

**ESCOLA DA MAGISTRATURA DO ESTADO DO PARANÁ
XXXI CURSO DE PREPARAÇÃO À MAGISTRATURA
NÚCLEO CURITIBA**

LETICIA REBOLA VOLPI DA SILVA

**QUESTIONAMENTOS AO ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL SOB O PONTO DE
VISTA DA TEORIA CRÍTICA DO DIREITO – SÃO FORMADOS JURISTAS
CRÍTICOS HOJE?**

**CURITIBA
2013**

LETICIA REBOLA VOLPI DA SILVA

**QUESTIONAMENTOS AO ENSINO JURIDICO TRADICIONAL SOB O PONTO DE
VISTA DA TEORIA CRÍTICA DO DIREITO – SÃO FORMADOS JURISTAS
CRÍTICOS HOJE?**

Projeto de pesquisa apresentado como requisito avaliativo à disciplina de Metodologia da Pesquisa Jurídica do Curso de Pós Graduação em Direito Aplicado, ofertado pela Escola da Magistratura do Paraná.

Professor: Dr. André Peixoto de Souza

**CURITIBA
2013**

TERMO DE APROVAÇÃO

NOME DO ALUNO

TÍTULO

Monografia aprovada como requisito parcial para conclusão do Curso de Preparação à Magistratura em nível de Especialização, Escola da Magistratura do Paraná, Núcleo de Curitiba, pela seguinte banca examinadora.

Orientador: _____

Avaliador: _____

Avaliador: _____

Curitiba, de de 2013.

“só invetigamos de verdade o que nos afeta”
Gramsci

SUMÁRIO

1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	07
2 NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DA DOGMÁTICA JURÍDICA (IM)POSTA	19
3 O PENSAMENTO JURÍDICO CRÍTICO COMO ALTERNATIVA	23
4 CONCLUSÃO	29
5 REFERÊNCIAS	31

RESUMO

O presente trabalho monográfico tem a intenção de questionar, sob o ponto de vista da Teoria Crítica do Direito, se são formados juristas críticos hoje. O que se pretende é apontar o pensamento jurídico crítico como uma alternativa à atual crise do ensino jurídico. Ao abordar a crise paradigmática que o ensino jurídico enfrenta atualmente no Brasil, será proposto como alternativa uma formação crítica, humanística e transdisciplinar, que tem como fundamento teórico a Teoria Crítica do Direito. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica, sendo adotado o método dialético, com a contraposição e comparação de teses doutrinárias para alcançar os objetivos almejados.

Palavras-chave: Teoria Crítica, crise, paradigma, ensino, formação.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho será abordado o tema: Questionamentos ao ensino jurídico tradicional sob o ponto de vista da Teoria Crítica do Direito – são formados juristas críticos hoje?

Acredita-se que ao final da pesquisa se concluirá que as Faculdades de Direito hoje não se ocupam de formar sujeitos críticos e engajados com a realidade e os anseios do seu tempo.

O que se pretende é apontar o pensamento jurídico crítico como uma alternativa à atual crise do ensino jurídico e a aplicação dos ideais de justiça e igualdade na sociedade brasileira a partir de uma formação crítica dos juristas, nas Faculdades de Direito.

A escolha do tema justifica-se em razão de o ensino jurídico ser considerado freqüentemente “em crise” ou deficiente. Nesse panorama, é importante identificar ao menos um dos problemas que coloca o ensino jurídico neste patamar de crise.

Além de ser um tema atual, em constante discussão nos congressos científicos, acredita-se que o pensamento jurídico crítico deve ser posto como alternativa para o ensino dogmático, pois se ocupa dos ideais de justiça e da igualdade.

O objetivo da pesquisa, portanto, é abordar a crise paradigmática que o ensino jurídico enfrenta atualmente no Brasil, propondo como alternativa uma formação crítica, humanística e transdisciplinar, que tem como fundamento teórico a Teoria Crítica do Direito.

Para isso, inicialmente, será traçado um breve histórico do ensino jurídico no Brasil, buscando encontrar deficiências históricas que podem ter levado à atual crise paradigmática.

Na seqüência, se procurará demonstrar a necessidade de superação da dogmática jurídica (im)posta, questionando a formação jurídica tradicional que não é suficiente para formar juristas críticos hoje.

Por fim, a título de sugestão, se apontará como uma possível alternativa à crise atual, o pensamento jurídico crítico, ressaltando os possíveis benefícios sociais de uma formação crítica dos estudantes e de “aplicadores” do Direito.

Acredita-se que o *ser* (técnica) e o *dever ser* (justiça) são indissociáveis, de forma que o jurista “aplicador do direito” não pode isentar-se de responsabilidade social alegando, por exemplo, estar tomando uma decisão *técnica*, e que os *ideais* de justiça cabem apenas aos filósofos.

Espera-se, com a pesquisa, contribuir para um novo racionalismo e uma nova forma de ver e “ensinar” o Direito, tendo como horizonte possível: a crítica à legalidade tradicional e mítica e a construção prática da conscientização e da emancipação dos sujeitos históricos, em especial daqueles que trabalham diretamente com o Direito, esse poderoso instrumento de transformação social.

1. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Com o objetivo de encontrar deficiências históricas que podem ter levado à atual crise paradigmática, inicia-se esta pesquisa traçando um brevíssimo histórico do ensino jurídico no Brasil.

Na historicidade jurídica brasileira podem ser identificados três grandes “ciclos”: o período colonial (determinado pela metrópole lusitana); o imperial (influências estrangeiras na codificação do sistema jurídico nacional) e o republicano (tradição formal-positivista e liberal-conservadora), conforme bem define WOLKMER (2003, p. 33).

Durante a fase colonial “alheia à manifestação e à vontade da população, a Metrópole instaurou extensões de seu poder real na Colônia, implantando um espaço institucional que evoluiu para a montagem de uma burocracia patrimonial legitimada pelos donatários, senhores de escravos e proprietários de terras” WOLKMER (2003, p. 38). Tem-se, então, como herança colonial a burocracia e o patrimonialismo.

Com efeito, o Brasil, na qualidade de colônia portuguesa, fornecedor que era de riquezas minerais e agrícolas, teve o nascimento dos cursos universitários de forma extremamente tardia, porquanto, a preocupação lusitana estava, neste contexto, voltada, exclusivamente, à defesa do território contra a cobiça internacional e a luta, lamentavelmente, contra os nativos (BOVE, 2006, p. 04).

Durante os dois primeiros séculos de colonização, o Direito português foi o único modelo jurídico. Como conseqüência, altamente segregador e discricionário com relação à população nativa, que era quase que totalmente subjugada. WOLKMER (2003, p. 38).

Antonio C. Mendes¹ citado por WOLKMER (2003, p. 38) descreve a subjugação da população local:

distribuída entre raros colonos livres e uma maioria de trabalhadores escravos, seus direitos estavam codificados no arbítrio dos donatários das capitanias, que enfeixavam em si a figura do único proprietário, do único

¹ MENDES, Antonio Celso. *Filosofia Jurídica no Brasil*. São Paulo: Ibrasa; Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 1992, p. 16

responsável pelos castigos e pelas penas, chefe industrial e militar, distribuidor de sesmarias e de prêmios.

