

A formação do jurista e o compromisso com a construção da cidadania

ANGÉLICA L. CARLINI*

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2006 tem sido um marco na história da violência e dos conflitos sociais na sociedade brasileira e em especial, no estado de São Paulo. Os índices de violência cresceram de forma concreta e, o primeiro semestre do ano foi marcado por ações do crime organizado que resultaram na morte de cerca de 130 pessoas, entre policiais, cidadãos comuns e suspeitos de serem criminosos.

Embora o crime organizado já tivesse provocado rebeliões sincronizadas em vários estabelecimentos penais em outros momentos da história recente, a sociedade brasileira ainda não tinha vivido um estágio próximo de guerra civil, com ações articuladas em vários pontos das cidades, tanto na capital como no interior, acontecendo de forma simultânea e com grande violência.

Policiais foram assassinados em bares e restaurantes durante suas folgas, outros em locais de serviço como bases da polícia. Civis foram assassinados por estarem acompanhando policiais, bombeiros foram alvejados com tiros quando se encontravam em seus postos de trabalho desarmados e sem coletes à prova de balas. Os ataques praticados no mês de julho tiveram como alvo principal os agentes penitenciários que, supostamente, segundo informações que teriam sido divulgadas por representantes de facção criminosa, teriam maltratado os presos do sistema carcerário. Os agentes penitenciários foram mortos quando estavam em

* Abogada. Docente y asistente de dirección de la Facultad de Derecho de la PUC de Campinas. Coordinadora adjunta del programa de Maestría en Derecho de la Universidad Paulista, UNP. Máster en Historia Contemporánea y doctoranda en Educación. Investigadora en el área de Derecho y Ciudadanía.

suas casas, no caminho para o trabalho ou de volta deste, nos momentos de folga, enfim, foram atingidos por pessoas que conheciam seus hábitos particulares, seus endereços, suas rotinas.

Além disso, em muitas cidades do estado de São Paulo, mesmo nas de pequeno e médio porte, ônibus foram queimados em momentos diversos do dia, principalmente no período noturno. Os veículos eram abordados por criminosos que mandavam os passageiros descerem e ateavam fogo. Em alguns casos, o pânico dos passageiros para sair do veículo acabou provocando ferimentos, inclusive graves queimaduras.

Diante de um quadro de tanta violência a sociedade brasileira se encolheu e se refugiou apavorada em suas casas, deixando em maio de 2006 um quadro inimaginável na maior metrópole da América Latina: as ruas desertas em plena segunda-feira no final de tarde, com a maioria das pessoas decidindo largar o trabalho e os compromissos no meio do período para voltar para casa. A ameaça de que os ônibus seriam retirados de circulação, associado ao temor de novos ataques no final da tarde, fizeram as empresas dispensarem mais cedo seus funcionários e as escolas e universidades suspenderem as aulas.

A sociedade civil brasileira constatou, atônita, que não dispunha de recursos para reagir e, em função disso, era melhor ir para casa local teoricamente protegido. Se essa proteção ocorreu efetivamente nos bairros de classe média e alta das cidades do interior e da capital, não se pode dizer o mesmo nos bairros da periferia, onde suspeitos de pertencerem ou de colaborarem com uma determinada organização criminosa foram presos e mortos de forma sistemática, muitas vezes sem que a suspeita fosse efetivamente comprovada.

De um lado, alguns políticos e o alto comando da polícia defendiam que os policiais estressados e abalados emocionalmente pela violência e covardia dos ataques poderiam até ter cometido excessos, mas que esse não tinha sido o objetivo da ação policial. Por outro lado, algumas vezes de grupos organizados de direitos humanos protestaram contra a prática de perseguição a pobres e negros, usual na periferia dos grandes centros urbanos e mais fortemente praticada em períodos de crise social.

Nesse quadro de tensão e medo, tendo por pano de fundo um tecido social totalmente esgarçado, a sociedade civil brasileira constatou a pro-

fundidade de sua desagregação e, como conseqüência, a incapacidade de reagir de forma conjunta, seja para propor ações a serem praticadas pelo poder público, seja para ela própria sociedade praticar ações afirmativas contra a violência, as organizações criminosas e o quadro de desigualdade social que caracteriza o país.

Paradoxalmente, o Brasil conta na atualidade com um grande número de escolas de ensino de direito, espalhadas em todo o território mas fortemente concentradas no estado de São Paulo, palco dos acontecimentos de violência de maio e julho de 2006.

O paradoxo vem do fato de que um número expressivo de escolas de ensino de direito poderia ter contribuído para que a cidadania fosse uma realidade e, em conseqüência, fosse exercida de maneira mais concreta pela sociedade civil. Em outras palavras, a existência de um grande número de alunos cursando direito poderia ter colaborado para uma melhor organização da sociedade civil, para uma discussão mais profunda das causas e conseqüências da violência e, para uma resposta rápida e eficiente das organizações sociais.

Não foi isso, contudo, o que se constatou durante e após os ataques. Ao contrário, a sociedade civil brasileira mostrou-se frágil, inconsistente em organização e incapaz de debater com clareza os acontecimentos na busca de soluções práticas. Ao contrário, perplexa e se sentindo impotente para qualquer ação, parte da sociedade se manifestou com desejo de vingança, pregando o extermínio de suspeitos e um tratamento agressivo contra presos, o que pode contribuir para agravar ainda mais o fosso que divide a sociedade brasileira.

A reflexão que este trabalho propõe iniciar é sobre um ensino de direito que está disseminado em todo o território nacional mas que, no entanto, não tem cumprido de forma satisfatória o papel de pensar a organização da sociedade e, nem o papel de propor mudanças nessa organização. As razões históricas e ideológicas que sustentam a implantação e o desenvolvimento dos cursos de direito serão analisadas em uma perspectiva crítica, tendo por pano de fundo o estado atual da sociedade brasileira e as ações que precisam ser adotadas para a construção de uma sociedade mais solidária e mais justa, conforme consta expressamente do texto constitucional.

2. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

Os cursos jurídicos foram criados no Brasil em 1827, em Olinda e em São Paulo. Foram criados com o objetivo de produzir mão-de-obra especializada para contribuir com a gestão do Estado Nacional que havia se formado a partir da independência, ocorrida em 1822.

Para que o recém-formado Estado Nacional funcionasse era necessário criar um quadro de burocratas que organizasse e movimentasse a máquina estatal. A formação de bacharéis em direito contribuiu para o projeto de construção e consolidação do Estado Nacional e de sua ideologia.

