

Ensino Jurídico em *Terrae Brasilis*: reflexões a partir das lições waratianas do Senso Comum Teórico dos Juristas

Legal teaching in *Terrae Brasilis*: reflections from waratians lessons of Jurists' Theoretical Common Sense

Suelen da Silva Webber¹

Raquel von Hohendorff²

Resumo: Este artigo investiga as condições atuais do ensino superior em *terrae brasilis*. Nesse contexto, o foco será o ensino jurídico, diante do grande número de cursos de Direito que têm sido autorizados a funcionar semestre após semestre, e do grande número de estudantes que optam, todos os anos, pela formação jurídica. Assim, questões como a (in)capacidade de ensinar, de aprender e de estruturar os cursos, serão analisadas, bem como serão apontadas as evoluções, regressões e estagnações do ensino ao longo dos anos. Mais do que isso, foi possível verificar que o que predomina, nas faculdades de Direito, na contemporaneidade, é o Senso Comum Teórico dos Juristas, os *prêt-à-porters*, e a busca pelo conhecimento *fast-food*. Para desenvolver este trabalho, o referencial teórico utilizado é a Nova Teoria do Direito de Lenio Streck, de onde advém o termo *terrae brasilis* que traz a carga de sentido de uma sociedade com Constituição dirigente e compromissária, mas com modernidade tardia, calcada na Hermenêutica Jurídica. Aliada a isso, a construção desta crítica observa as valiosas lições de Luis Alberto Warat e seu SCTJ.

Abstract: This paper aims to investigate current conditions for higher education in *terrae brasilis*. In this context, it will be focused law teaching, before the large number of Law courses that have been authorized to open semester after semester, and the large number of students that choose, every year, law education. Thus, issues like (in)capacity to teach, to learn and to structure courses will be analyzed, and it will be pointed solutions, regressions and stagnations of teaching along the years. More than that, it was possible to notice that what prevails in law faculties nowadays is the Jurists' Theoretical Common Sense, the *prêt-à-porters*, and the search for *fast-food* knowledge. In order to develop this work, the theoretical reference used is Lenio Streck's New Theory of Law, from which the term *terrae brasilis* is

1 Doutoranda e Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bacharel em Direito pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista do CNPQ.

2 Mestranda e Bacharel em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista Capes. Advogada.

taken, which offers a sense of a society with a directive and compromising Constitution, but with late modernity, based on Legal Hermeneutics. In addition to it, a construction of a criticism observes the treasured lessons from Luis Alberto Warat and his JTCS.

Palavras-Chave: Ensino Jurídico; Senso Comum Teórico dos Juristas; Aprendizagem.

Key-words: Legal teaching; Jurists' Theoretical Common Sense; Learning.

Considerações Iniciais

Questionar a maneira como se ensina e se aprende o Direito em *terrae brasiliis*: é a isso que se propõe este artigo. Tal indagação torna-se pertinente na medida em que, semestre após semestre, o número de cursos de Direito aumenta significativamente no Brasil, mas a qualidade das decisões e dos pedidos da área do Direito cai em queda livre, em termos de qualidade.

Causa preocupação atualmente o fato de que o ensino jurídico não tem exercido mais a sua função primordial, qual seja, a de aprendizagem, a qual não significa apenas professores discorrendo sobre determinado tema, mas alunos e discentes compreendendo, criticando e construindo de forma conjunta o conhecimento. No lugar do processo de ensino, o que se observa é a mercantilização dos cursos superiores, que passam a ter proprietários (no lugar das antigas fundações) visando apenas lucros, ou mesmo o formato de empresas (ou grupo empresarial) abertamente. Portanto, busca-se aqui discutir este momento atual do ensino e como ele pode ser remodelado, para que os problemas decisoriais de qualidade que a academia tanto combate em suas pesquisas comece a efetivamente ser evitado.

Para desenvolver estas ideias, o presente artigo será dividido em três grande partes. Na primeira, o foco será o atual estado do ensino jurídico brasileiro, a fim de demonstrar como se estruturava o ensino jurídico nas primeiras universidades do Brasil e como ele vem se estruturando na contemporaneidade. Além disso, alguns números comparativos sobre a quantidade de cursos neste território e em outros países, com maturidade democrática muito superior, serão apontados.

A partir disso, o capítulo dois indicará como não houve uma grande evolução no ensino, mesmo que se recorra aos mais modernos aparatos que a tecnologia oferece atualmente. Neste ponto procura-se mostrar também como o processo de ensino e aprendizado guarda muitos resquícios da Jurisprudência dos Conceitos, e tem muito do Senso

Comum Teórico dos Juristas (SCTJ).

Por fim, o ponto três dedicar-se-á a retomar algumas das lições que o mestre Luis Alberto Warat já escrevia nos anos oitenta, e que permanecem tão atuais. Talvez, o retorno a estes escritos, aliado aos escritos de Lenio Luiz Streck e sua matriz hermenêutica, possa apontar um caminho pra que se modifique com eficácia este “método” de ensino *prêt-à-porters*.

1- Sobre o atual estado do ensino jurídico em *terrae brasilis*, ou, de como o sujeito-objeto ainda assombra nossas salas de aula

O ensino jurídico brasileiro tem registrado um crescimento exponencial na última década. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), existem mais de mil cursos de Direito no Brasil, para uma população de 190 milhões de habitantes (Ministério da Educação e Cultura, 2012). Hoje o Brasil tem mais faculdades de Direito do que todos os países no mundo juntos. São mais de 1.240 cursos para a formação de bacharéis em Direito em território nacional, enquanto que, no resto do planeta, a soma é de 1.100 universidades (ASSIS, 2012). Para exemplificar, os Estados Unidos da América têm pouco mais de 200 faculdades de Direito para uma população em torno de 300 milhões de habitantes.

Contudo, é preciso atentar para um fator determinante: o crescimento exponencial acima indicado é numérico, mas não qualitativo. Um dos elementos fulminantes desta estatística quantitativa é que os novos acadêmicos ingressam no curso superior, enfrentam claras e nítidas dificuldades de aprendizagem, em função de uma grave crise no ensino, que se estende desde a educação básica, perpassa o ensino fundamental e médio e aporta na educação superior.

No ensino do Direito estas deficiências são ainda mais visíveis, na medida em que grande parte dos estudantes que optam por este curso, desde o início já tem o ideal de realizarem concursos públicos, os chamados “concurseiros”. Estes voltam seus estudos unicamente para um processo de decorar a dogmática. Mais preocupante é que algumas instituições voltam sua grade curricular para atender a estes interesses.