Nos “primeiros séculos da colonização, não comporta registrar uma teoria jurídica secularizada, pois toda concepção sobre lei, Direito e justiça restringia-se às diretrizes ético-religiosas da Igreja Católica, que refletia um jusnaturalismo tomista-escolástico” (WOLKMER, 2003, p. 101).

Durante essa fase os juristas que atuavam política e administrativamente no Brasil-colônia eram formados em Portugal, geralmente na Universidade de Coimbra. É certo que não coincidia com os anseios da metrópole estabelecer em sua colônia cursos universitários.

Durante o transcurso da colonização das nações latino-americanas, predominou a reprodução eurocêntrica de uma cultura jusfilosófica e de um aparato jurídico imposto pelo poder hegemônico das Metrôpoles. O surto da independência na América Latina e o rompimento com Espanha e Portugal, no início do século XIX, geraram as condições para emergência de uma elite local, que incorporou e difundiu os princípios de uma tradição jurídica, marcada pelo idealismo abstrato jusnaturalista e pelo formalismo dogmático-positivista. Naturalmente, a formação moderna dessa cultura jurídica latino-americana está apoiada em um passado econômico colonial-extrativista e na construção posterior de um sistema sócio-político elitista, individualista e formalista. (WOLKMER, 2009, p. 24).

Mesmo após a independência ainda não havia ensino jurídico no Brasil, em que pese existisse a necessidade de uma elite jurídica própria e de um arcabouço legal positivo (WOLKMER, 2003, p. 62).

Assim, quem se aventurava aos estudos do Direito precisava ousar ir além-mar, o que, por si só, já mostra que os primeiros juristas² brasileiros tiveram formação, e porque não dizer formatação, distante da realidade local. É evidente que a ausência de possibilidade de estudo formal e especializado mantinha a dependência cultural e econômica. Além disso, fica claro que só podiam ir além das fronteiras brasileiras em busca de estudo pessoas que possuíam certos “poderes”, em especial o econômico e o cultural. Em um país de analfabetos e completamente carente de estudos formais, poucos letrados podiam se dar ao luxo de conseguir um diploma superior.

A primeira tentativa de fundação de uma Faculdade de Direito nacional partiu da igreja, através dos padres franciscanos, que expulsos de Portugal por Pombal

² Juristas aqui entendidos como graduados no curso de Direito e atuante nas profissões jurídicas

tentaram construir no Rio de Janeiro um embrião de Universidade, nos moldes da de Coimbra. A idéia não foi posta em prática.

A Carta de Lei assinada pelo Imperador em 11 de agosto de 1827, criou os dois primeiros cursos jurídicos no Brasil, um planejado para Olinda e depois transferido para o Recife e outro em São Paulo. Os cursos foram então instalados em 1828 e as primeiras faculdades chamavam-se academias de Direito, sendo que o curso de Direito era considerado como Letras Jurídicas.

No início, os estudantes eram admitidos mediante apresentação de certidão de idade (com um mínimo de 15 anos completos) e aprovação em exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. Depois de cinco anos de curso, recebiam o grau de "bacharéis formados" (SILVA).

No momento em que foram criados os primeiros cursos de Direito no Brasil, vivia-se forte influência do iluminismo e da ciência jurídica francesa, o que configurou uma época de transição do paradigma absolutista e jusnaturalista para o paradigma liberal e positivista.

Com a Independência do país, o liberalismo acabou constituindo-se na proposta de progresso e modernização superadora do colonialismo, ainda que, contraditoriamente, admitisse a propriedade escrava e convivesse com a estrutura patrimonialista de poder. Ao conferir as bases ideológicas para a transposição do *status* colonial, o liberalismo não só se tomou componente indispensável na vida cultural brasileira durante o Império, como também na projeção das bases essenciais de organização do Estado e de integração da sociedade nacional. (WOLKMER, 2003, p. 66).

Assim, o ensino jurídico no Brasil, além de um fenômeno histórico foi também uma forma de “unificação ideológica da elite imperial” no Brasil, em especial por três razões:

Em primeiro lugar, porque quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Em segundo lugar, porque a educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecia, em conseqüência, um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades. Em terceiro lugar, porque se concentrava, até a Independência, na Universidade de Coimbra e, após a Independência, em quatro capitais provinciais, ou duas, se considerarmos apenas a formação jurídica. A concentração temática e geográfica promovia contatos pessoais entre estudantes das várias capitanias e províncias e inculcia neles uma ideologia homogênea dentro do estrito controle a que as escolas superiores eram submetidas pelos governos tanto de Portugal como do Brasil. (CARVALHO, 2007, p. 65).

A criação dos primeiros cursos de Direito não foi por acaso. Havia a exigência de uma elite que sucedesse a dominação da colônia e que concretizasse a independência político-cultural. Assim, os cursos jurídicos surgem concomitantemente com o processo de independência e a construção do Estado nacional (WOLKMER, 2003, p. 67).

A formação do estado burguês-liberal no Brasil Império deve-se muito a esta “elite-burocrática”. SOUZA (2011, p. 17) citando Faoro³ articula que:

vislumbra-se no conceito de estamento burocrático um ‘sistema que prepara escolas para gerar letrados e bacharéis, necessários à burocracia’, mas que incorporam, esses ‘jovens retóricos, hábeis no latim, bem falantes, argutos para o sofisma, atentos às novidades das livrarias de Paris e Londres, (...) tímidos na imaginação criadora e vergados ao peso das lições sem crítica’, toda uma caracterização – caricaturização – que vai assentar à ‘aristocracia’, alongando-se ao patronato brasileiro.

Durante o império, as faculdades tornaram-se o centro dos intelectuais da época e como observou VENANCIO FILHO (2011, p. 163):

Mergulhados nos ambientes dessas escolas, esses rapazes bisonhos como que se despiam do que neles havia de cunho especificamente nacional: a sua mentalidade ruralizada se transfigurava inteiramente. Formados, retornavam a seus lares, à sua província ou à sua aldeia natal – e eram ali outros tantos focos irradiadores do velho idealismo tópico, aprendido nas academias de onde tinham saído.

Com os cursos jurídicos surgiu a figura do bacharel em Direito, que começou a participar ativamente da política brasileira e da administração estatal. Além disso, representava “um ideal de vida com reais possibilidades de segurança profissional e ascensão a um status social superior. Isso se revestia de demasiado significado numa sociedade escravocrata em que o trabalho manual era desprezado em função de letrados urbanos que se iam ajustando e ocupando as crescentes e múltiplas atividades públicas” (WOLKMER, 2003, p. 81).

Para alguns estudiosos e intelectuais essa cultura erudita ou acadêmica (em contraponto à cultura popular) foi de fundamental importância para o “aparelhamento do Estado”, ao capacitar pessoas para as funções burocráticas, em especial os juristas, “que se submetem à arquitetura e edificação do Estado-nação brasileiro, ao

³ FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3ª ed., São Paulo: Globo, 2001, p. 446/447.

longo do Império. Pretensos sujeitos políticos iludidos com a perspectiva de cidadania, que tarda a se consolidar” (SOUZA, 2011, p. 19).