Para a elite econômica e política do país a implantação dos cursos jurídicos foi bem recebida, porque com ela era possível fornecer educação superior a seus filhos sem que fosse preciso enviá-los para Coimbra, em Portugal. Do mesmo modo, para essa mesma elite econômica e política brasileira, a formação de filhos bacharéis em direito garantia a ocupação do espaço público e, com isso, a continuidade do poder político e econômico.

O surgimento dos cursos de direito no Brasil cumpriu, portanto, um papel pragmático, como forma de garantir a integração e consolidação do território, do povo e do governo a partir do projeto traçado pelas lideranças econômicas e políticas da época. Não foram criados para formar uma elite cultural empenhada em pensar os problemas e desafios da nova nação e, construí-la a partir de suas reflexões. Ao contrário, os propósitos idealistas de implantação de ensino de direito para construção de uma sociedade livre, soberana e justa passaram ao largo do projeto político daquele momento histórico.

No período imperial os cursos jurídicos se caracterizaram por uma forte presença estatal, inclusive na fixação do currículo que era determinado pela lei que os implantou. Esse currículo possuía nove disciplinas e o curso tinha duração de cinco anos. O poder central da época determinava, ainda, os recursos a serem empregados, a forma de nomeação de professores, os métodos que poderiam ser utilizados em sala de aula e, quais os livros que deveriam ser adotados. Os professores que escrevessem livros doutrinários de direito, só poderiam publicá-los se tivessem a prévia aprovação da Assembléia Geral.

Ainda durante o Império, os cursos jurídicos enfrentaram várias dificuldades, sobretudo no aspecto de contratação de docentes. Eles eram recrutados entre profissionais de área jurídica, dando início à tradição de que quem sabe fazer sabe ensinar. Essa tradição se mantém viva em grande parte dos cursos de direito até hoje, porque é expressivo o número de professores que são também advogados, juizes, promotores, delegados, procuradores, defensores públicos, entre outras carreiras jurídicas.

A Proclamação da República, em 1889, modificou os quadros políticos, permitiu a ascensão econômica e política de novas classes sociais e, foi marcada por forte influência do positivismo. Esse fato também modificou o ensino do direito no país, sendo determinante para que entre outros aspectos, a cátedra de Direito Eclesiástico fosse retirada em razão da desvinculação do Estado com a Igreja e, fossem criadas cátedras de Filosofia e História do Direito, e de Legislação Comparada de Direito Privado.

A modificação mais relevante, no entanto, foi a criação de cursos e faculdades livres que funcionariam sob a supervisão do governo e, com as mesmas garantias que tinham as faculdades federais, inclusive o direito de conferir grau acadêmico após os exames exigidos no estatuto.

Datam desse período o surgimento de cursos jurídicos na Bahia e dois no Rio de Janeiro, em 1891; em Minas Gerais, em 1892; no Rio Grande do Sul, em 1900; no Pará, em 1902; no Ceará, em 1903; no Amazonas, em 1909; no Paraná, em 1912; no Maranhão, em 1918; e, outro curso no Rio de Janeiro, em 1910.

A partir da implantação do sistema republicano os cursos jurídicos passam a contar com a presença mais significativa de alunos de classe média, que por não serem filhos da elite econômico-financeira, quase sempre trabalhavam em uma parte do dia além de estudar. Essa inovação contribui para a formação de uma outra mentalidade nos cursos jurídicos, igualmente pragmática e voltada para a profissionalização.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos procurou dar aos cursos jurídicos um caráter eminentemente profissionalizante. Dividiu os cursos jurídicos em dois: bacharelado e o doutorado. No primeiro, seria contemplada a formação para a parte prática do direito e, no segundo, a formação dos futuros professores e pesquisadores que se dedicariam aos estudos de maior complexidade.

A pesquisa histórica sobre os cursos de direito no Brasil dá conta de que esse sistema jamais foi colocado em prática, permanecendo os cursos de direito com a vocação de formar bacharéis, ou seja, mais focado em uma formação profissionalizante.

Em 1962 foi implantado o Parecer 215, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, que modificou mais uma vez o currículo dos cursos jurídicos no Brasil. Foi implantado um currículo mínimo, com 14 (catorze) matérias: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário (com Prática Forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria Geral do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com Prática Forense), Direito Financeiro e Finanças, e Economia Política.

A enumeração das disciplinas do conteúdo curricular mínimo adotado pelo Governo Federal dá a dimensão de quanto o curso pretendia a formação de “técnicos” ou “práticos” de direito. O curso continuava tendo a duração de cinco anos e, a metodologia de aula continuava sendo a conferência importada do modelo adotado na Universidade de Coimbra.

Em 1972 e 1996 foram tentadas novas reformas pelo Ministério da Educação e, pelo Conselho Nacional de Educação.

A proposta de 1996, representada pela Portaria 1886, não se limitou a propor mudanças no currículo dos cursos de direito, tendo introduzido a obrigatoriedade de apresentação de trabalho de conclusão de curso (monografia) para os alunos do último ano. Também estabeleceu a necessidade de realização de horas-atividade durante o curso, buscando com isso incentivar o aluno a participar de atividades fora da faculdade, objetivando a complementação da formação do aluno.

Em 29 de setembro de 2004, a Resolução do Conselho Nacional de Educação por sua Câmara de Ensino Superior -CNE/CES- 9, instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em direito, além de adotar outras providências, conforme consta do preâmbulo.

O art. 3º da Resolução 9 determina que os cursos de graduação em direito devem assegurar no perfil do graduando sólida formação geral,

humanística, axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

O art. 4º estabelece que o curso de graduação em direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as habilidades e competências de:

- a) leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos e normativos, com a devida utilização de normas técnico-jurídicas;
- b) interpretação e aplicação do direito;
- c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do direito;
- d) adequada atuação técnico-jurídica em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- e) correta utilização de terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- f) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- g) julgamento e tomada de decisões;
- h) domínio de tecnologia e métodos para permanente compreensão e aplicação do direito.

Para cumprir plenamente a formação de um profissional com essas habilidades e competências, a Resolução 9 organizou o currículo em três eixos:

- a) *Eixo de formação fundamental*, objetivando integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do direito com outras áreas do saber, abrangendo, entre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;
- b) *Eixo de formação profissional*, abordando, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação de conteúdos essenciais sobre

direito constitucional, direito administrativo, direito tributário, direito penal, direito civil, direito empresarial, direito do trabalho, direito internacional e direito processual;

- c) *Eixo de formação prática*, buscando associar a prática e aos conteúdos teóricos desenvolvidos nos outros eixos, consistindo no desenvolvimento de atividades de estágio curricular supervisionado, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

Neste momento histórico os cursos de direito ainda discutem a forma de implementar totalmente a Resolução 09, porque têm até o início de 2007 para cumprir suas disposições de forma integral. A introdução de algumas disciplinas do eixo de formação fundamental que não eram contempladas nos currículos dos cursos de direito, como psicologia, antropologia e história, tem sido fonte das maiores preocupações por parte das escolas de direito.

