

SÉRGIO RODRIGO MARTÍNEZ

**UM CONTRA-ARQUÉTIPO PARA A EDUCAÇÃO
JURÍDICA: a proposta de criação de um núcleo
transdisciplinar**

**Tese apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Doutor.**

**Programa de Pós-graduação em Direito,
Setor de Ciências Jurídicas,
Universidade Federal do Paraná.**

**Orientador: Prof. Dr. Luiz Edson
Fachin.**

CURITIBA

2003

SÉRGIO RODRIGO MARTÍNEZ

**UM CONTRA-ARQUÉTIPO PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA:
a proposta de criação de um núcleo transdisciplinar**

**Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no
Programa de Pós-graduação em Direito, da Universidade Federal do
Paraná, pela Comissão formada pelos professores:**

Orientador:

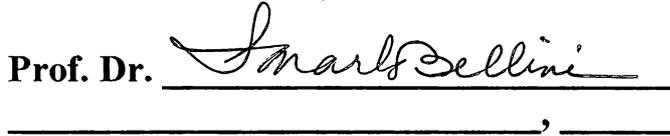


**Prof. Dr. Luiz Edson Fachin
Faculdade de Direito, UFPR**

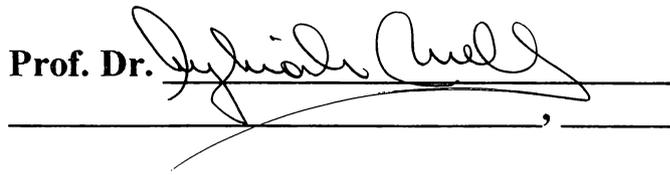
Prof. Dr.



Prof. Dr.



Prof. Dr.



Prof. Dr.



Curitiba, ____ de _____ de 2003.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – EVIDÊNCIAS DO ARQUÉTIPO LIBERAL.....	08
1 EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	09
1.1 A Gênese Liberal do Ensino Jurídico.....	10
1.2 Um “Estranho no Ninho”: Estado Social.....	17
1.3 A Constituição de 1988 e o Neoliberalismo.....	25
2 CIÊNCIA MODERNA E ENSINO JURÍDICO.....	32
2.1 Conhecimento Científico e Hierarquia Social.....	33
2.2 Indícios Históricos da Crítica Espistemológica.....	37
2.3 Pistas Quânticas.....	40
2.4 Da Fragmentação à Complexidade.....	42
2.5 Visão de um Paradigma Científico Transdisciplinar Emergente..	48
3 LEGADO LIBERAL NA PRÁTICA JURÍDICA.....	54
3.1 O Mito da Neutralidade na Justiça dos Bacharéis.....	55
3.2 A Evolução Liberal da Prática.....	60
3.3 A Caminho da Anarquia Terapêutica.....	67
CAPÍTULO II – PREMISSAS DE TRANSFORMAÇÃO.....	75
1 EVOLUTIVIDADE.....	76
2 METODOLOGÍSTICA.....	86
3 TRANSGRESSIVIDADE.....	98
4 ECOSSISTEMATIZAÇÃO.....	106
5 MEDIATIVIDADE.....	113
CAPÍTULO III – CONTRARQUÉTIPO EMERGENTE.....	117
1 AÇÃO CONTRA O ARQUÉTIPO.....	118
2 UM CONTRADISCURSO CONSCIENTE.....	126
3 PARA SAIR DA CAVERNA: UMA NOVA DISCIPLINA	133
4 ENFIM, UM NÚCLEO TRANSDICCIPLINAR AVANÇADO.....	145
CONCLUSÃO.....	158
BIBLIOGRAFIA.....	169

RESUMO

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Um contra-arquétipo para a educação jurídica**: a proposta de criação de um núcleo transdisciplinar. Curitiba: 2003. Tese (Direito em Direito das Relações Sociais) – Setor de Pós-graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná.

Essa pesquisa trata do estudo de uma ação contra o arquétipo formulado nas *práxis* de ensino dos cursos jurídicos no Brasil, com embasamento na teoria do inconsciente coletivo de Carl Gustav Jung. O legado dessa teoria permite que novas frentes sejam abertas a partir de suas constatações científicas criadas na materialização dos arquétipos. Por arquétipo entendem-se aqueles padrões de comportamento repetidamente formulados no meio social, de maneira regular e uniforme, cuja base de existência está no inconsciente coletivo. A proposta da pesquisa é demonstrar, por meio da revisão bibliográfica realizada, evidências da maneira como esse arquétipo se cristalizou no decorrer da história do ensino jurídico e, daí, observar seus efeitos nocivos resultantes, verificados no distanciamento do ensino das demandas sociais. Na constatação de seus efeitos surge a possibilidade da criação, com base no pensamento de Jung e nos demais marcos teóricos, de uma resposta terapêutica capaz de produzir resultados inovadores, pela implantação de uma nova estrutura sociopedagógica nos cursos jurídicos. A essa hipotética resposta terapêutica dá-se o nome de contra-arquétipo, caracterizado em seu centro como um contradiscurso capaz de produzir efeitos dissonantes daqueles atualmente produzidos pelo modelo tradicional. Para tal desenvolvimento, metodologicamente é estabelecida uma estruturação coerente com os marcos teóricos adotados, capaz de, experimentalmente, romper com os postulados epistemológicos da ciência moderna, visando reconhecer o surgimento de um novo paradigma científico emergente, de bases transdisciplinares e emancipatórias. A método principal é a dedução, efetivado por meio de silogismos e polissilogismos, construídos a partir da revisão bibliográfica. A validação do conhecimento científico produzido foi obtida com base na avaliação de sua capacidade emancipatória perante as comunidades envolvidas na sua aplicação. O conteúdo da tese foi desenvolvido em três capítulos, sendo o primeiro destinado à construção das evidências de comprovação da existência do arquétipo, o segundo à construção de premissas de transformação para embasamento das ações contra o arquétipo e o terceiro à estruturação e defesa da resposta à problematização apresentada, dentro da perspectiva de implantação da educação jurídica no Brasil.

ABSTRACT

This research is about an action against the archetype formulated in the teaching *praxis* of juridical courses in Brazil based on Carl Gustav Jung's theory of collective unconscious. The legacy of Jung's theory allows new fronts to be open from his scientific verifications created from materialization of the collective unconscious in the form of archetypes. Archetypes are those patterns of behavior repeatedly formulated in the social environment, in a regular and uniform way, whose existence is in the collective unconscious. The proposal of this research is to demonstrate, through the bibliographical revision carried out, evidences in the way such an archetype crystallized along the juridical teaching history, and then to observe its resulting harmful effects, verified in the gap between such teaching and social demands. In the verification of its effects, based on Jung's thoughts and other theoretical landmarks, the possibility of the creation of a therapeutic response capable of producing innovative results appears through the implementation of a new social-pedagogic structure in the juridical courses. Such a hypothetical therapeutic response is called counter-archetype, characterized in its center as a counter-speech capable of producing dissonant effects from those currently produced by the traditional model. For such development, a coherent structuring is methodologically established with the adopted theoretical landmark, capable of breaking experimentally with the epistemologic postulates of modern science, in favor of recognizing the arousal of a new emergent scientific paradigm, with transdisciplinary and emancipatory basis. The source of this method is the deduction, achieved through syllogisms and polysylllogisms built from the bibliographical revision carried out, whose validation of the produced scientific knowledge is obtained from the evaluation of its emancipatory capacity before the communities involved in its application. The content of the thesis has been developed in three chapters. The first one is destined for the construction of the evidence to prove the existence of the archetype; the second one is destined for the construction of transformation premises to base the actions against the archetype; and the third one, for the structuring and defense of the response to the presented issue, inside the perspective of the implementation of the new juridical education in Brazil.

INTRODUÇÃO

Uma das grandes contribuições de Carl Gustav Jung para o conhecimento está na criação da teoria do inconsciente coletivo. Por ela, Jung demonstrou como a vida do ser humano ainda está relegada a impulsos, culturais e instintivos, que estão estabelecidos subliminarmente, ou seja, abaixo da linha de seu consciente.

Como diz Jung, o plano consciente do ser humano pode ser representado como o foco de uma lanterna. Muda-se o foco, muda-se o plano de consciência e muda-se aquilo que estará ou não sob o lume.¹

Essa explicação do plano consciente e inconsciente permite diagnosticar grande parte dos comportamentos sociais, que muitas vezes são guiados pela influência do meio vivido e/ou por instintos inatos do corpo humano, tais como o consumismo, os padrões de beleza, os horários das refeições etc. Muitas vezes tal situação nos leva a vivenciar aquilo que se designa com o neologismo robéxis, ou robotização existencial. Nesse caso, o plano consciente é automatizado de tal forma que a acuidade do ser humano restringe-se ao estrito cumprimento dos deveres e valores propostos para o alcance das metas de vida idealizadas na sociedade moderna (trabalho, família, lazer...).

Dentro de uma sistemática retroalimentada entre os pólos do inconsciente individual e inconsciente coletivo, a condução da robéxis oscila entre os pontos de influência inconsciente do indivíduo no meio e de influência

¹ “A melhor maneira de explicar esta possibilidade é apresentar as funções e conteúdos psíquicos como uma paisagem noturna sobre a qual incide o jato luminoso de um refletor. O que aparece sob esta luz da percepção é consciente; o que está fora dela, no escuro, é inconsciente, mas nem por ver isso menos real e atuante. Se mudarmos a posição do jato de luz, os conteúdos ainda há pouco conscientes passarão para o campo do inconsciente e novos conteúdos passam a entrar no campo luminoso do consciente. Os conteúdos que desaparecerem na escuridão continuam a agir e manifestam-se de modo indireto, mais comumente sob a forma de sintomas...” JUNG, C.G. **Civilização em transição**. p.34.

do meio no inconsciente do indivíduo, num ciclo contínuo existencial ao qual se pode atribuir a definição de senso comum.

Na evolução da humanidade, os patamares de senso comum sempre foram rompidos por aqueles que pagaram o preço da assunção de novos dados de consciência pelo questionamento dos modelos existenciais de conhecimento em vigor. Numa virada à maneira de Copérnico, estes indivíduos foram capazes de produzir, com suas inovações perante a realidade posta, saltos qualitativos da evolução no planeta.

No ensino jurídico brasileiro, os mais incisivos e eficazes questionamentos de sua realidade somente vieram a ocorrer na década de 90, com a criação da Comissão do Ensino Jurídico da OAB, depois de mais de 160 anos de cristalização de um senso comum em suas estruturas.

A comissão da OAB, coordenada pelo professor Paulo Luiz Neto Lôbo, deu origem à maior das transformações já ocorridas, resultando na edição da inovadora Portaria 1.886/94 do MEC, a regular as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos de graduação no Brasil.

Um ano antes dessa regulação, em 1993, chegava-se a um nível de consciência sobre a crise do ensino jurídico:

“No caso do curso jurídico, a dificuldade é particularmente agravada porque sua crise não pode ser isolada da crise do direito e do Estado, neste final do século XX... Há forte consenso entre todos os teóricos, especialistas e operadores do direito de que os cursos jurídicos não respondem mais às demandas da sociedade atual, ou o fazer de modo inadequado ou insuficiente.”²

Com essas razões, as ações da Comissão da OAB formarão um novo senso comum, reivindicando transformações em dissonância ao modelo tradicional vigente.

² LÔBO, Paulo Luiz Neto. Critérios de avaliação externa dos cursos jurídicos. In: COMISSÃO DO ENSINO JURÍDICO. OAB. **Ensino jurídico**. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. p.33

Nesse choque em que se visou a construção de um novo nível de realidade, a análise supracitada indica que a crise atualmente vivida pelo ensino jurídico não pode ser analisada como um objeto isolado da crise estatal e do direito. Essa constatação implica o reconhecimento de que a crise do ensino jurídico deva ser estudada, além da questão estritamente pedagógica, em outros níveis do conhecimento, capazes de focar assuntos sem os quais não há como se propor uma resposta satisfatória aos problemas apresentados.

Na proposta de MORIN,³ esse quadro expõe o nível de complexidade requerido ao pensamento crítico contemporâneo, o qual não pode mais ser elaborado como uma visão fragmentária do mundo, mas sim transdisciplinar, que “ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais.”

A contextualização do pensamento de Edgar Morin permite afirmar que a busca do foco da consciência na contemporaneidade deverá contar com essa capacidade de aliar conteúdos para obtenção de respostas complexas, de forma a integrar diversos níveis de realidade.

No plano das ciências sociais e humanas, compartilha essa visão paradigmática Boaventura de Souza Santos, ao descrever, para as ciências um discurso apto a permitir que o ser humano recobre, com o uso do conhecimento-emancipação, sua consciência social.⁴

O que a soma dos marcos teóricos apresentados acaba por trazer é a fundamentação para uma reformulação social, e aqui especificamente sobre os cursos de Direito, de maneira que sejam construídos novos níveis de

³ MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**. p.53.

⁴ “Sendo uma revolução que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).” SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. p.37.

realidade a primar pela emancipação do indivíduo a partir da ampliação de seu foco de consciência sobre a realidade.

O que se coloca, então, como problematização em face da realidade atual do ensino jurídico brasileiro, seria o questionamento sobre qual a forma, ou as formas, de implantar uma nova estrutura sociopedagógica nos cursos de Direito. Uma estrutura que albergue ensino, ciência e prática do direito no nível transdisciplinar de um conhecimento prudente para uma vida decente.

Novamente dentro da visão de Jung, se a conformação uniforme e regular de determinados comportamentos da sociedade demonstrar a materialização de um arquétipo, enquanto senso comum cristalizado historicamente no ensino jurídico, como se poderia configurar uma ação contra o mesmo, e, no caso em particular, como se poderia possibilitar a implantação de uma nova estrutura sociopedagógica nos cursos de Direito ante a hipotética existência de um arquétipo sobre o mesmo?

Para tanto, a resposta a essa questão exigirá a formulação de uma ação contra o arquétipo designada pelo neologismo “contra-arquétipo”, cuja existência é, por hora, ainda hipoteticamente formulada sobre o ensino dos cursos de Direito no Brasil.

No aspecto da validade do conhecimento a ser produzido, ao se pensar na hipótese da construção de um contra-arquétipo em contraposição ao modelo atualmente existente, optou-se por um caminho de construção do trabalho científico em coerência com os postulados científicos dos marcos teóricos indicados. Desse modo, procurar-se-á firmar a comprovação epistemológica da pesquisa experimentalmente em bases diversas daquelas exigidas pelo paradigma científico da modernidade. Isso implica que, numa perspectiva metodológica, a validade da tese seja revelada por sua capacidade implícita de produzir emancipação, conforme uma estruturação racional do conhecimento.

Nessa configuração da epistemologia da pesquisa, a proposta de estruturação metodológica do trabalho científico foi elaborada em conformidade com o método dedutivo, mas dentro daquela nova perspectiva paradigmática, da seguinte forma:

- a) **em âmbito geral**, na forma de um silogismo simples, construído com os antecedentes representados pelo primeiro (premissa maior) e segundo (premissa menor) capítulos, e o conseqüente representado pelo terceiro capítulo (conclusão);
- b) **em âmbito específico**, na forma de polissilogismos, elaborados na realização da análise e síntese da revisão bibliográfica no transcorrer dos capítulos.

No tocante às fontes de dados, a maior delas decorre do levantamento bibliográfico, contando com obras, dentre livros e artigos, de mais de cinco áreas de conhecimento, destacando-se direito, sociologia, educação, história e psicologia.

Quanto ao estilo de redação adotado, poderá ser observada a tentativa de concentrar a escrita na materialização de sínteses das informações, com citações textuais somente de dados relevantes à análise em questão, e com grande quantidade de citações de rodapé, referentes às indicações complementares dos assuntos tratados, com vistas a tornar mais escorreita a leitura do texto principal, sem tirar do leitor a possibilidade de aprofundamento temático. Citações de obras estrangeiras são realizadas em português, se alocadas no texto principal, ou na língua nativa se produzidas como referências complementares de rodapé.

Como dito, a divisão da parte do desenvolvimento da tese em três capítulos revela a opção metodológica experimental adotada. Deve ser observado que a estruturação do silogismo no âmbito geral da tese, o qual implica determinar o terceiro capítulo como sua conclusão, não implica que este também seja considerado como o momento de conclusão formal, finalizadora da tese, haja vista a composição, em âmbito específico, de polissilogismos que

comportam outras análises particularizadas além da visão geral, em cada um dos três capítulos. Daí a utilidade da conclusão final, momento de verificar todas as constatações construídas nas especificidades da estruturação apresentada.

Ao primeiro capítulo é metodologicamente reservada a análise da premissa maior da tese, compreendida pela formulação de evidências capazes de atestar a existência de um arquétipo sobre a *práxis* dos cursos de Direito no Brasil. Esse capítulo contém o cerne da revisão bibliográfica realizada na pesquisa e permite estabelecer uma noção sobre o restante dos conteúdos a serem desenvolvidos do trabalho, daí o porquê de sua conformação diferenciada da dos demais capítulos, em extensão e subdivisões.

Desse modo, quanto às suas subdivisões, o primeiro capítulo é estruturado em três subcapítulos, cada um dos quais também com suas subdivisões. No primeiro subcapítulo a análise voltada-se à formulação do contexto sociohistórico da evolução do ensino jurídico no Brasil. O segundo subcapítulo transfere a análise para o contexto científico que serviu de embasamento à academia jurídica e busca traçar as conseqüências deste discurso na composição do arquétipo. No terceiro subcapítulo a análise recai sobre a prática jurídica no Brasil, desde o império e suas repercussões e efeitos decorrentes do arquétipo.

A metodologia aplicada à construção do segundo capítulo da tese reservou seu espaço à formulação de sua premissa menor, aqui subdividida em cinco premissas de transformação. Trata-se da análise de um pentagrama de inovações particularmente sugeridas para a inovação do ensino jurídico no Brasil, com base nos indícios das demandas sociais reveladas na revisão bibliográfica realizada e nos postulados defendidos pelos marcos teóricos. São cinco tópicos, cada um dos quais dirigido à construção de uma das premissas de transformação proposta.

O terceiro capítulo é direcionado à construção do contra-arquétipo, como conseqüente do modelo metodológico silogístico adotado para a elaboração da tese. A partir das evidências do arquétipo interconectadas com as premissas de transformação, o presente capítulo procurará materializar uma solução à problemática apresentada, no intuito de implantar uma nova estrutura sociopedagógica nos cursos de Direito, com base nos fundamentos transdisciplinar e emergente. Sua divisão comporta a elaboração de quatro subcapítulos. O primeiro subcapítulo busca estabelecer uma análise e defesa da configuração do contra-arquétipo ante o pensamento de Jung. O segundo subcapítulo destina-se à análise do contra-arquétipo, enquanto elemento contradiscursivo para o enfrentamento da discursividade posta pelo senso comum cristalizado na *práxis* dos cursos de Direito. O terceiro subcapítulo adentra no cerne da proposta de superação do arquétipo, sugerindo e defendendo o primeiro passo do modelo de estruturação acadêmica proposta. Por fim, o quarto subcapítulo faz o fechamento da proposta do contra-arquétipo, como forma de enfrentamento e transformação do ensino jurídico em uma nova realidade de bases transdisciplinares e emancipatórias.

Com essa configuração, é apresentada a tese. No plano do conhecimento, Rubem Alves exorta a que se tenha sempre a consciência sobre “a serviço de quem o pesquisador se encontra”.⁵ No feixe de luz ao qual a presente tese se insere, pelo atual nível de consciência do pesquisador em questão, espera-se que esta proposta esteja a serviço da emancipação de todos que com ela tenham contato.

⁵ ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. p.71.

CAPÍTULO I

EVIDÊNCIAS DO ARQUÉTIPO LIBERAL

A primeira parte da pesquisa procura demonstrar as evidências justificadoras da necessidade de um repensar crítico sobre o ensino jurídico brasileiro, a ser materializado a partir da demonstração do arquétipo modelar dos cursos de Direito no Brasil.

Para tanto, metodologicamente a opção foi pela busca de sustentação numa tríade de conhecimentos, pensamentos e autoridades, na qual a revisão bibliográfica indica a existência de um padrão sobre o ensino jurídico.

Primeiramente faz-se uma abordagem voltada à constatação histórica do atual estágio de desenvolvimento do ensino jurídico brasileiro.

Um segundo passo será direcionado à análise do discurso científico da modernidade, por meio de uma gama interconectada de perspectivas sobre a ciência moderna e suas repercussões. Este capítulo busca suplantar qualquer limite ditado pela “modernidade” do pensamento acadêmico e albergar valores outros com os quais se possa dialogar sobre uma visão complexa dos diferentes níveis da realidade.

No terceiro capítulo a análise será sobre a justiça, com destaque nas perspectivas sobre a efetivação da justiça no século XX. Aqui a concentração é direcionada às críticas ao sistema existente e as potencialidades de inovação emancipatória.

1 EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Durante sua evolução histórica, o ensino jurídico brasileiro passou por três fases a serem destacadas neste capítulo. Essa delimitação foi estabelecida em razão da possibilidade de destaque de três momentos distintos de destaque da política nacional, em face da supremacia dos modelos de estado liberal, social e neoliberal.

A primeira ocorreu a partir de sua criação e desenvolvimento sobre o paradigma do Liberalismo. Num segundo plano, a contextualização histórica será do Estado Social e dos governos autoritários. Completando este processo, há uma terceira fase delimitada inicialmente pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e sua continuação até a seqüência do advento da Portaria 1.886/94 do MEC.

A revisão bibliográfica deste capítulo procura concentrar-se naquilo que foi escrito, debatido e argumentado sobre o passado e presente do ensino jurídico brasileiro, visando destacar o arquétipo existente.

A partir dessas concepções, este capítulo visa estabelecer um apanhado das tendências pedagógicas observadas até o momento, que possam servir de evidências justificadoras da construção proposta como tese.

1.1 A Gênese Liberal do Ensino Jurídico

Os movimentos para o surgimento do ensino jurídico no Brasil começam obrigatoriamente pela Faculdade de Direito de Coimbra. Pelos portões das escadarias de Minerva passaram, até o início do século XIX, os estudantes brasileiros do curso de Direito. Isso perdurou prioritariamente até a sanção da Carta de lei de 11 de agosto de 1827, que instituiu os cursos de Direito em São Paulo e Olinda.⁶

Influenciados inicialmente pela Reforma Pombalina no ensino jurídico, ditada nos Estatutos de 1772, os estudantes brasileiros puderam acompanhar as transformações liberais ocorridas na Faculdade de Direito de Coimbra nas décadas seguintes, trazendo consigo essa bagagem cultural ao Brasil.⁷

A Revolução Francesa e a posterior expansão francesa por Napoleão até o Cabo da Roca, ratificaram os ideais liberais pela Europa peninsular.⁸ Mesmo locais de grande controle eclesiástico, como a Universidade de Salamanca, em Espanha, a cerca de 250 km de distância de Coimbra, sofreram a assimilação acadêmica dos ideais do Liberalismo.⁹

⁶ VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. p.28.

⁷ “Embora sem avistarem a derradeira consequência, os Estatutos Pombalinos haviam dado o primeiro passo no sentido da unificação, ao estabelecerem um núcleo de cadeiras comuns a legistas e a canonistas. No seio da política liberal, esta opção afeiçoou-se ao propósito de desvalorizar o ensino do direito canônico e eclesiástico.” UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Guia da Faculdade de Direito 2000/2001**. p.14.

⁸ “As guerras napoleônicas certamente concretizaram a vocação universal da Revolução Francesa, aniquilando a estrutura feudal remanescente por onde passavam seus exércitos, e exportando as instituições e leis burguesas para esses países.” TRINDADE, José Damião de Lima. Anotações sobre a história social dos direitos humanos. In: **Direitos humanos: construção da liberdade e da igualdade**. p.80.

⁹ “De otra parte,, la Guerra de la Independencia es el elemento catalizador que va a evidenciar dos actitudes, que, aunque hunden sus raíces un periodo anterior, afloran con toda nitidez. Se trata de las actitudes que convencionalmente suelen denominarse tradicionalista y liberal, de signo marcadamente antagónico y con claras repercusiones en el mundo de la cultura.” LUNO, Antonio Enrique Pérez. Ilustración y utilitarismo en la universidad de Salamanca. In: **Salamanca – Revista de Estudios**. Monográfico Salamanca y los Juristas. n.47. p.316.

Com toda expansão ideológica ocorrida, o espaço intelectual do iluminismo liberal floresceu na mente dos fidalgos estudantes brasileiros em Coimbra. Como estes buscavam sua formação para ocupar cargos de relevância na estruturação do Estado imperial brasileiro, pode-se inferir como suas contaminações ideológicas liberais influenciaram as reivindicações dos currículos das primeiras escolas jurídicas brasileiras.¹⁰

Essa tendência liberal é confirmada pela estrutura curricular “una” apresentada na Carta de lei de 11 de agosto de 1827, no Brasil, destacando-se que os dois últimos anos do curso de Direito seriam destinados ao estudo do direito civil e comercial (quarto ano) e ao estudo da economia política e prática processual (quinto ano).¹¹

A união das faculdades de Leis e Cânones em uma “una” faculdade de Direito em Coimbra, a exemplo do que já ocorrera no Brasil, demandou mais uma década de discussões em Portugal. Por este entendimento, comparativamente com os postulados do Decreto português de 5 de dezembro de 1836, criador da “moderna” Faculdade de Direito de Coimbra, é possível supor que, na criação dos cursos brasileiros de Direito, houve a materialização, em termos das necessidades liberais, do que já se discutia em Portugal desde a reforma pombalina.¹²

Não era somente o alcance estatal de poder absolutista que estava em modificação, também o novo modelo científico entraria em conflito com a

¹⁰ “Sabidamente, os brasileiros diplomados de Coimbra contribuíram decisivamente com textos para a Constituição Imperial de 1824 com o arejamento de idéias democráticas e liberais...” PINTO, Adriano. A oab nos 170 anos do ensino jurídico. In: **OAB. Ensino jurídico. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil.** p.12.

¹¹ VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo.** p.29.

¹² “As consequências desta reforma foram muito profundas e duradouras, marcando decisivamente os juristas por elas formados. Isto explica que, no plano da prática e da política do direito, depois da década de 70, nada ficou como estava.” HESPANHA, Antonio M. **Panorama Histórico da cultura jurídica européia.** p.167.

ala eclesiástica da academia. As relações de poder dos detentores do conhecimento logo mudariam totalmente de mãos.¹³

Por seu cunho, esse novo discurso científico jusracional requeria uma nova base retórica, cujo alcance seria imbricado na própria sustentação da sociedade moderna em construção. Uma nova forma de regulação liberal das relações sociais seria o mecanismo impulsionador dos estudos jurídicos da época: normativismo positivista.¹⁴

A confirmação desse estágio liberal e positivista ocorreu com o surgimento dos projetos de elaboração de um Código Civil para o Brasil, nos moldes do estatuto privado editado por Napoleão.¹⁵ Primeiramente com a tentativa de Teixeira de Freitas, a criação do Código Civil brasileiro necessitou mais cinquenta anos, fato que ocorreu somente no início do século XX, pelas mãos de Clóvis Beviláqua.

Dentro deste processo hegemônico liberal, é no alvorecer do Positivismo das Codificações que ocorre uma primeira transformação do ensino jurídico brasileiro. As duas faculdades criadas em 1827 não supriam a necessidade de profissionais para atenderem aos quadros da recém-proclamada República e, pelo lado mercantil, o sucesso da cafeicultura gerava transformações econômicas e demandas na sociedade brasileira, o início da chamada “industrialização tardia”.¹⁶

¹³ “A Academia, nesse sentido, é vista menos como um espaço de saber e mais como um espaço de poder, verdadeiro nicho de reprodução de bacharéis para atender a uma demanda crescente em torno da autonomia dos estamentos do Estado e da ideologia liberal atuante na constituição do poder.” BITTAR, Eduardo C. T. **Direito e ensino jurídico: legislação educacional.** p.67.

¹⁴ “O positivismo da ciência jurídica do séc. XIX tinha, com a formação de um sistema fechado de direito privado e de uma teoria geral do direito civil, não apenas imposto pela primeira vez no direito positivo as exigências metodológicas do jusracionalismo, mas tinha ao mesmo tempo exprimido do ponto de vista científico e justificado do ponto de vista espiritual a imagem jurídica da sociedade civil do seu tempo.” WIEACKER, Franz. **História do direito privado moderno.** p.628.

¹⁵ “O percurso conceitual da relação entre razão e experiência no direito, qualquer que seja a maneira segundo o qual esse relacionamento seja atualmente tematizado, por certo inicia-se entre o fim do século XVIII e início do século XIX: um período em que se promula constituições e códigos, ao mesmo tempo em que a fragmentação da idéia unitária de razão compele o pensamento jurídico a elaborar uma *filosofia do direito positivo*.” DE GIORGI, Raffaele. **Direito, democracia e risco: vínculos com o futuro.** p.81.

¹⁶ Cf. MAZZEO, Antonio Carlos. **Burguesia e capitalismo no Brasil.** p.27.

As pressões da sociedade civil sobre o Estado induziram uma reforma educacional. Os dois cursos de Direito existentes deixaram de ser monopólio e passou a ser permitida a criação de novas faculdades de Direito. A primeira dessas novas faculdades criadas é a da Bahia, em 1891.

Iniciava-se o período da reforma do “ensino livre”, ou como considera BARROS,¹⁷ o período da “Ilustração Brasileira”, cujo foco era a crença de que a educação era a força inovadora da sociedade e assim deveria ser expandida.

“Afastem-se os entraves à criação de escolas, de cursos, de faculdades e estas florescerão vigorosas. O princípio de seleção natural encarregar-se-á de ‘fiscalizar’ a escola, só sobrevivendo os mais aptos, os melhores. O próprio ensino oficial só terá a lucrar com isto, a concorrência das escolas particulares obrigando-o a manter um ensino elevado.”

O texto acima revela a força do discurso liberal sobre a sociedade brasileira. O importante era permitir a expansão do ensino. A liberdade deveria imperar e sua única regulação seria a “seleção natural” do próprio mercado.

As primeiras críticas ao discurso hegemônico liberal ocorrem a partir da constatação da massificação ocorrida pela expansão indiscriminada dos cursos de Direito, conforme os padrões da época. Surge o termo “fábricas de bacharéis”¹⁸ para ilustrar a situação.

Hipoteticamente criado em alusão ao modelo “fordista” de produção industrial em série,¹⁹ o termo “fábricas de bacharéis” descreve o aumento indiscriminado de vagas ocorrido no ensino jurídico brasileiro, sem notícias históricas de quaisquer modificações qualitativas. Desse modo, em 1927, no primeiro centenário da criação dos cursos de Direito no Brasil, a

¹⁷ BARROS, Roque Spencer Maciel de. A ilustração brasileira e a idéia de Universidade. *Apud* VENÂNCIO FILHO, ALBERTO. *op.cit.* p.75-76. “

¹⁸ SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Faculdade de Direito, 1912-2000**, Universidade Federal do Paraná. p.17.

¹⁹ “Essa representou uma abertura histórica, não só da própria produção tecnológica em massa, como também de um modo de vida tecnológico e massificado, em que os indivíduos solitários, tomados pela compulsão monetária do ‘levar vantagem’, começaram a ordenar-se como limalha de ferro numa mesa magnética.” KURZ, Robert. **Os últimos combates**. p.355.

República Velha aproxima-se de seu encerramento com um saldo de 14 cursos de Direito e 3200 alunos matriculados.²⁰

Para BASTOS,²¹ percebe-se que esta fase centenária da história do ensino jurídico foi representada pelo amadurecimento das instituições educacionais no Brasil. Porém, a atenção deve estar no fato de que o acriticismo deste amadurecimento acabou por cristalizar um modelo de ensino jurídico centenário a ser reproduzido a partir da matriz liberal.

É perceptível que as conjunções sociais desta primeira fase do ensino jurídico brasileiro o mantiveram atrelado a uma transição de bases ideológicas estritamente voltadas ao plano dos conteúdos curriculares. O chamamento científico do momento histórico vivido era de afirmação do estado liberal e a academia necessitava reproduzir a regulação socialmente requerida.²²

Desde seu marco inicial inspirado naquilo que já era idealizado em Coimbra, a academia jurídica brasileira tendeu ao afastamento total das influências eclesiásticas nas grades curriculares. Mantida na primeira grade curricular criada pela Carta de lei de 1827, a disciplina de Direito Eclesiástico tornou-se optativa em 1879 e foi definitivamente banida dos currículos na reforma de 1895. A ideologia do momento exigia a consolidação do poder da classe burguesa sobre a produção do conhecimento, como já ocorrera sobre as Ciências Naturais.

Superado esse passo, nas reformas de 1895, de 1911 (Rivadavia) e de 1915 (Carlos Maximiliano), a tendência ideológica identificada voltava-se à afirmação da republicana liberal, cujo símbolo maior seria a codificação civilista. Se fosse estabelecida uma comparação das modificações das grades

²⁰ SIQUEIRA, Márcia Dalledone. *op.cit.* p.35.

²¹ BASTOS, Aurélio Wander Bastos. **O ensino jurídico no Brasil.** p.182.

²² “O ensino e o desenvolvimento do estudo do direito só podem ser compreendidos em toda a sua profundidade se se não esquecer que o Estado é um ponto axial incontornável de toda esta problemática.” FARIA, José de. O papel da universidade na formação dos juristas (advogados). In: **Boletim da Faculdade de Direito.** V. LXXII. p.412.

curriculares no período, poder-se-ia observar uma ampliação e avanço do predomínio das disciplinas de direito privado.²³

Pelas condições expostas, a função social do ensino jurídico no período centenário demonstrou ratificar o modelo social, interpretá-lo, dar vida e continuidade aos currículos ideologicamente preparados. Portanto, na área metodológica, como foi insubsistente qualquer tentativa de avanço pedagógico, o resultado natural foi sua inclinação à pedagogia tradicional.²⁴

Enquanto processo de mera transmissão do conhecimento, o uso da pedagogia ou “tendência liberal tradicional”²⁵ é instintivo por representar o processo comunicativo básico de transferência de informações humano. Assim, ao limitar-se a função do professor ao ato de exposição oral de conteúdos, mesmo que problematizada, o resultado será a reprodução do conhecimento existente. Nesse aspecto, a pedagogia tradicional contribuiu com o modelo liberal, ao permitir a manutenção da estrutura social em concomitância com a estrutural operacional do Direito, pela formação direcionada dos bacharéis.²⁶

A inexistência de exigências qualitativas para a profissão de professor de Direito favoreceu a lei do mercado do “ensino livre”, permitindo a expansão quantitativa do ensino jurídico no aspecto da grande oferta de mão-de-obra docente. Essa escolha de lentes, tendo por critério outra profissão jurídica, nunca permitiu que se auferissem qualidades pedagógicas. Por outro lado, resultou em um “nivelamento pedagógico”, levando para as salas de aula os

²³ Vide gráficos comparativos criados por Aurélio Wander Bastos (**Ensino jurídico no Brasil**. p.45, 141 e 175).

²⁴ “A controvérsia sobre o ensino livre presente no início da República se encerra com a reforma Maximiliano. Entretanto, no caso específico das Faculdades de Direito outras questões são debatidas, entre elas a do ensino jurídico, em grande parte expositivo e teórico, e muito pouco prático, carecendo de formação científica. Esse debate se acirrou no centenário da fundação dos Cursos Jurídicos no Brasil – 1927, mas apesar das reformas de ensino da 1.a República, não houve mudança significativa no ensino jurídico.” SIQUEIRA, Márcia Dalledone. *op.cit.* p.34-35.

²⁵ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. p.56.

²⁶ “Neste caso, a escola se isola da sociedade. Diz trabalhar apenas no nível das idéias, afirmando uma igualdade aparente, que não leva em conta as desigualdades sociais e econômicas. Esse modelo de escola acaba tratando desiguais social e economicamente como iguais, reproduzindo a igualdade apenas formal do sistema social, onde todos são iguais perante a lei, embora vivam em profundas desigualdades de condições.” KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação**. p.52 – 53.

melhores oradores (reprodutores) do discurso hegemônico, contribuindo oportunamente para o surgimento do termo “**fábricas**”, de “**bacharéis**”.

Essa fase encerra um momento de afirmação do Liberalismo na sociedade brasileira, cristalizado nos cursos de Direito através da baixa estruturação metodológica e do direcionamento privatista das grades curriculares. Isso contribuiu para a formação de um ciclo de reprodução da ideologia liberal na formação jurídica dos operadores brasileiros do Direito.

Isolada pelo paradigma científico positivista, a academia tem seu único espaço de transformação nas modificações da norma legislada, por sua vez cerceada pelas codificações postas. A “pureza” do conhecimento jurídico, aliada a uma metodologia meramente de transmissão do conhecimento, revela uma constância “industrial” também por ordem científica. Como na “**fábrica**” de montagem dos antigos “Ford T”, esta seria a “standartização” da formação dos “**bacharéis**”, cuja atuação prática como futuros lentes, aplicadores e legisladores do Direito, teria como substrato um inconsciente coletivo voltado à reprodução contínua do modelo liberal hegemônico.

Daí a base de influência deixada pelo modelo liberal de ensino jurídico no seu primeiro centenário de existência, a perspectiva de um arquétipo e sua herança às gerações futuras.

1.2 Um “Estranho no Ninho”: Estado Social

A década de 30 abre para o Brasil uma outra realidade social. A predominância do poder econômico das oligarquias agrícolas perderia espaço com a crise econômica mundial. Surgia uma nova classe dominante urbana, centrada no comércio e na industrialização do país.

No âmbito internacional, a geopolítica havia sofrido modificações após a Primeira Guerra Mundial e a América Latina passara a sofrer uma influência direta dos Estados Unidos da América que, em superação da crise econômica de 1929, adotara uma nova forma de atuação do Estado sobre a sociedade civil. Nascia o *Welfare State* ou Estado Social.²⁷

Da intervenção mínima do Estado na sociedade civil – Liberalismo – passava-se agora ao *dirigismo social*. Era dever do Estado atuar em prol do bem estar da sociedade e regular de forma intensiva a economia. A sociedade civil brasileira sofreria várias transformações e sucessivas modificações políticas entre 1930 e 1945, ao mesmo tempo que os dados indicam que o ensino jurídico se estagnara no período.²⁸

A mais importante das reformas educacionais providas pelos governos da época chamou-se “Reforma Francisco Campos”.²⁹ Seu maior mérito foi institucionalizar definitivamente a figura da “universidade” no Brasil, em nítida ação dirigida à inovação dos ideais educacionais da república velha.³⁰

²⁷ “Para uma historiografia recente, a Revolução de 1930 é o momento do redimensionamento do capitalismo brasileiro, em moldes modernos, mas não representa um rompimento revolucionário com a dependência e a subordinação do capitalismo nacional frente aos pólos desenvolvidos do capitalismo.” MAZZEO, Antonio Carlos. *Burguesia e capitalismo no Brasil*. p.31-32.

²⁸ “Examinandos os quinze anos de evolução do ensino jurídico (1930-1945), vamos verificar que os resultados apresentados foram bem mofinos. Enquanto que no campo econômico e social as transformações eram bem significativas, no setor educacional um sério esforço se realizava; inclusive em matéria de ensino superior, os cursos jurídicos mantinham-se na mesma linha estacionária.” VENÂNCIO FILHO, Alberto. *op.cit.* p.311.

²⁹ Decreto n. 19.851 e 19.852, respectivamente, de 11 de abril de 1931.

³⁰ BITTAR, Eduardo C. B. *op.cit.* p.68.

O momento era de “otimismo” com a crença social no papel transformador da escola. Enquanto genericamente instala-se período animador para a sistematização universitária do ensino superior, a atualização curricular proposta por Francisco Campos para organização da Universidade do Rio de Janeiro (especialmente para o ensino jurídico) revelava o seu direcionamento às demandas da nova estrutura de poder econômico. Em termos de reprodução do modelo liberal, ao “incentivar o estudo do Direito positivo, privilegiando as regras gerais do Direito pátrio”, a “Reforma Francisco Campos” confirma os postulados hegemônicos da fase anterior.³¹

No campo das metodologias, nem mesmo o início da hegemonia americana sobre a América Latina e a chegada de novas pedagogias liberais, como da “Escola Nova”, geraram reflexos suficientes para intervir na dinâmica pedagógica do ensino jurídico, pois a “pureza” científica e o fechamento do mundo acadêmico, no seu ciclo de “standartização” reprodutora do conhecimento, geravam por si só uma esfera de proteção e isolamento.³²

O choque entre os tradicionais da já sedimentada ideologia liberal arquetípica, com as do movimento da “Escola Nova”, cuja crença estava nas possibilidades de inovação do ensino, seria inevitável.³³ Isso porque a premissa revolucionária seria incômoda ao exigir a reconfiguração das relações de poder na academia, possibilitando um rompimento da “pureza” e da autoridade do lente, em prol de uma abertura cognitiva ditada por uma gama

³¹ “A Reforma Francisco Campos, na verdade, foi uma tentativa de se acomodar o ensino jurídico às demandas e necessidades do capitalismo e da sociedade comercial brasileira...” BASTOS, A. W. *op.cit.* p.207.

³² “Todo o ideário pedagógico do Movimento da Escola nova, principalmente na versão norte-americana encetada pelos educadores John Dewey e William Kilpatrick, desembarcou no país, ganhando adeptos nas gerações de intelectuais jovens que se preocupavam com os problemas educacionais.

O ideário escolanovista conjugava-se muito bem com o nascente otimismo pedagógico, que centrava suas preocupações na reorganização interna das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos.” GIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação.** p.19.

³³ “A luta dos inovadores liberais começara por volta de 1924 quando se reuniram em torno de uma Associação, a ABE (Associação Brasileira de Educação), criada naquele ano e que culminou em 1932 com o **Manifesto dos pioneiros da educação nova** e a realização de várias Conferências Nacionais de Educação, entre as quais as mais importantes desse período foram a IV e a V, nas quais as duas ideologias se defrontaram.” GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação.** p.111.

alienígena de conhecimentos, os quais a configuração pedagógica tradicional erroneamente pressupunha não necessitar.³⁴

Não só no direito, mas também em outras academias as ideologias da “Escola Nova” representaram uma disputa pelo poder acadêmico, nas quais os vencedores foram os blocos hegemônicos já instituídos. Com isso, as tentativas de um novo “bloco histórico” pedagógico foram inviabilizadas, prevalecendo a força do arquétipo pedagógico tradicional. Como não se tratava de um ato de nacionalismo ou de defesa cultural brasileira, mas de defesa do *status quo* acadêmico, prevaleceu o perfil reacionário e tradicional daqueles que detinham o poder na academia.³⁵

O afã legislativo dos tempos de mudança social geraria a primeira demanda de novos conteúdos da academia jurídica brasileira. O Estado Novo teria uma grande produção legislativa de novas codificações. Busca-se uma reestruturação nacional como forma de superação dos vícios do Império e das oligarquias. Seriam criados novos estatutos jurídicos: Código de Processo Civil, Código Penal, Código de Processo Penal e uma nova Lei de Introdução ao Código Civil. A resposta social a este aumento de demanda de estudo dos novos estatutos legislativos deu-se pela criação de mais cursos de Direito.³⁶

Continuava a imperar a livre regulação qualitativa dos cursos, da qual o maior resultado foi a continuidade modelar do ensino jurídico conduzido

³⁴ “A teoria alimentou um processo de esclarecimento em torno dos fins e meios da educação, entregando-se a procedimentos epistêmicos variados e complexos e fixando um papel cada vez mais central para as ciências, especialmente humanas, que devem desenvolver e guiar os saberes da educação.” CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. p.512.

³⁵ “A escola nova não conseguiu ser totalmente implantada porque suas proposições, que implicavam uma sensível mudança qualitativa do nosso sistema de ensino, encontraram, como obstáculo, a mentalidade reacionária e tradicionalista de certos educadores.” COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação**. p.270.

³⁶ “Tal movimento, que já foi chamado ironicamente de ‘inchação’ do ensino superior, ou ‘política de cogumelagem’, ocorreu num período em que as transformações econômicas do país, com a atenção para os problemas de planejamento econômico e de uma intervenção mais ordenada do Estado nas atividades econômicas, estariam a exigir um ensino superior de tipo novo, inclusive um ensino de Direito que atentasse para estas novas necessidades sociais.” VENÂNCIO FILHO, Alberto. *op.cit.* p.312-313.

pela pedagogia tradicional da fase anterior, em completa dissonância com o modelo de Estado Social em voga nesse momento histórico.³⁷

A primeira voz conhecida a manifestar sua posição sobre o ensino jurídico foi San Tiago Dantas. Em seu texto sobre a “Renovação do Direito”, em 1941, diz sobre os rumos da educação no Direito:

“Só se consideraria, pois, em crise, no mundo de hoje, uma Faculdade em que o saber jurídico houvesse assumido a forma de um precipitado insolúvel, resistente a todas as reações. Seria ela um museu de princípios e praxes, mas não seria um centro de estudos. Para uma escola de Direito viva, o mundo de hoje oferece um panorama de cujo esplendor raras gerações de juristas se beneficiam.”³⁸

A crítica ecoava sobre “um museu de princípios e praxes” de origem liberal, totalmente contrários à ebulição legislativa e social da época. O peso da herança do arquétipo liberal do ensino jurídico começava a ser sentido. Uma crise sobre a inadaptação da academia jurídica ao momento histórico repercutia pela primeira vez no próprio meio acadêmico.

Novamente San Tiago Dantas, em 1955, voltaria à temática em seu discurso inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito.³⁹ Falava agora na adoção de uma “nova didática” (Escola Nova?), embasando seus fundamentos nas metodologias americanas de ensino jurídico (*case system*) e contextualizando o ensino com essas vertentes educacionais.

³⁷ “Na era Vargas, permanece na inércia o ensino do Direito...”. GALDINO, Flávio. A Ordem dos Advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino Jurídico: 170 anos.** p.160.

³⁸ DANTAS, San Tiago. Renovação do Direito. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB.** Ensino jurídico. p.44.

³⁹ “Os grandes mestres de ontem e de hoje, que deram e dão glória às cátedras desta escola, liberalizando aos seus alunos o fruto valioso de sua cultura em preleções, obedecem à linha da mais ilustre tradição acadêmica. Mas muitos deles, senão todos ou quase todos, já vêm sentindo a necessidade de abandonar a didática tradicional...”. A educação jurídica e a crise brasileira. In: **Revista Forense.** V.159. p.452.

A Era Juscelino reservara a entrada definitiva do Brasil em contato com as tendências internacionais do Estado Social.⁴⁰

Mantendo-se o arquétipo montado na história, a tentativa de solucionar o descompasso social do ensino jurídico foi novamente proposta em uma alteração curricular. Isso ocorreu em 1961, já sob o controle do Conselho Federal de Educação. Surgiu o “currículo mínimo” para os cursos de Direito.⁴¹ A idéia era que os cursos de Direito tivessem certa liberalidade qualitativa, além de um mínimo requerido para a formação jurídica geral dos seus estudantes. Sem o devido acompanhamento, o mercado novamente ditou as regras e a “experiência foi, entretanto, que o currículo mínimo tornou-se, a rigor, um currículo máximo”.⁴²

O autoritarismo estatal vigente no Golpe Militar de 1964 veio a direcionar as possibilidades de alteração na estrutura dos cursos de Direito. Não havia mais espaço para a “Escola Nova” na esfera política de influência. O momento era da valorização do tecnicismo. Esta tendência é confirmada a partir da firmação dos Acordos MEC/USAID, embasando a reforma educacional de 1968.

A meta voltava-se ao atendimento do crescimento econômico financiado externamente. Requeriam-se novos técnicos para o suporte do “milagre brasileiro” e novamente o número de vagas estava à frente de metas

⁴⁰ “O aparelho de Estado direciona-se mais amplamente à organização da estrutura produtiva e ao ordenamento social, com objetivos de garantir um maior desenvolvimento das forças produtivas.” MAZZEO, Antonio Carlos. *op.cit.* p.43.

⁴¹ “Este currículo não observou as demandas, principalmente dos setores empresariais do Brasil emergente e, pelo seu significativo papel na nossa história, aquele especial momento político, nem ao menos considerou as opiniões de San Tiago Dantas de 1955, aliás, coincidentemente, componente relevante do governo parlamentarista de 1962. O currículo jurídico de 1962 insistiu na sobrevivência da tradicional fórmula de se evitar que o ensino jurídico contribuísse para o processo de mudança social, exprimindo-se, apenas, como articulação didática do conhecimento oficializado”. BASTOS, Aurélio Wander. *op.cit.* p.284.

⁴² VENÂNCIO FILHO, Alberto. *op.cit.* p.318.

educacionais qualitativas.⁴³ Das 61 faculdades existentes no ano de 1964, houve um salto para 122 em uma década.⁴⁴

A técnica aliada ao controle do pensamento crítico era o referencial a ser seguido, o qual atendia prontamente às leis de mercado e mantinha abafados os questionamentos ao aparato estatal autoritário.⁴⁵ Segundo BASTOS⁴⁶, pela conjugação de fatores apresentada (crise organizacional, didática, metodológica, curricular, mercadológica), este foi um dos momentos de maior crise na história do ensino jurídico brasileiro.

A manutenção do arquétipo presente na idéia de reforma pela simples modificação da grade curricular, novamente voltou a ser indicada como a solução da crise em 1972, quando os cursos de Direito receberam nova modificação curricular por determinação da Resolução n. 3, do Conselho Federal de Educação. Um dos fundamentos da reformulação curricular de 1972 estava em que o obstáculo à implantação de “soluções inovadoras” na metodologia do ensino jurídico decorria da “dilatada extensão” do currículo mínimo dos cursos de Direito.⁴⁷

Sem atacar o cerne da crise de inadaptação liberal do ensino aos novos tempos, o resultado foi o mesmo da reforma de 1961 e as faculdades de

⁴³ “Na década de 1960 há uma grande expansão do ensino superior no Brasil, inclusive do ensino jurídico. Cresce o número das escolas superiores, que são aprovadas pelo Conselho Federal de Educação, sem um programa ou planejamento prévio e sem uma atenção às necessidades de mercados.” SIQUEIRA, Márcia Dalledone. *op.cit.* p.69.

⁴⁴ VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UNB**. Ensino jurídico. p. 34.

⁴⁵ “Os pontos críticos são vários. O primeiro e mais importante deles está na própria concepção de ensino, que coloca mal o problema do saber especializado, vendo-o como um tecnicismo neutro, uma arte de saber fazer sem se preocupar em saber porque.” FERRAZ JR, Tércio Sampaio. O ensino jurídico. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB**: Ensino jurídico. p.70.

⁴⁶ BASTOS, Aurélio Wander. *op.cit.* p.370.

