

**REFLEXÕES SOBRE AS DEFICIÊNCIAS DO ENSINO DO DIREITO NO
BRASIL E AS CONSEQUÊNCIAS NA PESQUISA E NA PRÁTICA JURÍDICAS**
REFLECTIONS ABOUT DEFICIENCIES IN THE TEACHING OF LAW IN BRAZIL
AND THE CONSEQUENCES IN RESEARCH AND PRACTICE LEGAL

Laiana Delakis Recanello*

Tatiane de Abreu Fuin**

RESUMO

O presente trabalho trata das deficiências no ensino do Direito no Brasil e das consequências que gera na pesquisa e na prática jurídica. Analisa que o ensino jurídico possui diversas deficiências como o fato de as aulas serem exclusivamente expositivas, baseando-se no ensino de leis e códigos, sem conteúdo crítico, à margem da interação com as necessidades reais da sociedade. Conclui que um ensino deficiente possui consequências na pesquisa, como a reprodução de pesquisas centradas na descrição de institutos, sem qualquer contextualização social. Ainda, verifica que são muitos os reflexos do ensino baseado em abstrações e formalismos na prática jurídica e analisa a alienação do jurista e a sua necessidade de inserção social e histórica. Por último, observa as possibilidades de melhoria no ensino jurídico no contexto da Universidade no século XXI e conclui que modificando-se o ensino jurídico, outras áreas também serão beneficiadas, como a pesquisa e a prática jurídicas, enfim, a sociedade como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiências no ensino jurídico; Pesquisa Jurídica; Prática Jurídica.

ABSTRACT

The present work analyzes the deficiencies in the teaching of law in Brazil and about consequences it generates in research and practice legal. It analyzes that legal education has several deficiencies as the fact that classes are exclusively expository, based in teaching about laws and codes, no critical content, away from interaction with real needs of society. Concludes that deficiencies in education has consequences in research, as the reproduction of research focused on the description of institutes, without social context. Also, it checks that there are many reflections of teaching based on abstractions and formalisms in legal practice and analyzes the lawyer's alienation and the need for insertion of social and historical context. Finally, notes the possibilities for improvement in teaching law in the context of the University in the XXI century and concludes, in this way, that modifying the legal education, other areas will also benefit, such as research and practice legal, ultimately, the whole society.

KEYWORDS: Deficiencies in the teaching of law; Legal Research; Legal Practice.

* Mestranda do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Bolsista da Fundação Araucária. Professora Universitária. E-mail: laianadelakis@yahoo.com.br

**Mestranda do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Bolsista da CAPES. E-mail: tatianefuin@uenp.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata das deficiências do ensino jurídico no Brasil e de suas consequências na pesquisa e na prática jurídicas.

São muitas as deficiências no ensino jurídico e de diversas ordens, como o fato de as aulas serem exclusivamente expositivas e sem conteúdo crítico, baseadas exclusivamente em leis e códigos, o ensino das disciplinas de modo compartimentado, sem, muitas vezes observar, o estudo de disciplinas conexas que poderiam auxiliar na compreensão do Direito.

Há também o excesso de abstração e formalismo, à margem de qualquer interação com as necessidades reais da sociedade, bem como a falta de preparo dos professores e a ausência de preocupação com a qualidade nas faculdades privadas.

Esses problemas geram consequências na pesquisa e na prática jurídica, reproduzindo-se essas deficiências do ensino jurídico. Na pesquisa, a repetição de fórmulas prontas, centradas na descrição dos institutos, fora do contexto social. Na prática jurídica, a principal consequência é a alienação do jurista, que necessita de sua inserção social e histórica em sua atuação.

Dentre tantas deficiências, surge a necessidade de modificação desse quadro, possibilitando a melhoria no ensino jurídico, analisada sob o contexto da Universidade no século XXI.

O objetivo deste trabalho não consiste em esgotar as discussões sobre o tema, mas apenas trazer reflexões sobre as deficiências do ensino do Direito, passando pelas consequências na pesquisa e na prática jurídicas, até chegar à necessidade de inserção social e histórica do jurista e a possibilidade de melhoria no ensino jurídico.

É o que será analisado nos itens seguintes.

