



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE DIREITO - FD**

**Arthur de Andrade Benetele
180112856**

**O TECNICISMO EDUCACIONAL NOS CURSOS DE
DIREITO: Uma compreensão histórico-retórica do
bacharelado em Direito no Brasil**

**BRASÍLIA/DF
2023**

ARTHUR DE ANDRADE BENETELE

O TECNICISMO EDUCACIONAL NOS CURSOS DE DIREITO:
Uma compreensão histórico-retórica do bacharelado em Direito no Brasil

Monografia apresentada ao curso de
Direito da Faculdade de Direito da
Universidade de Brasília, como requisito
parcial para a obtenção de diploma de
bacharel em Direito

Orientadora: Professora Carla Beatriz de
Almeida

BRASÍLIA/DF

2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE DIREITO

Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “O TECNICISMO EDUCACIONAL NOS CURSOS DE DIREITO: Uma compreensão histórico-retórica do bacharelado em Direito no Brasil” de autoria do graduando em direito: Arthur de Andrade Benetele, aprovado pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Professora Mestre Carla Beatriz de Almeida – Orientadora

Professor Mestre Victor Alves Magalhães - Membro Externo

Professora Doutora Jhessica Luara Alves de Lima – Membro Externo

Professor Doutor Jailson Alves Nogueira – Suplente

Brasília, 21 de julho de 2023

Aos meus pais, Marcelo e Gertrudes, que nunca hesitaram em me amparar em todos os sentidos possíveis para que a experiência de cinco anos em um curso superior em outro estado fosse, ao menos, mais leve e aprazível.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar força todos os dias para seguir adiante;

Aos meus pais que, apesar da distância, sempre se esforçaram ao máximo para estarem próximos e me darem todas as condições e suporte necessários;

Um carinho especial para meus amigos e companheiros de graduação Gabriel Salomão, Vinícius Vieira e João Vitor de Sousa. Pessoas incríveis as quais tive o privilégio de conhecer nas nossas primeiras semanas de aula, lá em meados de 2018, criando um vínculo inabalável de amizade e confraria desde então, mesmo com a distância e os desencontros causados pela pandemia. Indivíduos, cada qual com sua peculiaridade obviamente, mas de índole e caráter exemplares, sempre muito solícitos, fraternos e compreensíveis. Fui extremamente sortudo em tê-los encontrado e sou extremamente grato por toda nossa caminhada até aqui. Espero poder retribuir esse acontecimento de alguma maneira e tenho certeza de que apesar dos caminhos que cada um tomar, uma vez findada a graduação, e, por conseguinte, talvez nossa vivência cotidiana, nunca mais estaremos completamente alheios e esquecidos uns aos outros, mas sim cada qual carregando consigo as boas experiências e histórias que vivemos juntos;

Agradecimentos também à Maria Paula Moura, Tiago Abner, Maria Antônia Beraldo, George Nicolas, Kessia Tayane, Gabriela Medeiros, Gabriel Farias, Ian Cerqueira, Joana Lima, Ana Beatriz Vasconcelos, Rafaela Olivarum, Andressa Lobato, Sarah Rosa, Eduardo Crozarioli, Hugo Silva, Douglas Alves, José Vinícius Garreto, Ana Sato, Marcela Gomes, Giulia Jugnet por todas as experiências vividas neste ambiente universitário da UnB.

É importante, ainda, colacionar a imensa gratidão que eu nutro pela professora Loussia, por ter me acompanhado desde meu primeiro semestre na Faculdade de Direito, ao ministrar a disciplina de Pesquisa Jurídica, explicitando os paradigmas e dilemas ínsitos à ciência do Direito e de que forma a pesquisa e o método científicos eram capazes de penetrar e recortar a complexidade jurídico-social e, a partir dessa, tecer estudos, obter dados e enxergar questões até então negligenciadas, reveladas, agora, pela pesquisa acadêmica. Na disciplina de Direito e Educação, em trazer à tona discussões sobre os desafios da educação brasileira como campo de disputas também jurídicas e de que forma a interpelação, enquanto interdisciplinaridade entre as duas esferas, era capaz de produzir um conhecimento de maior complexidade e refino para melhor compreender a temática.

Agradeço também, em especial, ao professor Victor Alves Magalhães por acreditar

nessa empreitada, de acompanhar a redação de uma monografia de qualidade em um espaço de tempo reduzido, bem como dispor-se a me aconselhar sobre a escrita do texto nessa reta final. Agradeço ao professor Jailson Alves Nogueira pelas orientações e *feedbacks* iniciais em relação ao *paper* que motivaram a escrita deste trabalho. Por fim, enorme gratidão pela professora Carla Beatriz de Almeida por aceitar, mesmo que de maneira tão repentina, compor a banca, bem como pela professora Jhébica Luara Alves de Lima pelas contribuições no estudo das clínicas jurídicas, o qual foi profícuo para a escrita desse trabalho, e pela participação na banca.

“Toda manhã, pulo da cama e piso num campo minado. O campo minado sou eu. Depois da explosão, passo o resto do dia juntando os pedaços. Agora é a sua vez.

Pule!”

Ray D. Bradbury

RESUMO

O presente trabalho foi arquitetado com o propósito de examinar, através da pesquisa científica, contrapontos presentes na educação jurídica brasileira, adstrita aos cursos de graduação para formação de bacharéis, com especial enfoque na análise das problemáticas da reprodução técnica de conhecimentos jurídicos engessados, os quais decorrem de problemas estruturais e históricos que culminam em um incentivo à inércia intelectual do discente. A partir disso, busca-se contrastar tal paradigma com uma compreensão retórica da realidade, buscando, no passado recente dessa habilidade, significações e fundamentos que possam alterar essa cosmovisão. Para tanto, foram analisadas teses, dissertações, artigos acadêmicos, dados institucionais de órgãos normatizadores e projetos pedagógicos vigentes nos cursos jurídicos, com teor mais atual, que versassem sobre as questões acima apontadas, de maneira a compreender as razões fáticas que suscitam esse cenário e averiguar possíveis soluções tangíveis para a problemática. Enfim, visa-se entender a formação do jurista pautada em competências e habilidades, em especial pelo ensino retórico e crítico, e analisar os corolários dessa desconstrução da educação jurídica tradicional. Conclui-se que, apesar dos avanços normativos, pedagógicos e institucionais alçados, os modelos de educação jurídica mais inovadores encontram empecilhos na atual conformação jurídico-educacional brasileira, de modo a sobrestar uma formação orientada para o aprendizado de competências e habilidades e, em específico, da retórica.

Palavras-chave: Educação jurídica. Competências. Tecnicismo. Retórica. Autonomia.

ABSTRACT

The present work was designed with the purpose of examining, through scientific research, counterpoints present in Brazilian law education, attached to undergraduate courses for the formation of bachelors, with special focus on the analysis of the problems of the technical reproduction of plastered law knowledge, which stem from structural and historical problems that culminate in an incentive to the student's intellectual inertia. From this, we seek to contrast this paradigm with a rhetorical understanding of reality, seeking, in the recent past of this ability, meanings and fundamentals that can change this cosmovision. To this end, theses, dissertations, academic articles, institutional data from regulatory agencies and pedagogical projects applied in law courses were analyzed, with the most current content, which dealt with the issues mentioned above, in order to understand the factual reasons that give rise to this scenario and to investigate possible tangible solutions to the problem. Finally, the aim is to understand the training of jurists based on competencies and abilities, especially through rhetorical and critical teaching, and to analyze the corollaries of this deconstruction of traditional law education. It is concluded that, despite the normative, pedagogical and institutional advances achieved, the most innovative models of law education encounter obstacles in the current Brazilian law-educational conformation, harming an education oriented towards the learning of skills and abilities and, in particular, of rhetoric.

Keywords: Law education. Competencies. Technicism. Rhetoric. Autonomy.

LISTA DE SIGLAS

BCN Base Curricular Nacional

CRFB/88 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

EaD Ensino à Distância

ECTS Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos

ENADE Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FGV Fundação Getúlio Vargas

IES Instituição de Ensino Superior

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC Ministério da Educação

OAB Ordem dos Advogados do Brasil

PPC Projeto Pedagógico de Curso

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A evolução do número de cursos de Direito no Brasil

Figura 2 - Perfil dos cursos de graduação em Direito (2017)

Figura 3 - Perfil do docente de instituição de educação superior, por categoria administrativa (pública e privada) - 2021

Figura 4 - Participação e desempenho nos exames, de acordo com a proveniência do examinado - entre o VIII e o XXIX Exames de Ordem Unificados (EOU)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A CRISE EDUCACIONAL NOS CURSOS DE DIREITO.....	11
2.1 Contextualização Histórica Da Educação Jurídica Brasileira.....	11
2.2 A Educação Jurídica Como Forma De Auferir Ganhos.....	13
2.3 O Processo De Bolonha E O Projeto Alfa Tuning.....	16
3 OS SISTEMAS DE INCENTIVO AO TECNICISMO.....	21
3.1 A Reserva Constitucional De Mercado Dos Bacharéis Em Direito.....	21
3.2 Os Parâmetros De Seleção Nos Concursos Públicos.....	22
3.3 Os Mecanismos Externos De Avaliação Dos Cursos De Direito E O Ensino Jurídico À Distância.....	24
4 OS PROBLEMAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO JURÍDICA.....	28
4.1 A Interdisciplinaridade Entre Os Saberes: A Questão Do Formalismo, Da Multidisciplinaridade E Da Fragmentariedade.....	28
4.2 A (In)Capacitação Didático-Pedagógica Dos Docentes.....	30
4.3 A Adequação Dos Currículos Jurídicos Às Demandas De Uma Sociedade Redemocratizada.....	31
4.4 A Experiência Currículo-Pedagógica Implementada Pela Escola De Direito Da FGV-SP.....	32
5 A RETÓRICA COMO COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA DE ANÁLISE DO DISCURSO E INSTRUMENTO HISTÓRICO NA SUPERAÇÃO DOS CONFLITOS.....	35
5.1 A Autonomia Acadêmica Discente e o Habitus Da Educação Jurídica.....	36
5.2 Uma Formação Retórica Em Contraste Com A Força Do Habitus.....	38
5.3 A Formação Da Comunidade Acadêmica E A Importância Das Atividades De Pesquisa E Extensão Na Superação Do Habitus: A Experiência Das Clínicas Jurídicas.....	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44

1 INTRODUÇÃO

A capacidade de compreender o âmago dos problemas que afetam a sociedade e a prática de solucionar conflitos, são, atualmente, competências pouco ou quase nunca trabalhadas nas faculdades de Direito do Brasil.

O estudo da retórica, da mesma forma que o estudo das teorias da argumentação, é uma das soluções plausíveis para a superação desse atual impasse na educação jurídica. O trabalho, porém, não visa solucionar todos os defeitos do atual método de ensino e percepção do mundo, mas sim dá aos leitores uma nova perspectiva quanto ao potencial da Retórica na formação tanto individual quanto profissional dos mesmos

Neste trabalho busca-se, primeiramente, entender os motivos que levaram a tal processo de massificação do ensino jurídico, bem como as razões que, atualmente, impedem a superação dos paradigmas vigentes que afligem e retardam o desenvolvimento das competências necessárias para os estudantes universitários.

Em seguida, analisar-se-á as características da retórica a partir de suas acepções mais contemporâneas, arquitetadas no século XX, bem como sua incidência enquanto instrumento no contexto brasileiro, observadas as razões que reanimaram e intensificaram o estudo de tal ferramenta na história recente.

Por fim, serão abordados os dilemas pertinentes que devem ser analisados quanto ao emprego da retórica na atual estruturação do ensino jurídico. Serão analisadas as questões da autonomia, do *habitus* e da conservação do mecanicismo na atual estruturação referente à relação entre o método de ensino cobrado e a avaliação requisitada pelos concursos públicos.

