

## Considerações sobre a existência de uma crise no ensino jurídico<sup>1</sup>

Lucas Vieira Barros de Andrade <sup>2</sup>  
Macell Cunha Leitão <sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo propõe suscitar o debate acerca das condições de possibilidade de considerarmos a existência de uma crise no ensino jurídico, tecendo assim (mesmo que tacitamente), uma crítica ao senso comum acadêmico formado em torno da questão, insuficiente quanto a uma indagação crítico-teórica profunda do porquê de tal convicção. O artigo também busca relacionar a (suposta) crise do ensino jurídico com algumas das crises que perfazem o direito e a educação, analisando suas mútuas influências. É necessário frisar que não se pretende finalizar a questão, mas, tão somente problematizar divergências a fim de evidenciar a insuficiência dos argumentos daqueles que consideram, sem uma necessária análise crítica, a existência de uma crise no ensino do direito.

**Palavras-chaves:** Educação. Ensino Jurídico. Crise.

---

<sup>1</sup> Artigo originalmente apresentado na Sessão de Diálogo “Educação e Ensino Jurídico” no XXI Encontro Regional de Estudantes de Direito (ERED), na cidade de Crato-CE, de 21 a 24 de maio de 2008.

<sup>2</sup> Graduando em Direito pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Membro integrante do NUPECSSO – Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciências Sociais da UESPI com estudos sobre o tema do ensino jurídico. Membro do Corpo de Assessoria Jurídica Estudantil (CORAJE – UESPI).

<sup>3</sup> Graduando em Direito pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Membro integrante do NUPECSSO – Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciências Sociais da UESPI com estudos sobre o tema do ensino jurídico. Membro do Centro Acadêmico de Direito da UESPI.



## ***Os paradigmas atuais da universidade***

É impossível considerarmos que a prática pedagógica esteja dissociada de uma visão política acerca da sociedade, ou melhor, de uma concepção de mundo dos agentes educacionais e, até mesmo, extra-educacionais. Pois, como afirma Magda Chamon (2006): “a forma como o processo educativo é desenvolvido traduz a concepção de ciência e o conhecimento de teorias de aprendizagem implícitas e subjacentes às propostas utilizadas”. Entretanto, a pretensa imparcialidade com que “transmitimos” e “absorvemos” o conhecimento, ainda nos remete a uma crença de neutralidade contida na arte de educar. Longe disso, as concepções hermenêuticas de Gadamer e Heidegger trouxeram para o seio do debate gnosiológico a convicção de que “não há mais o regime lógico acionado por um sujeito racional, idêntico a si, que garanta a totalização, na qual a multiplicidade de valores e das concepções expressas se reduzam à unidade de um sistema ou de uma estrutura”. (SOARES, 1994) Dessa forma, como “não há um e sim vários ideários de educação, e, portanto, várias formas de se entender e praticar as relação pedagógica” (CHAMON, 2006) não poderemos alcançar um entendimento acerca das condições de possibilidade de uso da expressão “crise” no ensino do direito, se não tivermos anteriormente logrado êxito na definição de quais os interesses político-educacionais que este ensino e, conseqüentemente, a universidade atende e deverá(ia) atender.

Neste âmbito, Boaventura Santos (2004) lista três crises enfrentadas pela universidade desde o final do século XX. Quais sejam: (a) Crise de hegemonia: a universidade deixou de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, já que não conseguiu aliar duas funções contraditórias, a produção de saberes críticos e humanísticos e a formação de mão de obra qualificada; (b) Crise de legitimidade: motivada pelas restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades; (c) Crise institucional: resultado da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. O não enfrentamento de tais crises culminou na concentração das “preocupações” na

crise institucional com ênfase no viés financeiro. Tendo como “reação” do Estado ações que representavam (mesmo que implicitamente) a descrença na possibilidade de superação dos problemas institucionais. Dessa forma, a abertura da universidade para a exploração econômica foi apresentada como a única solução possível para a crise institucional da universidade. Isto é, “a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria (...) num mercado”. (BUARQUE, 2003)

Algumas conseqüências desta globalização neoliberal da universidade são: (a) Impossibilidade de construção de um projeto de país baseado na busca por uma justiça social, afastando-se cada vez mais de uma universidade que represente “patrimônio intelectual, independência política e crítica social.” (BUARQUE, 2003) perdendo as características que fazem com que a universidade possa ser a “instituição mais bem preparada para reorientar o futuro da humanidade” (idem); (b) Maior concentração de ensino de qualidade para as classes privilegiadas; (c) Prioridade na produção de um conhecimento mercadologicamente útil, porém, descontextualizado da realidade social e do interesse de uma maioria financeiramente desprivilegiada; (d) Despreocupação social ante o resultado da aplicação do conhecimento, em outras palavras, um paulatino distanciamento entre a produção técnica e a aceitação ética.

