

# O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E A SUA NECESSIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE

Edivaldo M. Boaventura<sup>1</sup>

Marcella Pinto de Almeida<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho visa a analisar o ensino jurídico brasileiro e seus contornos histórico-legais, desde o seu princípio até a contemporaneidade. Além disso, objetiva demonstrar a necessidade de reoxigenação do sistema ensino jurídico, que não mais comporta a tradicional lógica de ensino-aprendizagem. Critica-se o ensino jurídico na contemporaneidade, que repete o modelo moderno de ensino, mostrando que ele não mais se alinha com os contornos da pós-modernidade; e que para se almejar um vislumbre de modificação, deve-se buscar pressupostos interdisciplinares para uma aprendizagem integrada.

**Palavras-chave:** Ensino jurídico. Direito. Educação.

## 1 A CONCEPÇÃO TRADICIONAL DO ENSINO JURÍDICO

Compreender o presente para se almejar um futuro diferente, distante das repetições binárias seculares que se observam e se registram ao longo da história da humanidade, significa entender o passado e a estruturação deste. Todavia, essa compreensão da história não deve ser estabelecida de forma passiva, mas de forma crítica. Significa, portanto, compreender os contornos da

---

<sup>1</sup> Bacharel e Doutor em Direito pela Universidade Federal da Bahia, Mestre e Ph.D. em Educação pela The Pennsylvania State University (Penn State), Professor Emérito da UFBA, Doutor *Honoris Causa* pela Universidade do Estado da Bahia, membro da Ordem dos Advogados/Bahia (Inscrição: 1691), do Instituto dos Advogados da Bahia, da Academia de Letras Jurídicas da Bahia, da Academia de Letras da Bahia, da Academia das Ciências de Lisboa, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

<sup>2</sup> Advogada, Mestranda em Direito, Governança e Políticas Públicas pela Universidade Salvador; Bacharel em Direito e Aluna Laureada do Curso de Direito da Universidade Salvador; associada à Associação Brasileira do Ensino do Direito (ABEDi); integrante do grupo de pesquisa em Educação e Desenvolvimento (GPED) liderado pelo Prof. Ph.D. Edivaldo M. Boaventura, e dos projetos de extensão “Universidade Lê” e “Universidade que Sente” da Universidade Salvador; Estágio de Docência (tirocínio docente), sob a orientação do Prof. Ph.D. Edivaldo M. Boaventura; Premiada três anos consecutivos pelo Prêmio Mérito Acadêmico da Universidade Salvador, sendo o de 2014.1 em primeiro lugar.

história que se alinham em diversos âmbitos do conhecimento para ver o que se adequa ou não com a pós-modernidade.

A modernidade será, portanto, o ponto de partida adotado para o entendimento da estruturação do ensino, suas características e como isso se desenhou no cenário brasileiro a partir da criação dos cursos jurídicos, seus aperfeiçoamentos e contornos em momentos marcantes da história brasileira.

## 1.1 A COMPREENSÃO DO ENSINO NA MODERNIDADE

A organização e a estruturação do conhecimento na modernidade foram marcadas pela separação das ideias e pela busca incessante pela especialização. Com isso, observou-se uma grande dicotomização do ensino nas diversas áreas.<sup>3</sup>

O ensino moderno incorporou os valores do desenvolvimento da racionalidade e da ciência, o que influenciou a própria organização curricular das universidades nos séculos XIX e XX.<sup>4</sup>

Nessa construção do conhecimento, o seu avanço se dá pela pesquisa especializada. Ele é tanto mais rigoroso quanto mais restrito for o seu objeto. A própria estrutura organizacional da universidade em departamentos suporta a fragmentação do conhecimento e a construção dos currículos por meio de disciplinas estanques.

De forma geral, toda a análise que fazemos sobre os currículos universitários em qualquer curso em universidades brasileiras não nos mostra um princípio articulador entre as disciplinas, mas apresenta uma gama de disciplinas fragmentadas que disputam a sua primazia no currículo. Essa forma de organizar os currículos concretiza o entendimento que se tem de conhecimento, isto é, para se adquirir o conhecimento é preciso que ele seja apresentado nas suas divisões e nas suas partes para que haja uma melhor condição de apreensão pelo aluno. A formação, assim, procede por partes fragmentadas. A formação por meio desse currículo é alcançada quando se 'cumprir' todo o rol de disciplinas escolhidas para aquela formação. Em um currículo

---

<sup>3</sup> MAFFESOLI, Michel. **A arte e a ciência podem dialogar**. Disponível em: <[www.fronteiras.com/video/a-arte-e-a-ciencia-podem-dialogar](http://www.fronteiras.com/video/a-arte-e-a-ciencia-podem-dialogar)>. Acesso em: 15 abr. 2016.

<sup>4</sup> PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade**: implicações para a universidade. Revista Ensino Superior nº 14. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-construcao-do-conhecimento-na-modernidade-e-na-pos-modernidade-implicacoes-para-a-universidade>>. Acesso em: 17 maio. 2016.

com esse formato, não há nenhuma preocupação para a integração dos conteúdos que formam o conhecimento da área.<sup>5</sup>

A especialização em demasia, a separação de ideias, a fragmentação do conhecimento, características marcantes da estruturação do saber científico na modernidade engendrou disciplinas estanques<sup>6</sup>, que não dialogam nem estabelecem interfaces e, conseqüentemente, alunos com visões parciais de sua área de formação, o que irá se revelar nas suas próprias atuações profissionais altamente especializadas.

A universidade ao longo do tempo vai deixar de responder somente à necessidade de fazer ciência e vai assumir um espírito pragmático, olhando a ação de formar o estudante como um produto. É uma nova dimensão que vai permear o conceito de ciência na modernidade, a dimensão pragmatista, ou seja, a visão utilitária do conhecimento, a visão aplicada e útil da ciência. O conhecimento precisa ser útil, resolver os problemas imediatos da sociedade, respondendo às suas necessidades, sendo essas necessidades, principalmente, as do mercado de trabalho ou do desenvolvimento industrial.<sup>7</sup>

Nesse diapasão, o ensino ganha uma nova preocupação imediata: a de preparar o estudante para o mercado de trabalho, para a práxis e, com isso, há um esvaziamento na transmissão da cultura como um todo, na preparação do estudante como cidadão<sup>8</sup>. Preocupa-se com as técnicas a ser empregadas ou com as respostas e metas a ser atingidas, mas não com os valores, com a finalidade, com as problematizações.

O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na universidade é um processo de formação do ser humano, do profissional e do cidadão, isto é, de um indivíduo que desempenha vários papéis na sociedade.

A aquisição de conhecimentos, dinamizada pela ação docente e propiciada pelo currículo, pelas disciplinas, pelos conteúdos, embora inicialmente não preveja um alcance maior do que o de fazer com que o estudante adquira conhecimentos específicos, tem um substrato de permanência na formação mais ampla do aluno. Assim, quer o professor tenha consciência ou não, sua ação em sala de aula é uma ação de formação do homem, do

---

<sup>5</sup> Id.

<sup>6</sup> Id.

<sup>7</sup> Id.

<sup>8</sup> LYOTARD, J F. **A condição pós-moderna**. Lisboa, Ed. Gradativa, 1983.

profissional e do cidadão e por isso, é uma ação que ultrapassa a sala de aula<sup>9</sup>.

Percebe-se, desta forma, a importância que o ensino tem na formação profissional, social e humana do aluno. Para Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, “o processo de ensino e de aprendizagem ser significativo para o indivíduo como homem, profissional e cidadão, deve ter um compromisso com a preparação do aluno para autonomia intelectual, emocional, social, cultural, política e profissional”<sup>10</sup>. Observa-se, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem, transcende a simples transmissão de conteúdos<sup>11</sup>.

## 1.2 OS MODELOS USUAIS DE ENSINO JURÍDICO

Antes de adentrar ao Ensino Jurídico brasileiro, com seus marcos históricos-legais e como os contornos do ensino moderno se observaram no território nacional, mister se faz a compreensão dos modelos de curso jurídico existentes para que depois se possa verificar qual ou quais o Brasil adotou e adota.

O conhecimento dos diversos modelos usuais de ensino jurídico figura-se importante, haja vista a estruturação do ensino ser determinante para o estilo do profissional que se colocará à disposição do mercado de trabalho ou da sociedade.

Segundo José Sebastião de Oliveira<sup>12</sup>, pode-se falar em três modelos de curso jurídico, a saber:

- a) Modelo cultural, também chamado de humanístico;
- b) Modelo profissionalizante, também chamado de técnico-informativo; e

---

<sup>9</sup> PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho**. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/docencia-na-universidade-ultrapassa-preparacao-para-mundo-do-trabalho>>. Acesso em: 17 maio. 2016

<sup>10</sup> Id.