Conforme destaca ALVAREZ (2009, p. 290) as faculdades de Direito no Império formaram política e culturalmente as elites, em detrimento de uma produção de conhecimento jurídico, “tais características contribuíram para que os novos ‘homens de ciência’ da época associassem os bacharéis ao saber retórico e vazio, a ser ultrapassado pela ciência, e, mesmo para as gerações posteriores, as disciplinas jurídicas dificilmente foram vistas como conhecimentos inovadores”.

Em síntese, o Brasil imperial foi marcado por duas fortes manifestações na cultura jurídica: a construção da Constituição e de vários códigos e leis, aproximando o jurista do legislador; e a criação de uma elite jurídica.

Como já mencionado, essa elite jurídica era pouco crítica e pouco preocupada com a realidade local e com a cultura popular. Nesse cenário, os juristas (próximos aos ou confundidos com legisladores) foram os grandes responsáveis pelo monismo(burguês) estatal. As palavras de GROSSI⁴ citado por SOUZA (2011, p. 41) também servem para a realidade brasileira da época:

Atrás das mitologias da ‘razão natural’ e da ‘vontade geral’ encontra-se o poder político nas mãos de toda a produção do direito. Do velho caótico pluralismo jurídico vai se substituindo um rígido monismo jurídico: a dimensão jurídica está agora vinculada ao aparelho de poder do Estado e tende a se identificar com uma dimensão legislativa. Começa um longo período não só de legalismo mas de autêntica ‘legolatria’: a lei, como tal, como emanção de uma vontade soberana, torna-se objeto de culto para além de seu conteúdo.

O sujeito político no Império, essencial para o estabelecimento do Estado-nação brasileiro, buscava construir uma ordem nacional, constitucional e independente, fundamentada no ideário de liberdade iluminista, em contrapartida, ao sujeito cidadão do Império, restava sujeitar-se ao poder e abandonar o “estado de natureza” para em busca “do bem comum” propiciar a instalação da sociedade civil (SOUZA, 2011, p. 103/104).

WOLKMER (2003, p. 67) sintetiza:

Neste sentido, os cursos jurídicos surgiram, concomitantemente, com o processo de independência e a construção do Estado nacional. (...) Assim, as escolas de Direito foram destinadas a assumir duas funções específicas:

⁴GROSSI, Paolo. *L'Europa del diritto*. Roma-Bari: Laterza, 2007a, p. 112/113.

primeiro, ser pólo de sistematização e irradiação do liberalismo enquanto nova ideologia político-jurídica capaz de defender e integrar a sociedade; segundo, dar efetivação institucional ao liberalismo no contexto formador de um quadro administrativo profissional.

Assim grande parte dos cargos públicos passaram a ser ocupados por bacharéis em Direito, que contribuíram com a burocratização do aparelho estatal. O modelo vigente deveria sofrer alterações capazes de sustentar o emergente Estado-nação brasileiro e, apesar da proposta de autonomia estatal estar pautada pelo liberalismo, o que se viu foi uma reafirmação do sistema patrimonialista português (SOUZA, 2011, p. 170).

Em poucas palavras Adorno⁵ citado por SOUZA (2011, p. 171), descreve o período:

Com um olho voltado para o Estado e outro para a sociedade, o papel dos bacharéis constituiu em 'judicializar' a sociedade brasileira. (...) Ao fazerem isso, os bacharéis acabaram privatizando os conflitos sociais: isto é, dificultando a expressão pública das questões da vida privada e despolitizando a ordem social civil, mediante a categorização de alguns sob o título de cidadãos e de outros sob o triste desígnio de tutelados (...) o principal intelectual da sociedade brasileira durante o século [XIX]: o bacharel.

Contudo, é importante mencionar que historiadores identificam que existiam sim no período imperial, algumas reflexões entre Direito e Sociedade, as quais ocorriam fora do espaço institucional das faculdades - a reflexão acontecia através da imprensa acadêmica. "Já no final do Império e início da República, transformações mais amplas ocorreram no interior do saber jurídico nacional. Novas idéias penetraram no debate intelectual, permitindo reflexões inéditas acerca da relação entre Direito e sociedade" (ALVAREZ, 2009, p. 291).

Com a vinda da República em 1889, teve bastante destaque a atuação de Benjamin Constant, com a aprovação do Decreto n. 1232-H, de 2 de janeiro de 1891, que aprovou a regulamentação das instituições de ensino jurídico dependentes do Ministério da Instrução Pública. Decreto anterior já havia considerado a separação entre igreja e Estado e eliminado a necessidade de estudo do Direito Eclesiástico (VENANCIO FILHO, 2011, 179/180).

⁵ ADORNO, Sérgio. *A arte da prudência e da moderação: o liberalismo e a profissionalização dos bacharéis na Academia de Direito de São Paulo (1827-1883)*. Tese doutoral. São Paulo: USP, 1984, p. 134.

No período mencionado o curso de Direito era dividido em três possibilidades de atuação: ciências jurídicas, ciências sociais e notariado. Os que obtinham o grau em bacharel em ciências jurídicas estavam habilitados para a advocacia, a magistratura e ofícios de justiça.

Clóvis Beviláqua ao comentar a chamada “Reforma Benjamin Constant” afirmou que as modificações foram importantes, uma vez que criaram novas cadeiras no curso de Direito, trazendo idéias mais contemporâneas. “Pela primeira vez se teve, no mundo oficial, a compreensão da real importância da história e da legislação comparada, com o elemento elucidativo da função social do Direito”, contudo, como também observa o jurista que os estudantes não foram afetados por tais questões “as aulas não atraíam discípulos e os moços ambicionavam somente a carta de bacharel para efeitos de ordem prática”. (BEVILÁQUA, citado por VENANCIO FILHO, 2011, 184/185).

Também neste período é encerrado o monopólio educacional de São Paulo e de Recife, com o surgimento das universidades livres, particulares ou estaduais, dentre as quais se pode citar a Faculdade da Bahia, da Capital Federal, de Minas Gerais e de Porto Alegre.

Todavia, a principal mudança ocorrida no período destacado deve-se ao fato de que “com a República, novas classes sociais ascendem aos cursos jurídicos, sem o lazer e a disponibilidade dos filhos-família do Império” (VENANCIO FILHO, 2011, 194). Assim, se por um lado pode-se ver um embrião de “democratização” do ensino do Direito, por outro se vê a intenção pragmática que começou a atrair os jovens. As paixões literárias e filosóficas cederam espaço à ambição por ocupar um cargo público ou exercer uma função.

Nas palavras de SOUZA (2011, p.180):

Mais práticos de que os estudantes do Império, portanto, menos apaixonados por movimentos de rebeldia, os cargos e funções estiveram cada vez mais desejosos na perspectiva dos bacharéis republicanos. Nesse contexto, as instituições aparecem como cenários que revelam, além de ideologias, práticas comprometidas com toda ordem de discurso político, o que não deve necessariamente significar a eclosão da cidadania no Brasil, muito menos a constituição do seu sujeito político.

