisitivo ingresse no ensino superior, tais como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a fim de compensar a falta de investimento do governo nas universidades públicas.

Enfim, após esse breve resumo do cenário político e econômico do século XXI, será possível entendermos a atual situação das instituições de ensino superior e, em especial, dos cursos jurídicos brasileiros, conforme será delineado nos próximos tópicos.

### 2.3. A universidade como organização social

De acordo com Marilena Chauí (2003, p. 05-06), a universidade pública é uma instituição social que exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo e, como tal, acompanha as transformações sociais, econômicas e políticas de determinada sociedade. Nesse sentido, segundo a autora, com a transformação do Estado no século XX em um Estado republicano e democrático, tem-se que a universidade se tornou, também, uma instituição republicana e democrática:

A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se

tornasse também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa idéia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma idéia reguladora (CHAUÍ, 2003, p. 05).

Apesar de ser uma instituição social que acompanha as mudanças sociais, Chauí (2003, p. 06) reconhece que a universidade é uma instituição social diferenciada, na medida em que possui autonomia intelectual própria e, por isso,

pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas (CHAUÍ, 2003, p. 06).

No fim do século XX, com a adoção pelo governo de políticas neoliberais e com a inserção do Brasil em uma economia globalizada, para Chauí a universidade deixa de ser uma instituição social e passa a ser uma organização social, na medida em que deixa de ser um direito e passa a ser um serviço, o qual pode ser prestado pelo Estado ou não, isto é, um serviço que pode ser privado ou privatizado.

A desregulamentação pressupõe a saída do Estado não só do setor de produção mas também dos serviços públicos. Os direitos sociais, tratados como mercadorias, são colocados no setor de serviços, serviços com os quais o Estado vai se desobrigando. Dentre estes direitos sociais encontram-se a educação e a educação superior (PIRES; REIS, 1999, p. 36).

É certo que desde o fim do século XIX já existiam instituições de ensino superior privadas no país, como é o caso da Reforma do Ensino Livre estudada no capítulo anterior, momento em que o Estado perde o monopólio do ensino jurídico brasileiro sob o imperativo da livre concorrência. Porém, apesar de privado, o ensino superior nesse período acompanhava os objetivos do ensino superior público, diferenciando-se do contexto atual, em que o sistema de ensino privado se desenvolve paralelamente ao setor público.

Nesse sentido, para Chauí (2003, p. 06), uma instituição social se difere de uma organização social na medida em que esta última não está mais preocupada com a universalidade ou com as contradições internas e externas da sociedade, “não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de

classes”, pelo contrário, está orientada por um “conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular”.

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage del'université*), podemos denominar como *universidade operacional*. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2003, p. 07).

E, na sociedade capitalista, como sabemos, a finalidade última de uma organização social particular é sempre a obtenção do lucro. “Concebida como capital, é um investimento e, portanto, deve gerar lucro social” (CHAUÍ, 2001, p. 52). Nesse sentido, na visão de Chauí, no contexto político-econômico atual a universidade desvincula-se do saber, isto é, seu objetivo principal não é mais a transmissão da cultura e do conhecimento historicamente construído, e sim o adestramento de mão-de-obra para o mercado e a obtenção do lucro, tendo em vista que “a universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (CHAUÍ, 2001, p. 56).

Há um longo debate acerca da universidade, pela divisão social do trabalho ter sido considerada como uma atividade improdutiva. Para Chauí (2001, p. 62), a despeito de outras explicações a respeito dessa improdutividade, aduz que a universidade não produz cultura porque “está estruturada de tal forma que sua função seja: *dar a conhecer para que não se possa pensar*”. Por esse fator, a universidade constantemente é comparada ao supermercado, local em que há apenas a circulação e distribuição da mercadoria, porém, nada se produz.

Não obstante ser improdutiva do ponto de vista da produção do conhecimento e da cultura, para Chauí (2001, p. 113), a produtividade da universidade tem relação especificamente ao capital, na medida em que produz mão-de-obra para o mercado. Assim, “nossa produtividade seria improdutiva em si, e produtiva apenas em relação a outra coisa, o capital propriamente dito”.

Conclui-se, portanto, que a universidade, sob a égide de práticas neoliberais, torna-se uma organização social administrada segundo o modelo organizacional da grande empresa, a qual presta serviços na forma de transmissão de conhecimentos e de cultura (dominante) outrora produzidos, visando exclusivamente a produção de mão-de-obra para o mercado e a obtenção de lucro.

#### 2.4. Ideologia neoliberal e o anacronismo do positivismo jurídico

Conforme delineado no capítulo anterior, o direito ganha especificidade na modernidade, com a adoção do sistema econômico capitalista, tendo em vista que a forma direito é, ao mesmo tempo, um instrumento e uma necessidade na manutenção da forma capitalista mercantil. Ainda, vimos que o fundamento do direito moderno é a ideologia liberal, a qual conferiu as bases essenciais de organização do Estado mediante a criação de um notável arcabouço jurídico. Por fim, fora destacado que a ideologia liberal possibilitou o rompimento da “Escola do Recife” com o jusnaturalismo, momento em que o ensino jurídico brasileiro incorpora uma nova base filosófica, denominada de “Normativismo Positivista”.

Mascaro (2015, p. 53) identifica três grandes vertentes históricas juspositivistas, sendo elas o juspositivismo eclético, o juspositivismo estrito e o juspositivismo ético. O normativismo positivista estaria na vertente identificada como juspositivismo estrito, caracterizada pela “identificação estrita do fenômeno do direito à forma da lei” (2015, p. 55).

De acordo com o autor (MASCARO, 2015, p. 56), o principal pensador do juspositivismo estrito é Hans Kelsen, o qual elevou o positivismo jurídico aos limites extremos com sua teoria pura do direito, a qual se abstrai de valores, considerações morais, culturais e ideológicas, reduzindo o fenômeno jurídico à norma jurídica estatal, isto é, à norma emanada do Estado soberano.

Hans Kelsen procede a um reducionismo do fenômeno do direito em termos teóricos. Somente a norma jurídica estatal identifica cientificamente o direito. Para compreender a normatividade do direito, não é preciso vasculhar as fontes sociológicas, políticas, históricas e culturais do poder. O método de Kelsen é analítico. Análise, neste sentido, quer dizer quebra do todo, trabalhando apenas dentro do pedaço normativo do direito. A análise faz comparações, sistematizações, estabelece semelhanças e diferenças, esmiuçando o fenômeno estudado dentro de um espectro restrito (MASCARO, 2015, p. 56).

A partir dessas considerações, podemos concluir que o positivismo normativista ou juspositivismo rígido está calcado em alguns pressupostos, tais como na existência de um Estado soberano forte, sendo ele a única instituição com legitimidade para criar normas jurídicas. Além disso, ao desconsiderar as variantes e condicionantes da realidade, tem-se que referido pensamento tem como base uma sociedade idealizada, cujas indeterminações, riscos e incertezas não lhe são inerentes.

Entretanto, o que é uma sociedade globalizada senão uma sociedade do risco, da incerteza e do descontrole? O que é a ideologia neoliberal senão um conjunto de políticas de desregulamentação e de privatização de empresas estatais, de forma que o poder do Estado é descentralizado, substituindo-se a ideia de um Estado soberano para a de um Estado mínimo?

De acordo com Costa (2008, p. 373), “a noção de Estado, elaborada pelo Positivismo Jurídico na modernidade ignora as incertezas, os paradoxos e os riscos, demonstrando sua incapacidade de pensar a complexidade diante de um mundo global”.

Nesse mesmo sentido, Nalini (2008, p. 285) também constata esse anacronismo do ensino jurídico pautado no modelo jurídico tradicional. De acordo com o autor, o direito por muito tempo tentou disciplinar uma sociedade como se ela fosse estável e previsível, porém, contemporaneamente, a lei se mostra uma realidade contingente e insatisfatória para responder às necessidades sociais.

Expirou o reinado da lei. Ou, pelo menos, a crença inabalável em sua onipotência. Houve tempo em que se acreditava que a lei – previsão abstrata e suficiente para resolver todas as ocorrências futuras – era a expressão da vontade geral. O moderno parlamento perdeu a sua mítica. Passou a refletir o convívio possível entre interesses conflitantes e a produção tópica de soluções para as mais variadas questões deixou de corresponder ao ideal pressuposto de exteriorização do interesse geral. Constata-se que a satisfação de interesses específicos e muito bem localizados pode deixar ao largo o bem comum. E a lei perde sua aura de respeitabilidade (NALINI, 2008, p. 285).