<sup>11</sup> Id.

<sup>12</sup> OLIVEIRA, José Sebastião de. **O perfil do profissional do direito neste início de século XXI**. Revista Jurídica Cesumar, v.3, n.1, 2003, p. 11-12. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em 01 jun. 2016.

c) Modelo misto-normativo, também chamado de formação integral.

Sobre o primeiro, argumenta-se ser caracterizador do modelo filosófico, onde há a observância na preponderância do ensino do Direito Natural, do Direito Romano e do Direito Eclesiástico. Percebe-se, a partir de sua origem na Idade Média, que este modelo possui forte base cultural.

Ele é dotado de grande cultura humanística, porém ele não resolve casos e nem problemas, ou seja, as questões jurídicas. Trata-se do modelo construtivista, que ensina o jurista a pensar e a criar o Direito. Ou seja, não guarda ligação íntima com o direito processual, uma vez que não busca a solução de casos ou problemas.<sup>13</sup>

Em contrapartida ao modelo humanístico, surge o modelo profissionalizante ou técnico-informativo, de origem anglo-saxônica, que traz um perfil informativo. Visa a formação do jurista como mero operador do direito, ou seja, totalmente voltado a práxis forense. Observa-se aqui um alto grau de especialização para a solução de questões jurídicas dos casos em si. José Sebastião Oliveira destaca que esse modelo “não forma os pensadores para a criação do Direito, ele não é o ideal, pois é mais voltado à práxis forense. É o modelo da transmissão em mecanismo repetidor, só informativo de solução de casos”<sup>14</sup>.

O modelo misto-normativo ou de formação integral consiste justamente na soma dos modelos anteriores. Esse modelo possibilita a melhoria da própria qualidade de ensino, haja vista não adotar exclusivamente nem o modelo humanístico nem o modelo técnico.

Pretende-se com tal modelo alcançar a formação de um jurista integral, eclético, tendo como característica peculiar a forte formação humanística no início do curso e forte formação profissional no final do curso, ou seja, de um profissional que possa desenvolver sua capacidade de reflexão crítica, mas ao mesmo tempo, que possua o conhecimento específico para operar o direito com a segurança e praticidade que a práxis exige<sup>15</sup>.

Revela-se importante, não obstante, apresentar os contornos histórico-

---

<sup>13</sup> Ibid., p.71.

<sup>14</sup> Ibid., p. 71-72.

<sup>15</sup> Id.

legais do ensino jurídico no Brasil, como foi o descortinar de sua implementação e estruturação, para que se possa compreender e problematizar suas peculiaridades ante as necessidades da pós-modernidade.

## 2 O ENSINO DO JURÍDICO NO BRASIL E SEUS MARCOS HISTÓRICOS-LEGAIS

Com a transferência da Família Real para o Brasil em 1808, fixando como capital a cidade do Rio de Janeiro, houve um movimento de estruturação do Estado com a instalação de órgãos públicos, como ministérios e tribunais, Casa da Moeda, Banco do Brasil, Jardim Botânico, Teatro Real, Imprensa Real, Academia Real Militar, Academia Real de Belas Artes, Biblioteca Real, que constituíram estímulos à produção artística, científica e cultural da colônia. Foi nesse mesmo momento que foram criados os primeiros cursos de nível superior, não apenas com o intuito do “fazer científico”, mas para atender as necessidades da burocracia de Estado<sup>16</sup>.

Todavia, foi ainda na Faculdade de Direito de Coimbra que surgiram os primeiros movimentos para criação do Ensino Jurídico no Brasil, haja vista ter sido este o *locus* para formação jurídica dos brasileiros até o início do século XIX, o que perdurou até a sanção da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827<sup>17</sup>, que Dom Pedro I instituiu os cursos de ciências jurídicas e sociais um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda.

### 2.1 A CRIAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS E O PERÍODO IMPERIAL NO BRASIL

A criação dos cursos jurídicos no Brasil se deu de forma tardia, se comparada aos cursos de Medicina e Cirurgia, Engenharia Militar e Civil, por

---

<sup>16</sup> MILANESI, Irton. **A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação:** da Colônia à República. In: Revista de Educação PUC-Campinas, n.5, 1998. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/437>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

<sup>17</sup> BRASIL. **Lei de 11 de Agosto de 1827.** Cria dois Cursos de ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

exemplo. A formação jurídica, portanto, era toda advinda da Faculdade de Direito de Coimbra ou então da Alemanha, o que, por óbvio, refletia uma realidade europeia. Somente em 1825, foram aprovados os primeiros estatutos dos futuros cursos jurídicos do Brasil. Todavia, sua criação só se deu dois anos após, com o advento da Lei Imperial de 11 de agosto de 1827, que criou dois Cursos de Direito, no Brasil, um em Olinda – que depois foi transferido para Recife em 1853 – e outro em São Paulo, no Largo do São Francisco – “as arcadas da Paulicéia”<sup>18</sup>.

A primeira escola de Direito situada em São Paulo, no Convento de São Francisco, foi instalada em 1º de março de 1828, enquanto a segunda foi instalada em 15 de maio de 1828, no Mosteiro de São Bento, em Olinda. Observe-se que a dificuldade de instalações materiais fez com que os cursos jurídicos se abrigassem à sombra de velhas instituições eclesiásticas, o que demonstrava a dependência do governo em relação à Igreja Católica<sup>19</sup>.

Em seu início, estas instituições de ensino tiveram dificuldades peculiares de todos os estabelecimentos de ensino, que iniciam suas atividades sem um grupo forte de educadores para apoiá-las, sem uma equipe com legitimidade intelectual para dirigi-las. O que restou relatado evidencia o desrespeito dos alunos e a falta de autoridade dos mestres perante uma clientela pouco acostumada ao estudo e à reflexão.<sup>20</sup>

Esclareça-se que as duas escolas possuíam linhas filosóficas distintas quanto as suas finalidades. Enquanto a escola de Recife visou superar o positivismo, objetivando a restauração da Filosofia como crítica do conhecimento, a escola de São Paulo possuía caráter mais positivista.

As linhas filosóficas das duas escolas eram distintas em suas finalidades: o perfil dos acadêmicos formados, em Recife, era dirigido ao exercício da Magistratura, do Ministério Público e ao ensino do Direito.

Já os acadêmicos que se bacharelavam por São Paulo, destinavam-se a formar a elite política brasileira, denominada assim de República dos Bacharéis. Só na turma de 1866, em São

---

<sup>18</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011.

<sup>19</sup> OLIVEIRA, José Sebastião de. **O perfil do profissional do direito neste início de século XXI**. Revista Jurídica Cesumar, v.3, n.1, 2003, p.16. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

<sup>20</sup> Ibid., p. 18.

Paulo, havia Rui Barbosa, Castro Alves e Afonso Pena<sup>21</sup>.

Destaque-se, por fim, que preponderava na escola de Recife o estudo do Direito Civil puro, tendo como um dos principais nomes Clóvis Beviláqua, que, em 1916, foi o autor do Projeto do Código Civil, vigente até janeiro de 2003.

A escola de São Paulo teve como principais nomes Rui Barbosa, Afonso Pena, Prudente de Moraes. As “arcadas da Paulicéia”<sup>22</sup> deram ao Brasil nove Presidentes da República, tendo sido Jânio Quadros o último deles.<sup>23</sup>

É importante destacar-se a forte centralidade e controle do Estado diante do ensino, com a criação da Diretoria Central de Estudos e Mesa Censória, órgãos subordinados ao Rei. Todo o processo passa a ser controlado, desde a formação docente, conteúdos curriculares a serem ministrados e normas disciplinares tanto para alunos quanto para professores. Perceba-se que desde a sua gênese, o ensino é marcado pela forte imposição de padrões de comportamento, no mínimo levando os alunos à passividade. Disciplinamento aqui é sinônimo de “ordem”. O poder era centrado na burocracia escolar, pela qual, valendo-se de normatizações, regulamentava-se o provimento dos cargos, funcionamento didático dos estabelecimentos de ensino e o disciplinamento dos alunos por meio de punições.<sup>24</sup>

No ano de 1843, criou-se o Instituto dos Advogados Brasileiros – IAB –, “órgão governamental, consultado pelo Imperador e seus auxiliares diretos, como também pelos Tribunais, para auxiliar com seus pareceres, as mais importantes decisões judiciais”<sup>25</sup>. Ademais, contribuía na elaboração de leis, através de seus integrantes.