Durante a República as Faculdades de Direito começaram a perder parte de sua atração política e cultural, e passaram a enfatizar a profissionalização dos bacharéis (ALVAREZ, 2009, p. 292).

O curso jurídico no Paraná foi criado na Universidade instalada em 19 de dezembro de 1912, sendo que a primeira turma matriculada em 1913 contava com 29 alunos. A Faculdade de Direito foi reconhecida como tal em 1920.

O período foi também marcado por discussões quanto à metodologia de ensino. Em 1912, João Mendes de Almeida Júnior, processualista e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, publicou um trabalho intitulado “O ensino do Direito”, no qual discute entre outros temas “a afirmação de que o ensino do Direito é feito sob uma forma apriorística, justificando-a com o fato de que os princípios das instituições jurídicas são resultado de uma certa formação histórica e representam fórmulas científicas de realidades sociológicas” e quanto ao método discorre que “as ciências morais não podem ser reduzidas somente à indução dos físicos, assim como não podem ser reduzidas às deduções dos matemáticos” (VENANCIO FILHO, 2011, p. 249/247).

Contudo, nem todos pensavam assim, para a maioria as Faculdades de Direito deviam seguir a metodologia positivista, que colocava em primeiro plano o conhecimento raso das codificações.

Essa fase encerra um momento de afirmação do Liberalismo na sociedade brasileira, cristalizado nos cursos de Direito por meio da baixa estruturação metodológica e do direcionamento privatista das grades curriculares. Isso contribuiu para a formação de um ciclo de reprodução da ideologia liberal na formação jurídica dos operadores brasileiros do Direito, contribuindo oportunamente para o surgimento do termo “**fábricas de bacharéis**”. Desse modo, isolada pelo paradigma científico positivista, a academia jurídica teve seu único espaço de desenvolvimento a norma legislada, por sua vez cerceada de codificações. Esse isolamento do conhecimento jurídico, aliado à metodologia meramente de transmissão do conhecimento, revelou uma constância “industrial” também por ordem científica. Como na “**fábrica**” de montagem dos antigos “Ford T”, essa seria a “standartização” da formação dos “**bacharéis**”, cuja atuação prática como futuros lentes, aplicadores e legisladores do Direito, teria como substrato a reprodução contínua do modelo liberal em ênfase na sociedade. (MARTINEZ, 2006, p. 6). Grifos constam no original.

Identifica-se na década de 30 uma mudança de panorama com a crise econômica mundial. As oligarquias agrícolas perderam espaço e surgiu uma nova classe dominante urbana e nasceu também o Estado Social. Neste período, o ensino jurídico praticamente se estagnou, podendo-se citar como reforma importante apenas a chamada “Reforma Francisco Campos”, que em 1931 institucionalizou a figura da Universidade no Brasil (MARTINEZ, 2006, p. 8).

Nesse contexto, os cursos de direito mantinham o modelo positivista da fase anterior. Quanto às metodologias, embora já presentes no momento histórico novas pedagogias como a “Escola Nova”, o ensino jurídico permaneceu primando pela “pureza” científica. Embora repleto de produção legislativa (Código de Processo Civil, Código Penal, Código de Processo Penal e Lei de Introdução ao Código Civil) o Estado Novo manteve a metodologia positivista já tradicional (MARTINEZ, 2006, p. 8/9).

Como era de se esperar, as primeiras décadas do século XX foram marcadas por críticas ao estado do ensino jurídico no Brasil e muitos afirmavam que ele estaria em decadência. As palavras precisas de Américo Jacobina Lacombe, citado por VENANCIO FILHO (2011, p. 261), sintetizam o panorama em 1951:

A única coisa que posso afirmar de modo positivo é que não é possível falar em decadência do ensino no Brasil. Se isto que aí está é uma coisa que todos sentimos não corresponder ao que é preciso, devo dizer que não consegui ainda encontrar a idade de ouro que deixamos para entrar nesta tão falada degenerescência. Isto, longe de ser consolador, parece-me agravar extraordinariamente os problemas presentes. Porque nem ao menos teremos a cômoda e fácil solução de voltar à condição anterior. O mal é antigo e a grita de protesto que vamos encontrando pelo passado afora é realmente ensurdecadora. A nossa tese, é pois, nada otimista, em relação ao presente, mas simplesmente realista em relação ao passado: não encontrei até agora um momento da história do nosso ensino, e falo especialmente do ensino superior, que tenha sido considerado sequer satisfatório pelos homens que se ocuparam do assunto.

Após o golpe militar de 1964, o que se verificou foi a valorização do tecnicismo, cujo objetivo era atender ao crescimento econômico financiado externamente. Era necessário “novos técnicos para o suporte do ‘milagre brasileiro’ (...) A técnica, aliada ao controle do pensamento crítico, era o referencial a ser seguido, porquanto atendia às leis de mercado e mantinha a ordem perante o aparato estatal autoritário.”(MARTINEZ, 2006, p. 10).

Com a Constituição Federal de 1988, que introduziu direitos e garantias no ordenamento jurídico, havia espaço para inovações nos cursos de Direito; contudo, o ensino continuou a ser reproduzido e insatisfatório na preparação de bacharéis para um mercado profissional saturado (MELO FILHO, 1993, p.09). O momento histórico exigia mais do que formação técnica e positivista:

As exigências do momento demandavam profissionais do Direito, com qualificação superior àquela fornecida pelo ensino jurídico tradicional, aptos ao enfrentamento da complexidade dos conflitos, até então contidos pelo

autoritarismo, cujo reconhecimento vinha no embalo da Constituição Federal de 1988.” (MARTINEZ, 2006, p. 11).

A Portaria 1.886/94 visou retirar do ensino jurídico o arquétipo positivista.

Ora, Direito é história. É economia. O Direito se move nestas searas. Um processo judicial é fato histórico e sociológico! Um contrato firmado é fato histórico e econômico em si!

Grande avanço nesse debate se deu com a edição da Portaria 1886/94 – MEC, que impôs aos cursos de Direito a adoção das “disciplinas fundamentais” (economia política, filosofia geral e jurídica, sociologia *etc.*), bem como pela Resolução nº 9/04 – CES-CNE, que consagrou proposta pedagógica na vertente crítica, interdisciplinar e humanista. Mas não basta alterar a forma; importa, antes disso, mudança de mentalidade, de cultura e de essência. (SOUZA, p. 4).

Observa-se facilmente que tais ideais não foram efetivados, pois hoje os cursos de Direito permanecem seguindo o ciclo de reprodução histórica de um padrão muito antigo e que já devia ter sido superado, posto que insuficiente. Pode-se dizer que as palavras de VENANCIO FILHO (2011, p.335), ditas em 1977, são plenamente aplicáveis aos dias de hoje, uma vez que o ensino jurídico no Brasil “ainda se encontra à procura de seus caminhos.”

2. NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DA DOGMÁTICA JURÍDICA (IM)POSTA

Em decorrência de todo o processo histórico mencionado, Faria⁶, citado por WOLKMER (2003, p. 111) sintetiza que a cultura jurídica brasileira é marcada por

...uma visão formalista do Direito, destinada a garantir valores burgueses e insistindo em categorias formuladas desde a Revolução Francesa (como, por exemplo, a univocidade da lei, a racionalidade e a coerência lógica dos ordenamentos, a natureza neutra, descritiva e científica da dogmática etc.), reproduz um saber jurídico retórico, cuja superação é de difícil consecução, pois é justificadora e mantenedora do sistema político, entreabrindo a visão do Direito apenas como um instrumento de poder. Daí, por extensão, seus princípios fundamentais se identificarem com um dogmatismo que pressupõe verdades perenes e imutáveis, capazes de exercer o controle social sem sacrifício de sua segurança e aparente neutralidade.

Da breve historiografia traçada, fica patente a necessidade de superação da dogmática jurídica (im)posta, uma vez que a formação jurídica tradicional não é suficiente para formar juristas críticos hoje.

Essa racionalidade técnica e formal e o cientificismo positivista não correspondem às necessidades atuais da sociedade brasileira. Assim, é necessário primeiro reconhecer as dificuldades de tal método para articular um novo modelo.

Conforme destaca FAGÚNDEZ (1997, p. 02), é fundamental focalizar os vícios do positivismo para que, através da educação, se possa construir um agente crítico do sistema e não apenas um operador, comprometido com a reprodução da estrutura autoritária de poder. Da forma como é estudado e reproduzido

O Direito impõe um conhecimento dogmático, abstrato, divorciado da realidade e que solidifica o mito de que o sistema jurídico tem respostas para todas as questões apresentadas pela sociedade. O que se vislumbra é o despreparo dos operadores do direito para resolverem questões cada vez mais complexas. (FAGÚNDEZ, 1997, p. 02).

Muitas críticas já foram feitas à dogmática (im)posta, apontando falhas estruturais, metodológicas, epistemológicas, entre outras e, apesar de algumas propostas de mudança, o que se tem é que o ensino jurídico no Brasil permanece deficiente diante das inúmeras transformações sociais.

⁶ FARIA, José Eduardo. *Sociologia Jurídica: Crise do Direito e Práxis Política*. Rio de Janeiro: Forense, 1984, p. 182.

O que se verifica é que, desde a criação das primeiras Faculdades de Direito, o ensino jurídico tem sido positivista e normativista, ocupando-se muito mais de repassar a interpretação “correta” das leis em detrimento de uma visão crítica, holística e criativa do Direito. É o que destacam WARAT E PEPE (1996, p. 68) quanto à maneira como é formado o jurista:

produtor de idéias e crenças que logo se entrelaçam na atividade social como um valor *a priori*, pleno de certezas e dogmatismos. Dessa estratégia típica das escolas de Direito constitui-se um sistema de pensamento e ação mais ou menos difuso e pouco claro, em que as vocações e diretrizes são tomadas trivialmente, ou seja, desprovidas de uma reflexão crítica da teoria e da prática jurídica.

Acredita-se que a ausência de reflexão aliada a um ensino dogmático, distante da realidade social, que exige um estudo transdisciplinar e atento à função que o Direito possui na sociedade, seria o responsável pelo que se chama de crise. As palavras agudas de COELHO *in* SCHNAID (2004, p. 05) sintetizam o problema:

Nesse contexto, a educação jurídica deixa de constituir meio pedagógico de reflexão sobre o papel do direito e do jurista; abandona-se o estudo das possibilidades de implementar a justiça na sociedade, e vê-se transformada num ritual de procedimentos para que o “operador” tenha sucesso profissional, e para que o sistema jurídico da nação possa ser operacionalizado da maneira mais eficiente possível. O direito passa a ser tratado como se fora um equipamento técnico a serviço de quem dispõe dos meios de o manipular. Tudo isso agravado pelo entendimento generalizado que identifica realização profissional com sucesso econômico. E aquele que outrora era designado “jurista” e “jurisconsulto”, passa a ser denominado “operador do direito”.

Tal realidade deixa muito pouco espaço para as questões tradicionais da jusfilosofia, especialmente as relacionadas com os conceitos universais da gnosiologia, da ontologia e da axiologia, bem assim da própria existência histórica do direito como forma de experiência da humanidade.

A prática educacional atual deixa pouco ou nenhum espaço para a aprendizagem transdisciplinar e crítica. O padrão normativista é posto, imposto e reproduzido pelos graduados nas suas profissões, que incluem a atividade docente, na qual “educam” como foram “educados”. Assim, fecha-se e perpetua-se um ciclo que não corresponde (se é que um dia correspondeu) à necessidade social e aos ideais de justiça e igualdade. Nesse sentido, afirmam Christianny Diógenes Maia e Thanara Rocha Diógenes *in* LIMA E TEIXEIRA (2012, p. 74):

O ensino jurídico, na maioria das faculdades brasileiras, é marcado pelo dogmatismo, o que significa a não-problematização dos conteúdos

trabalhados, mantendo-se uma compreensão estática do Direito Positivo, de mera reprodução de verdades consideradas absolutas, como a da supremacia da lei; caracterizado por formalismos e por uma pseudo-neutralidade axiológica e alheio aos problemas sociais.

O Direito pode possuir um papel de transformador social, para isso é preciso que os que estudam e trabalham com ele tenham a consciência do potencial papel de transformadores sociais que possuem. A mera repetição de dogmas, feita de forma acrítica, em nada atende aos anseios sociais, ao contrário, distancia o Direito de seus ideais éticos e libertários.

Ao fazer uma reflexão sobre o tema Warat citado por FAGÚNDEZ (1997, p. 6) observa que "A prática dos juristas unicamente será alterada na medida em que mudem as crenças matrizes que organizam a ordem simbólica desta prática. A pedagogia emancipatória do Direito passa pela reformulação e seu imaginário instituído".

Por isso, pode-se afirmar que a educação, aqui enfocada nas faculdades de Direito, possui papel principal, pois é a partir dela que o indivíduo pode se transformar, chegando às suas próprias conclusões, libertando-se, enfim, dos dogmas (im)postos.

o processo educacional tem um papel crucial na superação dos problemas e na construção de uma nova realidade. Não se pode admitir uma educação que se restrinja à sala de aula, ao formalismo do ensino ou à domesticação da instrução. (...) A verdadeira educação tem por objetivo preparar o indivíduo para a vida, a fim de que possa contribuir para a transformação da realidade. (FAGÚNDEZ, 1997, p. 08).

Assim, o processo educacional nas Faculdades de Direito deve ser suficiente para contribuir para a formação de sujeitos livres, de profissionais responsáveis pela vida na sua integralidade.

Mas é certo que podemos – e devemos – amenizar as crises permanentes com idéias, com utopias, com práticas libertárias, dentre as quais figura a educação como elemento de conscientização dessa catástrofe única. Pela educação é possível reunir os destroços da história e construir novos edifícios, novas culturas, novas civilizações. (SOUZA, p. 01).

Infelizmente, em termos gerais, as faculdades não “treinam” os jovens para o debate e para a análise crítica – “vitais à democracia e à própria ciência do direito”-

ao invés disso, optam pela manutenção da ignorância ou da hipocrisia (SEELAENDER, 2009, p. 419).