As ideias para esta monografia foram escolhidas com o propósito de examinar os cursos de Direito tradicionais em um contexto hodierno em que as ciências jurídicas, e mesmo o ensino superior de forma geral, as quais estão cada vez mais acessíveis à população, muito embora o paradigma acadêmico permaneça íntegro. A partir disso, questiona-se se tal modelo de educação é capaz de constituir um bacharel em Direito apto a lidar com as questões jurídicas contemporâneas, e, conseqüentemente, enxerga em uma educação voltada para a retórica, entendida aqui como competência, um mecanismo de formação adequado e impreterível ao estudante de Direito.

A predileção por tal objeto de estudo é fruto da reflexão trazida pelas discussões em sala, na disciplina de Direito e Educação, acerca dos objetivos de uma educação do futuro, por intermédio dos escritos de Edgar Morin, pelos debates suscitados acerca obra e da vida de Darcy Ribeiro e sua contribuição histórica na educação superior brasileira, em leituras

extravagantes, pelo texto “Do direito ao método e do método ao direito” da autora Deisy Ventura e do seminários “Simpósio Retórica, Argumentação e Juridicidades” organizado pelo GPRAJ (Grupo de pesquisa Retórica, Argumentação e Juridicidades) na Faculdade de Direito da UnB.

Tal artigo parte de uma pesquisa bibliográfica, buscando fundamentação em autores relacionados ao tema, em especial nos que versassem sobre as falhas ou a crise na educação jurídica brasileira e nos que tratassem a retórica sob sua perspectiva mais atual, enquanto instrumento hermenêutico para a compreensão e análise de questões jurídicas. Além disso, lança mão de pesquisas empíricas oriundas de organizações especializadas no tema como o Ministério da Educação e a Ordem dos Advogados do Brasil, legislação federal e atos normativos que regulamentam o ensino jurídico. Por último, utiliza-se de teses e dissertações do Repositório Institucional da UnB, no intuito de captar as implicações práticas e cotidianas do tecnicismo educacional no ambiente universitário.

Em linhas gerais, houve vasto material que tratavam dos contratempos da educação jurídica. No entanto, é importante ressaltar as limitações do projeto, uma delas que publicações que abordavam a questão da retórica e do ensino jurídico em conjunto eram, ou escassas, ou não apresentavam o viés almejado. Devido a isso, agradeço à professora Cláudia Roesler que me auxiliou nesse ponto, fornecendo a bibliografia da qual se deduziu algum direcionamento para a produção deste projeto, o qual, unido das possibilidades de inferências e conexões lógicas, bem como a robusta capacidade interdisciplinar entre os artigos, livros e dissertações propiciou um arcabouço teórico satisfatório para o amadurecimento e confecção de um projeto que busca analisar a concepção de retórica enquanto competência, dado os empecilhos contingentes da educação jurídica na realidade atual.

2 A CRISE EDUCACIONAL NOS CURSOS DE DIREITO

Neste capítulo serão elencados os fatores que, no âmago deste trabalho, denotam as razões fundantes da educação jurídica, delineadoras de seu viés propriamente profissionalizante, mercadológico e técnico, bem como dos interesses econômicos, atrelados à percepção dos cursos de Direito enquanto negócio em crescente expansão, às custas de um modelo de educação jurídica, pautado em uma formação mais robusta e complexa do bacharel, sob uma perspectiva humanizada, autónoma e orientada por competências e habilidades. Nesse sentido, debruça-se, por fim, sobre tais abordagens metodológicas para a educação superior, apreendidas através da experiência internacional comparada, e sua repercussão nos modelos de ensino em Direito no Brasil.

2.1 Contextualização Histórica Da Educação Jurídica Brasileira

Para se compreender as características “tecnicistas”, burocráticas e industriais da educação jurídica brasileira atual, é fundamental compreender, primeiramente, as origens da implementação do ensino jurídico no Brasil, assim como os motivos que levaram a ocorrência de tal processo e as principais mudanças sofridas neste ao longo da história.

Inicialmente, com a proclamação da independência em 1822 e uma ideologia pautada no liberalismo, viu-se a necessidade de um ensino jurídico emancipado dos ditames, dogmas e amarras provenientes da até então metrópole portuguesa, representada na tentativa de afastar os nascentes cursos jurídicos das influências da Universidade de Coimbra (MAGALHÃES, 2020).

Nesse interregno, em 1827, foram criadas as primeiras Faculdades de Direito no Brasil, cujos cursos possuíam 5 anos de duração. Para o ingresso nos incipientes bacharelados, o candidato deveria ostentar um currículo básico, caracterizada exigência prévia para admissão, além de submeter-se a um processo de avaliação dessas matérias básicas pelos diretores (BRASIL, 1875). A partir disso, observa-se a preocupação patente do Brasil Império na seleção e no filtro de futuros juristas, antes mesmo desses acessarem a faculdade, o que demonstra a razão pela qual o ensino jurídico, inicialmente, fora usado como instrumento para consolidação do estado imperial e para a formação de uma burocracia capaz de operacionalizá-lo, permitindo a gestão do estado nacional (RODRIGUES, 1993).

O currículo dos Cursos Jurídicos foi, por muitos anos, inflexível e controlado pelo Estado, o qual almejava um perfil específico de profissionais. Consequentemente, estes

estavam à margem da própria realidade e restritos a uma concepção burocrática de Direito, enquanto conjunto de técnicas e habilidades que propiciavam ao, então jurista, tornar-se apto a ser um gestor público.

A partir do período republicano, há uma separação entre o ensino eclesiástico e o ensino jurídico nos currículos das faculdades de Direito, fato atribuível à influência positivista francesa do final do século XIX (MAGALHÃES, 2020), bem como uma descentralização legislativa para a criação de novos cursos jurídicos, - agora os estados federados eram capazes de instituir novas faculdades de Direito e confeccionar seus próprios currículos, desde que respeitadas as diretrizes curriculares mínimas, estabelecidas pelo governo federal (BRASIL, 1891), o que possibilitou um abalo no eixo São Paulo-Recife, enquanto proponentes do ensino jurídico brasileiro, espalhando para outras localidades, tais como Bahia, Rio de Janeiro e Ceará, até então alheias, o acesso a uma educação jurídica institucionalizada e regionalizada (MAGALHÃES, 2020).

Nesse cenário, de difusão e propagação das faculdades de Direito pelo Brasil, já então compreendia-se que o Direito não se tratava somente de uma ciência teórica, à serviço da máquina estatal, mas uma expressão ideológica e cultural de um povo em determinado momento. Tal mudança fez com que os cursos passassem a formar profissionais não apenas voltados a funções administrativas, mas também à atividade forense. Os juristas, então, passaram a atuar de forma multifacetada, ampliando o leque e a complexidade de sua atuação (MACHADO, 2009).

A partir de 1962, com a implantação de currículos mínimos, as faculdades puderam criar outras disciplinas e diferenciar suas grades, permitindo, assim, uma maior adequação dos cursos à realidade e uma multidisciplinaridade que amenizou o seu caráter burocrático, possibilitando ao graduando maior contato com disciplinas mais específicas e refinadas, embora desprovidas de correlação entre si, restando ao discente o cotejo (ou não) dessas. A criação de mais instituições, através da descentralização e a desconcentração organizacional dos entes responsáveis pela normatização e regulação do ensino jurídico, enfraqueceu o controle do Estado republicano em relação ao Estado imperial.

Antes disso, em 1930, devido ao grande número de bacharéis em direitos, foi criada a Ordem dos Advogados do Brasil (MARROCO, 2011). Contudo, mesmo com uma maior multidisciplinaridade nos cursos de direito, os profissionais ainda estavam restritos a uma concepção extremamente formalista e burocrática.

Tal fenômeno histórico é explicável, na medida em que a abundância de disciplinas, denominada multidisciplinariedade, propiciada por uma maior abertura curricular

em razão das modificações histórico-legislativas, por si só não é suficiente para fomentar uma consciência mais humanizada e concreta do jurista sobre a realidade, algo que apenas a interdisciplinaridade, em uma realidade histórica posterior, será capaz de agregar.

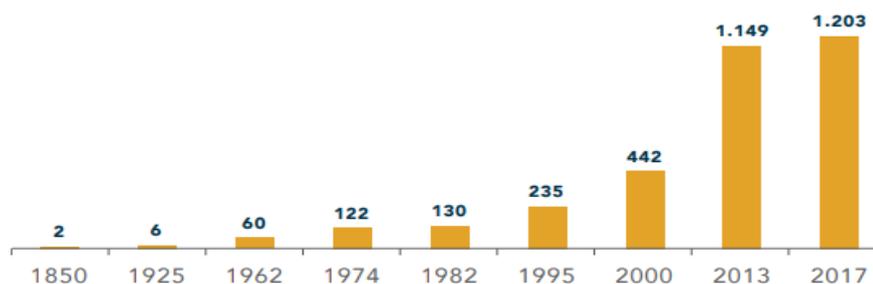
Em verdade, a mera junção de disciplinas jurídicas, das quais emanam as teorias e o conhecimento jurídico, são incapazes de se correlacionar com ramos distintos do conhecimento, tais como a economia, a sociologia, a política se desprovidos de uma conexão e interpelação, das quais se pode tecer um conhecimento de maior complexidade e profundidade, de onde se extrai uma visão mais completa e fática da realidade do jurista.

2.2 A Educação Jurídica Como Forma De Auferir Ganhos

A visão histórica da advocacia como uma carreira bem-sucedida e o prestígio em geral dado aos membros do poder judiciário, juntamente com o grande número de instituições privadas e de fácil acesso destinadas ao ensino jurídico, gerou em muitos jovens a ilusão de uma carreira jurídica promissora. Muitos, recém-formados no ensino médio, buscam matricular-se em qualquer instituição que proporcione a graduação em Direito (MARCHESE, 2006).

Esse contexto, em conjunto com a facilidade de implantação de curso de Direito e da fácil aprovação desses pelos órgãos federais responsáveis, faz com que grupos empresariais, atraídos pelo mercado educacional, encontrem no jovem estudante a oportunidade ideal para lucrar, causando um grande crescimento de cursos jurídicos no país e transformando a educação superior em um setor comercial, uma vez que as universidades públicas não suprem a demanda por vagas nesses cursos (MARCHESE, 2006). Conforme explicitado pelos gráficos, retirados do Exame de Ordem em Números, Volume IV:

Figura 1 – A evolução do número de cursos de Direito no Brasil



Elaboração: FGV.

* SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 4, n. 1, pp. 307-312, 2000.

Figura 2 - Perfil dos cursos de graduação em Direito (2017)



Fonte: Sinopses Estatísticas – Censo da Educação Superior – Inep/MEC. Elaboração: FGV.

A análise da “Figura 1” e da “Figura 2” corrobora o entendimento já assentado do vertiginoso aumento no número de cursos de Direito nas últimas duas décadas, tendo como principal impulsionador as IES (Instituições de Ensino Superior) privadas, haja vista a crescente demanda pela graduação em Direito. De tal modo que, em números, os cursos de Direito “passaram de 235 para 1.203 entre 1995 e 2017, o que representa a abertura de mais de sete milhões de vagas. Um levantamento feito pelo CFOAB indica que o Brasil é o país com o maior número de cursos de graduação em Direito no mundo”. (FGV, 2020, p. 104)

Outro fator que contribui para a crise concerne à formação parcial dos docentes nos cursos de Direito na área de pesquisa. Enquanto no início do século XXI, a maioria dos professores de Direito do setor privado eram majoritariamente horistas, e dedicavam-se parcialmente à escola, não possuindo pós-graduação *stricto sensu* alguma (BITTAR, 2001), dados do Censo do Ensino Superior de 2021, mostram mudanças no paradigma da educação superior em geral duas décadas depois.