O principal reclamo de professores e coordenadores de curso é sobre a dificuldade de implantar as disciplinas sugeridas para o eixo fundamental, em vista do fato de que o conteúdo programático das disciplinas do eixo profissional é muito extenso.

Por outro lado, se as disciplinas sugeridas para serem implantadas no eixo fundamental forem implantadas de forma transversal, ou seja, como conteúdo de outras disciplinas, poderão ser relegadas a plano secundário, o que as impedirá de cumprir a proposta de contribuir para a formação crítica dos alunos.

Da mesma forma, a introdução dessas temáticas como disciplinas autônomas, porém sem um corpo docente previamente preparado para essa tarefa e que as lecionem de forma dogmática e entediante, poderá fazer com que se tornem disciplinas sem nenhum interesse para os alunos e, conseqüentemente, sem contribuição mais efetiva para sua formação profissional.

O debate ainda está ocorrendo no Brasil neste momento. Muitas escolas de direito ainda não concluíram qual o modelo a ser implantado: a introdução de disciplinas específicas para contemplar história, antropologia e psicologia ou, a introdução de conteúdos dessas disciplinas em outras já existentes.

3. SITUACIÓN ATUAL DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E ALGUMAS REFLEXÕES DECORRENTES

Na atualidade, expressiva parcela dos cursos de direito no Brasil têm sido alvo de críticas à qualidade do ensino que proporcionam e, ao perfil de profissional que formam.

Dados de 2002, disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP- apontam que o Brasil possuía 599 cursos de graduação presenciais em direito. Notícias publicadas na imprensa durante o ano de 2006, fazem referência a existência de cerca de 900 cursos de direito em todo o país. Essas mesmas notícias informam que países como os Estados Unidos da América do Norte possuem 200 escolas de direito.¹

O número elevado de escolas coloca em discussão a qualidade dos docentes que nelas trabalham, sobretudo porque o número de professores mestre e doutores, ou seja, com prévia preparação para o exercício da carreira docente e da pesquisa não se mostra compatível com o número de cursos de direito.

O portal da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior -CAPES- informa que existem cinquenta e oito mestrados e dezessete doutorados em direito em todo o país, no total de setenta e cinco cursos de pós-graduação, número muito inferior ao de cursos de graduação em direito.

É possível constatar que os docentes dos cursos de direito são, principalmente, profissionais de carreiras jurídicas que dedicam parte de seu tempo para ministrar aulas e, nem sempre possuem formação para o exercício da docência. Conforme ocorreu na implantação dos cursos de direito no Brasil, se busca a experiência de quem sabe fazer imaginando com isso que quem sabe fazer sabe ensinar.

Uma das conseqüências desse perfil docente é que os professores de direito, em geral, buscam na sua experiência prática os elementos fundamentais a serem discutidos em sala de aula, o que nem sempre conduz a uma reflexão mais crítica, mais sistemática e, principalmente, transformadora.

¹ Revista eletrônica *Consultor Jurídico*, consultado em 8 de julho de 2006 [en línea] <www.consultorjuridico.com.br>.

Os cursos de direito são criticados por serem lócus de reprodução de idéias e transmissão de conhecimento acrítico, insuficiente para contribuir para a formação de profissionais de carreira jurídica que participem, efetivamente, da discussão de novos modelos de organização para a sociedade brasileira do século XXI, marcada por complexidade e paradoxos.

Outra crítica que se constrói sobre um ensino de direito calcado quase que exclusivamente na experiência dos profissionais das carreiras jurídicas, é referente à dimensão ética dessa transmissão de experiências, que transfere junto com o conhecimento práticas que nem sempre podem ser aceitas do ponto de vista ético mas que, na realidade, resultaram em êxito pessoal e financeiro para os profissionais que as vivenciaram.

A sociedade brasileira constata na atualidade que parte dos celulares e informações que chegam aos prisioneiros, principalmente àqueles ligados a facções criminosas organizadas, são levadas por parentes e amigos, mas também por advogados e advogadas que por força da lei gozam da possibilidade de ingressarem no sistema prisional em horários variados e, terem acesso ao preso de forma privada.

Notícias veiculadas por órgãos de imprensa, nos últimos meses e em todo o país, dão conta de informar que advogados e advogadas de criminosos ligados ao tráfico de drogas visitam sistematicamente seus clientes, inúmeras vezes por semana, e podem estar levando e trazendo informações sobre ações criminosas que devem ser praticadas fora dos presídios, por cúmplices que se encontram em liberdade. A imprensa informa, ainda, que as facções criminosas estariam sustentando alunos em faculdades de direito para que eles depois de formados, trabalhem no interesse dessas organizações e de seus membros e familiares.

Em outro ângulo do mesmo problema, a sociedade brasileira toma ciência de que parte da lavagem de dinheiro praticada no país, com conseqüências nefastas para a economia e para a organização social, é perpetrada por advogados e advogadas que organizam esquemas de montagem de empresas para práticas ilegais, principalmente com o objetivo de enviar dinheiro para os chamados paraísos fiscais. Operações financeiras ilegais são praticadas em todo o país, protegidas por uma com-

plexa rede de empresas e investimentos aparentemente legais, engendrados por profissionais de direito oriundos de cursos de direito brasileiros.

Se esse não é um privilégio da sociedade brasileira mas um fenômeno que ocorre em todo o mundo, é inegável que aqui ele tem ocorrido com maior frequência, suscitando uma discussão que apenas se inicia mas que é fundamental, ou seja, pensar a forma como tem ocorrido a formação dos profissionais da área de direito, pensar as dimensões éticas, sociais e políticas que devem ser tratadas nos cursos de direito e as formas como devem ser tratadas.

Mas, além de acusados de formar profissionais sem contribuição crítica e ética, os cursos de direito no Brasil também são criticados por formar profissionais sem condições técnicas de ocupar postos de advocacia, magistratura, promotoria de justiça e outras carreiras jurídicas, em razão do grande número de reprovações dos exames e concursos de acesso a essas carreiras.