Ao longo dos anos, pesquisas na área da educação têm se preocupado com o diagnóstico e a solução da crise do Ensino do Direito, a qual é calcada em fatores como os acima elencados. Apesar desta discussão e pesquisa contar com décadas de dedicação, esta crise permanece. A transmissão do conhecimento tem costumeiramente conservado o dogmatismo ainda dominante no pensamento jurídico. A ideia principal segue sendo de que o

ensino é um simples processo em que cabe ao professor ensinar de qualquer modo e, ao aluno, apenas “aprender”, sem precisar, para tanto, pensar. Em consequência, ocorre uma falha abismal no processo educacional frente àquilo que deveria ser sua meta primordial: desenvolver o senso crítico e o pensar autônomo (MARQUES NETO, 2001. p. 209) - mas nunca solipsista.

Ou seja, mesmo após anos e anos de ensino jurídico no Brasil, continua-se preso ao mesmo paradigma metodológico, que parece “dizer a verdade” ou “mostrar o caminho da verdade”³ aos educadores e educados, e em nada se evolui na forma de transmitir o conhecimento. Tal “método” é também responsável pelo atraso jurídico em que vivem os brasileiros. Neste sentido, Silva e Ruiz (2012) trazem considerações que nos interessam:

(...) o Ensino Jurídico atual traz uma reserva genética caracterizada por uma matriz curricular rígida e conservadora, capaz de formar um profissional retrógrado aos antigos pensamentos. Mesmo com um novo Estado, pós-ditadura militar e pré-Constituinte, a formação dos juristas e bacharéis tendem ao passado, não permitindo que o neófito possa melhor compreender o contexto social em que vive, nem tampouco propor modificações a esse sistema.

A formação acadêmica jurídica brasileira, ainda hoje, na maioria dos casos, consiste em repetir lições de manuais, discutir em sala de aula apenas as ementas das jurisprudências - sem analisar o caso originário - (LUIZ, 2012), e apresentar aos alunos decisões judiciais que melhor convém ao professor naquele momento, além de o profissional que está ali para ensinar, limitar-se e transmitir o que leu nos códigos comentados (quando não se limita a apenas ler o artigo da lei). Desta forma, o ensino jurídico anda em sentido inverso a todas as conquistas jurídicas, e principalmente constitucionais obtidas. Isso porque é “ensinado” um conhecimento baseado no positivismo exegético-normativista, sem qualquer profundidade ou seriedade maior (MACEDO, 2012), ao invés de formar pensadores e pesquisadores capazes de desvelar sentido e questionar autenticamente o que se faz com o Direito na sociedade (que permanece na modernidade tardia).

Não bastassem todos os problemas já mencionados, existe outra serpente que sonda os meandros dos cursos de Direito, o *gestor*. Assim como as demais áreas de conhecimento, o ensino jurídico também foi “invadido pelos gestores”, que se apresentam como portadores de soluções rápidas e eficazes para o aumento do lucro das instituições, e perfeita adequação de sua proposta às “necessidades do mercado”. Em razão disto, observa-se a mercantilização do

3 Neste sentido, devemos relacionar a ironia acima posta com a obra de Gadamer, Verdade e Método, que já há muito nos mostra que a verdade não está no método. Um método até pode levar à verdade, mas não é ele necessariamente que nos desvelará a verdade. (GADAMER, 1999; STRECK, 2011).

ensino jurídico: existe uma maior preocupação com o que pode gerar lucro, como por exemplo a preparação para Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, concursos diversos e a comercialização de manuais. Conforme Alberto Machado (2009, p. 103), “a busca desenfreada do lucro pelos empresários da educação, no campo do ensino jurídico, acaba por negar a própria ideia de direito enquanto expressão ética do justo, do equitativo, do certo e do bom.”

Com efeito, pode-se dizer que a universidade atual está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em verdade, rege-se por contratos de gestão, é avaliada por índices de produtividade e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional. Portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2001. p. 190).

Importa ressaltar a crítica acentuada e pertinente de Lenio Streck (2013) acerca do assunto:

Desde que os novos gestores tomaram conta das Universidades, começou o declínio do ensino e da pesquisa. Tudo vira número. Estatística. Um pé nas brasas e um pé no gelo: Temperatura média, excelente. Perderei os dois pés... Mas, e daí? Dou um tiro em um pato e erro o alvo um metro à direita; dou outro tiro no pato errando, desta vez, por um metro à esquerda. Para o neo-gestor, na média o pato foi atingido. Tudo se transforma em números e metas.

O mercado - ou será a capacidade que se tem de ceder a ele? - é um dos grandes protagonistas do desvirtuamento do papel primordial do ensino superior. E como sabe-se, protagonismos geralmente levam a graves problemas democráticos (MOTTA, 2012) e também de ensino. Desde que se transformou em elemento da produção (agora fala-se em venda de produto, e não mais em ensino), a universidade passou a se organizar de forma a produzir a mão-de-obra desejada pelo mercado. Abandonou o papel de formar pensadores e optou por formar profissionais e teóricos programados para cumprir papel específico na cadeia de produção (BUARQUE, 2000. p. 58-9).

Assim, chega-se ao modelo de universidade *Mcdonalds*! A mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e “rigorosas” normas de controle da eficiência e da produtividade. O aluno, assim como o sanduíche, deve ser preparado de acordo com o protocolo: “qualidade, serviço, limpeza e preço” (RIBEIRO, 2001. p. 63-74). Sem boas bibliotecas, raciocínio, questionamentos ou qualquer pesquisa (a não ser a dos melhores preços e anseios do mercado).

Na senda da melhor análise de mercado, da busca por custo/benefício, pode-se dizer que o curso de Direito é dos mais viáveis como negócio, pois é barato em relação à

infraestrutura e na facilidade de formar um corpo docente (fácil nos moldes do mercado, ou seja, sem qualificação alguma). A fiscalização do governo em relação à carga horária e titulação dos professores, bem como quanto às bibliotecas (que podem ser alugadas ou emprestadas da sede) é muito frágil, podendo ser corrompida. É um ótimo balanço entre custo x benefício criar um curso de Direito, que não necessita de laboratórios, resumindo-se a salas de aula, computadores e quadros para escrita, sendo desnecessárias instalações especiais e elaboradas. Nesta lógica, os cursos jurídicos foram os “privilegiados” escolhidos para “investimento” pelos empresários do ensino superior, despreocupados com a qualidade do ensino (ADEODATO, 2013. p. 565-576), contando ainda com o fato de que muitos alunos também não se preocupam com isso.

Neste contexto mercadológico, os papéis e comportamentos já estão fixamente e previamente determinados. A metodologia do ensino jurídico está centrada na aula magistral. Isto é, uma aula meramente expositiva em que os professores assumem um lugar de saber (dominante) e se limitam a despejar conhecimentos aos estudantes, que apenas escutam passivamente (isso quando escutam). Os alunos, por sua vez, num processo de assimilação pura e simples, propõem-se a decorar o maior número de dados possíveis, e, nas provas, acabam por reproduzir a fala do professor, sem qualquer juízo crítico de avaliação (e se fizerem diferente, “quebram o protocolo” e sua questão estará errada). Como forma de justificar o uso da aula magistral, argumenta-se que exige menos preparo dos professores que muitas vezes têm na docência apenas uma atividade secundária; é menos onerosa; não estimula a participação dos alunos, o que em grupos massivos é uma boa opção.