Figura 3 - Perfil do docente de instituição de educação superior, por categoria administrativa (pública e privada) - 2021

Atributos do Vínculo Docente	Categoria Administrativa	
	Pública	Privada
Sexo	Masculino	Masculino
Idade	40	41
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo Integral	Tempo Parcial

Fonte: Notas Estatísticas - Censo da Educação Superior - 2021 - Inep/MEC. Elaborado pela Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Conforme aponta a “Figura 3”, embora os docentes vinculados à iniciativa privada ainda trabalhem em regime de tempo parcial, por horas, a maior parte deles já ostenta a titulação de mestre, o que indica, à princípio, um aprimoramento científico e maior capacitação dos professores nos cursos superiores e, por dedução, nos cursos de Direito. Contudo, tal avanço deve ser observado com cautela, uma vez que a expansão do ensino jurídico, contempla também a difusão e acesso às pós-graduações *stricto sensu* e, com mais intensidade e acessibilidade, *lato sensu*. No Brasil, atualmente, existem 135 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito ativos, conforme a plataforma da CAPES (BRASIL, 2023, online).

Ademais, por sua visão estritamente lucrativa do ensino jurídico, as instituições privadas almejam o maior número de matriculados possível, gerando superlotação nas salas de aula e prejudicando o trabalho do professor, que se limita à leitura de códigos, doutrinas e legislação. Dessa maneira, o ensino permanece estritamente baseado na transmissão de informações através de aulas teóricas expositivas, enquanto formas mais dinâmicas de ensino como conferências, seminários, ligas acadêmicas, clínicas jurídicas e projetos de extensão em geral são prejudicadas (MARCHESI, 2006).

Assim sendo, tal conjectura, corolário de um expansionismo frenético, suscitado por incentivos institucionais e financeiros, além da contínua entrada de novos *players* privados no mercado educacional jurídico, indica a necessidade de repensar o ensino jurídico brasileiro, suas estruturas, suas implicações sociais e seu *status* perante a sociedade (FELIX, 2006a).

Nesse sentido, a observação, estudo e comparação perante processos de reforma

da educação superior em nações estrangeiras, enquanto meios efetivos e vigentes de readequação do ensino, é extremamente profícua para compreender a experiência concreta de outros países. Extrair desses metodologias e práticas aplicáveis e adaptáveis à realidade de um ensino jurídico nacional que, embora tenha se propagado de modo descomedido, pode representar, frente a esse crescimento, uma oportunidade de convencionar, convergir e reformar parâmetros defasados e ineptos à formação jurídica inclinada às demandas fáticas cada vez mais complexas e diversificadas.

2.3 O Processo De Bolonha E O Projeto *Alfa Tuning*

O processo de Bolonha, iniciado com a Declaração de Bolonha em 1999 e experimentado por grande parte dos países europeus, configurou o início de “um projeto com forte apelo acadêmico no sentido de que caberia aos atores universitários a implementação das políticas europeias para a educação superior” (FELIX, 2006b, p. 198) de forma sistemática e coordenada. Dentre os alicerces que orientaram essa mudança institucional no ensino superior europeu podem-se citar:

“(…) o estabelecimento de um sistema de créditos comum (ECTS), (...) a promoção de cooperação europeia para assegurar a qualidade por meio do desenvolvimento de critérios e metodologias de comparabilidade no sistema; a promoção de uma necessária dimensão europeia de educação relacionada a um amplo escopo de medidas, tais como cooperação interinstitucional, integração de programas de estudos, treinamento (prática ou estágio) e pesquisa” (WÄCHTER, 2004, p. 266).

Nesse sentido, em razão também da integração entre a comunidade dos países europeus, é premente a atenção dada pelos proponentes da reforma à questão da mobilidade estudantil, das interrelações e troca institucionais, representativa de maior interdisciplinaridade e integração entre as diversas faculdades e os seus currículos, habilitando o estudante a tecer um conhecimento mais amplo e agregado, bem como preconiza a prática acadêmica, enquanto forma de entrega e restituição dos saberes acadêmicos às necessidades práticas em sociedade.

Desse modo, embora os aspectos de mobilidade e de integração entre os cursos jurídico brasileiros, ao menos entre as faculdades latino-americanas e entre as faculdades nacionais, careça de maior incidência e recorrência, em razão da disparidade entre os ordenamentos de cada país e os currículos dos cursos, afastando a força da proposta europeia

para o contexto regional, as demais modificações e reformas mostram-se ainda válidas. Observada as alterações educacionais e o lapso temporal, na apresentação de mudanças na educação jurídica do Brasil, em especial, no “deslocamento de um modelo baseado no docente como sujeito principal do processo de formação para o estudante como sujeito ativo do processo.” (FELIX, 2006b, p.199) e na escolha e adoção de um método de formação profissional, inclinado às pretensões e aos desafios da contemporaneidade, pautado no aprendizado de competências em habilidades, em desfavor da mera reprodução e controle dos conteúdos jurídicos formais. Nesse sentido, colacionam González e Wagenaar:

Busca-se uma mudança do paradigma voltado a uma formação cumulativa do estatuto teórico de um dado campo do conhecimento e da formação profissional para a criação de programas acadêmicos que preparem os estudantes da melhor forma possível para um futuro como cidadãos e membros da sociedade (González; Wagenaar, 2005, 11).

Em síntese, as propostas trazidas pelo processo de Bolonha reverberam para os demais sistemas educacionais ao redor do mundo. O esforço latino-americano, materializado no Projeto *Alfa Tuning* de 2005, foi capaz de abstrair as práticas e políticas educacionais, alocadas ao contexto europeu, e transpô-las para um contexto regional, partindo da premissa da indissociabilidade entre a disseminação da educação baseada em competências e a evolução do ensino superior (FELIX, 2006b), mas identificando, em um recorte mais regionalizado, as competências gerais, atreladas a capacidade cognitivas amplas, desejáveis de um estudante de nível superior, tais como as capacidades crítico, reflexiva, responsiva, consciente, humana; (LIMA, 2021) e específicas, atinentes ao curso e, conseqüentemente, às funções técnicas e especializadas da área de formação.

Nesse sentido, têm-se exemplos de cursos de Direito no Brasil os quais, amparados nos alicerces propagados pelos estudos e modificações no ensino superior tanto no contexto da América Latina, quanto na Europa, implementaram projetos pedagógicos de curso de vanguarda como o da Escola de Direito da FGV-SP, o qual incorpora em seu plano inúmeras das concepções, metodologias e orientações, valorizando a ponderação em volta das competências que podem ser adquiridas na formação do discente, compreendida como uma alteração paradigmática expressiva, a qual transporta a primazia deste fenômeno para a pessoa do graduando, até então um ser apático e inerte, destinado somente decorar as fontes jurídicas, como leis e jurisprudências, e subsumi-las ao fato concreto. (FELIX, 2006a). De todo modo, o Projeto Pedagógico do Curso supracitado será melhor destrinchado em um capítulo específico, com base nas propostas trabalhadas até aqui.

Por último, é importante salientar a influência que a mudança dos paradigmas educacionais suscitou nas diretrizes curriculares mínimas estabelecidas pelo Ministério da Educação para os cursos jurídicos antes e depois das reformas educacionais europeias na virada do século. De modo comparativo, a regulamentação curricular dos cursos jurídicos antes dos acontecimentos históricos supracitados advinha da Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, tendo sido revogada em 2004 pela Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, uma década após em um contexto educacional completamente distinto em todo o ocidente.

As distinções, no que tange à incorporação das correntes e modelos educacionais recentes, entre ambos os instrumentos regulatórios, é notória. A simples análise da técnica normativa de ambos os textos permite depreender que, enquanto a Portaria preocupava-se, primariamente, em tratar dos requisitos materiais mínimos para a existência de um curso jurídico, tais como carga horária, disciplinas, estágio curricular obrigatório, citando, *en passant*, critérios diminutos, indefinidos e vagos a serem observados pelos cursos, como formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito (BRASIL, 1994, p. 1), utilizando-se de uma escrita enxuta, empregando tão somente o *caput* de artigos, a Resolução se debruçava de modo muito mais complexo e refinado sobre a questão.

Essa última ampliou os requisitos para a instituição de cursos de Direito pelas IES, dada a influência histórica, exigindo a confecção de um projeto pedagógico, abrangendo:

(...) o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004, online)

Elencou, também, em seus artigos 3º e 4º, em inúmeros incisos uma série de requisitos na formação do perfil do graduando e as competências gerais e específicas a serem desenvolvidas durante o curso, além de citar, em seu artigo 5º, a premência da interdisciplinaridade na grade curricular do curso (muito embora a inclusão dessa “interdisciplinaridade” era, em realidade, uma simples multidisciplinaridade com áreas vizinhas das ciências sociais).

Não obstante tal crítica à efetivação de uma grade curricular realmente interdisciplinar nos cursos jurídicos, é importante perceber o deslocamento do eixo

pedagógico-metodológico, pontificado pela redação normativa de ambos os documentos:

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado); (BRASIL, PORTARIA Nº 1.886, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1994, online)

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004, online)

Ambos os artigos tratam da estruturação da grade curricular, com seus respectivos incisos iniciais, por meio das disciplinas introdutórias ou propedêuticas. Em análise, é possível notar uma diferenciação epistêmica e pedagógica entre ambas, no sentido de que a portaria ministerial, embora contemple áreas das demais ciências sociais, restringe seu escopo de alcance e incidência interdisciplinares, preconizando a aplicabilidade das disciplinas alienígenas àquilo que for condizente ao conhecimento propriamente jurídico-estatal.

Diversamente, a redação do art. 5º, inciso I da resolução explicita a preocupação de interligar o conhecimento jurídico com as demais áreas do saber, além fornecer ao estudante subsídios para o conhecimento dos temas essenciais aos demais conhecimentos e não unicamente naquilo que for interessante ao Direito. Dessa forma, embora o exame comparativo de ambos os dispositivos esteja circunscrito à técnica normativo-redacional empregada (não avaliando a efetividade prática da norma) é razoável afirmar que a transição dos diplomas legais evidenciou também, dado o contexto histórico estudado, um distanciamento da mera multidisciplinaridade e avizinhamo à interdisciplinaridade entre o saber jurídico e os demais saberes científicos.

Ante o exposto, não obstante a Resolução CNE/CES Nº 9 de 2004 tenha sido revogada pela Resolução CNE/CES Nº 4 de 2018 (atualmente vigente) em favor de aprimoramentos nos termos normativos, como a inserção de dispositivos relacionados ao processo eletrônico, a formas alternativas de resolução de disputas e ao embate contra a litigiosidade e contra o pensamento contencioso, aquela representou um avanço de maior

expressividade, em relação ao paradigma anterior, na questão da educação jurídica, além da materialização institucional e regulatória dos resultados e conclusões, advindos do *Projeto Alfa Tuning* e do processo de Bolonha.

3 OS SISTEMAS DE INCENTIVO AO TECNICISMO

Neste capítulo serão analisadas as conformações político-educacionais da modernidade que corroboram para a manutenção desse paradigma de tecnicidade nos cursos jurídicos brasileiros, dentre elas a institucionalização (e constitucionalização) de funções, de cargos e de atribuições necessários à administração e à justiça de modo exclusivo aos bacharéis em Direito, bem como os quesitos de avaliação, tanto nos certames públicos quanto nos exames educacionais do ensino superior, enquanto mecanismos insuficientes e ineptos para a aferição da qualidade dos cursos jurídicos brasileiros, bem como da formação ético-profissional, voltada às questões contemporâneas, do discente.