O exame para ingresso de bacharéis nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil de maio de 2006, no Estado de São Paulo, reprovou 90,21% dos candidatos. Do total de inscritos para realizar o exame, 20.975 candidatos, somente 2.053 foram aprovados e, portanto, considerados aptos para o exercício da advocacia.²

Os concursos para ingresso na magistratura e no ministério públicas, carreiras das mais prestigiadas no universo do direito, também têm tido índices altos de reprovação, embora não sejam divulgados com a mesma intensidade com que a imprensa trata o exame para ingresso na Ordem dos Advogados do Brasil. A falta de interesse na divulgação por parte da imprensa, decorre do fato de que o número de candidatos que realiza concursos para magistratura e ministério público é um número muito menor do que aqueles que prestam o exame da OAB, porque os concursos já são conhecidos por seu alto grau de dificuldade o que já afasta de plano grande parte dos bacharéis em direito.

Se não formam adequadamente para o ingresso nas carreiras jurídicas conforme os números apontam, os cursos de direito no país também não têm formado bacharéis que pensem o direito em uma perspectiva transfor-

² *Consultor Jurídico*, consultado em 8 de julho de 2006 [en línea] <www.consultorjuridico.com.br>.

madora. Em um país cuja sociedade se construiu com base em diferenças sociais tão acentuadas, com exclusões dos mais variados tipos, com uma distribuição de renda injusta e uma carga tributária elevada, com um grande número de desempregados e com a economia informal sustentando parte expressiva da população, é importante a formação de cidadãos preparados para enfrentar o debate social e a busca por soluções.

Em um país em que parte dos votos ainda é obtida no sistema “de cabresto”, em troca de pares de sapato, dentaduras, cestas básicas, churrascos e festas, bacharéis de direito bem formados seriam uma contribuição bastante eficaz para impedir a manipulação dos votos, para neutralizar o efeito da propaganda política, pois seriam capazes de orientar a população, esclarecer as razões da escolha e, combater as práticas vedadas pela legislação eleitoral.

Bacharéis bem formados contribuiriam, também, para fiscalizar com maior rigor as práticas dos poderes executivos, legislativos e judiciários da União e dos Estados e, do executivo e legislativo do Município, cobrando na Justiça os desvios de verba, o locupletamento ilícito, os desmandos administrativos que incham as dívidas municipais, estaduais e federais e, acarretam ainda menores recursos para as obras de infraestrutura e para a agenda da saúde, educação e segurança públicas.

Bacharéis em direito formados de maneira crítica e consciente da importância da construção da cidadania em todos os níveis, trabalhariam na sustentação jurídica dos movimentos sociais, das organizações não-governamentais e de todas as associações e fundações constituídas para reivindicar e amparar direitos, provocando uma interessante reviravolta na organização social e política do estado brasileiro, no qual os bacharéis sempre existiram para proteger a elite econômica e política.

A matriz do pensamento crítico a que nos referimos como necessário na formação dos estudantes de direito está na teoria crítica, mas precisamente naquilo que Marcos Nobre sintetizou:

Ao fixar a separação entre conhecer e agir, entre teoria e prática, segundo um método estabelecido a partir de parâmetros da ciência natural moderna, a teoria tradicional expulsa de seu campo de reflexão as condicionantes históricas do seu próprio método. Se todo conhecimento produzido é, entretanto, historicamente determinado (mutável no tempo,

portanto), não é possível ignorar essas condicionantes senão ao preço de permanecer na superfície dos fenômenos, sem ser capaz, portanto, de conhecer por inteiro suas reais conexões na realidade social. Em outras palavras, na concepção tradicional de teoria, o método é transformado em uma instância atemporal, de maneira a tentar eliminar o cerne histórico que lhe é, entretanto, constitutivo (2004, p. 39).

Essa proposta de um ensino de direito crítico, contribuiria, também, para que vivência democrática fosse mais participativa e não tão indireta como acontece no modelo da sociedade brasileira, em que a participação política do cidadão começa e termina na escolha do candidato e no voto.

A expressão cidadania é utilizada aqui com o sentido de exercício pleno de direito e deveres do indivíduo na sociedade e não apenas o exercício de direitos políticos, como o de votar e ser votado. Essa dimensão que se esgota no exercício do voto não dá a amplitude da construção da cidadania e, ao mesmo tempo, tem se mostrado ineficaz para a construção da sociedade mais justa e solidária propugnada pela Constituição Federal da República Federativa do Brasil.

A sociedade brasileira, em razão de sua trajetória histórica e do quadro social contemporâneo, exige dos cidadãos uma participação muito mais ativa e direta que não pode se resumir apenas ao exercício da escolha livre de membros do executivo e do parlamento. A violência social, o desgaste dos modelos de saúde e educação públicas, o sistema de campanhas eleitorais dominado por interesses econômicos, a classe política legislativa e executiva tão desgastadas perante a opinião pública, o poder judiciário moroso e desacreditado, são aspectos que formam um cenário no qual o cidadão é convocado a participar mais diretamente, para que a situação possa ser revertida, para que novas opções sociais possam ser implementadas.

Nesse sentido, Bittar:

Em verdade, a real identidade da palavra cidadania, com o acento que se quer conferir ao termo, reflete exatamente essas preocupações, significando, portanto, algo mais que simplesmente direitos e deveres políticos, e ganhando a dimensão de sentido segundo a qual é possível identificar nas questões ligadas à cidadania as preocupações em torno do acesso

às condições dignas de vida. Nessa perspectiva conceitual, o que se quer ver é que não é possível pensar em um povo capaz de exercer a sua cidadania de modo integral (no sentido político-jurídico) sem que ela (no conceito aqui assumido) esteja plenamente alcançada e realizada em suas instâncias mais elementares de formação e implementação de estruturas garantidoras de bens, serviços, direitos, instituições e instrumentos de garantia da existência, da vida e da dignidade (2004, p. 18).

O grande número de escolas de direito em todo o Brasil poderia, portanto, não ser um mal em si mesmo desde que estivesse contribuindo de forma eficaz para formar bacharéis com maior engajamento social e político, com uma construção mais sólida das idéias de cidadania e das possibilidades de discussão de novos modelos, o que obriga a deslocar a reflexão para outras variáveis: alunos, professores, método de ensino-aprendizagem e mercado de trabalho.

Os alunos dos cursos de direito, na atualidade, se encontram divididos entre os de escolas públicas de direito, que são quase sempre parte da elite econômica, política e cultural; e, os alunos da maior parte das instituições privadas que são egressos das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Estes, quase sempre mal preparados para um curso universitário têm como principal objetivo ser um profissional generalista, que tenha várias possibilidades de exercício da profissão, quer na iniciativa privada, quer no poder público.

Nas escolas privadas os alunos, normalmente, trabalham para manter a faculdade e não podem responder ao incentivo de realizar pesquisas fora do horário das aulas ou, de participar de núcleos ou grupos de estudo, freqüentar mais assiduamente a biblioteca, conhecer outras instituições, enfim, realizar tarefas complementares à sua formação acadêmica.