Observa-se, desta forma, que, nesta primeira fase do ensino jurídico brasileiro, o perfil que se desenhava para o bacharel em Direito, segundo José Sebastião Oliveira, “era que fosse dotado de um pensamento humanista e capaz de atender à práxis forense e preencher, na medida das necessidades, os

---

<sup>21</sup> Id.

<sup>22</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 54

<sup>23</sup> Id.

<sup>24</sup> MILANESI, Irton. **A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da Colônia à República**. In: Revista de Educação PUC-Campinas, n.5, 1998. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/437>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

<sup>25</sup> INSTITUTO DOS ADVOGADOS BRASILEIROS. **História da Instituição**. Disponível em: <<http://www.iabnacional.org.br/institucional/historia-da-instituicao>>. Acesso em: 05 jun.2016.



quadros administrativos da jovem Nação brasileira que estava a emergir”<sup>26</sup>. Acrescente-se, por fim, que inúmeras críticas surgiram quanto ao número de bacharéis formados e à centralização do ensino jurídico restrito a apenas duas instituições, que não mais supriam a demanda de formação de profissionais do Direito que o novo Estado solicitava.<sup>27</sup>

## 2.2 A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E AS NOVAS ESTRUTURAS TRAZIDAS AO PROFISSIONAL DO DIREITO

Com o advento da Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, observou-se a separação entre o Estado e a Igreja, o que trouxe reflexos marcantes no ensino jurídico, haja vista já na primeira reforma ter sido excluída, das matrizes curriculares das escolas de Recife e São Paulo, a disciplina Direito Eclesiástico.

No mesmo período, emergiram os primeiros movimentos feministas que reivindicaram principalmente a possibilidade de ingresso das mulheres em cursos superiores, o que até então não era possível. A partir do Decreto nº 3.903<sup>28</sup>, de 12 de janeiro de 1901, determinou-se o acesso das mulheres nos Cursos de Direito do Brasil.<sup>29</sup>

Desde 1870, segundo Luís Antônio Cunha, que liberais e conservadores positivistas convergiam nas ideias em favor do Ensino Superior Livre, demonstrando justamente que os cursos que foram criados não atendiam a demanda de toda uma nação. Foi a partir desse cenário, que resultou o Decreto nº 7.247<sup>30</sup>, de 1879, do Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho,

---

<sup>26</sup> OLIVEIRA, José Sebastião de. **O perfil do profissional do direito neste início de século XXI**. Revista Jurídica Cesumar, v.3, n.1, 2003, p.16. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 01 jun. 2016. p. 79.

<sup>27</sup> MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do Ensino Jurídico no Brasil**. Disponível em <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf> >. Acesso em 01 jun. 2016.

<sup>28</sup> BRASIL. **Decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901**. Aprova o regulamento das Faculdades de Direito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3903-12-janeiro-1901-511250-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

<sup>29</sup> OLIVEIRA, José Sebastião de. Op. cit.

<sup>30</sup> BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em:

intitulando a liberdade de ensino primário e secundário no Município da corte e o superior em todo o país. O Estado passou então a ser o detentor de autorização para o funcionamento dos cursos e controle dos títulos<sup>31</sup>. As escolas de Recife e São Paulo deixaram de deter o monopólio no Ensino Jurídico no Brasil e passou a ser permitida a criação de novas Faculdades de Direito, sendo a primeira na Bahia em 1891<sup>32</sup>.

A reforma do ensino jurídico de Leôncio de Carvalho de 1879, dando guarida ao ensino livre (livre do controle do poder legislativo imperial) possibilitou a criação de diversas faculdade de direito, no país: duas na cidade do Rio de Janeiro em 1920 e se transformaram posteriormente na famosa Faculdade Nacional de Direito, uma em Porto Alegre (1900), uma em Fortaleza (1903), uma em Ouro Preto (1892), posteriormente, transferida para Belo Horizonte (1898), uma em Curitiba (1912) etc., provocando a primeira expansão do ensino jurídico no Brasil.<sup>33</sup>

Conforme reflexão anterior, a reforma Benjamin Constant Botelho de Magalhaes foi a que recebeu maior influência do positivismo<sup>34</sup>.

[...] Como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1890-1891), ele permitiu aos particulares e aos governos estaduais a abertura de escolas de Direito, contanto que incluíssem as disciplinas lecionadas nas faculdades oficiais. As escolas particulares poderiam conceder diplomas do mesmo valor das faculdades federais. Em Salvador, por exemplo, criou-se a Faculdade Livre de Direito da Bahia, em 1891. Uma missão presbiteriana instituiu a Escola de Engenharia do Mackenzie College, em 1896. A expansão foi rápida. De 1891, ano da reforma Benjamin Constant, até 1910, foram criadas 27 escolas superiores. Quatro vezes mais do que as faculdades existentes no Império<sup>35</sup>.

---

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

<sup>31</sup> MILANESI, Irton. **O perfil do profissional do direito neste início de século XXI**. Revista Jurídica Cesumar, v.3, n.1, 2003, p.16. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

<sup>32</sup> MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. Ibid.

<sup>33</sup> OLIVEIRA, José Sebastião de. **O perfil do profissional do direito neste início de século XXI**. Revista Jurídica Cesumar, v.3, n.1, 2003, p.16. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em: 01 jun. 2016. p.79.

<sup>34</sup> BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 90.

<sup>35</sup> Id.

Com o aumento de faculdades, por óbvio, aumentou-se também o número de bacharéis em direito formados. Acontece que muitos dos bacharéis possuíam sua fonte de renda proveniente do exercício do Poder Público, o que acabou não tendo como comportar a hipertrofia de bacharéis. Desta forma, o período de ascensão do bacharelismo anuncia seu declínio ainda no final da República Velha, que se encerra em 1930.

A advocacia foi uma das grandes alternativas ante ao desligamento da dependência com o Poder Público, e passou a ser reconhecida como profissão autônoma. Como reflexo deste cenário, criou-se a Ordem dos Advogados do Brasil, em 1930, o que engendrou a regulamentação definitiva da profissão do advogado, impondo-lhe a formação universitária, como condição para o exercício profissional – a atuação do rábula apenas era permitida em regiões em que inexistia advogados em número expressivo para o atendimento da população<sup>36</sup>.

### 2.3 REPÚBLICA NOVA: A IMPOSIÇÃO ESTATAL E A CONSERVAÇÃO DO PENSAMENTO RETRÓGRADO GARANTIDO PELA ESTRUTURAÇÃO DE UM CURRÍCULO FECHADO

Com o movimento revolucionário de 1930, que derrubou o Presidente Washington Luís e a tomada do poder pelo grupo político do Presidente Getúlio Vargas, representando historicamente uma mudança na base social brasileira, chega-se a uma nova fase sócio-política no Brasil, que perdurou até a deposição do Presidente João Goulart, em 1964. Os reflexos foram inúmeros nas mais diversas áreas, e na educação não seria diferente. Importante destaque para a Reforma Francisco Campos, que atingiu diretamente os cursos jurídicos. Veja-se, portanto, que a alteração ideológica no âmago do poder político nacional acabou por influenciar mudanças na matriz curricular dos cursos jurídicos brasileiros<sup>37</sup>.

Conforme Alberto Venancio Filho:

De fato, a reforma do ensino superior foi consubstanciada em dois importantes diplomas legais, o decreto 19 851, de 11 de abril de

---

<sup>36</sup> Id.

<sup>37</sup> Ibid.

1931, o chamado Estatuto das Universidades Brasileiras, e o 19 852, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, ambos de 11 de abril. Esses diplomas legais foram precedidos de uma longa exposição de motivos, em que o novo Ministro da Educação expunha, de forma clara e incisiva, o programa que pretendia executar. [...].

Tratando da organização do ensino de direito na exposição de motivos, Francisco Campos em síntese admirável apontava os principais aspectos inovadores do projeto, entre os quais o principal era o desdobramento de curso em dois, um de bacharelado e o outro de doutorado: o curso de bacharelado foi organizado atendendo-se a que ele se destina a finalidade de ordem puramente profissional, isto é, o seu objetivo é a formação de práticos do Direito. Da sua seriação foram, portanto, excluídas todas as cadeiras que, por sua feição puramente doutrinária ou cultural, constituem antes disciplinas de aperfeiçoamento ou de alta cultura do que matérias básicas ou fundamentais a uma boa e sólida formação profissional.<sup>38</sup>

O período compreendido e denominado historicamente como República Nova foi marcado por intensos debates ideológicos entre juristas e educadores, entre os grupos considerados conservadores, onde estavam Francisco Campos, Haroldo Valadão e Gustavo Capanema e os de vanguarda, também denominados de esquerda progressista, onde se tinha Anísio Teixeira, Hermes Lima, Levi Carneiro e San Tiago Dantas, ou seja, os que davam sustentação à ditadura Vargas, imposta a partir do golpe de Estado de 1937 e os que se confrontavam contra ela, visando o retorno a um Estado Democrático de Direito<sup>39</sup>.