3.1 A Reserva Constitucional De Mercado Dos Bacharéis Em Direito

A difusão dos bacharelados em Direito pelo Brasil decorre, em grande medida, do incentivo econômico e social, assentado nos dispositivos legais, vinculado ao exercício de uma ou outra profissão jurídica. O diploma de bacharel em Direito, associado à inscrição nos quadros da advocacia, conferem ao indivíduo uma série de prerrogativas e de atos privativos, atinente também à noção de autoridade conferida pela coletividade ao jurista, que inúmeras outras profissões não ostentam, tornando a presença do jurista essencial não apenas para versar sobre questões jurídicas, mas sobre assuntos extravagantes, não adstritos apenas à esfera do Direito (PINHEIRO, 2016).

O bacharelado em Direito não cria apenas um advogado, enquanto indivíduo letrado nas normatizações do ordenamento jurídico, apto a tutelar disputas e litígios, mas um operador do Direito polivalente, ou seja, capaz de imiscuir-se e desempenhar as mais distintas e específicas funções, fenômeno explicável, em certa medida, pela também expansão do Direito, enquanto normatização e regulação, sobre todo o tecido social, econômico, político e cultural. Nessa perspectiva, “o ordenamento jurídico ou sistema normativo é via de regra o eixo estruturante de disciplinas, que se organizam como reflexo de campos jurídicos tradicionais” (FELIX, 2006b, p.205), de modo que a estrutura da educação jurídica brasileira é retroalimentada e condicionada pela prática jurídica e expansão continuada da força normativa do Direito para todas as relações em sociedade.

Nesse sentido, impende asseverar que a história constitucional brasileira recente repercute e influencia diretamente na questão da educação jurídica em crise. A arquitetura constitucional, concebida por constituintes que vivenciaram um período de autoritarismo,

desrespeito e negligência de direitos, tendo a sociedade suportado um ônus incomensurável de violações durante a ditadura militar, ensejou um paradigma constitucional voltado para a ampliação de direitos, em especial a garantia de direitos sociais, agora não apenas como meras normas programáticas, mas direitos com mecanismo para sua efetivação (ESCRIVÃO FILHO, 2010), ocorrendo uma expansão do intervencionismo estatal e, por corolário, da máquina pública.

Nesse cenário, de um país cujas origens de sua educação jurídica remontam à construção de um corpo jurídico voltado à administração e à justiça, impulsionado por um contexto histórico de espraiamento real de direitos e consecução desses, a figura do jurista torna-se cada vez mais demandada em todos os aspectos, adquirindo notada centralidade nos embates morais e políticos.

Por conseguinte, o entendimento de que o jurista, enquanto exímio conhecedor das leis, era o especialista, munido dos instrumentos para a compreensão e condução do modelo jurídico-constitucional nascente foi solidificado desde a constituinte. Com efeito, os corolários desse fenômeno se reverberam até a atualidade, na medida em que se cria uma reserva constitucional de mercado, acessível apenas àqueles que detêm o diploma de bacharel em Direito.

3.2 Os Parâmetros De Seleção Nos Concursos Públicos

Não é por acaso que a maioria dos concursos públicos têm como critério de avaliação o conhecimento jurídico do candidato em matérias de administração pública, moralidade administrativa ou mesmo processualística judicial, demonstrando a primazia e o protagonismo com a qual o Direito fora conferido na sociedade brasileira e, por consequência, à educação jurídica, a qual ostenta o papel de compor os futuros bacharéis e delimitar o debate político, institucional e moral em torno do tema.

Assim sendo, embora a compreensão de uma educação jurídica baseada em competências e habilidades, em especial da retórica, não tenha sido abordada neste estágio do trabalho, cabe salientar que os concursos públicos e seus métodos de seleção não consideram, muitas vezes, tais quesitos na avaliação de seus candidatos. De tal forma isso ocorre, que os parâmetros de avaliação dos certames desconsideram aspectos vocacionais do concorrente, suscitados através de uma formação jurídica humanizada, pautada em metodologias ativas e afins, buscando apenas aspectos técnico-profissionais, alicerçados na fixação e reprodução de códigos, leis e doutrina, na seleção dos operadores do Direito, aos quais foi outorgada tal

competência profissional, para ocupação de vagas. Tal cenário reforça o adestramento intelectual e a inércia cognitiva do candidato, inapto a tecer análises complexas e produzir conhecimento crítico a respeito dos temas do certame. (PINHEIRO, 2016)

Assim sendo, espera-se que o jurista atuante, seja em um cargo público ou privado, ou egresso do meio acadêmico, seja capaz de condizer às necessidades técnicas, tendo simultaneamente, uma conduta ética e sensível (VERAS, 2008). É notório que os cursos de direito, na forma em que estão estruturados, não cedem incentivos para a implantação da conduta esperada. Esses apenas transmitem informações presentes em manuais “consagrados” e nas teses de autoridades do campo, sendo, portanto, perpetuadores de um *ethos* no conhecimento jurídico (FERRAZ JR, 1996).

Logo, pode-se perceber que os contratempos do ensino jurídico estão conectados aos processos seletivos para cargos públicos em uma relação recíproca de tecnização. Desse modo, se assumir-se que tais determinações mútuas entre certames públicos e ensino jurídico permutam-se normalmente, o ensino de competências e habilidades, bem como a inclusão de metodologias ativas, no campo acadêmico refletirá nos processos seletivos. Contudo, uma modificação progressiva e direcionada nos critérios de seleção dos candidatos, levando em conta, por exemplo, habilidades de compreensão, análise e resolução de problemas e uma postura na tomada de decisão, conforme uma responsabilidade coletiva orientada ao gestor, são imprescindíveis para uma gestão mais humanizada, vocacionada e consciente dos fatos sociais.

Por sua vez, o professor Lenio Streck (2013) advoga que: “(humanismo) não se aprende. Ou está no âmago do ensino jurídico, nos livros e nas práticas cotidianas, ou não está. Tentar ensinar humanismo para uso em concursos públicos é institucionalizar a matéria”. De tal crítica, pode-se intuir que, embora os concursos públicos, os escritórios de advocacia, ou os tomadores de serviços jurídicos em geral possam eleger critérios mais sofisticados de avaliação, hábeis a extrair um viés mais humanista de cada candidato e melhor selecioná-los, ao fim, a percepção humanizada do jurista advém de sua formação e educação jurídicas, as quais invariavelmente irão balizar tal competência, denotando a importância do bacharelado em uma composição holística do graduando em Direito.

De modo semelhante ao exposto até aqui, a professora Loussia Felix defende o entendimento de que:

(...) a Área (o Direito) é imprescindível à administração da Justiça, sendo certo que seus graduados podem exercer um leque de funções profissionais tanto de caráter tradicional como inovador, sendo quase que inesgotáveis as

possibilidades de exercício profissional. (FELIX, 2006b, p. 207).

Entretanto, tal posicionamento, embora denote otimismo perante a enorme gama de profissões exercíveis pelo bacharel em Direito, e, por conseguinte, da necessidade de uma educação jurídica mais sofisticada e atualizada, com o intuito de adequar o egresso às demandas de mercado, desconsidera, por outro viés, a invasão, ocupação e tutela de espaços de discussão, sejam eles acadêmicos, governamentais, familiares ou políticos, do pensamento exclusivamente jurídico, representado pela figura do bacharel em Direito.

De tal maneira que os cursos de Direito, em sua composição e estrutura, são cativados a versarem, a fornecerem subsídios e ferramentas, fundados unicamente no conhecimento jurídico, a fim de preparar o estudante para manejar tal realidade fática de crescente demanda pela razão jurídica na sociedade ocidental, não restando lacuna para que outras formas de saber, oriundas e disseminadas por outras ciências sociais e pelos seus respectivos estudantes e docentes (LIMA, 2021), quais sejam a antropologia, a sociologia, a psicologia, dentre outras, possam contribuir e ter um papel de maior expressão interdisciplinar em questões às quais a ciência jurídica é, isoladamente, inepta metodologicamente para se debruçar.

3.3 Os Mecanismos Externos De Avaliação Dos Cursos De Direito E O Ensino Jurídico À Distância

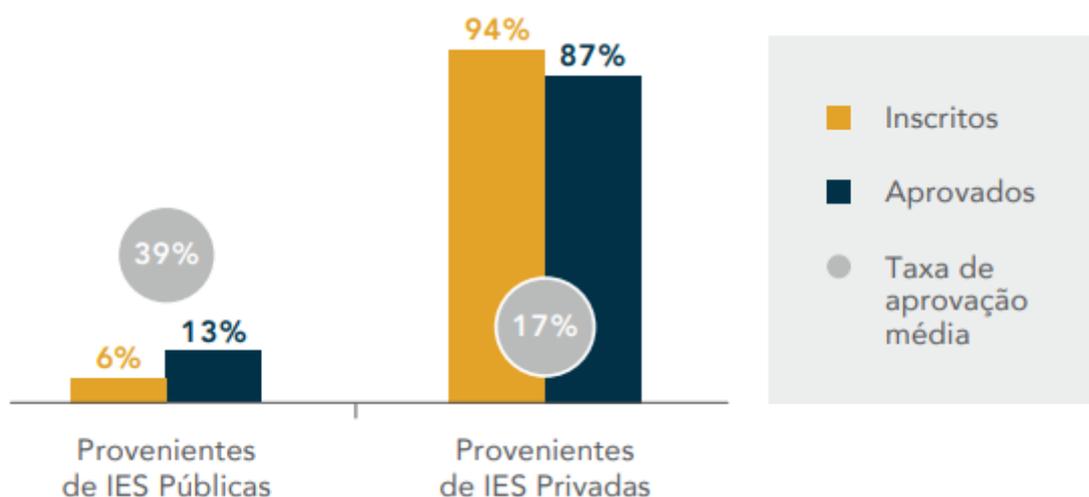
Além do mais, os mecanismos institucionais externos de avaliação da educação jurídica brasileira, notadamente o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho Estudantil (ENADE), executado pelo INEP/MEC, e o Exame de Ordem dos Advogados do Brasil, executado pela FGV, corporificam os mesmos métodos supracitados aplicados para a seleção de candidatos, sendo, nesse caso, empregados para ranquear as IES de acordo com o desempenho de seus respectivos estudantes.

Tais exames trabalham com indicadores os quais elegem o conceito de qualidade referente à performance dos discentes nessas provas de aplicação nacional (BIONDO, 2023), de tal modo que classificam seus participantes, a partir de um modelo massificado, uniformizado e de escala, conforme sua capacidade básica de interpretação e subsunção de códigos, leis e jurisprudências consolidadas a situações hipotéticas apresentadas nas questões, desconsiderando outras formas de aferição da qualidade do ensino, em prol de uma rotulação puramente mercadológica.

Caracterizam-se, em suma, por provas que exigem cada vez menos da capacidade intelectual e de pensamento do avaliado, desprestigiando aspectos inerentes à educação jurídica, para além do mero ensino, tais quais a pesquisa, a extensão, a execução do projeto pedagógico de curso, ou mesmo a utilização e aprimoramento de habilidades e competências no âmbito acadêmico capazes de repercutir e contribuir para as mudanças na esfera social.