Outro aspecto que envolve as práticas pedagógicas atuais está relacionado a sua própria formação histórica. A hodierna organização curricular de nossos cursos tem como origem a revolução industrial, momento em que a divisão do trabalho era sinônimo de produtividade e excelência. Não por acaso, as disciplinas consistem num conjunto de conhecimentos particularizados e descontextualizados tanto entre si (perda de uma visão holística) quanto da realidade social (distanciamento entre universidade e a sociedade, aquela sempre entendida como um espaço formal de reprodução de um saber oficial).

Destarte, o ensino perde a sua função essencialmente humana e crítica, passando a “formação” de técnicos alheios ao seu contexto histórico-social, incapazes de pensar para além da ordem (econômica, social, jurídica, etc.) que lhes foram impostos. Em síntese a universidade, então, foi recriada sob a lógica da grande empresa, ou seja: criar técnicos distanciados dos problemas sociais e políticos, impedir a reflexão e o pensamento crítico, bloquear o desenvolvimento da autonomia e a possibilidade de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material, quanto intelectual.



### A formação do(s) atual(is) paradigma(s) do Ensino Jurídico

Para construirmos um entendimento acerca da suposta crise no ensino jurídico, faz-se necessário uma compreensão histórica da evolução dos cursos de direito no Brasil.

É interessante observar que entre 1577 e 1822, a Faculdade de Direito de Coimbra formou cerca de 2460 estudantes oriundos do Brasil. Portanto, mesmo antes da criação dos primeiros cursos de bacharelado em direito, o Brasil já possuía todo o quadro de juristas – filhos da elite aristocrata brasileira – formado a partir do modelo de ensino jurídico português. Este modelo visava a manutenção do Estado Patrimonial Português, no qual o monarca era tido como detentor de toda a riqueza nacional. Dessa forma o ensino jurídico restringia-se a formar burocratas aptos a desempenhar cargos no quadro administrado do Estado, em outras palavras, “a formação em Direito era um processo de socialização destinado a criar um senso de lealdade e obediência ao rei”. ((OLIVIO apud RUZON, 2000) c) Assim sendo, podemos concluir que nos tempos coloniais a formação jurídica teve como características: (a) Predominância de uma elite econômica detentora do “saber” jurídico voltado, conseqüentemente, para uma manutenção de seus próprios interesses (*status quo*); (b) O ingresso no curso de direito era demonstração de *status* social; (c) Os estudantes, desde então, são afastados da realidade social brasileira, pois, os institutos jurídicos aprendidos em Portugal consideravam o Brasil apenas em seus aspectos econômicos no que tangia aos interesses restritos da metrópole. Em outras palavras:

Não há como negar a alienação que este modelo proporcionava aos bacharéis. Eles estudavam anos em Portugal, assimilavam toda a ideologia de lá, e depois vinham ao Brasil, aplicar o que aprenderam em Lisboa em uma realidade que desconheciam. (RUZON, 2000)

Com a vinda da família real para o Brasil surgiu a preocupação de possibilitar na colônia condições estruturais próximas a da metrópole. Assim, por exemplo, surgiu a faculdade de medicina da Bahia e a cadeira de artes militares no Rio de Janeiro. Entretanto, essa preocupação não passou pelo curso de direito, pois, como este era destinado ao preenchimento de cargos e funções burocráticas, não correspondia aos interesses da corte o fortalecimento de uma burocracia nacional que pudesse ameaçar a dependência da colônia, ou seja, descentrali-

zar a administração do Estado enfraqueceria os propósitos colonialistas de Portugal.

A partir de 1822 surgiu no Brasil a necessidade de constituir um aparelho estatal suficientemente forte que garantisse efetivamente a independência política. Neste contexto, em 1827, foram criados os primeiros cursos de direito do Brasil em Olinda<sup>4</sup> e São Paulo com o objetivo de formar burocratas que preenchessem os cargos da administração pública. Portanto, desde logo, os bacharelandos em direito não viam seu curso como uma forma de atuação política e social, mas, como meio de satisfação de seus interesses individuais. Eles entendiam que cursar direito era um caminho para a conquista de um espaço estável no mercado, independente, das funções que desempenharia, ou mesmo, da importância de seu cargo para a coletividade, o que se verifica até hoje.

Outro aspecto relacionado à gênese do ensino jurídico brasileiro refere-se à, natural, influência metodológica e ideológica do modelo português.