⁴⁷ “Na verdade, o currículo de 1972 não pecava pelas suas inovações e propósitos, mas foi desqualificado pelos seus efeitos: o crescimento massificado de alunos e de escolas sem padrões razoáveis de qualidade.” BASTOS, Aurélio Wander. *op.cit.* p.404.

Direito, “com raras exceções, continuaram seguindo seus programas tradicionais”⁴⁸.

Nos 150 anos de ensino jurídico no Brasil, comemorados em 1977, VENÂNCIO FILHO termina sua obra de análise histórica dos cursos de Direito brasileiros com a conclusão de que este “ainda se encontra à procura de seus caminhos.”⁴⁹

Passados mais dez anos, tais caminhos ainda não haveriam de ser descobertos em 1987, conforme comentário de LAMARTINE⁵⁰ sobre o “melancólico” resultado obtido na aplicação da última reforma universitária aos cursos de Direito.

Essa “melancolia” pedagógica das reformas educacionais refletiu mais uma “época perdida” para o ensino jurídico. Continuava-se a reprodução do discurso da fase imperial como expediente para a manutenção do poder não só da academia jurídica, mas também das próprias classes dominantes por ela representadas.⁵¹

Quaisquer outras tentativas de modificação destes quadros fracassaram, haja vista que vinham de grupos integrantes da própria academia dominante, somente para “disputar-lhe o poder”.⁵²

⁴⁸ “Essa mentalidade tecnicista, peculiar ao poder burocrático e sempre pronta a transformar em leis a vontade burocrática, descaracterizou a ordem jurídica e infiltrou-se no ensino do direito. A reforma do ensino jurídico realizada em 1972 tinha como pressuposto a necessidade de substituir o bacharel tradicional, verborrágico, com muitas citações, por um advogado prático, voltado para o desenvolvimento. Ao examinarmos o currículo mínimo, exigido pelo Conselho Federal de Educação, constatamos a preocupação em concentrar o ensino nas disciplinas chamadas profissionalizantes.” BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: **Encontros da UnB**. Ensino jurídico. Brasília: UnB, 1978 – 1979. p.76 e 81.

⁴⁹ VENÂNCIO FILHO, Alberto. *op.cit.* p.335.

⁵⁰ OLIVEIRA, José Lamartine Correia de. A liberdade e o ensino jurídico. In: **Revista de Direito Civil, Imobiliário, Agrário e Empresarial**. n.39. p.62.

⁵¹ “Se a postura da ciência do direito é a de estaticidade, a tarefa do seu ensino restringe-se a uma transmissão de informações. No caso do Brasil a postura se enraíza em problemas de estrutura social muito profunda e a permanência desta estrutura propicia em grande parte a manutenção de uma forma de ensino tradicional.” LOPES, José Reinaldo de Lima. Função social do ensino da ciência do direito. In: **Revista de Informação Legislativa**. n. 72. p.375.

⁵² FALCÃO NETO, Arruda. *Apud* OLIVEIRA, José Lamartine Correia de. A liberdade e o ensino jurídico. In: **Revista de Direito Civil, Imobiliário, Agrário e Empresarial**. n.39. p.62.

Com isso, a construção de uma nova função social ao ensino jurídico não obteve forças para ser construída ante as forças conservadoras da academia jurídica nesse período histórico, resultando mais uma vez no seu descompasso da história. Isso representa uma grande perda das oportunidades de transformação emancipatória, geradas em neste período de “otimismo pedagógico”, da “Escola Nova” e de Estado Social.

No plano das reformas estatais, a manutenção da estrutura tradicional do ensino jurídico foi manifesta na reprodução do discurso político de que a solução das crises do ensino jurídico estava nas alterações curriculares. Um inconsciente coletivo já havia se formado sobre essa questão.

Por outro lado, enquanto não existia espaço para transformações mais profundas na estrutura pedagógica tradicional dos cursos de Direito, o mercado favorecia-se com as facilidades e alta rentabilidade na implantação de faculdades de Direito.⁵³

No sentido contribuir para essa realidade, a ditadura militar, após a década de 60, pode ser sucinta em apontar o direcionamento tecnicista dado aos cursos de Direito. O país acelerava sua modernização industrial e necessitava de mão-de-obra jurídica técnico-servil. O sistema governamental não poderia ser questionado e o único local capaz de realizar tal ação, a academia, estava controlado pelas persecuções políticas. O arquétipo engendrado na primeira fase ganhara em acréscimo o tecnicismo e era confirmado pelo autoritarismo.

Pelos idos de 1980, um novo modelo estatal estava sendo proposto na esfera internacional e suas repercussões logo chegariam ao Brasil.

⁵³ “‘Industrialização’ se liga a esse perfil, de vez que os elementos estruturais para a escola de direito são os mais simples: salas, cadeiras, quadro negro e giz, para satisfazer o plano material e advogados, juizes, promotores, delegados de polícia e até mesmo bacharéis em direito (não exercentes de qualquer das profissões jurídicas), para professores, em nível de mão de obra.” CENEVIVA, Walter. Ensino Jurídico no Brasil: exame do relatório estatístico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico. Parâmetros...** p.97.

1.3 A Constituição de 1988 e o Neoliberalismo

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 houve campo para transformações substanciais no ensino jurídico. Vários direitos e garantias haviam sido introduzidos no ordenamento jurídico brasileiro pela nova CF e essa onda democrática e de cidadã permitiria inovações nos cursos de Direito.⁵⁴

A confirmação do enfoque dado pelos governos militares à expansão dos cursos de Direito, desalojado de preocupações qualitativas, relegou ao mercado o controle informal do setor que, conseqüentemente, gerou um grande “mercado” do ensino jurídico.⁵⁵

As estatísticas de 1993 davam conta de que esse “mercado” abrangeria 186 cursos de Direito no país, os quais mantinham a mesma estrutura curricular tradicional desde a reforma de 1973. O resultado desta política era a existência de um ensino reprodutor, deformador e insatisfatório na preparação de bacharéis para um mercado profissional saturado.⁵⁶

Tais aspectos da crise “crônica” do ensino jurídico agora floresciam com toda a sua intensidade. 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

⁵⁴ “Esta é a principal questão que se coloca para o ensino jurídico: rearticular-se para contribuir para a articulação do Estado com o texto constitucional, enquanto documento expressivo das modernas demandas sociais.” BASTOS, Aurélio Wander. *op.cit.* p.405.

⁵⁵ CENEVIVA, Walter. Ensino jurídico no Brasil: exame do relatório estatístico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico.** Parâmetros... p.96-97.

⁵⁶ MELO FILHO, Alvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. In: **Revista Forense**, v.322. p.09.

complexidade dos conflitos até então contidos pelo autoritarismo, cujo reconhecimento vinha no embalo da Constituição Federal de 1988.⁵⁷

A abertura democrática trouxe, enfim, possibilidades ao amplo e livre debate sobre as feridas do ensino jurídico brasileiro, sobre a formação profissional tradicional do bacharel e sobre o Direito e a Justiça.⁵⁸

Das repercussões sociais da crise dos cursos de Direito, a OAB, através de sua Comissão de Ensino Jurídico, desde 1992 iniciou um estudo nacional buscando uma “reavaliação da função social do advogado e de seu papel como cidadão”.⁵⁹

Começou-se pela realização de estudos e avaliações sobre as condições dos cursos de Direito no Brasil, tendo como parâmetro regulador a Resolução CFE n. 03/72, então responsável pelas diretrizes do ensino jurídico.⁶⁰

Acompanhando as grandes repercussões deste processo de avaliação do ensino jurídico, da Comissão de Ensino Jurídico da OAB surgiu a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico da SESu/MEC.

A conclusão desse processo de análise auto-avaliativa da *práxis* dos cursos de Direito resultou na elaboração do texto final da Portaria 1.886/94

⁵⁷ “Nos anos de arbítrio os profissionais do direito não tiveram, e não poderiam ter na Constituição, uma referência de legitimidade. Nestes anos, a extrema tecnicidade do direito, com ênfase didática no rigor dos ritos procedimentais, foi uma espécie de garantia e santuário do direito. Em grande parte, a mudança da ordem jurídica não trouxe mudanças no ensino. Esta pode ser a chave da incapacidade dos novos bacharéis em aplicar e defender os novos direitos civis, políticos e econômicos resguardados na Constituição Federal de 1988. Como não conseguem decifrar uma processualística adequada, tendem a ignorar ou negar a validade de direitos que lhes requer uma outra forma de aproximação e tratamento.” FELIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos jurídicos.” In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Parâmetros... p.78.

⁵⁸ “Há forte consenso entre todos os teóricos, especialistas e operadores do direito de que os cursos jurídicos não respondem mais às demandas a sociedade atual, ou o fazem de modo inadequado ou insuficiente. Em qualquer circunstância a queda da qualidade é apontada, pouco importando os interesses a que se destinam: os grupos dominantes ou os grupos dominados da sociedade.” LÔBO, Paulo Luiz Neto. Critérios de avaliação externa dos cursos jurídicos. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Parâmetros... p.33-34.

⁵⁹ CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. p.13.

⁶⁰ LÔBO, Paulo Luiz Neto. O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. p.109-110.

do MEC, revogando o instrumento anterior e passando a regular as novas diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito no Brasil.

Sem uma atuação maior do Estado, a Portaria 1.886/94 poderia ter seguido os mesmos caminhos da regulamentação anterior. Mas a presença de outras normas, entre as quais a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), geraram a criação de um sistema de avaliação do ensino superior sob o encargo do Estado, cujos maiores instrumentos seriam o Exame Nacional de Cursos (Lei 9.131/95), voltado ao ensino por meio da avaliação do desempenho discente, e as Avaliações Externas, voltadas à análise das condições de ensino desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A modificações e as inovações da Portaria 1.886/94, agora reforçada por uma política estatal de fiscalização e avaliação periódica das IES, repercutiram positivamente no cenário educacional do Direito. O Estado Social chegara com meio século de atraso à área da educação jurídica.⁶¹

No tocante aos conteúdos, a adoção de um currículo mínimo e a obrigatória composição deste com mais disciplinas de escolha facultativa e voltada ao atendimento das necessidades regionais de especialização, cumprindo um mínimo de 3.300 horas de carga horária impediram a minimização curricular verificada na Resolução CFE 03/72.⁶²

Outras inovações qualitativas da Portaria 1.886/94, superando as reformas anteriores, vieram pela criação de novas atividades nunca exigidas nos cursos de Direito, entre elas, a monografia final de conclusão de curso, o

⁶¹ “Resultado das próprias experiências brasileiras, bem ou mal-sucedidas, dos estudos feitos por juristas, pedagogos, profissionais da educação e professores, na década de 90 deixou o Estado seu papel negativista e passivo, para assumir, sobretudo com o advento da Portaria n. 1.886/94, forte papel gerencial sobre os sistemas de ensino do Direito em solo pátrio.” BITTAR, Eduardo C. B. *op.cit.* p.70-71.

⁶² “Por seu turno, o *currículo pleno* resultado do conteúdo mínimo acrescido das matérias e atividades definidas no projeto pedagógico de cada curso, mercê de sua autonomia didático-científica... Em nenhuma hipótese pode o currículo pleno reduzir-se ao conteúdo mínimo.” LÔBO, Paulo Luiz Neto. O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídicos... p.110-111.

cumprimento de carga horária de atividades complementares extra-classe e a obrigatoriedade de cumprimento do estágio de prática jurídica.

No aspecto estrutural, a Portaria 1.886/94 criou a exigência de que cada curso de Direito mantivesse um acervo jurídico de, no mínimo, “dez mil volumes de obras jurídicas e referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação”. Na parte do estágio, passou a exigir a criação de um “Núcleo de Prática Jurídica” dotado de “instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais”.⁶³

Como crítica, os aportes da Portaria 1.886/94, mesmo ao inovarem e tentarem superar o aspecto das reformas limitadamente curriculares, deixaram ainda exposto o cerne da crise, a sala de aula, porquanto é na sala de aula que a herança liberal do ensino jurídico reproduz seu modelo pedagógico. É também a sala de aula o recinto fechado da transmissão do conhecimento curricular, por meio de única autoridade presente, o professor, que atua estruturalmente conforme a pedagogia liberal tradicional. Este é o *locus* privilegiado ainda fechado às reformas: o seu “ponto de produção”.⁶⁴

No estudo dos motivos da Portaria 1.886/94, RODRIGUES diz ser os seguintes pressupostos da atual reforma:

- “(a) o rompimento com o positivismo normativista;
- (b) a superação da concepção de que só é profissional de Direito aquele que exerce atividade forense;
- (c) a negação de auto-suficiência ao Direito;
- (d) a superação da concepção de educação como sala-de-aula; (e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática).”⁶⁵

⁶³ Cf. art. 5 e art. 10 da Portaria 1.886/94 do MEC.

⁶⁴ “Primeiro, a crise atual do ensino jurídico é generalizada com raízes estruturais na crise do estado e da sociedade sendo que nenhum dos atores individuais tem responsabilidade única pela resolução das deficiências do ensino jurídico. Segundo, as soluções mais eficazes terão origem no ponto de produção, ou seja, no âmbito das faculdades e do corpo docente; isto implica uma luta pela incorporação de novo conteúdo e métodos de ensino por parte dos profissionais envolvidos.” FELIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos jurídicos... p.83.

⁶⁵ RODRIGUES, Horácio Wanderley. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a Portaria n. 1.886/94 MEC. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. p.122.

Como esses cinco pressupostos supracitados se realizam na sala de aula e por mais que a Portaria 1.886/94 desejasse retirá-la do centro das atividades do ensino jurídico, o arquétipo liberal ainda se realiza, pois é a sala de aula o local onde os estudantes continuam a permanecer durante grande parte de seus cinco anos de curso de Direito, ou seja, por, no mínimo, 3.300 horas letivas exigidas durante o curso.

Dai a crítica de que todas as reformas até hoje realizadas partiram do plano exógeno para atingir o plano endógeno do curso. O tipo do medicamento aplicado, o remédio curricular, nunca se demonstrou ideal para a patologia em questão, pois o arquétipo liberal continua a ser mantido e agora revigorado pela tendência neoliberal ou neomoderna.⁶⁶

Nessa constante histórica, o “ponto de produção” ainda não pode ser atingido de dentro para fora, ou seja, na evolução do ensino jurídico no Brasil ainda não ocorreu uma reforma capaz da construção de uma nova realidade pedagógica dentro das salas de aula, como se propunha com a Escola Nova.

Surge, assim, a necessidade de um movimento de autocombustão da estrutura baseada na pedagogia tradicional, ocasionando gradativamente a sua substituição por uma *práxis* emancipatória.⁶⁷

⁶⁶ “De outro lado, há a alternativa **neomoderna**. O projeto de uma civilização neomoderna pretende encontrar soluções através de uma racionalidade que conserva o que existe de positivo na modernidade. Crença na capacidade da razão iluminista, corrigidas suas patologias resultantes de seu perfil **instrumental** apenas, pelo que opressora.” LUDWIG, Celso. O significado das disciplinas formativas no direito. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. p.128.

⁶⁷ “Temos que admitir que se a educação e o sistema de ensino refletem sempre a *ideologia dominante*, tendente mais à alienação que à libertação do homem (pela consciência crítica em relação ao seu lugar no social), e reforçam a elitização de toda a estrutura social, principalmente na conjuntura histórica brasileira pós-golpe militar, o processo é contraditório, ganhando o espaço institucional um relativo reflexo do antagonismo de classe, é verdade, sem a proporcionalidade de forças sociais ideais, mas não *negligenciáveis* numa *luta de posições* para docentes e discentes.” ARRUDA JR, Edmundo de Lima. **Ensino jurídico e sociedade**. p.72.

Para PÔRTO,⁶⁸ essa estratégia de transformação pode ser obtida pela ocupação das “brechas” do projeto pedagógico dos cursos, como alternativas de paulatina modificação do ensino jurídico.

Isso demonstra que se requer a construção de um contra-arquétipo, capaz de modificar o “inconsciente coletivo” existente sobre o ensino jurídico. Daí o “*risco do aprendizado*”⁶⁹ buscado por essa tese, que “só poderá acontecer num ambiente de diálogo e de abertura permanente, onde não haja verdades eternas ou posturas permanentes de autoridade,⁷⁰ um ambiente multicultural voltado à complexidade do mundo atual.”⁷¹

Para FACHIN:

“No horizonte a vencer, o que se diz é tão relevante quanto como se diz. Daí, a perspectiva inadiável de revirar a praxi didática. Sair da clausura dos saberes postos à reprodução e **ir além** das restrições que o molde deforma.”⁷² (grifo nosso)

Surge deste convite de superação um chamado à “humanização”. Uma possibilidade de que, mesmo sob a hegemonia liberal e do mercado do ensino jurídico em contínua ampliação, sejam criados mecanismos estratégicos em seu interior, voltados a “revirar a práxis didática” e a transformá-la em um ato de **efetiva** emancipação social.

O desafio de mudanças se intensifica quando se observa o crescimento do mercado do ensino jurídico nos últimos anos. Acompanhando a tendência histórica, a abertura democrática, somada aos ideais do neoliberalismo, trouxe a maior explosão de cursos privados de Direito da história, ultrapassando a casa das cinco centenas de instituições nesta área de ensino.

⁶⁸ “À medida que este modelo hegemônico em crise se abre ao novo, transforma o centro do mapa do ensino jurídico.” PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação*. p.92-93.

⁶⁹ PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação*. p.90.

⁷⁰ MELLO FILHO, Álvaro. *Ensino jurídico e a nova LDB...* p.105.

⁷¹ AGUIAR, Roberto A. R. A contemporaneidade e o perfil do advogado. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *OAB. Ensino jurídico: novas diretrizes curriculares*. p.136.

⁷² FACHIN, Luiz Edson. *Teoria crítica do direito civil*. p.06.

Por parte do estado, o governo neoliberal dos últimos oito anos rendeu-se enfim às leis do mercado do ensino jurídico, permitindo, no final de seu mandato e como herança, a homologação pelo MEC do Parecer n. 146/2002, emitido pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, revogando a Portaria 1.886/94, cujos efeitos estão suspensos em virtude liminar obtida em mandado de segurança impetrado pela Ordem dos Advogados do Brasil.⁷³

Por esse parecer, todos os avanços obtidos nos últimos anos são cancelados e os cursos de Direito passam a ser regulados em equiparação a cursos técnicos como de Secretariado e de Turismo, o que significa dizer, como assunto de maior seriedade, a possibilidade de diminuição da duração do curso de cinco para três anos, num nítido atendimento às reivindicações de mercado.

Esse será o cenário de lutas dos próximos anos. Um cenário histórico em que as forças do arquétipo acabaram triunfando não só por sua resistência própria, mas também pelos apoios recebidos daqueles que procuravam manter o *status quo* ou mesmo lucravam abertamente com essa situação. Esse é o alerta e a chamada de consciência posta em questão agora.

⁷³ Mesmo após o despacho publicado no dia 13 de maio de 2002, no Diário Oficial da União, assinado pela ministra interina da educação, Maria Helena Guimarães de Castro, homologando o Parecer n. 146/2002, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, instituidor de novas Diretrizes Curriculares nacionais, com o fito principal de revogar a Portaria 1.886/94 do MEC, a presente análise continua a centrar-se nesse último instrumento executivo, haja vista a manutenção de sua vigência por liminar concedida em mandado de segurança impetrado pela Ordem dos Advogados do Brasil, perante o Superior Tribunal de Justiça. (Fonte: Jornal do Conselho Federal da OAB. Outubro/2002. p.13.

2 CIÊNCIA MODERNA E ENSINO JURÍDICO

Um dos pilares do arquétipo liberal do ensino jurídico está na estruturação da produção dos conhecimentos científicos. Por esta razão, o escopo deste capítulo será demonstrar a forma como o paradigma científico moderno, adotado pela ciência jurídica, contribuiu para a manutenção da estrutura positivista-liberal nos cursos de Direito.

A abordagem passa pela demonstração das construções científicas da atualidade. Primeiramente é demonstrado como isso ocorreu na área do direito, partindo da principal crítica feita ao Positivismo Jurídico e segue-se pelas repercussões do discurso científico do direito na sociedade brasileira.

Na seqüência, a análise é centralizada nos problemas da ciência moderna, com especial destaque às repercussões da física quântica no questionamento do modelo científico da modernidade.

Depois a análise direciona-se ao cerne da problemática em torno das deficiências do paradigma científico atual, traçando a sua evolução lógica ao estado demandado para um novo paradigma científico emergente.

Por fim, os fundamentos de atuação de um novo discurso para as ciências são elaborados por base da revisão bibliográfica dos marcos teóricos.

2.1 Conhecimento Científico e Hierarquia Social

A paradigma científico da modernidade formou-se num momento em que a humanidade buscava nos ideais iluministas a superação dos ranços decorrentes da herança medieval religiosa. Estava em construção uma visão racionalista do mundo, na qual predominasse a objetividade sobre subjetividade. Essa visão é presente no “discurso sobre o método” de Descartes, marco inicial das mudanças da época.⁷⁴

A transição paradigmática científica, do medievo para a modernidade, acompanhou o surgimento de uma nova classe social (burguesia) e de um novo Estado. Essa conjugação de fatores possibilitou à fase moderna grande progresso econômico.⁷⁵

No entanto, com a incapacidade das ciências em entender e dar respostas satisfatórias aos efeitos sociais e econômicos dos próprios conhecimentos científicos surge, a partir do século XX, teorias, críticas e possibilidades de um “repensar” as falhas desse processo de produção do conhecimento moderno.

Destacadamente, um primeiro “repensar” decorre da própria etimologia funcional do termo paradigma. CUNHA⁷⁶ demonstra que o paradigma, enquanto a serviço de uma ordem dominante, serve de instrumento discursivo de sua legitimação. Procura manter um *status quo* social, afastando as

⁷⁴ “Mas o que mais me contentava nesse método era que por meio dele tinha a certeza de usar em tudo minha razão, se não perfeitamente, pelo menos da melhor forma em meu poder; ademais, sentia, ao praticá-lo, que meu espírito acostumava-se pouco a pouco a conceber mais nítida e distintamente seus objetos; e que, não o tendo sujeitado a nenhuma matéria particular, prometia-me aplicá-lo tão utilmente às dificuldades das outras ciências como o fizera às da álgebra.” DESCARTES, René. **Discurso do método**. p.26.

⁷⁵ “O aparecimento do positivismo na epistemologia da ciência moderna e o do positivismo jurídico no direito e na dogmática jurídica podem considerar-se, em ambos os casos, construções ideológicas destinadas a reduzir o progresso societal ao desenvolvimento capitalista, bem como a imunizar a racionalidade contra a contaminação de qualquer irracionalidade não capitalista, quer ela fosse Deus, a religião ou a tradição, a metafísica ou a ética, ou ainda as utopias ou os ideais emancipatórias.” SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. p.141.

⁷⁶ CUNHA, José Ricardo Ferreira. **Direito e estética: fundamentos para um direito humanístico**. p.144.

demais proposições contrárias à afirmação do discurso hegemônico. Neste sentido, pensar uma simples e clara substituição do paradigma científico é pensar na imposição de uma nova ordem científica também excludente. Por esse fundamento o autor trabalha com a idéia do surgimento de uma nova abordagem de paradigma, substituindo a visão de padrão ou modelo (*paradigma-padrão*) para a visão de instrumental de ação, numa dinâmica de possibilidades constantes de alteração (*paradigma-luz*). “Ou seja, atuam como referenciais provocadores de uma constante mudança de comportamento pessoal e social rumo ao soergimento de novos horizontes utópicos.”

Esse pensamento vai ao encontro da visão de SANTOS⁷⁷ sobre o paradigma emergente em construção. Sua idéia é da supremacia de uma era “multicultural”, contrária aos totalitarismos. Prevalece um sentido da liberdade do pensamento alternativo, até mesmo perante as propostas alternativas desse entendimento, com vistas à reconstrução cooperada e solidária do paradigma científico, dotado de um vasto horizonte de “futuros alternativos” e de paradigmas que terão validade perante as especificidades de cada comunidade envolvida em diferentes níveis de realidade com as demais comunidades.

A síntese é que haja um discurso científico em constante transformação. Um discurso legitimador da ciência enquanto instrumento evolutivo da comunidade, apto a reconhecer como válidas as diferentes formas de produzir conhecimentos. Esse novo conceito de paradigma leva ao “repensar” sobre os efeitos sociais do monopólio histórico de produção da verdade do paradigma científico moderno, do mito totalitário de uma única verdade científica verificável.

Ne sentido, no “início do século XIX, a ciência moderna tinha já sido convertida numa instância moral suprema, para além do bem e do mal.” Tratava-se do totalitarismo de um “modelo global de racionalidade científica”

⁷⁷ SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício...* p.29-107.

cujo arquétipo foi aceito e defendido não só na academia, mas também pela sociedade ocidental.⁷⁸

Do ponto de vista do histórico da opressão e do controle social, a configuração fechada do acesso à produção do conhecimento manteve-se a elitização verificada no medievo, pois a estruturação do poder dominante na produção da verdade, passara sob os mesmos termos, do domínio eclesiástico para o dos cientistas liberais.⁷⁹

Especificamente na situação vivida na ciência jurídica, WARAT⁸⁰ analisa a situação do “monastério dos sábios”. Demonstra como historicamente o discurso da ciência jurídica atuou como determinação de um “espaço de poder”, sendo a erudição da linguagem um exemplo de seus mecanismos de “ritualização” simbólica, afastamento de outras racionalidades e manutenção da submissão ao conhecimento tido como verdadeiro, mas afastado de quem não possua formação acadêmica.

WOLKMER⁸¹ faz a contextualização dos efeitos da aplicação desse paradigma científico na formação dos bacharéis em direito. Segundo ele, a formação acadêmica ganhava importância na representação das possibilidades de ascensão social. O controle e hierarquia pelo conhecimento partiam do discurso de que somente eram aptos aos cargos públicos os bacharelados. Como as possibilidades de formação eram restritas às classes mais abastadas, o acesso aos privilégios do Império estava garantido aos filhos das elites. Dessa maneira,

⁷⁸ Idem, p.51. Vide também a obra “Um discurso sobre as ciências”, p.10.

⁷⁹ “Como sabemos, a fixação do mundo jurídico pelo positivismo, foi um subproduto do fiscalismo do século XIX, que fez com que todas as disciplinas ou áreas do conhecimento partissem numa verdadeira corrida em direção ao modelo metódico das ciências exatas, para que, dessa forma, pudessem, também, obter o *status* de verdade inquestionável.” CUNHA, José Ricardo Ferreira. *op.cit.* p.165.

⁸⁰ “As chamadas ‘ciências jurídicas’ aparecem, assim, como um conjunto de técnicas de ‘fazer crer’ com as quais se consegue produzir a linguagem oficial do direito que se integra com significados tranquilizadores, representações que têm como efeito impedir uma ampla reflexão sobre nossa experiência sócio-política. Idéias dispersas e efeitos fabuladores que contêm omissões intencionais sobre o saber jurídico, a lei e o poder.” WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**. v.II. p.57-59.

⁸¹ WOLKMER, Antonio Carlos. **Sociedade liberal e a tradição do bacharelismo jurídico**. In: **Direito, estado, política e sociedade em transformação**. p.09-13.

ciência jurídica, Estado Liberal e ensino participaram, desde a criação dos cursos jurídicos no Brasil, na reprodução de uma estrutura social hierarquizada pelo conhecimento e pelo *status* educacional obtido.⁸²

Por seu turno, a academia jurídica cumpria seu papel ideológico ao fornecer, além de conteúdos e pedagogia tradicional, o ritual comportamental do bacharel em direito. Ou seja, o discurso científico de exclusão social se materializa também na forma de proceder socialmente dos seus atores, como técnica de exposição profissional ensinada na academia, à medida que seu uso no meio social servia como mecanismo diferenciador da autoridade bacharelada.⁸³

A massificação do ensino jurídico no Brasil nivelou por baixo esse instrumento de diferenciação social. Entretanto, mesmo com a explosão progressiva das possibilidades de acesso da população ao ensino superior, a manutenção da estrutura do domínio do conhecimento científico ainda permite a existência do mecanismo de controle social, porquanto o domínio da produção da verdade mantém-se presente conforme o paradigma científico da modernidade, em profunda oposição às transformações exigidas na criação de um discurso científico legitimador da diversidade multicultural.

⁸² “Na realidade, a instituição de um ‘espaço judicial’ implica a imposição de uma fronteira entre os que estão preparados para entrar no jogo e os que, quando nele acham lançados, permanecem de fato dele excluídos, por não poderem operar a conversão de todo o espaço mental – e, em particular, de toda a postura linguística – que supõe a entrada neste espaço social.” BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. p.225.

⁸³ “A tudo isso, há que se fazer menção ao perfil dos bacharéis de direito mediante alguns traços particulares e inconfundíveis. Ninguém melhor que esses para usarem e abusarem do uso incontinente do palavreado pomposo, sofisticado e ritualístico. Não se pode deixar de chamar a atenção para o divórcio entre os reclamos mais imediatos das camadas populares do campo e das cidades e o proselitismo acrítico dos profissionais da lei que, valendo-se de um intelectualismo alienígena, inspirado em princípios advindos da cultura inglesa, francesa ou alemã, ocultavam, sob o manto da neutralidade e da moderação política, a institucionalidade de um espaço marcado por privilégios econômicos e profundas desigualdades sociais.” WOLKER, Antonio Carlos. *op.cit.* p.10.

2.2 Indícios Históricos da Crítica Epistemológica

Em seu célebre discurso de ataque ao caráter científico da *Jurisprudência* (Ciência Jurídica), o Procurador da Prússia, Julius Hermann Von Kirchmann, em 1847, faz a mais conhecida crítica à tentativa de caracterizar a pesquisa legislativa e doutrinária sobre o direito como ciência. Suas mais contundentes colocações são:

“...por obra da lei positiva, os juristas converteram-se em vermes que só vivem da madeira apodrecida; desviando-se da sã, estabelecem seu ninho na enferma... três palavras retificadoras do legislador convertem bibliotecas inteiras em lixo.”⁸⁴

A questão básica a ser problematizada é sobre qual o nível da razão desse discurso em face da situação apresentada na realidade atual?

Retirados os excessos observados nas afirmações contundentes demonstradas acima, a crítica apresentada levanta questões sobre a forma como a ciência jurídica buscou sua validação perante o paradigma científico da modernidade, observando o erro do Positivismo Jurídico, o qual nos dias atuais é apontado como um dos pontos falhos do discurso do ensino jurídico.⁸⁵

Como diz AZEVEDO,⁸⁶ ao buscar sua adaptação ao progresso do “cientismo do século XIX”, haja vista a evolução dos conhecimentos obtidos nas ciências naturais, a ciência jurídica viu-se em “situação difícil”, da qual não poderia escapar.

Esta difícil situação materializou-se na aceitação da “Teoria Pura do Direito”, de Hans Kelsen, como modelo paradigmático científico, relegando a ciência jurídica ao seu “esvaziamento” valorativo pela “ocupação de seu

⁸⁴ KIRCHMANN, Julius Hermann von. A jurisprudência não é ciência. *Apud.* AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica.** p.32.

⁸⁵ “Como já dissera o Procurador da Prússia, Kirchmann, aludindo ao saber jurídico de sua época, baseado na legislação e fortemente influenciado pelo positivismo: *basta uma palavra do legislador para que bibliotecas inteiras se transformem em lixo.*” COELHO, Luiz Fernando. **Saudade do futuro.** p.54.

⁸⁶ AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica.** p.33-34.

espaço pelo modelo cientista” da pureza (neutralidade e objetividade), obtido mediante o isolamento e afastamento do seu objeto de pesquisa dos fatos sociais.⁸⁷

Criticado por agir de forma contrária ao movimento intelectual da época,⁸⁸ AZEVEDO reconhece que Kirchmann transcende “em muitos aspectos a atmosfera cultural de seu tempo”.⁸⁹ Sua razão está no ato de questionamento da *Jurisprudência* enquanto ciência, conforme os moldes do paradigma científico moderno. Daí sua atualidade com as críticas à crise atual da ciência jurídica, encarada como em profundo descompasso perante as demandas sociais, por seu isolamento fictício perante os fatos sociais.⁹⁰

A decorrência desse “erro paradigmático” da ciência jurídica está na formação do arquétipo liberal do ensino jurídico brasileiro, obtendo na academia seu *locus* de maior defesa, reprodução e contínua influência.

Isso pode ser comprovado historicamente, já que como serviu de base à afirmação do juracionalismo liberal do Império, o contexto positivista da ciência jurídica acompanhou o início da formação das academias brasileiras, daí a sua força na criação do ciclo de limitação à produção do conhecimento

⁸⁷ “O *ghetto* a que as humanidades se remeteram foi em parte uma estratégia defensiva contra o assédio das ciências sociais, armadas do viés cientista triunfalmente brandido. Mas foi também o produto do esvaziamento que sofreram em face da ocupação do seu espaço pelo modelo cientista. Foi assim nos estudos históricos com a história quantitativa, nos estudos jurídicos, com a ciência pura do direito e a dogmática jurídica...” SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. p.44.

⁸⁸ “O positivismo se inseriu em um movimento intelectual de diversas expressões que assumiu peculiaridades à medida em que foi recebido por diversos campos do saber, tais como a filosofia, a história e o direito.” BANHOZ, Rodrigo Pelais; FACHIN, Luiz Edson. Crítica ao legalismo jurídico e ao historicismo positivista: ensaio para um exercício de diálogo entre história e direito, na perspectiva do Direito Civil contemporâneo. In: **Diálogos sobre direito civil: construindo a racionalidade contemporânea**. p.53.

⁸⁹ AZEVEDO, Plauto Faraco de. *op.cit.* p.35.

⁹⁰ “Cria-se, assim, em nome da cientificidade do direito, um mundo à parte, o mundo dos juristas, que os afasta, por escolha e imposição metodológica, da fecundidade da colaboração interdisciplinar. E o sistema fechado do ensino jurídico desembocando no círculo cerrado do raciocínio jurídico. Mas os juristas, outrora orgulhosos desse modo de ser e de pensar, deparam, surpresos, com os limites que se antepuseram e de que se tornaram prisioneiros. Na perplexidade em que se encontram, percebem sua perda de prestígio, para que não encontram salvação no preciosismo de sua linguagem, precisamente porque ela lhes é demasiado peculiar e, por isto, incapaz de comunicar significados porque o povo anseia e espera.” AZEVEDO. Plauto Faraco de. *op.cit.* p.14.

jurídico, o qual ficou relegado à questão central da norma, em detrimento da preparação dos profissionais voltados ao enfrentamento das questões sociais.⁹¹

Caracterizado a partir de uma concepção de “mediocridade generalizada”,⁹² este condicionamento entre ciência jurídica e ensino jurídico, e suas conseqüentes crises,⁹³ demonstra o “esgotamento que perpassa os paradigmas vigentes nas ciências humanas”.⁹⁴

A “cartografia dos problemas” do ensino jurídico foi fiel ao demonstrar este estado de coisas, a demandar alterações na concepção de ciência jurídica.⁹⁵

A partir da consciência dessa influência, uma nova percepção paradigmática da produção do conhecimento jurídico deverá ser buscada nas atuais perspectivas emancipatórias, com a possibilidade da ciência jurídica construir um caminho paradigmático de abertura científica para si.

⁹¹ “Modificaram-se as exigências com relação à prática profissional do jurista, mas o ensino do Direito não acompanhou a evolução. Continua inerte, estacionado no tempo, não tendo, em muitas situações, superado o século XVIII, ainda reproduzindo a idéia de que a simples positivação dos ideais do liberalismo é suficiente para gerar a democracia e que o positivismo é o modelo epistemológico adequado para a produção do conhecimento jurídico.” RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a Portaria n. 1.886/94 /MEC... p.118.

⁹² “Sem densidade teórica e sem rigor lógico-formal, este tipo de ensino se destaca pelo seu senso comum normativista, pela reprodução de uma vulgata positivista e pelo recurso a uma erudição ligeira, retórica, burocrática, sempre subserviente aos clichês e esteriótipos dos manuais.” FARIA, José Eduardo. Ensino jurídico: mudar cenários e substituir paradigmas teóricos... p.54.

⁹³ Sobre a conjunção de ambas as crises, vide ensaio de José Ribas Vieira. Desafios e prioridades para a reforma do ensino jurídico no Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico: diagnósticos...** p.178-184.

⁹⁴ WOLKMER, Antônio Carlos. Crise do direito, mudança de paradigma e ensino jurídico crítico... p.75.

⁹⁵ “O mundo é o da norma e não o das necessidades sociais e dos exercícos de poderes. Com isso, as transformações sociais passam ao largo das cabeças dos estudantes de Direito e dos operadores jurídicos que concluíram os cursos de bacharelado. Os cursos são insossos em termos sociais. Enquanto conjunto de atividades pedagógicas, as grandes demandas da atualidade não são consideradas.” COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO... p.23.

2.3 Pistas Quânticas

Os aportes de uma transformação no paradigma científico das ciências naturais começaram pelas descobertas de Einstein sobre o desenvolvimento “quântico” das partículas em seu nível subatômico, na década de 1920. Os “quanta”, nome dado por Einstein ao que hoje se conhece como fótons, foram o centro dessa revolução paradigma. Havia-se chegado ao máximo do reducionismo da matéria. O limite entre físico e metafísico era atingido e seu estudo denominado “física quântica”. A apuração da existência e localização dos fótons resulta da análise das probabilidades de sua ocorrência em um determinado local em um determinado momento da camada elétrica e, portanto, dependiam dos contextos sistêmicos que influenciam as pesquisas (instrumentos, pesquisadores, direcionamento das pesquisas). Com isso, a física quântica acabou por demonstrar o limite do conhecimento perante o paradigma científico dominante.

Pelo paradigma científico moderno, a ciência deveria se pautar por uma visão neutra e pura do mundo (Positivismo), a partir de sua concepção mecânica (Newton). Caberia ao pesquisador obter o conhecimento científico no desmembramento, redução, e simplificação desta mecânica na compreensão analítica de suas partes menores (Descartes). A validade científica dos conhecimentos obtidos dar-se-ia na replicação idêntica dos resultados.

A crise do método de produção do conhecimento científico começou a firmar-se quando, a partir das verificações de Heisenberg e Bohr,⁹⁶ a replicação dos experimentos chegou a um estado em que não mais se podia reproduzir resultados a serem validados. Surgiam dissonâncias insanáveis sobre resultados probabilísticos de experimentos em nível subatômico, perante

⁹⁶ “Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objecto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objecto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou.” SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. p.69.

situações de idêntica experimentação e, por vezes, nas mãos do mesmo grupo de pesquisadores.⁹⁷ Nesse momento, percebeu-se que existiam contextos exteriores ao objeto de pesquisa, que intervinham nos resultados e necessitavam ser também analisados para compor as variáveis influentes na pesquisa. Daí a impossibilidade de se estabelecer um isolamento entre objeto e a figura do pesquisador, interveniente nos resultados do processo.⁹⁸ Estava em curso uma “virada de Copérnico” nas ciências. O reducionismo mecanicista chegara a sua exaustão com a descoberta de que o limite da matéria demandaria do cientista um novo caminho a percorrer na busca do conhecimento: as “interconexões”.⁹⁹

Isso implicou uma reestruturação do paradigma científico. A ordem dos fatores demonstrava que novos resultados somente poderiam ser obtidos pela correlação sistêmica de fatores em uma perspectiva não-disciplinar. Um “ponto de mutação” era alcançado e provocaria seus efeitos na história da humanidade.

⁹⁷ “O maior impacto cultural da revolução quântica é, sem dúvida, o de colocar em questão o dogma filosófico contemporâneo da existência de um único nível de realidade.” NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: **Educação e transdisciplinaridade**. p.21.

⁹⁸ Sobre a crise da década de 20: “ela deriva do fato de estarmos tentando aplicar os conceitos de uma visão do mundo obsoleta – a visão de mundo mecanicista da ciência cartesiana-newtoniana – a uma realidade que já não pode ser entendida em função destes conceitos.” CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. p.14.

⁹⁹ “O universo é, portanto, um todo unificado que pode, até certo ponto, ser dividido em partes separadas, em objetos feitos de moléculas e átomos, compostos, por sua vez, de partículas. Mas atingido esse ponto, no nível das partículas, a noção de partes separadas dissipa-se. As partículas subatômicas – e, portanto, em última instância, todas as partes do universo – não podem ser entendidas como entidades isoladas, mas devem ser definidas através de suas inter-relações... A teoria quântica mostrou que as partículas subatômicas não são grãos isolados de matéria, mas modelos de probabilidade, interconexões numa inseparável teia cósmica que inclui o observador humano e sua consciência. A teoria da relatividade fez com que a teia cósmica adquirisse vida, por assim dizer, ao revelar seu caráter intrinsecamente dinâmico, ao mostrar que sua atividade é a própria essência do ser.” CAPRA, Fritjof. *op.cit.* p.75-76, 86.

2.4 Da Fragmentação à Complexidade

O postulado cartesiano da “fragmentação dos conhecimentos” trouxe a especialização dos saberes. Cada curso superior era dirigido exclusivamente ao estudo do objeto de pesquisa de sua ciência correspondente.¹⁰⁰

MORIN analisa a fragmentação na universidade e na formação escolar, realizada através da divisão por disciplinas e pela separação dos objetos de seus contextos, dizendo:

“A inteligência que só sabe separar rompe o caráter complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga; termina a maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretor ou de uma visão a longo prazo.”¹⁰¹

Atualmente, esta fragmentação nos cursos de Direito pode ser percebida no conteúdo mínimo do curso jurídico, contidas na Portaria 1.886/94, no seu núcleo profissionalizante, no qual constam matérias de formação disciplinar e classificatória de origem positivista, como Direito Civil e Direito Penal. Isoladas em torno de seu objeto normativo de análise, atestam a fragmentação do conhecimento dentro da política secular de estruturação curricular, originada em 1827.¹⁰² No entanto, seria realmente possível estabelecer uma “despositivação” das disciplinas técnico-normativas?

¹⁰⁰ “Quando a física, em particular, e posteriormente a psicologia, a biologia e mesmo a medicina passaram a verificar que o cartesianismo não mais servia de paradigma às novas questões colocadas pelos cientistas e passou-se, então a questionar um novo paradigma para as ciências, a educação, como um todo, ainda permaneceu vinculada ao velho modelo, salvo a formal própria de fazer pedagogia de alguns educadores.” ESPÍRITO SANTO, Ruy César do. **Pedagogia da transgressão**. p.10.

¹⁰¹ MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. p.16-17.

¹⁰² Sem analisar a Portaria 1.886/94, Bastos estabelece sete conclusões à situação dos currículos no ensino jurídico brasileiro, em suma, destaca-se que os currículos são exageradamente positivistas e resistentes à mudanças de formação interdisciplinar. (BASTOS, Aurélio Wander. *op.cit.* p.355-356)

Esta é dúvida sobre as reformas curriculares do ensino jurídico apontado por ARRUDA Jr, “em decorrência da impossibilidade de continuação da substituição do velho pelo novo em toda a extensão dos programas curriculares.”¹⁰³

Como exemplo específico no caso do ensino do direito de propriedade, CORTIANO Jr demonstra haver uma “interdição” às interconexões de conteúdos entre disciplinas e com outros saberes. “Assim, para usar um só exemplo, o professor de direito constitucional não fala sobre a propriedade privada, e o professor de Direito Civil não ensina a propriedade constitucionalizada.”¹⁰⁴

Nas demais ciências, a fragmentação dos conhecimentos também foi responsável pela formação “amoral” de cientistas desprovidos da capacidade de avaliação sistemática das conseqüências secundárias de suas descobertas. “As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o *como funciona* as coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas.”¹⁰⁵

Qual o valor de uma nova arma de destruição em massa?

Teorias econômicas monetaristas, como as aplicadas na Argentina e Brasil, nos últimos anos, podem ser destacadas como exemplo desta política da fragmentação dos conhecimentos e da ausência de capacidade de inteligência conjuntural.¹⁰⁶

Isso reforça a tese de WOLKMER¹⁰⁷ sobre a origem da alienação liberal dos bacharéis em Direito em relação aos problemas da sociedade, sendo

¹⁰³ ARRUDA Jr. Edmundo Lima de. Ensino jurídico e sociedade... p.67.

¹⁰⁴ CORTIANO Jr, Eroulths. **O discurso jurídico da propriedade e suas rupturas.** p.234.

¹⁰⁵ SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso...** p.16.

¹⁰⁶ “A economia atual caracteriza-se pelo enfoque reducionista e fragmentário típico da maioria das ciências sociais. De um modo geral, os economistas não reconhecem que a economia é meramente um dos aspectos de todo um contexto ecológico e social: um sistema vivo composto de seres humanos em contínua interação e com seus recursos naturais, a maioria dos quais, por seu turno, constituída de organismos vivos.” CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** p.180.

¹⁰⁷ “Esses procedimentos definem uma atuação em grande parte conservadora, própria para justificar a manutenção da ordem vigente.” WOLKMER, Antonio Carlos. *op.cit.* p.13.

esta “amoralidade científica” a base do “bacharelismo jurídico” no Brasil: uma atuação voltada à formação fragmentária, técnica e especializada dos bacharéis em direito, dogmaticamente neutra (distanciada) em descompasso perante os problemas sociais.¹⁰⁸

Com a égide normativa, as disciplinas serviram de *locus* à redução, isolamento e neutralidade exigidos pela ordem científica “pura” da modernidade. Desse modo, ao atender ao seu arquétipo liberal formador, a disciplinaridade serviu à reprodução e manutenção do *status quo* dentro da academia jurídica, pela compartimentalização do conhecimento jurídico dentro do isolamento das cátedras universitárias.¹⁰⁹

Nesse sentido, CORTIANO Jr.¹¹⁰ chama a atenção para a necessidade de compreender o que está oculto nos conteúdos da disciplina, “que não pode ser exposto por conta das próprias limitações do discurso.” Este oculto perante a fragmentação dos conhecimentos, representa aqueles saberes que estão “além do Direito”, ou como também “além do discurso disciplinar”.

A atualidade da análise busca demonstrar a impossibilidade da manutenção da formação disciplinar clássica dos profissionais do Direito, como expressa AGUIAR:

“Em todas as ciências já se percebeu que o objeto puro é uma ilusão. A Física, em especial, a Astrofísica e a Mecânica Quântica, é um exemplo disso. Ela resvala pela Biologia, pela Filosofia, pela Química, pela Teoria dos Sistemas e até mesmo pela Teologia, para citar alguns campos do saber.”¹¹¹

¹⁰⁸ “Esse descompasso põe em dúvida os vários métodos de ensino, os conteúdos programáticos dos cursos de direito, as grades curriculares, a função das faculdades de direito e dos bacharéis que delas sairão. Põe em dúvida, enfim, todo o ensino jurídico brasileiro.” CORTIANO Jr, Eroulths. **O discurso jurídico da propriedade e suas rupturas**. p.208.

¹⁰⁹ “As disciplinas ou corpos de conhecimento especializado foram construídos a partir de um paradigma teórico-metodológico que norteou a determinação da visão especializada do mundo, centrado, sobremodo, nas proposições de Descartes e Newton, combinando empirismo e lógica formal.” LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. p.41.

¹¹⁰ “Essa a perspectiva que deve ser usada pelo professor e pelo aluno: tentar desvendar o que não se mostra. Onde se fala em proprietário, encontrar o não-proprietário; quando se cuida da propriedade, visualizar as propriedades; no momento em que se alude à tutela da propriedade, pensar as tutelas de acesso à propriedade.” CORTIANO JR, Eroulths. *op.cit.* p.262.

¹¹¹ AGUIAR, Roberto A. R. **A contemporaneidade e o perfil do advogado...** p.135.

Em Portugal, AVELÃS NUNES, tece comentários a esse respeito:

“Mas cremos que já colherá aceitação generalizada a ideia segundo a qual o Direito é um fenómeno social que só pode ser explicado e compreendido através do conhecimento e da análise dos factores económicos, políticos e sociais que estão na sua génese e que condicionam a sua aplicação.”¹¹²

A “cartografia dos problemas” do ensino jurídico indica a necessidade de desenvolvimento da superação dessa disciplinaridade nos cursos de Direito.¹¹³ No mesmo sentido uma gama de autoridades segue esta direção. Entre elas, HERKENHOFF,¹¹⁴ que ao criticar a falta de “abertura do Direito às outras Ciências Humanas”, reconhece a ausência de uma perspectiva “multidisciplinar” necessária ao “*pensar o Direito*”.

Dentro de uma análise do discurso de superação do paradigma científico da modernidade, o termo interdisciplinaridade é usado comumente para uma designação genérica dos atos de superação da disciplinaridade fragmentária. Surge da junção das palavras “interconexão” e “disciplina”, significando algo “que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento”.¹¹⁵ Confirma-se este enfoque genérico do termo interdisciplinaridade na definição de LUCK:

“A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos da humanidade. Trata-se de um esforço no sentido de promover a elaboração de síntese que desenvolvam a contínua recomposição de unidade entre as múltiplas representações da realidade.”¹¹⁶

¹¹² AVELÃS NUNES, António José. Notas sobre o ensino das ciências económicas nas faculdades de direito. Separata de: **Boletim de Ciências Económicas**, Coimbra, V. XXXI, p.11, 1988.

¹¹³ COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO. Uma cartografia dos problemas. p.38-39.

¹¹⁴ HERKENHOFF, João Baptista. OAB – Ensino jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Diagnósticos... p.122.

¹¹⁵ DICIONÁRIO HOUISS. **Dicionário eletrônico**.

¹¹⁶ LUCK, Heloisa. *op.cit.* p.59.

Por outro lado, NICOLESCU,¹¹⁷ ao contextualizar os avanços da terminologia dentro dos postulados da Física Quântica, demonstra que a **interdisciplinaridade** refere-se à “*transferência de métodos de uma disciplina a outra*”; a **pluridisciplinaridade** refere-se ao “*estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo*”, e; a **transdisciplinaridade** refere-se àquilo que “*está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina*”.

Contraopondo o pensamento de LUCK e NICOLESCU, verifica-se que especificamente na transdisciplinaridade estão as maiores possibilidades de superação da visão fragmentária da ciência, pois esta pressupõe também um “ir além”, algo que transgrida e também agregue a questão dos métodos e dos conteúdos, permitindo a tarefa da construção de uma visão unitária do mundo, postulada numa visão do paradigma científico emergente.

Esse também é o pensamento de MORIN, que identifica a transdisciplinaridade como o passo para a superação da fragmentação dos conhecimentos em nome do reconhecimento da “complexidade”,¹¹⁸ que deve ser entendida como elo inseparável que une os conhecimentos científicos, definitivamente afastando o dogma dos fragmentos dispersos.¹¹⁹

Na contextualização do pensamento de SANTOS, a visão complexa do mundo é demonstrada pelo fato de que:

“os objectos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objectos, a tal ponto que os objectos em si são menos reais que as relações entre eles.”¹²⁰

¹¹⁷ NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: **Educação e transdisciplinaridade**. p.14-15.