Isto posto, a existência desses certames e de seus indicadores, publicados pelas bancas, como, por exemplo, o selo OAB Recomenda, são orientativos e delineadores dos caminhos da educação jurídica. Não obstante a metodologia de avaliação dos referidos exames educacionais ofereça um recorte limitado, insuficiente e incompleto da educação jurídica brasileira, os resultados dos certames explicitam que, mesmo com o incremento vertiginoso no número de IES em Direito, traduzida em uma maior acessibilidade e disseminação do saber jurídico, e um suposto aprimoramento técnico-pedagógico dos docentes, os quais ostentam em sua maioria, conforme a “Tabela 3”, a titulação de Mestre, a qualidade do ensino jurídico brasileiro apresenta enorme defasagem. É o que aponta a “Figura 4”:

Figura 4 - Participação e desempenho nos exames, de acordo com a proveniência do examinado - entre o VIII e o XXIX Exames de Ordem Unificados (EOU)



Fonte: FGV

A partir da análise da figura, observa-se que do 8º ao 29º Exames de Ordem Unificados (EOU) o percentual de aprovados, oriundos de IES privadas foi de 17%, enquanto os de IES públicas foi de 39%. Tal prognóstico demonstra a incapacidade dos cursos

jurídicos, provenientes de IES públicas ou, especialmente, de IES privadas, ao menos para os moldes de qualidade educacional imperantes, em assegurar uma educação jurídica de qualidade, voltado, pelo menos, ao ensino propriamente dito e à qualificação advocatícia do bacharel em Direito.

De fato, a culpa desse cenário não recai exclusivamente sobre a instituição de ensino superior, mas sobre todo o contexto institucional e regulamentar de abertura mercadológica da educação jurídica, inobservando quesitos de qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão; nos problemas metodológicos de avaliação dos exames ou, até mesmo, na inércia intelectual e desinteresse do discente.

Isso denota que, nem mesmo o ensino jurídico tradicional, isoladamente compreendido em relação à pesquisa e à extensão, está sendo capaz de surtir os efeitos necessários para a composição técnico-profissional inicial da maior parte dos bacharéis, a advocacia. Nesse sentido, é necessário repensar esse modelo manifestamente falho de ensino jurídico tradicional sob óticas distintas, quais sejam em relação a metodologias ativas ou competências e habilidades, sem desvalorizar, obviamente, o aspecto técnico-profissional, atinente ao bacharelado em Direito, mas buscando em outros modelos mecanismos para superar esse paradigma.

Assim sendo, espera-se que o jurista atuante, seja em um cargo público ou privado, ou egresso do meio acadêmico, seja capaz de condizer às necessidades técnicas, tendo simultaneamente, uma conduta ética, sensível (VERAS, 2008) e vocacionada, levando em conta, por exemplo, habilidades de compreensão, análise e resolução de problemas, além de uma postura na tomada de decisão consoante a uma responsabilidade coletiva dos fatos sociais. Nessa ótica, é notório que os cursos de direito, na forma em que estão estruturados, não cedem incentivos para a implantação da conduta esperada. Esses apenas transmitem informações presentes em manuais “consagrados” e nas teses de autoridades do campo, sendo, portanto, perpetuadores de um *ethos* no conhecimento jurídico (FERRAZ JR, 1996).

À vista disso, é necessário citar a discussão atualmente em voga, a qual pode agravar esse cenário de crise na educação jurídica, sobre a possibilidade de instituição de cursos de Direito na modalidade de ensino à distância (EaD), definida como ensino interativo e mediado entre professores e alunos, junto às tecnologias da informação e comunicação (SOUSA, 2012), representa uma tentativa de expansão mercadológica sobre um ambiente educacional em vertente crescimento.

A despeito de tal embate estar atualmente sobrestado, a pedido da OAB, pelo MEC, órgão responsável por autorizar e reconhecer os cursos superiores no país, a questão se

mantém em disputa, em face de uma expansão digital global, aliada a interesses econômicos, inevitável na sociedade moderna, alcançando todos os âmbitos, e que repousa seus olhos sobre a educação superior no Brasil.

4 OS PROBLEMAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

O objeto de estudo deste capítulo consiste nos currículos dos cursos de Direito, enquanto arquétipos e estruturas constitutivos de uma organicidade acadêmica, suas problemáticas mais patentes nas questões de permuta entre os saberes científicos, o preparo didático-institucional para a transmissão do conhecimento e a adequação (ou não) dos conteúdos e da formação aos anseios da sociedade brasileira no século XXI. Analisa-se, também, uma experiência curricular concreta e inovadora, a qual busca implementar muito dos conceitos até aqui examinados de forma exequível e orientada à uma formação jurídica equilibrada, contemplando inúmeros aspectos educacionais e capacitantes.

4.1 A Interdisciplinaridade Entre Os Saberes: A Questão Do Formalismo, Da Multidisciplinaridade E Da Fragmentariedade

A crise do ensino jurídico brasileiro não se restringe à mercantilização por parte da iniciativa privada e à falta de estrutura das instituições. Há também problemas nos currículos e na estrutura pedagógica de ensino do Direito.

Como mencionado anteriormente, a legislação educacional permitiu às instituições desenvolverem diferentes currículos, com peculiaridades oriundas de fatores regionais, particularidades do mercado de trabalho ou mesmo dos diferentes entendimentos teórico e doutrinário dos responsáveis pela elaboração desses currículos.

As obras acerca do ensino jurídico enfatizam o caráter profissionalizante destes. Como já visto, desde sua implantação, esses cursos visavam capacitar os estudantes para o trabalho público e a advocacia. Essa tendência não foi superada mesmo após os 200 anos da criação dos cursos no Brasil, pois, à exceção de algumas tentativas de modificação, a ênfase profissionalizante persiste nos cursos jurídicos brasileiros. A grade curricular é composta por disciplinas técnicas, voltadas para a especialização, que restringem o discente à apreensão de maneiras de interpretação da legislação ou à própria legislação positivada, formando juristas robóticos e sem expressão (MARCHESI, 2006).

De fato, o curso de Direito é uma graduação que almeja, também, formar um indivíduo capaz de operacionalizar os códigos, as compreensões dos tribunais, os entendimentos doutrinários e afins. Em síntese, visa fornecer ao bacharel os instrumentos necessários para dar soluções às disputas jurídicas na sociedade. Contudo, os currículos deveriam auxiliar na constituição não apenas de um operador do Direito, mas de um jurista,

enquanto ser capaz de compreender a complexidade social, econômica, cultural e política, a qual extrapola o simples conhecimento tecnicista e automatizado, demandando uma interdisciplinaridade entre conhecimento jurídico e demais ramos do conhecimento, bem como ferramentas capazes de suscitar tal inteligência do discente, que sejam, por exemplo, o ensino retórico.

Em suma, os currículos não dão abertura suficiente para que se pense o que o Direito representa para a sociedade e nem como poderia beneficiá-la e contribuir para seu desenvolvimento. Embora os primeiros anos do curso propiciem, através de disciplinas propedêuticas as quais introduzem o ingressante no ensino superior a diferentes áreas das ciências sociais e ciências sociais aplicadas, um senso de interdisciplinaridade, em realidade, constituem apenas um imbróglio de disciplinas desconexas e estranhas entre si que não cumprem um propósito relevante ou impactante no quesito de formação de um jurista humanizado, dotado de competências e habilidades desde o início do bacharelado.

Pode-se afirmar que o futuro profissional se esgota tão somente na dogmática jurídica ao invés de buscar apreender o conhecimento em outras áreas. O aprendizado restrito e dividido leva à formação de um indivíduo que não compreenderá sua realidade como um todo (MARCHESE, 2006).

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade contribui essencialmente em três aspectos para a formação profissional: 1) No agrupamento e coesão entre os saberes adquiridos em diferentes áreas, que constrói o verdadeiro conhecimento; 2) No fortalecimento da relação e associação entre o conhecimento universitário e a realidade social dinâmica da sociedade, que no geral é vista como profundamente complexa; 3) No incentivo à visão crítica do conteúdo absorvido. Sem essa conexão entre conteúdo e realidade, o profissional pensa o Direito de forma abstrata e tem dificuldade em associar o conhecimento adquirido na faculdade com o conflito concreto proposto.

De igual maneira, os professores integrantes do Projeto *Alfa Tuning* concluíram que, na formação jurídica do bacharel em Direito, resultado de um paradigma educacional ainda recorrente na América Latina, a composição das competências preconizadas era de natureza notadamente teórica, associadas a uma primazia do conhecimento abstrato e formalista. (FELIX, 2006b)

Faria (1999) também atribui o destaque dado ao conhecimento jurídico abstrato, e conseqüente distanciamento da realidade, à pouca relevância dada à jurisprudência produzida pelos tribunais na elaboração do currículo e/ou ementa das disciplinas. Segundo ele, a contribuição da jurisprudência poderia auxiliar na formação de um profissional mais

conectado com a realidade. Fato esse que aproximaria os instrumentos judiciais de sua função social (MAZZAFERA, 2004).

Considerando a capacidade do ser humano de reflexão, interação com o meio, criatividade e imaginação como seu diferencial, é incomensurável o quão prejudicial é o tecnicismo nos cursos jurídicos. Se os estudantes de Direito tivessem acesso a um ensino que incentivassem e desenvolvessem tais capacidades, construiriam soluções eficientes para os mais diversos conflitos sociais (MARCHESE, 2006).

Há autores que classificam a base curricular de jusnaturalista e outros de positivista. Como afirma Rodrigues (2000), nenhuma das duas concepções transpõe de maneira clara e evidente a legitimidade da ciência jurídica pois, enquanto o positivismo reduz o Direito a sua forma positivada, o jusnaturalismo transcende sua validade a parâmetros inalcançáveis. Ou seja, ambos não se atêm o suficiente à eficácia, preocupando-se excessivamente com a validade, seja formal ou ideal. Ambas falham por tentar apreender a realidade social enquanto objeto dinâmico, que somente pode ser conhecida através de métodos igualmente dinâmicos.

4.2 A (In)Capacitação Didático-Pedagógica Dos Docentes

Outro fator problemático do ensino puramente expositivo é que ele não permite que se identifique e explore as potencialidades específicas de cada estudante, pois a eficiência do aprendizado fica toda a cargo do quão bem o professor irá expor seu conhecimento de forma lógica e clara. Nessa perspectiva, recai ao docente a função não somente de ensinar os conteúdos, mas também de educar os bacharelados nos cursos de Direito, atribuição essa que encontra empecilhos não apenas no modo como os currículos das faculdades são sistematizados, mas também na formação acadêmica e profissionalização dos professores.

Isso é notado na carência de instrumentos didático-pedagógicos na estrutura dos cursos de Direito, os quais preconizam, por força regulamentar das diretrizes e bases educacionais e pela demanda mercadológica capitalista, uma prática jurídica obrigatória, mas adstrita ao desempenho, já reiterado, de atividades técnicas ínsitas às profissões jurídicas clássicas, tais como advocacia e carreiras públicas, marginalizando a formação para o magistério jurídico durante o bacharelado em Direito enquanto prática jurídica basilar (SANTANA e GHIRARDI, 2019).

Assim sendo, ao estudante cabe apenas ser atento e submisso à autoridade do professor, mesmo que não esteja assimilando as inúmeras ideias expostas pelo docente (GIL,

1997), em razão da ausência de um rigor didático-pedagógico, apto a elucidar e transmitir os dados e as informações jurídicos de maneira coesa e compreensível, ensejando no estudante a confecção e intelexção de um conhecimento.

4.3 A Adequação Dos Currículos Jurídicos Às Demandas De Uma Sociedade Redemocratizada

No Brasil, a Constituição de 1988 criou uma conexão entre o Direito e as questões políticas, culturais, sociais e morais ao inserir princípios, direitos e garantias identificados como direitos fundamentais. Tais princípios passaram a influenciar a produção, interpretação e aplicação do Direito. Essa nova realidade expõe a necessidade de abordar tais questões externas às normas, em uma concepção mais ampla que retome a conexão entre o direito e as realidades sociais (HARA, 2010).

Baseado em ideais de solidariedade, respeito às diferenças e convivência harmoniosa entre culturas, raças e crenças distintas, o atual sistema jurídico brasileiro exige um discente de direito que tenha contato direto com essa realidade social e que seja preparado para atuar justamente nesse cenário, superando o modelo tecnicista, restrito aos textos legais, e lidando com questões sociais de forma eficiente (RODRIGUES, 2005).