Pois, os docentes da época adotaram uma posição metodológica similar a de Coimbra, colocando em primeiro lugar no raciocínio jurídico o princípio da autoridade, ou seja, a validade de um conhecimento dependia exclusivamente da importância de seu defensor, sempre o professor, e não das razões que o justificariam. (GALDINO *apud* RUZON, 2000)

Também pode se destacar que assim como Portugal, o ensino jurídico brasileiro tinha uma intensa ligação com a Igreja, prova disso é que somente em 1890 (com a proclamação da República) é que se exclui dos currículos de direito a disciplina de Direito Eclesiástico. A sociedade brasileira, então, legitimava e reproduzia no ensino jurídico sua ideologia. Vale lembrar que estávamos em um país escravagista, e a faculdade de direito era mais um alicerce pra manutenção dessa ordem,<sup>5</sup> portanto, cabe, sempre, o questionamento de quais os absurdos que o jurista atual convive pacificamente em virtude do direito posto e/ou do modelo de ensino jurídico.

<sup>4</sup> Em 1854 o curso de direito de Olinda foi transferido para Recife.

<sup>5</sup> Nada impede que um bom operador do direito hoje, formado em uma boa faculdade brasileira, “seja autor de atitudes serenamente guiadas pelos mesmos princípios que levaram” os nazistas a cometerem as atrocidades que cometeram. “A idéia de responsabilidade restrita à dinâmica da responsabilidade do código de ética da categoria, (...), a ação no cumprimento do ‘estrito’ dever legal... são rumos e nortes do agir do profissional bacharelado pelas escolas de direito que conhecemos.” (BITTAR, 2006)



As Faculdades transformavam-se mais em centros de cultura, de propagação de idéias e teorias estrangeiras, sem preocupação alguma com as demandas sociais da época, do que propriamente uma Academia de Direito<sup>6</sup>. O engajamento político dos bacharéis se devia mais ao ambiente “letrado”, literário e ilustrado e/ou ao estudo autodidata do que ao próprio ensino jurídico.

Com o advento da República e o sucesso econômico da oligarquia cafeeira, foram surgindo novas pressões em relação à educação. Era a época do “ensino livre” de cunho liberal, que considerava que o mercado é que deveria “regular” a educação, e assim, deveria se afastar qualquer obstáculo a criação de cursos, escolas ou faculdades. Assim, Recife e São Paulo logo deixaram de ser detentoras do monopólio dos cursos de Direito. Mesmo com a expansão dos cursos jurídicos houve poucas mudanças significativas, a metodologia continuou a mesma, reforçada pelo despreparo dos docentes selecionados apenas de acordo com a sua atuação prática. Deste modo, aos poucos as faculdades de direito iam perdendo seu caráter literário/ilustrado para dar lugar a um ensino mais técnico amparado numa visão codificada do Direito.

Após o golpe de 64 o Estado brasileiro promoveu uma profunda reforma no ensino superior com o intuito de formar bacharéis que garantissem o modelo de desenvolvimento econômico preterido pelos militares. A preocupação era tanto ideológico, quanto utilitarista fazendo do tecnicismo – antes consequência de uma formação letrada, porém, alienígena – uma exigência para a competitividade no mercado. Ou seja, o diploma superior se consolida como uma exigência meramente formal, desvinculado dos saberes obtidos durante os anos de curso, deixando de lado qualquer interesse científico e social.

Com a promulgação da Constituição e a “(re)democratização” do país se ampliou o debate sobre o ensino do direito com o aumento de preocupações reformistas em relação ao currículo e a avaliação dos cursos, além da propagação no cenário jurídico brasileiro de idéias alternativas para o direito e seu ensino. Entretanto, pouco se modificou em relação ao cerne da questão: o modelo político e pedagógico.<sup>7</sup> Talvez a noção do *poder de violência simbólica* (FERRAZ Jr. *apud* STRECK, 2000) de todo o sistema em que o ensino jurídico está imerso explique isso. Pois este poder consiste em controle, neutralidade, fazendo com que “embora conservadas como possíveis, certas alternativas não sejam levadas em consideração” (*idem*). Não nos parece equivocada nem descontextualizada,

<sup>6</sup> “Que as faculdades foram focos de cultura é verdade, como se vê pela Escola de Recife, que é um fato. Mas nunca ensinaram, o que é outra coisa.” (VENÂNCIO FILHO *apud* KOZIMA, 1996)

assim, a afirmação de que “nos últimos cem anos, o jurista teórico, pela sua formação universitária, foi sendo conduzido a esse tipo de especialização, fechada e formalista” (ibidem)