¹¹⁸ “Torna-se necessário um paradigma da complexidade que, ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais.” MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. p.53.

¹¹⁹ “Se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude” MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. p.30.

¹²⁰ SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso...** p.34.

Daí a concepção criadora de uma nova visão científica do ensino jurídico brasileiro. A partir de conteúdos e metodologias conectados em “interconexões” ou “teias complexas” entre os ramos do direito ou com outros ramos do saber, surgem possibilidades do estabelecimento de novos níveis de realidade que, de forma transdisciplinar, possibilitem instrumentos eficazes de superação do arquétipo liberal existente. Surgirá, assim, o estabelecimento de uma “complexidade” emancipatória que não mais poderá ser negada pela visão estanque da ciência jurídica positivada.¹²¹

Por essas razões apresentadas, a solução da inadequação do ensino jurídico requer novos caminhos epistemológicos, a exemplo das demais ciências abertas à transformação.¹²² Respondendo à pergunta formulada no início, uma abertura metodológica pressupõe que as disciplinas sirvam apenas à estruturação didática dos cursos (fragmentação em sentido de organização pedagógica do curso), mas não mais aos postulados científicos com ênfase em objetos normativos. Daí não mais se pensar em disciplinas tecnonormativas. O oposto inovador estará em pensar em disciplinas temático-conceituais, tais como, uma disciplina de Família e Direito, uma disciplina de Estudo Jurídico da Propriedade, nas quais o objeto de estudo não terá um cerne normativo, mas um cerne voltado a uma visão sociojurídica imersa na complexidade das relações sociais.

¹²¹ “Desse modo, esboça-se cumprir a tarefa imperiosa à construção contemporânea do conhecimento jurídico transformador, marcada pelo esforço conjunto dos diversos campos do saber numa melhoria social, cunhada pelo crescente interesse na análise da alteridade em suas diversas manifestações (tomando o diálogo como perfil construtivo), seja no interior de uma dada sociedade, ou no contato entre sociedades distintas, entre credos e visões de mundo peculiares a um dado grupo humano, seja mesmo no fomento interdisciplinar hoje, ainda, infelizmente, marcado pela firmação da autonomia do saber especializado, fruto inequívoco das divisões científicas do saber. É um ponto, e uma partida, nada mais, nem menos.” BANHOZ, Rodrigo Pelais; FACHIN, Luis Edson. *op.cit.* p.50.

¹²² “Estamos assim em face de uma mudança dos paradigmas epistêmicos infirmados pelo positivismo e neopositivismo, que impregnou as ciências sociais em nome da preveservação da cientificidade, mas que se revelaram inadequados para dar-se conta do fenômeno social em sua totalidade e transformação contínua.” COELHO, Luis Fernando. *Saudade do futuro.* p.40.

2.5 Visão de um Paradigma Científico Transdisciplinar Emergente

Na obra “Um Discurso para as Ciências”, o ponto de destaque da abordagem de Boaventura de Souza Santos está no questionamento sobre a função social do conhecimento científico acumulado até os dias atuais na modificação de nossas condições de vida, “pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade”.¹²³ Ou seja, até que ponto os resultados obtidos no atual paradigma científico moderno produziram resultados positivos e a partir de qual momento pode-se questionar o exaurimento deste modelo, pelos prejuízos resultantes e desencadeados no meio ambiente e na sociedade como um todo?

Na seqüência dessa fundamentação transgressiva ao conhecimento científico produzido pela ciência moderna, SANTOS¹²⁴ desdobra sua visão do paradigma emergente na construção de duas novas necessidades prementes ao futuro da humanidade: um “conhecimento prudente” (ciência) para uma “vida decente” (sociedade). Com isso, ele demonstra sua construção condicionada de uma nova visão paradigmática que atenda às necessidades da sociedade e da ciência ao mesmo tempo, tendo como fundamento as seguintes premissas epistemológicas:

- a) “todo o conhecimento científico-natural é científico-social;
- b) todo o conhecimento é local e total;
- c) todo o conhecimento é autoconhecimento;
- d) todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.”¹²⁵

Por outro lado, para formalizar um campo de complexidade, a base do conhecimento científico transdisciplinar está estabelecida em três premissas metodológicas básicas:

¹²³ SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso...* p.09.

¹²⁴ *Idem*, p.37.

¹²⁵ *Idem*, p.37 a 55.

- a) “complexidade;
- b) níveis de realidade;
- c) lógica do terceiro incluído.”¹²⁶

A metodologia aqui proposta está em fazer uma contextualização das premissas de SANTOS, conjuntamente com as premissas da transdisciplinaridade, visando demonstrar os postulados epistemológicos da tese em questão,¹²⁷ justificadores da pluralidade da metodologia adotada na busca da produção do conhecimento científico deste trabalho.

Dentro da “Teoria do Caos”, MORIN¹²⁸ faz a contextualização de ordem e desordem como duas partes inseparáveis dentro do estudo da complexidade. Toda ordem pressupõe uma conseqüente desordem geradora de um caos a favor do estabelecimento de uma nova ordem, estando o equilíbrio na dinâmica do processo.

Perante as concepções orientais, essa nada mais é do que a configuração do “TAO” de Lao-Tsé, a qual CAPRA¹²⁹ relaciona com dicotomias como Sujeito/Objeto e Cultura/Natureza. Segundo o autor, essa dicotomia das partes é inerente ao processo evolutivo do todo. No “TAO”, os opostos dicotômicos “YIN/YANG” demonstram o processo evolutivo dentro da visão dos sistemas.

Essa interconexão do caos aparece a primeira premissa de SANTOS, conquanto a visão sistematizada de que o conhecimento das ciências naturais também será um conhecimento das ciências sociais. Logo, apesar de visualmente opostas (dicotômicas), as ciências estão interligadas em níveis de realidade a serem necessariamente reconhecidos em conexão, consoante suas

¹²⁶ NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. p.16.

¹²⁷ “Que este é o sentido global da revolução científica que vivemos, é também sugerido pela reconceptualização em curso das condições epistemológicas e metodológicas do conhecimento científico social.” SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso...* p.43.

¹²⁸ MORIN, Edgar. *Ciência e complexidade*. p.195.

¹²⁹ CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. p.31 a 40.

conformidades de posicionamento perante o paradigma científico emergente.¹³⁰

Na visão transdisciplinar da produção do conhecimento, isso implica o reconhecimento de que complexidade se faz pela ligação (inclusão) entre os níveis de realidade, em um mundo de conhecimentos indivisos e multiformes.¹³¹

Desse modo, aceitar a possibilidade de um paradigma emergente implica em reconhecer a validade científica transdisciplinar dos conhecimentos científicos produzidos nas interconexões das ciências, enquanto transgressão da especialização fragmentária do conhecimento.¹³²

Na segunda premissa epistemológica de SANTOS, pela qual “todo conhecimento local é total”, também pode ser aplicada a idéia do caos, já que as partes nunca estão sempre interligadas e, logo, nunca afastadas do todo. “É um conhecimento sobre as condições de possibilidade” em que cada produção científica demonstra aspectos do todo.¹³³

Do ponto de vista transdisciplinar, a validade do conhecimento científico estará no reconhecimento de que a complexidade de uma pesquisa permite a transposição de “níveis de realidade” em busca do todo por novos ângulos de sua existência.¹³⁴ Com isso, liberta-se o uso da criatividade, à medida que, desde que haja uma correta sistematização metodológica, o reconhecimento da validade científica dependerá da constatação sistêmica de seu

¹³⁰ “Hoje é possível ir muito além da mecânica quântica. Enquanto esta introduziu a consciência no acto de conhecimento, nós temos hoje de a introduzir no próprio objecto do conhecimento, sabendo que, com isso, a distinção sujeito/objecto sofrerá uma transformação radical.” SANTOS, Boaventura de Souza. *op.cit.* p.38.

¹³¹ “Essa visão nos leva a compreender o mundo físico como uma rede de relações, de conexões, e não mais como uma entidade fragmentada, uma coleção de coisas separadas. Se separarmos as partes, se as isolarmos do todo, estaremos eliminando algumas delas na tentativa de delinear cada uma. Portanto, não existem partes isoladas.” MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** p.73.

¹³² “A mudança do paradigma mecanicista para o ecológico não é algo que acontecerá no futuro. Está acontecendo neste preciso momento em nossas ciências, em nossas atitudes e valores individuais e coletivos e em nossos modelos de organização social.” CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** p.399.

¹³³ “A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável: o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metódica.” SANTOS, Boaventura. **Um discurso...** p.48-49.

¹³⁴ “Trata-se de estabelecer uma comunicação com base num pensamento complexo. Ao contrário de Descartes que partia de um princípio simples de verdade, identificando-a com idéias claras e distintas e que, por isso, propunha um discurso do método em poucas páginas, faço um discurso muito longo à procura de um método que não se revela por nenhuma evidência inicial, mas que deve elaborar-se com esforço e risco.” MORIN, Edgar. **Educação e complexidade...** p.55.

compartilhamento do todo. É a emancipação da heurística em busca de amplas possibilidades científicas.¹³⁵

Daí decorre a terceira premissa de SANTOS, na qual “todo o conhecimento é autoconhecimento”. Segundo o autor, o erro do discurso da “verdade suprema” do paradigma científico da modernidade está na ausência da própria fundamentação científica para atestar que a ciência moderna possui as únicas explicações da realidade. No mesmo sentido, não há razões suficientes para considerá-la melhor do que outras formas alternativas de conceber o mundo, como a metafísica.¹³⁶ A questão central será essa perante o ensino jurídico: até que ponto um conhecimento racionalmente produzido necessita ser validado pelo discurso da ciência jurídica moderna para ser considerado científico; qual será a nossa capacidade e coragem para transgredir o cárcere alienante do arquétipo liberal positivado cientificamente?¹³⁷

A resposta exige a premissa transdisciplinar da lógica do terceiro incluído, cuja decorrência parte do reconhecimento da complexidade na interação dos níveis de realidade, em um processo dialético dinâmico e constantemente transgressor.¹³⁸ Num plano da existência científica, a lógica do terceiro incluído estaria no ato de recepção do autoconhecimento engendrado pelo pesquisador como um novo nível de realidade, em forma de personalíssima

¹³⁵ “A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade...” MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. p.39.

¹³⁶ “Ocorre que a Ciência Moderna que foi revolucionária enquanto lutou contra os dogmas da irracionalidade, acabou por sucumbir quando reivindicou para si o monopólio de um saber hegemônico, transformando-se assim, em reacionária à mudança, enquanto instituidora da racionalidade e da objetividade como novos dogmas.” SILVA, Dimas Salustiano da. Pesquisa jurídica e novos direitos. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. **Ensino jurídico: leituras transdisciplinares**. p.121.

¹³⁷ “O ensino do direito em que reconhecer-se comprometido com as transformações da linguagem, aceitar-se como prática genuinamente transgressora da discursividade instituída, como exercício de resistência a todas as formas de violência simbólica, isto é, como uma prática política dos direitos do homem à sua própria existência.” WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**. V.III. p.44.

¹³⁸ “O maior impacto cultural da revolução quântica é, sem dúvida, o de colocar em questão o dogma filosófico contemporâneo da existência em um único nível de Realidade.” NICOLESCU, Basarab. *op.cit.* p.23.

interconexão de conteúdos e metodologias, decorrentes dos níveis de realidade já existentes, os quais foram usados para pesquisa.¹³⁹

Desse modo, o mito da verificabilidade e da neutralidade perdem espaço para a especificidade de cada produção científica, para a personalização de cada pesquisa conforme as características peculiares de cada pesquisador. É a “repersonalização” e “humanização” da produção científica pela colocação da pessoa do pesquisador no centro da atividade investigativa.¹⁴⁰

Segundo SANTOS, essa superação do “juízo de valor” da ciência moderna pressupõe um novo “carácter autobiográfico” para a ciência, na qual sua validação volta-se à dimensão solidária da comunidade, “não se trata de sobreviver, mas de saber viver”. É o nascimento de um conhecimento compreensivo e necessariamente integrativo da realidade comunitária local,¹⁴¹ no qual o primeiro passo estará no reconhecimento do envolvimento do pesquisador com o seu objeto de pesquisa, utilizando-se de sua bagagem evolutiva pessoal a contextualizar novos conhecimentos para a satisfação pessoal e coletiva.¹⁴²

Por meio dessas bases de interconexão pessoal e comunitária é que emergirão as possibilidades catalisadas de transformação do conhecimento científico em senso comum, porquanto, qual a validade dos conhecimentos

¹³⁹ “Toda diferença entre uma tríade de terceiro incluído e uma tríade hegeliana se esclarece quando consideramos o papel do *tempo*. Numa tríade de terceiro incluído os três termos coexistem no *mesmo* momento do tempo. Por outro lado, os três termos da tríade hegeliana *sucedem-se* no tempo. Por isso, a tríade hegeliana é incapaz de promover a conciliação dos opostos, enquanto a tríade de terceiro incluído é capaz de fazê-lo. Na lógica do terceiro incluído os opostos são antes *contraditórios*: a tensão entre os contraditórios promove uma unidade que inclui e vai além da soma de dois termos.” NICOLESCU, Basarab. *op.cit.* p.28.

¹⁴⁰ “A composição transdisciplinar e individualizada para que estes exemplos apontam sugere um movimento no sentido da maior personalização do trabalho científico.” SANTOS, Boaventura. *Um discurso...* p.50.

¹⁴¹ “A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha.... A criação científica no paradigma emergente assume-se como próxima da criação literária e artística, porque à semelhança destas pretende que a dimensão activa da transformação do real (o escultor a trabalhar a pedra) seja subordinada à contemplação do resultado (a obra de arte).” SANTOS, Boaventura. *Um discurso...* p.54.

¹⁴² “O direito à vida e o direito à posse de uma linguagem não alienada, de uma ordem simbólica que nos assegure vivos, criativos e singulares. A instância semiológica das lutas por melhores condições de existência, tentando, de uma forma inclaudicável, um a somatória de incidentes sísmicos que nos ajudem a resistir e mudar a produção do homem ‘semiologicamente tomado’”. WARAT, Luis Alberto. *op.cit.* p.47.

científicos acumulados em especialidades e fragmentos, se grande parte da população mundial não tem acesso ao usufruto deles? “A ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Faz-se do cientista um ignorante especializado e faz-se do cidadão comum um ignorante generalizado”.¹⁴³ Este é o paradoxo da “pseudo-racionalidade” do século XX, destacada por MORIN.¹⁴⁴ muito conhecimento especializado, ao mesmo tempo que muita incapacidade de atuar sobre problemas complexos globais.

Nessa linha de conclusão, catalizar a formação de novos sentidos comuns é ser capaz de restabelecer uma interconexão necessária e eficaz com a sociedade, levando os conhecimentos científicos à “prática cotidiana”,¹⁴⁵ para se tornarem conhecimentos úteis na transformação emancipatória da comunidade.

Na área de ensino jurídico, isso implicará a necessidade da criação de um novo sentido comum contrário ao existente no arquétipo liberal. Na percepção de um novo paradigma científico emergente capaz de abalar o tradicionalismo dogmatizado do conhecimento jurídico prevalecente até os dias atuais.

¹⁴³ SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso...* p.55.

¹⁴⁴ MORIN, Edgar. *Os sete saberes...* p.45.

¹⁴⁵ PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico...* p.117.

3 LEGADO LIBERAL NA PRÁTICA JURÍDICA

Na construção de evidências da existência de um arquétipo liberal atuante sobre o ensino jurídico brasileiro, no último dos aportes basilares de sua materialidade, está a questão da prática jurídica, e suas respectivas crises que permeiam o início do século XXI.

O presente subcapítulo visa construir uma análise sobre as evidências do arquétipo liberal do ensino jurídico nessa prática estabelecida no Brasil a partir do Império, com a conseqüente ligação com o direito instituído no Brasil.

A primeira parte discorre sobre as repercussões da ideologia liberal na formação da justiça moderna no Brasil, sobretudo em face da adoção do mito da neutralidade.

A segunda parte discorrerá sobre as repercussões da crise jurisdicional, tentando estabelecer contextualizações com a presença do arquétipo liberal do ensino jurídico.

A última parte destina-se à análise de um dentre os tantos caminhos possíveis para o futuro. A análise parte do pensamento do professor Luiz Fernando Coelho e se desenvolve sobre evidências nos campos de uma terapêutica transdisciplinar, como possibilidade a ser contextualizada no âmbito da superação da formulação liberal de solução dos conflitos.

3.1 O Mito da Neutralidade na Justiça dos Bacharéis

Machado de Assis, em sua crônica intitulada “Teoria do Medalhão”, estabelece um diálogo de pai para filho, com vistas ao futuro profissional deste. Logo de início, revelam-se as frustrações do pai, que busca agora no filho as possibilidades de ascensão social. Na seqüência, o texto faz a descrição de sucesso profissional idealizada na figura social do “medalhão”, um modelo do homem bem sucedido no século XIX, cuja obtenção, segundo o pai, dar-se-á pela reprodução do estereótipo estabelecido.

“É difícil, com tempo, muito tempo, leva anos, paciência, trabalho, e felizes os que chegam a entrar na terra prometida! Os que lá não penetram, engole-os a obscuridade. Mas os que trifunfam! E tu triunfarás, crê-me. Verás cair as muralhas de Jericó ao som das trompas sagradas. Só então poderás dizer que estás fixado”

A prosa de Machado de Assis acaba por revelar uma crítica ao modelo social vigente na sociedade liberal da época, notadamente pela existência de um modelo comportamental hegemônico, implícito no inconsciente coletivo da sociedade.

Esse diagnóstico superficial do processo de alienação instituído na sociedade moderna, pode ser visualizado como resultante da ideologia liberal manifesta e reproduzida.¹⁴⁶ No campo do direito, segundo WOLKMER, Rui Barbosa pode ser destacado como o maior representante dos medalhões, pois

“Certamente, ninguém melhor do que a Águia de Haia para configurar o protótipo do advogado identificado com uma cultura jurídica tradicional, conservadora e individualista. Por toda uma geração, Rui Barbosa encarnou, quer para as elites, quer para a sociedade em geral, o advogado erudito que soube, com veemência, viver o idealismo político e o vernaculismo jornalístico.”¹⁴⁷

¹⁴⁶ “Nas sociedades totalitárias, a *ratio* do controle estatal sobre o indivíduo é a coerção pura e simples; nas sociedades pluralistas, a dominação se exerce de forma mais sutil, como já foi visto; em ambas, assume a forma final da *alienação*. Essa alienação, portanto, serve aos propósitos da dominação e se implementa, no segundo tipo de sociedade, por instrumentos ideológicos, ou, em outras palavras, pela ideologia.” SOUZA, José Guilherme de. **A criação judicial do direito**. p.62.

¹⁴⁷ WOLKMER, Antônio Carlos. *Sociedade Liberal e a tradição do bacharelismo jurídico...* p.12.

Esse exemplo demonstra um padrão também estereotipado do bacharelismo jurídico no Brasil,¹⁴⁸ no qual a cultura tradicional, conservadora e individualista, gerou as bases dos “monastérios dos sábios”, visualizados no subcapítulo anterior e agora melhor entendidos como o recinto dos medalhões.¹⁴⁹

Nesse sentido, os medalhões seriam o exemplo mais acabado do idealismo alienado socialmente, que permearia a prática profissional dos bacharéis em direito, com base nas características liberais aprendidas na academia, que demonstram haver uma ordem jurídica perfeita e harmônica com os ditames sociais.¹⁵⁰

Segundo MIAILLE,¹⁵¹ o perfil de “idealismo” dos juristas, afeitos somente ao tratamento teórico das questões do direito, isto é, fora do contexto social (fenomenológico), é um dos responsáveis pelos “resultados desoladores” da prática jurídica.

Essas seriam as bases da estrutura social no Brasil do século XIX, porquanto, conforme informa VENÂNCIO FILHO,¹⁵² os cursos jurídicos,

¹⁴⁸ “Entende-se por bacharelismo a situação caracterizada pela predominância de bacharéis na vida política e cultural do país.” KOZIMA, José Wanderley. *Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil*. In: WOLKMER, Antonio Carlos. **Fundamentos de história do direito**. p.364.

¹⁴⁹ “A intelectualidade no Brasil na virada do século era composta, basicamente, de juristas e bacharéis. Dominando um campo de saber bastante abrangente, eles possuíam formação humanística, o que lhes permitia atuar de forma expressiva no processo de ideologização presente na construção da ordem burguesa no Brasil. Formados pelas Faculdades de Direito, desempenhavam atividades na administração pública, nos foros, na vida política, em cargos legislativos e executivos, nas escolas (ensinavam latim, português, história, geografia etc) e, jornais, na literatura etc.” NEDER, Gizlene. **Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil**. p.99.

¹⁵⁰ “Por intermédio do idealismo, tem-se a ilusão de compreender e superar os antagonismos e tensões através de soluções jurídicas, garantindo-se então a coesão social e assegurando-se o consenso em torno das instituições políticas. Conceitos como os de direitos humanos, igualdade perante a lei, autonomia de vontade, sujeito de direito, liberdades públicas, garantias processuais e decisão judicial transitada em julgado têm, assim, o condão de servir para uma construção aparentemente harmonizante das relações sociais, nas quais todos os antagonismos são conciliáveis pela ordem jurídica.” FARIA, José Eduardo. **Paradigma jurídico e senso comum: para uma crítica da dogmática jurídica**. In: LYRA, Doreodó Araujo. **Desordem e processo**. p.46.

¹⁵¹ MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. p.46.

¹⁵² “Os cursos jurídicos foram, assim, no Império, o celeiro dos elementos encaminhados às carreiras jurídicas, à magistratura, à advocacia, e ao Ministério Público, à política, à diplomacia, espalhando-se também em áreas afins na época, como a filosofia, a literatura, a poesia, a ficção, as artes e o pensamento social.” VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. p.273.

durante o Império, representariam o celeiro das carreiras públicas e privadas de maior relevância na sociedade.

Um dado a confirmar a relevância da participação do bacharelismo jurídico na formação da sociedade brasileira está na quantidade de bacharéis que chegaram ao cargo de presidente da república; são ao todo 16 juristas, num universo de 30, demonstrando a influência da academia jurídica na preparação histórica dos detentores do poder no Brasil.¹⁵³

Segundo FAORO,¹⁵⁴ “ser culto, moderno, significa, para o brasileiro do século XIX e começo do XX, estar em dia com as idéias liberais, acentuando o domínio da ordem natural”, a qual era contrária à perturbação do Estado nas atividades particulares, daí, como resultado, o legado liberal que, embasado na ciência positiva, justificava a formação acadêmica liberal e a atuação aparentemente neutra dos bacharéis ocupantes dos cargos públicos no Brasil.

Essa visão de “ordem natural” idealizada pelo tradicionalismo dos bacharéis em direito é considerada falsa, conforme destaca PORTANOVA,¹⁵⁵ pois o Estado Liberal acaba sendo um “eficiente promotor do capitalismo concorrencial e do processo de acumulação” e ensejando uma “falsa neutralidade” resultante de uma classe social “que manipula os instrumentos normativos e políticos necessários à manutenção de um padrão específico de dominação”, a sua favor.

¹⁵³ Cf. Revista Veja de 30 de outubro de 2002. ed. 1.775. ano 35. n. 43. p.38-41. (OYAMA, Thais). Já conforme a Folha de São Paulo do dia 3 de novembro de 2002 (n. 26.877, p.A15) (DIAS, Roberto;), 106 dos deputados federais eleitos tem como ocupação a advocacia.

¹⁵⁴ “Com otimismo e confiança, será conveniente entregar o indivíduo a si mesmo, na certeza de que o futuro aniquilará a miséria e corrigirá o atraso. No seio do liberalismo político vibra o liberalismo econômico, com a valorização da livre concorrência, da oferta e da procura, das trocas internacionais sem impedimentos artificiais e protecionistas.” FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. V.2. p.111.

¹⁵⁵ PORTANOVA, Rui. **Motivações ideológicas da sentença**. p.25 – 65.

Daí que, conforme MARINONI,¹⁵⁶ o mito da neutralidade tem bases nos estados liberais burgueses por força idealizada do dogma da igualdade em suas constituições. “Tratava-se do direito à igualdade formal, que tantas discriminações e injustiças concretas produziu”.

Por conseguinte, isso significou materializar na atuação do poder judiciário, a cargo dos bacharéis, a “falácia” de uma neutralidade ideológica discursivamente construída,¹⁵⁷ com base numa orientação científica positivista defendida no meio acadêmico, que por sua vez resultava numa transmissão de conhecimentos de base normativa e, ao mesmo tempo, alienada do mundo a sua volta e das necessidades sociais de cada momento histórico vivido.¹⁵⁸

Segundo MARQUES NETO,¹⁵⁹ o mito da neutralidade atua como inconsciente legitimador da ação de juízes e docentes, permitindo que estes assumam posturas isentas de criticidade, pois seu amparo estará sustentado na cientificidade e pureza da linguagem adotada.

O resultado desta concepção prática e acadêmica do dogma da neutralidade no ensino jurídico permite “a manutenção do descompasso entre o direito e a realidade social”,¹⁶⁰ com base na atuação cristalizada do poder

¹⁵⁶ MARINONI, Luiz Guilherme. *Novas linhas do processo civil*. p.26.

¹⁵⁷ “Teoricamente, o judiciário é neutro: esse é um dos postulados insitos à concepção que originariamente se faz deste poder. Ele é, inclusive, o único dos três poderes concebido para ser politicamente neutro. Na prática, todavia, o judiciário pode ser visto como o componente do poder estatal cuja tarefa é manter a coerência do sistema. A suposta neutralidade ideológica do judiciário é uma exigência para que essa tarefa seja cumprida, porque, correndo a legitimidade da função judicial, ocorre, conseqüentemente, a legitimidade do sistema e do próprio Estado. O judiciário atua, assim, como estabilizador do sistema. Logo, a neutralidade ideológica do judiciário deve ser entendida como uma falácia... É que, na realidade, a decisão judicial costuma estar carregada de ideologia, mas não a ideologia dos menos favorecidos, dos oprimidos e sim, aquela dimanada das classes dominantes e dos grupos no poder... Por conseguinte, enquanto o judiciário se mantém falsamente neutro, o sistema, com seu aparato de dominação e seus substratos ideológicos, impõe a sua vontade” SOUZA, José Guilherme de. *A criação judicial do direito*. p.81 e 84.

¹⁵⁸ “O juiz e o processualista, se um dia realmente se pensaram ideologicamente neutros, mentiram a si próprios, pois a afirmação de neutralidade já é opção ideológica do mais denso valor, a aceitar e a reproduzir o *status quo*.” MARINONI, Luiz Guilherme. *Novas linhas do processo civil*. p.25.

¹⁵⁹ “Porque, na medida em que o professor é suposto neutro e o saber que ele vincula é transmitido numa linguagem ‘purificada de ideologia’, esse professor está a salvo de toda crítica, e o sistema está garantido a partir daí.” MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *op.cit.* p.31.

¹⁶⁰ Idem, p.77.

judiciário e da academia como órgãos da “*práxis* dominação”,¹⁶¹ alheios aos reclames da sociedade como um todo.¹⁶²

Via de consequência, como ratifica ARRUDA¹⁶³, tal mecanismo superestrutural, de afirmação da ideologia social dominante, foi reproduzido através do ensino jurídico e aplicado nas instituições jurisdicionais, dirigindo assim, a formação técnica daqueles que futuramente terão a incumbência de solucionar os conflitos sociais.

Essas constatações permitem identificar um ciclo de reprodução liberal retroalimentado nas conexões entre ensino jurídico e poder judiciário, no qual o dado do arquétipo estará na existência de um inconsciente coletivo a formatar a atuação prática do profissional do direito, materializada por sua assunção dos mitos ideológicos da igualdade e da neutralidade, em face dos conflitos sociais. Esse é o legado da justiça dos bacharéis ao futuro.¹⁶⁴

¹⁶¹ SOUZA, José Guilherme de. **A criação judicial do direito**. p.71.

¹⁶² “Este judiciário, aferrado a uma cultura arcaica que o capacita para lidar apenas com questões triviais e repetitivas, de nenhum ou muito pouco impacto social; que o impossibilita reconhecer conflitos outros que não os meramente interpessoais entre fazendeiros do século XIX; que o faz vincular conceitos de cidadania a um sistema estratificado de normas e postura burocráticas; que o torna hesitante e impotente diante de situações que lhe são desconhecidas, é mais uma vítima das classe dominantes que transmudou o que deveria ser uma função social, em mais um mecanismo - verdade que sutil e dissimulado – de graves e sistemáticas violações, de discriminação e de exclusão social.” SOUSA JR, José Geraldo de. *Novas sociabilidades, novos conflitos, novos direitos*. In: PINHEIRO, José Ernane et al (org). **Ética, justiça e direito**. p.199.

¹⁶³ ARRUDA, Edmundo de Lima. **Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social**.

¹⁶⁴ “Junte-se a isto, uma avaliação do legado da concepção liberal do Direito ao desenvolvimento histórico das práticas sociais e ideológicas de controle social. A construção da hegemonia burguesa na Europa Ocidental, sob a égide do liberalismo, estabelece a universalização desta concepção. Mesmo se se considerar as dominações burguesas como autoritárias, este legado não pode ser descartado. A busca da legitimidade política destas dominações funda-se na perspectiva corrente, e portanto ‘universal’, que se embasa na crença na neutralidade do Estado e da Justiça: ‘a justiça é cega...’ ... Neste contexto, a prática ideológica dos ‘juristas’ e dos ‘bacharéis’ se configura com muita relevância, particularmente enquanto agentes históricos que tomam para si a tarefa de pensar e propor a organização da sociedade brasileira, tanto em termos de proposta mais abrangentes, ‘pensando no futuro de uma jovem nação’, quanto em termos mais específicos, tecendo e construindo uma hegemonia, visando a coesão íntera, possibilitando a dominação de classe.” NEDER, Gizlene. **Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil**. p.39 – 40 e 130.

3.2 A Evolução Liberal da Prática

A vinda da família real portuguesa ao Brasil e a posterior instalação do Império permitiu um rápido desenvolvimento dos aparelhos judiciário e policial brasileiros.¹⁶⁵

Para NEDER,¹⁶⁶ esse rápido desenvolvimento se explica, no processo de construção da ordem burguesa no Brasil, pela necessidade de aperfeiçoamento de instituições de controle social (Justiça e Polícia), capazes de garantir os interesses privados na construção da ordem capitalista moderna.¹⁶⁷

A Constituição Federal de 1891 dividiu a justiça em duas esferas, a federal e a estadual. Segundo CASTRO JUNIOR,¹⁶⁸ manteve-se a estrutura anterior, pois se observa que desde o início a Justiça Federal reproduziu a sua subordinação do Poder Judiciário ao Executivo e às oligarquias nos estados, demonstrando que sua criação servira à manutenção da influência ideológica da elite dominante nas instituições de controle social.

No pensamento de PORTANOVA,

“A República brasileira chegou sem a tradição de resistência institucional ao poder imperial do executivo. Ao depois, a distância das classes era enorme, daí por que os tribunais brasileiros tinham certa nobiliarquia voltada à oligarquia fundiária e exportadora”.¹⁶⁹

Do ponto de vista do direito liberal, elaborado pelo legislativo também a cargo dos representantes das oligarquias, o positivismo e a “cultura legalista na formação dos congressistas, geraram uma valorização muito forte do plano legal sobre a construção do direito, da legalidade sobre a juridicidade, da

¹⁶⁵ CASTRO JÚNIOR, Osvaldo Agripino de. **A democratização do poder judiciário**. p.88.

¹⁶⁶ NEDER, Gizlene. **Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil**. p.23.

¹⁶⁷ “Em termos ideológicos, esse pensar está impregnado pelo liberalismo político do século XIX e o início do século XX, vinculado à concepção burguesa de Estado minimalista e ao reconhecimento da individualidade humana como ponto básico de referência institucional no plano social (família), econômico (propriedade) e político (livre-arbítrio).” FARIA, José Eduardo. *op.cit.* p.60.

¹⁶⁸ CASTRO JÚNIOR, Osvaldo Agripino de. *op.cit.* p.92.

¹⁶⁹ PORTANOVA, Rui. **Motivações ideológicas da sentença**. p.70.

lei sobre o direito”, sempre a serviço de uma estabilidade e segurança a privilegiar as próprias classes dominantes.¹⁷⁰

Como visto no subcapítulo anterior, completa o ciclo hegemônico o “dogma da igualdade” que, coadunado com o mito da neutralidade, permitia ao juiz julgar o caso dentro de uma premissa ideológica voltada à manutenção do paradigma liberal na sociedade e na atuação do Estado a favor de uma fictícia “igualdade de oportunidades de acesso à justiça no Brasil”.¹⁷¹

Por toda essa situação gerada, PRESSBURGER relata o fenótipo demonstrado pelo poder judiciário brasileiro, no começo do século XX:

“Este judiciário, aferrado a uma cultura arcaica que o capacita para lidar apenas com questões triviais e repetitivas, de nenhum ou muito pouco impacto social; que o impossibilita reconhecer conflitos outros que não meramente interpessoais entre fazendeiros do século XIX; que o faz vincular conceitos de cidadania a um sistema estratificado de normas e posturas burocráticas; que o torna hesitante e impotente diante de situações que lhe são desconhecidas, é mais uma vitória das classes dominantes que transmudou o que deveria ser uma função social, em mais um mecanismo – verdade que sutil e dissimulado – de graves e sistemáticas violações, de discriminação e de exclusão social.”¹⁷²

Segundo DINIS,¹⁷³ essa situação modelar do poder judiciário vai resultar nos primeiros indícios formuladores de uma crise contemporânea, verificados a partir da década de 50, quando ocorre uma explosão de litigiosidade para cujo atendimento o poder judiciário não está preparado. Essa situação dará ensejo à concepção do termo “litigiosidade contida”, entendida

¹⁷⁰ SOUSA JR, José Geral de. *op.cit.* p.91.

¹⁷¹ MARINONI, Luiz Guilherme. **Novas linhas do processo civil.** p.26.

¹⁷² PRESSBURGER, T. Miguel. (Dis)função e (des)funcionamento do judiciário. In: PINHEIRO, José Ernane et al (org). **Ética, justiça e direito.** p.199.

¹⁷³ “A partir dos anos 50, acontece em todo o país uma progressiva explosão de litigiosidade que, ao bater nas portas dos tribunais, vai encontrá-los despreparados para assumir suas novas funções jurídicas. Paralelamente, novos tipos de demandas vão chegar aos tribunais, com caráter coletivo e com novos sujeitos de direitos (movimentos sociais urbanos e rurais, por exemplo).” DINIS, Melillo. *Ética na justiça.* In: PINHEIRO, José Ernane et al (org). **Ética, justiça e direito.** p.233.

segundo WATANABE,¹⁷⁴ como as decorrências sociais dos conflitos que, por não terem soluções adequadas, devido à ausência do acesso à justiça, resultam em ações individuais ou coletivas, pacíficas ou violentas, como soluções alternativas em face da omissão do Estado na solução dos conflitos.

No avanço da história em direção ao golpe militar da década de 60, o direito e o judiciário voltam a ser utilizados como instrumentos de dominação e justificação da ordem imposta, legitimando juridicamente a atuação ditatorial e mantendo o *status quo* da estrutural social liberal.¹⁷⁵

O momento de abertura democrática, o fim do regime militar trouxe à tona a crise da justiça e do direito, ao permitir explosão de litigiosidade a partir do elenco de direitos e garantias tutelados pelo novo texto constitucional de 1988. “A prova do descrédito está nas pesquisas de opinião pública, nas manifestações anti-sociais de rebeldia, nas chamadas soluções alternativas para o conflito e nos movimentos para a eleição de juízes.”¹⁷⁶

Na síntese de APOSTOLOVA, o aspecto subjetivo da

“crise do Poder Judiciário decorre da insuficiência do imaginário dos juízes em relação às exigências dos tempos contemporâneos, caracterizados por profundas transformações sociais que colocam no cenário público novos sujeitos sociais, orientados por novos projetos culturais que pressupõe a reivindicação de direitos.”¹⁷⁷

Em relação aos aspectos de acessibilidade, o relatório da Constituinte de 1988, sobre a organização do Poder Judiciário, foi direto ao

¹⁷⁴ WATANABE, Kazuo. Filosofia e características básicas do juizado especial de pequenas causas. In: _____. (coord.). **Juizado especial de pequenas causas**. p.02.

¹⁷⁵ “Em verdade, através dos tempos, mas principalmente a partir da economia capitalista, a dominação tem buscado legitimar-se com apoio nas relações jurídicas, muito mais do que pela violência escancarada; mas quando há o recurso à violência, é ela rapidamente revestida de roupagem jurídica que a legalize. Assim foi: nas recentes ditaduras militares na América do Sul: imediatamente após os golpes que destituíram governantes legalmente eleitos, o general de plantão baixava normas com denominações coerentes com o léxico jurídico: ‘emendas constitucionais’, ‘atos institucionais’, ‘decretos-leis’, etc., o que é de se sublinhar, os ditadores jamais prescindiram de juristas e tampouco faltaram aqueles que alugassem seus malabarismos hermenêuticos para justificar a barbárie.” PRESSBURGER, T. Miguel. *op.cit.* p.202.

¹⁷⁶ “Limitado como poder estatal e vinculado à lei em nome da neutralidade, o Judiciário não tem dado curso ao uso político do Direito.” PORTANOVA, Rui. *op.cit.* p.72.

¹⁷⁷ APOSTOLONOVA, Bistra Stefanova. **Poder judiciário: do moderno ao contemporâneo**. p.19.

descrever a situação da justiça brasileira como lenta, de baixa efetividade e inacessível aos setores populacionais de baixa renda.¹⁷⁸

Outros autores também ratificam que um “distanciamento cada vez maior entre o Judiciário e seus usuários”¹⁷⁹ demanda uma reformulação das *práxis* e dos pensamentos, como novas possibilidades de entendimento sobre a administração da justiça.

Em Portugal, as indicações de crise da justiça levaram 44 juristas portugueses a publicar uma obra discutindo a justiça em crise. No prefácio da obra, seu organizador, António Barreto, comenta:

“Com efeito, as dificuldades na justiça nunca se limitam ao seu âmbito de ação. Confundem-se com as da política, do sistema democrático, da segurança ou da desigualdade social. Os principais efeitos de uma crise da justiça não se fazem sentir ou não se fazem sentir apenas dentro do seu universo próprio. As suas implicações fazem-se sentir na sociedade global, nos sistemas de conflitos, de direitos e deveres.”¹⁸⁰

Complementa o raciocínio SANTOS, ao dizer que a crise está em contrapor as demandas sociais ao modelo de Estado-Providência que desapareceu na história. A crise, então, não é uma crise jurídica, é uma crise política, de âmbito muito maior que as limitações do judiciário em atender aos conflitos.¹⁸¹

Nesse sentido, HESPANHA¹⁸² alerta para o “fetichismo” do legalismo, mesmo por aqueles que estabelecem a sua crítica, pois ao se observar o direito legislado e o judiciário como detentores únicos da solução dos

¹⁷⁸ CASTRO JR, Osvaldo Agripino de. *op.cit.* p.95.

¹⁷⁹ GRINOVER, Ada Pellegrini. A conciliação extrajudicial no quadro participativo. In: _____. et al. **Participação e processo.** p.274 e 285.

¹⁸⁰ BARRETO, António (org). **Justiça em crise? Crises da justiça.** p.27.

¹⁸¹ “No entanto, para além do limitado – mas importante – nível ‘operacional’, esses problemas não são jurídico-técnicos: são problemas políticos.” SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente...** p.160 – 161.

¹⁸² “Substituir por completo a lei não está, portanto, nos horizontes. Antes redimensioná-la e reorientá-la. Fundamental é, aqui, encontrar um modelo que permita compatibilizar a vigência dos mecanismos legislativos com a preservação da autonomia dos ordenamentos infra-estaduais.” HESPANHA, António Manuel Botelho. Lei e justiça: história e prospectiva de um paradigma. In: _____. (org). **Justiça e litiosidade: história e prospectiva.** p.23 e 35.

conflitos, estar-se-á tendo uma visão enviesada de desagregação social a partir de suas incapacidades de atender as demandas sociais. Desse modo, não se pode deixar de observar que se vive atualmente sob um “pluralismo normativo”, apenas reservando ao judiciário e ao direito legislado “uma estratégia de desenvolvimento da ordem jurídica em que à lei não coubessem senão as funções a que ela hoje pode eficazmente dar realização.”

Como resposta a essa consciência das incapacidades estruturais, no âmbito internacional, destacadamente foi desenvolvido o “THE FLORENCE ACCESS-TO-JUSTICE PROJECT”,¹⁸³ por coordenação do professor Mauro Cappelletti, cujo conhecimento no Brasil se deu pela publicação da obra “Acesso à Justiça”, que contém o resumo conclusivo dos quadro volumes (seis tomos) produzidos na integralidade do projeto. Seu objetivo foi analisar, de forma transdisciplinar, os obstáculos ao acesso à justiça e as formas como vários países buscam a superação destes obstáculos, de forma multicultural, demonstrando a superação da noção de monopólio do poder judiciário na administração da justiça.¹⁸⁴

Para GALANTER,¹⁸⁵ na verdade o “Projeto Florença” constituiu uma “série de ataques, conduzidos no plano intelectual, que permitem descortinar uma evolução crucial na nossa concepção do direito e do papel que deve desempenhar na sociedade”, cujos resultados demonstram que novas transformações deverão ser esperadas nas próximas ondas vindouras.

¹⁸³ O Projeto Florença de Acesso à Justiça.

¹⁸⁴ “If so, then we may confidently affirm that the present Volume and the three others in the series of the Florence Access-to-Justice Project represent studies in modern democracy. In them we analyze, on the one hand, the legal, economic, social and psychological obstacles which make it difficult or impossible for many to make use of the ‘legal system’ and, therefore, of their right to liberty; on the other hand, we examine the efforts made in a number of modern countries to overcome those obstacles.” CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Access to justice**. V.I. p.07.

¹⁸⁵ “Ao observarmos a transformação que se está a operar nesta concepção, podemos fazer uma idéia do que se poderá produzir numa quarta ou quinta vaga.” GALANTER, Marc. A justiça não se encontra apenas nas decisões dos tribunais. In: HESPANHA, António Manuel Botelho. **Justiça e litigiosidade: história e prospectiva**. p.59.

Pela análise dos quatro volumes elaborados pelo “Projeto Florença”,¹⁸⁶ a hipótese é que uma futura quarta ou quinta ondas subseqüentes virão problematizar os aspectos subjetivos da tutela dos conflitos, primeiramente na questão da postura do juiz e, na seqüência, na questão da participação da sociedade na resolução dos conflitos, enquanto questionamentos necessários à elaboração do quadro político e de cidadania na consecução dos valores sociais demandados quanto à solução dos conflitos.

Esse questionamento de modo semelhante a um efeito bumerangue, obriga a um retorno ao ensino jurídico, como um recurso capaz de operar uma formação política emancipatória do futuro operador do direito.¹⁸⁷ Se há uma ideologia hegemonicamente cristalizada no inconsciente dos envolvidos com as atividades que operacionalizam os mecanismos de solução dos conflitos, qual deverá ser a formação dada aos discentes dos cursos de Direito, com vistas ao atendimento das demandas sociais?

A resposta é dada por DINIS:

“Agora é a hora da reforma cultural da Justiça. Ao democratizar o Judiciário deve-se criar condições culturais de representação da democracia. Assim, ao invés de relações de poder tipicamente feudais, ainda presentes nos tribunais, este serviço público deverá ter uma cultura da democracia. Como a democracia é um aprendizado, nada mais natural que a presença de educadores com a missão de inculturar novas atitudes e concepções.”¹⁸⁸

Desse modo, se o ensino jurídico se reveste do papel de enfrentar a “cultura jurídica positivista da ação pedagógica degeneradora da maioria dos

¹⁸⁶ Esses são os títulos de cada um dos volumes da obra *Access to Justice*: a) Vol I – World Survey; b) Vol II – Promising Institutions; c) Vol III – Emerging Issues and Perspectives; d) Vol IV – The Anthropological Perspective.

¹⁸⁷ “O direito pode e deve ser instrumento para viabilizar essa libertação, que deve começar pela prática do ensino do direito enquanto um fenômeno social e historicamente construído, estruturado enquanto parte da dominação mas também resultante das lutas por transformação social.” BARBOSA, Leila Carioni. A reprodução ideológica e o ensino jurídico. In: CAPELARRI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (org). *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. p.294.

¹⁸⁸ DINIZ, Melillo. *op.cit.* p.239.

“cursos de Direito no Brasil”,¹⁸⁹ conformada no arquétipo existente, qualquer ação educativa transformadora deverá atuar também a favor da produção de efeitos para uma prática jurídica inovadora.

O processo educacional do direito deverá então visualizar uma “porosidade transgressora de suas estruturas”,¹⁹⁰ de modo que progressivamente haja a contaminação de todos os aspectos de pureza no arquétipo liberal. Uma contaminação que permita a transgressão do modelo de falsa igualdade e neutralidade ideológica, com vistas à construção de uma realidade cujo ponto final esteja no desenvolvimento da consciência e responsabilidade sobre o papel central da administração da justiça na condução da pacificação social dos conflitos.

¹⁸⁹ CASTRO JR, Osvaldo Agripino de. **A democratização do poder judiciário.** p.135.

¹⁹⁰ “Vivemos num tempo de porosidades e, portanto, também de porosidade ética e jurídica, de um direito poroso constituído por múltiplas redes de ordens jurídicas que nos forcem a constantes transgressões.” SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão...** p.221.

3.3 A Caminho da Anarquia Terapêutica

Ao final de sua obra “Saudade do Futuro”, Luiz Fernando COELHO¹⁹¹ traz uma resposta à lacuna apontada por comentadores em sua “Teoria Crítica do Direito”, sobre “a falta de um projeto político consistente” como proposta filosófica de transformação do mundo e não somente a sua mera interpretação. A sua resposta está na “anarquia”.

Da noção inicial de “desordem” e de “confusão”, o verbete “anarquia” ganha outras denotações nos principais dicionários, significando também “negação do princípio de autoridade”¹⁹² ou “falta de governo ou de outra autoridade capaz de manter o equilíbrio da estrutura política, social, econômica”,¹⁹³ ou ainda “estado de um povo em que o poder público, ou de governo, tenha desaparecido.”¹⁹⁴

Essas definições possuem características semelhantes com o pensamento de COELHO, já que sua idéia de “anarquia” está numa sociedade sem governo, mas capaz de coordenar solidariamente a convivência pacífica da comunidade:

“Mas o sentido da palavra não é o do *direito*, mas o do *não governo*, e uma sociedade anárquica bem pode ser uma sociedade formada por indivíduos conscientes de suas responsabilidades comunitárias, que prescindam da coerção para cumprir normas sociais; uma tal sociedade será portanto regida por um direito justo sem necessidade da coerção.”¹⁹⁵

A idealização de COELHO ganha sentido de possibilidade na análise transdisciplinar dos conflitos e das suas formas de pacificação, em face da

¹⁹¹ “As considerações ora trazidas à colação têm a ver com esse tema: se ninguém duvida de que é preciso transformar a sociedade, é de perguntar-se: transformá-la em que?” COELHO, Luiz Fernando. **Saudade do futuro**. p.149.

¹⁹² DICIONÁRIO HOUAISS.

¹⁹³ DICIONÁRIO AURÉLIO.

¹⁹⁴ DICIONÁRIO MICHAELIS.

¹⁹⁵ COELHO, Luiz Fernando. *op.cit.* p.150.

interconexão dos conhecimentos. Não se propõe aqui uma análise da “Teoria dos Conflitos”, conhecimento que pode ser buscado em obras sobre o assunto.¹⁹⁶

A hipótese aqui exposta está centrada, segundo uma análise das últimas formulações sobre a definição de saúde mental,¹⁹⁷ no fato de que um conflito intersubjetivo pressupõe um choque desequilibrado entre interesses, de fundo psicológico.¹⁹⁸ Daí que, dependendo do nível de realidade em esses interesses forem dialogados, eles poderão trazer uma resolução pacífica intimamente satisfatória e aceita moralmente com plenitude pelas partes, circunstância em que a presença da jurisdição do Estado não mais se apresenta como necessária.

A sociedade idealizada por COELHO requererá, nesse caso, uma visão alternativa da pacificação, voltada à existência de uma esfera comunitária de resolução dos conflitos, com seus trabalhos centrados em atividades não judiciais. Segundo SOUZA JR, essa ação comunitária já estaria ocorrendo, porquanto:

“um dado gritante é que só muito residualmente os conflitos sociais contemporâneos passam pelo judiciário e que, portanto, boa parte das **mediações**, que são operacionalizadas para superar esses conflitos, dão-se fora do judiciário, que não são sequer concebidas ou percebidas pelo Judiciário apelando para o que se poderá denominar uma ‘chamada da cidadania’, apontando para realidades que os operadores jurídicos pouco podem precisar ou podem perceber.” (grifo nosso)¹⁹⁹

Nesse contexto, o destaque é dado à mediação, porque esta é a única forma alternativa de resolução de conflitos que, além de possuir eficácia

¹⁹⁶ Como exemplo, vide a obra “Teoría de Conflictos: hacia un nuevo paradigma”, de Remo F. Entelman (Barcelona: Editorial Gedisa, 2002).

¹⁹⁷ “Uma pessoa que age exclusivamente segundo a maneira cartesiana pode estar livre de sintomas manifestos, mas não pode ser considerada mentalmente saudável. Alguns indivíduos levam tipicamente uma vida egocêntrica, competitiva, orientada por determinadas metas.” CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. p.371.

¹⁹⁸ “Os interesses definem o problema. O problema básico de uma negociação não reside nas posições conflituosas, mas no conflito entre as necessidades, desejos, preocupações e medos de cada um.” FISHER, Roger et al. Como conduzir uma negociação? p.59-60.