Portanto, resta latente a incompatibilidade do pensamento juspositivista com a realidade social, econômica e política não só nacional, mas mundial, haja vista o processo de internacionalização do capital. Esse novo estágio de desenvolvimento ampliado do capitalismo destruiu todas as instituições sólidas e estáveis, inclusive o próprio Estado. Como já dizia o próprio Marx, “tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar”.

Não obstante a obsolescência do juspositivismo rígido ante a realidade contemporânea, há que se ressaltar outra vertente filosófica apontada por Mascaro, denominada de “pensamento jurídico crítico”, cujas bases advém da ideologia marxista.

Diferentemente do estrito normativismo do pensamento jurídico positivista, que desconsidera o movimento histórico e as contradições, o pensamento jurídico marxista, ao invés de ter como base uma sociedade idealizada, ele analisa o direito dentro da totalidade social, “buscando entender as específicas relações sociais com o direito, suas instituições e suas normas jurídicas” (MASCARO, 2015, p. 60).

De acordo com o autor (MASCARO, 2015, p. 60), para o pensamento jurídico marxista, o direito contemporâneo, isto é, calcado no pensamento juspositivista, reduz o direito a uma manifestação estatal justamente pela necessidade do capitalismo de uma forma jurídica parelha à sua própria forma capitalista, a qual necessita ser assegurada por uma organização política e estatal.

Neste ínterim, o marxismo se propõe não apenas a constatar referido fenômeno, mas, também, a investigar os motivos dessa necessidade da economia capitalista na criação e manutenção de uma forma jurídica que lhe seja atrelada e correspondente.

Ao invés de situar apenas o direito nas normas do Estado, como fazem os juspositivistas, Marx, Pachukanis e a tradição marxista se põem a indagar a respeito do porquê dessa mesma forma jurídica estatal [...] O marxismo se dedica a compreender porque esse poder assume a forma específica e jurídica estatal, encontrando seu fundamento último na própria necessidade lógica da reprodução capitalista (MASCARO, 2015, p. 61).

Enfim, não obstante a existência dessa outra vertente filosófica paralela ao pensamento jurídico juspositivista, é certo que as bases do direito e do ensino jurídico contemporâneo permanecem alicerçadas nesta última vertente, conflitando diretamente com a nova realidade da economia capitalista no século XXI.

Conforme será destacado no próximo tópico, esse descompasso entre os fundamentos filosóficos e a realidade político-econômica do direito no Brasil no século XXI, resultou no aprofundamento das contradições do próprio ensino jurídico brasileiro que, como explicitado anteriormente, já havia sido implementado no Brasil por meio de uma ideologia estrangeira e em total desordem com a realidade agrária e escravista nacional. No século XXI, essas contradições se acirram na medida em que essa mesma ideologia ‘alienígena’ se mantém como sustentáculo das práticas educacionais, apesar da perda de seus fundamentos filosóficos frente a uma economia globalizada e a um Estado Neoliberal.

## 2.5. A problemática atual do ensino jurídico brasileiro

O problema do ensino jurídico na contemporaneidade brasileira será analisado considerando três fatores: a (de)formação docente, o modelo pedagógico e o novo alunado ingressante nos cursos de direito no século XXI. Referidos aspectos serão analisados considerando as transformações decorrentes dessa nova fase do desenvolvimento ampliado do capitalismo, levando-se em conta os fatores internos e externos já aqui apresentados.

### 2.5.1. A (de)formação docente

De acordo com Costa (2008 p. 374), a forma como o ensino jurídico é ensinado, pensado, produzido e aplicado não satisfaz as exigências e a complexidade de um mundo globalizado, justamente por estar amparado no Positivismo Jurídico, fundamento filosófico do direito que ignora as incertezas, os paradoxos e os riscos que, como vimos, são inerentes ao modelo econômico e político que nos foi imposto pelo desenvolvimento ampliado do capitalismo. Para a autora, “Os Cursos Jurídicos (de)formam seu corpo discente incapacitando-os a apresentar respostas às novas condições de uma sociedade que vive em constante transformações”.

Retomando o problema da privatização da universidade no Brasil, Carlini (2007, p. 321) constata que dos mais de mil cursos de direito no Brasil, a maioria são ministrados em escolas particulares, sendo que cerca de noventa por cento do ensino superior do país encontra-se a cargo da iniciativa privada.

Para Andrade (2014, p. 59), a expansão dos cursos privados no Brasil ocorreu, sobretudo, após a década de 1980, momento em que a educação universitária deixa de ser preponderantemente pública e a atividade educacional passa a ser uma atividade econômica altamente lucrativa. Nas palavras do autor, “o enorme aumento dos cursos aconteceu por interesse financeiro, ou seja, para obter lucro com a atividade educacional”.

Nessa seara, Carlini (2007, p. 329) aponta que nas instituições privadas o ingresso do professor se dá por um convite do coordenador ou diretor do curso, diferentemente das instituições públicas, onde o ingresso se dá necessariamente por concurso público, com exigências a respeito de titulações e pesquisa. Prioriza-se, neste último, a capacidade intelectual do docente, enquanto no setor privado prevalecem questões de ordem pessoal.

Ainda, enquanto nas instituições públicas a maior parte do seu quadro docente são professores em regime de dedicação exclusiva, isto é, “com tempo de dedicação à docência e tempo para a pesquisa” (CARLINI, 2007, p. 328), nas instituições privadas a maior parte dos docentes são contratados como horistas, os quais ministram aulas de acordo com sua disponibilidade de tempo, ainda que a disciplina nada tenha a ver com a sua própria formação, bem como, normalmente, desenvolvem a atividade docente como uma atividade secundária, tendo em vista que sua atividade profissional principal são a ocupação de cargos públicos, o exercício da advocacia ou outras profissões jurídicas.

No ensino privado o professor é quase sempre contratado como horista, ministra aulas conforme sua disponibilidade de tempo e, via de regra, como uma segunda atividade porque a atividade profissional principal é, normalmente, o exercício da advocacia, da magistratura, da promotoria pública, ou ainda como delegado, procurador de estado ou de município, defensor público, dentre outras (CARLINI, 2007, p. 321).

Além disso, a autora destaca que a contratação de docentes como horistas dificulta “a realização de atividades preparatórias ou complementares ao trabalho docente de sala de aula” (CARLINI, 2007, p. 328), visto que esses professores não possuem tempo disponível ou mesmo investimento financeiro para dedicarem-se à pesquisa e extensão.

Como podemos observar, a precarização do exercício da docência no ensino jurídico é um fenômeno inevitável ante o modelo anacrônico adotado, responsável pela (de)formação de seus docentes tanto no ensino público quanto privado. Por outro lado, como constata Carlini (2007, p. 321), as instituições públicas ainda oferecem melhores condições ao seu corpo docente do que as instituições privadas, na medida em que os docentes possuem tempo para que a atividade docente não se concentre exclusivamente nas salas de aula, mas também na preparação das aulas, na realização de pesquisa, projetos, etc.

### 2.5.2. O modelo pedagógico tradicional

Conforme já pincelado no fim do capítulo anterior, não obstante a reforma no currículo promovida pela Portaria nº 1.886/94 do MEC, para Martínez (2006, p. 09), referida reforma não foi capaz de transformar o local que mais necessitava de transformações, qual seja a própria sala de aula, visto que é nela que a “herança liberal continua a reproduzir seu modelo pedagógico tradicional”.

Acerca da pedagogia tradicional, Saviani (1999, p. 17) aduz que a mesma surgiu após a ascensão da burguesia como classe dominante, momento em que se propaga o princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Em suma, a finalidade desse discurso era construir uma sociedade democrática para que a democracia burguesa pudesse se consolidar.

Nesse contexto, a escola se torna o grande instrumento para converter os antigos súditos ignorantes em cidadãos livres e ilustrados, portadores de direitos e deveres. Para tanto, a escola ganha o papel de “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 1999, p. 18), passando a se organizar de forma centrada no professor, o qual deveria transmitir o acervo cultural aos alunos. Estes,



por sua vez, deveriam receber os conteúdos que lhes são transmitidos e tão somente armazená-los, como se fossem meros depósitos.

Esse modelo pedagógico liberal se tornou, por excelência, a pedagogia adotada por todos os cursos de direito no país. O resultado são aulas “concentradas na transmissão do conhecimento do professor para o aluno por meio de aulas expositivas não-dialogadas” (CARLINI, 2007, p. 321), isto é, o professor expõe os ensinamentos nas aulas enquanto os alunos os captam passivamente, sem nenhuma discussão crítica.