Figurava, portanto, em um pólo o ensino conservador, marcado pela universidade estatal burocratizada defendida pelo regime autoritário e, em outro pólo, o ensino reflexivo moderno, que visava ao desenvolvimento do pensamento para que o acadêmico pudesse refletir sobre os problemas e as soluções dos conflitos sociais de sua época<sup>40</sup>.

Com a implantação do Estado Novo, a instituição da Constituição de 10 de novembro de 1937, de autoria de Francisco Campos, abre-se uma fase de grande renovação legislativa. Por iniciativa do então Ministro da Justiça, novos diplomas legais são preparados, tais como o novo Código do Processo Civil (D.L. 1608 de 18 de setembro de 1939); a nova lei de registros públicos

---

<sup>38</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 304.

<sup>39</sup> OLIVEIRA, José Sebastião de. *Ibid.*

<sup>40</sup> *Id.*

(decreto 4757 de 9 de novembro de 1939); a lei de sociedade por ações (D.L. 2627 de 26 de setembro de 1940); o novo Código de Processo Penal (D.L.3689 de 3 de outubro de 1941); a nova lei de introdução ao Código Civil (D.L. 4657 de 4 de setembro de 1942); a nova lei de falências (D.L. 7661 de 21 de junho de 1954); o projeto do Código de Obrigações, de autoria de três ilustres civilistas e professores, Orozimbo Nonato, Philadelpho Azevedo e Hahnemann Guimarães. [...]

O ensino jurídico, entretanto, se conserva afastado de todas essas modificações, incapaz de entender as mudanças que estavam se processando. Ainda em 11 de novembro de 1935, a lei 114, reconhecendo a dificuldade da criação dos cursos de doutorado, torna facultativa, a juízo da congregação, a existência do referido curso, no mesmo tempo em que transfere para o bacharelado as cadeiras de Direito Romano e Direito Privado Internacional, esta com a denominação de Direito Internacional Privado. Em seguida a lei 176, de 8 de janeiro de 1936 estabelece, no curso de bacharelado, a cadeira de Direito Industrial e Legislação do Trabalho reconhecendo, assim, a importância que tomava a nova disciplina. O fato mais destacado é, entretanto, o desdobramento, pelo decreto-lei 2639, de 27 de setembro de 1940, da disciplina do Direito Público Constitucional em duas, Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional, a primeira na primeira série, e a outra na segunda série. O decreto-lei transfere os catedráticos de Direito Público constitucional para a cadeira de Teoria Geral do Estado, e determinava que o cargo de professor catedrático de Direito Constitucional não fosse preenchido em caráter efetivo, durante três anos, devendo o provimento se fazer em interino ou por contrato. O decreto-lei tinha um objetivo definido, o de permitir que o Direito Constitucional fosse ensinado por professores ligados ao regime autoritário de 1937, e portanto (sic) capazes de transmitir os seus princípios e suas teorias. Entretanto, o fato não pode ser examinado parcialmente, e a ênfase dada ao estudo do Direito Público representou uma tímida tentativa de contrabalançar o caráter preponderantemente privatista dos nossos cursos jurídicos.<sup>41</sup>

O ensino jurídico desse período se caracterizou por uma matriz curricular fechada e inflexível, o que resultava na formação de operadores do direito com mentalidades conservadoras e não consoantes com os avanços sociais alcançados. A formação do jurista continuava, portanto, distante dos problemas e da realidade social de seu tempo.

---

<sup>41</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 309-310.

Além disso, ante a imposição curricular pelo Estado, as faculdades de Direito não possuíam liberdade na elaboração da matriz curricular de forma a coaduná-la aos anseios e necessidades sociais<sup>42</sup>.

San Tiago Dantas, ao proferir a aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, caracterizou a diátese que corroía os cursos jurídicos e clamou por novas diretrizes.

A sociedade brasileira de hoje oferece um exemplo perfeito da crise determinada pela perda de eficácia ou poder criador da classe dirigente. Os que se acham no comando da sociedade perderam gradualmente o poder de encontrar soluções para os problemas, não só para os problemas criados pelo meio físico e pelas exigências da civilização material, como para os problemas do autogoverno da sociedade, inclusive o da transmissão de seu acervo cultural através da educação.

A incapacidade da classe dirigente para criar, assimilar, executar e adaptar as técnicas necessárias ao controle do meio físico e do meio social já permitiu que se iniciasse entre nós, sobretudo nos centros urbanos e nas regiões mais adiantadas, onde a pressão dos problemas irresolvidos se faz sentir com maior intensidade, o processo de secessão da classe dirigida, a qual se está separando rapidamente da antiga classe dirigente e apresentando a inevitável reação demagógica, que acompanha o colapso da liderança. [...]

É certo que na perda de poder criador da sociedade, a universidade tem a confessar grandes culpas. Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou; em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão e mesmo a existência da comunidade.

Diga-se, a bem da verdade, que não cabem nesse particular, culpas maiores à universidade brasileira, do que à maioria das universidades. Sua tendência institucional, em toda parte, tem sido para fazer dos conhecimentos, que transmitem, um corpo estanque, desligando-se das bases existenciais que animam e vivificam esses conhecimentos, e que os unem ao destino histórico da própria sociedade. Daí necessitarmos hoje, em todo o Ocidente, de uma revisão da universidade, para a recuperação

---

<sup>42</sup> OLIVEIRA, José Sebastião de. Ibid.

plena de seu papel colaborador dos novos instrumentos de cultura, que a vida social reclama.<sup>43</sup>

A aula de San Tiago Dantas teve uma grande repercussão, todavia suas ideias não lograram êxito nem aplicação.

[...], mas ao final da década, sob a inspiração de Darcy Ribeiro, o Governo Federal tentou implantar na nova capital da República – Brasília –, uma universidade que fosse a matriz de todo movimento de renovação nacional. Guardando os ecos longínquos da antiga Universidade do Distrito Federal, de 1935, o plano de organização do ensino jurídico da Universidade de Brasília inspirava-se claramente no plano do Professor San Tiago Dantas, embora variando em detalhes, dos quais o principal foi o reconhecimento de que, dentro de uma verdadeira estrutura universitária, não haveria lugar para que a faculdade de Direito tentasse realizar qualquer programa no capo das ciências sociais, substituindo, assim, a especialização de ciência sociais e administrativas pela especialização em Direito do Trabalho, nova especialização que o mercado de trabalho começava a exigir<sup>44</sup>.

Percebe-se, desta forma, que apesar de San Tiago Dantas ter identificado os problemas estruturais do ensino jurídico, eles não foram solucionados a partir de uma nova reestruturação universitária. O que se observou na Universidade de Brasília foi a troca de algumas disciplinas e o relevo que ganhou a especialização em Direito do Trabalho, ante as exigências do mercado.

#### 2.4 ENTRE O DOMÍNIO MILITAR E A GLOBALIZAÇÃO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS E A CONTEMPORANEIDADE

Com o governo de Juscelino Kubitschek, o Brasil passa a viver o seu segundo processo de industrialização a partir do fortalecimento das indústrias automobilísticas implementadas. Em contrapartida, movimentos operários afloram contra o capital industrial e latifundiário explorador. Inúmeros foram os conflitos sociais, mas foi somente no Governo de João Goulart, que a situação saiu de controle<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira** – aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955. Disponível em: <<http://biblioteca.jfbp.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20v%20ol.3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016, p. 13-14.

<sup>44</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. *Ibid.*, p. 316.

<sup>45</sup> OLIVEIRA, José Sebastião de. *Ibid.*

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61<sup>46</sup>, foi editada nesse período e estabeleceu os princípios educacionais básicos, substituída pela atual LDB, a Lei nº 9.394/96<sup>47</sup>. Em 1968, a partir da Lei nº 5.540<sup>48</sup>, normatizou-se a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Todavia, foi especificamente em 1972, a partir da Resolução nº 3<sup>49</sup>, do Conselho Federal de Educação, que um novo currículo mínimo foi estruturado para os Cursos de Direito, que vigorou até o advento da Portaria nº 1.886<sup>50</sup>, em 1994, e que permitiu ao ensino jurídico, pela primeira vez, desde 1827, a flexibilização da matriz curricular, visando a adequação às necessidades do mercado de trabalho e às realidades locais e regionais<sup>51</sup>.