¹⁹⁹ SOUZA JR, José Geraldo. Novas sociabilidades, novos conflitos, novos direitos. In: PINHEIRO, José Ernanne et al. **Ética, justiça e direito**. p. 95 – 96.

no meio social, como indica o autor supracitado, poderá também vir a ser uma alternativa legítima ante o monopólio do poder judiciário na comunidade,²⁰⁰ já que tecnicamente vai fundo no conflito, possibilitando a busca da pacificação no âmbito da realidade emocional,²⁰¹ dentro de um contexto terapêutico acerca dos distúrbios que envolveram as pessoas naquele determinado litígio. Segundo OLIVEIRA JR, isso ocorre porque,

“de imediato, enquanto o direito tradicional moderno tem por finalidade dar uma solução jurídica – legal – a um conflito, sem nenhuma responsabilidade com a sua extinção, a mediação – num plano sociopsicológico para além do legal – renasce com essa pretensão.”²⁰²

Esse alcance terapêutico da mediação também é observado no pensamento de WATANABE²⁰³ que descreve a mediação não somente como solução dos conflitos, mas como a pacificação entre os conflitantes, e em GRINOVER, ao demonstrar que a lide judicial representa apenas a “ponta do *iceberg*”, sendo incapaz de pacificar a situação conflitiva existente.²⁰⁴

Para tanto, a contribuição dos conhecimentos da antropologia, pedagogia, psicologia e sociologia apresenta-se como nova fonte de investigação nas quais o jurista poderá buscar o veio de uma *repersonalização* do litígio, sabendo que essa visão alternativa dependerá, hipoteticamente, de uma nova

²⁰⁰ “A Mediação é uma modalidade extrajudicial de resolução de litígios, informal, confidencial, voluntária e de natureza não contenciosa, em que as partes, com a sua participação activa e directa, são auxiliadas por um Mediador a encontrarem, por si próprias, uma solução negociada e amigável para o conflito que as opõe.” RIBEIRO, Catarina Araújo. Julgados de paz e desjudicialização da justiça – uma perspectiva sociológica. In: _____. **Julgados de paz e mediação: um novo conceito de justiça.** p.38.

²⁰¹ “Para tanto trabalham no sentido de trazer aos envolvidos o entendimento de seus conflitos não manifestos e se movimentarem dessa posição para clarear os conflitos manifestos.” SERPA, Maria de Nazareth. **Teoria e prática da mediação dos conflitos.** p.167.

²⁰² OLIVEIRA JR, José Arcebiades de. **Teoria jurídica e novos direitos.** p.165.

²⁰³ WATANABE, Kazuo. Acesso à justiça e sociedade moderna. In: GRINOVER, Ada Pellegrini. **Participação e processo.** p.132.

²⁰⁴ “Esta, via de regra, não é alcançada pela sentença, que se limita a ditar autoritativamente a regra para o caso concreto; que, na grande maioria dos casos, não é aceita de bom grado pelo vencido, o qual contra ela costuma insurgir-se com todos os meios na execução; e que, de qualquer modo, se limita a solucionar a parcela da lide levada a juízo, sem possibilidade de pacificar a lide sociológica, em geral mais ampla, da qual aquela emergiu, como simples ponta do *iceberg*”. GRINOVER, Ada Pellegrini. **A conciliação extrajudicial no quadro participativo.** In: _____. **Participação e processo.** p.283.

capacitação do operador do Direito em trabalhar com os anseios dos seres humanos no conflito concreto, e, por vezes, no uso da principiologia constitucional, além daquilo que está previsto no direito positivado. Suas formações, ilusões, anseios, traumas e decepções os levaram ao impasse na resolução normal da relação jurídica em disputa.²⁰⁵

Para tanto, restará aos profissionais do direito a necessidade de uma nova formação capaz de atender a essa possibilidade de inovação “**terapêutica**” na resolução dos conflitos pela mediação.²⁰⁶ Não se quer com isto invadir a área da terapia, processo em que, da pacificação solucionadora do litígio, pelo entendimento dos fatores emocionais implícitos em sua ocorrência,²⁰⁷ surja a oportunidade e o interesse das partes aprofundarem a análise de suas realidades emocionais, neste caso, com a colaboração de um profissional da área da psicologia.²⁰⁸ Caberá aos juristas apenas a chamada a estes processos de aprofundamento psicológico durante sua atuação sobre a base do conflito materializado. Mas seriam os operadores do Direito aptos a exercerem essa função terapêutica sobre os conflitos?

Historicamente, a mediação acompanha a prática jurídica há muito tempo na evolução da humanidade, não se tratando de novidade a sua prática para a solução dos conflitos.

²⁰⁵ “Revela, assim, o fundamento social da conciliação, consistente na sua função de pacificação social. Esta, via de regra, não é alcançada pela sentença, que se limita a ditar autoritativamente a regra para o caso concreto; que, na grande maioria dos casos, não é aceita de bom grado pelo vencido, o qual contra ela costuma insurgir-se com todos os meios na execução; e que, de qualquer modo, se limita a solucionar a parcela da lide levada a juízo, sem possibilidade de pacificar a lide sociológica, em geral mais ampla, da qual aquela imergiu, como simples ponta do *iceberg*”. GRINOVER, Ada Pellegrini. A conciliação extrajudicial no quadro participativo. In: _____. **Participação e Processo**. p.283.

²⁰⁶ “Hay que dejar claro que la mediación no es lo mismo que la terapia, pero la mediación puede tener un efecto terapéutico si los mediadores tienen formación terapéutica, ya que coentan con habilidades únicas para llevar a cabo este tipo de mediación.” GONZÁLES-CAPITEL, Celia. **Manual de mediación**. p.136.

²⁰⁷ “No contexto da resolução de disputas, a terapia é vista como um instrumento de gerenciamento melhor do que a imposição de decisões aos subordinados. Segundo esse método, as partes são conclamadas a participarem lado a lado na busca de entendimento para seus problemas. Nessa trajetória não são descartados os conflitos psicológicos que envolvem a disputa. Ao mesmo tempo em que se faz terapia, se enfocam as questões interpessoais ou intergrupais.” SERPA, Maria de Nazareth. **Teoria e prática da mediação de conflitos**. p.58.

²⁰⁸ “Aunque se ha descubierto que con frecuencia la mediación es terapéutica, no debe confundirse con la terapia.” FORLENZA, Samuel G. **Proceso paralelos en la mediación y la psicoterapia**. p.276.

A idéia da mediação apareceu com Confúcio, na China, por volta de cinco séculos antes do início do calendário cristão, como meio ideal para a solução dos conflitos.²⁰⁹ No mundo ocidental sua existência é atestada por SURGIK²¹⁰ por sua origem no direito canônico, com repercussões do direito romano até as Ordenações Filipinas.

Sua primeira regulamentação brasileira deu-se na Carta Constitucional do Império, de 1824, por indicação da atuação conciliatória do Juiz de Paz ante o desenvolvimento de um processo.²¹¹

Desapareceu em face do domínio tecnicista vigente no século XIX e no século XX,²¹² mas retorna e volta a ter sua importância reconhecida na reforma do Código de Processo Civil de 1994 (audiências de conciliação prévia) e também com a Lei 9.099/95, criadora dos Juizados Especiais.²¹³

Num contexto mundial, as tendências em direção à mediação obtêm cada vez mais espaço como alternativa na solução dos conflitos. Na União Européia, seu maior destaque está nas discussões sobre a criação de uma

²⁰⁹ “The Classical Chinese viewed the use of mediation as superior recourse to law for settlement of disputes.” RAU, Alan Scott et al. **Mediation and other non-binding ADR processes**. p.02

²¹⁰ SURGIK, Aloísio. **A origem da conciliação**. p.480-481.

²¹¹ “No Brasil Império, os juizes de paz, honorários e leigos, foram investidos de função conciliativa prévia, como condição obrigatória para o início de qualquer processo, pela Constituição de 1824. No entanto, a instituição foi paulatinamente perdendo importância, até a transformação dos juizes de paz em órgão incumbido tão somente da habilitação e celebração de casamentos.” GRINOVER, Ada Pellegrini. **A conciliação extrajudicial no quadro participativo**. In: _____. **Participação e processo**. p.288 – 289.

²¹² “O positivismo da ciência jurídica do séc. XIX tinha, com a formação de um sistema fechado de direito privado e de uma teoria geral do direito civil, não apenas imposto pela primeira vez no direito positivo as exigências metodológicas do jusracionalismo, mas tinha ao mesmo tempo exprimido do ponto de vista cinético e justificado do ponto de vista espiritual a imagem jurídica da sociedade civil do seu tempo.” WIECKER, Franz. **História do direito privado moderno**. p.628.

²¹³ No Projeto R.A.C (resolução alternativa de conflitos), desenvolvido experimentalmente para a atuação dos Juizados Especiais Cíveis de Curitiba, a Mediação, após a possibilidade de Negociação, é destacada como uma das alternativas pelas quais as partes podem optar para a solução do conflito, configurando uma continuidade procedimental da audiência de conciliação, à qual todos os casos são submetidos antes da instrução. (KEPPER, Luiz Fernando Tomasi. **Projeto R.A.C (resolução alternativa de conflitos) para os Juizados Especiais**. Curitiba: JEC, 2001).

Diretiva Comunitária sobre a Mediação de Conflitos,²¹⁴ cujos efeitos foram antecipados em Portugal, com a criação dos “Julgados de Paz”.

Inspirados nos Juizados Cíveis do Brasil, os “Julgados de Paz”, criados pela Lei n.78/2001, têm como sua principal inovação privilegiar o processo da mediação dos conflitos.²¹⁵ Com a designação de uma jurisdição de “paz”, essa lei reserva como princípio geral dessa instituição, em seu artigo 2., a busca pela “justa composição dos litígios por acordo das partes”.

Na Espanha, principalmente nos casos de família a mediação avança suas possibilidades,²¹⁶ existindo atualmente em vigor, na Catalunha, a Lei 1/2001, sobre mediação familiar, em convergência com o Código de Família Catalão (Lei 9/1998).²¹⁷

Na França, SIX²¹⁸ declara que a década de 90 representou a “década da mediação”, caracterizada pelo valor que o termo mediação ganhou em todas as áreas e direções, destacando-se, como na Espanha, a área dos conflitos de família, como também declara GENET.²¹⁹

Nos Estados Unidos da América, igualmente na década de 90, a mediação emergiu como um importante método negocial para a solução dos conflitos, conforme GIFFORD.²²⁰

²¹⁴ Tal contexto gerou, em julho de 2002, a realização de um Seminário Europeu sobre “Civil Litigation in the 21st Century”, em Copenhagem, com apoio da União Européia. Conforme divulgação observada em <http://www.jm.dk>, disponível em 01/07/2002.

²¹⁵ “Fundamentalmente, deve ser estimulado a participação cívica das próprias partes na busca de soluções justas, desejavelmente por acordo. Por isso, o serviço de mediação vai ser fundamental, e até será competente para ajudar os interessados a encontrarem soluções em quaisquer litígios sobre direitos disponíveis, mesmo que não incluídos na competência decisória dos Julgados de Paz.” FERREIRA, J. O. Cardona. **Julgados de paz**. p.14.

²¹⁶ “La actualidad de la mediación en nuestro país y en toda Europa sin duda tiene que ver con el incremento y, sobre todo, con la legalización y la creciente legitimación social de la separación y el divorcio conyugales.” RIPOL-MILLET, Aleix. *op.cit.* p.33.

²¹⁷ Cf. GONZÁLES-CAPITEL, Celia. **Manual de mediación**. p.239-240.

²¹⁸ SIX, Jean-François. **Dinâmica da mediação**. p.12 e 19.

²¹⁹ GENET, Louis. **Conflit conjugal et médiation**. p.106.

²²⁰ “Mediation has emerged during the past decade as a significant alternative to litigation for resolving disputes in a wide variety of cases.” GIFFORD, Donald G. **Legal negotiation: theory and applications**. p.203.

No tocante ao ensino jurídico brasileiro, a cartografia dos problemas, revelada pela Comissão de Ensino da OAB, identifica a necessidade de atendimento de novas demandas de efetivação do acesso à justiça:

“A demanda social posta à criatividade dos juristas é transformar o acesso à justiça – o mais fundamental dos direitos humanos – em um sistema moderno e igualitário que garanta e não apenas proclame os direitos de todos, incluindo além da simplificação dos procedimentos em geral e da desburocratização do Judiciário, a ampla utilização de métodos alternativos ou parajudiciais.”²²¹

Essa demanda de acesso a uma justiça alternativa é ratificada em LÔBO, observada a necessidade de que os cursos de Direito, a partir da “construção dinâmica” dos projetos pedagógicos, atendam os “novos espaços de atuação profissional e de resoluções de conflitos”, enfocando-se uma “capacitação do profissional para atuar na sociedade do século XXI, legatária das magnas questões não resolvidas no século que se vai: os direitos humanos, a democratização, a qualidade de vida e a justiça social”.²²²

O resultado dessas evidências deverá implicar na adoção de novas metodologias educacionais contemplativas de um processo de ensino e aprendizagem dinâmico e com o acesso às fontes multidisciplinares dos porquês dos embates psicológicos e sociais que estão na base dos conflitos.²²³

Segundo MELO, “quando uma ideologia, partindo da desconstrução de paradigmas vigentes, se põe a serviço de uma estratégia de mudança, temos a utopia”, entendida como “o melhor estado de coisas possível

²²¹ COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO. *op.cit.* p.30.

²²² LÔBO, Paulo Luiz Netto. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico.** Balanço de uma experiência. p.160-162.

²²³ “Utilizar los conflictos de forma creativa nos da la ocasión, opinan, de ejercitar nuestra capacidad de tolerancia y empatía, de ponernos en el lugar del otro y de desarrollar un auténtico interés por el ser humano al que nos oponemos en algún tema concreto. La función de la mediación se convierte, de esta forma, en un instrumento de desarrollo humano.... No se trata de abdicar de los derechos individuales ya que tal cosa no es ética ni, tal vez, posible. El reconocimiento de los derechos individuales de todos los seres humanos es un logro reciente de la mayor parte de la humanidad... Y, seguramente, nos constará muchos años más y el esfuerzo de mucha gente lograr que dicha declaración sea puesta en práctica en todos los lugares del mundo.” RIPOL-MILLET, Aleix. **Familias, trabajo social y mediación.** p.47.

neste mundo”.²²⁴ Assim, dentro do contexto de um paradigma emergente, as “magnas questões”, com destaque ao predomínio dos direitos humanos e fundamentais, em especial à “sadia qualidade de vida”, a ser obtida por bases terapêuticas de resolução dos conflitos, indicam que a visão futurista de COELHO pode espelhar uma das alternativas utópicas do que virá a ser a sociedade futura.

Como disse Jorge Sampaio, em discurso sobre o direito e a justiça, no seminário sobre “perspectivas do direito no início do século XXI”, realizado no ano de 1999 na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, “seguramente, não há, na sociedade pluralista e aberta em que vivemos, soluções ‘duras’, grandiosas e definitivas para os grandes problemas do nosso tempo”, tendo-se a certeza de que “o futuro não é mais uma via de sentido único, para o qual é possível termos previamente um mapa de estradas”, pois o caminho é da complexidade e da incerteza, mas também da “cultura da cooperação”.²²⁵

Pensando na construção de uma “razão prudente para uma vida decente”, a quebra dos monopólios com o propalado uso da mediação, como meio terapêutico para a solução dos conflitos, apenas apresenta seu grau de legitimidade, inserido-se como alternativa na complexidade e um espaço de “interlegalidade” para o futuro.²²⁶

Desse modo, uma ação educacional para romper com o arquétipo existente deverá também levar em consideração as possibilidades de transgressão alternativas da realidade da prática jurídica, sob pena de limitar-se o alcance das reformas em curso pela força reprodutora do modelo judiciário.

²²⁴ MELO, Osvaldo Ferreira de. **Fundamentos da política jurídica**. p.54 – 55.

²²⁵ SAMPAIO, Jorge. O direito e a justiça. In: **Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra**. Studia Iuridica 41. Colloquia 3. p.186 e 188 – 194.

²²⁶ “A intersecção das fronteiras éticas e jurídicas conduz-nos ao segundo conceito-chave de uma visão pós-moderna do direito, o conceito de interlegalidade. A interlegalidade é a dimensão fenomenológica do pluralismo jurídico. Trata-se de um processo altamente dinâmico porque os diferentes espaços jurídicos não são sincrónicos e por isso também as misturas dos códigos de escala, de projecção ou de simbolização são sempre desiguais e instáveis.” SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica à razão...** p.221.

CAPÍTULO II

PREMISSAS DE TRANSFORMAÇÃO

Nesta segunda parte será a vez da construção das premissas fundantes das transformações a serem propostas na tese em defesa.

Essas premissas serão elaboradas com base nas mais recentes tendências cognitivas e educacionais. Seu fundamento transversal é buscado nos vários pensamentos críticos, passíveis de permitir inovações no ensino jurídico.

A metodologia científica adotada estabelece que, diferentemente da fase anterior, onde houve a contextualização da problemática e das demandas em torno da tese, haja a materialização de pilares sobre os quais será defendido seu núcleo temático na parte seguinte.

Todas as premissas têm um fio condutor pedagógico, ampliado por visões sociológicas, científicas, paradigmáticas, psicológicas e evolutivas, propostas para a superação do arquétipo liberal do ensino jurídico. A idéia é transcender ao discurso dominante e fazer valer novos argumentos e entendimentos transformadores da pedagogia tradicional dos cursos de Direito.

Deve ser destacado que inovações na mesma linha daquelas obtidas pela Portaria 1.886/94, apenas representariam atualizações de seu conteúdo. Como isso não é o que se deseja nesta proposta, um novo campo de abordagem será revelado, frisando-se ações renovadoras a partir do “ponto de produção” (a sala de aula).

São cinco premissas centrais. Ordenadas aleatoriamente, sem grau de hierarquia ou coordenação. A união delas forma o pentagrama basilar de um contra-arquétipo educacional combativo do ensino jurídico tradicional.

1 EVOLUTIVIDADE

Como visto, o ensino jurídico foi construído historicamente no Brasil sob um arquétipo de base tradicional e liberalizante. Sua maior alteração veio com a Portaria 1.886/94, cujas repercussões continuam a produzir efeitos.

Apesar dessa reforma em vigor, as fontes bibliográficas pesquisadas informaram a continuidade da crise no ensino jurídico, a qual é atribuída caráter “crônico”, devido ao seu prolongamento na história. Para muitos, este dado revela a interconexão do ensino jurídico com as crises do Direito e do paradigma social vivido atualmente.

Nos estudos da evolução, todo o processo de crise de uma espécie, ao contrário de ser considerada como um dado negativo, representa também, um momento de transformação e de possibilidades de aprimoramento.²²⁷

A crise, sempre representada por uma inadaptação ao meio, gera o estresse necessário para que a espécie busque um novo patamar de evolução.²²⁸ Nesse processo, o estresse resultante da crise nada mais é do que o mecanismo propulsor das mudanças demandadas naquela determinada espécie. Conforme TOYNBEE, “um desafio do ambiente natural ou social provoca uma resposta criativa numa sociedade, ou num grupo social, a qual induz essa sociedade a entrar em processo de civilização.”²²⁹

²²⁷ “Quem pode dizer qual a razão por que uma espécie é mais numerosa e mais espalhada, quando outra vizinha é muito rara e tem um *habitat* habitual muito restrito? Estas relações têm, contudo, a mais relevada importância, porque é delas que dependem a prosperidade atual e, creio firmemente, o futuro progresso e a transformação dos habitantes da Terra.” DARWIN, Charles. **A origem das espécies e a seleção natural**. p.20.

²²⁸ “O que nos compete aqui é ressaltar que a evolução do homem, por ser uma operação consciente, se caracteriza pela vontade humana de promover-la. De fato, a evolução do homem é uma aspiração, uma intenção, uma busca. É uma procura deliberada. É um desejo de crescer em conhecimento, de penetrar a existência das cousas. É uma ansia de aumentar as capacidades humanas, de atualizar potencialidades ocultas. É uma tensão, um impulso persistente, uma obstinação, no sentido de alcançar um *status* mais elevado, mais perfeito, do que aquele em que ele se encontra.” TELLES JR, Goffredo. **O direito quântico**. p.326.

²²⁹ TOYNBEE, Arnold. *A study of history*. *Apud* CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. p.24.

Na compilação das definições de três grandes dicionários da língua portuguesa, a primeira denotação de crise representa um momento decisivo para a superação de uma doença, enquanto o estresse indica uma perturbação da homeostase.²³⁰

A perturbação da normalidade provocada por uma “doença” (crise), mesmo encarada psicologicamente como algo incômodo, possui a conotação positiva de movimento, de mudança em busca de uma nova situação de equilíbrio. Ou como diz KUHN, “o significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião de renovar os instrumentos.”²³¹

Para o ensino jurídico brasileiro, parece ser essa a situação vivida atualmente. Há todo um estresse social a motivar oportunidades de mudança.²³² Daí a necessidade de transformação do arquétipo liberal do ensino jurídico, em um novo modelo voltado a atender às demandas sociais da atualidade, recuperando sua função social pela adaptação ao compasso emancipador do paradigma social emergente.

O problema está no fato de que o nível de complexidade da organização social gerou uma inadaptação funcional do Direito, da Ciência e, de forma englobada, do paradigma social dominante e das demandas sociais, conforme SANTOS,²³³ e outros demonstraram no capítulo inicial da tese. Por conseguinte, o perfil crônico da crise do ensino jurídico transcendeu a esfera do processo de ensino e aprendizagem e demonstrou sua interconexão com outras

²³⁰ DICIONÁRIO AURÉLIO. DICIONÁRIO HOUAISS. DICIONÁRIO MICHAELIS.

²³¹ KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. p.105.

²³² A crise, conforme o conceito utilizado no início do trabalho, revela o seu lado positivo, isto é, de permanente transformação, permanente adequação. O que se espera que seja superada é a desconformidade entre o direito e a realidade social. BALBINOT, Rachelle Amália Agostini. O ensino jurídico e sua necessária conformação com realidade: importância da pesquisa e extensão. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. p.265.

²³³ SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**.

crises, chamando a atenção sobre o perfil de sobrevivência da própria sociedade atual.²³⁴

Negando-se a possibilidade da obtenção de uma tríplice adaptação hegemônica, comparativamente ao que ocorreu durante a fase histórico do Império brasileiro, quando estes três elementos (Estado, Direito e Ensino), atuaram em equilíbrio na afirmação de um novo paradigma social (Liberalismo), suas paridades e equilíbrio agora estarão na dinâmica de manejo transversal de suas crises, cuja complexidade tenderá a aumentar com os avanços cognitivos da sociedade.²³⁵

A hipótese proposta é a seguinte: a aceleração da história cognitiva do ser humano nos colocou em um constante processo de superação da realidade, logo, resta-nos aprender a conviver com equilíbrio dinâmico nesse novo nível de realidade da sociedade, que dá origem à chamada evolutividade.

Assim, hoje é lugar comum falar em crise do ensino jurídico, como também em crise da justiça ou do Direito. Há consenso quanto à sua existência, mas dissenso quanto à sua solução devido à diversidade de interpretações da crise pelos diferentes níveis de realidade cognitiva existentes.²³⁶ Este dissenso tende a ser cada vez mais ampliado devido ao processo de democratização e à acentuação das diferenças culturais existentes. Isso responde o porquê da busca de soluções genéricas e eficazes esbarrar na pluralidade de diferenças e percepções da realidade por parte dos atores

²³⁴ “O país atravessa já há muito uma crise sócio-econômico-política, da qual o ensino jurídico é parte.” GALDINO, Flávio. A Ordem dos Advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil.** p.155.

²³⁵ “No caso do curso jurídico, a dificuldade é particularmente agravada porque sua crise não pode ser isolada da crise do direito e do Estado, neste final do século XX. LÔBO, Paulo Luiz Neto. Critérios de avaliação externa dos cursos jurídicos. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico. Parâmetros...** p.33.

²³⁶ “Crise significa essencialmente *necessidades de mudanças, que não se reduzem à instância jurídica*, pois não é possível resolvê-la isoladamente.” RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *op.cit.* p.102.

envolvidos com o ensino jurídico no Brasil.²³⁷ Talvez essa possa ser uma das explicações das limitações das reformas à busca de parâmetros comuns, sendo a grade curricular o caminho histórico mais fácil, mais usado, mas menos eficaz.

Deve-se dar destaque à Portaria 1.886/94 do MEC, a qual procurou superar as meras “atualizações” curriculares pela exigência de um conjunto apreciável de atividades comuns, oportunas e possíveis ao conjunto dos cursos de Direito (monografia, atividades complementares, estágio obrigatório etc.)

No processo perene das crises no ensino jurídico, PINTO²³⁸ traz o entendimento de que estas sempre existiram em todos os momentos do ensino jurídico brasileiro, sendo o currículo e o método apresentados ora como o problema do ensino, ora como a modificação eficaz para solucioná-lo.

Nessa análise pedagógica, currículo e método de ensino sempre atuarão como as partes material e formal dos projetos de ensino de um curso superior. Pelos critérios de diversidade e complexidade, esses currículos e métodos nunca serão inumes às críticas e sempre serão apontados como responsáveis pelas crises, por serem representações visíveis dos processos de ensino e aprendizagem. Logo, não mais revela novidade qualquer a afirmação que apresente críticas à forma e à matéria dos planos pedagógicos dos cursos de Direito. Inúmeras leituras de artigos podem ser feitas e uma vasta bibliografia poderá ser revisada com apontamentos metodológicos e curriculares a serem modificados no ensino jurídico. O problema de tais perspectivas está nas limitações que o *inconsciente coletivo* cristalizou ao estudo das crises do ensino

²³⁷ “É evidente que os analistas discordam, segundo suas vertentes teóricas, sobre os pontos de emanção e reprodução da crise, mas poucos discordam de sua existência.” FELIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos jurídicos. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico.** Parâmetros... p.77.

²³⁸ “Sendo comum falar-se em crise do ensino jurídico expressando a idéia de transe vivido agora, a verdade é que, em todos os tempos, o discurso predominante nas preocupações acadêmicas e profissionais sempre foi ponteadado de questionamentos e *propostas* sobre essa crise.” PINTO, Adriano. A OAB nos 170 anos do ensino jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino Jurídico.** 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. p.19.

jurídico, pois tais propostas representam os modelos mentais inconscientes e consolidados sobre o que se questionar para melhora no ensino jurídico (dedução subliminar).

Nesse sentido, propõe-se que a evolução do ensino jurídico brasileiro deva “ir além” das reformas restritas ao binômio método/currículo. A idéia é almejar novos alcances para uma reforma sobre o reinante modelo tradicional de ensino no “ponto de produção” (salas de aula), transcendendo também aquilo que a Portaria 1.886/94 não teve o condão de atingir perante o arquétipo existente.

Enquanto universo próprio, a sala de aula ainda é o centro da dinâmica pedagógica dos cursos de Direito e sua realidade passou quase imune aos 170 anos de história, mantendo-se como espaço de reprodução da ideologia liberal sobre o Direito. Desse modo, há consenso em afirmar que, nas atividades de sala de aula, permanece a ocorrência dos mesmos problemas historicamente observados, caracterizando-se um arquétipo liberal hegemônico²³⁹ e o ponto a ser atacado nas próximas reformulações do ensino.

As afirmações de ARRUDA JR²⁴⁰ indicam a detecção desse arquétipo existente no ensino jurídico, no qual a aula magistral prevalece e é desejada pelos alunos. Mas como estabelecer uma dinâmica evolutiva nesse processo de crise mantido por um inconsciente coletivo estruturado secularmente?

Com visto no primeiro capítulo, as lutas pelo poder e pela hegemonia dos grupos sociais buscaram no direito a reafirmação de seu *status quo*, e o ensino jurídico foi um *locus* de reprodução do poder. Seja de novos grupos em busca de identidade, seja dos próprios operadores reacionários em

²³⁹ “A simples introdução de modificações na grade de disciplinas e a criação de novas espécies de atividades, sem uma mudança de mentalidade, não resolvem basicamente nenhum dos problemas atuais da educação jurídica nacional.” RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *op.cit.* p.122.

²⁴⁰ ARRUDA Jr, Edmundo Lima de. **Ensino jurídico e sociedade: formação trabalho e ação social.** p.65.

prol da manutenção do bloco histórico hegemônico, a crise pedagógica inicialmente irá representar esse choque entre as propostas de reprodução e inovação do ensino.²⁴¹

Como afirma ARRUDA,²⁴² a escola sempre será um reduto reacionário. Os conhecimentos postos à disposição dos estudantes sempre representarão um momento histórico cognitivo, em descompasso com as realidades sociais em construção naquele dado momento. O choque, então, existiu e existe, constituindo-se lugar comum falar sobre ele. Cada novo aluno, cada novo professor, cada novo pesquisador, terá em sua frente o contraponto entre o que se ensina e o que demanda a sociedade. Essa tensão acaba por gerar um estresse constante para a reestruturação da *praxis* pedagógica do ensino jurídico, a ser entendida como processo evolutivo caracterizado por força da crise.

O problema está em que, em sempre havendo crise no ensino jurídico, há que se pensar que a força da estática, muito mais que insegurança e intranquilidade, sempre serviu ao benefício da acomodação de quem não queria nenhuma mudança (*status quo*), haja vista a cristalização do arquétipo existente.²⁴³

Diante disso, a proposta inovadora, fundada na lógica transdisciplinar do terceiro incluído, sugere a criação de um mecanismo de

²⁴¹ “Não há unidade no mundo jurídico, como não há unidade no mundo com referência a nada (ou quase nada). A possibilidade de pensar e agir com autonomia, inerente ao ser humano, gera necessariamente a diferença, o pluralismo e também o conflito.” RODRIGUES, Horário Wanderlei. Ensino jurídico para que(m)? Tópicos para análise e reflexão. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Diagnósticos... p.109.

²⁴² “Em resumo, devemos estar cômicos de que o lugar universitário, o lugar do ensino superior, é um lugar conservador, pois nossa sociedade é profundamente conservadora, não podendo aquele estar à frente desta. Também a origem sócio-cultural dos estudantes e professores indica uma ótica pequeno-burguesa de compreensão social.” Arruda Jr, Edmundo Lima de. *op.cit.* p.72.

²⁴³ “...problematizar o estabelecido é introduzir a dimensão da insegurança justamente naqueles que detêm o poder, porque quando há algo estabelecido, os grandes beneficiários do *status quo* são justamente aqueles que numa estrutura de dominação monopolizam essa mesma dominação. De modo que há algo meio perigoso na prática educacional.” MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. Reflexões sobre o ensino do direito. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. p.21.

continua prospecção da crise, transformando-a em agente ativo de mudança. Isso é, busca inverter a força da estática contra quem dela sempre se beneficiou. Para tanto, há que se buscar a formalização de um discurso que demande uma contínua readaptação pedagógica da realidade dos cursos de Direito, impulsionados pela certeza da crise como demarcação das transformações a serem constantemente enfrentadas. O novo entendimento discursivo será de que o nível de realidade da crise atual pressupõe um constante processo de transformação do ensino jurídico, em busca do atendimento das demandas de qualificação dos bacharéis pela sociedade.

Essa nova percepção demonstra que o problema dos cursos de Direito não mais estará na existência da crise, mas na acomodação estática a ela.²⁴⁴ O buscado será a dinâmica, na qual a quebra do arquétipo estará no aproveitamento da crise para a criação de uma cultura da avaliação continuada das condições de ensino, sempre em busca de novos níveis transformadores da realidade.²⁴⁵

Como descompasso inicial entre avanços sociais e ensino jurídico, a adoção da premissa da evolutividade pressupõe que não haverá mais homeostase estática nos cursos de Direito. Daí que qualquer alegação de suficiência perante a crise não mais subsistirá sem a instauração de um processo contínuo de avaliação institucional nas IES, gerador da “oportunidade evolutiva”²⁴⁶ do estresse impulsionador em cada núcleo de ensino jurídico brasileiro. Ou seja, a gerência da crise estará na constante verificação da adequação do ensino às demandas sociais e o referencial de homeostase do

²⁴⁴ “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.” MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** p.31.

²⁴⁵ “O que se busca, antes de tudo, é a compreensão da necessidade de instalarmos na universidade a *cultura da avaliação* – um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções.” RISTOFF, Dilvo I. *Avaliação institucional: pensando princípios.* In: **Avaliação institucional: teorias e experiências.** p.49.

²⁴⁶ VICENZI, Luciano. **Coragem para evoluir.** p.150.

ensino jurídico estará na constante busca do próximo passo de melhoria obtido através das avaliações, fundadas sempre em novas demandas educacionais. Assim, criar-se-á um discurso de continua evolução pela adoção do processo crise-avaliação-superação.

A perfeição de um patamar atingido torna-se relativa e perde a importância perante a constante evolução do conhecimento e da sociedade.²⁴⁷ Isso implica também uma constante avaliação dos instrumentos de avaliação e sua adequação às mais avançadas exigências sociais do momento histórico vivido, chegando até a criação de um sistema avaliativo, o qual pode contar com graus de ratificação e confrontação da avaliação realizada.²⁴⁸

Um passo inicial bastante importante neste sentido é a tentativa da manutenção periódica do processo avaliativo do ensino jurídico, desenhado pela Comissão de Especialistas do Ensino Jurídico da SESu/MEC.²⁴⁹ Como sugere o estudo da “cartografia dos problemas” do ensino jurídico brasileiro, o ideal será a manutenção permanente das duas modalidades de avaliação institucional: a externa, “efetuada por instituições da sociedade civil e do Poder Público”, e a avaliação interna, “da própria instituição, envolvendo como avaliadores e avaliados, os docentes, discentes e servidores técnicos administrativos”.²⁵⁰

Dentro da idéia de sistema, das duas modalidades de avaliação institucional, a mais importante é a avaliação interna e contínua dos próprios

²⁴⁷ “Temos todos muito o que aprender, não somente os alunos, e este aprendizado só poderá acontecer num ambiente de diálogo e de abertura permanente.” PÓRTO, Inês da Fonseca. *op.cit.* p.90.

²⁴⁸ “Há necessidade de se avaliar para se desenvolver a qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação. Isolar, aqui, pode significar ‘rodar em falso’, visto que o risco de não se chegar a lugar algum é muito grande.” BALZAN, Newton César. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: **Avaliação institucional: teorias e experiências.** p.119.

²⁴⁹ “Os critérios de avaliação precisam ser constantemente aplicados, condicionando a autorização para funcionamento de cursos e seu reconhecimento a sucessivas avaliações em intervalos determinados no tempo”. ADEODATO, João Maurício. Advogado em construção. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico.** 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. p.154.

²⁵⁰ Comissão de Ciência e Ensino Jurídico – LÔBO, Paulo Luiz Neto (coord.). Uma cartografia dos problemas. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico.** Diagnósticos, perspectivas e propostas. p.36.

cursos de Direito sobre a sua *práxis* pedagógica, pois somente das avaliações internas fidedignas poder-se-á chegar à dados confiáveis para as avaliações externas, as quais passam a ter um papel consultor e ratificador dos resultados obtidos nas mudanças postas em prática.²⁵¹

As avaliações suscitadas pela Comissão de Especialistas da SESu, com base na Portaria 1.886/94 e na LDB, ao atenderem a parâmetros quantitativos/qualitativos comuns,²⁵² teriam funções de unificar o sistema, visando atingir índices de qualidades observáveis e comparáveis entre as instituições de ensino superior. Isso se justifica pela aplicação do princípio da “identidade institucional avaliativa”, que busca, “justamente, contemplar as características próprias das instituições e visualizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes no país.”²⁵³ possibilidade que as avaliações externas nunca atingiriam pelas especificidades e necessidades de mudança de cada curso de Direito, perante sua realidade histórica.

Num plano da eficácia, a premissa da evolutividade significa uma nova configuração do ensino jurídico suficiente para atender às demandas educacionais complexas de cada IES, naquele determinado momento histórico perante a crise paradigmática atual, enquanto parte de uma realidade maior.

Nessa condição, qualquer erro, inadaptação ou problema são meramente retratados como aspectos da crise de crescimento a serem diagnosticadas em avaliações periódicas e sanadas no contínuo trato dialógico da administração pedagógica dos cursos de Direito.²⁵⁴ A crise passa a fazer parte

²⁵¹ “As faculdades, enquanto centros de produção/reprodução do conhecimento, necessitam de critérios internos e externos de avaliação.” ROCHA, Leonel S. A racionalidade jurídica e o ensino do direito. p.195. *

²⁵² “Quantidade e qualidade podem (devem) ser *analiticamente* distinguidas, mas na realidade são apenas faces do mesmo fenômeno.” DEMO, Pedro. Qualidade da educação – tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. In: *Estudos em avaliação educacional*. n.2. p.11.

²⁵³ “As instituições de ensino superior (IES), como sabemos, são muito diferentes na sua natureza, nas suas pretensões, na há que se exigir delas desempenhos incompatíveis com as suas características.” RISTOFF, Dilvo. I. *op.cit.* p.43.

²⁵⁴ “Na visão sistêmica, o processo de evolução não é dominado pelo ‘acaso cego’, mas representa um desdobramento de ordem e complexidade que pode ser visto como uma espécie de processo de aprendizagem, envolvendo autonomia e liberdade de escolha.” CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. p.281.

do momento de aprendizagem e a solução do conflito caminho natural de melhoria das condições de vida em comunidade.

Logo, a premissa da evolutividade possibilitará uma redefinição do papel da crise no ensino jurídico. O seu discurso deixa de ser justificativo ou dar ensejo à manutenção de *status quo*, e passa a ter conotações de instrumento impulsionador das constantes modificações do ensino jurídico. A visão passa a ser de dentro para fora, com a idéia de que a sistematização das avaliações institucionais, internas e externas, pode revelar os pontos de descompasso entre ensino e demandas sociais, permitindo adequações constantes na estrutura pedagógica das IES, em busca do compasso perdido na história brasileira do ensino jurídico.

2 METODOLOGÍSTICA

A configuração da metodologística inicia-se com a observação de RODRIGUES,²⁵⁵ sobre a necessidade de não confundir método com metodologia, destacada sua importância no desenvolvimento da *práxis* no ensino.

O termo metodologia decorre da junção das palavras método e logia. Seu significado seria “estudo dos métodos, especialmente os métodos das ciências”,²⁵⁶ ou “parte de uma ciência que estuda os métodos aos quais ela própria recorre.”²⁵⁷

Por seu turno, método pode ser entendido como o caminho, o processo, utilizado para chegar a um determinado fim, a um “procedimento, técnica ou meio de se fazer alguma coisa”.²⁵⁸

Na área da educação, método pode ser considerado o conjunto das “ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico.”²⁵⁹

Na verdade, a confusão que existente entre os termos, abrange, além das definições supracitadas, as terminologias metodologias e técnicas de ensino. Fazendo uma diferenciação básica, metodologia, como definido acima, seria a parte da ciência que estuda os métodos (ex: metodologia do ensino jurídico). Método de ensino, ao qual se aplica popularmente o termo metodologia de ensino, seria, como dito, o conjunto das ações de organização das atividades de ensino (ex: método expositivo). Técnicas de ensino, às quais se

²⁵⁵ RODRIGUES, Horário Wanderlei. *op.cit.* p.105.

²⁵⁶ DICIONÁRIO AURÉLIO.

²⁵⁷ DICIONÁRIO HOUAISS.

²⁵⁸ Cf. DICIONÁRIO HOUAISS e DICIONÁRIO MICHAELIS.

²⁵⁹ LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. p.152.

aplica sem rigor o termo metodologias, seriam as ações de ensino do professor (ex: técnica da exposição oral, do uso do retroprojektor etc.)²⁶⁰

A essa aparente confusão esclarecida, acrescenta-se agora o termo “metodológica”, como neologismo a designar inovações no campo de estudo da metodologia do ensino jurídico.²⁶¹

Metodológica, como o próprio nome sugere, forma-se pela junção dos termos “método” e “lógica”. Lógica é um termo de origem grega (*logistiké*) e refere-se inicialmente à lógica aritmética, no entanto, ganhou historicamente conotação militar, ao tratar “do alojamento, equipamento e transporte de tropas, produção, distribuição, manutenção e transporte de material e de outras atividades não combatentes relacionadas.”²⁶² No cotidiano da sociedade de consumo, lógica refere-se também às atividades marketing que envolvam transporte, produção distribuição, manutenção de produtos e serviços, notadamente sem fins militares.

Por associação de palavras, o neologismo “metodológica” pretende valorizar a noção tática da utilização dos métodos no ensino jurídico. A partir daí, a principal denotação de metodológica seria o estudo do fundamento tático para a utilização dos métodos de ensino nos cursos de graduação. Com isso, o que se espera é atingir a fase pedagógica anterior àquela da aplicação em sala de aula dos métodos de ensino pelo educador, ou seja, o momento da materialização do plano de ensino: um método para regular o uso dos métodos em prol de uma transformação pedagógica em complexidade.

²⁶⁰ “Esses estudos têm sido objeto de grandes polêmicas no campo da metodologia didática, existindo atualmente divergências profundas em relação à decorrência didática desses conceitos na prática pedagógica.” RAYS, Oswaldo Alonso. A questão metodológica do ensino na didática escolar. In: **Repensando a didática**. p.83.

²⁶¹ O estímulo inicial à criação deste neologismo partiu da leitura da tese do Prof. Fernando José Bronze, da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, voltada ao estudo da “metodologia”, que “sintetiza o caminho racionalizantemente percorrido pela reflexão judicativa para que *in concreto* se realize a intenção prático-normativa e, portanto, fundamentadamente regulativa do direito.” (BRONZE, Fernando José. Breves considerações sobre o estado da questão metodológica. In: **Boletim da Faculdade de Direito**. V. LXIX. p.180.

²⁶² DICIONÁRIO MICHAELIS.

Isto é necessário, pois, como visto, as transformações requeridas do ensino terão que se adequar à diversidade multicultural da composição pedagógica dos cursos de Direito no Brasil, para romperem com a hegemonia do arquétipo.

Nesse diálogo das diferenças, no qual o processo democrático está na clara delimitação e apresentação dos opostos, as possibilidades de eleição de um método único para o ensino jurídico apresentam-se inviáveis, a não ser que se origine de uma fonte autoritária governamental ou seja dada a opção pela manutenção do arquétipo reproduzido historicamente.²⁶³

A visão necessária e perene da crise, detectável através do contínuo processo avaliativo (premissa da evolutividade), trará para a especificidade dos cursos de Direito as críticas observadas no todo, tendo como a principal deficiência no “ponto de produção”, a manutenção do arquétipo liberal, materializado pelo monopólio do uso da pedagogia tradicional (método expositivo) em sala de aula.²⁶⁴

Contribuindo para o enfrentamento das falhas detectadas pelas avaliações institucionais, o núcleo da metodológica buscará o enfrentamento de dois dos principais elementos pedagógicos perante os quais a reprodução do arquétipo liberal é efetivada: os métodos e quem os operacionaliza em sala de aula. São, então, propostos dois aspectos elementares de atuação tática metodológica: um subjetivo (formação do professor) e um objetivo (idealização funcional da aplicabilidade multimetódica).

²⁶³ “Só é possível a coexistência das diferenças onde é possível a dimensão do conflito – porque o pânico perante o conflito e o desejo de evitá-lo a todo custo levam justamente a uma visão totalitária da vida e da sociedade.” MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *op.cit.* p.23.

²⁶⁴ “O grande problema científico dos cursos jurídicos é o de estar atrelado a concepções científicas do século XVIII ou início do século XIX.” Comissão de Ciência e Ensino Jurídico. Uma cartografia dos problemas. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico. Diagnósticos...** p.31.

A primeira proposição da metodológica volta-se à formação profissional do docente do ensino jurídico e à estratégia necessária para torná-lo habilitado a romper com o modelo da pedagogia tradicional.

Pelo arquétipo liberal formado na história, com relação à formação pedagógica do professor de Direito, “o magistério superior nunca foi uma efetiva preocupação institucional no Brasil”.²⁶⁵ Nas faculdades particulares, o professor dos cursos de Direito sempre foi o operador do Direito de *status* social e prestígio profissional, passando-se, com a massificação e mercantilização do ensino, a nivelar-se pelos bacharéis remunerados por hora/aula.²⁶⁶ Daí se poder dizer que não houve historicamente uma preocupação com a formação pedagógica dos professores dos cursos de Direito, sendo a docência considerada um “apêndice de outras profissões.”²⁶⁷ “Postura esta que cristalizou a idéia do professor como autoridade constituída também fora da sala de aula.”²⁶⁸

O arquétipo liberal também revela uma faceta de mercado na proletarização do docente, expressa, segundo GIROUX, na exigência de cumprimento tecnicista do que ele chamou de “pedagogia do gerenciamento”. Cabe aos professores o “*status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar”, cuja função é o “simples papel de executar procedimentos de conteúdo

²⁶⁵ “No Brasil, o verbalismo substantivo e dedutivo impediu o aprimoramento de técnicas empíricas e processuais de ensino e aprendizagem, o que não só gerou as condições ambientais para o autodidatismo e seus conseqüentes desdobramentos, como também propiciou a cristalização de um ensino codificado e formalizado, em vez de se ensinar ao aluno a formalizar raciocínios. Este é um dos grandes desvios do ensino jurídico, no Brasil: o desprezo pela capacidade do ouvinte, ou, pelo menos, o desprezo pela importância de se ensinar o aluno a pensar. O processo de profissionalização acadêmica do professor de Direito é muito mais lento do que em outras áreas, principalmente devido ao seu autodidatismo, o que leva o ensino do Direito a sobreviver na dependência das atividades básicas de seus professores que não são, exceto eventualmente, as de ensinar, mas as de advogar, julgar, processar ou decidir.” BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. p.227 e 348.

²⁶⁶ “Costumo dizer aos alunos que a única diferença entre o professor e o estudante na maior parte das escolas de direito está em que o professor já se formou. Ou seja: nenhum acréscimo ao curso de bacharelado é necessário para que o formando passe a exercer o magistério.” CENEVIVA, Walter. *Ensino jurídico no Brasil: Exame do relatório estatístico*. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Parâmetros... p.100.

²⁶⁷ ARRUDA JR, Edmundo Lima de. **Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social**. p.31.

²⁶⁸ PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. *Educação jurídica: uma busca por novos direitos*. In: CAPELLARI, Eduardo; _____. (org) **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. p.40.

e instrução predeterminados”, padronizados para serem “mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas.”²⁶⁹ Com esses dados, a problemática subjetiva da metodologística é a seguinte: como romper com a moderna concepção da “standardização” do docente perante a pedagogia tradicional?

GIROUX²⁷⁰ responde pela necessidade de formação dos professores em “intelectuais transformadores”.

Desse modo, propõe-se que o primeiro passo para a formação do professor do Direito, enquanto intelectual de transformação, exigirá por parte dele a construção de uma cultura pedagógica. Uma cultura que se contraponha ao autodidatismo, cuja maior conseqüência está no direcionamento imanente da ação docente à pedagogia tradicional, pela reprodução instintiva do modelo dominante.²⁷¹

Isso poderá ser materializado pela efetiva exigência legal da formação pedagógica, em termos de pós-graduação,²⁷² do docente do ensino jurídico, acompanhada da exigência de contínuas reciclagens na área educacional, já que, com fundamento na premissa da evolutividade, nota-se que

²⁶⁹ GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** p.158-160.

²⁷⁰ “Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas.” GIROUX, Henry A. *op.cit.* p.162.

²⁷¹ “Como resultado de nossas racionalizações artificiais pode-nos parecer que fomos levados não por algum instinto, mas por motivos conscientes. Naturalmente não pretendo afirmar que o homem não tenha conseguido transformar parcialmente os instintos em atos da vontade mediante cuidadoso treinamento. Com isto o instinto foi domesticado, mas o motivo básico continua sendo o instinto. Assim não há dúvida de que conseguimos envolver um grande número de instintos em explicações e motivos racionais, a tal ponto que já não podemos reconhecer os motivos originais por trás de muitos véus.” JUNG, C.G. **A natureza das psique.** p.70.

²⁷² Um bom exemplo da viabilidade desta proposta está em cursos como o CEMAD, curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente, da Universidade Estadual de Londrina, voltado à formação pedagógica do quadro docente na prática das várias fases do processo de ensino e aprendizagem.

a mudança ocorre não somente com a implantação de uma inovação, mas com a continuidade dinâmica de sua constante transformação a partir de então.²⁷³

A “cartografia dos problemas” do ensino jurídico detectou esta necessidade de “reformulação pedagógica” pela “qualificação dos professores”, no entanto, resignou-se a propor a exigência de “curso de didática do ensino superior” aos que não possuísem curso de pós-graduação.²⁷⁴ Não é possível concordar com conclusão pelo fato de que a participação do docente em um curso de didática, por uma única vez e com o detalhe de sua restrição aos que não possuam titulação, não permite garantir a profissionalização pedagógica docente do ensino jurídico.²⁷⁵ Outrossim, qual a capacidade de atestar formação pedagógica dada a docente, por este possuir um título de pós-graduação em Direito emitido dentro da estrutura da academia jurídica tradicional?²⁷⁶

O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), estabelece em seu artigo 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

Se pegarmos como exemplo para análise a disposição dos conteúdos e as práticas possivelmente verificadas nas disciplinas de “Metodologia do Ensino e da Pesquisa”, dos Programas de Mestrado e Doutorado brasileiros, poder-se-á verificar a inadequação e ineficácia de relegar aos programas de pós-graduação em Direito o papel da formação pedagógica do

²⁷³ “Malgrado o volume assustador de problemas que circundam a escola e a educação, o educador pauta sua ação pelo ritmo da mudança. Almeja que essa nova abordagem ideológica ganhe foros de respeitabilidade e passe, um dia, a ser perspectiva dominante... Por isso, ainda que se considere enriquecido por conhecimento acumulados e prendado de experiência atualizada, o educar não pode dispensar novas oportunidades de aprender e apurar a sensibilidade pedagógica.” FERACINE, Luiz. **O professor como agente de mudança social**. p.59.

²⁷⁴ Comissão de Ciência e Ensino Jurídico – LÔBO, Paulo Luiz Neto. *op.cit.* p.27 e 35.

²⁷⁵ “Um outro dado a ser considerado na relação entre professor/aluno é que a maioria dos docentes de Direito não foram treinados no campo da didática do ensino superior para se conscientizarem do significado complexo e dialético da aprendizagem.” VIEIRA, José Ribas. Desafios e prioridades para a reforma do ensino jurídico no Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico. Diagnósticos perspectivas e propostas**. p.184.

²⁷⁶ “Fica, outrossim, assente que a educação não pode permanecer como exercício profissional sancionado apenas pela diplomação adequada.” FERACINE, Luiz. *idem*. p.69.

professor.²⁷⁷ São, na média, três créditos, ou 45 horas/aula, nas quais o tempo (limitado) é da preparação ao ensino é dividido com a questão da metodologia da pesquisa, pela necessidade dos mestrandos e doutorandos elaborar suas dissertações e teses. Dada a hipótese de que esta afirmação possa ser generalizada, o que esperar da LDB neste caso, senão a sua adesão por omissão à reprodução do estado histórico da pedagogia liberal?

Pode-se avançar na crítica à omissão legislativa demonstrada na LDB, ao se perceber que, conforme redação do seu artigo 65, com exceção da educação superior, a formação docente “inclui a prática de ensino, no mínimo, de trezentas horas.” Logo, qual o fundamento desta dissonância de exigência de formação pedagógica realizada quando da elaboração legislativa do texto da LDB?