É comum a adoção da postura de que, para um efetivo ensino jurídico, basta que o professor traga pronto o conteúdo das aulas e o “transmita” aos alunos. Ao aluno, por sua vez, cabe a tarefa de escutar atentamente para “reproduzir”, com fidelidade, os conteúdos “absorvidos” do mestre. Essa postura pedagógica tradicionalíssima espera, também, que o aluno reproduza os conteúdos sem críticas ou reflexões e, na maioria das vezes, sem conexões com a realidade social concreta. O ensino jurídico praticado regularmente preocupa-se, sobretudo, em observar se a quantidade “devolvida” pelo aluno condiz com a quantidade “transmitida” pelo professor (SANCHES, 2009, p. 195).

Aliada a uma pedagogia tradicional, adotou-se, também, o discurso filosófico positivista normativista que, como vimos, estabelece que o direito deve se restringir às normas emanadas pela autoridade estatal, desconsiderando todos os fatores que condicionam a realidade social. O resultado desse discurso na prática educacional jurídica, segundo Marocco (2014, p. 82), foi uma “formação basicamente dogmática e positivista, totalmente vinculada a teorias e conceitos prontos e findos, vigorando a regra do incontestável”. Isto é, se o direito se restringe à norma, logicamente (na visão positivista) essa norma não deverá ser contestada, muito menos por um mero estudante de direito em sala de aula.

Esse modelo pedagógico liberal continua sendo o padrão de todos os cursos jurídicos do país, numa verdadeira “descontextualização dos cursos” (SANCHES, 2009, p. 194), pois, como já afirmado anteriormente, referidos modelos não são suficientes para responder às complexidades e às transformações ocorridas na história do desenvolvimento capitalista.

### 2.5.3. Os discentes

Outro elemento que deve ser observado ao se falar no ensino jurídico contemporâneo é o novo perfil do alunado ingressante, “que não é mais representativo apenas das esferas mais abastadas” (SANCHES, 2009, p. 192). Resgatando a história dos primeiros cursos jurídicos brasileiros, concluímos que os mesmos possuíam um público determinado e um objetivo bem

específico: eram frequentados pelos filhos da elite agrária dominante, e tinham como finalidade precípua compor os cargos administrativos e políticos do país, tendo em vista que o Brasil recentemente havia passado de uma colônia de Portugal para um império independente, ao menos na esfera política.

Conforme já vimos, no fim do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, surge um forte clamor popular pela democratização da educação, ao mesmo tempo em que no plano político a ideologia neoliberal se torna hegemônica. Nesse sentido, o Estado se vê numa indissolúvel contradição: de um lado, é seu dever promover a educação de sua população e, de outro, encontra-se impossibilitado de cunhar moedas políticas para cumprir referido dever. A saída encontrada pelo governo foi a privatização da educação e a promoção de programas sociais destinados a públicos específicos, como uma forma de compensar a falta de investimento no setor público.

O resultado dessas políticas foi o alastramento de instituições privadas pelo país e o alargamento do número de vagas oferecidas nos cursos jurídicos, momento em que seu público alvo não mais corresponde apenas aos filhos da classe mais abastada, “mas também de outros segmentos econômicos e sociais” (SANCHES, 2009, p. 192).

Outro aspecto importante destacado por Andrade (2014, p. 64), diz respeito à advocacia. De acordo com o autor, a ditadura militar e sua forte repressão teria realçado na juventude o desejo de luta por liberdade, motivo pelo qual, nesse período, “ser advogado significava ser um lutador por liberdade”. Ocorre que, com o alastramento do número de cursos de Direito no Brasil a partir da década de 1980, há uma verdadeira saturação da advocacia no mercado, causando uma desvalorização da profissão. Nesse contexto, a saturação da atividade advocatícia, aliada ao sucesso do Plano Real e ao aumento da remuneração dos cargos públicos, “as profissões públicas, cujo ingresso obriga o interessado a ser aprovado em concurso público, tornaram-se a primeira opção da juventude” (ANDRADE, 2014, p. 64).

Tem-se, portanto, que o objetivo desses novos sujeitos que ingressam nos cursos de Direito já não é mais o de se tornarem profissionais liberais engajados na luta por direitos e liberdades, e sim na “luta pela aprovação em qualquer concurso público que lhes possa assegurar a estabilidade profissional e um salário condigno” (ANDRADE, 2009, p. 66).

Há quem possa dizer que estaríamos voltando às finalidades dos cursos jurídicos nos séculos XIX e XX, isto é, a formação de sujeitos (no caso, filhos da elite) para a ocupação dos cargos públicos, a fim de que estes administrassem o país. Porém, diferentemente dos séculos passados, ocupar um cargo público atualmente, independentemente da classe social a que o

sujeito pertença, já não tem mais qualquer fundamento numa coletividade ou num interesse coletivo, pelo contrário, o fundamento é totalmente individual: estabilidade profissional e financeira.

Enfim, a partir de todas essas problemáticas apresentadas no presente capítulo, pode-se concluir que a educação está interligada à totalidade dos fenômenos sociais, sendo uma importante condicionante social e, ao mesmo tempo, sendo diretamente condicionada por ela, na medida em que vai incorporando os valores econômicos do capitalismo, ao ponto máximo de se tornar uma mercadoria passível de troca.

Nesse contexto, o ensino jurídico também se torna uma moeda de troca no século XXI, na medida em que pagamos pelo conhecimento e depositamos nele nossa chance de conquistar determinada estabilidade na vida, ainda que ela nunca seja conquistada, visto que se tem uma palavra que pode ser utilizada para caracterizar o mundo contemporâneo, essa palavra é ‘instabilidade’.

### 3. QUE FAZER?

Há mais de um século, Vladimir Ilitch Lenine, mais conhecido como Lênin, publicou a obra denominada “Que fazer?” (1902), na qual descreveu medidas práticas para que a classe operária, considerada para ele como a “classe combatente de vanguarda pela democracia”, tomasse a direção do processo revolucionário que, segundo pensava o autor e por confirmação histórica, estava na iminência de ocorrer na Rússia.

De um modo mais geral, podemos concluir que todas as pesquisas na área das ciências humanas que visam um resultado prático, isto é, a transformação da realidade, possuem como objetivo último responder exatamente a essa questão: “que fazer?”. No presente capítulo, essa questão não servirá apenas como título, mas, também, como norteadora de toda a discussão desenvolvida.

Nesse sentido, após apontar para os desafios e anacronismos enfrentados pelo ensino jurídico brasileiro, buscar-se-á, agora, chegar a algumas considerações acerca das práticas que devem orientar o processo de ensino-aprendizagem do direito, a fim de superar o modelo deficitário atual.

Para que possamos chegar a uma conclusão do que e como o direito deverá ser ensinado, é necessário, antes, sabermos da onde partimos e para onde queremos chegar, isto é, o que é isso a que chamamos de direito e qual é o direito que buscamos. Portanto, como ponto de partida, será discutido o direito na sociedade capitalista atual e o papel do jurista e, como ponto de chegada, como deve ser o direito segundo a visão de autores marxistas. Após, com base nessa nova concepção de direito, estabeleceremos quais os métodos que deverão ser adotados no ensino jurídico como uma forma de superar o antigo modelo rumo à transformação social.

#### 3.1. Direito como técnica jurídica

Conforme já adiantamos no primeiro capítulo, Pachukanis (2017) constatou que as formas sociais do capitalismo, ao mesmo tempo em que estruturam a forma jurídica, necessitam desta para reprodução de sua própria estrutura, isto é, a forma jurídica, entendida por Mascaro (2015, p. 13) como um conjunto “de formas e técnicas necessárias à própria reprodução das relações sociais burguesas” é, ao mesmo tempo, estruturada e estruturante da forma capitalista.

De acordo com Mascaro (2015, p. 38), no capitalismo, o direito deixa de ser arte e passa a ser técnica. Não se trata de uma exclusão, mas sim de uma inversão que altera completamente a essência do fenômeno jurídico. Como arte, há no direito uma predominância das pessoas e das situações acima das normas. Já no direito como técnica, a norma irá predominar sobre qualquer outra circunstância, pessoa ou fenômeno.

Para o autor, as técnicas jurídicas são essencialmente repetíveis, e o que garante essa repetitividade é a existência de normas estatais que subordinam todos os sujeitos de direito, isto é, não se trata mais de observar os fatos ou as situações concretas, pelo contrário, no capitalismo, mais importante que as circunstâncias é a própria estrutura formal que as controla.