É de ressaltar que em tal período, o Ministério da Educação e Cultura, passou a ser pressionado pelo Governo Federal, pela busca de uma solução para o baixo índice educacional do Brasil. Considerando como sofrível, onde apenas 10% dos jovens em idade de frequentarem o ensino universitário, estavam nas faculdades.

Dáí, uma nova política governamental, foi implantada, com também uma maior flexibilidade para abertura de novos cursos superiores, visando melhorar aquele índice, correndo na direção de um percentual de pelo menos 30%, em termos de alunos universitários, que mesmo assim ficaram muito aquém dos 70/80% dos países considerados de primeiro mundo.

Neste período, ocorreu uma explosão em termos de quantidade de novos cursos de direito autorizados, no Brasil (mais de 500 na atualidade), provocando uma verdadeira crise, diante do descompasso entre a qualidade do ensino ofertado, a quantidade de professores qualificados e quantidade de acadêmicos de

---

<sup>46</sup> BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

<sup>47</sup> Id. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

<sup>48</sup> Id. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

<sup>49</sup> CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3, de 13 de outubro de 1989**. Disciplina a cobrança de Encargos Educacionais nas Instituições do Sistema Federal de Educação. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/resolucao%20no%203.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

<sup>50</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <<http://oab-rn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

<sup>51</sup> OLIVEIRA, José Sebastião de. *Ibid.*



direito que passou a disputar o mercado de trabalho das profissões jurídicas.<sup>52</sup>

Foi editada a Portaria nº 1.886<sup>53</sup>, em 1994, que visava promover uma readequação das matrizes curriculares dos cursos de direito à realidade social brasileira frente ao advento da globalização e da informática para a formação de juristas que conseguissem atender às demandas sociais.

O ensino superior em todo mundo passa por uma transformação e as mudanças ocorridas dentro da sociedade estão atingindo uma velocidade tão grande que as Instituições de ensino superior apenas tentam a cada ano se adequarem a elas, tendo em vista que não conseguem acompanhá-las par a passo. O ensino repetitivo já perdeu o seu sentido, faz-se mister que o ensino se complemente com a pesquisa e extensão universitária, como meios de proporcionar uma boa formação acadêmica.<sup>54</sup>

Em 24 de setembro de 2004, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em direito, a partir da resolução CNE/CES nº 9<sup>55</sup>. Um novo boom foi verificado na criação de cursos jurídicos. Em 2003, o Brasil registrava um número de 704 cursos de direito, o que foi ampliado gradativamente até 2014 ser registrado 1.146.

A Comissão Nacional de Educação Jurídica da OAB apresentou ao MEC proposta de aprimoramento do marco regulatório do ensino jurídico em fevereiro de 2014. Após o recebimento do texto, o MEC editou a Portaria nº 20/14<sup>56</sup>, que enrijeceu as regras para abertura de cursos de graduação em direito.

---

<sup>52</sup> Ibid., p. 82.

<sup>53</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <<http://oab-rn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

<sup>54</sup> OLIVEIRA, José Sebastião de. Ibid., p. 82.

<sup>55</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 9, de 24 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

<sup>56</sup> Id. **Portaria nº 20, de 22 de dezembro de 2014**. Estabelece os procedimentos e o padrão decisório para os pedidos de autorização dos cursos de graduação em direito ofertados por Instituições de Educação Superior - IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, em trâmite no Ministério da Educação até a publicação desta Portaria Normativa. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16784-port-norm-020-19122014&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16784-port-norm-020-19122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

Observa-se, portanto, um movimento cíclico na ampliação e posterior enrijecimento na criação de cursos jurídicos, mas nenhuma disposição efetiva quanto a qualidade em si dos cursos.

A criação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, através da Lei nº 10.861<sup>57</sup>, de 14 de abril de 2004, visou justamente servir como um instrumento avaliativo de verificação de qualidade dos cursos. Todavia, os resultados ano após ano sinalizavam que mudanças precisariam ser feitas e novas diretrizes precisariam ser tomadas. Fala-se, portanto, em uma reforma do ensino jurídico e da forma de ensinar.

### **3 O MODELO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS CURSOS JURÍDICOS**

Os contornos histórico-legais da evolução do Ensino Jurídico evidenciam a preocupação que se fazia presente na estruturação do curso jurídico, todavia sem nortear o profissional que ali estaria para dar seguimento a esse processo.

Em outras palavras, preocupava-se com a matriz curricular a partir de quais disciplinas a integrariam ou não – o que revelava em demasia a ideologia dominante e os movimentos políticos da época –; o número de faculdades existentes no território nacional etc., mas não havia a preocupação com a “forma de ensinar”, “como ensinar”, com a “sala de aula” e o contexto da realidade social. Isso ganhou contornos ainda mais incisivos a partir da expansão dos cursos jurídicos e com a mercantilização do ensino a partir de uma lógica capitalista.

Observa-se, desde a criação dos cursos de direito, a reprodução de um modelo pedagógico tradicional e conservador, marcado pela predominância de aulas pautadas no método expositivo e transmissivo como base (e, na maioria das vezes, único modelo).

Por óbvio, esse modelo conservador na exposição das aulas sofreu alterações ao longo do seu desenvolvimento, quer na não obrigatoriedade ou na retirada de determinadas disciplinas das matrizes curriculares, quer na

---

<sup>57</sup> BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

incorporação de algumas tecnologias – não muitas – que surgiam paralelamente. Todavia, a lógica reproducionista é marcante: o professor, ao ministrar suas aulas, repete *ipsis litteris* o que é dito nos manuais; o aluno é avaliado por sua capacidade de memorização dos conteúdos, com poucas problematizações.

Não obstante, pensar o ensino jurídico a partir de técnicas “estanques” – principalmente diante da gama de possibilidades que se tem nos dias atuais – que coloca o aluno apenas como expectador/sujeito passivo da relação de ensino-aprendizagem parece fadada ao fracasso.

A história da pedagogia esteve repleta de períodos cruciais em que ficou evidente que os pressupostos e as estratégias experimentadas e aparentemente confiáveis estavam perdendo terreno em relação à realidade e precisavam pois ser revistos ou reformados.<sup>58</sup>

Paulo Freire esclarece que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”<sup>59</sup>. Nessa linha, o ensino jurídico brasileiro, se assumir sua condição de método formal de modelo único, precisa urgentemente de reformas estruturais.

Ensinar com base em uma ótica reproducionista retira do aluno o seu potencial criativo, questionador e crítico, pois é levado a decorar dados, tais como uma máquina, para apresentar como resposta o resultado correto dentro de uma expressão numérica com algarismos e incógnitas constantes – o que se sabe que, pela prática judiciária, quase nunca ocorre.

Nesse sentido, o aluno vê-se frustrado, quando percebe que, depois de horas de estudos com base no que foi dito em sala de aula e no que foi lido nos livros, não consegue transcender aqueles conteúdos aprendidos, aplicando-os à realidade, o que talvez explique o melhor desempenho estudantil em questões

---

<sup>58</sup> PORCHEDDU, Alba. **Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação**. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 137, Aug. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 fev. 2015.

<sup>59</sup> Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

teóricas do que práticas<sup>60</sup>. Anderson Schreiber<sup>61</sup> destaca a importância de que é preciso ensinar a inovar, e o primeiro passo para isso é, impreterivelmente, inovar o ensino.

Percebe-se, por fim, segundo José Sebastião de Oliveira, a adoção do modelo de ensino misto normativo ou de formação integral para os cursos jurídicos contemporâneos, uma vez que “visa à formação de um jurista integral, tendo como característica peculiar a forte formação humanística no início do curso e forte formação profissional no final do curso”<sup>62</sup>. Todavia, observa-se uma necessidade de aprofundar o compromisso com este modelo, a partir de um processo de ensino-aprendizagem que possibilite ao estudante amplo espaço para discussão, debate, reflexão e problematização dos conteúdos estudados.

#### 4 A CRISE DO MODELO DE ENSINO E VISLUMBRE DE MODIFICAÇÃO

A inovação é uma das palavras de relevo dentro de um cenário de pós-modernidade, período marcado pela liquefação das relações, rapidez de informações e urgência do sujeito e suas demandas. Mas como inovar ou trazer inovações, dentro de um âmbito tão restrito como o do ensino jurídico? Pautado no conservadorismo, na perpetuação de um ensino tradicional ou convencional, expositivo, repetitivo, cuja memorização talvez seja mais reconhecida e valorada do que a problematização e reflexão?