Nesse sentido, um dos fenômenos que explicam o fortalecimento dessa conexão entre o Direito e sociedade pode ser visto naquilo que se denomina de expansão judicial da política.

Incandescida por um período de expansão de direitos sociais, findo um período ditatorial obscuro, a sociedade brasileira do final do século XX experimentou uma crescente interferência do Poder Judiciário nas decisões político-administrativas dos poderes Executivo e Legislativo para o cumprimento dessas garantias. Além do que, a incorporação de princípios jurídicos, antes meros preceitos programáticos despidos de vinculação e de aplicabilidade, ao texto constitucional (BARROSO e BARCELOS, 2006), seja de maneira explícita, tal qual o princípio da dignidade da pessoa humana, referendado no art. 1º, inciso III da CRFB/88, ou implícita, como o princípio da segurança jurídica, ampliaram o arcabouço de fundamentação e de interpretação para os atores judiciais nas suas decisões.

Em suma, a judicialização da política, embora controversa, é explicada na atuação e no controle judiciais de modo mais intenso e contundente em prol da efetivação de direitos sociais constitucionalmente inscritos, interferindo, portanto, na esfera de atuação típica dos demais poderes, em especial do Executivo, o qual elabora, conforma e aplica as políticas

públicas (BARROSO, 2009).

Nesse sentido, a dilatação da participação judicial, assentada também no artigo 5º, inciso XXXV da CRFB/88, o qual aduz: “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”, adquire centralidade e protagonismo no controle de políticas públicas e da atuação dos demais poderes constituídos, demandando dos juristas, agora não mais restritos somente às atividades judicante e litigiosa, e, por consequência, do ensino jurídico, um respaldo e atuação em prol da proteção, propagação e estabilização dos direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos nascentes. (FELIX, 2006b)

O profissional do Direito precisa estar consciente de sua função social e desapegar-se do ideal prestigioso que tem das profissões jurídicas. Com o poder e conhecimento que um ensino verdadeiramente interdisciplinar pode dar ao discente, traduzido em uma formação jurídica habilitada a compreender “as novas concepções de aplicação do Direito na contemporaneidade” (FARRANHA, 2019, p. 173), através de uma abertura metodológica do Direito, - tais quais a inclusão de competências e habilidades - as quais rompem com o encastelamento inerente à ciência jurídica e permitem um entendimento do graduando da norma jurídica e do Direito não como entes insulares, mas inseridos em um contexto, seja ele no estudo e controle das políticas públicas (FARRANHA, 2019) ou até mesmo na compreensão das disputas judiciais.

Ante o exposto, depreende-se que soluções criativas e eficientes certamente serão construídas e o Direito poderá acompanhar as transformações sociais decorrentes do processo de globalização e expansão do capitalismo, podendo, assim, cumprir seu dever para com as necessidades e obrigações da democracia brasileira.

4.4 A Experiência Currículo-Pedagógica Implementada Pela Escola De Direito Da FGV-SP

Conforme o exposto, é interessante citar o projeto político-pedagógico da graduação em Direito pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP) 2020-2022 que implementa muitas das propostas discutidas neste trabalho. Dentre elas, pode-se citar o estímulo, concebido em termos de competências e habilidades durante as atividades docentes, ao desenvolvimento de:

(...) rigor analítico sobre as questões jurídicas que se apresentam, o domínio da comunicação clara, precisa e persuasiva, a excelência na pesquisa, o

trabalho em rede e a capacidade de formular e negociar soluções para os problemas existentes. Essas habilidades devem ser desenvolvidas com atitudes cooperativas, empreendedoras e fundadas numa visão ética de uma sociedade cosmopolita. (FGV DIREITO SP, 2020, p. 46)

É cabal a preocupação do PPC da instituição paulista em municiar o estudante com as ferramentas necessárias para seu autodesenvolvimento durante o curso, dada a pertinência atribuída a autonomia discente em um contexto de crescente complexidade social, no intuito nítido de incentivar uma cultura acadêmica em que o estudo e apreensão sejam baseados pela atuação e pelo comprometimento permanentes dos graduandos, entendidos como seres dotados de autonomia e aptos a erigir instrumentos próprios para melhor interpretar e conceber seu objeto de aprendizado, que é o Direito.

Ademais, o projeto preconiza como um de seus alicerces um ensino interdisciplinar robusto, do qual emana um saber eminentemente complexo e prático. Para tanto, objetiva reduzir o número de disciplinas, ao menos nos períodos iniciais da formação, aumentando, em contraponto, a carga horária delas.

O incremento no montante de horas possibilita o desenvolvimento de atividades extraclasse, nas quais os discentes aprimoram habilidades e competências através de oficinas, da pesquisa jurídica e de um ensino participativo no âmago das próprias disciplinas jurídicas em si, algo que antes só era possível em disciplinas específicas e direcionadas.

Outrossim, a ampliada carga horária oportuniza a continuidade e a concatenação lógica de conhecimentos jurídicos extensos e herméticos, além da possibilidade de correlação com outras áreas científicas ou, até mesmo, outras cosmovisões jurídicas em comparação a outros ordenamentos no decorrer do programa. Hipótese que, em modelos jurídicos tradicionais, é notadamente mitigada em razão da alta fragmentariedade de um mesmo ramo jurídico em diferentes disciplinas que, apesar de numericamente sucessivas, tornam-se desconexas e alheias entre si, em razão de diferentes docentes, propostas pedagógicas e métodos metodológicas.

Em suma, o PPC adotado pela Faculdade de Direito da FGV-SP explicita inúmeras propostas, até então teóricas, de uma educação jurídica emancipatória, participativa, humanizada e profissionalizante, hábil a constituir um jurista e operador jurídico consciente da realidade fática. Embora considerado um curso de direito elitizado e de restrito acesso, tais perspectivas educacionais aplicadas, que reconhecem na pesquisa, enquanto alargadora da cosmovisão acadêmica, e na extensão, enquanto aproximação do discente com a realidade circundante (RIBEIRO, 1969) são extremamente profícuas na verificação de que currículos

no bacharelado em Direito, denominados utópicos e inexecutáveis, são, na realidade, viáveis e factíveis.

5 A RETÓRICA COMO COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA DE ANÁLISE DO DISCURSO E INSTRUMENTO HISTÓRICO NA SUPERAÇÃO DOS CONFLITOS

Superar tal deficiência do ensino jurídico brasileiro exige, assim como a história comprova, o desenvolvimento de certas competências na vida do bacharel, por exemplo. Sob essa ótica, o aprendizado de competências e habilidades é uma experiência partilhada por todos os cursos superiores, tendo como pontos de convergência entre eles, segundo González e Wagenaar:

(...) a capacidade de análise e síntese, capacidade de aprender, solucionar problemas, capacidade de aplicar o conhecimento à prática, capacidade de se adaptar a novas situações mantendo níveis de qualidade, talento para gerenciar informações e habilidade para trabalhar de forma autônoma ou em grupo (GONZÁLEZ e WAGENAAR, 2003, p. 33)

De forma geral, a busca pelas capacidades de análise, compreensão e exposição são pilares para que uma boa argumentação no campo jurídico seja desenvolvida. Para tanto, o estudo da retórica e suas especialidades é fundamental, uma vez que, apesar do desprestígio que tal competência teve em um determinado período da história, sua estrutura engloba, simultaneamente, todas as três capacidades supracitadas.

Infelizmente, a competência da retórica, bem como a capacidade argumentativa englobada por tal habilidade, é compreendida de forma deturpada por muitos indivíduos devido a uma imprecisão decorrente da mutabilidade semântica que tal termo adquiriu ao longo da história. Ao todo, três visões distintas predominaram quanto à descrição da retórica, sendo elas: a perspectiva de mera ornamentação (ou seja, a linguagem usada como instrumento da estética); a perspectiva da persuasão (linguagem utilizado como mecanismo de convencimento) e, por fim, a perspectiva da análise do discurso, ou seja, da capacidade de compreender questões extratextuais ao fato (REIS, 2014).

A Retórica volta a ser fidedignamente estudada em meados do Século XX nos estudos de Chaïm Perelman (1912 – 1984) e Theodor Viehweg (1907 – 1988). O surgimento dessa nova retórica, a qual recuperou diversas características da antiga tradição romana (REALE, 2002), teve seu início com os estudos de Perelman sobre a necessidade de se findar o uso de juízos de valor na sustentação jurídica, uma vez que, segundo o autor, a Justiça poderia e deveria ser estruturada em um caráter puramente formal e técnico.

Por fim, outro avanço importante de Chaïm Perelman para o desenvolvimento da retórica atual foi o de romper a estrutura unitária e rígida que tanto Descartes quanto os

positivistas deram para a Teoria da Argumentação. Segundo estes, a argumentação deveria basear-se em “*un ‘encadenamiento’ de ideas, de tal manera que la cadena de las proposiciones no puede ser más sólida que el más débil de los eslabones*” (ATIENZA, 2005, p.48), sendo que, caso um dos elos (“*eslabones*”) fosse rompido em tal cadeia de preposições, toda a argumentação estabelecida estaria, necessariamente, comprometida.

Perelman rompe tal paradigma unitário, ao abordar a estrutura da argumentação como um tecido, ou seja, como a união de diversos argumentos (“fios”) em uma estrutura coesa (“tecido”), sendo que a solidez dessa estrutura é maior e mais perceptível do que todo o amontado de argumentos vistos isoladamente (ATIENZA, 2005).

De modo geral, percebe-se que o uso da retórica, apesar de possuir momentos de arrefecimento, teve como predominante característica a arte de convencer o interlocutor em um debate. Porém, não se deve supor que, apesar dos “anos de latência teórica” dessa prática, tal ferramenta teve sua existência extinta em determinadas fases da história.

Contudo, o uso da retórica como persuasão não somente foi empregado na luta contra o absolutismo, mas também na manipulação para legitimar a presença de governos e leis autoritárias no século XX. No governo nazista alemão, por exemplo, até os próprios dogmas constitucionais de igualdade não escaparam das diversas releituras revolucionárias, ou seja, da formação de “teses que foram escritas especialmente para ‘adaptar’ o princípio da igualdade ao racismo nazista” (SEELAENDER, 2009, p. 425).

Constata-se que a classificação aristotélica da retórica como ferramenta amoral a serviço tanto do bem quanto do mal, é, de modo geral, verdadeira até os dias de hoje. No meio jurídico, é de suma importância não só para o advogado, como também para todo *corpus* do Poder Judiciário, conhecer a Retórica e saber bem manipulá-la. Porém, tal “retórica dos tribunais” não deve ser limitada à função de persuasão, mas sim capaz de englobar, além disso, a capacidade de compreensão extratextual dos fatos.

5.1 A Autonomia Acadêmica Discente e o *Habitus* Da Educação Jurídica

Além do mais, a educação jurídica pautada no ensino da retórica (não exclusivamente em sua acepção ornamental), atrelada a uma aprendizagem também de competências e habilidades, torna-se indispensável à formação de um jurista dotado de autonomia intelectual. Ou seja, um processo educacional que implemente instrumentos críticos e reflexivos de compreensão e análise de discursos para, primeiramente em um projeto moral, resistir a uma violência simbólica incessante, presente nas faculdades de

direito, que incita um conformismo perante o que está posto e solidificado (LOPES, 1981). E, a partir disso, pensar um projeto político, em um segundo momento, que supere essa cosmovisão tradicional e tecnicista da educação jurídica no Brasil.