### **Crise(s) e Paradigmas(s)**

Entendemos que não é necessário saber precisamente os significados de uma palavra para utilizá-la com certa eficácia, mas não ter um aprofundamento sobre as significações da palavra que se utiliza faz com que essa faça parte de um senso comum inconsciente que pode resultar num discurso acrítico. Em virtude disso, tentaremos discorrer brevemente sobre o que vem a ser uma crise. (THOMAZ, 1999)

A noção mais superficial que se possa ter sobre crise é uma estado tenso carregado por dúvidas e incertezas que afetem uma situação de equilíbrio. Dentre os significados do verbete crise no Dicionário Aurélio destacamos: “fase difícil, grave na evolução das coisas, dos fatos, das idéias” e “manifestação violenta e repentina de ruptura de equilíbrio” (AURÉLIO, 1999). Portanto, sob a ótica dessas definições, crise do ensino jurídico pressupõe três fases distintas: (a) Antes da crise: quando a situação estava em equilíbrio, dessa forma, podemos entender que antes da (suposta) atual crise, o ensino jurídico passou por um momento de estabilidade, sendo um paradigma compatível às suas demandas; (b) Durante a crise: momento em que os estudiosos do ensino jurídico entendem que este campo está passando por uma crise, a medida que as características deste ensino (acrítico, técnico, formal, autoritário, não-humanista, desvinculado da realidade social, etc) não atendem às novas demandas sociais; (c) Depois da crise: fase indefinida, conseqüência de vários fatores sociais, cujo resultado final se espera uma evolução e a consolidação de novos paradigmas a partir de uma heterogeneidade de paradigmas em conflito.

Já Gianfranco Pasquino afirma que “chama-se crise a um momento de ruptura no funcionamento de um sistema, a uma mudança qualitativa em sentido positivo ou em sentido negativo, a uma virada de improviso, algumas vezes até violenta e não prevista no módulo normal segundo o qual se desenvolveu as interações dentro do sistema em exame” (PASQUINO, 1983) Pode-se retirar

---

<sup>7</sup> Baseado nas palavras de Rivas (2004) o modelo político pedagógico no ensino do direito está relacionado ao que se ensina (o curricular) e, principalmente, como se ensina.



desta afirmação que a ruptura, o impacto, o “não-previsto” seria pressuposto, elemento essencial para definir que uma situação está em crise. É importante ressaltar que uma crise não pode ser caracterizada somente quando ocorre de modo abrupto, mas também possa ser lenta, gradual e, multifatorial.

Thomas Kuhn em sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, afirma que a crise surge no campo científico<sup>8</sup>, quando este em seu caminho normal se amolda em paradigmas definidos, surgem questões que não mais cabem nos modelos (LEONHARDT, 2001). Assim, se estabelece a crise, exigindo uma revolução e renovação paradigmática. No pensamento de Kuhn ocorre um alargamento na dimensão de crise, pois, já não se trata mais apenas do modo com que a crise se iniciou, mas, de condições internas do modelo, incapaz de atender as demandas e/ou de superar as pressões para uma mudança de paradigma. Ou seja, as condições de possibilidade para uma consideração de crise no ensino do direito não se limitariam a um único e abrupto fato(r) capaz de colocá-lo em tal situação, mas, de um conjunto de fato(re)s que gradualmente tornaram o ensino jurídico um paradigma incapaz de atender aos objetivos exigidos pelo novo contexto. Afinal, é impossível desvincularmos a (suposta) crise do ensino jurídico da crise da administração da justiça, crise do ensino superior, crise da universidade, crise ética do país e tantas outras crises da atual sociedade pós-moderna.

### **(IN)CONCLUSÃO**

Como já mencionado, o paradigma pedagógico está relacionado com a concepção de mundo dos agentes (extra-)educacionais, portanto, em vez de se falar da existência de uma crise do ensino jurídico em si, parece-nos mais adequado a afirmação de uma crise de compatibilidade entre o hodierno modelo de ensino e as exigências da sociedade atual. Pois mesmo que o ensino do direito tenha características idênticas à época de sua formação, talvez estas características fossem suficientes para o atendimento das demandas de outrora. E sob esta ótica, consideraríamos a existência de uma crise no ensino do direito não motivado por suas características (acrítico, técnico, formal, etc) que permaneceram semelhantes desde a sua gênese, mas, pelo surgimento de novas demandas e novos atores sociais como a doutrina do direito alternativo, movimentos sociais, luta pelos direitos humanos, etc. Ou seja, poderíamos considerar como possibilidade de surgimento da crise a incapacidade da lógica formal do ensino do direito (*prêts-*

---

<sup>8</sup> Cujá aplicação análoga fazemos ao ensino do Direito.