##### 4.1 A PÓS-MODERNIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS

Mister se faz esclarecer que o emprego do termo “pós-modernidade” não encontra consenso na doutrina que busca compreender o momento histórico contemporâneo. Todavia, o presente trabalho não se debruçará em esmiuçar tal discussão, alinhando-se, portanto, aos teóricos que defendem a existência de tal

---

<sup>60</sup> PAMPLONA FILHO, Rodolfo; ALMEIDA, Marcella Pinto de Almeida. **A ludicidade como técnica de ensino da prática judiciária: quem disse que diversão não combina com conhecimento?** In: GERVASONI, Tássia A.; DIAS, Felipe da Veiga (org.). O Direito na cultura pop. São Paulo: Letras Jurídicas, 2015.

<sup>61</sup>SCHREIBER, Anderson. **Direito ou Alfafa?** 2006. Disponível em: <[http://www.andersonschreiber.com.br/downloads/Ensino\\_do\\_Direito\\_Jornal\\_do\\_CAEL.pdf](http://www.andersonschreiber.com.br/downloads/Ensino_do_Direito_Jornal_do_CAEL.pdf)> Acesso em: 09 fev. 2015.

<sup>62</sup> OLIVEIRA, José Sebastião de. *Ibid.*, p.12.

período, demonstrando suas características e imbricações na sociedade atual, mas que reconhecem estarmos ainda numa transição: não saímos totalmente dos moldes modernos e nem estamos totalmente em um novo período. Goergen<sup>63</sup> esclarece que “modernidade e pós-modernidade não se encontram numa relação de superação de uma pela outra, mas numa relação dialética”.

O termo pós-modernidade é polissêmico, todavia é utilizado de forma genérica para designar o período que sucede a modernidade. Bernadete Gatti<sup>64</sup> destaca que tal sentido é problemático, justamente por buscar traduzir um movimento da cultura de uma sociedade em rápida mutação, movimento, portanto, que ainda está sendo produzido, de forma que se torna difícil qualificá-lo.

Pós-moderno designaria uma ruptura com as características do período moderno, o que como já dissemos, para muitos analistas ainda não aconteceu de modo claro. Pode-se adotar a posição de que estamos vivendo a transição para a pós-modernidade e que os sinais, as tendências verificáveis traduzem caminhos mais do que posições consolidadas.<sup>65</sup>

Lyotard<sup>66</sup> designará essa expressão como “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes”. Em outras palavras, busca-se traduzir as mudanças de paradigmas, que se processaram ao mesmo tempo que as sociedades entraram na idade classificada como pós-industrial. Para Lyotard<sup>67</sup>, essas mudanças tornaram-se mais visíveis a partir do final dos anos 1950, quando a Europa completou sua reconstrução, tendo sido mais ou menos intensas conforme o país, e, mesmo dentro dos países, tendo variado conforme o setor de atividade.

Nesse sentido, a pós-modernidade é entendida como um movimento – pois é um processo e não um marco – da cultura que rejeita os valores da modernidade e encara com desconfiança os princípios racionais supostamente

---

<sup>63</sup> GOERGEN, P. L. **A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade.** Avaliação, v.2., n.3, p. 63, set. 1997.

<sup>64</sup> GATTI, Bernadete A. **Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas.** Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300004)>. Acesso: 15 jun. 2016.

<sup>65</sup> Ibid., p. 599.

<sup>66</sup> LYOTARD, Jean François. **O Pós-Moderno.** 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993. p.15.

<sup>67</sup> Ibid., p.3.

universais, desenvolvidos no Iluminismo. Questiona-se, portanto, os pilares da modernidade: a hegemonia do método racional como único método para a construção de um conhecimento válido; a busca pela redução da complexidade; as explicações únicas, totalizantes, herméticas e excludentes; o poder da razão para sozinha realizar o projeto de emancipação proposto pela Modernidade, dentre outros.

Esclareça-se que não há uma rejeição da visão racionalista, mas sim um olhar crítico ao seu totalitarismo. Busca-se, portanto, estabelecer uma nova perspectiva em que haja uma interação entre o sujeito e a razão, superando-se o antagonismo posto pela Modernidade. A pós-modernidade não traz uma lógica metodológica exclusiva, ditando uma única metodologia a ser empregada e ignorando as demais. Visa-se alcançar o conhecimento, a partir de diversas metodologias e o diálogo entre elas. Não se fala mais em dualidades, mas em complementariedade, em diálogo, em intertextualidade, em interdisciplinariedade.

A fisionomia da Sociedade atual está determinada por mudanças culturais e humanas geradas pelo progresso científico e tecnológico do último quarto do século XX, os quais vêm influenciando de maneira importante a transformação de vida das pessoas, da economia mundial e da própria natureza do trabalho. Estas mudanças também se fazem sentir na comunidade educativa e as instituições estão gerando respostas para satisfazer as necessidades que emanam desses novos contextos.<sup>68</sup>

Todavia, muitas mudanças ainda não foram implementadas ou incorporadas no âmbito acadêmico e andragógico<sup>69</sup>. O modelo de ensino moderno ainda é reproduzido em diversas áreas, como é o caso do ensino jurídico. Tal modelo não se alinha mais com as necessidades da sociedade atual, o que acaba por não estimular o estudante a apreender os conteúdos, mas a memorizá-los para reproduzi-los em avaliações e exames. Nesse sentido, observa-se uma grande dificuldade de transpor estes conteúdos para a *práxis*,

---

<sup>68</sup> PÉREZ, Marisa Martín. **El modelo educativo tecnológico de Monterrey**. Monterrey, Mexico: Nuevo Leon, 2002. p.24.

<sup>69</sup> O termo "andragogia" vem do grego *Andros* que significa adulto, e *agogós*, que denota educar. Essa ciência tem por objetivo ajudar no desenvolvimento, orientação do aprendizado na fase adulta (adult education), segundo Malcolm Knowles, na década de 1970. O termo remete a um conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia.

haja vista esta exigir uma visão dinâmica e interdisciplinar, e não mais uma lógica estanque, altamente especializada e reproducionista.

Tem-se hoje a existência de questões e demandas que a academia não possui respostas. A complexidade das relações pós-modernas exige do profissional que se gradua uma criatividade para solucionar questões sem precedentes. Desta forma, continuar a insistir na formação de profissionais do direito a partir de um modelo de ensino-aprendizagem moderno é insistir na formação de profissionais que apresentam dificuldades de correlacionar e ampliar os conteúdos memorizados nas aulas expositivas e nos manuais jurídicos para a complexidade das relações e conflitos atuais.

#### 4.2 O NIILISMO DO MODELO DE ENSINO-APRENDIZAGEM MODERNO

O modelo de ensino-aprendizagem<sup>70</sup> moderno está calcado na construção de um conhecimento válido a partir de um método racional. As típicas aulas deste modelo firmam-se na exposição dos conteúdos do plano de ensino da disciplina<sup>71</sup>, tendo como único recurso inovador a utilização outrora de retroprojeção de transparências e atualmente da projeção de material visual de PowerPoint ou similares – que no âmbito jurídico centraliza-se ou na exibição de dispositivos legais sobre o assunto, ou em decisões jurisprudenciais, ou em disposições doutrinárias.

A qualidade do aluno, no modelo moderno, é mensurada pelo desempenho quantitativo dele na disciplina. Todavia, perigoso o é avaliar o aluno dessa forma, pois se está a avaliar o aluno a partir de sua capacidade de memorização e reprodução do que fora dito pelo professor em sala de aula ou dito nos manuais acadêmicos pelos doutrinadores.

Observa-se, portanto, que a lógica reproducionista encontra-se presente no método avaliativo e que a linha entre o aprendido e memorização é

---

<sup>70</sup> Apesar de falarmos de modelo de ensino-aprendizagem, entendemos que, nesse momento, não há uma preocupação efetiva com a aprendizagem do aluno, mas apenas com o ensino na transmissão do conhecimento.

<sup>71</sup> O problema não consiste somente na prática da aula magistral. Cf. BOAVENTURA, Edivaldo M. **Educação aberta e qualidade do relacionamento professor-aluno**. In: Universidade Federal da Bahia. (Org.). Algumas reflexões sobre educação. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992, v., p. 71-76.

bastante tênue, uma vez que não há tempo, dentro dessa lógica acadêmica moderna, para problematizações e reflexões acerca dos conteúdos ministrados dentro de uma disciplina, o que viria, se assim fosse, a engrandecer a qualidade do acadêmico e futuro profissional do direito.

Não entraremos no mérito de avaliar a qualidade acadêmica estudantil a partir de instrumentos como o ENADE ou o Exame da Ordem, que nada mais são do que diretrizes educacionais de avaliação que ainda reproduzem um modelo de ensino-aprendizagem jurídico pautado na memorização.