Primeiramente, é necessário elucidar que aqui entende-se por autonomia a capacidade de pensar e agir destituído da determinação de terceiros (KANT, 2012). Ou seja, na esfera acadêmica, compreender e questionar a vigência de uma ideia, em contraste à mera reprodução técnica dessa visão de mundo decorrente de um *ethos*. Embora a prescrição de uma boa vontade por parte do estudante nesse decurso seja apreciável e louvável (CUNHA, 2016) - ainda que desconsidere as diferenças socioeconômicas gritantes entre os graduandos em Direito ao redor do país -, não se exime da instituição a sua função de organizar-se em prol do estudante nessa jornada conforme explicita a resolução CNE/CES nº 5/2018.

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Parágrafo único. **Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando** em face do perfil almejado pelo curso. (grifo nosso) (BRASIL, Resolução CNE/CES nº 5/2018, 2018)

É importante salientar que, na redação da Resolução CNE/CES Nº 9/2004, a qual dispunha sobre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito antes da atual Resolução, não existia a redação do parágrafo único acima grifado, apenas o *caput* do artigo 3º. Tal fato denota a preocupação institucional do órgão de controle em dar efetividade às garantias do ingressante em Direito, listadas no referido *caput*, obrigando as instituições de ensino superior a inscrever em seu projeto pedagógico de curso as formas e os mecanismos para assegurar tais prerrogativas, aproximando-se da realidade cotidiana da instituição.

Obviamente, os instrumentos para alcançar essa meta não devem ser simplesmente *dados* aos estudantes através de currículos avessos à inovação e de uma política pedagógica estanque, mas *construídos* (FACHIN, 2000) em conjunto com os componentes estruturantes da faculdade (é o que também preconiza a mais recente Resolução), tendo em mente a necessidade de reordenar juridicamente um mundo em transformação e a atestação da desatualização do ensino diante de tal fato (LOPES, 1981).

Nesse sentido, o ensino retórico, embora ainda padeça de ser entendido como pura eloquência e persuasão pelo senso comum, ostenta uma posição exemplar de ruptura, inicialmente no espectro individual, com o *habitus*, ou seja, um artifício responsivo (retórica) empregado cotidianamente para lidar com a banalização mecanicista decorrente do conceito *habitus*, que macula tacitamente o pensamento reflexivo e a conquista da autonomia intelectual no espaço acadêmico. Isso decorre do fato que o *habitus* representa um arquétipo de retroalimentação das práticas, costumes e visões de mundo que condicionam, reciprocamente, a coletividade e o indivíduo (VERAS, 2008).

Pode-se, portanto, conceber dois corolários do entendimento e da análise de discurso do *habitus* por parte do jurista: ou engendra-se um sentimento tão incisivo de desajustamento de sua razão individual perante a razão jurídica vigente (VERAS, 2008) que o estudante abre mão de seu esforço rotineiro, conformando-se ao *status quo*; ou suscita-se um sentimento progressivo de auto policiamento em que o bacharelado, munido de competências como análise e compreensão de discurso, pensamento reflexivo e visão crítica, é capaz de discernir conteúdos e modelos engessados típicos a um tecnocrata, dotado de uma “improficua erudição livresca” (MARQUES NETO, 2001, p.213), de uma formação humanística calcada em habilidades e na realidade jurídico-social.

5.2 Uma Formação Retórica Em Contraste Com A Força Do *Habitus*

Por outro ângulo, eximindo-se das percepções majoritariamente institucionais, governamentais e verticalizadas sobre as razões que cativam o tecnicismo nos cursos de Direito, é mister compreender tal fenômeno sob as lentes do discente e de que maneira este se porta diante dessa realidade.

Nessa perspectiva, ensino retórico, nas significações que aqui empregamos, se distingue de demais conteúdos acadêmicos por não ter um caráter meramente informativo, mas também criativo, embora esse caráter criativo seja restrito às disciplinas introdutórias (LOPES, 1981). Essa educação fornece as formas e os conceitos iniciais enquanto condição de possibilidade para se pensar criticamente a realidade (MORIN, 2000).

Desse modo, infere-se que a interdisciplinaridade no ensino jurídico é imperativa no intuito de construir um arcabouço teórico vasto para uma avaliação retórica dos fatos. Ou seja, a análise de um objeto de estudo, a partir de variados campos do conhecimento e a interação entre esses, permitindo ao jurista tecer análises mais elaboradas, pragmáticas e específicas sobre um dado problema ou questão, criando um conhecimento complexo

(MORIN, 2000).

Existem, no entanto, proposições ou artifícios sofisticados que advogam uma ideia de segurança e independência da ciência jurídica em relação às demais ciências humanas as quais devem ser devidamente avaliadas, sob um prisma de compreensão de discursos, e refutadas, uma vez que sua validade e eficácia não mais correspondem às necessidades de um ensino jurídico moderno e humano, além de terem ocasionado um imobilismo e estagnação do ensino jurídico perante os anseios sociais (LOPES, 1981).

Por esse ângulo, uma visão crítica e analítica de mundo, bem como a efetividade da compreensão retórica, requer que o sujeito porte permanentemente consigo uma inquietude. Assim sendo, a aplicação da ferramenta retórica, respaldada por um senso crítico e reflexivo, nos permite identificar vieses que não estavam **dados em si** no conceito, mas que foram **desconstruídos** e trazidos à tona. Partindo-se dessa premissa, poderíamos reformular os termos de professor e aluno para mestre e aprendiz, indicando uma relação mais próxima e horizontal, além de oferecer uma melhor tradução terminológica para a significação comum que esperávamos encontrar no conceito.

Contudo, essa inquietude e esse esforço cotidiano são um peso que, por vezes, desencoraja e nos faz submeter-se ao *habitus*, porém quando bem utilizado e compreendido, fundamenta toda a construção acadêmica e a autonomia intelectual do futuro jurista, resultando em um jurista que não seja apenas **necessário** (já que o direito é obviamente indispensável em grande parte das sociedades contemporâneas), ou seja, um tecnocrata que decorou os códigos, doutrinas e jurisprudências e tem boa eloquência; mas um jurista **útil** (LOPES, 1981), no sentido de ter vivenciado uma formação acadêmica de cunho autônomo, sensível e humanístico.

5.3 A Formação Da Comunidade Acadêmica E A Importância Das Atividades De Pesquisa E Extensão Na Superação Do *Habitus*: A Experiência Das Clínicas Jurídicas

Nessa perspectiva, o esforço estudantil pela superação do *habitus* de conformismo e resignação, atinentes ao meio acadêmico, não deve ser enxergado apenas como uma empreitada individual, dependente única e exclusivamente de sua autonomia intelectual, ainda que devidamente munida de competências, perseverante e disciplinada. Em realidade, o espaço acadêmico explicita algo para além de um conjunto de pessoas com propósitos similares, mas sim uma comunidade acadêmica, composta pelos atores que compõem a instituição, capaz de contrapor-se, em uníssono, à força do *habitus*, fortalecendo-se de modo

recíproco, sinérgico e autônomo.

Assim sendo, as ligas acadêmicas e, em especial, as clínicas jurídicas representam mecanismos de união e reunião dos agentes acadêmicos, compondo e representando uma fração dessa comunidade acadêmica, os quais partilham de interesses comuns no âmbito acadêmico-jurídico. Consideradas atividades dissociadas, em certa medida, do ensino jurídico clássico, e alocadas como programas próprios da pesquisa e da extensão, a existência das referidas comunidades reitera a sua importância na consecução do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), na medida em que conciliam as teses jurídicas e as competências aprendidas com a prática jurídica “na construção de uma visão crítica do direito, voltada para as possibilidades de transformação social” (CARVALHO e FREITAS, 2011).

Tais coletividades propiciam aos seus partícipes um contato mais humano com as questões cotidianas afetas ao Direito e à sociedade, em contraponto à reprodução mecanicista dos aprendizados, de tal modo que corroboram para a formação educacional de “estudantes com habilidades interpessoais necessárias para atuar de forma comprometida com a ética na vida prática profissional. (LIMA; MORAIS; LIMA, 2019, p. 397).

Além disso, as clínicas jurídicas adquirem um caráter notadamente distinto dos núcleos de prática jurídica (NPJ), já consolidados há décadas nas faculdades de Direito, objeto de regulamentação estatal incisiva, os quais são, por vezes, considerados as únicas formas de contato com a prática jurídica no espaço acadêmico.

As primeiras extrapolam e superam a percepção de prática jurídica restrita àquela reforçada pelos NPJ, entendida como trato do estudante com simulações, seguidas da interação com processos judiciais e litígios, englobando modos mais originais e críticos na composição de lides, as quais ultrapassam a clássica heterocomposição judicial, como exemplo: “desenvolvimento de projetos, realização de pesquisas para constatação de problemas sociais não contemplados devidamente pelo Direito, intervenções junto ao poder público para alteração/criação de políticas públicas, proposituras de projetos de lei junto ao legislativo, etc. (SANTOS, 2016, p. 210)

Dessa forma, embora as clínicas jurídicas se conformem como um programa incipiente, particularmente extensionista e ainda não institucionalizado, na educação jurídica brasileira, dotados de notória participação no desenvolvimento e aplicação de competências e habilidades, não sendo, contudo, fonte exclusiva dessas (LIMA, 2021), representam um avanço significativo e concreto, fruto de uma autonomia e congregação horizontalizada de seus membros, na luta contra métodos político-pedagógico estanques e tecnicistas que maculam a educação jurídica brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A confecção deste trabalho foi capaz de conhecer, de acordo com a estruturação dos tópicos, as razões fundantes na tradição e na contemporaneidade, manifestas na educação jurídica tradicional, que suscitam o tecnicismo no meio acadêmico dos juristas, traduzida também como apatia ou inércia intelectual.

Inicia-se com a compreensão histórica das razões que engendraram a conformação do ensino jurídico, suas mudanças e evoluções, expressas também na abertura e autonomia progressivas dos currículos dos bacharelados em Direito.

A partir disso, entende que tal abertura foi acompanhada de uma descentralização do controle estatal sobre o ensino e uma desconcentração para as diversas regiões brasileiras, indicando uma vertiginosa expansão do número de IES com cursos de Direito, em especial nas últimas décadas, a partir da observação dos dados estatísticos apresentados pela FGV, OAB e MEC, crescimento esse que, em certa medida, aguçou os sintomas de uma crise no modelo corrente de ensino. Constatou-se, com efeito, a indissociabilidade entre a educação jurídica, enquanto ente formador dos atores jurídicos, e o Direito, dotado de centralidade sociopolítica no mundo contemporâneo.

Além disso, buscou-se averiguar de que modo os concursos públicos retroalimentam o tecnicismo educacional nos cursos, percebendo que, por essa mesma centralidade institucional conferida ao Direito e, por conseguinte, ao jurista, sedimentou-se uma cultura jurídico-operacionalizante, na qual o egresso dos cursos jurídicos está apto, mediante uma reserva legal de mercado, a desempenhar um número incontável de funções e praticar, com exclusividade, diversos atos, de tal modo que, por tal conformação, à educação jurídica resta responder aos anseios econômicos e burocráticos, negligenciando uma formação mais humanizada, interdisciplinar e aprofundada do jurista.

Noutro giro, o trabalho volta sua atenção para identificar os principais problemas curriculares inerentes aos cursos jurídicos, os quais ensejam e contribuem para tal tecnicismo, explicitando, dentre eles, a falta de interdisciplinaridade entre o conhecimento jurídico e demais áreas do conhecimento, o que dificulta a construção de um saber imbuído de maior complexidade, bem como efetividade e aplicabilidade na resolução dos problemas mundanos.

Como decorrência disso, observa-se também um encastelamento das disciplinas jurídicas, as quais se voltam para si e para suas próprias teorias na tentativa de, através uma intelecção kelseniana purista, encontrarem em si as soluções para as problemáticas, desconsiderando os demais saberes. Elencam-se, também, a fragmentariedade, a qual causa

uma desconexão e incoerência de conhecimentos jurídicos, que seriam melhor apreendidos e transmitidos se orientados e melhor estruturados de maneira distinta, bem como o despreparo didático-pedagógico dos docentes, os quais não tiveram, assim como os demais graduandos, experiências próprias do magistério, concebido como carreira jurídica, haja vista que tal competência seria compatível a uma ideia de licenciatura e não propriamente de reprodução dogmática, tal qual o Direito.