1 AS DEFICIÊNCIAS DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

A educação é uma questão política. Já em 1882, em pleno período imperial, Rui Barbosa, um dos primeiros juristas a se preocupar com o assunto, apresentou um

projeto à Câmara dos Deputados de ampla reforma do ensino, especialmente quanto ao ensino do Direito.¹

Para Rui Barbosa a reforma do ensino seria capaz de transformar o país em sua totalidade, surgindo a cidadania plena com a participação do cidadão na política, na economia e na sociedade como um todo. O ensino, então, levaria a um governo representativo e legítimo. No entanto, como “não interessava à Monarquia um aumento real da participação da sociedade na educação e na política, o projeto acabou não sendo aprovado”.²

Esses apontamentos de Rui Barbosa implicam em diversas reflexões a respeito das deficiências do ensino jurídico no Brasil, principalmente quanto ao fato de que o problema não é estanque, mas atinge e muitas vezes provém, tanto das instituições de ensino quanto de outras instituições da sociedade.

Além disso, “a despeito de termos ultrapassado 180 anos, desde a criação dos cursos jurídicos no Brasil, não houve mudança substancial no modelo de ensino, que ainda é o mesmo de décadas passadas”.³

A primeira crítica a ser feita ao ensino do Direito no Brasil é o fato de estar fundamentado em aulas exclusivamente expositivas. As aulas são baseadas no argumento de autoridade e não na autoridade do argumento. A esse respeito, Virgílio Afonso da Silva e Daniel Wei Liang Wang, em artigo científico intitulado Quem sou eu para discordar de um Ministro do STF? O ensino do Direito entre argumento de autoridade e livre debate de idéias:

A indagação que dá título a este artigo foi feita, timidamente, por um aluno durante a apresentação do primeiro seminário do curso de direitos fundamentais, no curso de graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Sua escolha como título tem uma razão simples. A pergunta reflete alguns dos vícios mais graves e consolidados no ensino do direito no Brasil: o respeito excessivo ao argumento de autoridade e a falta de

¹ ROCHA, Leonel Severo. *Epistemologia jurídica e democracia*. 2ª ed. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2005. p. 164.

² *Ibid.*, p. 170.

³ GALUPPO, Marcelo Campos; FALEIROS, Thaísa Haber. A formação do docente em Direito: uma identidade desejada. *Anais do XVIII Encontro Nacional do CONPEDI*, 2009. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/maringa/Maringa_integra.pdf>. Acesso em 20 dez. 2011. p. 4627.

uma cultura acadêmica que fomente a análise crítica e a livre discussão de idéias.⁴

Esse método de ensino, com aulas somente expositivas, gera falta de pensamento crítico entre os alunos e até mesmo é “responsável por uma progressiva perda de motivação dos estudantes entre o início e a conclusão de seus cursos”.⁵

Além de o ensino ministrado nas faculdades de Direito não ter conteúdo crítico, em regra, o ensino baseia-se unicamente no ensino das leis e códigos, testando-se “a capacidade do aluno em decorar artigos de lei”.⁶

Demais disso, no ensino jurídico “prepondera o modelo antiquado e arcaizante das aulas prelecionais das disciplinas compartimentadas, sem visão de contexto e sem preocupação transversal com temas de profundo interesse”⁷, por exemplo, a ética.

Nesse sentido, o ensino está à margem de qualquer interação com as necessidades reais da sociedade, estando em sintonia com a abstração e a formalização:

Liberalismo político e ciência positiva foram os dois grandes tótems que estiveram a orientar a formação de uma cultura e de um ideário próprios à ciência do direito, que caminha em sintonia com a abstração e a formalização, em direção à sistematização e à conceituação, em vez de orientar-se para a interação com as necessidades reais processuais e metaprocessuais, sociais e políticas, desigualdades e problemas contextuais que avassalam a realidade cultural brasileira.⁸

Com efeito, José Eduardo Faria afirma que não se trata de desprezar o conhecimento jurídico especializado, mas sim de conciliá-lo com um saber mais amplo e profundo:

A evolução histórica do país, com toda sua imensa gama de conflitos sociais, de problemas econômicos e de tensões políticas, mostra que, em matéria de ensino jurídico e de formação dos operadores do direito, não há mais como se confinar sua cultura técnico-profissional aos rígidos limites formalistas de

⁴ SILVA, Virgílio Afonso da; WANG, Daniel Wei Liang. Quem sou eu para discordar de um Ministro do STF? O ensino do Direito entre argumento de autoridade e livre debate de idéias. *Revista Direito GV*, nº 11, p. 95-118, jan-jun 2010. p. 95-96. Disponível em: <<http://www.direitogv.com.br/subportais/publica%20a7%20b5e/direitogv11/06.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2012.

⁵ Ibid., p. 96.