O professor, nesse modelo, é tido como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Seria ele o detentor do conhecimento que estaria naquele espaço, sala de aula, para transmitir o conteúdo para os alunos – estes podem ser vistos como seres que ainda habitam a caverna platônica, ou seja, que ainda estão cobertos pelo véu da ignorância<sup>72</sup>, reproduzindo a *doxa*; enquanto o professor seria o Mestre que tiraria os alunos da caverna, fazendo com que eles atingissem a *episteme*.

Renan Moritz Almeida sintetiza essa visão do professor, quando afirma: “Na opinião considerada antiga e ultrapassada, o professor era o que sabia e ensinava ao aluno, que não sabia e aprendia. Na linguagem nova o professor é um facilitador<sup>73</sup>, um problematizador”<sup>74</sup>. Nesse mesmo sentido, Paulo Freire tece críticas ao profissional do magistério que adota essa postura.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem totalmente ‘encher’ tanto melhores educandos serão.<sup>75</sup>

Desta forma, o professor transmite o conteúdo de sua disciplina tal como está posto nos manuais acadêmicos e os alunos assumem geralmente duas

---

<sup>72</sup> RAWLS. John **Uma Teoria da Justiça**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, Coleção Pensamento Político n. 50, 1981.

<sup>73</sup> cf. PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1975.

<sup>74</sup> ALMEIDA, Renan Moritz. **Um estudo do status mental de um grupo de crianças nordestinas de idade escolar**. Boletim de Psicologia. São Paulo: ISPS, 1986. p.51.

<sup>75</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 60



posturas: ou se preocupam somente em registrar tudo que conseguem do que o professor diz, para em casa reler e buscar memorizar da maneira mais eficaz; ou estão presentes na sala de aula, mas sua atenção está voltada para outras coisas, principalmente para conversas via *WhatsApp*, pois sabem que em casa terão acesso ao mesmo conteúdo apresentado em sala de aula, a partir da leitura do manual acadêmico indicado para a disciplina. Veja-se, portanto, que há uma confusão entre aprendizado e memorização, uma vez que os instrumentos avaliativos utilizados no modelo de ensino-aprendizagem jurídico firmam-se na cobrança das regras contidas nos dispositivos legais ou das exceções destas. Como na maioria das avaliações os professores não permitem consulta a legislação, os alunos vêm-se obrigados a memorizar; ou, quando é permitida a utilização de legislação, os alunos simplesmente reproduzem o conteúdo contido no dispositivo legal.

O professor, dentro desse modelo, busca transmitir o máximo de conteúdos contidos no plano de ensino da disciplina, por conta de exigências do Ministério da Educação, que ele próprio tem consciência que não dará tempo. Logo, só existem duas alternativas: ou aprofunda os conteúdos que julga mais importantes dentro daquele cenário e ignora ou ensina de forma muito superficial os demais, sabendo que corre o risco de não cumprir o plano de ensino; ou simplesmente ministra todas as aulas referentes ao conteúdo da disciplina, mas não aprofunda nem problematiza – o que deixa implicitamente sob responsabilidade dos alunos, uma vez que o conteúdo é cobrado de forma mais específica e problematizada nas avaliações, gerando um rendimento ruim para os alunos, haja vista não terem sido estimulados a reflexões mais específicas sobre o tema exigido.

Diante do exposto, percebe-se que o modelo de ensino-aprendizagem moderno não se sustenta mais, há um esvaziamento no seu sentido que não garante o aprendizado do aluno. A educação jurídica contemporânea deve centrar-se na formação não somente de técnicos jurídicos, mas de profissionais críticos, criativos e reflexivos, que, além de dominarem o conteúdo presente nos códigos e manuais, também tenha um olhar humano para as demandas da sociedade – de forma que as *causas* não sejam vistas como meros processos, um amontoado de papéis, mais uma situação sobre aquele assunto. Nesse

sentido, a lógica de ensino-aprendizagem deve sofrer alterações, trazendo o aluno para esse processo, não mais como um sujeito passivo, mas como um sujeito ativo, que dialoga com o professor, troca informações, dúvidas, problematiza e, que também, pode trazer contribuições para as aulas a partir de trabalhos, pesquisas, seminários etc.

A Arte<sup>76</sup> tem o papel humanizador, de propiciar a empatia com os conteúdos que serão ministrados, aproximando o estudante de diversas situações que poderiam ser distantes dele, facilitando, portanto, o próprio aprendizado, na pós-modernidade. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento, para ser um facilitador, conforme pretende Piaget<sup>77</sup>. Desta forma, busca-se estabelecer uma relação horizontal com os alunos e não mais vertical, aproximando-os para o diálogo. Segundo Antonio Carlos Gil, “à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o principal papel do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender”<sup>78</sup>. O estudante passa a ser um *espect-ator*<sup>79</sup> do processo de aprendizagem.

## 5 CONCLUSÃO: POR UMA APRENDIZAGEM INTEGRADA

Após verificarmos que não podemos continuar a insistir em um modelo moderno de ensino-aprendizagem que está esvaziado e apresenta diversos problemas de operacionalização e aprendizagem ante o cenário pós-moderno, uma nova lógica de ensino-aprendizagem precisa ser implementada. Continuar

---

<sup>76</sup> A expressão Arte é aqui compreendida de forma ampla, sendo gênero que abarca as mais diversas espécies de manifestações artísticas, tais como: música, artes cênicas, artes plásticas, literatura, cinema, fotografia etc. Defende-se a utilização da arte como um meio inovador para o processo de ensino-aprendizagem jurídico. cf. ALMEIDA, Marcella Pinto de Almeida. **O ressignificar do ensino jurídico a partir de uma visão autopoietica**: a Arte enquanto um instrumento facilitador da aprendizagem. Salvador, 2016. 140 p. Monografia (Curso de Direito). Universidade Salvador – UNIFACS.

<sup>77</sup> cf. PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1975.

<sup>78</sup> GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012. p.29.

<sup>79</sup> Expressão do dramaturgo Augusto Boal para designar o espectador do Teatro do Oprimido não como um consumidor do bem cultural, mas sim, um ativo interlocutor que é convidado a assumir o papel do ator para interagir na ação dramática de maneira a apresentar alternativas para outros possíveis encaminhamentos ao problema encenado; aquele que está na plateia na expectativa de atuar, entrando em cena trazendo sua alternativa para resolução do problema apresentado. **Glossário do Teatro do Oprimido**. Disponível em: <<http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/glossario/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

a estimular a aprendizagem dos alunos a partir de uma lógica metodológica exclusiva não parece o mais correto.

A pós-modernidade por si só traz em seu cenário a complexidade oriunda do diálogo e da intertextualidade de saberes autônomos e independentes. A interdisciplinariedade devem ser as palavras de ordem dentro de uma nova lógica do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque o profissional do direito na pós-modernidade deve ter uma visão integrada dos conhecimentos apreendidos, de forma a possibilitar o estímulo à criatividade para resolver demandas sem precedentes e sem soluções equivalentes. Nesse sentido, devemos ressignificar o ensino jurídico de forma a possibilitar o aluno uma aprendizagem integrada.

Segundo Maria Cândida Moraes e Saturnino de la Torre, a aprendizagem integrada:

[...] poderia ser descrita como o processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas e do mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo em que melhoramos estrutura e habilidade cognitivas, desenvolvemos novas competências, modificamos nossas atitudes e valores, projetando tais mudanças na vida, nas relações sociais e laborais. E isto baseado em estímulos multissensoriais ou processos intuitivos que nos impactam e nos fazem pensar, sentir e atuar. A aprendizagem integrada pode dar-se como consequência (sic) de uma experiência dentro e fora do âmbito acadêmico. Entretanto, não é fácil, na atual estrutura curricular tão fragmentada, chegar a este tipo de aprendizagem na qual a própria reflexão dê sentido às informações que recebe nas diferentes disciplinas. Somente em propostas didáticas mais complexas, abertas, interativas e adaptativas pode o aluno encontrar significado relevante e transformador.<sup>80</sup>

A aprendizagem integrada exige, portanto, uma mudança na postura do profissional do magistério, que deixa de ser apenas um detentor e reproduzidor do conhecimento, para ser um facilitador, um problematizador que irá estimular a aprendizagem acerca da matéria das formas mais variadas possíveis e não mais apenas pelo método expositivo<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 82.

<sup>81</sup> A exposição oral atende tão somente o conteúdo, quando se deve aprender também novos comportamentos, atitudes e posturas.