Observa-se também que os discentes reagem de modo reacionário frente a propostas alternativas, pois estão socializados no modelo da classe magistral, que beneficia aqueles que encaram a profissão como algo secundário. Não bastasse isso, na própria instituição ocorre muita pressão para que se continue a “ensinar” desse modo tradicional, pois todos estão com ele familiarizados, e também porque, ao afastar-se do programa-padrão, o professor poderá ser considerado rebelde ou descontente, e sofrer as consequências (desde pequenos aborrecimentos até demissão (FREIRE; SHOR, 2006. p. 17). É o famoso pacto da mediocridade, que garante mais alunos e mais lucros.

E que não se diga que atualmente o modelo de aula magistral sofreu modificações com a tecnologia. Como já apontou Streck (2010. p. 335), a utilização de novas tecnologias, como o Power Point ou o *tablet*, não modifica a forma relapsa de ensinar. A intenção segue a mesma: o educador lê para os alunos o que está escrito e projetado (pois nem ele domina); estes apenas escutam e copiam - e em tempos de “modernidade”, a cópia é feita através de um

pen-drive. A docência acaba então por ser entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes - e professores -, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CDs, não havendo espaço para falar em aprendizagem e comunicação. Saber ensinar não deveria ser mais do que isso? Há espaço para uma crítica sobre as decisões judiciais quando sequer se sabe como ensinar e formar a base de julgadores, advogados e promotores?

2- Em tempos de ensino *prêt-à-porters* e da solidificação do senso comum teórico

Pensar o papel do educador no processo de formação dos juristas brasileiros tem sido uma necessidade. Toda a crítica do Direito que se valha - e nesta certamente pode-se incluir a Nova Teoria do Direito de Streck e seus seguidores, entre eles Haide Huppfer, que tem uma tese concisa e crítica sobre o ensino jurídico em *terrae brasilis* - tem que obrigatoriamente explorar este problema, que é o ovo da serpente das decisões judiciais arbitrárias e/ou ativistas (TASSINARI, 2013) e das petições tábula rasa dos advogados. Este problema inicia-se bem antes da sentença, dos pareceres e das petições.

Atualmente, além de todos os problemas que já foram mencionados na primeira parte deste artigo, conta-se com três graves impasses e que, por isso, merecem destaque nesta segunda parte do trabalho. São eles, a (in)capacidade de ensinar, a cultura manualesca e o Senso Comum Teórico dos Juristas (SCTJ). Tais pontos ferem de morte qualquer possibilidade de se pensar mudanças no ensino jurídico brasileiro e, posteriormente, mudanças na qualidades das decisões judiciais.

Esta incapacidade inicia-se pelos responsáveis por elaborar o programa curricular, uma vez que, na maior parte dos casos, são incapazes de conjugar disciplinas de caráter formativo com disciplinas informativas, teoria e prática (já que para estas pessoas é possível esta cisão). Faria (1993, p.54), ao escrever sobre o assunto, menciona que se trata de um ensino sem densidade teórica e sem rigor lógico-formal, que se destaca pelo seu senso comum normativista, pela reprodução de uma vulgata positivista e pelo recurso a uma erudição ligeira e retórica, subserviente aos clichês e estereótipos dos manuais.

A problemática do ensino fragmentado é tão preocupante que esta separação é tida como a maior das verdades no contexto jurídico brasileiro. Isso fica evidenciado quando, para o “jurista” brasileiro - e para os educadores -, tudo pode ser cindido: texto e norma, matéria de fato e matéria de direito, teoria e prática, compreender, interpretar e aplicar. Pois bem, talvez este seja o momento para lembrar que essas cisões são impossíveis, com a hermenêutica

filosófica, por exemplo, que está na nossa condição de possibilidade de estar no mundo, este tipo de cisão não existe (STRECK, 2009, p.317 e 2011, p.83), pois não há como cindir estes processos.

Seguindo a crítica, a incapacidade de ensinar transparece inclusive na suposta pesquisa jurídica que é realizada nas universidades, a qual ainda hoje se apresenta, na maioria das vezes, através da reprodução de estudos conservadores e dogmáticos. Com isso, estabelece-se um círculo vicioso: os mestres e doutores que este tipo de pesquisa forma acabam por ser repetidores dos padrões existentes, mantendo em suas pesquisas e atividades didáticas no mesmo padrão. As pesquisas no Direito ainda estão muito centradas na descrição de institutos, sem contextualização social, herança proveniente do ensino nas Universidades acrítico. Pode-se dizer que falta um aparato sociológico em todo esse processo.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 71) esclarece:

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimentos que vão muito além do que cabe nos seus postulados. Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento extra-normativo, as faculdades de direito acabaram criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade. Enquanto locais de circulação dos postulados da dogmática jurídica, têm estado distantes das preocupações sociais e têm servido, em regra, para a formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais.

Com outras palavras, Streck (2004, p. 41-2) dirá que:

A pesquisa nas faculdades de Direito está condicionada a reproduzir a “sabedoria” codificada e a conviver “respeitosamente” com as instituições que aplicam (e interpretam) o Direito positivo. O professor fala de códigos, e o aluno aprende (quando aprende) em códigos. Esta razão, somada ao despreparo dos docentes (o conhecimento jurídico tradicional é um conhecimento dogmático, e suas referências de verdade são ideológicas, e não metodológicas), explica por que a pesquisa jurídica nas faculdades de Direito, na graduação e na pós-graduação, é exclusivamente bibliográfica e legalista e a jurisprudência de nossos próprios tribunais.

Mesmo que se supere a incapacidade de ensinar, ou a comodidade que muitos profissionais veem na profissão de professor, ainda tem-se a grave barreira dos manuais, fortemente incentivados pelas editoras (sinônimo de lucro certo) e pelos tão procurados “cursinhos”. Logo, percebe-se que o panorama atual do ensino jurídico em *terrae brasilis* não é nada animador. Além da incapacidade, dos manuais e do desinteresse dos alunos, tem-se os cursinhos jurídicos, específicos para a aprovação no exame da OAB ou em concursos públicos. Essa nova cultura, dos cursinhos preparatórios, que de um lado recruta jovens e

ambiciosos talentos da docência ávidos por remuneração abastada (LEVY, 2010, p. 38) e, de outro, conta com profissionais que querem apenas ostentar o título de professor universitário, em busca do status contido nele, é uma das que mais cresce no Brasil.