Tanto nas escolas públicas como nas do ensino privado, os professores de direito são quase sempre profissionais que exercem a magistratura, a advocacia, a promotoria de justiça, delegacia, procuradoria, entre outras profissões jurídicas. O exercício da docência é sua segunda atividade, e em razão disso, não dispõem de tempo necessário para preparar aulas, provas, pesquisas e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos e com os alunos.

Optam por exercer a docência da forma como lhes foi ensinado em sua época de graduação, ou seja, aula-conferência em que prepondera o estudo das leis, dos códigos, das portarias e medidas provisórias em vigor.

Analisando o tema, João Baptista Villela:

Constitui, destarte, uma visão inteiramente falsa do ensino jurídico fazê-lo consistir basicamente num aprendizado das leis em vigor. É o comportamento que já se caracterizou como *exegetismo*: ao invés de dar ao aluno o instrumental conceitual que lhe permita intervir ativamente na construção de uma sociedade melhor, limita-se a fornecer-lhe uma notícia de soluções normativas garantidas para um contexto histórico, que provavelmente não será o de amanhã, isto é, o do período em que atuarão profissionalmente os estudantes de hoje (1979, p. 127).

Vilella faz, ainda, três críticas ao ensino de direito: o judicialismo, o praxismo e o diletantismo.

Para ele, o ensino jurídico insiste em formar juristas como técnicos em solução de conflitos de interesse, e nessa medida, o direito é um mero mecanismo de solução de conflitos judiciais. Essa visão empobrece a ciência do direito, que na concepção do autor tem muito mais a finalidade de realizar justiça do que solucionar conflitos de interesse.

O praxismo se caracteriza por implementar no ensino de direito uma verdadeira obsessão por saber fazer, sem a preocupação em questionar o por que de uma determinada forma. Em nosso entender esse praxismo exacerbado, justifica em alguma medida o grande interesse que os alunos de direito têm pelas disciplinas de processo (civil, penal, do trabalho), e pelos estudos de prática processual. Em princípio, parece que se a faculdade ensinar a fazer é suficiente e, que todos os casos práticos que a vida profissional vai propor, estarão automaticamente inseridos nos estudos feitos do como fazer.

Tércio Sampaio Ferraz Júnior também critica esse tecnicismo, ao afirmar:

(...) a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não o sejam), ao

lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos (1979, p. 70).

Por fim, Vilella condena o diletantismo dos cursos de direito, apontando para a facilidade de aprovação e para o baixo nível cultural dos egressos do ensino jurídico. Para ele, existe quase que um acordo entre professores e alunos, de tal modo que ambos são pouco exigentes em relação uns aos outros.

Artur Stamford da Silva afirma:

De alguma forma se instituiu como senso comum no ensino do direito a referência à expressão *pacto da mediocridade* correspondente a: os professores fingem ensinar e os alunos fingem aprender (2004, p. 23).

Embora pesada, a crítica não é desprovida de fundamento, porque o grande número de reprovações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil, conforme já mencionado, indica que existe algum descompasso entre a facilidade de ser aprovado nos anos de bacharelado em direito e a dificuldade em obter a autorização para o exercício da advocacia.

O problema sinaliza que é preciso rever a metodologia de ensino-aprendizagem utilizada nas salas de aula, inclusive para permitir uma outra relação entre professores, alunos e o objeto de estudo: a ciência do direito.

Joaquim Arruda Falcão tem uma visão peculiar a respeito do assunto. Afirma Falcão que o tão criticado ensino jurídico brasileiro não está errado. Ao contrário, ele está totalmente adequado para o Brasil. Para ele “(o ensino jurídico) Atende às necessidades básicas dominantes na sociedade. Se cada sociedade tem o direito que merece e produz, o mesmo se aplica ao seu ensino” (1984, p. 39).

Para Falcão (1984, p. 40) a maior dificuldade existente para modificar o ensino jurídico no Brasil reside no método adotado. Primeiramente, o método dominante estava vinculado à revelação dogmática, desconhecendo a observação empírica, em razão da marcada influência do jusnaturalismo que envolve o direito como dever-ser idealizado. Em um segundo

momento, o ensino jurídico é fortemente influenciado pelo positivismo, e a preocupação passa a ser o fato existente, o direito positivado pelo Estado.

Sobre a influência do positivismo no direito, escreve Bittar:

A cristalização das fronteiras territoriais, o crescimento econômico produzido pela Revolução Industrial, a mecanização elementar dos ambientes de trabalho fabril, o desenvolvimento de técnicas e mecanismos anteriormente desconhecidos, as descobertas científicas e o aumento do prestígio racional dos saberes científicos, a expansão das consciências positivista e evolucionista do mundo, a estabilização das aglomerações urbanas, a definição do poderio de classes burguesas emergentes, o progressismo invadindo as mentalidades populares, a definição exata das fronteiras entre direitos humanos e os deveres de Estado, a burocratização da estrutura estatal etc., são fenômenos que se somam para criar as condições necessárias para a formatação da concepção de Estado de direito e, portanto, do assentamento da idéia de legalidade. O positivismo jurídico somente viria a dar crédito e a consolidar essas expectativas na formação de um conjunto de ideologias, pensamentos e práticas burocráticas capazes de sustentar o Estado de direito (2005, p. 78).

É possível concluir que esse estado do ensino jurídico não é aleatório. Ao contrário, serviu e ainda serve aos interesses dos setores econômica e politicamente dominantes na sociedade brasileira, para os quais importa muito pouco a criação de uma classe de juristas que reflita sobre o conteúdo das normas jurídicas, que identifique o direito para além da legislação positivada, e que atue a partir dessas premissas.

A lei é a ordem e conhece-la é o tanto quanto basta para a formação do jurista, em uma concepção que ainda marca de forma acrítica o ensino do direito na maior parte das escolas do país.

O estudo crítico e criador é viável porém indesejável, porque a estrutura da sociedade brasileira ainda é conservadora, estratificada em classes sociais e, principalmente, marcada pela dificuldade de ascensão social. Além disso, o mercado deseja hoje profissionais que construam suas trajetórias em clima marcado por forte competição, por acentuado individualismo e que, impregnados por essa competição e individualismo, sejam capazes de realizar o que for preciso, mas nem sempre o que é justo.

O ensino de direito da forma como se encontra organizado hoje, se identifica com a sociedade em que vivemos e, pensar uma nova estrutura para esse ensino remete, imediatamente, à necessidade urgente de pensar um novo modelo para a sociedade brasileira.