Como resposta, pode-se indagar em face do questionamento de LIBÂNEO sobre qual seria a raiz da “intolerância” do conhecimento pedagógico. Pergunta ele “quem é contra a Pedagogia?”. Seria ela “decorrente da subestimação dos objetivos e processos pedagógico-didáticos em favor da tese de que, para uma boa aprendizagem, os conteúdos/métodos da cada matéria se bastam?”²⁷⁸

Responde o autor que a ausência de fundamentos pedagógicos na prática docente demonstra a negação do sentido do ensino em uma sociedade de antagonismos. “Isto leva a reduzir o ensino à sua dimensão científica e técnica, desprezando-se sua dimensão valorativa, intencional.”²⁷⁹

Daí surge o dado valorativo e, conseqüentemente ideológico, sobre o desinteresse estatal, no desenvolvimento da formação docente no ensino

²⁷⁷ Vide pesquisa nos anexos.

²⁷⁸ LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* p.58.

²⁷⁹ Idem, *ibidem*.

superior.²⁸⁰ Se uma ação pedagógica pressupõe tão só o domínio de competências técnicas básicas, pressuporá também a *alienação* do docente, pois essa formulação profissional o limita a ver sua *práxis* pedagógica sem seu alcance na complexidade e repercussão sociais, perante a qual a atuação docente passa a ser ditada pela falsa neutralidade liberal, aparentemente isenta de valores.²⁸¹

Assim, a proposta do chamado subjetivo da metodologística buscará atuar sobre a necessidade de formação pedagógica docente do ensino jurídico, em adimplemento à lacuna existente na LDB. A idéia está na construção contínua da conscientização e de esclarecimento, pela formação de uma conduta docente emancipatória, questionadora da normalidade pedagógica estabelecida pelo arquétipo tradicional do ensino jurídico. Para tanto, passa a ser necessária a exigência da formação do professor como ato técnico e valorativo de transformação social, porque, sem o conhecimento pedagógico e as implicações deste em sua função, a situação resultante tenderá sempre para a via da pedagogia tradicional, perante a qual o professor apresenta-se engolido pelo maquinário do gerenciamento, como Carlitos em “Tempos Modernos”.²⁸²

Formar um rol de métodos de ensino, aplicados após continua reflexão do docente sobre o porquê e o para que de sua aplicação, é o próximo passo proposto pela premissa da metodologística para o rompimento da

²⁸⁰ “Evidentemente que a mudança paradigmática, correspondente a uma nova cultura jurídica pluralista, terá como principal estratégia operante uma pedagogia crítico-libertadora alicerçada nos novos ‘valores’ e ‘princípios’ emergentes.” WOLKMER, Antonio Carlos. Crise do direito, mudança de paradigma e ensino jurídico crítico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Diagnósticos, perspectivas e propostas. p.78.

²⁸¹ “A alienação é, antes de tudo, uma forma de relação entre os homens e, ao mesmo tempo, entre os homens e determinados objetos ou coisas que lhes são exteriores.” BASBAUM, Leôncio. **Alienação e humanismo**. p.17-19.

²⁸² “É preciso ter presente que a opção pelo método a ser utilizado para o ensino nos cursos jurídicos refletirá o tipo de bacharel que se intenciona formar. O ensino nas faculdades de Direito deverá visar à formação crítica e reflexiva dos jovens, tornando-os aptos juridicamente e cômicos de seu papel na sociedade. Desse modo, não poderiam essas instituições restringir seu ensino ao paradigma tradicional, positivista normativista, predominante nas nossas faculdades.” CURY, Vera de Arruda Rozo. O currículo e a medida do social: estudo de um curso de Direito – contribuição para avaliação institucional. In: **Avaliação institucional: teorias e experiências**. p.150.

“pedagogia tradicional do gerenciamento”. O segundo elemento tático (objetivo) da metodológica do ensino jurídico partirá, então, do pressuposto da existência de formação pedagógica do professor. Sua concepção volta-se à ordenação do máximo e melhor uso dos métodos e das técnicas de ensino, conhecidos pelo docente, dentro da visão de complexidade e de níveis de realidade, sistematizados em face dos novos paradigmas de conhecimento emergentes, conforme as demandas observadas pela avaliação em cada grupo discente.²⁸³

Essa idéia ganha reforço no momento em que muitas fórmulas metodológicas são apresentadas para a solução da crise do ensino jurídico, desde a manutenção da centralidade no ensino tradicional²⁸⁴ até um ensino voltado aos padrões anglo-saxões, conforme inicialmente sugestionado por San Tiago Dantas.²⁸⁵

A hipótese tática é que, isoladamente, nenhum dos métodos apresentados tem a proeminência necessária para atender às complexas e plurais demandas por formação dos futuros profissionais do Direito. Disso decorre que, se genericamente adotado, o monopólio metódico terá como falha básica a sua incapacidade de atender especificidades de curso de Direito, de cada turma e quiçá de cada discente.²⁸⁶

²⁸³ “A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Isso coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.” PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: **Didática e interdisciplinaridade**. p.174.

²⁸⁴ “Os métodos de ensino não podem ser muito diferentes dos tradicionais, tais as peculiaridades do ensino jurídico”. ROSAS, Roberto. Avaliação dos cursos jurídicos. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Diagnósticos... p.269.

²⁸⁵ Sobre metodologias de estudo de casos. ALMEIDA, Maria Christina de. Ensino direito com arte: o estudo de casos no direito civil contemporâneo. In: **Diálogos sobre direito civil**... p.473.

²⁸⁶ “Tratar sob qualquer ângulo do problema do ensino do direito significa trabalhar sobre um vigoroso e de complexidade crescente, sendo temerário e inútil delimitar e estabelecer um tipo ideal de ensino jurídico.” FELIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos jurídicos. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Parâmetros. p.79.

A ordem inovadora está em que, ao possuir um leque de métodos ao qual seja habilitado, o docente, fazendo uso dos instrumentos de avaliação ao seu alcance, disporá dos meios táticos para escolher o melhor método de ensino a ser aplicado para a análise daquele conteúdo, naquela determinada turma acadêmica, pelo seu nível de realidade avaliado naquele determinado momento histórico.

Logo, a “pluralidade de métodos”,²⁸⁷ a democratização das opções e a possibilidade de resposta às necessidades sociais e discentes será ampliada, porque atenderá as especificidade de demandas indicadas pelas as avaliações realizadas. As falhas e acertos servirão como dados para a adequação dos métodos, criação de novas formas de ensino e até sobre a correta utilização dos instrumentos de avaliação.

Com base na “humanização” pedagógica de FURTER,²⁸⁸ que propõe a não-imposição de modelos, o elemento objetivo da metodológica, ao delegar a total responsabilidade tática da gestão crítica dos métodos do ensino ao docente, opera no sentido dessa “humanização”. Isso poderá ser observado porque qualquer dotação metodológica, dedutiva, expositiva ou de estudo de casos, como indica ZITSCHER,²⁸⁹ deve buscar a justificação de sua aplicação (não-impositiva) nas especificidades, as quais se demonstrem favoráveis à aplicação daquele determinado método, conforme a realidade histórica de cada IES, turma, maioria de alunos, conteúdo etc.

Não impor o uso de um modelo único, mas utilizar um sistema de métodos, repercute também na “humanização” da atuação docente, ao reduzir a sua submissão alienante à “pedagogia de gerenciamento”, sua

²⁸⁷ MATOS, Ana Carla Harmatiuk. Sete diálogos sobre a relação ensino-aprendizagem no Direito. In: **Diálogos sobre direito civil...** p.408.

²⁸⁸ “O humanismo da educação para o nosso tempo não se pode reduzir a impor modelos, a partir de um homem tido, a priori, como ideal; tampouco pode propor identificar-se com o homem perfeito do futuro; o humanismo consiste em permitir a tomada de consciência da nossa plena humanidade como condição e obrigação: como situação e projeto.” FURTER, Pierre. **Educação e vida**. p.159.

²⁸⁹ ZITSCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do ensino jurídico com casos**: teoria e prática.

“descoisificação”.²⁹⁰ Isso “repersonaliza” a função do professor ao recolocá-lo no centro do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, perante aquela específica turma acadêmica, pois a atividade pedagógica passa a requerer uma reflexão crítica fundamentada para a seleção, numa vasta gama de métodos de ensino, daquele que será o eleito conforme as necessidades daquele único momento histórico.²⁹¹

É a transformação da visão exterior e gerencial do ensino na visão interior daqueles que estão diretamente envolvidos no processo de aprendizagem recíproca. Nesse nível de realidade, o professor passa a ser um verdadeiro orientador e facilitador da dinâmica vivencial e da aplicabilidade de conteúdos e métodos de ensino. Todas as técnicas e possibilidades de conteúdo passam a exigir a avaliação da participação dos alunos. Suas dificuldades e falhas passam a ser oportunidades evolutivas nas indicações avaliativas da situação vivida pelo grupo, em processo dinâmico de superação de dificuldades de aprendizagem. Assim, o erro ganha novas conotações, deixa de ser sancionado e passa-se à categoria necessária e desejada pelo grupo em busca de maior aperfeiçoamento da experiência educacional.

Essa lógica do novo nível de realidade educacional estará na inclusão multicultural, demonstrando-se assim, as possibilidades de convivência pelo afeto, aceitação da diferença e superação, num novo caminho de dignidade ao ensino jurídico pela metodológica.²⁹²

²⁹⁰ SILVA, Ezequiel T. da. **O professor e o combate à alienação imposta.** p.21.

²⁹¹ “Para identificar o que falta e por que razão falta, temos de recorrer a uma forma de conhecimento que não reduza a realidade àquilo que existe. Quero eu dizer, uma forma de conhecimento que aspire a uma concepção alargada de realismo, que inclua realidades suprimidas, silenciadas ou marginalizadas, bem como realidades emergentes ou imaginadas.” SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** p.247.

²⁹² “Sempre pensei que aprender era algo muito maior que o domínio de uma informação técnica-legal. A aprendizagem do Direito, como algo vinculado à dignidade, à solidariedade, à autonomia, à justiça social. Por certo que para aprender isto é preciso que se estimule aos alunos para o amadurecimento dos afetos. Assim, ajudando-os a amadurecer emocionalmente estarão mais abertos para a aceitação das diferenças, a recepção do novo e a produção criativa do mundo. Porque isto é aprender Direito: ser criativo, aberto ao novo e predisposto à solidariedade. O resto é crise.” WARAT, Luis Alberto. **Confissões pedagógicas diante da crise do ensino jurídico...** p.221.

Em suma, a premissa da metológica passa por uma nova concepção tática da aplicação aberta e sistêmica dos métodos de ensino. Parte de dois elementos básicos: a) o subjetivo, para cujo cumprimento requerem-se novas exigências de formação pedagógica do docente do ensino jurídico; b) o objetivo, como consequência do primeiro, identificando-se como um método para a aplicação dos métodos de ensino, ao visualizar uma concepção “humanizadora” de que os métodos de ensino devem ser adotados com consciência pelo docente, com vistas a uma ação “desalienadora” em face do processo de ensino e aprendizagem, conforme o nível de realidade a ser atingido diante das demandas de ensino materializadas nas avaliações.

3 TRANSGRESSIVIDADE

A premissa da transgressividade parte da afirmação de que toda modificação evolutiva exige uma ação renovadora capaz de implementar o novo, transgredindo o antigo pela revolução ou pela reciclagem, em sua superação e/ou constante adaptação.²⁹³

As revoluções, enquanto processos agudos de mobilização social, permitem transformações rápidas e de efeito, mas, por vezes com repercussões traumáticas na comunidade.²⁹⁴ Proeminentes nos séculos XVIII e XIX, não guardam as mesmas amplitudes na atualidade, porquanto o processo de transformações do presente e do futuro da humanidade passa, como diz KUHN,²⁹⁵ pela “invisibilidade das revoluções”.

Essa fase de mudanças invisíveis é característica da chamada época da “transmodernidade”, a qual COELHO²⁹⁶ entende ser a fase sucessora da pós-modernidade, situada na atual transição que nos conduzirá ao paradigma emergente em construção.

Vive-se, então, numa fase de transição caracterizada pela necessidade de ações transgressoras, capazes de gerar sustentabilidade à nova hegemonia do paradigma científico emergente. No local do ensino jurídico, a transgressão é dirigida à quebra do arquétipo liberal, logo, é um espaço aberto às “dimensões da criatividade”.²⁹⁷

²⁹³ “...transgressão das amarras que impeçam de pensar por si mesmo, construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na Escola e com a comunidade.” HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. p.12.

²⁹⁴ “A palavra ‘revolução’ foi usada durante muito tempo para duas versões bem diferentes de mudanças dramáticas. Uma é a mudança profunda, a transformação das estruturas nucleares de uma sociedade, o que, pela natureza do caso, toma algum tempo; outra, é a mudança rápida, notadamente a circulação em dias ou meses dos que estão no topo, através de uma ação altamente visível, freqüentemente violenta.” DAHRENDORF, Ralf. **O conflito social moderno: um ensaio sobre a política da liberdade**. p.21.

²⁹⁵ KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. p.173 - 175.

²⁹⁶ “COELHO, Luiz Fernando. **Saudade do futuro**. p.40 - 43

²⁹⁷ Este é o título da obra organizada por Margaret A. Boden, em que constam ensaios de vários pesquisadores sobre aspectos da criatividade.

Quando WOLKMER²⁹⁸ fala da necessidade de adesão a uma “pedagogia jurídica crítico-emancipatória”, “numa ruptura com o ensino conservador, formalista e dogmático”, ele está lançando o fundamento para uma busca criativa atenta às soluções emancipatórias ao ensino jurídico. Entretanto, pergunta-se: poderá realmente haver uma transgressão emancipatória “do” e “no” ensino jurídico capaz de estabelecer transmodernidade proposta e em rompimento ao arquétipo existente?

MARQUES NETO²⁹⁹ questiona a possibilidade de uma “educação libertadora”. Se a educação assemelha-se a um processo de “formação”, e “o seu objetivo declarado ou implícito é fundamentalmente uma submissão ao instituído”, como pode haver libertação?

A razão desse autor está no dado em que, ao ensinar, o professor acaba por ter que utilizar a pedagogia tradicional, transmitindo um conteúdo certo e estabelecido ao aluno, por via expositiva. Nesse ato de transmissão, por mais crítica que seja a postura do professor, o aluno sempre receberá um conteúdo pronto e acabado, decorrente do acúmulo de conhecimento desenvolvido naquele contexto científico, até determinado momento de sua história. Desse modo, sempre haverá uma formação reprodutora no ensino em sala de aula, por meio de um conteúdo programático a ser cumprido, independente da abordagem crítica realizada pelo docente.³⁰⁰

Por ali se observa que, mesmo a pedagogia emancipatória de Paulo Freire, aplicada à alfabetização de adultos, teria como núcleo conteúdos a

²⁹⁸ WOLKMER, Antônio Carlos. Crise do Direito, mudança de paradigma e ensino jurídico crítico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. OAB. Ensino jurídico. Diagnósticos... p.78.

²⁹⁹ MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. Reflexões sobre o ensino do direito. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO... p.20.

³⁰⁰ “Então, quando se fala em educação para a liberdade, é fundamental que desde antes se limite a questão da liberdade, inclusive porque toda consideração sobre a liberdade envolve necessariamente uma consideração sobre seus limites. Muito bem, então há, digamos assim, como propósito essencial de toda a prática educativa, uma submissão ao instituído e essa submissão vai se fazer pela via de inculcar determinados padrões que envolvem visões de mundo, que são também padrões éticos, estéticos, etc...” MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *op.cit.* p.20-21.

a língua portuguesa.³⁰¹ Logo, não há como negar que uma parte do processo de ensino e aprendizagem está invariavelmente a cargo de um conteúdo posto a ser transmitido.

Nesse raciocínio é inevitável que a transmissão de conhecimentos básicos dos objetos de estudo também opere no nível de realidade da pedagogia tradicional.³⁰² O problema revela-se no monopólio do ensino pela pedagogia tradicional, na transmissão dos conteúdos normativo-positivistas em sala de aula, sem que se observem outros níveis de realidade em que a aprendizagem pode ser realizada.³⁰³ Daí decorre o efeito mais pernicioso do arquétipo liberal: a submissão inconsciente perante a idéia cristalizada de que a transmissão expositiva representa o único padrão de ensino a ser seguido.

A busca de um pensamento complexo capaz de permitir a inclusão de novos níveis de realidade, em novas possibilidades de ensino, dependerá da capacidade subjetiva de transgressão desse limite psico-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem, cujo apoio da metodológica é imprescindível. Ou seja, a questão central é a seguinte: em quanto se quer realmente superar as deficiências em prol de uma dinâmica evolutiva contínua da pedagogia jurídica, se para isso, haja a necessidade de uma auto-conscientização e ação de docentes e discentes quanto a também

³⁰¹ “Não tínhamos necessidade de 40, 50, 80 palavras geradoras, para permitir a compreensão das sílabas de base da língua portuguesa. Seria uma perda de tempo. 15 ou 18 nos pareceram suficientes para o processo de alfabetização pela conscientização.” FREIRE, Paulo. **Conscientização**. p.41.

³⁰² “O conteúdo programático das disciplinas é estabelecido no sentido de que seja dado aos alunos, futuros bacharéis, indicações mínimas para o desenvolvimento argumentativo de sua aprendizagem.” MULHOLLAND, Caitlin Sampaio. A interdisciplinaridade no ensino jurídico: a experiência do direito civil. In: **Diálogos sobre direito civil**. p.468.

³⁰³ “Portanto, a questão não está propriamente no método a ser utilizado, mas em sua exclusividade, rejeitando-se outras formas de ensino como seminários e estudo de casos, mostrando-se como um obstáculo para a abertura de um espaço no qual os alunos expressem suas opiniões.” PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. A responsabilidade social do jurista e o ensino jurídico: um breve diálogo entre o direito e a pedagogia. In: **Diálogos sobre o direito civil**. p.512.

necessária transgressão dos modelos mentais cristalizados, reciclando-os constantemente?³⁰⁴

De cada resposta pessoal a esse questionamento pode-se obter o nível individual de transgressividade a ser atingido no ensino jurídico; a capacidade personalíssima de enfrentamento do arquétipo liberal dominante; o nível de colaboração para a sua manutenção; tanto que se discursa sobre sua existência e necessidade de mudança; as formas de transgredi-lo realmente efetivadas na *práxis* individual, no atendimento aos perfis de formação emancipatória desejados dos discentes do ensino jurídico.³⁰⁵

Conforme FURTER,³⁰⁶ a transgressão necessariamente passa, então, por um ato pedagógico que leva à “plena tomada de consciência de nossa humanidade”, em posturas individuais de conscientização, de responsabilização e de efetiva reação pela *práxis* contra a visão hegemônica do arquétipo liberal do ensino.

Essa visão constante de si próprio e de sua ação emancipatória é importante, pois MERANI³⁰⁷ alerta sobre as deficiências de um discurso do “humanismo da alienação”, concebido na errônea visão do “humanismo fechado, para o qual os indivíduos não têm importância, pois o homem é um fim e a Humanidade – sempre com maiúscula e em sentido abstrato – o valor supremo.” A matriz deste pensamento descreve o fato de que há “alienação”

³⁰⁴ “Muito embora não se consiga reverter nenhuma situação com a simples exposição direta dos fatos, sem o encobrimento dos discursos falaciosos, lança-se a possibilidade de conscientização e reflexão em cima de bases verificáveis, e expõe-se a confiança na única possibilidade de elevação humana, a identificação de sua consciência individual, e a conseqüente responsabilização pelos resultados alcançados com condutas conscientemente dirigidas.” DALLA-ROSA, Luiz Vergilio. Ensino jurídico e nos novos bárbaros. In: **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. p.245.

³⁰⁵ “De nada adiantará o estabelecimento de perfis e habilidade como as que a Comissão de Direito junto ao Exame Nacional de Cursos vêm traçando nestes anos de 1996 a 1999, se tal conhecimento não chegar à sala de aula com efetividade, sem retóricas ou dissimulações.” SCAFF, Fernando Facury. Quem serão os novos bacharéis em direito no Brasil no início do século XXI – primeiras considerações. In: **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**. n.33. p.42.

³⁰⁶ FURTER, Pierre. **Educação e vida**. p.159.

³⁰⁷ “O homem começa a compreender que não é apenas um *ser em si*, que seu mundo é o da racionalidade, da consciência que o transforma em *homem para si*, que a condição humana é plenitude intelectual, moral e física, e que essa está excluída da sociedade de consumo”. MERANI, Alberto. **Psicologia e alienação**. p.69.

também no discurso da “humanização”, quando esta se opera como falácia discursiva, sem efetiva reação prática perante a “plena tomada de consciência”, sendo esse o retrato histórico do ensino jurídico no Brasil: reformas ocas de transformação.³⁰⁸

Concebida a colocação individual perante o arquétipo e construído um plano de ação pessoal renovador, num segundo passo, a premissa da transgressividade pressuporá o reconhecimento do conflito enquanto instrumento de reivindicação emancipatória, pois ele denota a primeira reação à tomada da consciência de si, implicando uma demarcação efetiva de postura dissonante perante o conjunto “standartizado”.³⁰⁹ Trata-se, na verdade, de uma ação de resistência, como demonstra GIROUX.³¹⁰ Uma ação da consciência de si contrária à estática cristalizada do conjunto, quanto à existência hegemônica do arquétipo liberal no ensino jurídico e à nossa colocação em relação a este (ato de desalienação). Um combate à imposição de um modelo único do homem futuro, dominado em seu corpo e mente.³¹¹

No âmbito corporal, o conflito transgressivo surge na resistência contra o controle dos corpos (e das mentes) produzido pela escola formal.³¹² MACLAREN, ao comentar a “teoria da resistência” de GIROUX e contextualizá-la ao pensamento de FOUCAULT, descreve como a resistência

³⁰⁸ “Ou seja, muda-se o que não faz diferença, e mantém-se o que emperra e impossibilita a fluência de pensamentos num espaço democrático e plural.” DALLA-ROSA, Luiz Vergilio. *op.cit.* p.242.

³⁰⁹ “É impossível o exercício eficaz da advocacia sem a procura de uma consciência crescente de si, dos outros, do mundo, da história e do Cosmos. Não adianta sermos bons técnicos, com valores definidos, mas ignorando nosso interior, a vida, necessidades e características dos outros, o que está acontecendo com o mundo, quais as tendências da história, do Direito, dos saberes que procuram dar um sentido para a vida e para a natureza. As faculdades de Direito não podem se cingir a fornecer noções aguadas de tecnicidades normativas. Elas devem dialogicamente construir instrumentais que propiciem um aumento de consciência de seus discentes, a fim de que eles sejam minimamente aptos para entender o contexto onde vão operar e o sentido de sua ação no mundo.” AGUIAR, Roberto A. R. *op.cit.* p.131.

³¹⁰ GIROUX, Henry A. **Teoria crítica da resistência em educação.**

³¹¹ FURTER, Pierre. **Educação e vida.** p.159.

³¹² “A colocação em ‘série’ das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontal (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo.” FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** p.135-136.

deve se dar a partir dos próprios corpos dos estudantes, enquanto local de luta pelo poder, pelo prazer e “contra a opressão na historicidade vivida do momento.”³¹³

Daí que o rompimento com o controle sobre o corpo significa materializar o ato mental de negação à aparente cordialidade exibida na recepção passiva do monopólio da transmissão de conteúdos; na capacidade de exigir novos métodos de ensino que contemplem o *eros* da vida, numa materialização teática³¹⁴ capazes de permitir o prazer da aprendizagem, que não pode ficar oprimido pelas horas e horas de passividade em carteiras escolares embaladas pelo somido das trovas docentes. “É fundamental o respeito ao ser humano, que tem o direito de querer e exigir fazer o que gosta, para sentir-se feliz.”³¹⁵

No âmbito mental, o conflito dá-se na “transgressão” da “prática estritamente racionalista”,³¹⁶ propondo a superação do positivismo normativista que nunca delegou poder criador a docentes e discentes, em face de sua desvalorização como processo de elaboração juraracional, inoperante diante das exigências da ciência jurídica moderna para a construção de uma verdade normatizada.³¹⁷

Desse assunção do conflito surgirá a oportunidade de resgatar um sentimento de liberdade e criatividade,³¹⁸ no fomento ideológico do

³¹³ MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** p.221.

³¹⁴ O neologismo “teática” foi criado pela neociência Conscienciologia e significa a “vivência conjunta da teoria e da prática”, conforme o glossário do Manual de Redação da Conscienciologia, p.32.

³¹⁵ GUIMARÃES, Maria Luiza de. **O tempo e o espaço da alegria na escola.** p.165.

³¹⁶ Creio que uma nova teoria em educação que possa advir com o paradigma emergente será sempre no sentido de firmar uma permanente revisão da prática. Tal postura será profundamente coerente com um universo que também se revela em permanente transformação evolutiva.” ESPÍRITO SANTO, Ruy César. **Pedagogia da transgressão.** p.11.

³¹⁷ “Pela conscientização de que o homem não está situado fora de seu objeto de estudo, mas de que é parte dele; se o positivismo pressupunha a separação entre o cientista e seu objeto, se a primeira regra do conhecimento seria a neutralidade ideológica, essa conscientização levará em conta que não é possível separar o homem da sociedade, o jurista do direito, o filósofo da filosofia.” COELHO, Luiz Fernando. *op.cit.* p.167.

³¹⁸ “A aversão das pessoas criativas a todo tipo de regra, controle e inibição sugere que a sociedade criativa deve minimizar regras e controlar e maximizar a liberdade e individualidade.” MARTINDALE, Colin. Como podemos medir a criatividade de uma sociedade? In: BODEN, Margaret. A. **Dimensões da criatividade.** p.193.

questionamento da ordem existente em prol da construção transdisciplinar de novos conhecimentos.³¹⁹ Nesse sentido, a premissa da transgressividade tem como objetivo equipar os atores do processo de ensino e aprendizagem de uma atitude permissiva da constante transformação criativa. Isso pode ser embasado na visão de um paradigma emergente transdisciplinar, no qual está a idéia da transgressão das possibilidades do “ir além” capazes de incluir novos níveis de realidade ao conhecimento jurídico,³²⁰ porquanto a quebra dos parâmetros científicos atuais deverá ser buscada mediante o estabelecimento de novas interconexões, de neologismos para a teoria e prática jurídicas.

Daí a ampla aplicação do postulado epistemológico de que toda verdade científica é meramente relativa e pode ser transgredida em novos níveis de complexidade. Segundo SILVA,³²¹ a fundamentação da relatividade da verdade científica pode ser buscada inicialmente no pensamento de Gaston Bachelard, cuja noção epistemológica principal está no fato de que o valor absoluto da verdade de um conhecimento sempre tenderá a oscilar em direção ao erro, a partir das próximas descobertas científicas. Tal raciocínio é complementado por POPPER,³²² ao postular que todo conhecimento científico é verdadeiro até que se prove a sua falsidade. Logo, transgredir é não aceitar a realidade como pronta e acabada, mas ter consciência de que o atual estágio vivido um dia se apresentará superado por novos níveis de realidade mais avançados e, portanto, agir sempre em vista do novo, da superação da realidade e em busca de melhorias para a humanidade.

³¹⁹ “...o jurista, o teórico geral do direito e o jusfilósofo, devem identificar e assumir, conscientemente, um ponto de vista ideológico, que passa a ser seu ponto de vista político, no intuito de erigir a instância crítica que conduza à libertação e à emancipação social.” COELHO, Luiz Fernando... p.167.

³²⁰ “O que implica um processo criativo e um consenso teórico que uma vez obtido, não pode ficar reduzido a fragmentos disciplinares, e sim deverá possibilitar abordar um novo objeto de conhecimento que deverá ser, necessariamente, transdisciplinar.” HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. p.46.

³²¹ SILVA, Dimas Salustiano da. Pesquisa jurídica e novos direitos. In: **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. p.125 – 128.

³²² POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. p.42.

De acordo com essas constatações traçadas, para a construção de uma visão transdisciplinar no ensino jurídico o ponto de partida será a transgressividade, como dinâmica construtiva de novos níveis de realidade a serem buscados no constante processo evolutivo de melhoria pedagógica. Portanto, a premissa da transgressividade propõe um ato personalíssimo de libertação criativa do corpo e da mente daqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; uma ação conflitiva contra o arquétipo liberal existente no ensino jurídico, com vistas à sua superação em prol de novos níveis de realidade a serem descobertos que contemplem o reencontro com o prazer do estudo e da pesquisa.

4 ECOSSISTEMATIZAÇÃO

A construção da premissa da ecossistemização inicia-se com a experiência relatada por MARQUES NETO durante sua participação em uma equipe interdisciplinar, como representante do Direito:

“A minha função era ser consultado como advogado, ou consultor jurídico, era dizer assim: ‘isto aqui fere a legislação, isto aqui não fere’. No mais, já estava presumida a minha ignorância, mas por uma prevenção não apenas contra mim, mas também por uma prevenção contra a área e, diga-se de passagem, geralmente justificada, porque uma das coisas que o curso de Direito silencia é justamente essas dimensões”.³²³

Generalizada perante o arquétipo e reconhecida como falha disciplinar essa limitação do profissional do Direito na participação perante temáticas alheias ao seu objeto de estudo, há um segundo detalhe a ser analisado. Contextualizado no exemplo citado, MORIN afirma nunca poder ser considerado ideal o tratamento multidisciplinar das questões, como pretendido metodologicamente pela equipe elaborada acima.³²⁴ Isso ocorre, segundo o autor, por sempre haver, nesse tipo de interação, vícios dos argumentos de autoridade e disciplinaridade, vindos das heranças do paradigma científico da modernidade em cada área específica. Aqui, a palavra interdisciplinaridade ganharia um tom falacioso, mais como discurso do que como prática. Implicitamente o que estaria em jogo seria a manutenção do *status* fragmentário de cada ciência, o qual não seria superado pela mera convergência de pessoas representativas de diversas ciências, pois cada um procuraria delimitar seu domínio individual de conhecimento, como ocorreu instintivamente.

³²³ MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. Reflexões sobre o ensino do... p.29-30.

³²⁴ “Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer a sua soberania territorial e, desse modo, confirmar as fronteiras em vez de desmorná-las, mesmo que algumas trocas incipientes se efetivem.” MORIN, Edgar. **Educação e complexidade...** p.50.

A solução estaria, segundo aquele autor, em manter a equipe multidisciplinar, porém sem a nomeação das áreas envolvidas e voltada a uma outra forma de atuação metodológica, sob uma perspectiva transdisciplinar. A ação teria como escopo inicial o inter-relacionamento do grupo para “além” de cada área individualizada do conhecimento, na qual o mais importante seria a transposição que cada elemento da equipe pudesse contextualizar. Assim, a disciplinaridade estaria confinada em segundo plano, enquanto a ação principal passaria a ser a inclusão de um novo nível de realidade gerado pela complexidade.

No ensino jurídico, utilizando o termo interdisciplinaridade, LÔBO permitirá uma contextualização transdisciplinar, ao dizer:

“A interdisciplinaridade é de rigor. Na dimensão interna, ela é alcançada com a integração efetiva das matérias constantes do currículo pleno e, principalmente, com a pesquisa e a extensão... A utilização de seminários e núcleos temáticos interdisciplinares é recomendável.”³²⁵

Dentro da concepção acima, a especificidade do “ir além” (transdisciplinar), conforme leitura das indicações do autor, poderia ser identificada em dois momentos específicos:

- a) material: na capacidade de integração das matérias do currículo pleno;
- b) espacial: na capacidade de integração do ensino com as atividades de pesquisa e de extensão.

Dessas possibilidades de integração material e espacial, necessárias ao ensino jurídico, origina-se a proposição da premissa ecossistêmica para aplicação no “ponto de produção” do ensino jurídico.

Justifica-se a fundamentação de “ecossistema” em MORAES, pela visão implícita de que cada curso de Direito forme um sistema vivo e

³²⁵ LÔBO, Paulo Luiz Neto. O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídicos... p.111.

interdependente.³²⁶ A partir daí, a premissa ecossistêmica atuará de forma a aproximar as três principais partes internas (órgãos) do organismo chamado curso de Direito, congregando e integrando o ensino com a pesquisa e a extensão.

Na especificidade da integração disciplinar, LÔBO destaca que, diferentemente de como foram tratadas as reformas curriculares anteriores, a Portaria 1.886/94 do MEC versou sobre “matérias” em vez de “disciplinas”, diferenciadas pela ampliação do alcance temático a ser dado.³²⁷ Ou seja, as matérias transcendem a esfera das disciplinas e podem se desdobrar em quantas destas sejam necessárias às características específicas do projeto pedagógico de cada curso de Direito.

Contextualizando-se as matérias no campo da transdisciplinaridade, a idéia inicial é que as matérias, dentro de um constante aumento de complexidade, permitam primeiramente a interconexão “entre” os conteúdos nas disciplinas. Como exemplo básico das matérias profissionalizantes de direito constitucional e direito civil poderá surgir uma disciplina de crítica constitucional do direito civil.

Essa abertura das matérias também permite o surgimento das disciplinas de conteúdos de interesses comuns, em que impere o ideal transdisciplinar pela chamada transversalidade.³²⁸ Aqui não se trata somente da criação de uma nova disciplina, mas de agrupar um conjunto de conteúdos

³²⁶ “É um micromundo, um meio ecológico, um espaço pedagógico de aprendizagem que oferece condições para o crescimento de idéias poderosas ou de estruturas intelectuais que facilitem o surgimento de certos tipos de pensamento para que o indivíduo possa construir e reconstruir conhecimentos. Um espaço apropriado para identificar a natureza e a gênese do processo criativo.” MORAES, Maria Cândida. *op.cit.* p.220.

³²⁷ “Esclareça-se que *matéria* não se confunde com *disciplina*. Esta é continente e aquela é conteúdo. A disciplina pode até conter integralmente a matéria, por exemplo, a disciplina de direito tributário, quando única, pode absorver toda a matéria correspondente, mas não se confundem. A matéria de direito ambiental pode estar dispersa em várias disciplinas, sem esta denominação, o agrupada em uma única disciplina; a matéria direito civil pode estar desdobrada em várias disciplinas com esta denominação, acrescida de signos distintivos, como algarismos romanos.” *Idem*, p.111.

³²⁸ “Uma idéia desse tipo não é totalmente ilusória, já que, se o professor espera a construção de uma competência transversal no aluno, é porque efetivamente há *matéria* para a transversalidade.” REY, Bernard. *As competências transversais em questão*. p.169.

básicos comuns ao estudo “através” das demais disciplinas, por meio de um epicentro responsável por essa disseminação. Como exemplo, uma disciplina de fundamentos críticos do direito civil pode ter seu conteúdo como embasamento a ser utilizado, de forma transversa, nas demais disciplinas de direito civil.³²⁹

Indo para o “além” das possibilidades atuais, pode-se imaginar uma disciplina voltada à sociologia da solução dos conflitos, como exemplo transversal e metajurídico a embasar o encaminhamento das demais disciplinas profissionalizantes de Direito.³³⁰

Desse modo, havendo a instalação de um ecossistema transversal entre as matérias obrigatórias aos cursos de Direito, conforme leitura da Portaria 1.886/94 do MEC, será possível produzir alterações no “engessamento” tecnicista das grades curriculares do ensino jurídico.

No entanto, isoladamente tal processo possui repercussões limitadas no momento em que se reconhece a necessidade de superação do funcionamento da sala de aula enquanto sistema fechado e independente. Daí porque MORAES, ao postular um “paradigma educacional emergente”, verifica a necessidade de construção de novos ambientes de aprendizagem, espaços capazes de transgredir o tradicional ambientado em sala de aula.³³¹

Segundo MORIN,³³² a universidade não pode ser somente conservadora, deve ser capaz de regenerar e gerar posturas e conhecimentos, daí a necessidade de pensar em novas interconexões educacionais. E, a exemplo do

³²⁹ Isto não ocorre no curso de Direito da Universidade Federal do Paraná, na disciplina de Fundamentos do Direito Privado.

³³⁰ “Os temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas.” BUSQUETS, Maria Dolores *et al.* **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral.** p.37.

³³¹ “A Era das Relações requer uma nova ecologia cognitiva traduzida em novos ambientes de aprendizagem, que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência individual e coletiva. É pela prática reflexiva da construção do conhecimento, do ciclo que envolve os processos de *descrição-execução-reflexão-depuração*, que poderemos alcançar níveis mais elevados de consciência e desenvolvimento humano.” MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** p.219.

³³² MORIN, Edgar. **Educação e complexidade...** p.13.

que ocorreu em Berlim, quando Humbolt promoveu a incursão do paradigma da ciência moderna no espaço teórico universitário, em 1809, surge agora uma nova oportunidade de transformação acadêmica.

Na proposta da premissa da ecossistematização, a transformação virá, além da transversalidade dos conteúdos, com a integração das interconexões espaciais citadas por LÔBO anteriormente. Esse *locus* de modificação ecossistêmica do ensino jurídico, ou seja, os portais dimensionais da criatividade em que professores e alunos podem apoiar suas mudanças para “além” da sala de aula, podem ser visualizados na leitura do art. 3. da Portaria 1.886/94 do MEC:

“O curso jurídico desenvolverá atividades de **ensino, pesquisa e extensão**, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em Direito.” (grifo nosso)

Essa segunda parte da premissa transformadora, que busca a transversalidade das atividades ligadas à tríade pedagógica, sugere a criação de novos espaços de ação integrativa entre ensino, pesquisa e extensão, dentro da ecossistematização de um contra-arquétipo educacional a ser criado nos cursos de Direito.³³³

A proposta deste novo espaço decorre da necessidade de se criar uma inovação realmente capaz efetivar o lema do ensino, pesquisa e extensão, que existe há tempo, mas cuja concretização sempre resvalou na formatação da *práxis* ditada pelo arquétipo liberal, limitando a educação jurídica ao ensino jurídico em sala de aula, sob o manto da pedagogia tradicional.³³⁴

³³³ “A mudança do paradigma mecanicista para o ecológico não é algo que acontecerá no futuro. Está acontecendo neste preciso momento em nossas ciências, em nossas atitudes e valores individuais e coletivos e em nossos modelos de organização social.” CAPRA, Fritjof. *op.cit.* p.399.

³³⁴ Sobre o estudo do direito de propriedade, diz Cortiano: “trata-se de um ensino interdito a outros saberes e outras falares, afastado da **pesquisa e extensão**, exposto de forma dogmática, avalorativa e manualização, cuja circulação é limitada e que pretende tudo jurisdicizar.” (CORTIANO Jr, Eroulths. *op.cit.* p.260.)

Como diz PRANDO, é necessário “tomar o processo de compreensão do Direito não como ‘ensino’, e sim como ‘educação’. Neste, o ensino é uma parte que ainda é composta de pesquisa e da extensão.”³³⁵

Pela leitura do nível da realidade evidenciado no primeiro capítulo, o dado maior das falhas do monopólio do ensino está na sua incapacidade de proporcionar a prática e a imersão social somente pela transmissão de conhecimentos realizada nas salas de aula. Daí que tal falha poderá ser preenchida pela extensão e pesquisa efetivamente integradas ao ensino.

Nesse sentido, REY³³⁶ faz um alerta às dificuldades da implementação da “competência transversal”, conquanto haja a permanência do monopólio exclusivo da teoria na escola, cujo resultado maior é a perda de utilidade, a falta de motivação e a alienação decorrente das repercussões do paradigma científico da modernidade, ao se reduzirem os conhecimentos em disciplinas afastadas do contexto social e da sua possibilidade de aplicação prática.

Como meio de superar essa falha, LÔBO³³⁷ vê a extensão não somente como “assistência judicial”, mas como uma atividade prática aberta a uma gama variada de atividades também de “assistência jurídica”, “incluindo consultoria, assessoria, conciliação e mediação”.

A proposta está em permitir ao discente uma visão “ecclética”³³⁸ das implicações teáticas do ensino jurídico, aberta ao multiculturalismo da

³³⁵ PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. Educação jurídica: uma busca por novos direitos. In: CAPELLARI, Eduardo; _____. **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. p.32.

³³⁶ “Embora existam vantagens nessa forma de aprendizagem, os inconvenientes foram frequentemente salientados: a escola é, por excelência, um lugar em que não se age ‘para valer’. Já que nos encontramos longe das condições da atividade social, o possível uso daquilo que o aluno aprende não lhe é em absoluto visível; daí a falta de motivação. Como as matérias foram divididas em elementos simples, que são apresentados um por um, seguindo uma ordem lógica, o aluno está condenado a adotar uma visão míope, restrita ao detalhe, fazendo com que o sentido lhe escape.” REY, Bernard. *op.cit.* p.54-55.

³³⁷ LÔBO, Paulo Luiz Neto. **O ensino de direito de família no Brasil**. p.318.

³³⁸ MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. p.128.

complexidade, das formas possíveis de atuação dos futuros profissionais do Direito perante outros níveis de realidade, além dos monopólios teóricos e judiciais.

Assim, a premissa ecossistêmica atende não só à necessidade da interconexão das atividades acadêmicas propostas no artigo 3. da Portaria 1.886/94, mas propõe uma reciclagem pedagógica em substituição ao processo de ensino e aprendizagem, agora transformado em processo de educação e aprendizagem, com a elaboração efetiva de uma transmissão crítica e transversa de conteúdos que busquem sua integração na prática (extensão) e dela advenham inovações pela pesquisa.

Essas constatações permitem concluir que a premissa da ecossistemização propõe que o ensino jurídico seja efetivamente transformado em educação jurídica pela adequação transversal de parte dos conteúdos curriculares e pela efetiva integração do ensino à pesquisa e extensão em novos espaços pedagógicos, capazes de permitir novas ações pedagógicas diferentes daquelas manifestadas em conformidade com o arquétipo existente.

5 MEDIATIVIDADE

Dentro da concepção de existência da transmodernidade, enquanto fase de transição paradigmática, a visão de um processo pedagógico mediativo ganha importância em todos os campos de interação da diversidade e serve de premissa orientadora das transformações em curso.

Partindo do pensamento aristotélico, a equidade estará no justo meio, no ponto em que se pode estabelecer uma interconexão com os extremos: “o justo será o meio termo”.³³⁹

A idéia da mediação surge em Aristóteles também na visão da equidistância que há entre o juiz e as pessoas em conflito, resultando em casos nos quais “os juízes são chamados de ‘mediadores’, no pressuposto de que, se as pessoas obtêm o meio termo, elas obtêm o que é justo.”³⁴⁰

Caso se pense a existência do paradigma da modernidade oposta ao paradigma emergente idealizado no pensamento contemporâneo, poder-se-á notar que o papel da transmodernidade estará voltado ao balizamento mediador entre esses dois extremos.³⁴¹

Como não há juiz nesse processo, o justo pode ser considerado como a constante busca por uma “razão prudente para uma vida decente”, em face de cada comunidade identificada no processo de transição. Logo, o justo é designado, pela presença da mediatividade no desenvolvimento do processo de evolução social, para compor novas realidades transformadoras dos extremos opostos.

³³⁹ Aristóteles. *Ética a Nicômacos*. p.95.

³⁴⁰ *Idem*, p.98.

³⁴¹ “Enfim, a pós-modernidade que se transmuta em transmodernidade delinea o *pathos* das experiências sociais, substancializando algumas delas e ao mesmo tempo descredenciando convicções e referenciais; definitivamente o referencial da transmodernidade é um *desreferencial*, em virtude do qual se operam as transformações históricas ou pós-históricas para delas extrair o núcleo distintivo da pós-modernidade, autocentrado no conceito de migração espaço-temporal enquanto movimento incontrolado e incontrolável.” COELHO, Luiz Fernando. *op.cit.* p.43.

Do ponto de vista transdisciplinar, a mediatividade promove a idéia da dialética transdisciplinar, cuja maior característica está na inclusão do terceiro elemento, concomitante os elementos anteriores que lhe dão sustentação, pois, como níveis de realidade, persistiram suas existências no mesmo espaço e tempo.³⁴² Essa contextualização também é demonstrada por OLIVEIRA JR, na sua análise jurídica da mediação, pois

“os conflitos de que o direito tem que dar conta requerem uma visão inter ou transdisciplinar. E a mediação parece apresentar-se como uma alternativa a um direito estatal em crise e como uma solução transdisciplinar.”³⁴³

Na avaliação da educação jurídica, um primeiro exemplo dessa situação mediativa e transdisciplinar está, conforme PÔRTO, representada na função desempenhada pelos “parâmetros de qualidade” que eram, “antes de tudo, instrumentos de transição entre os modelos do ensino jurídico.”³⁴⁴ Ou seja, os parâmetros de qualidade serviram de ponte mediativa entre o ensino tradicional existente e o novo perfil evolutivo esperado, sem que isso queira dizer que o ensino tradicional fora abolido, a partir da adoção dos parâmetros de qualidade, e, também, sem querer dizer que houve a total superação do *status quo* tradicional, pelas inovações qualitativas apresentadas.

Por essa visão, a interconexão entre os extremos busca substrato no processo mediativo, capaz de estabelecer a união dos paradoxos por suas zonas proximais,³⁴⁵ ordenadas em sistemas de constante desconstrução e reconstrução dos níveis de realidade.³⁴⁶ Daí decorre a confirmação de que a atual

³⁴² “A lógica do terceiro incluído é uma lógica da complexidade e até mesmo, talvez, *sua* lógica privilegiada, na medida em que nos permite atravessar, de maneira coerente, os diferentes campos do conhecimento.” NICOLESCU, Basarab. *op.cit.* p.28.

³⁴³ OLIVEIRA JR, José Arcebiades de. **Teoria jurídica e novos direitos.** p.167.

³⁴⁴ PÔRTO, Inês. *op.cit.* p.72.

³⁴⁵ Na teoria construtivista de Vigostky, as “zonas de desenvolvimento proximal” desenvolvem no cérebro um papel mediador entre o “nível de desenvolvimento real” e o “nível de desenvolvimento potencial” dos aprendizes. (VIGOSTKY, L. S. **A formação social da mente.** p.97.)

³⁴⁶ “Este desarrollo también resulta relevante por la posibilidad de hacer útiles para la mediación términos complejos como *organización* y *sistema*, integrando el pensamiento de Pascal acerca de la parte y el todo.” CALCATERRA, Rúben A. **Mediación estratégica.** p.74.

revolução paradigmática é uma “revolução invisível”, pois sua capacidade de transgressão está associada à capacidade de mediação e interconexão entre opostos, não havendo espaço para uma ruptura radical do antigo em prol das teses emergentes, até porque suas características inovadoras estão na capacidade de agregar os diferentes modelos alternativos de realidade propostos para um futuro multicultural da humanidade.³⁴⁷

Dentro de um enfrentamento do arquétipo, a mediação tem importância em todos os níveis pedagógicos de realidade, pois a *práxis* emancipatória depende muito do equilíbrio das forças conflitantes e da possibilidade de agregar essas em novas realidades, dentro de um projeto contínuo de evolução.³⁴⁸

Isso ocorrerá desde o nível de realidade funcional dos cursos jurídicos, no qual a mediação serve de interconexão “da relação que se estabelece entre o Direito e a sociedade”, exercendo uma função de “socializador de padrões culturais,”³⁴⁹ até as atividades de sala de aula, nas quais o docente atua como mediador dos conflitos. Como dizem SCHNITMAN e LITTLEJOHN,³⁵⁰ a mediação tem um amplo espectro ainda não aproveitado na universidade, com possibilidades de inovação pedagógica e ampliação da cooperação no ambiente acadêmico.

³⁴⁷ “O isolamento de um fenômeno priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores. O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. A distinção existente entre esses aspectos oculta uma relação mais profunda que é a fundamentação nas condições gerais da realidade.” CURY, Carlos. R. Jamil. **Educação e contradição**. p.43.

³⁴⁸ “Em pedagogia, a mediação introduz o ternário. Não existem mais dois termos, mas três: o professor, que deve ser ativo e responsável; o aprendiz, que deve também ser ativo e responsável; e o saber, que é a passarela e instrumento, o saber a ser solicitado e integrado pelos dois primeiros como um instrumento e não como um objeto em si.” SIX, Jean-François. **Dinâmica da mediação**. p.77.

³⁴⁹ PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. Educação jurídica: uma busca por novos direitos. In: **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. p.32.

³⁵⁰ “Os programas de mediação concentram-se explicitamente na resolução de problemas, podendo ajudar a aumentar a comunicação, dar às partes uma melhor idéia do envolvimento na tomada de decisões e reduzir a tensão e aumentar o entendimento e a cooperação. Talvez na América Latina os administradores das universidades, quando descobrirem a ampla variedade de aplicações da mediação, decidam que se trata de uma abordagem adicional bastante valiosa para o gerenciamento da universidade em tempos de rápida mudança.” SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLEJOHN, Stephen. **Novos paradigmas da mediação**. p.141.

O mais importante é observar que o papel da mediatividade estará em toda construção da diversidade, a ponto de influir na consecução das demais premissas elegidas, já que uma inovação sempre pressupõe um contato com uma situação preexistente e perante a qual se busca ampliar os níveis de realidade. Nesse sentido, um meio termo dialogado entre o tradicional e o inovador pode produzir um estado de conforto necessário para que a força regulatória do arquétipo não oprima os postulados emancipatórios da ação contra o arquétipo, aos moldes da aprendizagem ocorrida historicamente com a Escola Nova.

Em resumo, a premissa mediativa propõe a aplicação da mediação no meio acadêmico como instrumento para a transposição das diferenças a serem observadas a partir das propostas de desenvolvimento constante do processo de transformação emancipatória em face do arquétipo liberal existente.

CAPÍTULO III

UM CONTRA-ARQUÉTIPO EMERGENTE

Verificadas as evidências de um arquétipo liberal sobre o ensino jurídico, com bases pedagógicas, científicas e jurisdicionais, das quais decorreram premissas indicativas de um caminho a possíveis transformações, resta agora materializar a tese em questão. É o momento em que se busca dar uma resposta condizente à problemática apresentada. Como criar mecanismos de superação de um modelo de ensino conduzido conforme uma estrutura de reprodução social cristalizada e alheia às demandas sociais atuais?

A questão ganha contornos de maior seriedade quando se observa a função social a ser desempenhada pelos futuros profissionais do direito, na administração do poder estatal, da justiça e das regras imperativas sobre a distribuição das riquezas do país.

Outros contornos de complexidade são adicionados às hipóteses de solução da problemática apresentada, em face da evolução acelerada do conhecimento, dos novos paradigmas científicos alternativos e da transmodernidade a caminho de uma nova era multicultural.

Por tal situação, a proposta de que uma “razão prudente para uma vida decente” concentra os menores riscos de inovação aos conhecimentos a serem produzidos no presente momento da sociedade brasileira. Riscos perante os quais valha arriscar-se. Possibilidades alternativas de emancipação que, devidamente implementadas, possam trazer resultados transformadores da realidade educacional dos cursos de Direito.

Nesse sentido, o último capítulo da tese é construído de forma a representar a síntese conclusiva do silogismo metodologicamente estruturado para dar uma resposta ao problema demonstrado em quatro subcapítulos.