No mundo moderno, o primeiro e imediato critério da técnica jurídica, que ressalta aos olhos, é o uso da norma jurídica estatal. Trata-se de uma técnica normativa. O jurista, ao invés de proceder um artesanato situacional na resolução dos conflitos, torna-se um técnico formal, que manipula estruturas mecânicas já estabelecidas, institucionalizadas. A diferença entre o jurista antigo e o moderno é a mesma entre um artesão da marcenaria e um empregado numa indústria de móveis de massa (MASCARO, 2015, p. 38).

Acerca da questão Estado e Direito, Wolkmer (2001, p. 57) aduz que a doutrina hegemônica do direito moderno é o monismo jurídico, isto é, no capitalismo, “o Estado encarna o próprio Direito em determinado nível de ordenação, constituindo um todo único”. Logo, uma norma só é válida se for estatal, independentemente de ser justa ou injusta, de representar a vontade do povo ou não.

Além da técnica normativa estatal, o capitalismo também forja formas sociais específicas, tais como a ideia de sujeito de direito, direito subjetivo, autonomia da vontade, liberdade e igualdade. Referidas formas são submetidas à técnica normativa estatal e absorvidas por esta. Com o tempo, essas formas são consubstanciadas em técnica, isto é, “a forma jurídica, que é uma forma social, se consubstancia em técnica jurídica com o concurso da forma política estatal” (MASCARO, 2015, p.39).

O autor faz uma diferenciação entre ciência do direito e as técnicas jurídicas. A primeira pressupõe que o direito englobe um diversificado conjunto de fatos e de fenômenos sociais, bem como pressupõe a interdisciplinaridade do direito com outras ciências. A segunda, por outro lado, é mais restrita, visto que tenta enquadrar todo fenômeno social às formas e técnicas normativas estatais. Assim, para esta última, o direito seria um conjunto de

técnicas e formas a serem aplicadas sobre as normas estatais, sendo esta a atividade prática dos juristas.

Nesse contexto, o papel do jurista se basearia em enquadrar as situações ou fenômenos sociais à forma normativa estatal, utilizando-se de técnicas e de mecanismos jurídicos já predeterminados, isto é, os operadores do direito “manipulam os instrumentos jurídicos sempre de acordo com as estipulações já dadas” (MASCARO, 2015, p. 39-40). Em outras palavras, dificilmente há novidades e, mesmo que surjam fatos inesperados, não previstos pela norma jurídica estatal, o direito poderá criar novos parâmetros, porém dentro do quadro de domínio do poder estatal.

Além de manipular as técnicas jurídicas, o operador do direito é, ao mesmo tempo, manipulado pela máquina de controle estatal, ou seja, ele “opera o poder e é operado por ele” (MASCARO, 2015, p. 40).

O jurista, manipulando a forma jurídica, não age de modo muito distinto daquilo que lhe é determinado ou esperado pela técnica. O agir diferente de um advogado, de um juiz, de um promotor, de um policial, de um legislador, é, na verdade, um agir nas rebarbas da forma [...] O operador do direito é um elemento do poder, que se impõe perante os demais da sociedade, mas também já é previamente programado pelo poder (MASCARO, 2015, p. 40).

Conclui-se, portanto, que a técnica normativa estatal e as formas jurídicas retiram toda a autonomia do jurista, o qual se limita a ser um técnico, um operador do direito, um operário tal como o operário de uma fábrica, desprovido de liberdade ou de qualquer reflexão acima do que lhe é permitido.

A arte do jurista de fazer justiça torna-se impossível de se desenvolver na sociedade capitalista. O jurista é impelido a ser um mecânico, técnico de normas, adstrito às formas sociais da equivalência da mercadoria. Suas aspirações, seus desejos, suas saudáveis utopias de um mundo mais justo são enterrados pela prática sufocante da realidade e pela distorção estrutural da sociedade (MASCARO, 2015, p. 15).

Nessas condições, se o direito que almejamos é esse direito moderno reduzido à técnica normativa estatal e às formas jurídicas, então o ensino jurídico atual lhe serve perfeitamente, na medida em que promove a formação de juristas técnicos, meros aplicadores de normas estatais, operadores do direito adstrito às técnicas e formas já existentes, garantindo-se, assim, a continuidade do sistema.

### 3.2. Direito e emancipação humana

Quando se fala da situação atual do ensino jurídico, é comum encontrarmos autores que defendem que o ensino jurídico deve propiciar uma formação crítica e democrática, ao ponto de que os estudantes de direito possam se emancipar de seus “grilhões”, no caso, da estrutura de dominação exercida pelo Estado para a manutenção do sistema econômico capitalista.

Martínez (2009, p. 61), por exemplo, com base na obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), de Paulo Freire, sustenta a necessidade da adoção de uma pedagogia construtiva, crítica e libertária para o ensino jurídico, “voltada para o contexto social, pois, muito mais que meros repetidores de conhecimento, necessita-se de construtores de cidadania”.

A questão que surge é: qual é essa emancipação a que esse autor se refere? O que seria uma educação libertária se, como vimos no tópico anterior, a liberdade do jurista dentro dos moldes em que o direito encontra-se sustentado não passa da liberdade de agir dentro do próprio sistema de dominação, no qual ele domina e também é dominado pela estrutura? Enfim, o direito pode ser utilizado como um instrumento para a emancipação humana? Se sim, no que consistiria a emancipação humana?

Karl Marx, em sua obra “Sobre a questão judaica” (2010), diferencia emancipação política de emancipação humana, em uma clara crítica a Bruno Bauer, filósofo que defendia que os judeus deveriam renunciar ao judaísmo para que se tornassem emancipados como cidadãos, visto a essência cristã do Estado Alemão. Para Marx (2010, p. 54), Bauer trata apenas da emancipação política, conceituada pelo autor como “a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral”.

Portanto, falar-se de emancipação política é falar em emancipação dentro da ordem social vigente, isto é, dentro da ordem do capital:

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. (MARX, 2010, p. 41)

A emancipação humana, por outro lado, pressupõe o fim da objetivação do homem, a sua volta ao estado de ser genérico, ao estado de ser pensante, de ser que interage com a natureza e intervém de forma consciente no rumo de sua própria história. Pressupõe a

superação do estranhamento de si próprio e o retorno do homem a si, visto que no capitalismo o homem se torna uma mercadoria tanto quanto a mercadoria que produz.

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força *política* (MARX, 2010, p. 54).

Nada disso pode ser realizado na sociedade capitalista, visto que referido sistema pressupõe a exploração da força de trabalho, da exploração do homem pelo homem. Assim, pensar em emancipação humana é pensar na supressão do poder político do Estado, pois é justamente o Estado o grande legitimador da exploração e das desigualdades.

Para superar a exploração, Marx descarta a possibilidade de reforma do sistema capitalista. Para ele, a revolução é a única saída possível para que tenhamos uma verdadeira emancipação humana. Sobre este assunto, Carvalho (2011, p. 32) aduz que “para Marx revolução é o processo pelo qual o proletariado subverte a ordem burguesa e instaura o socialismo – etapa de transição à sociedade comunista (da idealidade à condensação de tendências políticas operantes)”.

Ante a esta constatação, quando analisamos novamente a frase mencionada de Martínez, no sentido de que não devemos formar meros repetidores de conhecimento e sim construtores de cidadania, resta claro que o autor está propondo, no máximo, uma emancipação política, cujo Estado permaneceria no centro do poder político. Ressalte-se que o próprio conceito de cidadão (nacional no gozo de direitos civis e políticos) pressupõe a existência de um Estado competente para conceder e limitar direitos políticos.

Visto dessa forma, a proposição de Martínez e de tantos outros autores no sentido de que o ensino jurídico, no contexto da ordem social atual, poderá ser emancipatório, libertário, entre outros, nos revela ser um grande engodo, pois a única liberdade propagada pelo capitalismo é a liberdade de vender e comprar mercadorias, dentre elas a própria força de trabalho.

Portanto, a emancipação humana se revela a saída mais adequada contra o tecnicismo do trabalho jurídico e às amarras do sistema de dominação estatal, devendo o ensino jurídico propiciar uma formação crítica de seus estudantes para essa finalidade:



[...] a postura crítica do jurista deve ser a da transformação da própria sociedade capitalista. Somente tal transformação fará perecer o formalismo tecnicista que vem sendo unicamente reconhecido por direito, fazendo com que brotem das situações o seu caráter justo e o injusto (MASCARO, 2015, p. 15).