A indústria que mais cresce é a de cursinhos de preparação, que são uma mistura de igreja pentecostal com grupos motivacionais. Os autores de livros simplificadores brigam à tapa para ver quem publica coisas mais “fáceis de pegar” (como se o Direito fosse piriguete). Vejo na internet professores (?) ensinando Direito com músicas da Xuxa e com raps, falando sobre “o erro-de-tipo-é-maneiro”, “erro de proibição é sinistro” (algo desse naipe), etc. (...). Que tempos vive(ncia)mos... A maior parte da produção doutrinária, com e sem aspas, coloca-se como caudatária das decisões tribunais. Parcela considerável dos livros apenas reproduz o que o judiciário diz sobre a lei. E tudo condensado em verbetes (ou, se quisermos ser mais sofisticados, em “enunciados assertóricos”). (STRECK, 2013a e 2010)

Segundo Haide Hupffer (2008, p. 60-2), em um destes manuais chega-se ao absurdo de se encontrar a seguinte afirmativa: “o professor não precisará preocupar-se em mudar o exercício, porque ele foi preparado para auxiliar o professor que, com raras exceções, tem condições de dedicar-se integralmente ao magistério.” Neste mesmo manual, o autor mencionaria que sua preocupação primordial foi dar aos colegas um livro didático, aos alunos um meio de aprender mais em menos tempo.

Desta forma, uma crítica pertinente a ser feita é a de que o nosso ensino é ahistórico e atemporal, retornando a ideia de conceitos sem coisas. Assim, é possível traçar uma relação com a Jurisprudência dos Conceitos, importação equivocada que o Brasil fez para o seu direito (forma de decidir), e, de certo modo, adota em sua forma de ensinar, coadunando a crise do ensino jurídico brasileiro.

Isso porque foi uma das escolas que primeiramente tentou colocar no Direito uma perspectiva propriamente científica, tendo em vista que a objetividade do conhecimento científico não está baseada na homogeneidade dos fatos com que ela trabalha, mas na sistematicidade dos modelos teóricos elaborados para conferir unidade à diversidade. É aqui que surgem as pandectas. Ou seja, está-se em uma ciência dos conceitos, das teses, e não dos casos e das coisas. Portanto, dos *prêt-à-porters*.

Os próprios exemplos utilizados em sala de aula ou em determinadas obras jurídicas estão desconectados do que acontece no cotidiano da sociedade. Isso decorre de uma cultura estandardizada, no interior da qual a dogmática jurídica trabalha com *prêt-à-porters* significativos. Há uma proliferação de manuais, que procuram “explicar” o direito a partir de verbetes jurisprudenciais ahistóricos e atemporais (portanto, metafísicos) (STRECK, 2010).

A Jurisprudência dos Conceitos, destarte, caracteriza-se pela busca de uma pureza metodológica e por uma rigidez técnica, desenvolvida basicamente em três momentos: interpretação, construção e sistematização. Não preocupa-se com a aplicação prática, pois este seria um problema da Ciência Jurídica, a quem compete conhecer o Direito. O pensamento conceitual toma por fundamento a construção abstrata das normas jurídicas. Cria-se um sistema lógico-dedutivo estruturado em um conceito fundamental que subordina todos os demais. O conceito geral localiza-se no vértice da pirâmide e os específicos na base. Isto significa dizer, segundo Larenz (1997, p. 23), que:

quanto maior for a largura, ou seja, a abundância da matéria, tanto menor a altura, ou seja, a capacidade de perspectiva, o âmbito de aplicação e vice-versa. (...) O ideal do sistema lógico é atingindo quando no vértice se coloca o conceito mais geral possível, em que se venham a subsumir, como espécies e subespécies, todos os outros conceitos, de sorte a que de cada ponto da base possamos subir até ele, através de uma série de termos médios e sempre pelo caminho da eliminação do particular.

Esta escola fundava-se na ideia de interpretação mecanicista ou determinista dos casos (qualquer semelhança com o nosso sistema de ensino não é mera coincidência!). Nestes mesmo moldes, por outra perspectiva, tem-se o Senso Comum Teórico dos Juristas ou SCTJ (para decorar mais fácil), o qual deve ser entendido como um conglomerado de opiniões, crenças, ficções, fetiches, hábitos expressivos, estereótipos que governam e disciplinam anonimamente a produção social da subjetividade dos operadores da lei e do saber do direito, compensando-os de suas carências (WARAT, 1995, p.96), que influencia tanto o processo decisório como o processo de ensino do Direito.

Na linha do que foi cunhado por Warat (2004, p.34) nos anos oitenta, parece pertinente mencionar algumas das principais regiões do SCTJ, para compreender seu papel de articulação e influência nesta questão: a) região das crenças ideológicas: caracteriza-se por serem os elementos representativos da realidade que, independentemente da vontade dos cientistas, dominam suas consciências, influenciando na formação de capital cultural da prática teórica; b) região das opiniões éticas: explora-se uma identificação falaciosa entre a razão e a ética, resultando que os juristas conseguem legitimar os sistemas de decisões legais como expressão estereotipada de uma racionalidade eticamente determinada; c) região das crenças epistemológicas: refere-se às evidências fornecidas pela prática institucional dos cientistas, que podem caracterizar-se por hábitos intelectuais que regulam as produções do conhecimento, mas que podem ser percebidas nas interpretações vulgarizantes dos conceitos que são frutos das desvinculações dos marcos teóricos sistemáticos produzidos e que, por sua

vez, representam a crença na eficiência do método para produzir a objetividade e a verdade; d) a região dos conhecimentos vulgares: que traduzem necessidades em ideias, ou seja, é a atividade intelectual do homem comum, que resulta de sua percepção imediata da utilidade do saber.

De maneira geral, a expressão Senso Comum Teórico dos Juristas designa as condições implícitas de produção, circulação e consumo das verdades nas diferentes práticas de enunciação e escrituras do Direito. É, pois, um neologismo proposto para que se possa contar com um conceito operacional que sirva para mencionar a dimensão ideológica das verdades jurídicas. Os juristas (juizes, advogados, professores, promotores, doutrinadores), em seu cotidiano, quando realizam atividades teóricas, práticas e acadêmicas, acabam influenciados por estas representações que povoam o seu imaginário.

Essa é a ideia que Warat procurou passar: os juristas dispõem de uma coleção de pequenas condensações de saber como partes de teorias vagamente identificáveis e coágulos de sentido surgidos do discurso dos outros, que lhes permite produzir um discurso comum, mas partindo de um teórico. Deste modo, canonizam-se certas imagens e crenças para preservar o segredo que escondem as verdades. O Senso Comum Teórico dos Juristas é o lugar do secreto (WARAT, 2004, p. 32 e 1994, p. 13-5).