1 AÇÃO CONTRA O ARQUÉTIPO

“Não é fácil estabelecer uma definição exata de arquétipo”,³⁵¹ ou seja, é “extraordinariamente difícil dar uma definição adequada do termo, tal como Jung o empregou”.³⁵²

As citações do parágrafo acima revelam a dificuldade em enquadrar o pensamento de Jung no discurso da ciência moderna, haja vista as barreiras em estabelecer com exatidão e adequação o termo arquétipo, devido a sua amplitude e possibilidades de aplicação fora dos moldes tradicionais.

A hipótese aqui firmada é de que Jung foi um homem à frente de seu tempo, logo, também à frente do paradigma da ciência moderna. Iniciada sua prática profissional em um hospital universitário de Zurique, ocasião em que utilizara “a técnica da dissecação e exame ao microscópio de seções do tecido cerebral” em busca de resultados materiais que pudessem comprovar, ante a ciência moderna as causas da esquizofrenia,³⁵³ o transcorrer de sua carreira como psiquiatra revelou novas posturas científicas que iriam proporcionar o alcance de sua mais importante criação, a hipótese do “inconsciente coletivo”, enquanto conhecimento totalmente incapaz de ser mensurado ou medido com exatidão nos moldes da ciência tradicional.³⁵⁴

Mesmo em dissonância com o paradigma científico vigente, os dados permitem verificar que as hipóteses de Jung obtiveram a coerência suficiente para ultrapassar o paradigma da ciência moderna, sem, no entanto, deixar de estabelecer uma relação passível de co-existência.

³⁵¹ JACOBI, Jolande. **Complexo arquétipo símbolo**. p.37.

³⁵² STORR, Anthony. **As idéias de JUNG**. p.39.

³⁵³ BENNET, E. A. **O que Jung disse realmente**. p.24.

³⁵⁴ “Se levarmos em consideração as observações da psicopatologia, a psique nos aparecerá como um amplo campo de fenômenos, em parte conscientes e em parte inconscientes. O campo inconsciente da psique não é diretamente acessível à observação – do contrário não seria consciente – mas podemos *deduzi-lo* a partir dos efeitos exercidos sobre o consciente pelos fenômenos inconscientes.” JUNG, C.G. **Civilização em transição**. p.34.

Isso foi possível porque a noção do “inconsciente coletivo”, ao transcender para a metafísica, trouxe como amparo teórico a noção de “arquétipo”, entendido como o momento da materialização dos inconscientes pessoais em modelos observáveis, cuja atuação conjunta com os instintos humanos formam o inconsciente coletivo.³⁵⁵

A comprovação empírica dessa teoria estaria na análise de padrões comportamentais básicos reproduzidos da mesma maneira em várias sociedades diferentes, tendo como exemplo maior de inconsciente coletivo a imagem basal dos modelos paterno e materno.³⁵⁶ Na prática, foi observado que independente das influências culturais, há uma “imagem primordial” materializada pelos pais diante de seus filhos, na generalidade dos casos. A essas imagens primordiais, resultantes do inconsciente pessoal do casal, cuja ação demonstra haver um padrão de ação coletiva, dá-se o nome de “arquétipo”. Segundo JUNG,

“Os arquétipos são formas de apreensão, e todas as vezes que nos deparamos com as formas de apreensão que se repetem de maneira uniforme e regular, temos diante de nós um arquétipo, quer reconhecamos ou não o seu caráter mitológico.”³⁵⁷

Como alegado, as palavras de Jung demonstram que ele não fez nem poderia fazer um fechamento do alcance de sua concepção de arquétipo, daí as possibilidades de sua transcendência a outros ângulos do pensamento

³⁵⁵ “Da mesma maneira como os instintos impelem o homem a adotar uma forma de existência especificamente humana, assim também os arquétipos forçam a percepção e a intuição a assumirem determinados padrões especificamente humanos os instintos e os arquétipos formam conjuntamente o *inconsciente coletivo*. Chamo-o “coletivo”, porque, ao contrário do inconsciente acima referido, não é constituído de conteúdos individuais, isto é, mais ou menos únicos, mas de conteúdos universais e uniformes onde quer que ocorre. O instinto é essencialmente um fenômeno de natureza coletiva, isto é, universal e uniforme, que nada tem a ver com a individualidade do ser humano. Os arquétipos têm esta mesma qualidade em comum com os instintos, isto é, são também fenômenos coletivos.” JUNG, C.G. **A natureza das psique** p.69 - 70.

³⁵⁶ “O arquétipo da mãe é o mais imediato e próximo a uma criança. Mas com o desenvolvimento do consciente, também o pai entra em cena e reaviva um arquétipo que, sob muitos aspectos, se opõe ao da mãe. O arquétipo da mãe corresponde à definição chinesa do *yin* e o arquétipo do pai, à definição do *yang*. Ele determina a relação com o homem, com a lei e o Estado, com a razão e o espírito, com o dinamismo da natureza. A “pátria” supõe limites, isto é, localização determinada, mas o chão é solo materno em repouso e capaz de frutificar. O Reno é um pai, como o Nilo, o vento, a tempestade, o raio e o trovão.” JUNG, C.G. **Civilização em transição**. p.39.

³⁵⁷ JUNG, C. G. **A natureza da psique**. p.73.

complexo. Ao registrar o “caráter mitológico” da existência do arquétipo, Jung deixa um legado ao futuro, um “ponto de mutação”, no intuito de modificar a produção da verdade, já que só indiretamente o inconsciente coletivo pode ser comprovado em conformidade com a epistemologia do paradigma científico da modernidade.³⁵⁸

Desse ponto aberto ao futuro por Jung, a figura do inconsciente coletivo e do arquétipo pode servir de amparo ao avanço do estudo da educação jurídica no Brasil, porque permite demonstrar como se cristalizou um senso comum, uniforme e regular, sobre a práxis dos cursos de Direito, a qual é caracterizada como um arquétipo, por aplicação da teoria junguiana ao contexto da pesquisa realizada.

A teoria de Jung não traz a discussão sobre o arquétipo para o campo valorativo, mesmo assim não se verifica nela uma neutralidade aos moldes da ciência moderna, o que ocorre é um direcionamento de sua teoria à auto-realização humana, logo, além da epistemologia científica moderna.³⁵⁹

A ação descrita por Jung está em identificar, no paciente, a existência de uma forma inconsciente, uniforme e regular, de reproduzir um determinado estado pessoal ou social padronizado, ante o qual se possam avaliar os prós e os contras de sua manutenção, visando a melhoria terapêutica das condições daquele determinado organismo envolvido. Ou seja, a manutenção de

³⁵⁸ “Entre todos os discípulos de Freud, foi provavelmente Carl Gustav Jung quem mais contribuiu para a expansão do sistema psicanalítico... Seus conceitos básicos transcenderam claramente os modelos mecanicistas da psicologia clássica e colocaram sua ciência muito mais perto da estrutura conceitual da física moderna do que qualquer outra escola de psicologia. Mais do que isso, Jung estava plenamente consciente de que a abordagem racional da psicanálise freudiana teria que ser transcendida se os psicólogos quisessem explorar aqueles aspectos mais sutis da psique humana que se situam muito além de nossa experiência cotidiana.” CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. p.178.

³⁵⁹ “De fato, como demonstram suas primeiras pesquisas, Jung tinha um domínio competente do método científico; mas a maior parte de sua obra subsequente interessa-se por áreas em que o método científico não pode ser aplicado... A afirmação de Jung da importância da auto-realização como meta e sua certeza de que as realizações supremas da humanidade são sempre realizações individuais impõem-se como desafios aos sistemas político e sociais que exaltam o Estado à custa do indivíduo.” BENNET, E. A. **O que Jung disse realmente**. p.08 e 12.

um arquétipo será positiva ou negativa de acordo com a análise de seus efeitos sobre o paciente em questão e, partir daí, poder-se-á estipular uma terapia.³⁶⁰

Na contextualização do pensamento de MIALLE³⁶¹ com a idéia de arquétipo, entende-se que toda ação intelectual humana representa uma necessidade de domínio da realidade, adaptando-a ao homem em seu momento histórico vivido, como ocorreu na história do ensino jurídico brasileiro.

Essa ocorrência reflete como a ação intelectual do homem sempre tende a desencadear um processo evolutivo, acelerado nos últimos séculos pela aceleração da produção de novos conhecimentos. Nesse contexto, cada vez de forma mais acelerada surgem novas verdades que acabam colocando à prova as adaptações dominantes do passado, cujos efeitos ainda tendem a continuar ocorrendo pela força do senso comum criado.³⁶²

O problema ocorre quando as forças de conservação, muitas vezes em vista da preservação de privilégios obtidos pela situação posta, impõem a manutenção de um *status quo* antagônico às demandas sociais do novo momento histórico vivido. Então, nesses casos, tem-se a reprodução de um senso comum contrário ao processo evolutivo em andamento, no qual as possibilidades emancipatórias são contidas de forma inconsciente por aqueles que ainda não acessaram as possibilidades evolutivas dos conhecimentos nos

³⁶⁰ “A experiência mostra que o arquétipo como fenômeno da natureza tem um caráter moral ambivalente ou, melhor, não possui em si qualquer propriedade moral, isto é, é amoral, como acontece no fundo com a imagem javista de Deus, e só adquire conotação moral através do ato do conhecimento.” JUNG, C.G. **Civilização em transição**. p.175.

³⁶¹ “Como o demonstrei anteriormente, os homens produzem necessariamente, face aos fenômenos que os rodeiam, «idéias» pelas quais tentam apropriar-se intelectualmente de tais fenômenos, dominá-los, submetê-los, sendo capazes de os pensar. Mas há justamente várias maneiras de pensar, ou antes, há várias maneiras de conduzir o pensamento.” MIALLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. p.48.

³⁶² “Aquilo a que se chama a «ruptura epistemológica», quer dizer, o pôr-em-suspenso as pré-construções vulgares e os princípios geralmente aplicados na realização dessas construções, implica uma ruptura com modos de pensamento, conceitos, métodos que têm a seu favor todas as aparências do *sensu comum*, do bom senso vulgar e do bom senso científico (tudo o que a atitude positivista dominante honra e reconhece).” BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. p.49.

novos níveis de realidade criados ou não os querem pois já possuem uma situação privilegiada a ser continuamente garantida.³⁶³

Aplicando esses entendimentos à situação do ensino jurídico brasileiro, observa-se que, desde a criação dos primeiros cursos de Direito no território nacional e, quiçá, mesmo antes pela influência da escola coimbrã no modelo brasileiro, foi aos poucos se cristalizando um arquétipo liberal, de maneira uniforme e regular, sobre a *práxis* acadêmica. Esse arquétipo liberal gerou um senso comum totalizador que acarreta, conforme a análise das evidências descritas no capítulo primeiro, nos dias atuais, maiores efeitos nocivos do que positivos no meio social.³⁶⁴

Esse quadro é agravado na questão do ensino jurídico brasileiro, em vista de sua participação na formação da ideologia liberal construída de forma hegemônica no Brasil, a partir do século XIX.³⁶⁵ Daí se afirmar a existência de um modelo cristalizado de ensino retro-alimentador do *status quo* social dominante, em que a perpetuação por quase dois séculos permite constatar um conjunto uniforme e regular das suas marcas deixadas.³⁶⁶

³⁶³ “Podemos classificar adequadamente os conteúdos psíquicos como *subliminares*, na suposição de que todo conteúdo psíquico deve possuir um certo valor energético que o capacita a se tornar consciente. Quanto mais baixo é o valor de um conteúdo consciente, tanto mais facilmente ele desaparece sob o limiar. Daqui se segue que o inconsciente é o receptáculo de todas as lembranças perdidas e de todos aqueles conteúdos que ainda são muito débeis para se tornarem conscientes.” JUNG, C.G. **A natureza das psique**. p.69.

³⁶⁴ “No inconsciente coletivo do indivíduo a própria história se prepara e quando alguns arquétipos são ativados num certo número de indivíduos, chegando à superfície, encontramos-nos no meio da corrente histórica, como acontece agora com o mundo. A imagem arquetípica que o momento necessita ganha vida e todo o mundo é tomado por ela.” JUNG, C.G. **Fundamentos de psicologia analítica**. p.151.

³⁶⁵ “A cultura que a Escola (em particular a Escola de Direito) criou no interior deste sistema reduziu-a à relação com o conservadorismo pedagógico, assinalando ao sistema de ensino a função de auto-conservação, uma vez aliado ao conservadorismo social e político, como forma de manutenção da ordem social dominante.” OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. Sexismo, misoginia, machismo, homofobia: reflexões sobre o androcentrismo no ensino jurídico. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. p.199.

³⁶⁶ “Em suma, partimos da hipótese seguinte: aquilo que o bacharelismo liberal do séc. XIX formou uma elite ocupante dos cargos da burocracia estatal, criando os germes, a partir desse funcionamento político, da existência de um procedimento discursivo que, hoje, atua distribuído pela sociedade e, sobretudo, reproduz-se no âmbito das escolas de Direito, agências de elaboração de um micropoder social que mantém as estruturas básicas dos poderes centrais.” LEITE, Douglas Guimarães. A letra vazia do século XIX: os cursos jurídicos e a aventura política do bacharel. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. **Ensino jurídico: leituras transdisciplinares**. p.213 – 214.

Em se falando de educação, há um complicador demonstrado por Jung, qual seja a força educacional do exemplo como espécie mais antiga e eficiente de transmissão inconsciente de informações.³⁶⁷ Dentro desta visão, um arquétipo formado no meio educacional ganha uma potencialização na sua disseminação e imposição inconsciente. No caso dos cursos jurídicos, isso implica o reconhecimento do papel desempenhado pelos medalhões docentes na criação de um padrão de conduta a ser seguido, um modelo de autoridade afirmado aos olhos dos discentes, sem que estes tenham consciência dessa situação, resultando daí uma hipótese para a causa da massificação dos padrões tradicionais de conduta dos operadores do direito, já que o discente de hoje é o docente de amanhã, num ciclo contínuo da história.³⁶⁸

Por tais configurações, a análise realizada no primeiro capítulo desta pesquisa demonstrou que, dentro de um posicionamento procedimental, aos moldes terapêuticos junguianos, atualmente o arquétipo liberal figura-se como patológico, em razão de sua nocividade, ao não permitir que seus pacientes (cursos de Direito) estejam abertos às transformações necessárias ao atendimento das demandas sociais contemporâneas (por justiça, por uma nova epistemologia da ciência jurídica capaz de permitir a evolução do direito e por emancipação social).

³⁶⁷ “Esta espécie de educação ocorre espontaneamente e de modo inconsciente; por isso é também a forma mais antiga e talvez a mais eficaz de toda e qualquer educação... Porque a educação inconsciente pelo exemplo se fundamenta em uma das propriedades primitivas da psique, será este método sempre eficiente, mesmo quando todos os outros métodos diretos falharem; ocorre isso, por exemplo, com os doentes mentais... Quando, porém, se vêem colocados simplesmente em um grupo de trabalho, deixam-se por fim contagiar pelo exemplo dos outros e começam a trabalhar. É sobre este fato fundamental da identidade psíquica que se baseia afinal toda a educação; o agente eficaz, em última análise, será certamente esse contágio, que ocorre como que automaticamente. Este fator é tão importante que o melhor método educacional consciente pode, em certos casos, tornar-se completamente sem efeito, por causa do mau exemplo dado.” JUNG, C.G. **O desenvolvimento da personalidade**. p.213-214.

³⁶⁸ “Quanto maior for o número de indivíduos semelhantes, ou formados de modo semelhante, tanto maior será a força coercitiva do exemplo que atua inconscientemente sobre os indivíduos que até então haviam resistido eficazmente ao método coletivo, quer tivessem razão ou não. Como o exemplo da massa exerce essa influência coercitiva por meio do contágio psíquico inconsciente, com o tempo isso forçará a extinção ou pelo menos a sujeição de todos aqueles indivíduos que possuírem a média normal de força do caráter individual. Se for sadia a qualidade dessa educação, pode-se esperar bons resultados no tocante à acomodação coletiva do educando.” JUNG, C.G. **O desenvolvimento da personalidade**. p.214.

Essa realidade está a autorizar uma intervenção terapêutica capaz de retirar-lhe o caráter subliminar (inconsciente) e submeter os pacientes a um tratamento eficaz de reestruturação existencial.

Desta feita, a partir dos procedimentos terapêuticos propostos por Jung, há que se estabelecer um tratamento contra o arquétipo capaz de permitir aos pacientes a progressiva melhoria de suas condições de debilidade. Assim, nasce a idéia do neologismo contra-arquétipo, baseado na visualização de uma ação capaz de permitir a transformação dos cursos de Direito numa perspectiva transdisciplinar e emancipatória: uma ação contra o arquétipo.

Deve ser observado que, diferentemente da questão dos discursos, a destituição de um arquétipo não significa a adoção dialética de outro arquétipo. Desse modo, o contra-arquétipo não é um novo arquétipo. O contra-arquétipo busca apenas criar condições para a geração de uma hegemonia solidária e cooperativa, na qual sua composição seja multicultural. Em sendo multicultural, o pressuposto é que o arquétipo liberal do ensino jurídico continue a existir e a produzir resultados naquilo que possui de positivo, porém dividindo espaço com outras possibilidades educativas, sem bloqueá-las por sua força opressiva ao nível do inconsciente.

Por essa razão o contra-arquétipo é caracterizado como a soma do conjunto de alternativas aptas a compor uma nova estrutura educacional com o arquétipo, um elemento de tradução e de união das divergências em prol da construção do paradigma emergente, conforme proposta de SANTOS.³⁶⁹

³⁶⁹ “O nosso lugar é hoje um lugar multicultural, um lugar que exerce uma constante hermenêutica de suspeição contra supostos universalismos ou totalidades.... Na ausência de um princípio único, não é possível reunir todas as resistências e agências sob a alçada de uma grande teoria comum. Mais do que uma teoria comum, do que necessitamos é de uma teoria de tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos actores colectivos “conversarem” sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam.... Como solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento. Daí que todo o conhecimento-emancipação tenha uma vocação multicultural...O conhecimento-emancipação não aspira a uma grande teoria, aspira sim a uma teoria da tradução que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias, todas elas finitas e incompletas e, por isso, apenas sustentáveis quando ligadas em rede.” SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente*. p.27 – 31.

Isso condiz com o pensamento de Jung, já que sua proposta terapêutica para o tratamento da síndrome nociva do arquétipo está na *objetivação das imagens impessoais*, procedimento em que o paciente é levado a desprender-se do arquétipo,

“para que o indivíduo não coloque mais a garantia de sua felicidade ou mesmo de sua vida em fatores externos, quer se trate de pessoas, idéias ou circunstâncias, mas sim que ele tome consciência de que tudo depende do fato dele alcançar ou não o tesouro.”³⁷⁰

Para a educação jurídica isto pode significar uma volta introspectiva para a conscientização da realidade implícita de cada curso de Direito, visando potencializar ações conscientes capazes de gerar novos níveis de realidade como efetiva transformação da *práxis* acadêmica, nas quais a construção transdisciplinar dessas novas etapas seja possibilitada aos indivíduos, em desprendimento do totalitarismo do arquétipo liberal existente.

Logo, o pensamento de Jung apresenta-se útil para a compreensão das identidades universais reiteradas no ensino jurídico, a partir de suas bases históricas, pedagógicas, jurídicas e sociológicas, com vistas à conscientização e construção de possibilidades emancipatórias para além do arquétipo.

³⁷⁰ JUNG, C.G. *Fundamentos de psicologia analítica*. p.154-155.

2 UM CONTRADISCURSO CONSCIENTE

Do senso comum teórico sobre o assunto, evidenciado no primeiro capítulo deste trabalho, decorre a afirmação de que do arquétipo liberal resulta o modelo discursivo (formador) dominante³⁷¹ nas centenas de cursos de Direito existentes atualmente no Brasil,³⁷² principalmente no seu *locus* de maior concentração de atividades, a sala de aula.³⁷³

Um outro momento prático dessa demonstração discursiva pode ser comprovado na forma como a crítica à existência do arquétipo liberal está sendo realizada. Em pesquisa sobre uma amostra aleatória de parte das obras obtidas no levantamento bibliográfico realizado para a elaboração deste trabalho, em textos especificamente voltados à análise do ensino jurídico brasileiro na atualidade, foram obtidos os seguintes resultados:

- a) número de obras analisadas: 60 (artigos e livros);
- b) número de obras em que foi utilizada referência bibliográfica da área educacional: 16;
- c) número de obras em que houve sugestões específicas de aprimoramento do ensino jurídico de forma teórica: 30;
- d) número de obras em que houve sugestões específicas de aprimoramento do ensino jurídico de base experimental: 07.

Os primeiros dados da amostra revelam como a fragmentação e o isolamento das áreas do conhecimento são elementos discursivos presentes na epistemologia da ciência moderna, em especial na área do direito. Se pensada a

³⁷¹ “O resultado desse conhecimento alienante é conhecido: a formação de um conjunto de idéias gerais, proposições falsamente científicas, juízos éticos e pontos de vista hegemônicos, todos contribuindo para a consolidação de um discurso aparentemente objetivo e técnico, ideologicamente depurado e capaz de provocar efeitos de realidade e coerência, de projetar uma dimensão harmoniosa das relações sociais e de justificar a imposição de um padrão específico de dominação com base na ‘natureza das coisas’.” FÁRIA, José Eduardo. **Paradigma jurídico e senso comum...** p.60.

³⁷² Cf. Edmundo Lima de Arruda JR. em 2001 eram 420 cursos (Ensino jurídico: do ideal de excelência aos perigos da (re) forma sem conteúdos significativos. *In*: Ensino jurídico – Leituras interdisciplinares. p.69). Já segundo a edição extraordinária do RTInforma, de novembro de 2002, são atualmente 618 cursos de Direito no Brasil (Ano IV, Ed. RT, São Paulo).

³⁷³ “Também nos conduz a considerar a sala de aula como um cenário com uma cultura própria (mas não única). Cultura que se vai definindo mediante as diferentes formas de discurso que se desenvolvem e se encenam nas situações de aula.” HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** p.23.

idéia de um contra-discurso como base do processo de crítica emancipatória e/ou transformadora da realidade, em oposição ao discurso³⁷⁴ modelar existente, ver-se-á que são poucos os casos da amostra em que esta possibilidade se confirma, porquanto, conforme afirma FARIA

“os contradiscursos, para serem eficazes, devem operar com todo o complexo de saberes a fim de que possam explicar a realidade social somente após a reconstrução dos esquemas teóricos subjacentes aos paradigmas dominantes.”³⁷⁵

Por essa indicação, o que primeiro se verificou na amostra, ao contrário dessa operação com o complexo de saberes, foi o predomínio do isolamento acadêmico, detectado pelo alcance das fontes bibliográficas, pouco dispostas a albergar referências da área educacional, como poderia ser esperado, em se tratando de uma temática relativa à questão educacional do direito.

Num segundo momento, os dados da amostra revelam a presença da “neutralidade” discursiva, materializada nos casos em que somente se observou a crítica pela crítica da situação existente, na qual se faz uma análise destituída de conclusões que exprimissem envolvimento do autor na tentativa de solução da problemática. Isso foi observado em 50% das obras publicadas. Esses altos índices indicam a barreira epistemológica decorrente do mito da neutralidade, em permitir a participação do autor enquanto agente envolvido na temática em análise, apto a expor suas vivências e sugestões.

Num terceiro momento, os dados revelam a tônica das duas problemáticas anteriormente reveladas. Verifica-se novamente a dificuldade em

³⁷⁴ “Chamarei discurso a um corpo coerente de proposições abstratas implicando uma lógica, uma ordem e a possibilidade não só de existir mas, sobretudo, de se reproduzir, de se desenvolver, segundo leis internas à sua lógica. Este discurso diz-se abstracto neste sentido em que é formulado com noções ou conceitos e graças a métodos de raciocínio, todos eles marcados pela abstração. Em suma, o pensamento abstracto escapa assim à carga do concreto e eleva-se a um nível donde os homens podem dominar, intelectualmente pelo menos, os acontecimentos e fenómenos nos quais se encontram mergulhados. Esta produção abstracta, é, num sentido, aquilo que é próprio dos homens que vivem em sociedade. É preciso, em seguida, assinalar a sua multiplicidade. Não é uma discurso mas vários que vemos coexistirem, sobrepor-se, responder-se, competir no seio da sociedade.” MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. p.33.

³⁷⁵ FARIA, José Eduardo. **Paradigma jurídico e senso comum...** p.61.

fazer propostas empíricas de transformação do ensino jurídico, devido à ausência de condições epistemológicas capazes de permitir a ponte entre conhecimentos, somando-se novamente à dificuldade de participação do autor enquanto agente envolvido com a temática em análise.

No campo de estudo deste trabalho, interessa verificar como esses resultados permitem afirmar que o próprio discurso da crise do ensino jurídico está em conformidade com o arquétipo liberal. Na maior parte das amostras, verifica-se uma ação inconsciente de acolhimento da realidade discursivamente posta.³⁷⁶ Em conclusão, os seguintes questionamentos ficam estabelecidos sobre os resultados obtidos:

- a) como fazer uma crítica tecnicamente fundamentada, à situação do ensino jurídico, sem fazer-se uso de fontes educacionais como referência multidisciplinar de embasamento, como ocorreu em somente 26,6 % das amostras analisadas?
- b) qual o valor de uma crítica ao modelo do ensino jurídico sem a devida enunciação de soluções à problemática apresentada, como ocorreu em somente 50% das amostras analisadas;
- c) qual será o grau de adequação das críticas à *práxis* individual, se somente 11,6 % das amostras indicaram modificações realizadas ou passíveis de serem realizadas na prática?

Na verdade, com esses questionamentos se quer demonstrar que a tendência discursiva hegemônica, para a adequação do inconsciente pessoal ao inconsciente coletivo materializado no arquétipo, está socialmente cristalizada, mesmo entre quem pretende romper com modelo existente.

Essa adequação inconsciente, no pensamento de BOURDIEU,³⁷⁷ demonstra que, por vezes, a violência da dominação ocorre na invisibilidade opressiva do poder simbólico exercido, visto que sua realização muitas vezes depende “daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o

³⁷⁶ “A moderna psicopatologia dispõe de muitas observações de atividades psíquicas análogas às funções do consciente, que no entanto são inconscientes. Pode-se pensar, sentir, lembrar, decidir e agir *inconscientemente*. Tudo que acontece no consciente também pode – sob certas condições – acontecer inconscientemente.” JUNG, C.G. **Civilização em transição**. p.34.

³⁷⁷ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. p.07.

exercem”. Isso implica o reconhecimento de um processo de alienação sobre a coletividade de indivíduos envolvida não só com o processo de ensino e aprendizagem dos cursos de Direito, mas também entre todos aqueles que, de alguma forma, servem-se deste arquétipo.

Assim, os números podem demonstrar que, em certos casos, o discurso crítico pode acabar sendo vazio e o seu conteúdo, mesmo intencionalmente de oposição, acabar por permitir a manutenção da situação posta, já que seu potencial de transformação é restrito ao exercício inconsciente de um discurso preexistente. Ou seja, há um discurso e este, mesmo aparentemente contrariado por outro discurso de crítica, acaba por se manter, já que não há uma conscientização interior do autor perante sua ação, uma avaliação da própria situação pessoal em relação ao nível íntimo de absorção discursiva, ditada pelo arquétipo liberal existente.³⁷⁸ O detalhe está no predomínio inconsciente da reprodução do discurso pró-arquétipo.

Nesse sentido, a proposta é que todo discurso, para ser considerado como um contradiscurso ao arquétipo, seja graduado conforme a capacidade de seu autor conscientizar-se sobre o nível de autocoerência implícita nas suas próprias palavras.³⁷⁹

³⁷⁸ “Pode-se argumentar que essa proposição significa também outro discurso – ou o mesmo discurso –, e que, como aquele, este está fadado a sofrer de suas próprias limitações. Então, ao menos, esta reflexão servirá para lembrar da necessidade dialética cotidiana entre os saberes, entre os discursos e suas limitações, entre os discursos e suas análises. Propõe-se um diálogo que possa permitir a ruptura do que ainda está por irromper.” CORTIANO JR, Eroulths. **O discurso jurídico da propriedade e suas rupturas.** p.263.

³⁷⁹ “Permitam-me a seguinte comparação: suponhamos que nos incumbiram de descrever e explicar um edifício cujo andar mais alto foi construído no século XIX e cujo andar térreo data do século XVI. Investigações mais acuradas das paredes nos revelam ainda que esse edifício foi reconstruído a partir de uma torre do século XI. No porão descobrimos alicerces romanos e abaixo do porão encontra-se uma caverna soterrada. No fundo dela se encontram instrumentos de pedra na camada superior e restos da fauna da época na camada inferior. Essa construção se assemelha de certa forma à imagem de nossa estrutura psíquica: vivemos no andar mais alto e só vagamente sabemos que o andar térreo é relativamente antigo. E sobre o que se encontra abaixo da superfície não temos conhecimento algum.” JUNG, C.G. **Civilização em transição.** p.35.

Se há dificuldade em estabelecer, conscientemente, um contradiscurso, por outro lado, em SANTOS³⁸⁰ observa-se como a força dominante da hegemonia moderna atua também sobre seus opositores devidamente conscientes e estabelecidos. Sem necessitar obter o consenso para a sua manutenção, a força discursiva do arquétipo liberal também se volta à “resignação” e à alienação social. Isso quer dizer o esvaziamento das forças emancipatórias pela submissão da crítica à força da realidade posta, como se essa situação fosse inevitável diante do atual momento histórico e perante a qual as transformações são limitadas em seus efeitos.³⁸¹

No caso acima, o discurso dominante ataca na esfera do inconsciente pessoal, voltando-se a corroer o grau de confiança pessoal na defesa do contradiscurso, ao mesmo tempo que, como diz MARQUES NETO,³⁸² pelo outro lado são geradas imagens opressivas de limitação da aceitação social aos que possuam aquela identidade discursiva, cujo resultado é uma “escravização social” em busca do atendimento do estereótipo de normalidade, submissa aos modelos tradicionais existentes.

Contextualizando as afirmações anteriores, SOUZA, quando analisa a manutenção do *status quo* da sociedade, em conformidade com a esfera jurídica, diz:

“Este é, sem dúvida alguma, um jogo alienante, que não permite ao indivíduo reconhecer-se no seu papel legítimo, porque iludido por mitos engendrados no nível do inconsciente, embotando-lhe a consciência crítica ou colocando-o sobre pressões sociais desfigurantes, despersonalizantes e massificantes.”³⁸³

³⁸⁰ “Com isto, a hegemonia transformou-se e passou a conviver com a alienação social, e em vez de assentar no consenso, passou a assentar na resignação. O que existe não tem de ser aceite por ser bom. Bom ou mau, é inevitável, e é nessa base que tem de se aceitar.” SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão...** p.35.

³⁸¹ “A educação, de alguma maneira, sempre tem a ver com um determinado critério de normalidade social e nisso há sempre uma tendência em todo o processo educacional no sentido de negar o plural, a diferença, de eliminar aquilo que parece como sendo da ordem da diferença e sobretudo que se opõe ao instituído.” MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *op.cit.* p.23.

³⁸² Idem, *ibidem*.

³⁸³ SOUZA, José Guilherme de. **A criação judicial do direito.** p.111.

Desses dados, o importante é possibilitar a conscientização quanto à existência de uma estrutura discursiva, atuante sob o plano do inconsciente coletivo e pessoal dos envolvidos com o processo educacional do direito, em que o maior resultado está sendo a estagnação de parte das possibilidades de emancipação pedagógica. Daí a necessidade de agir intencionalmente e conscientemente, de modo que o discurso contra o discurso seja eficiente e provoque a constante utilização de estratégias de superação paradigmática, motivadas pela visão construtiva da inclusão de novos níveis de realidade emancipatórios.

O amparo para tal ação deverá estar na escolha de marcos teóricos capazes de embasar as ações contra o arquétipo, com uma formulação discursiva que seja totalmente imune à realidade tradicional existente.

Nesse sentido, tanto Boaventura de Souza Santos quanto Edgar Morin surgem como marcos teóricos sugeridos para essa busca por transformação. Suas visões de evolução paradigmática, respectivamente, emergente e transdisciplinar, possibilitam o embasamento consciente de alternativas emancipatórias a serem construídas para a teoria e prática e representam a criação de um novo senso comum retórico sobre os caminhos da ciência e da educação.³⁸⁴

Santos e Morin discursam também sobre uma ressignificação teórica para o dogma da inevitabilidade da realidade, pois atuam na esfera das possibilidades individuais de inclusão multicultural pelo reconhecimento da complexidade e diversidade do mundo, em divergência ao poder simbólico dos estereótipos. São mudanças propedêuticas e epistemológicas, com as quais é possível dizer que há luzes no final do túnel da transmodernidade para a educação jurídica.

³⁸⁴ “A reforma da estrutura do pensamento é de natureza paradigmática, porque diz respeito aos princípios fundamentais que devem governar todos nossos discursos e teorias.” MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** p.65.

Graças a essas motivações lançam-se os fundamentos que dão sustentação à luta para superar as estruturas de opressão simbólica e psicológica, visando a que cada vez mais novos pesquisadores venham a agir contra o discurso, com consciência do arquétipo.

Dentro do uso dos marcos teóricos, no intuito de materializar essa possibilidade de um contradiscurso consciente, e diante do desenvolvimento do conhecimento nesta fase de transição paradigmática, estabeleceu-se aqui um parâmetro-guia que, à maneira de faróis a iluminar os caminhos a seguir, garantirão uma atuação capaz de romper com o discurso e provocar mais alterações diante do arquétipo liberal existente.

Nessa proposta do presente trabalho, o parâmetro-guia escolhido foi o da efetividade das premissas. Conquanto sejam essas verificadas em hipótese, pretende-se que a tese proponha uma superação discursiva do arquétipo liberal com ares de efetividade e com capacidade de produzir resultados transformadores. Dessa forma, a medição da validade epistemológica e contradiscursiva da tese está estabelecida com base na sua capacidade de atender às premissas transformadoras construídas como fonte das mudanças necessárias para uma das formas de maior implementação da educação jurídica no Brasil. Nessas bases estarão assentados os fundamentos da ação contradiscursiva em construção nos subcapítulos posteriores, movidos de forma alternativa ao arquétipo existente.

Por esse encaminhamento, a forma conceptual do contra-arquétipo configura-se, na sua substância, num contradiscurso. Sua denominação contra-arquétipo decorre de sua função de atuar contra os discursos justificadores do arquétipo, mas se dirigindo à fonte do problema e buscando produzir o desprendimento do ensino dessa estrutura totalitária. Daí seu cerne enquanto mecanismo “contraprimordial” a serviço da emancipação educativa do direito, materializado na proposta montada a seguir.

3 PARA SAIR DA CAVERNA: UMA NOVA DISCIPLINA

Platão relata o diálogo de Sócrates com o discípulo Glauco, na maiêutica sobre do “Mito da Caverna”. Trata daquele que foi liberto para o mundo das luzes e, o qual, ao retornar e relatar suas experiências libertárias aos demais prisioneiros relegados às sombras da caverna, não conseguiu convencê-los de sua errônea visão do mundo.³⁸⁵

No histórico do ensino jurídico no Brasil, as propostas mais firmes de fuga das sombras vieram da Escola Nova que, depois de décadas, refletiram nas palavras de San Tiago Dantas, o mais celebrado jurista a ver o “mundo das luzes” e sair da caverna da pedagogia tradicional. Os resultados de seus chamados, no entanto, não foram detectados na histórica, isso que, assim como na caverna, a estática do arquétipo liberal existente anularia qualquer reação naquele determinado momento da evolução do ensino jurídico no Brasil.

Esse exemplo, se contextualizado com a força hegemônica do arquétipo liberal, servirá para demonstrar como existe uma violência, mesmo de forma “simbólica”,³⁸⁶ para a manutenção do *status quo*, que se confronta com as forças de emancipação voltadas às mudanças, resultando num contrafluxo capaz de inviabilizar as possibilidades de avanço transformador, permanecendo a conservação sobre a inovação, a reprodução sobre a criação.

Dentro da visão do arquétipo, essa é uma ação de autoproteção de sua própria existência, alimentada inconscientemente por todos aqueles que

³⁸⁵ “Se, enquanto tivesse a vista confusa – porque bastante tempo se passaria antes que os olhos se afizessem de novo à obscuridade – tivesse ele de dar opinião sobre as sombras e a este respeito entrasse em discussão com os companheiros ainda presos em cadeias, não é certo que os faria rir? Não lhe diriam que, por ter subido à região superior, cegara, que não valera a pena o esforço, e que assim, se alguém quisesse fazer com eles o mesmo e dar-lhes a liberdade, mereceria ser agarrado e morto.” PLATÃO. *A república*. p.287 – 291.

³⁸⁶ “Trata-se de uma violência simbólica, pois os dominados reconhecem como sendo legítimo essa dominação cultural e social, não a compreendendo, contudo, como formas de perpetuação do poder, pois desconhecem essas relações de força.” KIPPER, Aline. O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma. In: CAPELLARIA, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). *Ensino jurídico: Leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultura Paulista, 2001. p.147.

visualizam no *status quo* existente a melhor ou mais cômoda (habitual) formulação técnica para a educação jurídica no Brasil.

Por outro lado, essa acomodação acaba por não ser mais adequada a partir do momento em que surjam demandas sociais, necessidades individuais ou coletivas de transgredir essa situação em busca de novos níveis de realidade ou novas zonas de conforto provisório. São esses os momentos em que KUHN reconhece a possibilidade das revoluções de paradigmas as quais acabam por elevar o conhecimento a novos níveis e inevitavelmente alavancar ou produzir o resgate daqueles que permaneceram nos níveis anteriores.³⁸⁷

Se admitida a chegada desse momento na educação jurídica, o problema estará em estabelecer inicialmente uma estratégia que permita o início da transição de paradigmas, sem romper com a realidade secularmente estabelecida, precavendo-se do potencial de contrafluxos bloqueadores a serem gerados, como os observados nos exemplos da história.³⁸⁸

MINGUELLI contextualiza esse rito de passagem em Platão, dizendo:

“No entanto, seus habitantes estão acostumados com seu cômodo sistema de vida, seus olhos não reagem bem à luz do sol e qualquer um que ouse questionar a sua falsa realidade pode ser taxado como louco e até mesmo condenado à morte como charlatão. A realidade, como a luz aos olhos de um cego, deve ser trazida aos poucos para que os habitantes acostumem-se a novas concepções de vida. É preciso consolidar gradativamente a realidade.”³⁸⁹

³⁸⁷ “Durante o período de transição haverá uma grande coincidência (embora nunca completa) entre os problemas que podem ser resolvidos pelo antigo paradigma e os que podem ser resolvidos pelo novo. Haverá igualmente uma diferença decisiva no tocante aos modos de solucionar problemas. Completada a transição, os cientistas terão modificado a sua concepção da área de estudos, de seus métodos e de seus objetivos.” KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. p.116.

³⁸⁸ “Em vez de serem eliminadas por acto de ruptura revolucionária, as formas dominantes de sociabilidade podem continuar a reproduzir-se, perdendo, no entanto, o monopólio sobre as práticas epistemológicas e sociais. Isto significa que têm de competir com formas de sociabilidade alternativa às quais devem garantir-se condições adequadas, não só para sobreviverem, mas também para florescerem.” SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. p.342 – 343.

³⁸⁹ MINGHELLI, Marcelo. Crítica waratiana à teoria pura do direito: os mitos do ensino jurídico tradicional. *In*: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. p.179.

Por esse raciocínio elaborado acima há que se repensar uma nova forma de acesso à caverna do ensino jurídico, capaz de permitir um toque inicial de superação do arquétipo existente, a partir de seu “ponto de produção”, no qual a violência reacionária seja reduzida ao máximo possível.

A proposta é atingir o ainda inacessível, aquilo que até agora esteve albergado no círculo fechado das disciplinas curriculares, deve produzir um sistema de auto-implosão invisível, por “abalos” progressivos no modelo tradicional de ensino, no seu *locus* de maior resistência e reprodução – as salas de aula – sem, no entanto, sugerir um rompimento traumático que possa vir a inviabilizar ou compartimentar as transformações pelo contrafluxo gerado.³⁹⁰

Com o auxílio dos conhecimentos genéricos de engenharia genética, a estratégia está em inocular dentro da grade curricular uma nova disciplina passível de servir como ponte para instalação de um “gene” emancipador na *práxis* do ensino, com efeitos progressivos sobre as demais células tradicionais do organismo, conhecido como curso de Direito, buscando, aos poucos, contaminar seus pares a partir do exemplo transformador.

Para tanto, o passo inicial sugerido é a criação de uma nova disciplina formativa nos cursos de Direito. Uma disciplina nomeada “Fundamentos do Bacharelismo Jurídico”.

Como fundamento, o primeiro a defender a criação de novas disciplinas formativas não-tradicionais, jurídicas e não-jurídicas foi FARIA,

³⁹⁰ “Para se educar sacudindo o esmagador peso do juridicismo e suas vivências esteriotipadas, os juristas têm que se prover de uma estratégia de abalos, mais que de um método. Não existem métodos nem fundamentações sistemáticas para que uma sociedade, tomando consciência de si mesma, lute por sua transformação radical.... As práticas de abalo visam quebrar as estruturas das linguagens totalitárias... O abalo é sempre uma estratégia amorosa, intervém com ternura sobre uma relação discursiva, procurando uma mutação, uma mobilidade de desejos que nos devolva o resto polêmico que se vai perdendo nos discursos alienados, até chegar ao efeito final de uma forma simbólica saturada de si mesma. Mudanças discretas da ordem simbólica que podem mudar a construção social da realidade, devolvendo-lhe um espaço político onde possa vislumbra-se o novo, realizarem-se os sentidos que transcendam suas próprias marcas estabelecidas. Discursos marginais, avessos ao padrão de sentidos dominantes e que conseguem transgredir seus interditos na procura de um ‘ainda mais simbólico’, que o abalo facilita, demonstrando faltas de discursividade instituída.” WARAT, Luiz Alberto. Incidentes de ternura. In: BORGES FILHO, Nilson. **Direito, estado, política e sociedade em transformação**. p.131 – 132 .

dentro de sua análise realizada em 1993, como parâmetro para a melhoria do ensino jurídico no Brasil, dizendo

“diante das transformações sofridas pela sociedade brasileira, nestes últimos anos tempos, o avanço das diferentes especializações do direito positivo passou a exigir uma compreensão global do fenômeno jurídico – compreensão essa que as atuais disciplinas formativas – Introdução ao Estudo do Direito, Teoria Geral do Estado, Direito Romano e Filosofia do Direito – não são capazes de possibilitar.”³⁹¹

LUDWIG³⁹² também advoga a ampliação das disciplinas formativas nos cursos de Direito. Sua fundamentação está na possibilidade que as disciplinas formativas têm de ultrapassarem a “particularidade imediata dos fenômenos jurídicos particularizados, para que o retorno a eles não seja marcado por uma visão acanhada e desprovida de sensibilidade social.”

Nesse sentido, a idéia de uma nova disciplina formativa parte do princípio de que se dê ao estudante de direito, bem no começo de sua graduação, uma compreensão da realidade histórica e de inserção social, não somente voltada ao mundo do direito a ser descoberto, mas também voltada à conformação do arquétipo produzido neste mundo, pelo qual o aluno receberá uma carga consciente e inconsciente de informações para atuar futuramente sobre um dos poderes do Estado, ante aos fenômenos jurídicos particularizados.³⁹³

³⁹¹ FARIA, José Eduardo. Ensino jurídico: mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993. p. 58.

³⁹² LUDWIG, Celso Luiz. O significado das disciplinas formativas no direito. In: I SEMINÁRIO NACIONAL ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. p.133.

³⁹³ “Do ponto de vista especificamente acadêmico, o conservadorismo dos concluintes em face à educação que recebem, se explica, por conseguinte, por essa educação mesma. Pois são socializados e ressocializados no sentido de que o mundo intelectual do jurista é um mundo fortemente específico, agudamente dessemelhante de outros mundos intelectuais... Socializados como intelectuais do poder formal – o judiciário é um poder –, tendem a afastar-se de outros domínios intelectuais que não o seu específico, por considerá-los dessemelhantes aos padrões intelectuais que aceitam, que são os da metodologia do seu saber dogmático-legal.” SOUTO, Cláudio. Educação jurídica e conservadorismo acadêmico. In: LYRA, Doreodó Araujo (org). **Desordem e processo**. p.211.

Evocando-se a premissa da mediatividade, será papel fundamental desta disciplina estabelecer uma mediação de conhecimento entre o modelo do ensino jurídico materializado no arquétipo e as demandas sociais atendidas ou não por esse modelo historicamente adotado, conforme uma análise da realidade existente.³⁹⁴

Pelas características de interação dessa premissa, configurar-se-á, assim, um espaço inicial de diálogo entre o instituído e o demandado, possivelmente gerador de uma lógica crítica, transdisciplinar e capaz estabelecer opções ao arquétipo existente, com capacidade de inclusão dos diferentes níveis de realidade concomitantemente operantes, mas não albergados no discurso do modelo tradicional.³⁹⁵

Por outro lado, o desenvolvimento do processo de interação mediada também será requisitado para amparar a resolução dos conflitos de formação discente, resultantes da visão crítica produzida pela nova disciplina em contraste com a realidade dos cursos de Direito.³⁹⁶ Ao mesmo tempo em que permita a conscientização sobre o arquétipo, a proposta da disciplina também contempla a necessidade de habilitar os discentes à atuação como mediadores do processo que eles próprios terão de conciliar durante sua formação, entre

³⁹⁴ “Os cursos jurídicos constituem-se como mediadores da relação que se estabelece entre o Direito e a sociedade. Nesta situação de mediador, o ‘ensino jurídico’ exerce uma função de ser um socializador de padrões culturais. Função esta esclarecida nos diagnósticos elaborados em situações diversas para apresentar uma disfunção entre o que se passa nos cursos jurídicos e o que se passa na realidade brasileira.” PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. Educação jurídica: uma busca por novos direitos. In: CAPELLARI, Eduardo; _____. (org) **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares.** p.32.

³⁹⁵ “Nenhuma teoria ou modelo será mais fundamental do que o outro, e todos eles terão que ser compatíveis. Eles ultrapassarão as distinções disciplinares convencionais, qualquer que seja a linguagem comprovadamente adequada para descrever diferentes aspectos da estrutura inter-relacionada e de múltiplos níveis da realidade.” CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** p.259.

³⁹⁶ “Os pontos de vista e perspectivas diferentes e freqüentemente conflitantes que os indivíduos desenvolvem enquanto forjam seus diversos papéis tornam o uso da mediação nos contextos de ensino superior desafiador, e, contudo, potencialmente bastante valioso.” SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLEJOHN, Stephen. **Novos paradigmas em mediação.** p.129 – 130.

tradição e inovação. Esse é o papel central reservado à mediatividade na inserção da nova disciplina formativa apresentada.³⁹⁷

Quanto aos conteúdos da nova disciplina, a sua fundamentação será obtida na premissa ecossistêmica, porquanto sua configuração será estabelecida de forma “transversal” aos demais conteúdos da grade curricular dos cursos de Direito, voltando-se, dessa maneira, para o cumprimento da proposta transdisciplinar de estruturação do contra-arquétipo.³⁹⁸

Para o embasamento da proposta de criação do conteúdo transversal da nova disciplina, parte-se da existência das matérias fundamentais pertencentes ao conteúdo mínimo do curso jurídico, conforme o art. 6. da Portaria 1.886/94 do MEC, já citado. A idéia está em propor que a nova disciplina seja construída de maneira interconexa com os aportes da Introdução ao Direito, da Filosofia, da Sociologia, da Economia e Ciência Política, desenvolvendo, na sua especificidade, aprofundamentos temáticos relativos à questão da formação dos bacharéis em direito.

Essa é uma das “brechas” transformadoras da educação jurídica reconhecidas por PÔRTO,³⁹⁹ para as quais LÔBO demonstra exemplificativamente que:

³⁹⁷ “Como solução alternativa à cultura jurídica vigente, tal conciliação exige uma reflexão multidisciplinar capaz de desvendar as relações sociais subjacentes não apenas novos métodos de trabalho mas, igualmente, informações novas e/ou reformuladas. A meu ver, tais mudanças poderão ser efetuadas com um mínimo de rigor metodológico se, mediante uma reflexão cuidadosa em torno do tipo de direito ensinado em nossas escolas, formos capazes de discutir a função social do jurista, o caráter instrumental da dogmática jurídica e as influências ideológicas na formação do conhecimento jurídico.” FARIA, José Eduardo. *A cultura e as profissões jurídicas numa sociedade em transformação*. In: NALINI, José Renato. *Formação jurídica*. p.19.

³⁹⁸ “De acordo com a visão ecológica, todos os conceitos e todas as teorias estão interconectados, não há conceitos em hierarquia, nem uma ciência ou uma disciplina mais importante que a outra. Busca-se um novo esforço para correlacionar disciplinas, descobrir uma axiomática comum entre elas.” MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. p.182.

³⁹⁹ PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação*. p.93.

“A matéria Filosofia (geral e jurídica), que pode estar desdobrada em mais de uma disciplina, deve incluir no conteúdo programático o estudo da ética geral e da ética profissional. Há espaços para inclusão do inquietante tema da bioética, que cada vez mais convida à mediação dos juristas... Com a Ciência Política, pretende-se ir mais longe que o estudo clássico da Teoria do Estado, embora esta continue. Interessa ao estudante de direito que amplie sua compreensão dos fenômenos e estruturas políticas à teoria do poder (não apenas o poder político formal), à deontologia política.”⁴⁰⁰

Com fundamento nas palavras do autor supracitado, a nova disciplina utilizar-se-á das possibilidades de flexibilização permitida para a disposição das matérias fundamentais em disciplinas. Isso revela que a Portaria 1.886/94 foi prudente ao estabelecer possibilidades de transgressão do arquétipo expresso nas grades curriculares tradicionalmente engessadas pela dogmática positivista. Daí o uso da premissa da transgressão para a aplicação das brechas heurísticas da Portaria 1.886/94 à criação de novos conteúdos disciplinares, dando ênfase ao tratamento diferenciado das “vivências do aluno, desde o seu ingresso até que possa experimentar o Direito ‘vivo’”.⁴⁰¹

Em conformidade com as fundamentações acima, a especificação sugestiva do conteúdo da nova disciplina formativa tem sua materialização na revisão bibliográfica realizada no primeiro capítulo da presente tese, tendo em a centralidade da proposta de identificar o arquétipo liberal existente sobre o ensino jurídico e propiciar o seu enfrentamento.

Desse modo, os conteúdos específicos da nova disciplina formativa seriam embasados em conhecimentos da história, da epistemologia, dos paradigmas científicos e da sociologia da práxis jurídica, de forma a levar os calouros dos cursos de Direito ao entendimento do modelo de ordem

⁴⁰⁰ LÔBO, Paulo Luiz Neto. O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. (1995: Curitiba). **Anais...** Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.112.