⁶ GALUPPO; FALEIROS, 2009, p. 4627.

⁷ NALINI, José Renato. *A Rebelião da Toga*. 2. ed. Campinas: Millennium, 2008. p. 235.

⁸ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *O Direito na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 368.

uma estrutura curricular excessivamente dogmática, na qual a autoridade do professor representa simbolicamente a autoridade da lei e o tom da aula magistral permite ao aluno adaptar-se à linguagem da autoridade. Evidentemente, não se trata de desprezar o conhecimento jurídico especializado; trata-se, isto sim, de conciliá-lo com um saber mais amplo e profundo sobre a produção, a função e as condições de aplicação do direito positivo.⁹

Eduardo Bittar relata que há uma crise no ensino jurídico, que acompanha a própria crise pós-moderna do direito:

Assim é que hoje se pode constatar, com olhar retrospectivo, que a crise pós-moderna do direito, em seus aspectos mais gerais, parece vir acompanhada de uma crise no ensino jurídico. Mesmo em torno da década de 1950 já se percebia o descompasso entre o que se aprendia na Academia e o que se praticava na vida cotidiana do operador, de modo que a idéia de crise do ensino jurídico não é uma invenção pós-moderna, mas sim uma herança também vivida na pós-modernidade, com ainda maior fôlego e explosividade, tendo em vista a profunda modificação da sociedade e a manutenção estagnada das práticas do ensino jurídico. É esta dualidade a causa de uma explosiva e crítica circunstância experimentada no âmbito do ensino jurídico.¹⁰

Essas deficiências ficaram ainda mais acentuadas a partir da década de 80, quando se impôs internacionalmente um modelo de desenvolvimento econômico chamado de neoliberalismo ou globalização neoliberal¹¹.

A Universidade pública foi a que mais sofreu, já que para o neoliberalismo, as políticas sociais (educação, saúde e previdência) não são prioridades para o Estado. Não se pode esquecer, no entanto, que uma universidade socialmente ostracizada pelo seu elitismo e corporativismo e “paralisada pela incapacidade de seu auto-interrogar no mesmo processo em que interroga a sociedade, é presa fácil dos prosélitos da globalização neoliberal”.¹²

A questão das deficiências do ensino jurídico passa também pela formação dos professores, já que a maioria nunca teve acesso à preparação pedagógica necessária e isso contribui para que a docência seja considerada atividade profissional secundária. A esse respeito, Boaventura de Sousa Santos:

⁹ FARIA, José Eduardo. Introdução: O Judiciário e o desenvolvimento sócio-econômico. In: FARIA, José Eduardo (org.). *Direitos humanos, direitos sociais e justiça*. São Paulo: Malheiros, 2005. p. 26.

¹⁰ BITTAR, 2005, p. 379.

¹¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Col. Questões da nossa época; v. 120. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-16.

¹² *Ibid.*, p. 115.

É preciso reconhecer que, durante muito tempo (e essa situação ainda perdura), os professores de direito foram seleccionados exclusivamente por critérios de prática profissional. Assim, por exemplo, o professor de direito penal seria o promotor em exercício na vara criminal. Nestas circunstâncias, não admira que para muitos professores dos cursos de direito a docência seja uma atividade profissional secundária. Um professor sem qualquer preparação pedagógica e sem qualquer reflexão crítica acerca da sua acção docente torna-se um improvisador ou, no melhor dos casos, um especialista de ensino antidialógico, contratado para proferir alguns discursos semanais, que deverão ser repetidos fielmente em provas e trabalhos. Esta anti-pedagogia asfixiante subjaz ainda hoje a grande parte do ensino jurídico, não se podendo esperar dela qualquer preparação para práticas exigentes de cidadania e de democracia.¹³

Não se pode olvidar que a multiplicação de faculdades de Direito privadas, fazendo com que a Universidade se tornasse fonte lucrativa de serviços universitários, com pouca ou quase nenhuma preocupação com a qualidade, também contribui para o ensino deficiente ministrado em nosso país:

Com o autorizativo constitucional constante do art. 209 da CF/88, devendo as instituições particulares se submeter somente a controle de qualidade e supervisão pública de atividades, esta realidade tornou-se possível a partir de incentivos do governo federal, carente de desobrigar-se da incapacidade orçamentária de administrar a educação superior, de criar novas universidades e de aperfeiçoar as já existentes. Porém, a multiplicação de cursos, além de não vir acompanhada por uma preocupação qualitativa, deu-se desordenadamente, obedecendo a fluxos e princípios empresariais conforme ditames de mercado, alastrando-se pelo solo brasileiro as faculdades de direito como fábricas de ilusões.¹⁴