*à-porter*) de responder com eficácia à emergência dessas relações.

A partir do pressuposto que o ensino jurídico esteja em crise de compatibilidade com a sociedade, indagamos como diante de uma sociedade heterogênea, marcada por grandes conflitos de interesses, de que maneira o ensino jurídico conseguirá(ia) conciliar essas demandas<sup>9</sup>? Sem pretensões de responder o questionamento, vale (re)afirmar que apesar da importância das mudanças curriculares, estas por si só, são incapazes de criar uma situação propícia para que estas demandas possam ser conciliadas.

Questionamos ainda, se a crise no ensino jurídico não seria apenas mais um reflexo da crise no ensino superior e da crise da universidade, visto que o distanciamento entre educação e interesses coletivos não se restringe ao direito, mas, caracteriza-se – ideologicamente – como uma exigência do mercado. Sobre este aspecto é importante depurar o que vem a ser crise da universidade com reflexo no ensino do direito, e o que vem a ser aspectos próprios dos cursos jurídicos que caracterizem uma crise.

Finalizamos, não objetivando, como já dito, dar qualquer resposta precisa sobre a existência de uma crise no ensino jurídico. Apesar dos estudos nos levarem, naturalmente, a uma resposta, sabemos que qualquer análise razoável sobre ensino jurídico necessita situá-lo dentro do seu contexto, caso contrário, corre-se o risco de chegar a conclusões precipitadas e/ou sem fundamentação suficiente. Por isso, percebemos que em considerações sobre o ensino jurídico, muitas vezes, atribui-se o efeito pela causa, de maneira a tratar as insatisfações com o ensino do direito como fator preponderante para a afirmação de uma crise, desconsiderando assim, o contexto dessas insatisfações.

<sup>9</sup>Clarificamos demanda não como necessidade, porém, como a exigência desta necessidade. Pois, entendemos demanda não apenas como “o que se exige”, mas também, como “quem exige” (atores sociais) e “como se exige” (meios de reivindicação).



## Referências Bibliográficas

BITTAR, Eduardo C. B. **Crise da ideologia positivista por um novo paradigma pedagógico para o Ensino Jurídico a partir da Escola de Frankfurt.**

Disponível em: <[http://conpedi.org/manaos/arquivos/anais/manaos/a\\_crise\\_posit\\_eduardo\\_c\\_b\\_bittar.pdf](http://conpedi.org/manaos/arquivos/anais/manaos/a_crise_posit_eduardo_c_b_bittar.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2008.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Granfranco. **Dicionário de política.** Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1986

BUARQUE, Cristovam. **A Universidade numa encruzilhada.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136394por.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2008.

CARREIRO, Antônio Almeida; FARIAS, Tatiana Marins. **Paradigmas da ciência.** Disponível em: [textos%20metodologia/Paradigma%20%20da%20ciencia.doc](#)>. Acesso em: 25 abr. 2008.

CHAMON, Magda. Crise paradigmática no ensino superior: em busca do compromisso com a produção do conhecimento e a transformação social. In: **OAB – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional.** Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: UNESP, 2001

**DICIONÁRIO AURÉLIO ELETRÔNICO - Século XXI.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira e Lexicon Informática, 1999, CD-rom, versão 3.0.

KOZIMA, J. W. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. In: Antonio Carlos Wolkmer. (Org.). **Fundamentos de História do Direito.** Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

LEONHARDT, Ruth R. **Paradigmas do saber sob o influxo da cibernética.** Disponível em: <[www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v2n2/artigo%2012%20paradigmas.pdf](http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v2n2/artigo%2012%20paradigmas.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2008.



RIVAS, L. J. de P. O ensino jurídico brasileiro e propostas para a melhoria da qualidade do ensino. **Jus Navigandi**. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5576>>. Acesso em: 28 abr. 2008.

RUZON, Bruno Ponich. Filhos de Coimbra. Uma história do ensino jurídico brasileiro. **Jus Navigandi**, Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9039>>. Acesso em: 25 abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Luiz Eduardo. **O rigor da indisciplina**. Rio de Janeiro: Relume-Damará, 1994.

STRECK, Lênio. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 200.

THOMAZ, Sueli Barbosa. **O paradigma como uma mudança de olhar: uma proposta de discussão**. Disponível em: <<http://www.existencialismo.org.br/jornalexistencial/sueliparadigma.htm>> . Acesso em: 28 abr. 2008.