⁴⁰¹ CURY, Vera de Arruda Rozo. O currículo e a medida do social: estudo de um curso de Direito – contribuição para avaliação institucional. In: SOBRINHO, José Dias; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p.151.

educacional construído no Brasil desde o Império, sua estruturação atual e forma de reprodução e conservação liberal para o futuro.⁴⁰²

Assim fundamentado, o ponto de rompimento com o arquétipo liberal, proporcionado por uma disciplina autocontemplativa da própria existência do arquétipo, dar-se-á na formulação de um conteúdo multidisciplinar e transversal, capaz de levar à sala de aula a crítica ao modelo de ensino existente, a partir do esclarecimento de sua existência.⁴⁰³

Ainda no tocante à premissa da transgressividade, quando se fala em esclarecimento de sua existência, se está querendo falar sobre a questão do papel ativo de conscientização e aprofundamento temático que se espera dos discentes na nova disciplina.

Segundo CRITELLI,⁴⁰⁴ quando falamos em educação estamos falando no termo de origem latina “edūcere”, que significa “conduzir alguém (ou algo) para fora do lugar onde se encontrava; levar para fora; conduzir ou levar alguém no seu sair for do lugar onde estava.”

A nova disciplina, ao conduzir o discente para fora do arquétipo ou mesmo para fora de sua ignorância⁴⁰⁵ ante os conhecimentos jurídicos como calouro do primeiro ano do curso de Direito, pretende um ato consciente e

⁴⁰² “O ensino do direito tem que se reconhecer comprometido com as transformações da linguagem, aceitar-se como prática genuinamente transgressora da discursividade instituída, como exercício de resistência a todas as formas de violência simbólica, isto é, como uma prática política dos direitos do homem à sua própria existência.” WARAT, Luiz Alberto. Incidentes de ternura. In: BORGES FILHO, Nilson (org). **Direito, estado, política e sociedade em transformação**. p.115.

⁴⁰³ “A luta por um Direito moderno passa pela negação teórica e política dos modelos e das ações dos intelectuais orgânicos do status quo, empreendendo o trabalho de difusão de uma cultura alternativa à dominante, de forma criativa e mediada, de maneira a exercitar o intelecto de acordo aos critérios da crítica, pois a crítica guarda o compromisso com a verdade enquanto produção de sentido, no caso, enquanto produção de sentido para a transformação social, construindo alternativas ao projeto de exclusão cujo nome é neoliberalismo.” ARRUDA JR, Edmundo Lima de. Ensino jurídico: do ideal de excelência aos perigos da (re)forma sem conteúdos significativos. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (org). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. p.80.

⁴⁰⁴ CRITELLI, Dulce Mára. **Educação e dominação cultural**. p.44.

⁴⁰⁵ “A ignorância é uma qualidade do pensamento. Para determinar seu alcance é preciso partir da análise dos processos do pensamento.” PAÍN, Sara. **A função da ignorância**. p.23.

participativo do aluno enquanto *práxis* emancipatória. Isso significa levar o discente a fazer uma leitura da ideologia condutora do novo mundo a sua volta.

Essa estruturação busca fundamentação em SILVEIRA, pois que, se “toda cultura é repleta de leituras ideológicas da realidade”, há que haver “ideologia combatendo ideologia”, daí que “convém que o estudante de direito tenha sempre presente a lúcida noção da realidade.”⁴⁰⁶

Também em COELHO,⁴⁰⁷ essa fundamentação está no entendimento de que uma interação entre estudante e objeto de estudo leva à “conscientização” e ao rompimento da “neutralidade ideológica”, “no intuito de erigir a instância crítica que conduza à libertação e à emancipação social”.

Como todo conhecimento é autoconhecimento,⁴⁰⁸ um combate à alienação imposta deverá passar, então, pela análise dos discentes quanto à situação a ser vivida nos seus próximos cinco anos. Isso implica demonstrar aos alunos “que o ensino do direito quase nunca se situa como resposta superadora da opressão instituída”, transformando a sala de aula em “um território de cumplicidades lingüísticas” e “de formação de personalidades visceralmente comprometidas com uma das dimensões éticas fundamentais: a dignidade e a solidariedade”.⁴⁰⁹

Para que isto ocorra, há que ter em mente a visão psicanalítica do fenômeno pedagógico, como a tentada na década de 80. Entretanto, o avanço em relação àquela corrente surgiria pelo arcabouço de novos conhecimentos sobre a

⁴⁰⁶ A universalidade das idéias e valores é uma abstração da realidade, moldes ideais que se busca imitar; o que existe no mundo concreto das relações de poder, estruturando-se em diferentes níveis, no grupo social, basicamente, são interesses particulares e, muitas vezes, divergentes. A abertura para a integração no contexto social não pode prescindir desta consciência crítica da realidade.” SILVEIRA, José Luongo da. **Noções preliminares de filosofia do direito**. p.107 – 110.

⁴⁰⁷ “No plano de um saber que procura desvencilhar-se de seus obstáculos alienantes, o direito articula-se com a consciência histórica da participação do jurista na construção da sociedade e também com a comunicação das consciências, cuja dialética converge para a *práxis* da implementação dos valores condizentes com a dignidade humana, e que convergem para o trinômio *dignidade/solidariedade/justiça*.” COELHO, Luiz Fernando. **Saudade do futuro**. p.167.

⁴⁰⁸ SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. p.50

⁴⁰⁹ WARAT, Luiz Alberto. Incidentes de... p.113 –127.

formação do arquétipo, capazes de permitir, aos próprios destinatários do processo educativo, a análise de sua conscientização em curso, daí sua inovação e potencial para efetiva transgressão da ordem instituída como ainda não se fez.⁴¹⁰

Na metáfora de Platão, isso poderia representar o rompimento dos grilhões de todos os aprisionados na caverna, os quais, desde então, teriam a oportunidade de sair ou não das sombras, ao seu modo e ao seu tempo. Ou seja, de submeter-se ao arquétipo existente ou progressivamente criar novas opções de atuação acadêmica.⁴¹¹

Com relação ao plano metodológico, a disciplina deverá ser pautada pela premissa da metodológica, de forma que ao docente habilitado seja dada a liberdade para que possa fazer uso de todo o rol metodológico posto a sua disposição, num ato inequívoco de contradição ao monopólio da pedagogia tradicional expositiva.

Esse é momento que o docente terá a oportunidade de criar uma “resistência” ao ensino tradicional pelo auto-exemplo emancipador, que deverá ser configurado por uma *práxis* construtiva e voltada à dinâmica participativa discente. O detalhe estará em toda a conotação e esclarecimento sobre o porquê de cada técnica de ensino aplicada, com definição clara dos objetivos a serem

⁴¹⁰ “Nos anos 80 também se registrou, com menos intensidade, uma resposta psicanalítica à crise do ensino do Direito. Em alguns centros de ensino vários professores apelaram para a psicanálise como uma forma de responder à temática da crise do ensino do Direito. Assim, trabalharam a psicanálise desde uma tríplice perspectiva: na primeira, pela didática do amor, na segunda, tentando fazer um tipo de psicanálise do conhecimento jurídico e na terceira, tentando mostrar aquilo que no discurso oficial é reprimido como forma de censura para a constituição da consciência jurídica da sociedade.” WARAT, Luiz Alberto. Confissões pedagógicas diante da crise do ensino jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Diagnósticos, perspectivas e propostas. p.219.

⁴¹¹ “Por outro lado, uma segunda exigência com relação ao atual currículo do curso de graduação em Direito é o de atualizá-lo em função das exigências da realidade brasileira. O currículo tradicional obedece a uma ocupação marcadamente privatista e de preparação para as atividades forenses. Impõe-se hoje, de modo diverso, a formação de homens públicos, de profissionais voltados para atividades de alta administração longe do foro, bem como, de modo geral, a educação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e capazes de participar com eficiência dos processos democráticos de escolha ou decisão popular.” COMPARATO, Fábio Konder. Proposta de reformulação curricular do curso de graduação em Direito. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino Jurídico**. Diagnósticos... p. 96.

atingidos e convocação dos discentes a avaliarem os resultados e exporem suas sugestões.⁴¹²

No quesito da premissa da evolutividade, a nova disciplina formativa deverá ter como objetivo não só a realização de um retrato da realidade, mas também a sua constante auto-avaliação como possibilidade de transgressão, visto que a identificação e o esclarecimento sobre o arquétipo liberal não modificam o problema de sua existência. A mudança estará na visão introdutória da disciplina como marco de mudanças a serem construídas pelos próprios discentes, durante sua formação e posterior ação profissional, com apoio da cultura da avaliação. Para tanto, o docente da nova disciplina formativa também deverá estar apto ao uso dessa premissa, provocando uma dinâmica pedagógica capaz de estabelecer mudanças na própria postura do aluno, qualificando-o como agente avaliador e, por conseguinte, pesquisador da realidade.⁴¹³

Por fim, a disciplina de “Fundamentos do Bacharelismo Jurídico” deve conter o apoio de todas as premissas de transformação nomeadas no segundo capítulo deste trabalho, com vistas ao desenvolvimento de uma nova visão da educação jurídica nos calouros dos cursos de Direito.

Essa será a base teórica preparatória da imersão consciente dos discentes no mundo do direito. O objetivo é criar condições para a sua saída espontânea e progressiva da caverna (desalienação),⁴¹⁴ tendo condições de

⁴¹² “é conversando com os alunos, ouvindo deles sugestões que possam atender os seus gostos, desejos e necessidades, e procurando colocá-las em prática, que essa Escola se faz completa, dinâmica, atual e... alegre.” GUIMARÃES, Maria Luiza de Andrade. **O tempo e o espaço da alegria na escola.** p.162.

⁴¹³ “A primeira reforma a ser implementada é a do Direito que se ensina nas escolas.” GALDINO, Flávio. *op.cit.* p.171.

⁴¹⁴ “Pois agora, meu caro GLAUCO, é só aplicar com toda a exatidão esta imagem da caverna a tudo o que antes havíamos dito. O antro subterrâneo é o mundo visível. O fogo que o ilumina é a luz do sol. O cativo que sobe à região superior e a contempla é a alma que se eleva ao mundo inteligível... Nos extremos limites do mundo inteligível está a idéia do bem, a qual só com muito esforço se pode conhecer, mas que, conhecida, se impõe à razão como causa universal de tudo o que é belo e bom, criadora da luz e do sol no mundo visível, autora da inteligência e da verdade no mundo invisível, e sobre a qual, por isso mesmo, cumpre ter os olhos fixos para agir com sabedoria nos negócios particulares e públicos.” PLATÃO. **A república.** p.287 – 291.

identificar o arquétipo existente e fazer frente à sua inércia, habilitando-se a ser um agente ativo de mudanças nos cursos de Direito.

Em suma, a primeira proposta de materialização do contra-arquétipo para a educação jurídica está na criação da disciplina de “Fundamentos do Bacharelismo Jurídico”, fundamentada no artigo 6. da Portaria 1.886/94 do MEC, constante da montagem dos conteúdos conforme as matérias fundamentais do currículo mínimo dos cursos de Direito.

4 ENFIM, UM NÚCLEO TRANSDISCIPLINAR AVANÇADO

No roteiro de premissas elaborado e indicado para atestar a efetivação do discurso dissonante do arquétipo dominante, as premissas da ecossistemização e transgressividade servirão à parte de fundamentação da criação do Núcleo Transdisciplinar Avançado (NTA), e as premissas da evolutividade e metodológica servirão à demonstração da atuação do mesmo. Nas duas partes haverá a participação da premissa da mediatividade.

Com relação ao campo das políticas pedagógicas para os cursos de Direito, não se pode deixar de levar em consideração que a manutenção do arquétipo liberal se fez historicamente pela limitação das reformas da educação jurídica dentro dos quesitos curriculares. Dessa forma, há que se fazer uma diferenciação inicial da estratégia agora adotada, ao se pleitear a criação de uma disciplina, que seja inovadora enquanto processo de reforma e não acabe por reproduzir inconscientemente os erros do passado.⁴¹⁵

Nesse sentido, segundo ARRUDA,

“Um erro é o de desvincular *reforma curricular* das práticas pedagógicas imperantes no seio do ensino superior, e pelas razões antes apontadas, dominantes nas Áreas Humanas. De nada adiantariam as mudanças que não possibilitarem uma ação de controle dos conteúdos. *Reformar significa dar outra forma*. Ora, a questão é outra. Trata-se de dar essência, e aí a questão explicita os sérios limites da ação institucional.”⁴¹⁶

Ao dar essa explicação, o autor supracitado possibilita entender como o histórico das reformas curriculares foi derrotado pelo arquétipo liberal.

⁴¹⁵ “Analisando-se a evolução das alterações curriculares implantadas, todas a partir de decisões do próprio Estado, vê-se, claramente, que nenhuma delas acabou com a crise existente no setor. Isso leva a duas hipóteses: ou as reformas efetuadas até hoje não foram adequadas aos problemas apresentados, ou a questão da educação jurídica no país não se resume a aspectos curriculares... Como resposta a essa questão, pode-se afirmar, com base na experiência histórica, que a pretensão de corrigir o ensino do Direito através da simples alteração do currículo do curso é equivocada.” RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a portaria n.º 1.886/94MEC. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO... p.120

⁴¹⁶ ARRUDA JUNIOR, Edmundo de Lima. **Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social**. p.64.

Se reformar “significa dar outra forma”, isso pressupõe poder “ir além” da questão dos conteúdos curriculares. Nesse sentido, para que não mais se repitam os erros do passado, a criação da nova disciplina de “Fundamentos do Bacharelismo em Direito” reveste-se apenas a primeira ação para uma nova estrutura acadêmica a ser desencadeada no processo de reforma, e não como a única.

Reforça esse entendimento BOURDIEU e EAGLETON, ao descreverem a existência discursiva de uma predisposição academicista, na qual “todos os problemas só podem ser solucionados através da tomada de consciência”,⁴¹⁷ o que implica em confirmar a ressalva de que a nova disciplina formativa, como meio de tomada de consciência, será apenas o primeiro dos passos emancipatórios propostos. A proposta vai além, a superação discursiva da modernidade deverá acompanhar uma apresentação lógica de efetividade em outros níveis de realidade, pois, a ação é o melhor instrumento a ser implantado como *práxis* transgressora da discursividade instituída em forma de “resistência a todas as formas violências simbólicas”.⁴¹⁸

A partir da visão do pentagrama das premissas de transformação idealizadas, fica evidente a necessidade de um contra-arquétipo baseado na ação. Como alerta JUNG,⁴¹⁹ isso é necessário, porquanto, a “tremenda força das imagens arquetípicas” exigem mais que seu mero conhecimento racional para serem banidas.

No fundo dessa constatação está a noção da demanda de superação da supremacia do ensino jurídico pela supremacia da educação jurídica, caracterizada como o processo de ensino e aprendizagem dos cursos de

⁴¹⁷ BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj (org). **Um mapa da ideologia**. p.270.

⁴¹⁸ “O ensino do direito tem que se reconhecer comprometido com as transformações da linguagem, aceitar-se como prática genuinamente transgressora da discursividade instituída, como exercício de resistência a todas as formas de violência simbólica, isto é, como uma prática política dos direitos do homem à sua própria existência.” WARAT, Luiz Alberto. Incidentes de ternura... p.114.

⁴¹⁹ JUNG, C.G. **Fundamentos de psicologia analítica**. p.153.

Direito, nos quais há uma efetiva ação integrativa do ensino à pesquisa e extensão.

Isso implica que a criação da nova disciplina formativa de “Formação do Bacharelismo no Brasil” somente atingirá sua pretensa forma de contra-arquétipo com sua integração à extensão e à pesquisa. Fala-se, então, em uma nova realidade estrutural para os cursos de Direito, a partir da criação experimental de um núcleo, cuja proposta é ser chamado de “**Núcleo Transdisciplinar Avançado**” ou NTA.

Um dos seus maiores fundamentos está no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no qual podem ser destacadas as seguintes finalidades da educação superior:⁴²⁰

“III – incentivar o trabalho de **pesquisa** e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão de cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VII – promover a **extensão**, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da **pesquisa** científica e tecnológica geradas na instituição.” (grifo nosso)

A partir daí, o NTA nasce visando o cumprimento das determinações da LDB, com a responsabilidade de possibilitar uma experiência de efetiva ação integrativa entre o ensino, a pesquisa e a extensão nos cursos de Direito.⁴²¹

⁴²⁰ Não esquecer que, conforme a redação disposta na construção da premissa da ecossistemização, o artigo 3. da Portaria 1.886/94 do MEC também serve de fundamentação à criação do NTA.

⁴²¹ “O ensino, a pesquisa e a extensão formam o tripé que sustenta os cursos universitários. Para que se realizem de forma ótima, é preciso que estes elementos estejam em equilíbrio e a continuidade é que garante a sua efetivação e conexão com a sociedade.” BALBINOT, Rachele Amália Agostini. O ensino jurídico e sua necessária conformação com realidade: importância da pesquisa e extensão. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. p.262.

Como novo espaço educativo, sua ecossistematização dependerá da alocação de recinto alternativo para a sua materialização. Para SOUZA e MOTA,⁴²² isso requer a criação dos chamados “laboratórios”, locais diferentes das salas de aula, onde se possa estabelecer uma nova relação pedagógica sem o ranço do arquétipo. Os laboratórios também são locais de ensino, porém com uma nova roupagem que os habilite a transgredir a pedagogia tradicional, levando os discentes a novas experiências de aprendizagem através da conjugação com atividades de pesquisa e extensão. Sua localização diversa é psicologicamente importante para que docentes e discentes tenham a consciência de estar fora do ambiente arquétipo da sala de aula, com vistas a criar uma sensação de liberdade criativa, um local de possibilidades de inovação.

Trata-se de criar um “micromundo” aberto a novas possibilidades, um oásis heurístico dentro da rigidez da estrutura arquetípica, fazendo com que uma nova dinâmica acadêmica possa emergir. Como explica MORAES:

“Com esses novos instrumentos, podemos criar *micromundos* de matemática, comunicação, arte, história, ciências, dentro outras áreas, como incubadoras de conhecimento interdisciplinar, com base em problemas, atividades, vivências, projetos contextualizados, individuais e coletivos, vivenciando interações sociais mais ricas, que também constituem novas fontes de informação. Surge, então, uma ecologia cognitiva que favorece a aprendizagem natural, lúdica, espontânea, desafiadora e sintonizada com o ego, com os interesses e as necessidades dos aprendizes.”⁴²³

Aqui surge da premissa da transgressão. Ao se criar um novo espaço de aprendizagem, transgressivo ao arquétipo da sala de aula, também se está querendo tornar permissiva a transgressão dos conhecimentos e dos

⁴²² “... a acepção aqui utilizada tem o laboratório como qualquer lugar onde o objeto de conhecimento pode ser submetido a estudo pela observação e/ou experiência. SOUZA, João Paulo; MOTA, Tânia. O lugar da ciência do direito, do ensino jurídico e do processo de produção hermenêutico. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares.** p.99.

⁴²³ MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** p.221.

métodos de ensino tradicionais. Isso significa não mais permitir a repetição da construção dos conhecimentos já existentes, mas torná-los ponto de partida para novas descobertas, fazendo com que a inovação pedagógica seja a regra.

Essa postura transgressiva permitirá a transformação dos discentes, de vítimas das cartas marcadas do conhecimento, em senhores do seu momento histórico. Essa ação responde aos chamados de BOURDIEU, na passagem em que disse:

As primeiras vítimas são, evidentemente, os estudantes: com exceção de atitudes especiais, quer dizer, salvo se forem particularmente *indóceis*, eles estão condenados a deixarem sempre uma guerra científica ou epistemológica para trás, como os professores, porque, em vez de os fazerem começar, como deveria ser, pelo ponto a que chegaram os investigadores mais avançados, fazem-nos percorrer constantemente domínios já conhecidos, em que repetem eternamente as batalhas do passado – é essa uma das funções do culto escolar dos clássicos, inteiramente contrária a uma verdadeira história crítica da ciência.⁴²⁴

No aspecto psicossocial das posturas, a criação no NTA daquela “aprendizagem natural, lúdica, espontânea, desafiadora e sintonizada com o ego, com os interesses e as necessidades dos aprendizes” e voltada para o futuro do “ponto a que chegaram os investigadores mais avançados”, apresenta-se coadunada com as possibilidades de implantação dos procedimentos terapêuticos de Jung, descritos anteriormente como sua ação contra o arquétipo.

Se transgressão significa *objetivação de imagens impessoais*, em que se busca “desprender” o indivíduo do arquétipo, está claro que este ato deverá ser realizado pelo direcionamento consciente da força do ego. Então, essa conscientização passa pela criação de motivações, com as quais se possa gerar no aprendiz uma ação propícia, conforme seus interesses e necessidades, à busca de sua realização pessoal na aprendizagem. Se de forma lúdica, desafiadora etc, não importa, o que importa é que o discente consiga atingir conscientemente sua

⁴²⁴ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. p.46-47

vocação pessoal, isto é, consiga desalienar-se ao estabelecer uma relação de cumplicidade entre desejo e formação profissional.⁴²⁵

Daí porque dizer que essa pedagogia da ação para ser efetiva depende da satisfação dos seus participantes.⁴²⁶ Isso permitirá que o combate à alienação seja frontal, porque o conhecimento passa a ser um instrumento de realização social dos indivíduos. A medição por esse instrumento da satisfação produzida permitirá verificar o grau de coerência e adaptação do processo como meio de atendimento das necessidades e interesses do aluno, em âmbito daquilo que a academia lhe pode oferecer e inovar como formação.⁴²⁷

A proposta para o NTA é que essa instrumentação transgressora permita a criação de um necessário contraponto perante o nível de realidade do arquétipo. A função deste contraponto estará em demonstrar ao docente e ao discente como a alienação, produzida pela ação do arquétipo, frustra ao colocar os atores do processo de ensino e aprendizagem em subnível perante suas potencialidades emancipatórias, numa verdadeira “pedagogia da indiferença”.⁴²⁸

Com essa conscientização diferenciada surge espaço para o uso da premissa da mediatividade, como elemento de contato entre os extremos apresentados. Esse processo mediativo é necessário para que se possa

⁴²⁵ “... o discurso da escola ficou, progressivamente, como algo solto no ar, que não se liga, pelo desejo, nem aos que fazem de conta que ensinam, nem aos que fazem de conta que aprendem.” ALVES, Rubem. **Conversas com que gosta de ensinar**. p.22.

⁴²⁶ “No paradigma emergente, o carácter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.” SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. p.84.

⁴²⁷ “A escola tem como uma de suas finalidades propiciar a aquisição dos meios, dos instrumentos, dos métodos que possibilitem acesso ao saber elaborado. Penso que as atividades dos professores e alunos devem organizar-se a partir dessa questão.” LUDWIG, Celso Luiz. **O significado das disciplinas formativas no direito**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. p.131.

⁴²⁸ “Toda uma pedagogia da indiferença conduz um gregarismo alienado que desestimula quase absolutamente o florescimento autônomo do desejo. Estamos sendo socializados, aprendendo a perder o sentido vital da existência. Nós nos aceitos gregários, desaprendendo a amar, esquecendo o valor da afetividade e da ternura, apagando a força transformadora do nosso imaginário, negando-nos a sonhar criativamente o futuro e amarrando com versões estereotipadas o devir cometa de nossa própria sensibilidade: o encanto que nos devemos, negando a percepção refinada das delicadezas significativas com que a realidade dos homens deveria ser produzida para assegurar a continuidade da condição humana.” WARAT, Luiz Alberto. **Incidentes de ternura...** p.114.

estabelecer o diálogo contínuo entre as estruturas controladas pelo arquétipo e as inovações implementadas pelo NTA.⁴²⁹

Com a explanação dos fundamentos da criação do núcleo proposto, parte-se agora para a sua sistematização prática, mediante a representação do cerne das atividades de extensão e pesquisa propostas para se iniciarem as atividades do NTA, integrando uma experiência de educação jurídica, após a criação da disciplina de “Fundamentos do Bacharelismo Jurídico.”

Para isso ocorrer, o primeiro passo está em estabelecer mecanismos de inclusão dinâmica, nos quais os indivíduos possam participar das decisões dentro dos cursos de Direito. Mesmo que de maneira progressiva, a criação do NTA implicará novos critérios de administração acadêmica. Conforme alerta ADEODATO, isso nos leva a uma delicada questão sobre a democracia dentro das universidades depois de “décadas de autoritarismo e séculos de exploração e ignorância na vida política nacional”.⁴³⁰

Como local ainda de pouca ou nenhuma exploração, a “brecha” política para transformações estará na implantação das avaliações internas dos cursos de Direito pelo NTA. Caracteriza-se como “brecha” de transformações porque ainda não há uma cultura da avaliação interna nos cursos de Direito, fato que possibilita a tomada deste espaço, sem causar confrontos diretos de poder perante as burocracias já criadas, como departamentos, coordenadorias ou secretarias.

Desse modo, com uma fixação gradual e mediada, o NTA terá como sua primeira incumbência iniciar o processo de avaliação interna nos

⁴²⁹ “Considera-se, também, não simplesmente a substituição de um paradigma por outro, mas a possibilidade de se ter no ambiente de ensino um amplo espaço de debate, caracterizando uma grande “conversação”. KIPPER, Aline. O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. p.146.

⁴³⁰ ADEODATO, João Maurício. Ensino jurídico e capacitação docente. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Novas diretrizes curriculares. p.82.

cursos, contando com a participação inicial de parte do corpo docente e discente afinado com as questões apresentadas pela nova disciplina criada.

Como a proposta é de uma inclusão solidária, o importante é o respeito às diferenças. Na era multicultural das “revoluções invisíveis”, a força política da emancipação estará no exemplo conscientizador, pois como disse Jung, esse é o maior e mais eficaz instrumento educacional.⁴³¹

Pela participação voluntária, a idéia está em estabelecer pesquisas teóricas e de campo sobre o ensino ministrado nas disciplinas dos docentes voluntários,⁴³² criando um processo de constante análise da *práxis* ante o arquétipo liberal existente e ensejando a criação de novas formas de superação capazes de produzir níveis de realidade alternativos sobre o ensino, a ciência e o direito postos de formar curricular.⁴³³

Dentro da dinâmica de “avaliação emancipatória”, essa forma de pesquisa proposta para o início das atividades do NTA transitaria por quatro momentos básicos, conforme descrição de SAUL.⁴³⁴ O primeiro seria o da

⁴³¹ “Por outro lado, o oprimido somente se liberta quando, ao assumir a posição de poder do opressor, não lhe repete os atos. Ou seja, se os paradigmas sociais dos oprimidos são os de atingir o *status* do opressor, sempre haverá um ciclo contínuo de oprimidos e opressores na sociedade. Nesse sentido, quantos alunos no passado hoje realizam, como professores, os mesmos atos que criticavam antes... Libertar-se é antes de tudo aprender a respeitar a liberdade dos outros, inconscientes ou não da dialética libertária quer entre opressores e oprimidos, quer entre educadores ‘bancários’ ou não...” MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia jurídica**. p.42.

⁴³² “Enquanto, pela forma hegemônica de conhecimento, conhecemos criando ordem, a epistemologia da visão levanta a questão sobre se é possível conhecer criando solidariedade. A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade.” SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. p.246.

⁴³³ “Vale dizer, a nova formatação do currículo jurídico é apenas medida instrumental que deve levar à revisão da própria mentalidade dos professores na apreensão e transmissão das transformações da ordem jurídica, induzindo uma didática que converta o aluno de espectador em participe ativo e o conduza ao conhecimento efetivo do processo de formação e aplicação do Direito em uma era de dominante mutação sócio-econômico-política da sociedade brasileira.” MELO FILHO, Álvaro. **Currículos jurídicos: novas diretrizes e perspectivas...** p.45.

⁴³⁴ “A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do auto-conhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo ‘aposta’ no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade.” SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. p.61.

“preparação da investigação”. Esse momento estaria a cargo da nova disciplina criada, o qual permitiria ao corpo discente o contato com as evidências do arquétipo existente. O segundo momento seria o da “descrição da realidade”, no qual docente e discentes fariam uma avaliação dos conteúdos e métodos de sua disciplina visando estabelecer seu nível de realidade diante do arquétipo. O terceiro momento é o da “crítica”, da conscientização sobre o processo e do enfrentamento teórico do arquétipo. O quarto momento seria o da “criação coletiva”, da tentativa e do estabelecimento de formas de superação, numa prática dialogada em que a consciência de suas atuações em sala de aula seja analisada como pesquisa, em busca de respostas aptas ao aperfeiçoamento do processo tradicional de ensino e aprendizagem dos cursos de Direito.

Com essa formulação metodológica do processo avaliativo dentro da sala de aula, a proposta é que discentes e docentes conscientizem-se em conjunto, deixando de viver seus papéis alienados e passem a atuar como pesquisadores da realidade que lhes é comum.⁴³⁵ Ou seja, atuem sobre o nível de realidade do arquétipo, mas situem seus níveis de acuidade em outro grau superior, como pesquisadores da conformação e da eficácia das propostas de superação do arquétipo.⁴³⁶

A tríade será fechada com as atividades de extensão, nas quais a proposta é que o corpo discente envolvido passe da qualidade de aluno para a de professor, realizando a ação pública de debater o conhecimento aperfeiçoado

⁴³⁵ “É nesse campo que a educação vem muito na perspectiva do “compreender”, dessa forma, como foi colocado, o “compreender” enquanto “apreender o significado”. Ora, apreender o significado é ficar na esfera do significado. O professor e o aluno têm que transitar também pela esfera do significante. Apreender o significado é se conformar com a dimensão do enunciado, do enunciado e não se situar jamais na dimensão da enunciação. Um projeto educativo precisa privilegiar as dimensões do enunciado e da enunciação; do significado e do significante.” MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. Reflexões sobre o ensino do direito. In: I SEMINÁRIO DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. p.27.

⁴³⁶ “O ponto de referência mais decisivo é a formação de sujeitos capazes, críticos e criativos, democraticamente organizados, aptos a superarem a condição de massa de manobra ou de objetos. Nenhum ser humano pode ser objeto de outro. Todos têm o direito de ser sujeitos plenos, em ambiente de convivência solidária. O maior entrave é representado pela ignorância da condição de objeto e pela fabricação da ignorância por parte de quem sustenta seus privilégios na exploração dos outros.” DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. p.62.

sobre o arquétipo com a população em geral, em forma de seminários dialogados ou outras atividades similares.⁴³⁷ Isso possibilitará que os discentes experimentem a vivência do processo de docência sob o ponto de vista de conflito entre a ação arquetípica e a ação emancipatória.

A necessidade de que a extensão seja consciente e conscientizadora é fundamentada por SANTOS,⁴³⁸ haja vista seu alerta para que a mesma não se torne um apêndice do arquétipo das salas de aula, em sua vertente de imposição de conhecimentos à população. Nesse sentido, ela servirá ao discente de demonstração prática da força do arquétipo, já que ele agora assumirá a posição ativa do processo educativo e poderá analisar sua ação como parâmetro de autopesquisa.⁴³⁹

A extensão ganha caráter também emancipatório ao assumir a função não mais de levar à comunidade o conhecimento instituído, num ato assistencialista da autoridade que detém o saber, mas sim de levar-lhe uma parceria solidária de construção crítica ao conhecimento.

Essa possibilidade modifica a noção de extensão ao integrá-la à pesquisa, pois permite um retorno (feedback) do social à universidade, abrindo espaço para observações a respeito de como a população entende a realidade

⁴³⁷ “Cabe, enfim, não renegar a dupla origem da extensão universitária, assumindo-a em sua dicotomia original: como atividade voltada para os movimentos populares, na busca de melhoria de condições de vida, e como disseminadora do conhecimento produzido na universidade.” GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. *Extensão universitária como reconfiguração de saberes*. LEITE, Denise; MOROSINE, Marília. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. p.75.

⁴³⁸ “A Extensão Universitária no seu dia-a-dia, e enquanto instrumento coadjuvante desta Educação Bancária domesticadora, tem sua política de ação centrada na invasão cultural mesmo quando bem disfarçada. Esta invasão, como já salientei, implica na imposição sutil da visão do mundo das classes dominantes aos dominados, através da transferência de conteúdos que contêm, em suas entrelinhas, toda sua ideologia. Trata-se, pois, de superpor uma visão de mundo àquela visão dos que recebem passivamente a mensagem.” SANTOS, Renato Quintino dos. **Educação e extensão: domesticar ou libertar?** p.24.

⁴³⁹ Confirma este entendimento o manual principiológico da gestão administrativa (2000 – 2004) da Faculdade de Direito/Setor de Ciências Jurídicas da UFPR, intitulado *Construindo o Futuro no Espaço Público*, que diz: “no medida do possível, os Projetos, Cursos e Eventos de Extensão deverão incluir em seus objetivos o levantamento de novos objetivos de pesquisa, de modo a tornar efetiva a indissociabilidade entre essas duas atividades.” (p.07)

social e jurídica e quais são suas reações ao descortinar criticamente esse conhecimento.⁴⁴⁰

Por fim, essa é a costura prática de atividades proposta para experimentação da de ação integrativa entre ensino, pesquisa e extensão no NTA, o que ainda não foi vivenciado nos cursos de Direito.

Nessa *práxis* pode-se verificar a presença da premissa da evolutividade, a desempenhar um papel central nas questões da avaliação interna dos cursos de Direito, pois isso implica o auto-reconhecimento, pelos docentes e discentes, de seus envolvimento na crise permanente sobre o ensino, como processo capaz de ser enfrentado pela proposição de respostas eficazes às avaliações realizadas.

O contraponto aparece como elemento fundamental desse processo dialético transdisciplinar. A técnica está em sempre reconhecer a existência do arquétipo como causa primeira das crises, colocando-o como ponto de partida das pesquisas e avaliações, para observar aquilo que precisa ser modificado e se aquilo que foi modificado resultou ou não numa alternativa contra-arquétipa eficaz, isto é, contrária ao senso comum existente.⁴⁴¹

Logo, essa estruturação avaliativa deverá contar com a noção clara da constante necessidade de superação do arquétipo liberal do ensino jurídico, superação a ser progressivamente implantada em conformidade com o estado evolutivo de cada curso de Direito. Desse ponto de partida poderão ser debatidas e criadas novas propostas personalizadas para a educação jurídica

⁴⁴⁰ “A escola é o locus privilegiado da transmissão do saber, mas não é ela a produtora da saber por excelência. Qual, então, o locus da pesquisa jurídica? está na rua mais do que na escola e, certamente, muito além da sala de aula, pois neste ambiente só se realiza a reprodução do saber acumulado e sistematizado na doutrina e na jurisprudência dos tribunais.” SOUZA, João Paulo de; MOTA, Tânia. O lugar da ciência do direito, do ensino jurídico e do processo de produção hermenêutico. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. p.102.

⁴⁴¹ “Construir um objecto científico é, antes de mais e sobretudo, romper com o senso comum, quer dizer, com representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais, frequentemente inscritas nas instituições, logo, ao mesmo tempo na objectividade das organizações sociais e nos cérebros.” BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. p.34.

daquele determinado curso, cuja referência externa estará nas diretrizes geradas pelo MEC para os cursos de Direito e no retorno social das atividades extensivas de campo. Nesses termos, as avaliações internas serão o mecanismo central desse processo de evolução desencadeado pelo NTA.

No compasso dos resultados das avaliações, a metodológica dos docentes servirá para a implementação de novas soluções pedagógicas, daí a necessidade do NTA contar com profissionais habilitados para apoiar a preparação dos docentes e dos discentes envolvidos com a dinâmica.⁴⁴²

Não há como pretender modificar a pedagogia tradicional, base do arquétipo, sem condições técnicas. A proposta é sugerir que a composição do NTA conte com a participação de um pedagogo, haja vista a necessidade de apoio técnico efetivo na condução dos instrumentos de avaliação e de metodologia de ensino.

Utilizando a teoria dos sistemas orgânicos descrita por CAPRA,⁴⁴³ se observado o curso de Direito como um organismo em ciclo dinâmico de existência, o gene transformador do NTA poderá representar, caso seja devidamente inoculado, um espaço fundamental de mudanças. Um espaço no qual flexibilidade e plasticidade sejam as constantes nas relações dinâmicas de produção do conhecimento dentro das faculdades. Como sistema auto-

⁴⁴² “Certamente, para o desenvolvimento da ação educativa com base em um novo paradigma, faz-se necessária a redefinição da formação docente e de sua atuação no processo de ensino-aprendizagem. Há que se qualificar pedagogicamente os professores, notadamente aqueles oriundos de formação profissional desvinculada do magistério, propiciando condições para um trabalho cooperativo, multidisciplinar, que supere as barreiras impostas pela fragmentação existente em todos os níveis de vida universitária. A tarefa é difícil e delicada, já que envolve a superação do individualismo, do sentimento de posse do saber, do comodismo, do descompromisso. Embora não se desconheça que a universidade hoje é, sem dúvida, diferente daquela de décadas atrás, há que se entender que a transformação do ser e fazer universitário demanda tempo, mudança de mentalidade e, sobretudo, vontade política de cada um dos seus agentes.” PINTO, Maria Lúcia. Accioly Teixeira. Avaliação e inovação pedagógica enquanto perspectiva de um projeto político-pedagógico para o ensino de graduação. In: **Avaliação institucional na UFPR: a trajetória de uma década, 1987 – 1997.**

⁴⁴³ “A plasticidade e flexibilidade internas dos sistemas vivos, cujo funcionamento é controlado mais por relações dinâmicas do que por rígidas estruturas mecânicas, dão origem a numerosas propriedades características que podem ser vistas como aspectos diferentes do mesmo princípio dinâmico – o princípio de auto-organização. Um organismo vivo é um sistema auto-organizador, o que significa que sua ordem em estrutura e função não é imposta pelo meio ambiente, mas estabelecida pelo próprio sistema.” CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** p.263-264.

organizador, o organismo acabará, por pressão do meio, absorvendo por osmose as transformações iniciadas no NTA e espalhando por todo o seu sistema a carga de novas informações estruturais produzidas. Essa oxigenação representa o efeito contra-arquétipo buscado.

Assim, dentro da construção proposta, inicialmente o NTA poderá ser um mecanismo catalisador da criação da cultura da avaliação nos cursos de Direito, com efeitos emancipatórios e benéficos para toda a comunidade acadêmica, em conformidade com a capacidade das instituições para serem flexíveis contra o arquétipo liberal.

Este é o processo descrito para a implantação do NTA. Seus objetivos de auto-implosão do arquétipo liberal poderão ser vivenciados progressivamente não somente na esfera da avaliação interna, enquanto propositura para o fechamento de um contra-arquétipo representativo da tese em questão. Seu alcance futuro dar-se-á também em outras esferas de inovação depois de implementado: poderá voltar-se para a questão da prática do direito, em seu processo de construção de uma tutela jurídica terapêutica; poderá atuar sobre o direcionamento profissional dos futuros bacharéis em direito, servindo como incubadora de projetos de ONGs (organizações não-governamentais) de participação política e cidadã, além da propriamente dita pesquisa transdisciplinar de temáticas ligadas a áreas inovadoras do conhecimento científico em conformidade com o paradigma científico emergente.

CONCLUSÃO

O primeiro capítulo da pesquisa demonstrou as evidências do arquétipo liberal do ensino jurídico materializado sobre os cursos de Direito no Brasil. Dentro da concepção metodológica pretendida, a revisão bibliográfica foi realizada de forma a demonstrar dedutivamente como o arquétipo liberal surgiu no ensino jurídico.

Caracterizado como premissa maior, o primeiro capítulo cumpriu sua função de agrupar o maior número de informações possíveis a respeito do modelo evidenciado como arquétipo, justificando suas subdivisões e extensão, enquanto antecedente maior do polissilogismo metodologicamente construído na formulação da tese.

No tocante à evolução do ensino jurídico no Brasil, as evidências demonstraram a possibilidade de analisar três momentos diferenciados no histórico dos cursos de Direito. São três cortes realizados para que se pudessem verificar situações políticas diferenciadas pelas quais passou o ensino jurídico na sua história, tendo por base os modelos estatais vigentes. No primeiro deles, verificou-se qual foi a gênese do ensino jurídico no Brasil, contextualizando esta ocorrência com o momento histórico mundial da ascendência do paradigma liberal. O segundo corte destacou a égide do Estado Social, que surgiu em substituição ao Liberalismo. O terceiro ponto representa o retorno da ideologia estatal ao (neo)Liberalismo, em fase dialética conforme seu contraponto com a criação da Constituição cidadã e do bem-estar social de 1988, cujo contexto demonstrou a reunião dos elementos políticos dos dois momentos anteriores.

Na gênese do ensino jurídico brasileiro verificou-se como as tendências liberais européias influenciaram a criação dos cursos de Direito no Brasil. A Revolução Francesa, que servira de pano de fundo aos interesses de uma nova classe social hegemônica, deflagrou no meio acadêmico uma nova

ideologia conflitiva com o domínio eclesiástico do conhecimento, retirando-lhe por fim o controle, mas mantendo sua elitização.

No Brasil, sob influência dos ideais liberais advindos da Europa por meio de Portugal, os cursos jurídicos foram criados de forma a atender à estruturação do Império. O termo “fábrica de bacharéis” surge e demonstra uma constante histórica na maneira mercantilizada como o ensino jurídico fora tratado desde seu início.

O ciclo de reprodução do modelo liberal de ensino jurídico cristaliza-se já no primeiro centenário de existência dos cursos de Direito, numa fase em que o Liberalismo afirma-se como modelo social e estatal na sociedade brasileira. Contribuem para esse fato a pedagogia tradicional liberal adotada, a supremacia científica da “pureza” das codificações e o papel representado pelos bacharéis na formação dos quadros imperiais e depois republicanos.

A fase seguinte, que compreendia a supremacia do Estado Social, representou o afastamento e isolamento da academia jurídica perante as modificações sociais ocorridas no período. A força do arquétipo já formalizado permitira a manutenção do *status quo* acadêmico. Verificam-se nesta fase histórica os primeiros indícios da crise do ensino jurídico, mas as respostas dadas acabavam inconscientemente reafirmando o arquétipo existente. A crise foi identificada pelo desencontro das *práxis* da academia perante as demandas sociais. Enquanto isso, nota-se que o mercado do ensino e os governos autoritários foram os maiores beneficiados desta situação de neutralidade, isolacionismo e tecnicismo da academia.

A terceira fase da evolução histórica do ensino jurídico no Brasil é iniciada com a redemocratização do país. Caracterizou-se esse período pelo enfrentamento participativo da crise que resultou na mais democrática das reformas até o momento realizadas. A portaria 1.886/94 do MEC trouxe várias modificações qualitativas inéditas na estruturação dos cursos de Direito no

Brasil, transgredindo o inconsciente coletivo das reformas estritamente curriculares. Verifica-se como crítica a essa reforma o fato de que suas inovações não foram suficientes para produzir maiores rompimentos no arquétipo liberal existente, pois não adentraram o cerne de sua ação, a sala de aula. Daí o fundamento para que novas reformulações do ensino ocorram preferencialmente no seu ponto de produção, ainda não tocado. Reformulações que venham a suprir essa necessidade de romper com o arquétipo existente, de forma a criar respostas alternativas e multiculturais para a crise.

O detalhe mais significativa da fase contemporânea do histórico analisado está nos seus paradoxos apresentados, pois se tem um momento histórico em que as formas liberais e do mercado revelam-se publicamente com toda a sua força, enquanto surgem, pela primeira vez na história, posições contrárias na tentativa de modificar esse quadro, contando com parte do aparato estatal e acadêmico para a avaliação externa dos cursos jurídicos no Brasil.

A seqüência da pesquisa demonstrou as evidências da influência da ciência moderna no ensino jurídico. Essa segunda parte do primeiro capítulo, diferentemente da primeira, acabou sendo dividida em cinco partes devido às peculiaridades verificadas na análise do tema, comportando desde indícios históricos até uma análise avançada da ciência.

No contexto social, verificou-se que o discurso científico moderno produzido na academia jurídica serviu de instrumento e alibi de privilégios à autoridade bacharelada no Brasil do Império, permitindo a legitimidade da atribuição de um *status quo* à classe dos juristas, enquanto detentores de um conhecimento-poder restrito aos de seu nível de graduação.

A ciência jurídica positivada contribuiu para a formação do arquétipo liberal do ensino jurídico ao determinar epistemologicamente um isolamento fictício da pesquisa do direito, localizado sobre a norma e afastado dos fatos sociais. Isso contribuiu para que a academia acatasse o estudo do

direito de forma neutra e objetivada, totalmente afastada da realidade social, mas de acordo com a manutenção da supremacia liberal dominante.

As descobertas da física quântica foram determinantes para o questionamento dos limites do paradigma científico da modernidade. Foram elas as responsáveis pelo surgimento de novos discursos contra a hegemonia da ciência moderna, que desencadearam novas abordagens epistemológicas e paradigmáticas. No tocante ao ensino jurídico, nota-se que a contribuição inicial dessa revolução científica está na possibilidade da superação das estruturas arquetípicas, com a abertura para a criação de inovações no processo educativo, formalizadas dentro de uma abordagem sociojurídica dos paradigmas emergentes na transmodernidade.

As premissas de um novo paradigma científico transdisciplinar indicam uma ação de ruptura do arquétipo liberal do ensino jurídico, a ser materializada pela modificação da estruturação epistemológica da produção do conhecimento jurídico. Suas bases estão na visão do caos, na união dos objetos cognoscíveis, no autoconhecimento comunitário e no avanço do senso comum.

A retroalimentação historicamente formulada entre ensino e prática jurídica permitiu verificar a existência de um ciclo de reprodução liberal, no qual o dado do arquétipo estará na existência de um inconsciente coletivo a modelar a futura atuação prática do profissional do direito, materializada por sua assunção inconsciente dos mitos ideológicos da igualdade e neutralidade, em face do tratamento liberal dos conflitos sociais.

Nota-se que qualquer ação educativa para a superação do arquétipo deve levar em consideração a esfera do direito como um todo, com vistas à construção de uma realidade cujo ponto final esteja no desenvolvimento da consciência e responsabilidade sobre o papel central da administração da justiça na condução da pacificação social dos conflitos. Dentro deste contexto, devem-se também levar em consideração possibilidades alternativas de solução

dos conflitos, meios que rompam com a idéia de que o poder judiciário possui um monopólio sobre os conflitos, em prol de novos níveis de realidade na administração da justiça brasileira.

Em suma, o primeiro capítulo da tese permitiu a verificação das posturas cristalizadas secularmente no ensino jurídico, evidenciando um inconsciente coletivo materializado no arquétipo liberal. Em posturas estereóticas e em discursos, esse arquétipo ganha contornos físicos e demonstra um *modus operandi* dos atores envolvidos com o direito no Brasil.

O segundo capítulo da tese demonstrou, enquanto premissa menor, as particulares elegidas como meios de transformações. Propostas para a modificação da situação totalizante ante o arquétipo, mediante um pentagrama de premissas, com as quais se poderá construir uma resposta específica para o enfrentamento da crise do ensino na atualidade.

A primeira das premissas de transformação construídas é da evolutividade. Sua característica está em reconhecer a constante dinâmica das crises no atual nível de aceleração da história cognitiva da humanidade, transformando sua existência e perpetuação em instrumento evolutivo para a superação do arquétipo existente. Com isso busca-se romper com o discurso justificativo que dá ensejo à manutenção do *status quo*, pelo uso da avaliação institucional como um instrumento impulsionador das constantes modificações do ensino jurídico, capaz de revelar os pontos de descompasso entre ensino (arquétipo) e demandas sociais e permitir adequações pedagógicas constantes.

A segunda das premissas de transformação é da metodológica, caracterizada como um neologismo proposto para descrever a conjunção dos termos método e logística. Sua inovação está em introduzir no âmbito do processo de ensino e aprendizagem um planejamento tático voltado ao aprimoramento da aplicação dos métodos de ensino. A implantação da metodológica pressupõe como primeira estratégia a criação de uma cultura da

formação docente continuada nos cursos de Direito, a preencher uma lacuna deixada pela Lei de Diretrizes e Bases e elevar os professores a um nível de realidade instrumental (pedagógica) capaz de lhes permitir a superação da hegemonia do arquétipo decorrente do predomínio da pedagogia liberal. A segunda estratégia proposta pela metodologística está na sua eleição como método para uso dos métodos de ensino. Isso dependerá da formação pedagógica do professor que, a partir deste nível de habilitação, terá condições para criar um leque de opções de métodos e técnicas de ensino aplicáveis conforme as indicações das demandas decorrentes das avaliações realizadas. Com isso, objetiva-se romper com qualquer possibilidade de predomínio de um determinado método de ensino, em prol da diversidade e especificidade de cada IES, de cada turma e da maioria dos alunos, potencializando a eficácia do processo educativo.

A terceira premissa de transformação estabelece a transgressividade, caracterizada como ação consciente de rompimento contra o arquétipo. Ação a pressupor primeiramente um ato de conscientização emancipatória ante o modelo tradicional existente, com vistas à preparação pessoal para atividades que geraram oposição ao nível de realidade alienante posto. Em um segundo momento, a premissa da transgressividade propõe uma ação personalíssima de libertação criativa do corpo e da mente, direcionada à criação de um processo de educação, cuja característica maior seja efetivar o reencontro dos sujeitos com o prazer do estudo e da pesquisa.

A quarta premissa de transformação refere-se à ecossistematização, como recurso de modificação do monopólio do ensino jurídico pela ampliação dos postulados transversais e espaciais da educação jurídica. Inicialmente sua proposta indica a criação de novos contextos curriculares a partir construção transversal de conteúdos, buscando romper com o modelo do isolamento disciplinar. No plano espacial, sua proposta volta-se à

criação de novos espaços de aprendizagem, onde se possam efetivamente integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o escopo de romper com o modelo tradicional de ensino dogmático e teórico exclusivamente centrado na sala de aula.

A quinta e última premissa a formar o pentagrama específico de transformações propostas nesta tese é a mediatividade. Mediatividade no sentido da implementação da mediação como técnica de emancipação, capaz de estabelecer um diálogo entre os opostos configurados como o arquétipo e como as forças alternativas a este. Observa-se que isto implica o reconhecimento da mediação como necessário instrumento para a transposição das diferenças a serem observadas a partir do desenvolvimento do processo de transformação emancipatória constante das demais premissas propostas, pois somente com a adoção de um meio termo dialogado, entre o tradicional e o inovador, poder-se-á produzir um estado de convivência necessário para que a força opressora do arquétipo não bloqueie os avanços emancipatórios da ação contra o mesmo.

Da integração efetiva do pentagrama de premissas, verifica-se o surgimento de uma especificidade instrumental apta a servir como alternativa ao modelo tradicional vigente, formando o antecedente menor da dedução silogística metodologicamente proposta para a tese.