Seguindo este pensamento, Streck (2008) esclarece que “no interior do sentido comum teórico, permite-se, difusamente, (apenas) o debate periférico, mediante a elaboração de respostas que não ultrapassem o *teto hermenêutico* prefixado (horizonte do sentido).” De modo muito claro e preciso, o pensador introduz em sua Nova Teoria do Direito a temática do sentido comum teórico, repaginando sua formação original:

O sentido comum teórico dos juristas é, assim, o conjunto de crenças, valores e justificativas por meio de disciplinas específicas, legitimadas mediante discursos produzidos pelos órgãos institucionais, tais como os parlamentos, os tribunais, as escolas de direito, as associações profissionais e a administração pública. Tal conceito traduz um complexo de saberes acumulados, apresentados pelas práticas jurídicas institucionais, expressando, destarte, um conjunto de representações funcionais provenientes de conhecimentos morais, teleológicos, metafísicos, estéticos, políticos, tecnológicos, científicos, epistemológicos, profissionais e familiares, que os juristas aceitam em suas atividades por meio da dogmática jurídica. Difusamente, é o conhecimento que se encontra na base de todos os discursos científicos e epistemológicos do direito. Pode ser entendido, ainda, como uma racionalidade subjacente, que opera sobre os discursos de verdade das ciências humanas. Tal racionalidade aparece de vários modos e maneiras e configura a instância de pré-compreensão do conteúdo e os efeitos dos discursos de verdade do Direito, assim como também incide sobre a pré-compreensão que regula a atuação os produtores e usuários dos discursos do e sobre o direito. (STRECK, 2012b).

O sentido comum teórico, com sua capacidade de turvar a visão dos operadores do

Direito, age nas escolas, mantendo o ensino aprisionado aos velhos métodos, evitando que os alunos desenvolvam um senso crítico e passem a compreender, interpretar as normas ao invés de apenas decorá-las, ficando presos à segurança dada por este Senso Comum, pelos paradigmas, conceitos e verdades prontas. Diante deste cenário, é possível vislumbrar grandes diferenças entre a Jurisprudência dos Conceitos e o SCTJ no processo de ensino do Direito? Há possibilidade de se chegar ao Senso Incomum, como propõe Streck em sua coluna do Conjur, em que mais do que uma homenagem aos ensinamentos de Warat, tenta chamar a atenção de seus leitores de que se deve fugir das mesmices e, na mesma linha do que se defende aqui, do “neopentecostalismo jurídico”, dos livros *fast-food* e agora da “micheltelolização”?(STRECK, 2013b).

Parece que as respostas a estas indagações são negativas. Continua-se a formar alunos que se apegam aos conceitos e verdades prontas, que preferem estudar em manuais ou, pior ainda, em resumos prontos e plastificados, decorando apenas o que deve cair na prova (conforme indicação prévia dos “mestres”). O estudo jurídico tornou-se algo estandardizado, padrão, sem necessidade de reflexão, de conhecimento filosófico prévio, nem de história, tampouco preocupado com eventuais consequências sociais de suas atitudes.

Frente a todo o exposto, resta claro que são urgentes e necessárias mudanças na metodologia do ensino, que acaba por ser o caminho para se repensar a aprendizagem e, assim, efetuar mudanças. E, este era o ideal que Luis Alberto Warat sempre defendeu. Tratava de ensinar com paixão e criatividade, colocando as pessoas no centro do processo didático. (ROCHA, 2012).

3- Seguindo os passos de Luis Alberto Warat: as (in)capacidades de ensinar, aprender e de mudar o ensino, em tempos de orfandade epistêmica

Como foi visto nos dois capítulos antecedentes, o egresso atual do ensino jurídico brasileiro é incapacitado, em função do SCTJ que obscurece seus pensamentos críticos, para a compreensão do fenômeno jurídico, já que ele representa um sistema de conhecimentos que organiza os dados da realidade, pretendendo assegurar a reprodução dos valores e práticas predominantes. Assim, não é difícil ver que o Senso Comum Teórico apresenta um conjunto de questões em que as respostas já estão sobredeterminadas. (WARAT, 1993, p. 102) .

No entanto, não é esta a função do ensino jurídico, nem mesmo em tempos de orfandade epistêmica, em que o Direito está “transbordado de fundamentalismo de paróquia e de ortodoxias crispada” (WARAT, 2009, p. 275). A expectativa é que estes alunos, futuros

agentes atuantes do Direito, possam auxiliar na construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Para isso, deve o ensino do Direito formar profissionais críticos, competentes e comprometidos com as mudanças emergentes, o que só pode ser feito através de alta qualificação.

Atualmente, os alunos mencionam, de modo reclamatório, que o curso de Direito é excessivamente teórico e que não prepara para a vida prática (como se fosse possível alguma separação). Ainda, desprezam os conhecimentos recebidos nas disciplinas propedêuticas (também chamadas de “perfumarias”), e assim desvalorizam a importância de área de cunho mais crítico e reflexivo na compreensão do sistema jurídico. Quanto aos professores, como já visto, há uma profunda resistência em alterar metodologias de ensino. Uma vez que foram formados pela velha tradição manualesca e dogmática, acabam por reproduzir esse modelo, ministrando aulas focadas única e exclusivamente no conteúdo de códigos.

Pensar o Direito a partir de uma perspectiva menos formalista e da necessidade de superação de um ensino excessivamente dogmático exige uma reflexão sobre a formação de habilidades e competências e implica na prevalência do desenvolvimento do raciocínio jurídico sobre problemas sociais (FARIA, 2013, p. 25-37).

Resta, assim, às faculdades de Direito, para romperem com as bases da cultura jurídica tradicional e formarem profissionais preparados para atuar em um mundo complexo, utilizar práticas de ensino diferenciadas. Algumas destas práticas foram propostas pelo inigualável Luis Alberto Warat. Talvez, seja o momento de retomar os seus escritos e se pensar na possibilidade de existência de um professor que seja capaz de produzir em seus alunos a sensação de que eles são protagonistas, que não pretende exercer uma postura dominadora e centralizadora do processo pedagógico, mas uma atitude capaz de proporcionar um *tapete mágico* onde os alunos pudessem efetivamente desempenhar um papel ativo, e não apenas passivo, nessa viagem (ROCHA, 2012).

Possivelmente, falta aos professores um pouco da visão que Warat (1985, p. 152-3) tinha de si quando se via como professor.

[...] um mágico, um ilusionista, um vendedor de sonhos, de ilusões e fantasias. Quando eu entro numa sala proponho, imediatamente, a substituição do giz por uma cartola. Dela sairão mil verdades transformadas em borboletas... com meu comportamento docente, procuro a utopia, falsifico a possibilidade de produção de um mundo, de/e pelo desejo. Ministro sempre uma lição de amor, provooco e teatralizo um território de carências. Quando invado uma sala de aula se amalgamam ludicamente todas as ausências afetivas. O aprendizado é sempre um jogo de carências. De diferentes maneiras, sempre me preocupo em expor a crítica à vontade de verdade, partir da vontade do desejo, como bom alquimista que sou, transformo o

espaço de uma sala de aula em um circo mágico. Assim é que executo a função pedagógica da loucura.