A Arte<sup>82</sup> ganha grande contorno e importância nesse cenário, uma vez que, ante as suas múltiplas manifestações e formas de exteriorização, irá conseguir alcançar estímulos multissensoriais de forma não somente a trazer ludicidade ao processo de aprendizagem, como também aproximar o educando da realidade a qual será debatida, discutida, criticada, analisada, estudada e apreendida.

Compreendido deste modo, as estratégias que favorecem tal aprendizagem integrada são aquelas que estimulam os diferentes sentidos, a imaginação, a intuição, a colaboração, o impacto emocional, a aplicabilidade. Estratégias como o cinema formativo, a música comentada, os ambientes virtuais de aprendizagem, os espetáculos artísticos, as dramatizações, os projetos integradores, os diálogos e debates, as experiências compartilhadas, as excursões, o aproveitamento de situações ocasionais da vida, a aprendizagem com matérias variadas, as estratégias multissensoriais são variações metodológicas de grande eficácia. Cada professor pode imaginar, a partir destes exemplos, de que modo pode facilitar esse tipo de aprendizagem que é mais profunda e duradoura no tempo.<sup>83</sup>

Percebe-se, portanto, a necessidade de o professor ter uma nova postura dentro da sala de aula, assim como o aluno. Deve-se ressignificar tanto o ato de ensinar, como o ato de aprender. É uma mudança de lógica de ensino-aprendizagem, como se disse outrora. O processo é conjunto e não isolado.

A aprendizagem integrada<sup>84</sup> e não mais fragmentada é construída e não transmitida. A construção do conhecimento, que possibilitará o aprendizado, é feita por educador e educandos, a partir de uma dialética em que o conteúdo estudado é questionado, ampliado, problematizado e, através do diálogo com a Arte, aproximado desses atores que compõem o enredo educacional.

Nesse sentido, mister se faz esclarecer que, em um momento de debate e construção do conhecimento, o Direito, apesar de apresentar especificidades em seus mais diversos ramos, deve dialogar de forma interdisciplinar.

---

<sup>82</sup> cf. ALMEIDA, Marcella Pinto de Almeida. **O ressignificar do Ensino Jurídico a partir de uma visão autopoietica**: a Arte enquanto um instrumento facilitador da aprendizagem. Salvador, 2016. 140 p. Monografia (Curso de Direito). Universidade Salvador – UNIFACS.

<sup>83</sup> MORAES, M. C; TORRE, S. Ibid. p. 82-83.

<sup>84</sup> Id.

Para Edgar Morin<sup>85</sup>, os conhecimentos devem fugir da lógica fragmentada e fragmentadora da simplificação para alcançar a complexidade. A complexidade deve ser entendida como o reconhecimento do diálogo, do entrelaçamento e da contínua interação de todos os sistemas que compõe o mundo natural e humano.

As novas dimensões permitem que sejam encontradas formas de se estabelecer a integração dos conhecimentos, ultrapassando o atual estágio de fragmentação. Nesse sentido, a construção do conhecimento passa a incluir aspectos antes rejeitados. Ao invés de tomarmos em consideração os determinismos, passa-se a tomar em consideração também o acidente; ao invés de nos reverenciarmos pelo mecanismo, tomamos em consideração a interpretação pluralista da realidade; ao invés do desvelamento do fenômeno, nos colocamos diante da possibilidade de sua criação; ao invés da ciência como um sistema fechado, a ciência como um sistema aberto; ao invés dos fatos, as ideias.<sup>86</sup>

A aprendizagem integrada, portanto, segundo Maria Cândida Moraes e Saturnino de la Torre, deve ser “uma exigência pedagógica [...], de modo que, apoiada em um paradigma da complexidade, a aprendizagem e a formação têm que ser pensadas com igual visão não-linear, interativa, colaborativa, construtiva e recursiva”<sup>87</sup>.

Ressignificar o ensino jurídico quer dizer abandonar os paradigmas de ensino-aprendizagem moderno, calcado na mera transmissão e reprodução do conhecimento, para buscar novas formas de ensino que se firmem na preocupação com a aprendizagem integrada.

---

<sup>85</sup> MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinariedade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal. Ed. Da UFRN, 1999.

<sup>86</sup> PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade**: implicações para a universidade. Revista Ensino Superior nº 14. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-construcao-do-conhecimento-na-modernidade-e-na-pos-modernidade-implicacoes-para-a-universidade>>.

Acesso em: 17 de maio. 2016.

<sup>87</sup> MORAES, M. C; TORRE, S. Ibid., p. 83.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renan Moritz. **Um estudo do status mental de um grupo de crianças nordestinas de idade escolar**. Boletim de Psicologia. São Paulo: ISPS, 1986.

BOAL, Augusto. **Glossário do Teatro do Oprimido**. Disponível em: <<http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/glossario/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Educação aberta e qualidade do relacionamento professor-aluno**. In: Universidade Federal da Bahia. (Org.). Algumas reflexões sobre educação. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992.

\_\_\_\_\_. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901**. Aprova o regulamento das Faculdades de Direito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3903-12-janeiro-1901-511250-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1979**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de 11 de Agosto de 1827**. Cria dois Cursos de ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3, de 13 de outubro de 1989.** Disciplina a cobrança de Encargos Educacionais nas Instituições do Sistema Federal de Educação. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/resolucao%20no%203.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira** – aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955. Disponível em: <<http://biblioteca.jfjb.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20vol.3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 38. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 60

GATTI, Bernadete **A. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas.** Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300004)>. Acesso: 15 jun. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOERGEN, P. L. **A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade**. Avaliação, v.2., n.3, p. 63, set. 1997.

INSTITUTO DOS ADVOGADOS BRASILEIROS. **História da Instituição**. Disponível em: <<http://www.iabnacional.org.br/institucional/historia-da-instituicao>>. Acesso em: 05 jun.2016.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Lisboa, Ed. Gradativa,1983.

\_\_\_\_\_. **O Pós-Moderno**. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MAFFESOLI, Michel. **A arte e a ciência podem dialogar**. Disponível em: <[www.fronteiras.com/video/a-arte-e-a-ciencia-podem-dialogar](http://www.fronteiras.com/video/a-arte-e-a-ciencia-podem-dialogar)>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do Ensino Jurídico no Brasil**. Disponível em <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf> >. Acesso em 01 jun. 2016.

MILANESI, Irton. **A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da Colônia à República**. In: Revista de Educação PUC-Campinas, n.5, 1998. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/437>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <<http://oab-rn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.



\_\_\_\_\_. **Portaria nº 20, de 22 de dezembro de 2014.** Estabelece os procedimentos e o padrão decisório para os pedidos de autorização dos cursos de graduação em direito ofertados por Instituições de Educação Superior - IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, em trâmite no Ministério da Educação até a publicação desta Portaria Normativa. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16784-port-norm-020-19122014&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16784-port-norm-020-19122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES nº 9, de 24 de setembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinariedade: a reforma da universidade e do ensino fundamental.** Natal. Ed. Da UFRN, 1999.

OLIVEIRA, José Sebastião de. **O perfil do profissional do direito neste início de século XXI.** Revista Jurídica Cesumar, v.3, n.1, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/388/393>>. Acesso em 01 jun. 2016.

PAMPLONA FILHO, Rodolfo; ALMEIDA, Marcella Pinto de Almeida. **A ludicidade como técnica de ensino da prática judiciária: quem disse que diversão não combina com conhecimento?** In: GERVASONI, Tassia A.; DIAS, Felipe da Veiga (org.). O Direito na cultura pop. São Paulo: Letras Jurídicas, 2015.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade.** Revista Ensino Superior nº 14. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-construcao-do->

conhecimento-na-modernidade-e-na-pos-modernidade-implicacoes-para-a-universidade>. Acesso em: 17 maio. 2016.

\_\_\_\_\_. **Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho.** Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/docencia-na-universidade-ultrapassa-preparacao-para-mundo-do-trabalho>>. Acesso em: 17 maio. 2016

PÉREZ, Marisa Martín. **El modelo educativo tecnológico de Monterrey.** Monterrey, Mexico: Nuevo Leon, 2002. p.24.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1975.

PORCHEDDU, Alba. **Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação.** Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 137, Aug. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 fev. 2015.

RAWLS. John **Uma Teoria da Justiça.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, Coleção Pensamento Político n. 50, 1981.

SCHREIBER, Anderson. **Direito ou Alfafa?** 2006. Disponível em: <[http://www.andersonschreiber.com.br/downloads/Ensino\\_do\\_Direito\\_Jornal\\_do\\_CAEL.pdf](http://www.andersonschreiber.com.br/downloads/Ensino_do_Direito_Jornal_do_CAEL.pdf)> Acesso em: 09 fev. 2015.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2011.