Inúmeras sugestões podem ser formuladas para contribuir para a reflexão sobre a mudança do ensino de direito no Brasil, mas entre todas três merecem análise neste trabalho: relação ensino-aprendizagem; formação de professores; e, o currículo dos cursos de direito.

A relação ensino-aprendizagem nos cursos jurídicos precisa ser tornar mais atual, abandonando quase definitivamente a conferência assistida pelos alunos, para transformar a sala de aula em verdadeira “oficina de trabalho”, ou em um permanente “fórum de debates”, onde os alunos tenham participação ativa e constante.

Na atualidade, estudos de educação indicam que isso pode ser conseguido através do estudo de problemas, ou do estudo de caso, que são propostas diferentes mas que sinalizam para a mesma estratégia: a participação do aluno como foco central da relação ensino-aprendizagem.

O estudo de problemas, paradigma já bastante conhecido das ciências médicas, tem a vantagem de permitir que os alunos estudem problemas e não casos já solucionados, ampliando as perspectivas de pesquisa e de levantamento de hipóteses iniciais para a solução dos problemas. Requer, por parte do aluno, tempo de estudo e pesquisa individual e, confrontação do resultado do seu trabalho com os outros alunos, membros de um mesmo grupo de estudo. Da mesma forma, o estudo através de casos implica em pesquisa individual e atividade em grupo, desenvolvendo no aprendiz as habilidades e competências de sistematização de dados, reflexão, diálogo, elaboração e sustentação de argumentos, entre outras.

De todo modo, a relação ensino-aprendizagem não pode mais ocorrer somente a partir de aulas-conferência, em que o professor entrega ao aluno um conhecimento pronto e acabado sem motivar a reflexão sobre o conteúdo e sem incentivar a participação do aluno no seu processo de aprendizagem. Com estudo de problemas ou de casos, a tarefa do professor será de mediador entre as formas que o aluno vai escolher

para construir seu conhecimento, e o conhecimento efetivamente construído por ele e pelo grupo.

Além disso, os problemas e casos devem ser pesquisados na realidade, no dia a dia, permitindo que os alunos tenham o cotidiano como principal foco de estudo, pesquisa e reflexão de propostas de intervenção transformadora.

Para adoção dessa nova relação de ensino-aprendizagem, será preciso que os professores de direito estejam mais bem preparados. Isso significa, em princípio, que para ser professor de direito não basta ser bem sucedido no exercício de uma profissão jurídica, mas também será preciso comprovar a habilitação em didática e metodologia do ensino superior, concluídas em cursos de especialização e/ou mestrado.

Ainda que se possa discutir que os cursos de didática e metodologia do ensino superior, sozinhos não serão suficientes para conseguir uma mudança da forma de agir dos professores do ensino de direito, é inegável que sem eles essa mudança se tornará ainda mais difícil de ser feita.

A formação específica para ministrar aulas de direito é essencial para despir o professor da toga ou da beca, fazendo-o compreender que para além da prática que vivencia existe uma reflexão necessária e diuturna que deve ser feita sobre cada instituto jurídico e, não simplesmente a transmissão de conteúdos programáticos sem que o aluno tenha tempo de pensar, criticar e analisar a essência dos institutos jurídicos e dos textos de lei.

Por fim, para construir uma nova relação ensino-aprendizagem e um novo perfil para os professores de direito, é preciso pensar na formatação de um novo currículo. Antes disso, um novo currículo será apenas e tão somente mais uma tentativa insincera de melhorar o ensino jurídico no Brasil, acreditando que a modificação de disciplinas e conteúdos seja suficiente por si só, para formar profissionais mais bem preparados do ponto de vista político e social.

Uma nova proposta de currículo de direito deve estar em consonância com o projeto político-pedagógico da instituição e esse, por sua vez, deve ter sido escrito a partir do debate e da reflexão de todos os agentes atuantes em uma comunidade acadêmica: professores, alunos, administradores e funcionários.

Um novo currículo de direito deve ser assumido como compromisso por todos, professores, alunos, administradores e funcionários. Deve contemplar os aspectos profissionalizantes e as fundamentais, mas pode, por exemplo, funcionar com unidades temáticas e não necessariamente com o estudo direcionado por leis e códigos.

Assim, o estudo de família, por exemplo, não precisaria ser construído no âmbito apenas do direito civil, onde está alocado na atualidade em quase todos os cursos de direito do país. Poderia, sim, ser estudado em caráter multidisciplinar em uma unidade temática que contemplasse o estudo com aspectos do direito civil, penal, processual, da infância e juventude, da sociologia, da antropologia, da psicologia, da constituição federal entre outros. O mesmo se pode dizer a respeito da violência urbana, que não precisa ser estudado apenas pelo direito penal, mas pode ser analisado à luz da contribuição de múltiplas áreas do conhecimento em ciências sociais aplicadas.

A esse respeito, Carlini sustenta:

O estudo por unidades temáticas ou eixos temáticos poderia dar conta de diminuir a forte influência positivista que ainda prepondera na maior parte dos estudos de direito no Brasil, que focam a lei sempre como fio condutor dos estudos, dividindo os temas a serem estudados em quantidade de artigos, como comumente acontece nos estudos de direito penal e de direito civil.

Além disso, a construção de uma unidade temática obrigaria os alunos e professores a construir suas reflexões para além dos textos de lei, privilegiando o estudo de princípios gerais do direito, de casos e problemas, criando condições para uma análise crítica do direito e de seu papel na sociedade (2006, p. 15).

Aparentemente, essas idéias poderão ser combatidas como utópicas, de difícil ou impossível execução, como reflexão meramente acadêmica e desprovida de caráter prático.

Mas certamente não estão muito longe da contribuição de Luis Alberto Warat para quem:

Não se aprende repetindo, talvez sonhando (...) O ensino carnalizado é aquele que se aprende sem que ninguém ensine. Ele começa pelo pro-

fessor anarquista e desemboca no professor marginal, que é aquele que violenta as instituições para não violentar a vida. O ensino tradicional não deixa de ser um doentio sistema de rotulação. Através dele, as pessoas ficam padronizadas em nome de uma realidade que se busca reduzir pela classificação. O aluno-padrão é aquele que não escuta as moções do desejo e se deixa consumir pela ordem e seus efeitos de poder. O aprendizado carnalizado, entretanto, é um espaço de brinquedos, como parte de um tempo concedido para a afetividade, para o desejo. O desejo é a erotização da razão. Jogos simbólicos que roubaram para o prazer e o tempo que a Escola monopoliza para transformar o saber dos que recém iniciam a vida em convencionais e letárgicos registros profissionais (1985, p. 49).