Esta mesma linha de pensamento pode ser encontrada nos escritos de Paulo Freire (2000, p. 10): “o papel do educador culmina no sentimento de esperança de que professor e o aluno, juntos, podem aprender, ensinar, inquietar-se, reproduzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos com alegria.” A questão da relação professor-aluno é extremamente importante no repensar de um novo modelo para o ensino jurídico, pois apenas quando se conseguir compreender e colocar em prática os ensinamentos de Warat e de Freire é que se poderá iniciar a reconstrução deste ensino.

Importa destacar que outros autores também trazem considerações interessantes a serem observadas nesta reconstrução, como é o caso de Eduardo Bittar (2005, p. 372). Para ele, de forma sucinta, é preciso ter: um ensino voltado para a interação aluno-professor; um estudo voltado à crítica e à ética-social do fenômeno jurídico; uma formação educacional mais ampla, que prepare para a cidadania; projetos pedagógicos com propostas de intensificação da formação humanística do operador do Direito; propostas lúcidas interativas, dinâmicas e alternativas de ensino/aprendizagem do Direito; incorporação de novas disciplinas capazes de despertar habilidades diversas no estudante de Direito (criatividade, informática jurídica, psicologia da negociação, estudos da realidade brasileira...).

Recentemente, pesquisa realizada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), apresenta uma nova proposta de sala de aula como alternativa para uma melhoria do ensino. Este estudo propõe repensar o formato atual das salas de aula, e o termo melhor para definir esta nova sala é interação. As práticas pedagógicas e metodológicas também devem ser inovadas, e o professor passa a ser um articulador e facilitador, ocupando o centro da sala e o conhecimento é construído com participação coletiva. Tudo isso também traz novas perspectivas para os alunos, que, ao verem o professor em um papel diferente e central na construção do conhecimento - mas não magistral -, passam a se enxergar do mesmo modo, com uma função ativa (VARGAS, 2013).

Em relação à organização do currículo por projetos de trabalho, pode-se dizer que esta experiência busca quebrar a compartimentalização do saber do currículo tradicional, articulando a aprendizagem individual com aos conteúdos de diferentes disciplinas. Desta forma, através de questões práticas e que, por isso, integram conhecimentos de diferentes áreas do saber, seria possibilitada a experiência aos alunos de compreender a complexidade que envolve o mundo, bem como as implicações do Direito com as demais ciências. Como

bem exemplificam Costa e Rocha (2013), por meio de atividades de pesquisa, extensão e pós-graduação, os alunos poderiam constatar que um problema de Direito Civil possui implicações Penais, Ambientais, Administrativas, Sociológicas, Filosóficas, Antropológicas e Psicológicas.

O uso desta metodologia auxiliaria o aluno a entender que existem diferentes saberes em torno de um problema, que precisam ser muito bem conectados, de modo dinâmico, transdisciplinar e não linear. É preciso ensinar - aos professores e alunos - o que significa trabalhar em grupo, um dos maiores desafios dos nossos tempos.

As reformas curriculares, mais do que criar, extinguir ou deslocar disciplinas de um semestre para o outro, como atualmente tem se observado, devem fomentar e garantir a comunicação de diversas áreas. Para tanto, a transdisciplinaridade, nos moldes explorados por Nicolescu (2001, p. 51), é a etapa mais instigadora desta caminhada de progressivo enfraquecimento das barreiras que separam os diversos conhecimentos em seus redutos disciplinares e, neste estágio, não apenas os métodos e as técnicas serão compartilhadas, mas haverá uma movimentação para além das fronteiras disciplinares (ENGELMANN, 2003).

Talvez uma opção de desenvolvimento de um currículo adequado seja a baseada em projetos de trabalho, em temas, objetivando-se ensinar o aluno a encontrar o nexos, a estrutura, o problema que vincula a informação e que permite a compreensão e a aplicação. Assim, o aluno aprende a relacionar os diferentes saberes. Quanto ao tema, pode ser algum que faça parte do currículo oficial, de uma experiência comum, ou ser proveniente de algum fato da realidade, ou ainda, dizer respeito a algum novo Direito não contemplado diretamente na estrutura curricular. Deste modo, o ensino jurídico seria pró-ativo, envolvido com a realidade e possibilitando caminhos para a sociedade. (HUPFFER, 2008, p. 175).

Um olhar transdisciplinar permitirá ao ensino jurídico um aporte de diversas áreas do conhecimento, viabilizando-se assim uma educação jurídica que prepare o aluno para continuar aprendendo permanentemente e em condições de interagir com a realidade. O professor passa a ser um mediador, deixando o aluno aprender, alcançando-lhe apenas as ferramentas necessárias à descoberta do conhecimento.

Está claro que são muitas as transformações necessárias no ensino jurídico para que se possa, efetivamente, formar cidadãos, com senso crítico, capazes de trabalhar com base em um Direito que não é exegético e nem afastado da complexidade social. Ao lado da questão de formar profissionais, o ensino jurídico de graduação brasileiro deve buscar a concretização de uma formação humanista e ética, incentivando a integração entre a instituição de ensino e a sociedade.

Nesse sentido:

A crise que atravessa o ensino jurídico tem relação direta com a necessidade de construir uma nova significação para o saber jurídico, apontando para conteúdos universalistas com propostas humanistas em torno de problemas que afetam a democracia e a promoção dos direitos do homem. É colocar novamente o homem no centro do saber, o que pressupõe a transformação do conhecimento exegético-normativista em sabedoria de vida. É o (re)fazer emancipatório do senso comum teórico pela educação jurídica. Por tais razões, assume absoluta relevância (re)orientar o aluno a pensar. (HUPFFER, 2008, p. 70).

Em setembro de 2009 ocorreu em Natal o I Seminário de Educação Jurídica, promovido pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, por meio de sua Comissão Nacional de Ensino Jurídico, onde foi debatido o tema central "Desafios rumo à Educação Jurídica de Excelência", com três temas centrais: a) novas concepções para modelagem de um projeto pedagógico na educação jurídica; b) função pedagógica da avaliação na educação jurídica de qualidade; c) o diálogo da educação jurídica com a comunidade. Deste evento foi redigida uma carta, com recomendações para o ensino jurídico brasileiro, da qual alguns itens seguem listados: o novo papel dos cursos jurídicos passa a ser formar bacharéis cidadãos, pessoas para o mercado, fazendo surgir uma pressão por novos conteúdos que propiciem uma visão mais humanista e ética; o grande desafio do planejamento pedagógico nessa ambiência tecnocientífica é entender que as novas tecnologias não constituem a solução em si, mas apenas os instrumentos que permitirão a superação de alguns problemas, contribuindo para a preparação do educando para a vida a partir de diálogos e experiências; os planos de ensino devem refletir as propostas do curso e seus conteúdos devem ser integrados; a interdisciplinariedade contextualizada no mundo atual, marcado pela instabilidade, globalização, perda de ideologias e percepção de que a ciência, se mal utilizada, pode causar danos ao próprio homem e ao meio-ambiente; a pesquisa em Direito ainda é muito afastada da realidade, e é através da interdisciplinariedade que poderá se alterar esta realidade; a extensão deve ser um espaço para o arejamento e reflexão da realidade e do Direito, e isso gerará uma melhor pesquisa jurídica, mais comprometida e refletida na realidade social.