Jung foi um pesquisador à frente de seu tempo. Por suas pesquisas no campo do inconsciente ele transcendeu os postulados da ciência moderna, deixando um legado emergente para o futuro. Esse legado agora pôde ser aproveitado como embasamento fundante da tese proposta, permitindo a construção teórica da existência de um inconsciente coletivo, materializado em forma do arquétipo liberal, sobre o ensino jurídico brasileiro.

Dentro da definição proposta por Jung, a caracterização e a existência de um arquétipo sempre ocorrem na presença reiterada de uma forma de apreensão comportamental e mental que se reproduz de maneira uniforme e

regular. Como a ocorrência desta “forma” pôde ser observada no ensino jurídico brasileiro, a partir das evidências construídas na revisão bibliográfica realizada no primeiro capítulo da tese, foi possível aplicar-lhe o conceito de arquétipo. O complemento de sua nomeação como “arquétipo liberal” deve-se às nítidas influências dos discursos liberais sobre a sua formulação histórica desse modelo.

No diagnóstico terapêutico descrito por Jung, o arquétipo apresenta-se como um problema à proporção em que se torne nocivo à vida do indivíduo. No caso do ensino jurídico, a nocividade patológica do arquétipo foi verificada na ação reprodutora da matriz liberal que, ao forçar a manutenção do modelo de *status quo* existente, bloqueia o atendimento das demandas requeridas pela sociedade para a formação nos cursos de Direito.

O senso comum totalizador do arquétipo liberal é agravado por sua localização sobre o processo educativo do direito, pela força de reprodução do exemplo na formação dos futuros profissionais que administrarão a justiça no país.

O contra-arquétipo nasce a partir da proposta terapêutica junguiana, buscando desprender progressivamente do arquétipo os cursos de Direito, em face de novos discursos a serem implementados para a objetivação de novas “imagens impessoais” educativas. Isso não significará a adoção dialética de outro arquétipo, mas de uma discursividade capaz de permitir o florescimento da educação jurídica e de uma era de hegemonia solidária, cooperativa e multicultural na sociedade.

A denominação contra-arquétipo origina-se de sua função de atuar contra os discursos existentes e justificadores do arquétipo, destacando sua ação consciente ao enfrentamento da fonte do problema, voltada a produzir o desprendimento do ensino jurídico dessa estrutura totalitária.

O contra-arquétipo, como contradiscurso de reformulação da *práxis* acadêmica, diferencia-se dos demais discursos sobre a crise do ensino

jurídico em razão da conscientização sobre a existência do arquétipo. A falta desta conscientização acabou por demonstrar que, em muitos casos, os discursos de crítica ao ensino jurídico acabam sendo vazios ou inconscientemente formulados de maneira que se coadunam com a manutenção da situação atual, por não visualizar o cerne do mecanismo de reprodução social existente. Há o discurso pelo qual o arquétipo se apresenta na sociedade e este, mesmo aparentemente contrariado por um contradiscurso, acaba por se manter, já que não há uma conscientização interior do autor da crítica ante o inconsciente de sua ação, uma avaliação própria da situação pessoal em relação ao nível íntimo de absorção discursiva do arquétipo liberal existente.

A proposta criada para a identificação do grau de incoerência de um contradiscurso ao arquétipo liberal, nos trabalhos sobre a temática do ensino jurídico, está na sua mensuração conforme a capacidade de seu autor conscientizar-se sobre o nível de autocoerência implícita nas suas próprias palavras, isto é, o quanto o autor consegue conscientizar-se sobre o inconsciente coletivo existente.

A forma escolhida para produzir o enfrentamento da força resignatória da hegemonia sobre o pensamento alternativo está na apropriação de marcos teóricos aptos a enfrentar conscientemente a situação. Verificou-se que somente a eleição de uma ação discursiva imune aos tradicionalismos existentes é capaz de permitir a garantir a existência de uma contradiscursividade fundamentada no pensamento emancipatório. Para isso, os pensamentos de Boaventura de Souza Santos e Edgar Morin serviram como suporte paradigmático na presente tese.

Como critério experimental de validação epistemológica dos resultados produzidos, a aferição da verdade produzida na tese foi atribuída à sua capacidade de atender aos postulados de transformação indicados pelo pentagrama de premissas estabelecido. Ou seja, a medição do teor de verdade

científica do contra-arquétipo produzido foi estabelecida com base no atendimento hipotético das premissas construídas como fonte das mudanças necessárias para uma das formas de maior implementação da educação jurídica no Brasil.

Desse modo, a formulação do contra-arquétipo contou com a base das premissas, nas suas duas propostas estabelecidas como solução para a problematização apresentada.

Com a proposta inicial disciplinar visou-se atingir e abalar o cerne do processo de reprodução do arquétipo e o seu *locus* de maior resistência, as salas de aula dos cursos de Direito. Para tanto, verificou-se a necessidade de criação de uma nova disciplina formativa, intitulada “Fundamentos do Bacharelismo Jurídico”.

O fundamento da criação da nova disciplina está no artigo 6. da Portaria 1.886/94. A partir da existência das matérias fundamentais pertencentes ao conteúdo mínimo do curso jurídico, propõe-se que a nova disciplina seja construída de maneira interconexa com os aportes da Introdução ao Direito, da Filosofia, da Sociologia, da Economia e Ciência Política, desenvolvendo, na sua especificidade, aprofundamentos temáticos relativos à questão da formação dos bacharéis em direito, conforme a construção observada na revisão bibliográfica da presente pesquisa. O objetivo da nova disciplina será conscientizar os novatos dos cursos de Direito sobre os processos formativos que viverão nos próximos cinco anos, levando-os à análise de suas situações individuais perante a concepção do arquétipo liberal, para que eles possam estabelecer uma estratégia consciente de formação.

Levando-se em conta o erro histórico das reformas curriculares ante a força do modelo liberal estabelecido, um segundo passo deverá ser necessariamente proposto para uma ação contra o arquétipo, também com vistas a produzir abalos no seu cerne. Para a complementação da nova disciplina,

verificou-se que seria também necessária a criação do Núcleo Transdisciplinar Avançado (NTA). Sua criação estará alicerçada no artigo 46 da LDB e no artigo 3. da Portaria 1.886/94 do MEC.

Na proposta do NTA verifica-se um grande contraponto ao nível de realidade do arquétipo, a configurar um novo espaço alternativo, criado para fomentar o desenvolvimento de atividades pedagógicas inovadoras e emancipatórias, sem o ranço arquetípico das estruturas já existentes. Sua ação contra-arquetípica será materializada na implantação das avaliações internas dos cursos de Direito, aproveitando-se de uma “brecha” dos projetos pedagógicos para a criação da cultura da avaliação. Com uma fixação imediata, o NTA terá como incumbência realizar avaliações direcionadas à caracterização do arquétipo em cada curso do Direito, traçando meios para seu enfrentamento e superação.

Em suma, a criação da disciplina de “Fundamentos do Bacharelismo Jurídico” e a implantação do Núcleo Transdisciplinar Avançado são os instrumentos propostos para a materialização do contra-arquétipo nos cursos de Direito brasileiros. Como visto, tal idéia é necessária em razão do estado patológico produzido pelo modelo tradicional liberal cristalizado no ensino jurídico, o qual para ser desprendido dependerá de um processo transformador sobre um inconsciente coletivo materializado na história. Esse é o primeiro passo e um convite a outras possibilidades emancipatórias.

BIBLIOGRAFIA

ADEODATO, João Maurício. Advogado em construção. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino jurídico OAB**. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB, 1997.

AGUIAR, Roberto A. R. de. A contemporaneidade e o perfil do advogado. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB e o ensino jurídico**. Novas diretrizes curriculares. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p.129-141.

_____. **Direito, poder e opressão**. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1990.

ALBUQUERQUE, Francisco Uchoa de. Razões do desinteresse pelo ensino prático de direito. **Revista da Faculdade de Direito**, Fortaleza, 22 (1), p.55-72, jan./jun. 1981.

ALMEIDA, Maria Christina de. Ensinando direito com a arte: o estudo de casos no direito civil. In: RAMOS, Carmem Lucia Silveira et al. In: **Diálogos sobre direito civil**: Construindo a racionalidade contemporânea. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p.473-488.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

AMARAL, Gustavo. **Direito, escassez & escolha**: em busca de critérios jurídicos para lidar com a escassez de recursos e as decisões trágicas. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

ANASTASIÛ, Léa das Graças Camargo. Metodologia de ensino: primeiras aproximações.... In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. (1995: Curitiba). **Anais...** Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.33-39.

ANDERSON, David A. An introduction to dispute resolution. In: _____. **Dispute resolution**: bridging the settlement gap. London: Jai Press, 1996. p. 1-16.

APOSTOLOVA, Bistra Stefanova. **Poder judiciário**: do moderno ao contemporâneo. Porto Alegre: S. Fabris, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARGÜELLO, Katie. **Direito e democracia**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômacos**. 3.ed. Brasília: UnB, 1992.

ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de. **Direito moderno e mudança social: ensaios de sociologia jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 1997.

_____. **Ensino jurídico e sociedade: Formação trabalho e ação social**. São Paulo: Acadêmica, 1989.

_____. Ensino jurídico: do ideal de excelência aos perigos da (re)forma sem conteúdos significativos. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: Leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultura Paulista, 2001. p.63-80.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

AVELÃS NUNES, António José. Notas sobre o ensino das ciências económicas nas faculdade de direito. Separata de: **Boletim de Ciências Económicas**, Coimbra, v.XXXI, p.11, 1988.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Aplicação do direito e contexto social**. 2. ed. São Paulo: RT, 1998.

_____. **Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica**. Porto Alegre: S. Fabris, 1989.

_____. **Justiça distributiva e aplicação do direito**. Porto Alegre: S. Fabris, 1998.

BALBINOT, Rachele Amália Agostini. O ensino jurídico e sua necessária conformação com a realidade: importância da pesquisa e extensão. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino**

jurídico: leituras interdisciplinares. São Paulo: Cultura Paulista, 2001. p.247-267.

BALZAN, Newton César. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de Avaliação Institucional. In: SOBRINHO, José Dias; BALZAN Newton César (Orgs.). **Avaliação Institucional: Teorias e experiências.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 115-147.

BANHOZ, Rodrigo Pelais; FACHIN, Luiz Edson. Crítica ao legalismo jurídico e ao historicismo positivista: ensaio para um exercício de diálogo entre história e direito, na perspectiva do direito civil contemporâneo. In: RAMOS, Carne Lucia Silveira et al. In: **Diálogos sobre direito civil: construindo a racionalidade contemporânea.** Rio de Janeiro: Renovar: 2002. p. 47-74.

BARBOSA, Leila Carioni. A reprodução ideológica e o ensino jurídico. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares.** São Paulo: Cultura Paulista, 2001. p.281-295.

BARBOSA MOREIRA, José Carlos. **Temas de direito processual** (Quinta série). São Paulo: Saraiva, 1994.

BARRETO, António. **Justiça em crise? Crise da justiça.** Lisboa: Dom Quixote, 2000.

BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB.** Ensino Jurídico. Brasília: UnB, 1978 – 1979. p.73-86.

BASBAUM, Leôncio. **Alienação e humanismo.** 6.ed. São Paulo: Global, 1985.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BECKER, Lauro da Silva. As deficiências do ensino jurídico e sua relação com a metodologia do ensino superior. [S.l.: s.n.]. p. 145-154.

BENNET, Edward Armstrong. **O que Jung disse realmente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BEVILAQUA, Clóvis. **História da faculdade de direito do Recife**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1927.

BITTAR, Eduardo C.B. **Direito e ensino jurídico**. Legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001.

BOAVENTURA, Jorge. **Ocidente traído: A sociedade em crise**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

BODEN, Margaret A. (Org.). **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORGES FILHO, Nilson (Org.). **Direito, Estado, política e sociedade em transformação**. Porto Alegre: S. Fabris, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.105-142.

BRONZE, Fernando José. Breves considerações sobre o estado das questões metodológicas. **Boletim da Faculdade de Direito**, Coimbra, v.LXIX, p.177-182, 1993.

BUCKMAN, Peter (Org.). **Educação sem escolas**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

BUSH, Robert A. Baruch; FOLGER, Joseph. **The promise of mediation**. Responding to conflict through empowerment and recognition. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas transversais em educação: Bases para uma formação integral**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

- CALCATERRA, Rubén A. **Mediación estratégica**. Barcelona: Gedisa, 2002.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. 2. ed.. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- CAMPILONGO, Celso Fernandes. **Direito e democracia**. São Paulo: Max Limonad, 1997.
- CAPELLA, Juan Ramón. **Os cidadãos servos**. Porto Alegre: S. Fabris, 1998.
- CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: Leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultura Paulista, 2001.
- CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Access to Justice**. A world survey. v.01. Livro 01. Milão: Dott A. Giuffrè, 1978.
- _____. **Access to Justice**. Emerging issues and perspectives. v.03. Milão: Dott A. Giuffrè, 1978.
- CAPPELLETTI, Mauro; WEISNER, John. **Access to Justice**. Promising institutions. v.02. Livro 01. Milão: Dott A. Giuffrè, 1978.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CARRANZA, Jorge A. La enseñanza del derecho. **Revista de Direito Civil**, São Paulo, n.21, p.125-136.
- CARVALHO, Amilton Bueno de. **Direito alternativo em movimento**. 2. ed. Niterói: Luam, 1997.
- CARVALHO, João Soares. **Metodologia nas humanidades**. Subsídios para o trabalho científico. Sintra: Inquérito, 1994.
- CARVALHO, Neto de. **Direito, biologia e sociedades em rápida transformação**. Coimbra: Almedina, 1992.

CARVALHO, Orlando de. Para um novo paradigma interpretativo: o projeto social global. **Boletim da Faculdade de Direito**, Coimbra, v.LXXIII, p.1-17, 1997.

_____. **Teoria geral do direito civil**. 1.^a parte. Coimbra: Centelha, 1981.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO JUNIOR, Osvaldo Agripino de. **A democratização do poder judiciário**. Porto Alegre: S. Fabris, 1998.

CENEVIVA, Walter. Ensino jurídico no Brasil: exame do relatório estatístico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino Jurídico**. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993. p. 93-105.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHORÃO, Mário Bigotte. **Introdução ao direito**. O conceito de direito. V.I. Coimbra: Almedina, 2000.

CINTRA, Antonio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido R. **Teoria geral do processo**. 13.ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

CLAVAL, Paul. **Espaço e poder**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. Ensino jurídico e mudança social. **Jurisprudência brasileira**, Curitiba, p. 43-49, 1991.

COELHO, Luiz Fernando. **Saudade do futuro**: Transmodernidade, direito e utopia. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001.

COLUCCI, Maria da Glória Lins da Silva; ALMEIDA, José Maurício Pinto de. **Lições de teoria geral do processo**. 4. ed. Curitiba: Juruá, 1999.

COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO. Uma cartografia dos problemas. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino Jurídico**. Diagnósticos, perspectivas e propostas. 2. ed. Brasília: OAB, 1996. p.75-79.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, vol. 104, p. 4757, julho 1998

_____. Proposta de reformulação curricular do curso de graduação em Direito. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino Jurídico**. Diagnósticos, perspectivas e propostas. 2. ed. Brasília: OAB, 1996. p. 95-99.

CONFERÊNCIA. Meios alternativos de Resolução de Litígios. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2000.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino Jurídico OAB**. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997.

_____. **Jornal do Conselho Federal da OAB**. Ordem obtém liminar contra curso de direito relâmpago. Brasília: OAB, Conselho Federal, out/2002.

_____. **OAB. Ensino jurídico**. Balanço de uma experiência. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.

_____. **OAB. Ensino Jurídico**. Diagnósticos, Perspectivas e Propostas. 2. ed. Brasília: OAB, 1996.

_____. **OAB e o Ensino Jurídico**. Novas Diretrizes curriculares. Brasília: OAB, 1996.

_____. **OAB. Ensino Jurídico**. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993.

COOLEY, John W. **A advocacia na mediação**. Brasília: UnB, 2001.

CORREIA, Marcus Orione Gonçalves. **Teoria geral do processo**. São Paulo: Saraiva, 1999.

CORRÊA, Oscar Dias. **A Constituição de 1988**: contribuição crítica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

CORTIANO JUNIOR, Eroulths. **O discurso jurídico da propriedade e suas rupturas**. Uma análise do ensino do direito de propriedade. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

COSTA, Ana Soares da *et al.* **Julgados de paz e mediação – um novo conceito de justiça**. Lisboa: Associação Acadêmica da Faculdade de Direito de Lisboa, 2002.

COSTA, Elcias Ferreira da. **Essência trinitária do direito**: temas de filosofia jurídica. Porto Alegre: S. Fabris, 1996.

COSTA, José de Faria. **Diversão (desjudiciarização) e mediação: que rumos?**. Coimbra: Coimbra, 1986.

COSTA, Mário Júlio de Almeida; MARCOS, Rui de Figueiredo. Reforma pombalina dos estudos jurídicos. **Boletim da Faculdade de Direito**, Coimbra, v.LXXV, p.67-98, 1999.

COSTA, Nelson Nery. **Teoria e realidade da desobediência civil**. Rio de Janeiro: Forense, 1990.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação**: história e filosofia da educação. São Paulo: Saraiva, 1979.

COUTURE, Eduardo J. **Introdução ao estudo do processo civil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Curso de liberdades públicas**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

CRITELLI, Dulce Mára. **Educação e dominação cultural**: tentativa de reflexão ontológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

CUÉLLAR, Javier Pérez de (Org.). **Nossa diversidade criadora**: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento – UNESCO. Campinas: Papirus, Brasília: Unesco, 1997.

CUNHA, Alexandre dos Santos. O ensino jurídico e o processo codificatório civil brasileiro. **Revista da Faculdade de Direito Ritter dos Reis**, Porto Alegre, v.5, p. 29-59, 2001.

CUNHA, José Ricardo Ferreira. **Direito e estética**: fundamentos para um Direito humanístico. Porto Alegre: S. Fabris, 1998.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1999.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Vera de Arruda Rozo. O currículo e a medida do social: estudo de um curso de Direito – contribuição para avaliação institucional. In: SOBRINHO, José Dias; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional**: teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

DAHRENDORF, Ralf. **O conflito social moderno**: um ensaio sobre a política da liberdade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; São Paulo: Edusp, 1992.

DALLA-ROSA, Luiz Vergilio. Ensino jurídico e os “novos bárbaros”. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico**: Leituras interdisciplinares. São Paulo: Cultura Paulista, 2001. p.231-246.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v.159, ano 52, p.449-459, maio/jun. 1955.

_____. Renovação do Direito. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB**. Ensino Jurídico. Brasília: UnB, 1978 – 1979. p.37-54.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**: e a seleção natural. Curitiba: Hemus, 2000.

DE GIORGI, Raffaele. **Direito, democracia e risco**: vínculos com o futuro. Porto Alegre: S. Fabris, 1998.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Política social, educação e cidadania**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Qualidade da educação – tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em avaliação educacional**, n.02, p.11-25, jul/dez. 1990.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional. 1971.

DIAS, Roberto; AGUIAR, Tiago. Cai a escolaridade de deputados eleitos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 3 nov. 2002.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Dicionário eletrônico**. [S.l.: s.n], [19--].

DICIONÁRIO HOUAISS. **Dicionário eletrônico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DICIONÁRIO MICHAELIS PORTUGUÊS. **Dicmaxi**. São Paulo: Amigo mouse software, [19--].

DIETRICH, Georg; WALTER, Hellmuth. **Vocabulário fundamental de psicologia**. Lisboa: Edições 70, [19--].

DINIS, Melillo. Ética na justiça. In: PINHEIRO, José Ernane Pe et al. (Org.). **Ética, justiça e direito: reflexões sobre a reforma do judiciário**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DOBB, Maurice. **A evolução do capitalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

DOTTI, René Ariel. **Declaração universal dos direitos do homem: e notas da legislação brasileira**. 2. ed. Curitiba: JM Editora, 1999.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Sociedade pós-capitalista**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

DUFFY, Karen Grover; GROSCH, James W.; OLCZAK, Paul V. **La mediación y sus contextos de aplicación**. Una introducción para profesionales e investigadores. Barcelona: Paidós, 1996.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DUGUIT, Léon. **Fundamentos do direito**. São Paulo: Ícone, 1996.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, [19--].

ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. **Avaliação do ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Superior, 1988.

ENTELMAN, Remo F. **Teoría de conflictos**. Hacia un nuevo paradigma. Barcelona: Gedisa, 2002.

ESPÍRITO SANTO, Ruy César do. **Pedagogia da transgressão: Um caminho para o autoconhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

FACHIN, Luiz Edson. A reforma no direito brasileiro: novas notas sobre um velho debate no Direito Civil. **Boletim da Faculdade de Direito**, Coimbra, v.LXXIV, p.147-155, 1998.

_____. Dos atos não negociais à superação do trânsito jurídico tradicional a partir de Pontes de Miranda. **Revista Trimestral de Direito Civil**, Rio de Janeiro, a.1, v.1, p.59-67, jan./mar. 2000.

_____. Idéias e questões sobre o método no ensino jurídico. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. (1995: Curitiba). **Anais...** Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.41-45.

_____. **Teoria crítica do direito civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p.35-46.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. V.02. 10.ed. São Paulo: Globo, Publifolha, 2000.

FARIA, José de. O papel da universidade na formação dos juristas (advogados). (brevíssima apreciação crítica). **Boletim da Faculdade de Direito**, Coimbra, v. LXXII, p.411-420, 1996.

FARIA, José Eduardo (Org.). **Direito e globalização econômica**: implicações e perspectivas. São Paulo: Malheiros, 1996.

FARIA, José Eduardo. A cultura de as profissões jurídicas numa sociedade em transformação. In: NALINI, José Renato (Coord.). **Formação jurídica**. 2. ed. São Paulo: RT, 1999. p.19.

_____. Ensino jurídico: mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993. p. 53-59.

_____. **Justiça e conflito**: os juízes em face dos novos movimentos sociais. 2. ed. São Paulo: RT, 1992.

_____. Paradigma jurídico e senso comum: Para uma crítica da dogmática jurídica. In: LYRA, Doreodó Araujo (Org.). **Desordem e processo**: estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho, na ocasião do seu 60.º aniversário. Porto Alegre: S. Fabris, 1986.

FARINHA, António H.L.; LAVADINHO, Conceição. **Mediação familiar e responsabilidades parentais**. Coimbra: Almedina, 1997.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, Ivani C. A (Org.). **Didática e interdisciplinariedade**. Campinas: Papirus, 1998.

FELIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos de Direito. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino Jurídico.** Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993. p. 77-84.

FERACINE, Luiz. **O professor como agente de mudança social.** São Paulo: EPU, 1990.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Direito, retórica e comunicação.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. **Função social da dogmática jurídica.** São Paulo: Max Limonad, 1998.

_____. O ensino jurídico. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB.** Ensino jurídico. Brasília: UnB, 1978 – 1979. p.67-72.

FERREIRA, Jaime Octávio Cardona. A justiça nos Direitos Humanos. **Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra**, v.41, p.145-160, 1999.

_____. **Julgados de paz.** Organização, competência e funcionamento. Coimbra: Coimbra, 2001

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. **Como conduzir uma negociação.** Como negociar um acordo sem desistir. Porto: Asa, 1993.

FORLENZA, Samuel G. Processos paralelos en la mediación y la psicoterapia. In: DUFF, Karen Grover et al. **La mediación y sus contextos de aplicación:** una introducción para profesionales e investigadores. Buenos Aires: Paidós, 1996.

FOUCAUT, Michel. **Microfísica do poder.** 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCHI, Giuseppe. Il giurista nel nuovo modello di società. **Rivista di Diritto Civile**, Padova, a.XXV, 1.^a parte, p.597-602, 1979.

FREEMAN, Michael. **Alternative dispute resolution**. Aldershot: Dartmouth: 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FROSINI, Vittorio. L'aspetto tecnologico del lavoro del giurista nella recente esperienza. **Rivista di Diritto Civile**. Padova, a.26, 1.^a parte, p.37-40, 1980.

FULLER, Lon L. Mediation-its forms and functions. In: FREEMAN, Michael. **Alternative dispute resolution**. Aldershot: Dartmouth: 1995. p.115-149.

FURTER, Pierre. **Educação e vida**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **História das idéias pedagógicas**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GALBRAITH, John Kenneth. **A anatomia do poder**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

GALANTER, Marc. A justiça não se encontra apenas nas decisões dos tribunais. In: HESPANHA, António Manuel Botelho. **Justiça e litigiosidade: história e prospectiva**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1993.

GALDINO, Flávio Antônio Esteves. A ordem dos advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino jurídico OAB. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997. p. 155-186.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação.** Campinas: Papirus, 1995.

GARCÍA, Carlos Arellano. **Método y técnicas de la investigación jurídica.** México: Porrúa, 1999.

GARCIA, Maria. **Desobediência civil, direito fundamental.** São Paulo: RT, 1994.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GENET, Louis. **Conflit conjugal et médiation.** Transformer le conflit conjugal de la justice à la médiation. Liège: Jeunesse, [19--].

GENRO, Tarso. **Introdução crítica ao direito: estudos de filosofia do direito e direito do trabalho.** Porto Alegre: S. Fabris, 1988.

GEORGE, Henry. **Progresso e pobreza: Investigação sobre a causa das crises econômicas e do aumento da miséria com a expansão da riqueza. O remédio.** Rio de Janeiro: Aurora, 1970.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIFFORD, Donald G. **Legal negotiation.** Theory and applications. St. Paul: West Publishing, 1989.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao direito.** 2. ed. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1995.

GIORGI, Beatriz di; CAMPILONGO, Celso Fernandes; PIOVESAN, Flávia (Coord.) **Direito, cidadania e justiça: Ensaio sobre lógica, interpretação, teoria, sociologia e filosofia jurídicas.** São Paulo: RT, 1995.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 30. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONZÁLEZ, Maria del Carmen Ortiz. **Pedagogía terapéutica.** Educación especial. Salamanca: Amarú, 1988.

GONZÁLES-CAPITEL, Celia. 2. ed. **Manual de mediación.** Barcelona: Atelier, 2001.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação:** fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRIFFIN, Gary A. **The education of teacher.** Chicago: NSSE, 1999.

GRINOVER, Ada Pellegrini et al. (Coord.) **Participação e processo.** São Paulo: RT, 1988.

_____. A conciliação extrajudicial no quadro participativo. In: _____. **Participação e processo.** São Paulo: RT, 1988.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Guia da Faculdade de Direito.** Coimbra: Coimbra, 2000/2001.

GUIMARÃES, Ana Maria De Mattos. Extensão universitária como reconfiguração de saberes. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. (Orgs.). **Universidade futuramente:** produção do ensino e inovação. Campinas: Papyrus, 1997. p.55-76

GUIMARÃES, Maria Luiza de Andrade. **O tempo e o espaço da alegria na escola.** São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

HAYNES, John M.; MORODIN, Marilene. **Fundamentos da mediação familiar.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

HERKENHOFF, João Baptista. **Como aplicar o direito:** (à luz de uma perspectiva axiológica, fenomenológica e soliológico-política). 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

_____. OAB – Ensino jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico.** Diagnósticos, perspectivas e propostas. 2. ed. Brasília: OAB, 1996. p.121-128.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HESPANHA, António Manuel Botelho. **Panorama histórico da cultura jurídica europeia.** Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

_____. **História de Portugal.** O antigo regime. Lisboa: Estampa, 1993.

_____. **Justiça e litigiosidade: história e prospectiva.** Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1993.

_____. Lei e justiça: história e prospectiva de um paradigma. In: _____. **Justiça e litigiosidade: história e prospectiva.** Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1993.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito.** 11. ed. São Paulo: RT, 1998.

JESTAZ, Philippe. **Le droit.** 4. ed. Paris: Dalloz, 2002.

JUNG, Carl Gustav. **A natureza da psique.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Civilização em transição.** Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Fundamentos da psicologia analítica.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **O desenvolvimento da personalidade.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

KELLER, Morton; KELLER, Phyllis. **Making Havard modern.** New York: Oxford, 2001.

KELSEN, Hans. **A justiça e o direito natural.** Coimbra: Arménio Amado, 1963.

_____. **O que é justiça?** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KENNEDY, Duncan. How the law school fails: a polemic. In: LEVINE, Martin Lyon. **Law and Psychology**. Aldershot: Dartmouth, 1995. p.335-354.

KEPPER, Luiz Fernando Tomasi. **Projeto R.A.C. (resolução de conflitos) para os Juizados Especiais**. Curitiba: JEC, 2001.

KIPPER, Aline. O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: Leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultura Paulista, 2001.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1990.

KOZIMA, José Wnaderley. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. In: WOLKMER, Antonio Carlos. **Fundamentos de história do direito**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

KURZ, Robert. **Os últimos combates**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ASSWELL, Harold Dwight. **Poder sociedade**. 2. ed. Brasília: UnB, 1998.

LEE, Luke T. The chinese conceptions of law: Confucian, Legalist, and Buddhist. In: VARGA, Csaba. **Comparative legal cultures**. Aldershots: Dartmouth, 1992. p. 225-247.

LEITÃO, Luís Manuel Teles de Menezes. **O ensino do direito das obrigações**. Relatório sobre o programa, conteúdo e métodos de ensino da disciplina. Coimbra: Almedina, 2001.

LEITE, Douglas Guimarães. A letra vazia do século XIX: os cursos jurídicos e a aventura política do bacharel. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultura Paulista, 2001. p.211-230.

LEVINE, Martin Lyon. **Law and psychology**. Aldershot: Dartmouth, 1995.

_____. **Legal education**. Aldershot: Dartmouth, 1993.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. Critérios de avaliação externa dos cursos jurídicos. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino Jurídico**. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993. p. 31-39.

_____. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico**. Balanço de uma experiência. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000. p.147-162.

_____. O ensino de direito de família no Brasil. In: WAMBIER, Teresa Arruda Alvim (Org.). v. 4. **Repertório de doutrina sobre direito de família**. São Paulo: RT, 1999. p.304-321.

_____. O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. (1995: Curitiba). **Anais...** Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.109-116.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Função social do ensino da ciência do direito. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v.72, ano 18, p.365-380, out./dez. 1981.

LORENZETTI, Ricardo Luis. **Fundamentos do direito privado**. São Paulo: RT, 1998.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDWIG, Celso Luiz. O significado das disciplinas formativas no direito. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. (1995: Curitiba). **Anais...** Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.127-133.

LUÑO, Antonio Enrique Pérez. Ilustración y utilitarismo en la universidad de Salamanca. **Salamanca – Revista de Estudios**, Monográfico Salamanca y los juristas, Salamanca, Ediciones de la Diputación, n.47, p.339, 2001.

LYRA, Araujo Doreodó. **Desordem e processo: estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho, na ocasião do seu 60.º aniversário**. Porto Alegre: S. Fabris, 1986.

LYRA FILHO, Roberto. **Por que estudar direito, hoje?** Brasília: Nair, 1984.

MACCIOCCHI, Maria-Antonieta. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MCCORMACK, Mark H. **O que não se ensina nas faculdades de direito**. 3. ed. Sintra: Europa-América, 1995.

MACEDO, Silvio de. **História do pensamento jurídico**. 2. ed. Porto Alegre: S. Fabris, 1997.

MACEDO JUNIOR, Francisco Luiz; ANDRADE, Antonio Marcelo Rogoski. **Manual de conciliação**. Curitiba: Juruá, 1999.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

- MACKENZIE, W.J.M. **Poder, violência, decisão**. Rio de Janeiro: Artenova, 1978.
- MALARET, Juan. **Manual de negociación y mediación**. Negociaciones empresariales eficaces para juristas y directivos. 2. ed. Madri: Colex, 2001.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Quem manipula quem?: poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MARINONI, Luiz Guilherme. **Novas linhas do processo civil**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 1996.
- MARCOVITCH, Jacques. **A universidade impossível**. São Paulo: Futura, 1998.
- MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. Reflexões sobre o ensino do direito. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. (1995: Curitiba). **Anais....** Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.19-32.
- MARTINDALE, Colin. Como podemos medir a criatividade de uma sociedade? In: BODEN, Margaret A. (Org.). **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2002.
- MASI, Domenico de. **A sociedade pós-industrial**. 3. ed. São Paulo: Senac, 2000.
- MATOS, Ana Carla Harmatiuk. Sete diálogos sobre a relação ensino-aprendizagem no Direito. In: RAMOS, Carmem Lúcia Silveira et al. In: **Diálogos sobre direito civil: Construindo a racionalidade contemporânea**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p.403-434.

MAZZEO, Antônio Carlos. **Burguesia e capitalismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Portaria n.1.886 de 30 de dezembro de 1994.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa . Formação ética do professor de direito. **Revista da Faculdade de Direito da UFJF**, Juiz de Fora, n.19, ano 28, 1989.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELO, Osvaldo Ferreira de. **Fundamentos da política jurídica**. Porto Alegre: S. Fabris, 1994.

MELO FILHO, Álvaro. Didática do raciocínio jurídico. **Revista da Faculdade de Direito**, Fortaleza, 28 (1), p.97-105, jan./jun. 1987.

_____. Ensino e raciocínio jurídico. **Revista da Faculdade de Direito**, Fortaleza, 25 (1), p.105-117, jan./jun. 1984

_____. **Metodologia do ensino jurídico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

_____. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v.322, ano 89, p.9-15, abr./maio/jun. 1993.

MERANI, Alberto L. **Pedagogia e alienação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MEZZAROBBA, Orides (Org.). **Direito, estado e pós-modernidade**. Joaçaba: Unoesc, 1996.

MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

MINGHELLI, Marcelo. Crítica waratiana à Teoria pura do direito: os mitos do ensino jurídico tradicional. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultura Paulista, 2001. p.177-196.

MINGUET, Pilar Aznar. **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

MONREAL, Eduardo Novoa. **O direito como obstáculo à transformação social**. Porto Alegre: S. Fabris, 1988.

MOORE, Christopher W. **El proceso de mediacion**. Métodos prácticos para la resolución de conflictos. Buenos Aires: Granica, 1995.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O que há de nova na Educação profissional no Brasil**. Texto apresentado na 23.^a reunião ANPED, Caxambu, 24-28 set. 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORAIS, Regis. **Cultura brasileira e educação**. Campinas: Papirus, 1989.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 5. ed. Sintra: Europa-américa, 19--.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Loius Le. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOSTEN, Forrest S. **Mediation career guide**. A stratgic approach to building a successful practice. New York: Jossey-Bass, 2001.

MULHOLLAND, Caitlin Sampaio. A interdisciplinariedade no ensino jurídico: a experiência do direito civil. In: RAMOS, Carmem Lúcia Silveira et al. In: **Diálogos sobre direito civil: Construindo a racionalidade contemporânea**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p. 461-472.

NALINI, José Renato (Coord.). **Formação jurídica**. 2. ed. São Paulo: RT, 1999.

_____. **O futuro das profissões jurídicas**. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

NEDER, Gizlene. **Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil**. Porto Alegre: S. Fabris, 1995.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo** = Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação. 16. ed. São Paulo: IBRASA; Rio de Janeiro: Fename, 1976.

NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e transdisciplinariedade**. Brasília: UNESCO, 2001.

_____. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinariedade. _____. **Educação e transdisciplinariedade**. Brasília: UNESCO, 2001. p.13-29.

NOGUEIRA, Alcantara. **Poder e humanismo**. Porto Alegre: S. Fabris, 1989.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Alvaro de (Org.). **Elementos para uma nova teoria geral do processo**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. **Teoria jurídica e novos direitos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

OLIVEIRA, José Lamartine Correia de. A liberdade e o ensino jurídico. **Revista de Direito Civil, Imobiliário, Agrário e Empresarial**, São Paulo, n.39, ano 11, p.40-67, jan./mar. 1987.

_____. Por estranho que pareça estudar ainda é preciso. **Revista da OAB**, n.16, p. 41-53, 2.º quadrimestre, 1981.

OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. Sexismo, misologia, machismo, homofobia: reflexões sobre o androcentrismo no ensino jurídico. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: Leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultura Paulista, 2001. p.195-209.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p.47-66.

OYAMA, Thaís. Vinte anos na oposição. **Revista Veja**, São Paulo, ed.1.775, ano 35, n.43, p.38-41, 30 de outubro de 2002.

PAÍN, Sara. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PAIVA, Vanilda; WARDE, Miriam Jorge (Orgs.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1994.

PARGA, Milagros Otero. La libertad, una cuestión de axiología jurídica. **Boletim da Faculdade de Direito**, Coimbra, v.LXXV, p.175-195, 1999.

PARSON, Talcott. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PEPPET, Scott R.; TULUMELLO, Andrew S. **Beyond winning**. Negotiating to create value in deals and disputes. London: Belknap Press, 2000.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 8. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, [19--].

PETERSEN, Hanne. The language of emotions in the language of law. In: **Love and law in Europe**. Aldershot: Dartmouth, 1998. p.12-26.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: A educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

_____. **Psicologia e epistemologia**: Por uma teoria do conhecimento 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani C. A (Org.). **Didática e interdisciplinariedade**. Campinas: Papirus, 1998.

PINHEIRO, José Ernanne Pe et al. (Org.). **Ética, justiça e direito**: reflexões sobre a reforma do judiciário. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. A responsabilidade social do jurista e o ensino jurídico: um breve diálogo entre o direito e a pedagogia. In: RAMOS, Carmem Lúcia Silveira et al. In: **Diálogos sobre direito civil**: Construindo a racionalidade contemporânea. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p. 489-528.

PINTO, Adriano. A OAB nos 170 anos do ensino jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino jurídico OAB**. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB, 1997. p. 09-34.

PINTO, Maria Lúcia Accioly Teixeira. Avaliação e inovação pedagógica enquanto perspectiva de um projeto político-pedagógico para o ensino de graduação. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; PINTO, Maria Lúcia Accioly Teixeira. **Avaliação institucional na UFPR**: a trajetória de uma década, 1987-1997. Curitiba: UFPR, 1998.

PLATÃO. **A república de Platão**. 6. ed. [S.l.]: Atenas, 1956.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993. P.42.

PORTANOVA, Rui. **Princípios do processo civil**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

_____. **Motivações ideológicas da sentença**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação**: construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: S. Fabris, 2000.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. Educação jurídica: uma busca por novos direitos. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: Leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultura Paulista, 2001. p.31-42.

PRESSBURGER, T. Miguel. (Dis)função e (des)funcionamento do judiciário. In: PINHEIRO, José Ernane Pe et al. (Org.). **Ética, justiça e direito: reflexões sobre a reforma do judiciário**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RAU, Alan Scott; SHERMAN, Edward F.; PEPPET, Scott R. **Mediation and other non-binding ADR processes**. 2. ed. New York: Foundation Press, 2002.

RAYS, Oswaldo Alonso. A questão da metodologia do ensino da didática escolar. In: VEIGA, Ilma P. A. (Coord). **Repensando a didática**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1992. p.83-95.

REALE, Miguel. **Filosofia do direito**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

_____. **Nova fase do direito moderno**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

REDINHA, Maria Regina Gomes. Mediação Matrimonial. **Revista de Direito e Economia**, Coimbra, a. 16 a 19, p. 567-576, 1990 a 1993.

REVISTA DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA. Lisboa: Coimbra, v.XLII, n.1, 2001.

REVISTA DE ESTUDOS – SALAMANCA. Salamanca y los juristas. Salamanca: Difusión y Publicaciones, n.47, 2001.

REVISTA DO ADVOGADO. **Mediação e Direito de Família: uma parceria necessária**. São Paulo; AASP, n.62, mar/2001.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBAS, Lídia Maria Lopes Rodrigues (Coord.). **Direito em questão: aspectos principiológicos da justiça**. Campo Grande: UCDB, 2001.

RIBEIRO, Catarina Araújo. Julgados de paz e desjudicialização da justiça – uma perspectiva sociológica. In: COSTA, Ana Soares da *et al.* **Julgados de paz e mediação – um novo conceito de justiça**. Lisboa: Associação Acadêmica da Faculdade de Direito de Lisboa, 2002. p.38.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**: estudos de antropologia da civilização: etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000.

RICHARD, Michel. **A psicologia e os seus domínios**. v.II. Lisboa: Moraes, 1978.

RICHARDSON, Ivor. Educating lawyers for the 21st century. In: LEVINE, Martin Lyon. **Legal Education**. Aldershot: Dartmouth, 1993. p.555-560.

RIQUITO, Ana Luísa *et al.* **Carta de direitos fundamentais da União Européia**. Coimbra: Coimbra, 2001.

RIPOL-MILLET, Aleix. **Famílias, trabalho social y mediación**. Barcelona: Paidós, 2001.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: SOBRINHO, José Dias; BALZAN Newton César (Orgs.). **Avaliação Institucional**: Teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 1995. p. 37-51.

ROBINSON, Thomas More. **Plato's psychology**. 2. ed. Toronto: Toronto Press, 1995.

ROCHA, Leonel Severo (Org.). **Teoria do direito e o estado**. Porto Alegre: S. Fabris, 1994.

_____. A racionalidade jurídica e o ensino do direito. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS. **OAB. Ensino Jurídico**. Diagnósticos, Perspectivas e Propostas. 2. ed. Brasília: OAB, 1996. p. 193-201.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a portaria n.º 1.886/94MEC. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. (1995: Curitiba). **Anais....** Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.117-126.

_____. Ensino jurídico para que(m)? Tópicos para análise e reflexão. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS. **OAB. Ensino Jurídico**. Diagnósticos, Perspectivas e Propostas. 2. ed. Brasília: OAB, 1996. p. 109.

_____. Novas diretrizes curriculares e a reforma pedagógica dos Cursos de Direito. In: _____. **Ensino jurídico: para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p.125-140.

_____. O ensino do Direito, os sonhos e as utopias. In: _____. **Ensino jurídico: para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p.15-34.

RODRIGUES, Hugo Thamir. Ensino jurídico e dignidade da pessoa humana. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p.91-102.

RODRÍGUEZ, Adela Serra. **La relación de servicios del abogado**. Valencia: T. Blanch, 1999.

ROGERS, Carl R. **A terapia centrada no paciente**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1983.

ROSAS, Roberto. Avaliação dos cursos jurídicos. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS. **OAB. Ensino Jurídico**. Diagnósticos, Perspectivas e Propostas. 2. ed. Brasília: OAB, 1996. p. 269.

ROSENN, Keith S. The jeito Brazil's Institutional Bypass of the Formal Legal System and its Developmental implications. In: VARGA, Csaba. **Camparative legal cultures**. Aldershot: Dartmouth, 1992. p.573-608.

ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

RULLI JUNIOR, Antônio. **Universalidade da jurisdição**. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

RUSSELL, Bertrand. **Os problemas da filosofia**. Coimbra: Almedina, 2001.

SADER, Emir. **O poder, cadê o poder?** São Paulo: Jinkings Editores, 1997.

SAMPAIO, Jorge. O direito e a justiça. **Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra**, v.41, p.183-194, [19--].

SÁNCHEZ, Antonio Hernández. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Thex, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. **O discurso e o poder: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica**. Porto Alegre: S. Fabris, 1988.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia de (Coord.). **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

SANTOS, Renato Quintino dos. **Educação e extensão: Domesticar ou libertar?**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SARAMAGO, José. Direito e os sinos. **Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra**, v.41, p.31-40, 1999.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SCAFF, Fernando Facury. Quem serão os novos bacharéis em direito no Brasil no início do século XXI: primeiras considerações. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, Porto Alegre, v. 33, ano 32, 2000.

SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLEJOHN, Stephen. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SERPA, Maria de Nazareth. **Teoria e prática da mediação de conflitos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1999.

SILBEY, Susan; SARAT, Austin. Dispute processing in law and legal scholarship: from institutional critique to the reconstruction of the juridical subject. In: FREEMAN, Michael. **Alternative dispute resolution**. Aldershot: Dartmouth: 1995. p.405-466.

SILVA, Dimas Salustiano da. Pesquisa jurídica e novos direitos. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: Leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultura Paulista, 2001. p.111-144.

SILVA, Ezequiel T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVEIRA, José Luongo da. **Noções preliminares de filosofia do direito**. Porto Alegre: S. Fabris, 1998.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Faculdade de Direito, 1912-2000**. Curitiba: UFPR, 2000.

SIX, Jean-François. **Dinâmica da mediação**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SONNTAG, Heinz R. *et al.* **Psiquiatria e subdesenvolvimento**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Novas sociabilidades, novos conflitos, novos direitos. In: PINHEIRO, José Ermanne Pe et al. (Org.). **Ética, justiça e direito: reflexões sobre a reforma do judiciário**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUTO, Cláudio. **Ciência e ética no direito: uma nova alternativa de modernidade**. Porto Alegre: S. Fabris, 1992.

_____. Educação jurídica e conservadorismo acadêmico. In: LYRA, Doreodó Araujo (Org.). **Desordem e processo: estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho, na ocasião do seu 60.º aniversário**. Porto Alegre: S. Fabris, 1986.

SOUZA, João Paulo de; MOTA, Tânia. O lugar da ciência do direito, do ensino jurídico e do processo de produção hermenêutico. In: CAPELLARI, Eduardo;

PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultura Paulista, 2001. p.81-110.

SOUZA, João Paulo de. O ensino jurídico, a sala de aula e a rua. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p.103-116.

SOUZA, José Guilherme de. **A criação judicial do direito**. Porto Alegre: S. Fabris, 1991.

SOUZA NETO, João Baptista de Mello. **Mediação em juízo**. Abordagem prática para obtenção de um acordo justo. São Paulo: Atlas, 2000.

STUCKA, Petr Ivanovich. **Direito e luta de classes: teoria geral do direito**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

SUNDFELD, Carlos Ari; VIEIRA, Oscar Vilhena (Coord.). **Direito global**. São Paulo: Max Limonad, 1999.

SUNG, Jung Mo; SILVA, Josué Cândido da. **Conversando sobre ética e sociedade**. Petrópolis, Vozes, 1999.

SURGIK, Aloisio. **A origem da conciliação**. Curitiba, 19--, Tese (Doutorado em Direito) – Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná.

TÁCITO, Caio. O desafio no ensino do direito. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v.233, ano 67, p.327-331, jan./mar. 1971.

TAVARES, Ana Lucia de Lyra. Transmissão do conhecimento jurídico. **Revista de Direito Civil**, São Paulo, n. 21, p.150-153,

TEIXEIRA, Sávio de Figueiredo (Coord.). **As garantias do cidadão na justiça**. São Paulo: Saraiva, 1993.

_____. **O Judiciário e a Constituição**. São Paulo: Saraiva, 1994.

TELLES JUNIOR, Goffredo. **O direito quântico: ensaio sobre a ordem jurídica**. 6. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TORGAL, Luís Reis; ROQUE, João Lourenço (coords.). **História de Portugal**. O liberalismo. Lisboa: Estampa, 1993.

TORRÉ, Abelardo. **Introducción al derecho**. 10. ed. Buenos Aires: Editorial Perrot, 1991.

TOYNBEE, Arnold. **A sociedade do futuro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

TRIMARCHI, Pietro. Il giurista nella società industriale. **Rivista di Diritto Civile**, Padova, a. 26, 1.^a parte, p.41-51, 1980.

TRINDADE, José Damião de Lima. Anotações sobre a história social dos direitos humanos. In: SÃO PAULO. PROCURADORIA GERAL DO ESTADO. GRUPO DE TRABALHO DE DIREITOS HUMANOS. **Direitos humanos: construção da liberdade e da igualdade**. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1998.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio; BOHNEN, Aloysio. **A universidade: das origens à renascença**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB**. Ensino jurídico. Brasília: Ed. da UnB, 1978 – 1979.

VENANCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB**. Ensino jurídico. Brasília: UnB, 1978 – 1979. p.11-45.

_____. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. Perspectivas históricas dos cursos de direito. In: I SEMINÁRIO ANACIONAL DE ENSINO JURÍDICO E MERCADO DE TRABALHO. (1995: Curitiba). **Anais...** Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.47-50.

VERNENGO, Roberto J. **Curso de teoría general del derecho**. 2. ed. Buenos Aires: Depalma, 1995.

VICENZI, Luciano. **Coragem para evoluir**. Rio de Janeiro: IIPC, 2001.

VIEIRA, José Ribas. Desafios e propriedades para a reforma do ensino jurídico no Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino Jurídico.** Diagnósticos, perspectivas e propostas. 2. ed. Brasília: OAB, 1996. p.177-191.

VIEIRA, Waldo. **Manual de redação da conscienciologia.** Rio de Janeiro: IIPC, 1997.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Poder judiciário: crises, acertos e desacertos.** São Paulo: RT, 1995.

ZIMMER JUNIOR, Alosísio. A didática no direito. **Revista da Faculdade de Direito Ritter Reis**, v.I, p.153-169, ago./dez. 1998.

ZITSCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do ensino jurídico com casos teoria e prática:** (com exemplos do Direito do Consumidor e do Direito Civil). Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

WACHOWICZ, Lilian Anna (Org.). **A interdisciplinariedade na universidade.** Curitiba: Champagnat, 1998.

WARAT, Luis Alberto. Confissões pedagógicas diante da crise do ensino jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino Jurídico.** Diagnósticos, perspectivas e propostas. 2. ed. Brasília: OAB, 1996. p.215-221.

_____. Incidentes de ternura. In: BORGES FILHO, Nilson. (Org.). **Direito, estado, política e sociedade em transformação.** Porto Alegre: Fabris, 1995. p.131-132.

_____. **Introdução geral ao direito II:** A epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: S. Fabris, 1995.

_____. **Introdução geral ao Direito III:** O Direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: S. Fabris, 1997.

_____. **O Direito e sua linguagem.** 2. ed. Porto Alegre: S. Fabris, 1995.

WATANABE, Kazuo. _____. Acesso à justiça e sociedade moderna. In: GRINOVER, Ada Pellegrini et al. (Coord.) **Participação e processo**. São Paulo: RT, 1988.

_____. **Da cognição no processo civil**. 2. ed. Campinas: Bookseller, 2000.

_____. Filosofia e características básicas do juizado especial de pequenas causas. In: _____. **Juizado de pequenas causas**. São Paulo: RT, 1985.

WIEACKER, Franz. **História do direito privado moderno**. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, [19--].

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1993.

WOLKMER, Antonio Carlos. Crise do Direito, mudança de paradigma e ensino jurídico crítico. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino Jurídico**. Diagnósticos, perspectivas e propostas. 2. ed. Brasília: OAB, 1996. p.75-79.

_____. **Fundamentos de história do direito**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento crítico**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

_____. Sociedade liberal e a tradição do bacharelismo jurídico. BORGES FILHO, Nilson (Org.). In: **Direito, estado, política e sociedade em transformação**. Porto Alegre: S. Fabris, 1995.