Nesse momento histórico da sociedade brasileira, é desejável que a lição de Warat inspire nossas reflexões e nosso debate, para não correremos o risco de repetirmos os desacertos do passado apenas para referendarmos uma suposta tradição do ensino de direito no país.

Precisamos ser capazes de construir novos caminhos para o ensino de direito, não apenas para os alunos mas para toda a sociedade brasileira do século XXI, que espera muito mais dos juristas do que eles efetivamente fizeram até este momento histórico.

4. CONCLUSÃO

Ao estudar a história do ensino jurídico no Brasil podemos constatar que ele esteve atrelado ao poder político e econômico dominantes e, voltado para a formação de profissionais que ao ocuparem cargos e funções na burocracia estatal mantiveram a ordem social e política sem nenhuma modificação substancial, perpetuando o poder dominante.

Esse quadro tem sido combatido de maneira episódica e não muito eficaz, porque quando ocorrem modificações nos cursos de direito elas quase sempre se referem a mudanças de disciplinas e conteúdos curriculares, sem se atentar para a necessidade de formar professores especificamente para esses cursos e, para a necessidade de incentivar esses professores a construir uma relação ensino-aprendizagem dinâmica, em que o aluno seja o foco principal, e portanto, lhe permita aprender a aprender de forma contínua e crítica, inclusive após a conclusão de sua graduação.

A mudança de currículo não tem o poder de aproximar o ensino de direito da realidade, permitindo que os alunos analisem e reflitam sobre a interpretação dos textos de lei, dos princípios e dos costumes, à vista de uma realidade complexa como a que atualmente a sociedade brasileira vivencia.

Streck enfatiza:

Ocorre, sim, uma ficcionalização do mundo jurídico, como se a realidade social pudesse ser procustianamente aprisionada/ moldada/explicada através de verbetes e exemplos com pretensões universalizantes. Alguns exemplos beiram o folclórico, como na explicação do “estado de necessidade” constante no art. 24 do Código Penal, não sendo incomum encontrar professores (ainda hoje) usando o exemplo do naufrago em auto-mar, em que duas pessoas (Caio e Tício, personagens comuns na cultura dos manuais) “sobem em uma tábua”, e na disputa por ela, um deles é morto (em estado de necessidade, uma vez que a tábua suportava apenas o peso de um deles...!) Cabe, pois, a pergunta: por que o professor (ou o manual), para explicar a excludente do estado de necessidade, não usa um exemplo do tipo: *menino pobre entra no Supermercado Carrefour e subtrai um pacote de bolacha a mando de sua mãe, que não tem o que comer em casa*. Mas isso seria exigir demais da dogmática tradicional. *Afinal de contas, exemplos deste tipo aproximariam perigosamente a ciência jurídica da realidade social* (2004, p. 85).

Os manuais de direito têm muitos outros exemplos dessa mesma natureza e, são adotados continuamente nos cursos de direito em todo o Brasil, contribuindo de forma decisiva para que o ensino de direito discuta aspectos legais fora do âmbito da realidade em que deverão ser aplicados, produzindo um direito descolado da realidade e, conseqüentemente, um profissional do direito incapaz de compreender as razões dos problemas do cotidiano.

Se não pode compreender as causas, as raízes sociais e históricas dos problemas sociais e, via de conseqüência não pode resolver esses problemas de forma justa, o profissional do direito também não está capacitado, via de regra, para agir de modo transformador na sociedade, propondo novas formas de agir e novas formas de organização social.

Fruto de um ensino de direito meramente reprodutor de textos e normas jurídicas e das interpretações repetidas sem uma reflexão mais próxima da realidade, o profissional formado no Brasil, atualmente, quase sempre carece de uma visão mais ampla das possibilidades de que dispõe para intervir na realidade, modificando-a para construir uma sociedade mais solidária e mais justa.

De outro lado, o mercado deseja um profissional dócil, subserviente, não-crítico e não-transformador, que tenha competência funcional e seja rápido para encontrar as respostas para os problemas imediatos, sem se envolver na compreensão mais profunda desses problemas. Em troca, o mercado dá a esses profissionais a utopia de que terão dinheiro e poder, ascensão social e reconhecimento, o que hoje se sabe é meramente ilusório, em vista do grande número de profissionais disponíveis e o conseqüente achatamento dos valores de remuneração por causa da grande oferta.

O mercado seduz com a possibilidade de propiciar realização pessoal e financeira, numa ótica solitária e privatista, individualizante e contrária por completo à necessidade que a sociedade brasileira tem, na atualidade, de profissionais do direito ousados, criativos, que possam com sua ação contribuir para a reflexão da organização social e modificá-la para melhor. Que possam compreender a aplicação da lei para além da lógica positivista e, em conseqüência, que apresentem alternativas que permitam maior credibilidade do judiciário e de seus agentes.

Os ideais constitucionalistas de 88, construídos na esteira do final de um longo período de exceção e ausência de democracia, só serão mais amplamente implantados na sociedade brasileira se a construção da cidadania deixar de ser um item apenas da agenda das políticas públicas e se transformar em um item de toda a sociedade. Formar cidadãos que participem efetivamente do espaço social e nele interfiram, debatendo e propondo mudanças capazes de reequilibrar a sociedade brasileira, formar cidadãos que pautem suas ações profissionais pelo caráter público e realização da justiça e não apenas na lógica do mercado, é tarefa que precisa ser exercida também pelos segmentos privados, em especial, pelas escolas de todos os níveis.

Os problemas de má-distribuição de renda, de carga tributária excessiva, de violência, de administração pública contaminada por corrupção, só terão um encaminhamento de solução se os cidadãos brasileiros intervierem e, se encontrarem no judiciário um aliado célere, sério, que proporcione respostas efetivas e rápidas.

Os cursos de direito se concebidos com uma proposta transformadora e criativa, certamente poderão viabilizar a formação de profissionais capazes de trabalhar no cotidiano com uma dimensão pública mais presente, menos apartada da exclusiva prioridade de satisfação econômica e, com certeza, mais reconhecida pela própria sociedade.

Da forma como estão organizados na atualidade, com estrutura curricular e docente sem criatividade e descoladas da realidade, os cursos de direito tendem a continuar formando profissionais despreparados para dar conta da complexidade social e, cuja visibilidade continuará sendo negativa tanto quanto a visibilidade da própria justiça.

Uma sociedade que não confia em seus advogados, juizes, promotores e, conseqüentemente, não tem razão para confiar na justiça, é uma sociedade que deixa espaço para o surgimento de organizações criminosas e do chamado “poder paralelo”.