Já em abril de 2011 ocorreu o II Seminário Nacional de Educação Jurídica promovido pela Comissão Nacional de Educação Jurídica (antiga Comissão Nacional de Ensino Jurídico) debatendo o tema "Necessidades Sociais e Expectativas da Educação Jurídica de Qualidade". Dentre os temas tratados, pode-se salientar: a educação jurídica brasileira, na forma hoje realizada, compromete a qualidade da pesquisa ou a torna simplesmente inexistente; a

pesquisa jurídica pode ser doutrinária, jurisprudencial ou estudo de caso, devendo, em qualquer modalidade, revelar seu contexto (não há pesquisa sem problematização); cabe à comunidade acadêmica estimular a construção de projetos político-pedagógicos inovadores, inibindo assim a reprodução de modelos ultrapassados; os cursos jurídicos devem ter em mente que a formação do bacharel envolve uma dimensão ética que abrange as questões política, técnica e humanista e devem esforçar-se para acompanhar seus egressos, promovendo a educação continuada para o aperfeiçoamento profissional e para a vocação acadêmica.

Eis então o grande desafio: que os educadores consigam transpor o modelo que lhes foi ensinado, que os alunos passem a ter atitude ativa e deixem de ser meros espectadores, que aprendam a pensar e com isso a aplicar na prática os conteúdos aprendidos, transformando-se, assim, em instrumentos para as mudanças necessárias na sociedade. A preocupação com as formas atuais de avaliação institucional (visitas dos especialistas do MEC, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) ou o Exame da Ordem) não pode ocupar espaço maior que a atenção com o próprio processo de ensino e aprendizagem nos cursos jurídicos. Os tempos de transição são estranhos, desconfortáveis, mas extremamente necessários.

Como principal objetivo do novo ensino jurídico tem-se como imprescindível o auxílio na construção de um conhecimento humano profundo e solidário, a transformação de alunos apáticos e adaptados ao pacto de mediocridade onde fingem que estudam aquilo que os professores fingem que ensinam em sujeitos aptos a assumirem responsabilidades como cidadãos conscientes, mas principalmente como seres humanos.

Considerações Finais

Ao longo de três capítulos procurou-se mostrar como o ensino jurídico enfrenta graves obstáculos no Brasil, problemas que estão enraizados nas mais profundas bases de sua estrutura. Tanto profissionais como aprendizes apresentam limitações e incapacidades significantes, que acabam por comprometer, em um futuro não tão distante das salas de aula, a democracia em *terrae brasilis*, embora poucos destes envolvidos reconheçam o *prêt-à-porters* que vem sendo exercido.

Partindo dos dados apresentados, que tiveram por referencial, e portanto, devem ser lidos de forma que se permita que este texto diga algo (nunca é demasiado lembrar que, com a hermenêutica, é preciso que o texto mostre toda a sua “textitude”, e que se deixe que ele se faça texto e diga o que tem a dizer), a Nova Teoria do Direito, lapidada na matriz

hermenêutica filosófica, bem como os ensinamentos waratianos, que guardam grande relação e permitem este casamento teórico (sem mixagens), é possível dizer que o sentido do próprio Direito não é desvelado em nenhum momento pelos professores ao ensinar; muito menos pelos alunos que fingem aprender. É como se não houvessem preocupações, muito menos com os compromissos sociais que o cidadão tem em um Estado Democrático de Direito.

Pois bem, feitas estas considerações, parece que, com base em tudo o que foi escrito, é permitido tecer algumas considerações finais, à guisa de possíveis soluções para este problema trabalhado. A primeira delas talvez seja que o ensino jurídico atual precisa ser modificado para um sistema de aprendizagem. Pode-se continuar insistindo nas reformas tradicionais, com mudanças curriculares e didáticas falaciosas, ou pode-se partir para uma revolução no próprio pensamento jurídico, como citado no texto, através de propostas alternativas. Isso, quiçá, permitirá que se rompa com o tão denunciado por Luis Alberto Warat SCTJ - o senso comum teórico dos juristas - , objetivando que o ensino do Direito não seja mais ahistórico, como tem sido. E como dito, qualquer semelhança com os ideais da Jurisprudência dos Conceitos não é mera coincidência.

Dentro deste processo de mudança, é preciso um Direito crítico, capaz de fazer leituras da realidade e apto a provocar as mudanças necessárias nesta realidade. Mais isso só acontecerá quando este ensino (leia-se, os educadores) souber despertar o desejo pelo saber e pela participação crítica e interativa dos alunos, peças elementares na construção de um novo modo de ensinar e aprender. Somente com mudanças de mentalidade dos diferentes atores envolvidos no ensino jurídico este poderá deixar de ser apenas um ensino bancário, em que o professor somente deposita e o aluno retira, e tornar-se uma atividade ligada à pesquisa e extensão, cumprindo com sua função social de transformar e melhorar a realidade, com construção conjunta de aprendizagem.

Assim, cabe ao Direito assumir uma postura analítica e crítica, comprometida com as aspirações de uma sociedade democrática, com modernidade tardia, que até hoje precisa lutar para ver seus direitos constitucionais efetivados, é verdade, mas que efetivamente é democrática afinal). Dessarte o ensino do Direito pode ser libertado do dogmatismo que o oprime e da “ganância” que alimenta seu ego. Por que o profissional do Direito tem que ser aquele apto a trabalhar com toda e qualquer situação? Qual é a grande (in)capacidade que os juristas têm de dominar Direito Civil, Direito Penal, Direito Administrativo, entre outros, em apenas cinco anos? Será que a tão temida prova da Ordem dos Advogados do Brasil lhe dá esta capacidade, em tese, já adquirida na faculdade? Ora, talvez uma das reformas mais urgentes seja essa, que fere o orgulho dos bacharéis em Direito: eles não são capazes de

dominar todas as áreas com perfeição. Que tal, após a formação geral, ser introduzida uma “residência” em determinada área específica, aos moldes do que ocorre no curso de medicina?

A gritante incapacidade de ensinar e de aprender em nossos cursos universitários certamente fará com que o Brasil regrida dia após dia em seus ideais democráticos, e o mais irônico é que isso já foi visto, mas em cursos em que a memorização é o fundamental, a estrutura de ensino brasileiro não tem memória para aprender com os seus erros.