De acordo com Mascaro (2015, p. 15), militar para a transformação da sociedade capitalista é a única possibilidade, dentro do contexto, para o jurista reconquistar a sua autenticidade, a fim de que o direito volte a ser arte, isto é, para que prevaleçam as pessoas em detrimento da técnica, as situações concretas sobre a norma jurídica estatal.

O jurista só terá a chance de ser autêntico duas vezes: quando no futuro, de fato, o direito for arte, ou seja, quando o capitalismo e suas formas sociais e jurídicas forem superados e em seu lugar a sociedade, fraterna e socialista, puder julgar a cada situação e a cada coisa de acordo com sua justeza, ou então, atualmente, quando o jurista engajar-se na luta pela transformação do mundo indiferente e capitalista num mundo fraterno e socialista. Esta última hipótese revolucionária é, no presente, a única possível que nos resta em prol de nossa autenticidade (MASCARO, 2015, p. 15).

Posto isto, levando-se em consideração a premissa “que fazer?”, buscaremos explicitar medidas que devem ser adotadas para o que o ensino jurídico seja verdadeiro formador de juristas autênticos, compromissados com a transformação da realidade social.

### 3.3. Ensino jurídico: novos rumos

Conforme mencionado acima, para Mascaro (2015, p. 15), a única forma de o jurista reconquistar a sua autenticidade e se libertar da dominação a que está submetido é engajando-se na luta pela transformação da realidade social. Trata-se de militar rumo ao processo revolucionário que derrubará toda a estrutura econômica, política e jurídica da sociedade capitalista e, portanto, do próprio Direito, visto que para Marx, tanto o Estado quanto o Direito tendem a desaparecer numa sociedade comunista.

Nesse processo de transição de uma sociedade capitalista para uma sociedade comunista, a educação exerce papel fundamental, na medida em que “educar é formar a consciência crítica da totalidade ou consciência de classe que vai além da aparência, derruba máscaras e ilusões pagando o preço da crítica, da luta, da transgressão, da desobediência rumo à revolução” (CARVALHO, 2011, p. 17).

No entanto, o autor destaca que, apesar de fundamental, é uma ilusão pensar que basta a educação para transformar a realidade:

Não se pode permanecer *ad aeternum* na ilusão pequeno burguesa onde a intervenção da educação é o suficiente para reparar os erros e contradições econômicas da cidade do capital e seus inerentes desvãos. É preciso reconhecer os limites históricos e políticos da educação (CARVALHO, 2011, p. 17).

Nesse sentido, sem ter a pretensão de que a educação jurídica, por si só, será suficiente para a transformação da realidade, consideraremos esta como parte indissociável do processo revolucionário, pois o que será da forma capitalista, se a forma jurídica já não mais a estruturar?

Portanto, muito mais do que uma mudança na prática do ensinar e aprender direito, é preciso uma transformação da própria cultura jurídica e da ideologia pela qual o ensino jurídico está fundamentado, motivo pelo qual começaremos a discussão a partir desses últimos elementos e, por fim, trataremos da questão pedagógica.

### 3.3.1. Novos paradigmas de fundamentação da cultura jurídica: do monismo ao pluralismo jurídico

De acordo com Duarte (2001, p. 02), o monismo jurídico é a teoria que considera válida apenas uma ordem jurídica, seja ela de direito natural ou estatal. Fundamentado no Juspositivismo, o direito moderno adota um monismo jurídico estatal, na medida em que o Estado arroga para si o monopólio da legislação, isto é, “arroga a si o mando, impondo-se mediante violência institucionalizada” (MASCARO, 2015, p. 78).

No entanto, conforme já discutido no capítulo anterior, no fim do século XX e início do século XXI, o Positivismo Normativista, ideologia que pressupõe a existência de um Estado forte, detentor do monopólio normativo, não consegue mais satisfazer as demandas sociais frente ao desenvolvimento ampliado do capitalismo que, em última análise, promoveu a descentralização do poder político e o enfraquecimento dos Estados soberanos, desencadeando “uma crise no atual sistema jurídico estatal” (GONÇALVES, 2009, p. 04).

Paralelo a isso, de acordo com Wolkmer (2001, p. 122-123), a partir dos anos de 1970, surgem no Brasil “novos movimentos sociais”, os quais se diferenciam dos antigos movimentos na medida em que, ao invés de “privilegiar objetivos de teor material e econômico, calcados em relações imediatas, agindo sob formas tradicionais de atuação (clientelísticas, assistenciais e autoritárias) e mantendo relação de subordinação aos órgãos institucionalizados (Estado, partido político e sindicato)”, os “novos movimentos sociais” são

estruturas sociais mais permanentes e estáveis que corporificam uma nova forma de fazer política [...] fundadas em razões que não só transcendem os estreitos interesses da produção e consumo, mas, sobretudo, compõem nova identidade coletiva, capaz de romper com a lógica do paradigma social dominante e se libertar das formas opressoras de manipulação e cooptação, criando alternativas implementadoras de práticas democráticas participativas (WOLKMER, 2001, p. 138).

Para Wolkmer (2001, p. 121-121), “é sobre esses “novos movimentos sociais” (doravante designados simplesmente como movimentos sociais) que se reconhecerá a capacidade de se tornarem novos sujeitos históricos legitimados para a produção legal não-estatal”. Trata-se, pois, de reconhecer que o Estado não é mais o detentor do monopólio legislativo, visto que há outros sujeitos históricos com legitimidade para editar normas que, apesar de não estatais, são reconhecidas como válidas pela sociedade.

Nesse sentido, Gonçalves (2009, p. 02-03) afirma que, ante o não cumprimento das normas estatais e a não concretização dos direitos sociais pelo Estado, os próprios movimentos sociais passam a criar novos direitos, os quais coexistem paralelamente ao Direito estatal. Não se trata mais, portanto, de um monismo jurídico estatal, e sim de um pluralismo jurídico.

À medida que, gradativamente, as regras formais clássicas de legitimidade e os arranjos institucionais liberal-burgueses tornam-se inapropriados para canalizar e processar uma grande diversidade de demandas inerentes às sociedades de massas, os movimentos sociais inauguram um estilo de política pluralista, assentado em práticas não-institucionais e auto-sustentáveis, e nem avançam, buscando afirmar identidades coletivas e promovendo um *locus* democrático, descentralizado e participativo (WOLKMER, 2001, p. 139)

É claro que o pluralismo jurídico não é nenhuma novidade. De acordo com Gonçalves (2009, p. 04), “o pluralismo sempre esteve presente no contexto jurídico latino-americano, podendo ser visto no co-relacionamento entre as diversas bases jurídicas, sejam nações indígenas, portuguesas, e dos demais povos que aqui chegaram”. Essa diversidade de relações sociais também criam relações jurídicas não amparadas pela legislação estatal.

Porém, Wolkmer (destaca a diferença entre esse pluralismo jurídico e o “novo pluralismo jurídico” oriundo dos “novos movimentos sociais”. Destaca o autor que existem dois tipos de práticas pluralistas: a) práticas pluralistas alternativas, no nível da legislação e da jurisdição, surgidas no interior da própria ordem jurídico-estatal oficial; e b) práticas

pluralistas alternativas, no nível da legislação e da jurisdição, instituídas à margem da juridicidade posta pelo Estado.

Os “novos movimentos sociais”, ao contrário dos anteriores, criam práticas pluralistas alternativas à margem da ordem jurídico-estatal oficial, tais como novas modalidades de resolução de conflitos não institucionais e novas fontes de produção legislativa, a saber:

- a) No nível da resolução de conflitos: novas modalidades não institucionais de negociação, mediação, conciliação, juízos arbitrais e júri popular; formas não-convencionais, ampliadas e socializadas de juizados especiais de pequenas causas (justiça de mínima quantia); extensão e fragmentação de comitês ou conselhos populares de justiça; criação de tribunais de bairros e de vizinhança; justiça distrital, juizados e juntas itinerantes.
- b) No nível das fontes de produção legislativa: reapropriação e alargamento de novas formas de “convenção coletiva” do trabalho, do consumo e do uso social; formação de “acordos coletivos”, “negociações consensuais” e de “arranjos” político-jurídicos de agregação de interesses; imposição de “acertos comunitários” mediante mobilização e pressão advindas das carências e necessidades dos novos sujeitos individuais e coletivos (WOLKMER, 2001, p. 309).