Falhou o sistema prisional, falhou o judiciário mas antes disso, falhou a formação dos juristas brasileiros. Essa falha que nasce nos cursos de direito precisa ser objeto de estudo e reflexão mais sistematizada e constante, que possa produzir as mudanças necessárias e urgentes que a sociedade brasileira reclama.

O ensino de direito pode ser um importante instrumento de construção de cidadania em toda a sociedade brasileira contemporânea, desde que a dimensão a ser dada a esse ensino seja para além da exclusiva formação do profissional e, passe a contemplar aspectos essenciais que precisam ser discutidos por toda a sociedade brasileira neste século. É preciso discutir o que deve aprender e como deve aprender o estudante de direito, para que ele compreenda não apenas os aspectos técnicos de sua formação profissional, mas compreenda principalmente o compromisso que possui de utilizar esse conhecimento para a valorização da dignidade da pessoa humana e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais solidária e mais justa.

REFERENCIAS

- APPLE, Michael, *Ideologia e Currículo*, São Paulo, Brasiliense, 1982.
- *Política Cultural e Educação*, São Paulo, Cortez, 2000.
 - *Escolas Democráticas*, São Paulo, Cortez, 2001.
- BASTOS, Aurélio Wander, *O Ensino Jurídico no Brasil*, Rio de Janeiro, Lúmen Júris, 2000.
- BITTAR, Eduardo C. B., *Direito e Ensino Jurídico*, São Paulo, Atlas, 2001.
- *Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos*, São Paulo, Manole, 2004.
 - *Direito e Pós-Modernidade*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005.
- BOLSON, Simone Hegele, “O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, Relações de Consumo e o Dano Moral ao Consumidor”, em *Revista de Direito do Consumidor* 46/265-291, São Paulo, Revista dos Tribunais, 2003.
- BORDENAVE, Juan Díaz y Adair Martins PEREIRA, *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*, Petrópolis, Vozes, 2002.
- CARLINI, Angélica L., *Currículo em Direito: Mudanças e Percepções*, Trabalho apresentado no IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Ensino de Direito, ABEDi, Salvador, abril de 2006.
- CORTIANO Jr., Eroulrths, *O Discurso Jurídico da Propriedade e suas Rupturas. Uma análise do ensino do direito de propriedade*, Rio de Janeiro, Renovar, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber (organizadora), *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*, Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- CUNHA, Luiz Antonio, *A Universidade Temporã*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, Marcus Vinicius, *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*, Petrópolis, Vozes, 2002.
- CURY, Vera de Arruda Roza, *Introdução à Formação Jurídica no Brasil*, Campinas, Edicamp, 2002.
- DANTAS, San Tiago, *Palavras de um Professor*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Forense, 2001.
- DOLL Jr., Willian E., *Currículo: Uma Perspectiva Pós-Moderna*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- FALCÃO, Joaquim Arruda, “A Crise da Universidade e a Crise do Ensino Jurídico”, em *Os Advogados: o Ensino Jurídico e o Mercado de Trabalho*, Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984.
- FERRAZ Jr., Tércio Sampaio, “O Ensino Jurídico”, em *Encontros da UnB, Ensino Jurídico*, Brasília, UnB, 1979.

- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.
– *Pedagogia da Autonomia*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1996.
- GIANOTTI, José Arthur, “Contra a Demagogia”, em *Revista Veja*, Nº 885, São Paulo, Editora Abril, 21 de agosto de 1985.
- GIROUX, Henry, *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, Petrópolis, Vozes, 1986.
– *Os Professores como Intelectuais*, Porto Alegre, Artmed, 1997.
- HOUAISS, Antonio, *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.
- KELSEN, Hans, *A Teoria Pura do Direito*, Coimbra, Armênio Armado, 1976.
- MACHADO, Antonio Alberto, *Ensino Jurídico e Mudança Social*, Franca, UNESP-FHDSS, 2005.
- MARTINS-COSTA, Judith (organizadora), *A Reconstrução do Direito Privado*, São Paulo, Revista dos Tribunais, 2002.
- MASETTO, Marcos Tarciso, *Competência Pedagógica do Professor Universitário*, São Paulo, Sumus, 2003.
- MORIN, Edgar, *Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro*, São Paulo, Cortez, 2000.
- NOBRE, Marcos, *A Teoria Crítica*, R. de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.
- POZO, Juan Ignacio, *Aprendizes e Mestres. A Nova Cultura da Aprendizagem*, P. Alegre, Artmed, 2002.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei, *Ensino Jurídico: Saber e Poder*, São Paulo, 1988.
– *Novo Currículo Mínimo dos Cursos Jurídicos*, São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, 1995.
– *Ensino Jurídico para que(m)?*, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2000.
– *Pensando o Ensino do Direito no Século XXI*, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2005.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei y Eliane Botelho JUNQUEIRA, *Ensino do Direito no Brasil*, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno, *O Currículo: Uma Reflexão Prática*, Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SANTOS, André Luiz Lopes, *Ensino Jurídico: Uma Abordagem Político-Educacional*, Campinas, Edicamp, 2002.
- SILVA, Arthur Stamford da, *Anuário ABEDi Relação Professor/Aluno. Projeto Pedagógico como Indício de Superação do Pacto da Mediocridade*, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2004, pp. 23-42.

- STRECK, Lenio Luiz, *Hermenêutica Jurídica e(m) Crise*, Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2004.
- TEODORO Jr., José, “As Ciências Humanas”, in LEMOS, Filho Arnaldo, *et alii*, *Sociologia Geral e do Direito*, Campinas, Alínea, 2004.
- THULER, Mônica Gather, “O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas”, in *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*, Porto Alegre, Artmed, 2002.
- VENÂNCIO FILHO, Alberto, *Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 Anos de Ensino Jurídico no Brasil*, São Paulo, Perspectivas, 1982.
- VENTURA, Deisy, *Ensinar Direito*, Barueri, SP, Manole, 2004.
- VILELLA, João Batista, “Os Cursos pós-graduados em Direito e a Superação da Idade Exegética”, in *Encontros da UnB. Ensino Jurídico*, Brasília, UnB, 1979.
- WARAT, Luis Alberto, “A Ciência Jurídica e Seus Dois Maridos”, in *Territórios Desconhecidos*, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2004, pp. 61-186.
- ZABALZA, Miguel A., *O Ensino Universitário seu Cenário e seus Protagonistas*, Porto Alegre, Artmed, 2004.
- ZITSCHER, Harriet Christiane, *Metodologia do Ensino Jurídico com Casos. Teoria e Prática*, Belo Horizonte, Del Rey, 1999.