Referências Bibliográficas

ADEODATO, João Mauricio. A OAB e a massificação do ensino jurídico. IN: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (org). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

ASSIS, Maurício Gieseler de. **Advocacia em risco. Perigos da expansão desenfreada de cursos de direito**. Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2011-jun-03/brasil-cursos-direito-soma-todos-paises>> em 3 jun. 2011 . Acesso em 10 dez. 2012.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **O Direito na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BUARQUE, Cristóvam. **A aventura da universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

ENGELMANN, Wilson. O ensino jurídico e os reflexos provocados pela globalização: a transdisciplinaridade como uma alternativa possível. Estudos **Estudos Jurídicos**, v. 36, nº96, 2003. São Leopoldo: Unisinos.

FARIA, Adriana Ancona de. A Formação de Novas competências: articulação da grade curricular e de metodologias participativas no curso da Direito GV. IN: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (org). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

FARIA, José Eduardo. Mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. IN: **Conselho Federal da OAB. OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

_____ ; SCHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Tradução de Adriana Lopez. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

HUPFFER, Haide Maria. **Ensino Jurídico Um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica**. Viamão: Entremeios, 2008.

LARENZ, Karl. **Metodologia da ciência do direito**. Tradução de José Lamago. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LEVY, Wilson. Ensino jurídico e direitos humanos: a emergência da pedagogia do novo e de uma teoria emancipatória do ensino do Direito. IN: **Direitos Humanos e Formação Jurídica**. José Renato Nalini e Angélica Carlini (coord). Rio de Janeiro: Forense, 2010.

LUIZ, Fernando Vieira. **Teoria da Decisão Judicial: dos paradigmas de Ricardo Lorenzetti à resposta adequada à Constituição de Lenio Streck**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

MACEDO, Elaine Harzheim; MACEDO, Fernanda dos Santos. O Ensino Jurídico no sistema globalizado: repensando a educação e a pesquisa. **XXI Encontro Nacional do CONPEDI, 2012, Uberlândia**. Disponível <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=feab05aa91085b7a>> Acesso em: 10 dez. 2012.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARQUES NETO. Agostinho Ramalho. **Introdução ao estudo do direito: conceito, objeto, método**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

Ministério da Educação e cultura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em 10 dez. 2012.

MOTTA, Francisco. **Levando o Direito a Sério: uma crítica hermenêutica ao protagonismo judicial**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 2 ed. São Paulo: Centro de Estudos Marina e Martin Harvey, 2001.

OAB. Conselho Federal, Comissão nacional de Ensino Jurídico. **Carta de Natal**. Disponível em:<<http://www.oab.org.br/noticia/18106/carta-de-natal>>Acesso em 10 jan. 2013.

OAB. Conselho Federal, Comissão nacional de Ensino Jurídico. **II Seminário nacional de Educação jurídica**. Disponível em:<<http://www.oab.org.br/noticia/21695/parceria-oab-mec-e-crucial-a-ensino-juridico-de-excelencia-conclui-seminario>>Acesso em 10 jan. 2013.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Formação educacional: instrumento de acesso à cidadania? IN: SANTOS, Gislene A. (org.) **Universidade Formação Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Leonel Severo. A aula mágica de Luis Alberto Warat: Genealogia de Uma Pedagogia da Sedução para o Ensino do Direito. IN: **Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da Unisinos - Mestrado e Doutorado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

_____; COSTA, Bárbara Silva. Ensino do Direito e Percepções Discentes. IN: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (org). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 2. ed. Col. Questões da nossa época; v. 134. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Adriana Barbosa da; RUIZ, Ivan Aparecido. O ensino jurídico de qualidade como forma de contribuir à realização plena do acesso à justiça. **XIX Encontro Nacional do CONPEDI, 2010, Fortaleza**. Disponível <<http://conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3845.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2012.

STRECK, Lenio Luiz. À guisa de prefácio *Um novo olhar sobre o ensino jurídico em terrae brasilis*. IN: HUPFFER, Haide Maria. **Ensino Jurídico Um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica**. Viamão: Entremeios, 2008.

_____. Diálogos Publicitários e Neopentecostalismo Jurídico. Senso incomum- Conjur. Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2013-jan-10/http://www.conjur.com.br/2013-jan-24/senso-incomum-dialogos-publicitarios-neopentecostalismo-juridico>> em 24 jan. 2013. Acesso em 26 jan. 2013b.

_____. Franqueamento da Jurisdição. Processo Eletrônico –parte II Senso incomum- **Conjur**. Disponível em < <http://www.conjur.com.br/2013-jan-10/senso-incomum-franqueamento-jurisdicao-processo-eletronico-parte-ii>> em 10 jan. 2013. Acesso em 10 jan. 2013a.

_____. **Hermenêutica Jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. 8 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

_____. **Jurisdição Constitucional e Hermenêutica. Uma nova Crítica do Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2. ed, 2004.

_____. O ensino jurídico e (de) formação positivista. IN: **Representações do professor de Direito**. Evandro Menezes de Carvalho(orgs). 1. ed. Curitiba:CRV, 2012b.

_____. **O processo eletrônico e os novos hermeneutas. Parte 1**. Senso incomum. Conjur. Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2013-jan-03/senso-incomum-processo-eletronico-novos-hermeneutas-parte>> em 03 jan. 2013. Acesso em 03 jan. 2013.

_____. **O que é isso - decido conforme a minha consciência?** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

_____. Perspectivas hermenêuticas do ensino em tempos de “S.O.S. Direito” (direito plastificado-pasteurizado)- Existe um Direito Humano fundamental a um ensino jurídico adequado ao Estado Democrático de Direito? IN: **Direitos Humanos e Formação Jurídica**. José Renato Nalini e Angélica Carlini (coord.). Rio de Janeiro: Forense, 2010.

_____. **Verdade e Consenso: Constituição, Hermenêutica e Teorias Discursivas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

TASSINARI, Clarissa. **Jurisdição e Ativismo Judicial: limites da atuação do Judiciário**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

VARGAS, Greice. J.U.ONLINE. Unisinos. **A sala de aula do futuro**. Pesquisa desenvolvida na área de Design repensa o formato atual dos espaços de aprendizagem nas escolas. 16/01/2013. Disponível em <<http://www.juonline.com.br>> em 16 jan. 2013. Acesso em 16 jan. 2013.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1985.

_____. **Epistemologia e Ensino do Direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. Introdução geral ao Direito I. Interpretação da lei: temas para uma reformulação. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1994.

_____. **O direito e sua linguagem**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1995.

_____. Notas sobre Hermenêutica, estética, senso comum teórico e pedagogia jurídica: Um título à moda antiga, sem nenhuma poesia. IN: **A digna voz da Majestade: Linguística e a argumentação jurídica, textos didáticos**. WARAT, Luis Alberto. Florianópolis: Fundação Boitex, 2009.

_____. O senso comum teórico dos juristas. IN: **Introdução Crítica ao Direito**. Série o Direito achado na rua. José Geraldo de Souza Júnior (Org). 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1993.