Esse novo pluralismo jurídico, denominado pelo autor de “comunitário-participativo”, expressa funções de integração, na medida em que “une indivíduos, sujeitos coletivos e grupos organizados” (WOLKMER, 2001, p. 358) em face do poder centralizador de regulamentação do Estado, a fim de que prevaleça a vontade geral, isto é, para que se possa aplicar uma norma justa e legítima perante a coletividade, independentemente dela ser estatal ou não.

Por fim, Wolkmer (2001, p. 361) estabelece que “o reconhecimento de outro paradigma cultural de validade para o Direito, será representado por nova espécie de pluralismo, designado como pluralismo jurídico comunitário-participativo”. Em outras palavras, segundo o autor, o reconhecimento de novas formas de produção legislativa, em especial o “pluralismo jurídico comunitário-participativo”, promoverá uma mudança no paradigma da própria cultura jurídica, quebrando com o paradigma monista até então hegemônico.

Posto isso, Wolkmer elege a educação como uma estratégia para alcançar “tais condições teóricas e práticas de supremacia do “direito justo”, de uma juridicidade diferente, de se pensar o “novo” e a prática de uma legitimidade alternativa” (2001, p. 354-355). Não se trata, pois, de toda e qualquer educação, mas sim de uma educação calcada numa pedagogia emancipadora, comprometida com a desmistificação e conscientização:

Ora, somente uma ampla educação de base, de longo alcance, oferecerá elementos conscientes para propiciar outra racionalidade, configurada no “novo” do Direito e na Sociedade, bem como instrumentalizará valores e modelos teóricos aptos para captar e expressar tais percepções. Trata-se de uma educação libertadora comprometida com a desmistificação e conscientização, habilitada a levar e a permitir que as identidades individuais e coletivas assumam o papel de novos sujeitos da história, fazendo e refazendo o mundo da vida cotidiana, e ampliando os horizontes do poder societário (WOLKMER, 2001, p. 355).

Quando pensamos essa proposição na seara do ensino jurídico brasileiro, concluímos que a questão não é assim tão simples. Primeiro, porque sequer adotamos uma pedagogia emancipadora nos cursos jurídicos, pelo contrário, conforme já mencionado no presente trabalho, a pedagogia tradicional continua a ser o principal método pedagógico utilizado pelos docentes nos cursos de Direito. Em segundo lugar, porque os professores continuam ensinando para os estudantes que somente as normas estatais gozam de legitimidade, sem sequer apontar para a existência de outras legislações alternativas que subsistem paralelamente à legislação estatal, porém à sua margem.

A partir disso, concluímos que o primeiro passo a ser dado é o reconhecimento, no currículo pedagógico, desse pluralismo jurídico comunitário-participativo advindo dos “novos movimentos sociais”.

### 3.3.2. Da necessidade de uma teoria crítica do Direito

Conforme aduz Mascaro (2015, p. 55), o juspositivismo de Hans Kelsen faz uma identificação estrita do fenômeno do direito à forma normativa estatal. O que propomos aqui até o presente momento é o reconhecimento de outras legislações oriundas de movimentos sociais, de forma que o direito passe a considerar como legítimas não apenas as normas produzidas pelo Estado, mas, também, as legislações alternativas à margem da ordem jurídico-estatal oficial.

No entanto, ainda que se passe a reconhecer a existência de práticas pluralistas à margem da legislação criada pelo Estado, um problema ainda permanece em termos de ensino jurídico: qual será o conteúdo a ser mediado pelo professor aos estudantes nos cursos de Direito? Deverão permanecer focados no estrito ensino de normas, porém agora incluindo as normas jurídicas não estatais?

Como se sabe, a ideologia positivista que fundamentou e continua fundamentando o direito moderno reduz o ensino do direito ao ensino das normas. Todavia, ante a inadequação

da ideologia positivista em relação à realidade social, surgem novas teorias críticas do Direito, as quais buscam, em síntese, desmascarar o direito moderno e sua relação com a dominação, bem como avançar rumo à emancipação humana, isto é, rumo à destruição das relações sociais capitalistas.

A intenção da teoria crítica é definir um projeto que possibilite a mudança da sociedade em função do novo tipo de homem. Trata-se da emancipação do homem de sua condição de alienado, da sua reconciliação com a natureza não repressora e com o processo histórico por ele moldado (WOLKMER, 2002, p. 09).

De acordo com Wolkmer (2002, p. 16-17), o movimento em busca de uma teoria crítica do Direito surgiu no ano de 1960, pela influência de juristas europeus, tais como Pachukanis, Stucka, Althusser e Foucault. No Brasil, referido movimento só ganhou força na década de 80, sendo seus precursores Roberto Lyra Filho, Tércio Sampaio Ferraz Jr., Luiz Fernando Coelho e Luis Alberto Warat.

Para o autor, uma teoria crítica do direito deve se atentar não apenas para os fenômenos aparentes, mas também para “as contradições que se ocultam por trás de uma estrutura normativa” (WOLKMER, 2002, p. 18). Em outras palavras, uma teoria crítica deve investigar os fundamentos de dominação por trás de todos os fenômenos jurídicos formulados pelo juspositivismo, ao ponto de se chegar a uma nova prática jurídica.

Nesse sentido, Wolkmer conceitua “teoria jurídica crítica” como

[...] a formulação teórico-prática que se revela como exercício reflexivo capaz de questionar e de romper com o que está disciplinarmente ordenado e oficialmente consagrado (no conhecimento, no discurso e no comportamento) em dada formação social e a possibilidade de conceber e operacionalizar outras formas diferenciadas, não repressivas e emancipadoras, de prática jurídica (WOLKMER, 2002, p. 18).

Sobre a possibilidade e os limites de uma teoria jurídica crítica, Wolkmer aponta duas posições epistemológicas dominantes até 1980, a saber:

a) os teóricos críticos, que defendem a possibilidade e a construção de uma “teoria crítica” do Direito, a partir de determinados pressupostos teóricos, tais como Michel Miaille e Ricardo Entelman; b) os teóricos críticos, que não aceitam falar na especificidade de uma “teoria crítica” do Direito, tratando-se muito mais de um discurso de deslocamento ou de um movimento fragmentado por diferentes perspectivas metodológicas. Aqui se inserem as posturas doutrinárias de Leonel S. Rocha e Luis A. Warat (WOLKMER, 2002, p. 22).

Apesar de não haver consenso quanto à existência ou não de uma “teoria crítica” do Direito, para Wolkmer (2002, p. 21), as diversas correntes e tendências existentes acerca deste assunto revelam que há, ao menos, um pensamento crítico que busca “questionar, repensar e superar o modelo jurídico tradicional (idealismo/formalismo)”. Há, portanto, diversos pensadores empenhados na construção de uma teoria crítica que supere o modelo jurídico atual.

Nesse sentido, Warat (apud WOLKMER, 2002, p. 19-20), estabelece alguns objetivos destacados de saberes críticos que são essenciais para uma teoria crítica do fenômeno jurídico. Vale ressaltar o último objetivo, que se refere propriamente ao ensino jurídico:

g) proporcionar, nas escolas de Direito, um instrumental pedagógico adequado para que os estudantes possam adquirir um modo diferente de agir, pensar e sentir, a partir de uma problemática discursiva que tente mostrar não apenas a vinculação do Direito com as relações de poder, mas também o papel das escolas de direito como produtoras de idéias e representações, que logo se entrelaçarão na atividade social como um valor *a priori*, pleno de certezas e dogmatismo (WARAT apud WOLKMER, 2002, p. 20).

Warat, portanto, destaca que um dos objetivos de uma teoria crítica deve ser a construção de um novo instrumental pedagógico que propicie aos estudantes uma nova experiência jurídica, superando-se, assim, o modelo tradicional de base juspositivista. Trata-se, pois, de reconhecer a essencialidade do ensino jurídico no processo de emancipação humana proposto por esse novo pensamento jurídico crítico.

A partir disso, podemos concluir que o ensino jurídico, para além do ensino de normas e de fenômenos jurídicos aparentes, deve propiciar um ensino crítico do Direito aos estudantes, de forma que percebam os mecanismos de dominação por trás de todos os fenômenos jurídicos, os fundamentos dos poderes dominantes e suas contradições, a fim de se criar uma nova prática jurídica emancipatória.

Segundo Sanches (2009, p. 198) “pensar o direito como possibilidade de transformação é pensar o direito capaz de observar e analisar os problemas sociais em busca de alternativas para combater a exploração e a exclusão social (...)”, e isso se pode alcançar, na visão da autora, com novas posturas docentes.