Apresenta e analisa, contudo, uma experiência bem-sucedida de implementação curricular, tendente a superar as questões educacionais acima elencadas, da Escola de Direito da FGV-SP como exemplo prático executado e de viabilidade (apesar de elitizada) na concretização de um projeto pedagógico de curso, alinhado com as questões mundanas e tecnológicas, para além do mero saber jurídico, que aguardam o bacharel em Direito.

A partir disso, desloca a ótica em exame para se debruçar sobre a questão das competências e habilidades, buscando em um recorte mais recente, tal qual a retórica sob o prisma das teorias argumentativas do século XX, ressignificações para a compressão desses quesitos indispensáveis à formação do jurista. Nesse sentido, constata que a retórica, enquanto teoria argumentativa, engloba a capacidade de análise, compreensão e exposição do discurso, ou seja, a competência de compreender questões extratextuais as concretudes factuais.

Além disso, depreende que o estudo dessa retórica vai de encontro aos modelos clássicos de subsunção e de encadeamento, acolhidos pela lógica jurídica, entendendo que tais estruturas são insuficientes para compreender um ordenamento jurídico e tecido social dotados de incoerências e antinomias, sendo incapazes de intuir e conhecer em sua totalidade, o que acaba por requisitar uma competência ampliada, tal qual a retórica enquanto análise do discurso, para desdobrá-la e percebê-la com maior intensidade e completude.

Ante o exposto, constatada a necessidade de cursos jurídicos pautados minimamente no desenvolvimento de competências e habilidades, há, por força legal, a necessidade de se observar processos educacionais e currículos que contribuam para a adequada formação do graduando, tendo como partícipes na concepção e confecção desses mecanismos todos aqueles afetos ao ambiente acadêmico, tais como servidores, empregados, docentes, discentes, comunidade externa, assistidos, etc., propiciando uma cooperação horizontalizada dos interessados.

É importante colacionar a percepção, também contemplada por esse trabalho, de que a autonomia intelectual do discente deve ser preconizada e construída, e não simplesmente dada pela instituição de ensino. Muito embora, PPCs como o exposto da

FGV-SP, demonstrem grandes avanços - ainda que incipientes e pouco acessíveis ao grande público - na implementação de propostas educacionais para o ensino jurídico antes inimagináveis de serem executadas; e devam também ser melhor estudados, aprimorados e adaptados para outras realidades ao redor do país, é preciso entender o papel central, mesmo com toda essa grandiosidade manifesta, que o estudante de graduação desempenha nesse contexto educacional.

Apesar do incremento na capacitação didático-pedagógica dos professores, dos currículos terem maior interdisciplinaridade e abertura às demandas correntes, das disciplinas estarem voltadas ao aperfeiçoamento de competências e habilidades serem todos elementos imprescindíveis, deve-se atentar que: a superação de modelos estanques, de arquétipos acadêmicos engessados e da retroalimentação diária desses paradigmas, práticas e costumes insitos ao ambiente acadêmico, compreendidos neste trabalho como o conceito de *habitus*, também partem, em certa medida, do esforço intelectual autônomo e diário do estudante, empreitada tal que a retórica é capaz de auxiliar, bem como a constituição de uma comunidade acadêmica, tal qual colacionadas neste trabalho as clínicas jurídicas, compreendidas como atividades de pesquisa e extensão capazes de aproximar teoria e prática jurídicas, incluindo o discente em uma realidade na qual ele irá atuar.

Pode-se concluir, portanto, que a predileção pelo desenvolvimento de competências e habilidades no espaço acadêmico, em especial do conhecimento retórico, sua assimilação e prática, são uma virtude primordial a todo acadêmico (dever contínuo para consigo mesmo) e a toda comunidade acadêmica. Nesse intento, sendo um processo similar à metáfora criada por Platão de desconstrução da cosmovisão do prisioneiro, após libertar-se das correntes.

Há de se salientar, como bem nos lembra Paulo Freire, que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996, p. 41), recordando nitidamente que o conhecimento retórico sobre as coisas mesmas não pode ser **imediatamente dado** por um professor ou pela instituição, mas tão somente **mediatamente construído** no convívio entre estudantes, professores e no ambiente universitário em geral, aludindo à imperiosidade de repensar o tripé ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATIENZA, Manuel. **Las razones del derecho: teorías de la argumentación jurídica**. 2º Edição. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

BARROSO, Luís Roberto. **Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática**. Suffragium - Revista do Tribunal Regional Eleitoral do Ceará, Fortaleza, v. 5, n. 8, p. 11-22, jan./dez. 2009.

BARROSO, Luís Roberto; BARCELOS, Ana Paula de. **A Nova Interpretação Constitucional: Ponderação, Argumentação e o Papel dos Princípios**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2006

BITTAR, E.C.B. **Direito e Ensino Jurídico**. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas**. 2021

BRASIL. **Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1831 - Primeira Parte**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875.

BRASIL. **Decreto nº. 1.232-H de 2 de janeiro de 1891**. Approva o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministerio da Instrucção Publica. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/391704/publicacao/15722524>. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018**. Publicada no Diário Oficial da União, 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências

BRASIL. **PORTARIA Nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

BRASIL. **Sinopses Estatísticas – Censo da Educação Superior - Inep/MEC**. Elaboração: FGV. Disponível em: https://conhecimento.fgv.br/sites/default/files/2022-08/publicacoes/oab_emnumeros.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023

BRETON, Philippe; GAUTHIE, Gilles. **História das Teorias da Argumentação**. Tradução de Maria Carvalho, Lisboa: Bizâncio, 2011, p.11-48.

CUNHA, Paulo Ferreira da. Para um guia metódico do estudante de Direito – Introdução ao espírito universitário dos juristas. **Notandum**, 40, 125-146. jan./abr. 2016.

ESCRIVÃO FILHO, Antônio S. **Participação social no Judiciário como instrumento para a democratização da justiça**. Pesquisa elaborada no âmbito de atuação do eixo Justiciabilidade dos Direitos Humanos e Democratização da Justiça, da Terra de Direitos – Organização de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: http://www.jusdh.org.br/files/2013/01/parti-cipacao_social_no_judiciario_como_instrumen-to_para_a_democratizacao_da_justica_antonio_es-crivao_2010.pdf. Acesso em: 09 jul. 2023

FGV PROJETOS. **Exame de ordem em números**. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e Fundação Getúlio Vargas. v. 4, mar. 2020.

FGV DIREITO SP. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO (PPC)**. Atualização publicada na Comunicação Interna FGV DIREITO SP nº 28, de 19.12.2019 e republicada com alterações na de nº 14 de 29.07.2020. 2020-2022

FACHIN, Luiz Edson. Limites e possibilidade do ensino jurídico e da pesquisa jurídica: repensando paradigmas. **Revista do Direito, Santa Cruz do Sul**, n.º 13, p. 7-17, jan./jun. 2000.

FARRANHA, Ana Cláudia; MIRANDA, Juliana Gomes; PEREIRA, Paulo Fernando Soares. **Direito e Análise de Políticas Públicas: o que há de novidade?** Revista de Estudos Empíricos em Direito. Vol. 5, n. 2, ago.2018, p. 162-174. Disponível em: <https://reedrevista.org/reed/article/view/260> Acesso em 08 jul. 2023.

FELIX, L. P. M. **A educação como bem público - perspectivas da regulação do ensino superior**. Brasília, Ministério da Educação. 2006a. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2023.

FELIX, Loussia Penha Musse. **O Projeto ALFA Tuning e a Área de Direito Competências como Eixo da Formação na Perspectiva Latino-Americana**. Revista Notícia do Direito Brasileiro - Nova Série, n. 13, p. 197-222, Brasília: UnB, Faculdade de Direito, 2006b.

FERRAZ JR, Tércio Sampaio. OAB – Ensino Jurídico. **IN: OAB Ensino Jurídico: Diagnósticos, Perspectivas e Propostas**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. **Tuning Educational Structures in Europe-Universities Contribution to the Bologna Process**. Universidad de Deusto, Bilbao, 2005.

HARA, Jhonny Marcelo. **Argumentação e Direito: Contribuições da Teoria da Argumentação para o ensino superior de Direito**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KANT. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento. Tradução de Marcos Pugliese. **Cognitio**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012.

LIMA, Jhéssica Luara Alves de. **Clínicas jurídicas na educação em Direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação**. 2021. 261 f., il. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

LIMA, Jhéssica Luara Alves de; MORAIS, Lindocastro Nogueira de; LIMA, Carmem Tassiany Alves de. **Estudo de caso sobre a relação entre as metodologias ativas aplicadas às clínicas jurídicas e o projeto alfa tuning**. In: SILVA, Adriano Rosa da et al. (Orgs.) *Teoria e Empíria dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Grupo Multifoco, 2019

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.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e mudança social**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

MARCHESE, Fabrizio. **A crise do Ensino Jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da Educação Geral**. Campinas: Universidade de Campinas, 2006.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A Ciência do Direito: conceito, objeto, método**. 2 ed. Rio de Janeiro: 2001

MAZZAFERA, L.B. **Uma proposta para o Ensino do Direito**. São Paulo: Ottoni, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**: Tubarão, SC, v.14, n.2, p.391-409, maio/ago. 2014.

PESSANHA, José Américo Motta. **Os Pensadores – Aristóteles (I)**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 2º Edição. São Paulo: Victor Civita, 1983.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito**. 27º Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

REIS, Isaac. Análise Empírico-Retórica do Discurso Constitucional: uma contribuição metodológica para a pesquisa de base em Direito. In: Conpedi/UFSC. (Org.). **Direito**,

Educação, ensino e metodologia jurídicos. 1º Edição. Florianópolis/SC: CONPEDI, v.1, 2014, p.70-90

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico e direito alternativo.** São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

SANTANA, Q. S. M.; GHIRARDI, J. G.. **Ensino Jurídico Na Bahia: A (Des)Valorização Da Docência Como Carreira Profissional.** Revista Direito em Debate, [S. l.], v. 28, n. 52, p. 210–223, 2019. DOI: 10.21527/2176-6622.2019.52.210-223. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/9301>. Acesso em: 08 jul. 2023.

SANTANA, Q. S. M.; GHIRARDI, J. G.. **Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SANTOS, Thalyta dos. **As clínicas de direitos humanos como ferramenta para a prática do ensino humanístico do direito.** Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, Curitiba, v. 2, n. 2,p. 197-212, jul./dez., 2016.

SEELAENDER, Airton Cerqueira Leite. Juristas e ditadura: uma leitura brasileira. **História do Direito em perspectiva: do Antigo Regime à Modernidade.** 1o Ed. Curitiba: Juruá Editora, 2009

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 4, n. 1, pp. 307-312, 2000.

SOUSA, J.C. **Processo de inovação na gestão de educação a distância: estudo de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal.** 2012.305 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Administração) –Universidade de Brasília, Brasília, 2012

STRECK, Lenio Luiz. **Quando o senhor de engenho vira diretor de (con)curros.** Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2013-mar-14/senso-incomum-quando-senhor-engenho-vira-diretor-concurros>. Acesso em: 08 jul. 2023.

VERAS, Mariana Rodrigues. **Campo do ensino jurídico e travessias para mudança de *habitus*: desajustamentos e (des)construção do personagem.** Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

WÄCHTER, Bernd. **The Bologna process, developments and prospects.** In: *European Journal of Education.* Oxford, v. 39, n. 3, 2004. p.265-273.