O ensino jurídico, nessa nova realidade, pouco vem mudando, permanecendo um objeto de manipulação da elite dominante para permanecer no poder. É necessário que se passe um pouco da fantasia para a realidade, que se aplique a Constituição, que se incentive o estudante a combater as forças opositoras a isso. O estudante deve deixar de ser mero espectador da realidade jurídica atual, deve participar ativamente dos processos de mudança, deve pesquisar, produzir ciência, manifestar-se acerca dos fatos que estão ocorrendo em nosso país. As faculdades devem ser laboratórios de pesquisas e devem não só incentivar como propiciar meios aos alunos para produzirem ciência. E trata-se de um campo tão fértil de criatividade que não deveria ser desprezado, pois, o bom estudante desenvolve conhecimento minucioso em todas as áreas do direito, tendo condições maiores de encontrar soluções de muitos problemas do que muitos aplicadores, estagnados com a constante prática e distanciados muitas vezes da teoria, desvinculando uma da outra, em oposição ao estudante, que distancia-se da prática por, quase sempre, desconhecê-la. (VITAGLIANO, 2000).

3. O PENSAMENTO JURÍDICO CRÍTICO COMO ALTERNATIVA

O conceito de Direito sofreu profunda alteração a partir da década de 70, quando nas universidades francesas surgiu o movimento chamado de Teoria Crítica do Direito ou de Pensamento Jurídico Crítico.

Por sua vez, a Teoria Crítica do Direito decorre diretamente das reflexões da Escola de Frankfurt:

'Escola de Frankfurt' é o termo utilizado para designar um grupo livremente associado de filósofos, historiadores, economistas, críticos literários, teóricos do direito, teóricos sociais e psicanalistas, reunidos ao redor de um conjunto de instituições relacionadas que foram fundadas em Frankfurt no final dos anos vinte, e que mantiveram sua identidade através de uma série de vicissitudes, pelo menos até o final dos anos sessenta. (...) Os membros desse grupo usaram o termo 'Teoria Crítica (da Sociedade)' para descrever o projeto intelectual com a qual estavam comprometidos" (GEUSS, 2008, p. 137).

Esse movimento é localizado por alguns autores, como WARAT E PEPE (1996, pg. 63) como o responsável por como é, ou foi, pensado o Direito na modernidade.

Opondo-se e questionado criticamente a idéia de Direito até então aceita, a Teoria Crítica do Direito, dotada de conceitos frankfurtianos, rejeitou a idéia de um Direito juspositivista (dogmático, alicerçado no racionalismo lógico instrumental) contrariando o postulado positivista de neutralidade do saber (COELHO, 2003, p. 567).

As novas tendências paradigmáticas que compõem o que se convencionou chamar de "pensamento crítico" ou de "crítica jurídica" rompem e desmitificam as dimensões político-ideológicas que sustentam a racionalidade do dogmatismo juspositivista contemporâneo. Mesmo que essas concepções jusfilosóficas contestatórias se estruturam em suportes epistemológicos distintos (análise sistêmica, dialética, semiológica e psicanalítica), todas se intertextualizam numa ampla frente de "crítica jurídica", interligadas pela identificação mínima de alguns de seus pressupostos comuns. Daí que tais correntes produzidas a partir de perspectivas metodológicas distintas apresentam finalidades relativamente compatíveis, porquanto se aproximam quando denunciam as funções político-ideológicas do normativismo estatal, quando apontam as falácias e as abstrações técnico-formalistas dos discursos legais, quando questionam "as bases epistemológicas que comandam a produção tradicional da ciência jurídica", dessacralizando as "crenças teóricas dos juristas em torno da problemática da verdade e da objetividade", recolocando, por fim, "o

Direito no conjunto das práticas sociais que o determinam (...)”. Como consequência desse processo histórico da crescente produção jurídica filosófica e sociológica, na teoria e na práxis social, emerge uma plêiade de novos e críticos juristas brasileiros. (WOLKMER, 2003, p. 112/113)

Essa formulação teórica definida em resumo abriu espaço para que na pós-modernidade, ou transmodernidade, momento de transição paradigmática, fosse possível pensar um Direito que não obedeça unicamente às premissas de um racionalismo lógico, mas que vai além disso, aproximando-se dos outros saberes, em especial das ciências humanas.

Conforme descreve WOLKMER (2008, p. 17):

O movimento afetado por teses de inspiração neomarxista e de contracultura começava a questionar o sólido pensamento juspositivista reinante no meio acadêmico e nas instâncias institucionais. Projetavam-se, assim, para o campo do Direito, investigações que desmitificavam a legalidade dogmática tradicional e introduziam análises sociopolíticas do fenômeno jurídico, aproximando mais diretamente o direito do Estado, do poder, das ideologias, das práticas sociais e da crítica interdisciplinar. (WOLKMER, 2008, p. 17).

Cabe ressaltar que, por óbvio, não se defende que aquela Teoria Crítica das décadas de 60 e 70 (em especial primeira e segunda geração) sirva perfeitamente para o momento atual; contudo, é certo que a racionalidade que dela deriva, esta sim, pode se encaixar em tempos de transição paradigmática. “Necessitamos de outro tipo de racionalidade, e aí começamos a pensar um tipo de racionalidade mais ampla, precisamente para reinventar a Teoria Crítica de acordo com nossas necessidades hoje” (SOUZA, 2007, p. 52).

Essa pesquisa, por necessidade de delimitação temática, apenas aponta que uma saída possível para a quebra efetiva de paradigma⁷ estaria na maneira como são formados os juristas. Embora não se chegue aqui a sugerir currículos, métodos pedagógicos, etc., o que se aponta como possibilidade de mudança é uma formação jurídica crítica para os juristas, a qual encontra respaldo no pensamento jurídico crítico⁸.

⁷ “Quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo.” (KUHN, 1995, p.147).

⁸ Conforme localiza WARAT e PÊPE (1996, p. 63) esse movimento começou nas Universidades Francesas, na década de 70 e pretendia questionar “as ideias aceitas sobre o Direito em nossa sociedade, assim como as formas como ele é ensinado na universidade” (WARAT e PÊPE, 1996, p. 63/64).

Para se combater o dogmatismo há necessidade sempre de uma *visão crítica do direito*. Criticar é discernir, separar o essencial do acidental, o importante do secundário. Sem uma visão crítica, o operador do direito será um mero repetidor daquilo que está escrito. Sem uma visão crítica simplesmente o direito se constituirá num instrumento a serviço da classe dominante. Sem uma visão crítica não haverá o aperfeiçoamento do sistema jurídico e do ensino jurídico.

A visão crítica tem o papel de aperfeiçoamento das instituições jurídicas, a fim de que o modelo do sistema jurídico seja repensado permanentemente. Ela sempre deverá estar presente no discurso pedagógico. (FAGÚNDEZ, 1997, p. 12)

Para o século XXI, pode-se dizer que se busca um novo paradigma, o qual é chamado por Boaventura de Souza Santos, de uma “ecologia de saberes”, que olha para além de uma disciplinariedade “subalterna”, busca uma construção de saberes que integra a ciência que é produzida na “periferia”.