Em suma, trabalhamos até agora alguns aspectos do que se deve ensinar nos cursos de Direito a fim de superar os fundamentos juspositivistas, o qual reduz o fenômeno jurídico à forma normativa estatal. Resta-nos agora discutirmos qual prática pedagógica deverá orientar a mediação de referidos conhecimentos aos alunos, numa tentativa de superar o modelo pedagógico tradicional.

### 3.3.3. Da pedagogia tradicional à pedagogia histórico-crítica

Em *Escola e Democracia*, Saviani (1999), para entender a questão da marginalidade escolar, isto é, o porquê de um contingente de crianças em idade escolar não possuírem sequer acesso à escola e, portanto, estarem à margem dela, faz uma análise das teorias educacionais existentes no Brasil, separando-as em “teorias não-críticas” e “teorias crítico-reprodutivistas”.

Em “teorias não-críticas”, o autor destacou a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. A grande questão dessas pedagogias é que elas pressupõem uma sociedade harmônica, idealizada e, portanto, não são críticas da realidade social.

De acordo com Saviani (1999, p. 54), o ensino tradicional se estruturou por meio do método pedagógico expositivo, isto é, a figura central do ensino é o professor, detentor do conhecimento, o qual deve expor o conteúdo para seus alunos e estes, por sua vez, devem recebê-lo passivamente.

Surgida a partir de críticas à pedagogia tradicional, a pedagogia da escola nova surge pautada na crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Para o escolanovismo o papel do professor seria o de estimular e orientar seus alunos no processo de aprendizagem. O aluno passa a não ser apenas um receptor de conteúdos, mas sim o principal ator de seu processo de aprendizagem.

O ensino tecnicista, assim como o tradicional, se caracteriza por ser um método não-dialógico, isto é, os alunos devem, passivamente, assimilar o conteúdo que lhes são transmitidos. No entanto, diferentemente do método tradicional e do método novo, para a pedagogia tecnicista a figura central do ensino não é mais o professor ou o aluno, e sim a organização racional, a fim de minimizar as interferências subjetivas que podem atrapalhar na sua eficiência. De acordo com o autor, os professores e alunos tornam-se meros “executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 1999, pg. 24).

Como visto no capítulo anterior, a educação jurídica brasileira adotou, principalmente, a pedagogia tradicional como modelo de metodologia de ensino, juntamente com a pedagogia tecnicista, a qual ganhou força no país a partir do projeto desenvolvimentista implantado pelos governos ditatoriais. Trata-se de teorias não críticas da realidade, isto é, teorias que ignoram as contradições sociais e, assim, contribuem para a manutenção do *status quo*.



Tais teorias, captando de modo mecânico e unidirecional a determinação da sociedade sobre a educação, acabam por dissolver a especificidade da educação e, por insuficiência dialética, eliminam as contradições do interior da escola, reduzindo-a a um espaço onde os interesses dominantes se impõem de forma, por assim dizer, absoluta (SAVIANI, 2011, p. 36).

Conforme discutido acima, Martínez critica referidas pedagogias adotadas pelo ensino jurídico brasileiro, defendendo a adoção de uma educação libertária, fazendo referência à obra de Paulo Freire. Na verdade, Martínez, ao se utilizar de Paulo Freire, um dos principais difusores do escolanovismo no Brasil, está defendendo que o ensino jurídico brasileiro adote em sua estrutura a pedagogia nova. Ora, trata-se de trocar uma teoria não-crítica por outra, visto que a escola nova também ignora as contradições sociais e, portanto, serve como verdadeiro mecanismo de manutenção da hegemonia do capital.

Para contrapor referidas teorias não-críticas, Saviani aponta as teorias crítico-reprodutivistas, cujas bases advém de autores marxistas. São elas: Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, de Bourdieu e Passeron, Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE), de Althusser, e a Teoria da Escola Capitalista, de Baudelot e Establet.

Para essas teorias a educação possui condicionantes sociais, ou seja, possui uma relação de dependência em relação à sociedade (sua base material). Nesse contexto, apesar de críticas da realidade social, a função da educação consistiria na reprodução da sociedade em que está inserida na medida em que, assim como Max Weber (1864-1920), pensam na realidade como uma prisão de ferro, sendo impossível a superação das condicionantes materiais.

No fundo, os reprodutivistas raciocinam mais ou menos nos seguintes termos: [...] a cultura (e, em seu bojo, a educação) é um fenômeno superestrutural; integra, pois, a instância ideológica, sendo assim determinado pela base material. Portanto, não tem o poder de alterar a base material. Logo, era inevitável que as estruturas materiais prevalecessem sobre essas pretensões acionadas no âmbito da cultura (SAVIANI, 2011, p. 58).

Posto isso, Saviani buscou uma pedagogia que possibilitasse não apenas uma atuação crítica dos docentes, mas, também, que fosse contrária às determinações materiais dominantes. Assim, utilizando-se do materialismo histórico dialético de Karl Marx, Saviani propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual firma-se no país a partir de 1979 (SAVIANI, 2011, p. 76).

Em suma, essa nova pedagogia, além de ser crítica da realidade, também propõe a sua transformação na medida em que introduz o processo histórico em seu bojo, processo este que deve ser analisado do ponto de vista dialético, isto é, a partir da constatação de que a realidade social é contraditória e, exatamente por isso, pode ser transformada. Portanto, supera as teorias crítico-reprodutivistas, pois, apesar de reconhecer a base material em que a educação está inserida e que a condiciona, para a Pedagogia Histórico-Crítica essas condicionantes podem ser superadas pelo movimento histórico-dialético.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2011, p. 80).

Voltando para o objeto do presente estudo, conclui-se, portanto, que o ensino jurídico deve abandonar o seu caráter meramente idealista e passar a ter como ponto de partida a realidade objetiva, logo, as contradições do sistema de produção capitalista. Não se trata de reduzir a educação à prática, pelo contrário, é necessário que os docentes articulem teoria e prática (práxis), visto que enquanto a teoria “desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (SAVIANI, 2011, p. 120).

Isso posto, os docentes, enquanto profissionais que organizam as ações que objetivam o ensinar, precisam ter domínio não apenas dos conteúdos, mas, também, das práticas pedagógicas, isto é, precisam articular conteúdo e forma a fim de viabilizar a mediação dos conhecimentos aos discentes. Não basta que as universidades de Direito contratem juízes, promotores, defensores, advogados ou outros profissionais para ministrarem aulas meramente expositivas, fundamentadas em manuais de direito ou nos códigos. É preciso que se contrate docentes, isto é, professores que dominem as práticas pedagógicas e que saibam mediar os conhecimentos necessários aos estudantes de forma que estes efetivamente assimilem os conteúdos.

Isto porque, para a Teoria Histórico-Crítica, a educação é uma mediação no seio da prática social global e, portanto, “cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os

elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2011, p. 121).

Nesse sentido, enquanto cabe ao professor fazer a mediação dos conteúdos já produzidos historicamente na ciência do Direito, impõe-se aos estudantes “a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores” (SAVIANI, 2011, p. 121).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme delineamos no início do presente trabalho, o ensino jurídico brasileiro foi implantado no Brasil no século XIX, pautado na ideologia liberal advinda da Europa. Todavia, desvinculada de um projeto revolucionário, a ideologia liberal que se firma no país se torna suporte dos interesses da elite agrária dominante que, apesar de se utilizar de conceitos como liberdade e igualdade formal entre todos, não queriam abrir mão do escravismo que, até então, era a base da produção agrária do país.

Ao mesmo tempo em que o liberalismo era utilizado como um discurso manipulador, ele proporcionou significativas mudanças na sociedade brasileira, desde o impulso para a transposição de um Brasil com *status* de colonial para um império independente, quanto ao surgimento da necessidade do Estado se comprometer mais com a educação superior, principalmente com a implantação de cursos jurídicos em solo nacional visando a formação de profissionais para ocupar os cargos administrativos do país, bem como a formação de uma cultura jurídica brasileira.

Não obstante esse descompasso da ideologia liberal com a realidade brasileira desde os primórdios dos primeiros cursos jurídicos nacionais, a partir do fim do século XX dois novos fenômenos ganham força no cenário político-econômico mundial e nacional: o desenvolvimento ampliado do capitalismo moderno e a hegemonia da ideologia neoliberal. Em suma, tais fenômenos dissolveram todas as instituições sólidas existentes, como o Estado soberano, por meio da desregulamentação do aparato legislativo, da privatização das empresas estatais e da liberalização do capital.

Simultaneamente a esses fenômenos, em 1988 foi promulgada no Brasil a chamada “Constituição Cidadã”, a qual previu diversos direitos sociais a serem satisfeitos pelo Estado que, como vimos, não possui mais poder de cunhar moedas políticas frente à sua atuação cada vez mais minimizada, revelando uma das maiores contradições enfrentada pelo Brasil atualmente.

Todo esse contexto influenciou na precarização das universidades como um todo e, em especial, dos cursos jurídicos, que além do problema da privatização, o direito passou a enfrentar uma contradição com seus próprios fundamentos que o estruturam, visto que a ideologia até então dominante, denominada de Positivismo Normativista, depende da idealização de um Estado forte, soberano, competente para editar as normas e para garantir o seu cumprimento. Sem essa concepção, a premissa de que direito é norma e, portanto, é a norma estatal que os cursos jurídicos devem ensinar aos discentes, cai por terra.

Em relação especificamente ao ensino jurídico, destacamos que este, atualmente, cumpre muito bem seu papel em reproduzir as relações sociais existentes e, em última análise, a própria forma capitalista, na medida em que concordamos com o pressuposto marxista de que a forma jurídica se equivale à forma mercantil capitalista, sendo ao mesmo tempo estruturante e estruturada por ela. Nesse contexto, portanto, o ensino jurídico se limita a formar juristas técnicos, os quais aprenderão a manipular as técnicas jurídicas e garantirão a repetição e a manutenção dessa estrutura. É a morte da autonomia do jurista, o qual se submete a reproduzir as formas e técnicas jurídicas já existentes.

Do ponto de vista marxista, a única forma do jurista reconquistar a sua autenticidade e se libertar da dominação a que está submetido é engajando-se na luta pela transformação da realidade social, tendo em vista a inviabilidade de reforma do sistema capitalista, na medida em que pressupõe a exploração. A saída é a sua superação, o que só se faz por meio de um processo revolucionário rumo à emancipação humana, do qual a educação jurídica pode exercer papel fundamental.

Feitas essas considerações, concluímos pela necessidade da adoção de novos pressupostos de fundamentação da cultura jurídica, com o fim do monopólio legislativo do Estado e o reconhecimento do pluralismo jurídico “comunitário participativo”, advindo dos “novos movimentos sociais” que surgem após a década de 1970 no país e que criam práticas pluralistas alternativas à margem da ordem jurídico-estatal oficial.

Concluimos, ainda, que além do reconhecimento de outras legislações, há que se superar a hegemonia do ensino de normas nos cursos de Direito, seja elas estatais ou não. Defendemos, pois, a necessidade de uma teoria crítica do Direito, sendo um dos objetivos dessa teoria crítica a construção de um novo instrumental pedagógico que propicie aos estudantes uma nova experiência jurídica, de forma que possam compreender os mecanismos de dominação por trás das normas e dos fenômenos jurídicos aparentes.

Por fim, concluímos pela adoção da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto método de ensino nos cursos jurídicos, a qual, utilizando-se do materialismo histórico dialético de Karl Marx, propõe que os docentes atuem de forma crítica, não só demonstrando as contradições do modelo social imposto às novas gerações, mas, também, atuando no sentido de transformá-lo pelo movimento histórico-dialético.

Pelo exposto, podemos concluir que a maior contribuição dessa pesquisa não é, em si, a aplicação na prática das possíveis saídas aqui apontadas, até porque isso requereria um profundo debate com vários seguimentos. Não é essa nossa pretensão, mas sim a demonstração de há maneiras de se superar as contradições que, muitas vezes, nos são

colocadas como insuperáveis. Toda contradição pressupõe movimento e, onde há movimento, há a possibilidade de transformação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Marx e a Globalização como Lógica do Capital. In: **Dimensões da globalização: o capital e suas contradições**. Londrina: G. A. P. Alves, 2001.

ANDRADE, Lédio Rosa de Andrade. Os cursos de Direito e a formação profissional. In: **Educação jurídica** / Horácio Wanderlei Rodrigues, Edmundo Lima de Arruda Júnior (organizadores). – 3. ed. corr. – Florianópolis: FUNJAB, 2014.

BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini. **A história do ensino do direito no Brasil e os avanços da portaria 1886 de 1994**. Disponível em: <[http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao\\_paulo/2408.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2408.pdf)>. Acesso em: 30/08/2017.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das letras, 1986.

CARLINI, Angélica. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Millennium Editora, 2007.

CARVALHO, Máuri de. **Onde estão os homens livres?** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 1, p.15-42; fev. 2011.

CERQUEIRA, Jackson B. A. de. **Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas**. Sitientibus, Feira de Santana, n. 39, p.169-189, jul./dez. 2008. Disponível em: <[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/39/1.7\\_uma\\_visao\\_do\\_neoliberalismo.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/39/1.7_uma_visao_do_neoliberalismo.pdf) > Acesso em: 14 de set. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. n.24, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf> > Acesso em: 18 de set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COSTA, Bárbara Silva. (Re)Pensando o direito diante de um mundo global: Uma reflexão sobre os desafios do ensino jurídico no século XXI. In: **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Millennium Editora, 2008.

DUARTE, Ícaro de Souza. **Monismo jurídico versus pluralismo jurídico: uma análise à luz do direito do trabalho**. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, Ano 9, nº 13. (publicação: 11/10/2013). Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/view/1975>>. Acesso em: 11 out. 2017.

FURTADO, Celso. **A Formação Econômica do Brasil**. Companhia Editora Nacional, 2005. Disponível em: <<http://docente.ifrn.edu.br/eduardojanser/disciplinas/economia-brasileira-comex/livro-formacao-economica-do-brasil-celso-furtado/view>>. Acesso em: 01 de ago. 2017.

GONÇALVES, Sarah Maria da Silva. **Pluralismo jurídico versus monismo jurídico: As organizações da sociedade civil enquanto unidades geradoras de direito**. XXVII Congreso de La Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <<http://cdsa.aacademica.org/000-062/793>>. Acesso em: 11 de out. 2017.

GUIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HOLANDA, Ana Paula Araújo de. A Escola do Recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas. In: **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millenium Editora, 2007.

MACIEL, David. **O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992)**. Revista UFG. Ano XIII nº 11. Dezembro 2011.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Jus Navigandi, Teresina, ano 10. n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 28 de ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Jurídica**. Curitiba: Editora Juruá, 2009.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em: <<http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/03/Karl-Marx-Sobre-a-questao-Judaica.pdf>>. Acesso em: 12 de out. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista (1848)**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução ao estudo do direito**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001. Disponível em: <[https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro\\_neoliberalismo.pdf](https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf)> Acesso em: 13 de set. 2017.

MOROCCO, Andréa de Almeida Leite. O ensino jurídico: desafios à formação do profissional do século XXI. In: **Educação jurídica** / Horácio Wanderlei Rodrigues, Edmundo Lima de Arruda Júnior



(organizadores) – 3. ed. corr. – Florianópolis: FUNJAB, 2014. 392p. – (Pensando o Direito no Século XXI; v.2).

NALINI, José Renato. **O ensino da justiça (ou a renovação da docência jurídica)**. In: 180 anos do Ensino Jurídico no Brasil. 1. ed. São Paulo: Millennium Editora, 2008.

PACHUKANIS, Evguiéni B., 1891-1937. **Teoria geral do direito e marxismo**; tradução Paula Vaz de Almeida; revisão técnica Alysson Leandro Mascaro, Pedro Davoglio. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

PIRES, Marília Freitas de Campos; REIS, José Roberto Tozoni. **Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. UNESP, v. 3, n. 4, p. 29-39, 1999. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/12493>> Acesso em: 18 de set. 2017.

REALE, Miguel. **Noções preliminares de direito**. 25ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia. FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>>. Acesso em: 25 de out. 2017.

SANCHES, R. C. F. Ensino jurídico: demandas contemporâneas. In: **Gramática dos direitos fundamentais: a Constituição Federal de 1988, 20 anos depois**/ Edinilson Donizete Machado, Norma Sueli Padilha, Thereza Christina Nahas (coordenadores). Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Coleção polêmicas do nosso tempo; Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** - 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA JÚNIOR, Ary Ramos da. **Marxismo, globalização e classes sociais no capitalismo contemporâneo**. Economia & Pesquisa. Araçatuba. v.5. p.149-162. Mar. 2003. Disponível em: <[http://www.feata.edu.br/revista\\_economia&pesquisa\\_5.htm](http://www.feata.edu.br/revista_economia&pesquisa_5.htm)>. Acesso em: 18 de set. 2017.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito**. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Alfa Ômega, 2001.