Não se trata de ‘descredibilizar’ as ciências nem de um fundamentalismo essencialista ‘anti-ciência’; (...). O que vamos tentar fazer é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês. (Santos, 2007, p. 32/33).

É possível que o que se espera do Direito atualmente é o diálogo e o debate epistemológico, uma vez que a complexidade das relações humanas e sociais exige a superação da “monocultura” do conhecimento científico rumo à construção de outro mundo possível.

O Direito é uma disciplina interdependente. Assim, o ensino jurídico deve permear – e priorizar – o estudo das disciplinas co-relacionadas e formativas do Direito, quais sejam a antropologia, a política, a economia, a sociologia, a filosofia, a história e a cultura. O que a Escola de *Annales* postulou a partir de 1929 foi precisamente a abordagem historiográfica em outras perspectivas, que não as puramente históricas: geografia e geologia, psicologia, antropologia cultural e social, lingüística *etc.* Essa “nova história” substituiu a narrativa histórica (a historiografia tradicional) por uma história-problema, englobando todas as atividades humanas, e não apenas as políticas e militares, sob a ótica dos vencedores. (SOUZA, p. 04)

A transposição do paradigma atual para o novo paradigma que se propõe representa a construção de uma nova racionalidade. A racionalidade técnica e formal deve ser substituída por um modelo crítico-interdisciplinar.

Assim, a nova racionalidade emancipatória, sem negar a racionalidade técnico-instrumental inerente à dominação do positivismo moderno, levamos a pensar na existência de outro fundamento ético-político, bem como na reconciliação das normas que regulam socialmente o mundo sistêmico com o mundo da vida e nas possibilidades de edificação de novo paradigma teórico-crítico do Direito. (WOLKMER, 2008, p. 03).

O objetivo dessa formação crítica e transdisciplinar, aqui tratada especialmente no Direito, deve ser que o advogado, juiz, promotor, assessor, sejam engajados e não formem apenas uma “sociedade de massa jurídica”. Por ser engajado entende-se assumir a responsabilidade sobre os atos - uma atitude ética e moral de que a cada ação corresponde uma transformação. Entende-se que este engajamento só é possível a partir de uma formação crítica, o que, em linhas gerais, não acontece atualmente.

A respeito da construção do pensamento jurídico crítico, cita-se ANSARI (2013):

O pensamento crítico se constrói a partir de seu caráter transversal, que perpassa a teoria jurídica, sociológica, política, filosófica, psicanalítica e econômica. Diferencia-se esta proposta, da abordagem crítica sobre o Direito a partir das demais disciplinas das ciências humanas. Não se postula, por exemplo, a sociologização e a psicologização do Direito, enquanto disciplina. Mas sim uma abordagem que encara a produção de conhecimento numa perspectiva transdisciplinar, resguardado (e priorizado) o ponto de vista da disciplina jurídica.

Toma-se também como horizonte, a constatação de Gomes⁹ citado por WOLKMER (1994, p.335), que observa: “cabe frisar que na noção européia o ‘uso alternativo do Direito’ se ocupa muito mais com a formação do jurista e dos operadores jurídicos, submetendo ‘(...) a uma forte crítica os conteúdos e a forma como a Universidade organiza o ensino do Direito’ ” .

Não que esse seja o único caminho, considera-se igualmente relevante a formulação que prevê um direito que “não se preocupa tanto com a formação do jurista, mas sim em educar a comunidade, para que os segmentos populares possam participar diretamente na solução de suas necessidades e na organização de uma sociedade realmente mais democrática” (GOMES¹⁰ citado por WOLKMER, 1994, p. 335). No entanto, nesse trabalho, por questões metodológicas, a formação

⁹ GOMEZ, Jesus Antonio Muñoz. *Reflexiones sobre el uso alternativo del derecho. El otro Derecho*, Bogotá, n.1,1998.

¹⁰ Idem.

do jurista é o horizonte assinalado, sem que isso implique em uma negação de outras possíveis soluções.

O ensino jurídico não deve ser meio de reprodução mas de construção. É através dele que se questiona a própria estrutura de poder. É através dele que se buscam novos caminhos, novas leis, novos julgados, enfim, uma postura diferente do Judiciário diante da sociedade. O que se constata é a absurdidade do conjunto de informações que chega ao aluno, que não serve para nada, que não tem nada a ver com a vida e que mostra uma imagem irreal do cotidiano. (...) O ensino jurídico deverá contribuir para a libertação, ao invés de criar amarras para a manutenção da dominação que é mantida pelo sistema político-jurídico (FAGÚNDEZ, 1997, p. 16/17).

Por fim, cabe destacar que o pensamento jurídico crítico, deve ser entendido como uma possibilidade de emancipação, essa vista como um a expectativa de justiça, bem comum e liberdades, o que só poderá ser efetivado a partir de uma formação humanista, crítica e transdisciplinar nas universidades de Direito, pois se acredita que o Direito é um instrumento de transformação social, cujo sujeito imediato é o jurista.

Desse modo, em tempos de incerteza globalizada, crise da modernidade, cenários culturais inacabados, transição paradigmática, reducionismos tecnicista e estéreis negativismos niilistas, justifica-se o direcionamento por construções jurídicas teórico-práticas, fundadas na alteridade, no reconhecimento da emancipação do Outro e da vida humana com dignidade. (WOLKMER, 2009, p. 212).

Trata-se de um convite à superação, que se inicia na “humanização” do Direito, em especial na “práxis didática” e busca chegar a uma efetiva emancipação social (MARTINEZ, 2006). Para isso, o que se sugere é que o ensino jurídico seja pautado por uma “*formação global, crítica, dialética e libertária*” e que prime “pelo saber concreto e local, observando as regionalidades e culturas de nosso povo, visto que para transformar globalmente é primordial agir localmente”. (SOUZA, p. 5/8).

Como conclui WOLKMER (2009, p. 212), deve-se pensar “novos parâmetros metodológicos, tendo em conta aportes epistemológicos críticos, interdisciplinares e libertários” capazes de ocupar-se dos processos culturais e realidades sociais atuais, atentos aos “novos sujeitos e novas emancipações”.

Isso porque a Teoria Crítica, vista sob o ponto de vista de um instrumental pedagógico, permite que aos “sujeitos inertes e mitificados uma tomada histórica de consciência, desencadeando processos que conduzem à formação de agentes

sociais possuidores de uma concepção de mundo racionalizada, antidogmática, participativa e transformadora”, tudo a partir da experiência concreta, da prática cotidiana, dos conflitos, das interações sociais e das necessidades humanas (WOLKMER, 2008, p. 05).

CONCLUSÃO

Chega-se ao fim desta pesquisa concluindo que não são formados juristas críticos hoje. E isso não é por acaso ou por desconhecimento.

Questionar, para os detentores do poder, não é importante. Questionar é comprometer estruturas edificadas há milênios. O novo é perigoso, porque pode atingir privilégios e negar os conhecimentos que são considerados verdadeiros e nunca foram questionados.

Questionar é subverter, e isso não é bom sob à ótica da escola tradicional. O operador do Direito tem um compromisso com a lei, com a ordem e com o "statu quo". Se o jurista não tiver esse perfil não conseguirá conseguir aprovação para a magistratura, Ministério Público etc.

O operador do Direito deverá ser servo das arcaicas estruturas e dos valores do dogmatismo. Caso contrário, não há qualquer interesse na sua atuação. Daí o corporativismo dos agentes do sistema que filtram os operadores, a fim de que somente passem a funcionar pessoas ideologicamente afinadas com a ideologia das classes dominantes. Enfim, de pessoas que acreditem nos mitos e ritos jurídico-estatais. (FAGÚNDEZ, 1997, p. 10/11)

A constatação de uma crise epistemológica no Direito, mas também político e ideológica na sociedade como um todo, gera a necessidade de construir ou sugerir uma nova alternativa.

É evidente a necessidade de libertar o ensino jurídico do modelo (im)posto e, a partir disso, construir um jurista crítico e consciente dos anseios sociais e da realidade local.

A proposta de trazer o pensamento crítico para dentro do Direito e em especial par dentro das Faculdades de Direito é uma tentativa de buscar outro referencial epistemológico, uma vez que o referencial que se apresenta não dá conta dos anseios da pós-modernidade ou transmodernidade.

O paradigma da cientificidade que sustenta o atual discurso jurídico liberal-individualista, edificado e sistematizado entre os séculos XVIII e XIX, está inteiramente desajustado, diante da complexidade das novas formas de produção globalizada do capital e das profundas contradições estruturais da sociedade de consumo. (WOLKMER, 2008, p. 87).

O direito é um poderoso instrumento para concretizar a justiça social, mas para esse projeto acontecer, é necessário passar por um ensino que dá espaço para

que os estudantes que se sintam afetados possam romper com a estagnação da ciência jurídica atual.

A educação é o que permite transformar o indivíduo e, com isso, faz com que ele chegue às próprias conclusões, libertando-o de idéias míticas e dogmas impostos.

Aquele operador do Direito comprometido com a reprodução da estrutura autoritária de poder, ainda que não se concorde com suas idéias e ideais, somente pode existir se a decisão por assim agir for consciente e autônoma. Veja-se que esse é a verdadeira essência da Teoria Crítica do Direito. A formação crítica não busca formatar novos juristas e novos reprodutores. Não. O seu ideário é a visão holística, ampla, plural, a partir da qual se critique inclusive as críticas que se faz.

A autêntica emancipação surge da pluralidade e da tomada de consciência. A partir da formação crítica, todo e qualquer adestramento deve ser rejeitado, para que permaneçam apenas as decisões livres e autônomas, que representam um verdadeiro sujeito emancipado.

Ensinar o Direito, ou melhor, expor e questionar o Direito posto buscando alternativas possíveis, vai muito além de reproduzir dogmas. Para isso, o professor possui papel fundamental, ao problematizar a crise que afeta o Direito para que, a partir disso, professores, alunos e sociedade possam buscar novos caminhos para a construção de uma nova sociedade, na qual o Direito é promotor e efetivador da justiça.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Marcos César. A formação da modernidade penal no Brasil: Bacharéis, juristas e a criminologia. In: FONSECA, Ricardo Marcelo; SEELAENDER, Airton Cerqueira Leite (orgs.). História do direito em Perspectiva. Do antigo regime à modernidade. Curitiba:Juruá, 2009.

ANSARI, Moniza Rizzini. *A Politização do Pensamento Jurídico: Pressupostos Teóricos da Teoria Crítica do Direito*. Anais do XXI Encontro Nacional do CONPEDI, Novembro de 2012. Acessado em 01 de maio de 2013. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=c793b3be8f18731f>

BOVE, Luís Antônio. *Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil*. Revista do Curso de Direito, Vol. 3, No 3 (2006). Acessado em 30 de maio de 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/508>

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

COELHO, Luiz Fernando. *Teoria crítica do direito*. 3. ed. rev., atual. e ampl. Belo Horizonte, MG: Del Rey, 2003.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila, *A crise do ensino jurídico*. 1997. Acessado em: 06 de junho de 2013. Disponível em: <www.roney.floripa.com.br/docs/crise.doc>.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3ª ed., São Paulo: Globo, 2001.

GEUSS, Raymond. *A dialética e o impulso revolucionário*. In: RUSH, Fred (Org). Teoria Crítica. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2008.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1995, Coleção Debates.

LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (org.). *Ensino jurídico: os desafios da compreensão do direito: Estudo em homenagem aos 10 anos do curso de direito da Faculdade Christus*. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *A evolução do ensino jurídico no Brasil*. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/8020>>. Acesso em: 27 de agosto de 2013.

MELO FILHO, Álvaro. *Por uma revolução no ensino jurídico*. Revista Forense, RJ, V.322, ano 89, p.9-15, abr./maio/junho. 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente : contra o desperdício da experiência*. 3. ed São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHNAID, David. *Filosofia do Direito e Interpretação*. 2.ed. São Paulo: RT, 2004.

SEELAENDER, Airton Cerqueira Leite. *Juristas e ditaduras: uma leitura brasileira*. In: FONSECA, Ricardo Marcelo; SEELAENDER, Airton Cerqueira Leite (orgs.). *História do direito em Perspectiva. Do antigo regime à modernidade*. Curitiba:Juruá, 2009.

SILVA, Elza Maria Tavares. *Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v4n1/v4n1a08.pdf>. Acesso 02 de maio de 2013.

SOUZA, Andre Peixoto. *Pensamento jurídico brasileiro, ensino do direito e a constituição do sujeito político no império*. 2011. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000849404>>. Acesso em 10 de setembro de 2013.

_____. *Educação como liberdade. Propostas para um novo ensino jurídico no Brasil*. Disponível em <<http://www.oabpr.org.br/revistaeletronica/revista04/1-13.pdf>>. Acesso em 30 de junho de 2013.

TAUCHERT, Maicon Rodrigo; TAUCHERT, Maicon Rodrigo. *Formação Histórica do Ensino do Direito no Brasil*. Universo Jurídico, Juiz de Fora, ano XI, 01 de set. de 2009. Disponível em: <http://uj.novaprolink.com.br/doutrina/6466/formacao_historica_do_ensino_do_direito_no_brasil>. Acesso em: 09 de set. de 2013.

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

VITAGLIANO, José Arnaldo. *A crise do ensino jurídico no Brasil e o Direito Alternativo*. Jus Navigandi, Teresina, ano 5, n. 48, 1 dez. 2000 . Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/44>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

WARAT, Luis Alberto; PEPE, Albano Marcos Bastos,. *Filosofia do direito: uma introdução crítica* . São Paulo: Moderna, 1996.

WOLKMER, Antonio Carlos. *História do Direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

_____. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito*. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1994.

_____. *Cenários da Cultura Jurídica Moderna na América Latina*. In: FONSECA, Ricardo Marcelo; SEELAENDER, Airtton Cerqueira Leite (orgs.). *História do direito em Perspectiva. Do antigo regime à modernidade*. Curitiba:Juruá, 2009.

_____. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. 6.ed. Sao Paulo: Saraiva, 2008.