Nesse viés, aulas exclusivamente expositivas e sem conteúdo crítico, baseadas exclusivamente em leis e códigos, o ensino das disciplinas de modo compartimentado, o excesso de abstração e formalismo, à margem de qualquer interação com as necessidades reais da sociedade, a falta de preparo dos professores e a ausência de preocupação com a qualidade nas faculdades privadas, enfim, todos esses problemas apontam para a necessidade de mudanças no ensino jurídico. No entanto, antes de analisar a possibilidade de modificação desse quadro, serão observadas as consequências desse ensino deficiente na pesquisa e na prática jurídicas.

¹³ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 2. ed. Col. Questões da nossa época; v. 134. São Paulo: Cortez, 2008. p. 74.

¹⁴ BITTAR, 2005, p. 380.

2 AS CONSEQUÊNCIAS DO ENSINO DEFICIENTE NA PESQUISA JURÍDICA

Em face de tantas deficiências no ensino jurídico, os estudantes reproduzem tais falhas ao realizar a pesquisa em Direito. Luciano Oliveira, em artigo científico intitulado “Não fale do Código de Hamurábi! A pesquisa sócio-jurídica na pós-graduação em Direito” elenca os problemas na pesquisa em Direito, e sugere ao final a pesquisa sócio-jurídica para produção acadêmica.¹⁵

Citando algumas das críticas que o autor tece são os chamados “manualismo” e “reverencialismo”, ambos provenientes do ensino jurídico deficiente. O “manualismo” é a tendência a escrever na dissertação ou tese verdadeiros capítulos de manual, sendo decorrência do uso abusivo de manuais e de livros de doutrina¹⁶ nas faculdades, que não possuem qualquer conteúdo crítico, em detrimento de jurisprudência atualizada, de artigos monográficos e de referências a casos práticos. Por sua vez, o “reverencialismo” é o argumento de autoridade, que é constantemente reproduzido nas aulas expositivas de Direito, sendo a sala de aula, quase sempre, “interpretada como extensão do gabinete de trabalho”¹⁷. Ainda, Luciano Oliveira:

Dentro desse rol de questões de estilo, um outro traço bastante contraditório, e a ser a todo custo evitado – por ser ostensivamente anti-científico –, é o chamado argumento de autoridade. Contaminação talvez do estilo adotado no foro, onde é preciso convencer o juiz de que se está com o melhor direito (e portanto com a melhor doutrina...), trata-se de um verdadeiro “reverencialismo” expresso em fórmulas do tipo “como preleciona fulano de tal”, “segundo o magistério de sicrano” etc., típico de advogados preocupados antes em convencer com apelos a uma retórica “coimbrã” do que em demonstrar com dados cuja força decorra da própria exposição.¹⁸

Assim, a pesquisa no Direito não acaba sendo bem realizada, sendo consequência do ensino deficiente que é ministrado nas faculdades, fruto de repetições de fórmulas prontas. Essas repetições no ensino e na pesquisa jurídica somente levam à estagnação no campo do conhecimento, “dominando na cultura jurídica nacional um

¹⁵ OLIVEIRA, Luciano. *Não fale do Código de Hamurábi! A pesquisa sócio-jurídica na pós-graduação em Direito*. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/467/OLIVEIRA_Luciano_.Nao_fale_do_codigo_de_Hamurabi.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

¹⁶ *Ibid.*, p. 3-4.

¹⁷ BITTAR, 2005, p. 377.

¹⁸ OLIVEIRA, op. cit., p. 4.

profundo apreço pela idéia de que o direito é uma ciência social aplicada, e que, portanto, deve ater-se à discussão e ao comentário da legislação positiva”.¹⁹

Ainda, “as pesquisas no direito ainda estão muito centradas na descrição de institutos, sem a devida contextualização social”²⁰, herança também obtida do ensino nas Universidades, totalmente acrítico e fora do contexto social.

Além das consequências na pesquisa, o ensino deficiente nas Universidades possui reflexos em todas as áreas jurídicas e o trabalho dos juristas também sofre suas consequências, como será visto no item seguinte.

3 OS REFLEXOS NA PRÁTICA JURÍDICA: A NECESSIDADE DE INSERÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DO JURISTA

As consequências na prática jurídica podem ser diversas, indo desde a dificuldade em encontrar um espaço no mercado de trabalho, eis que “a cada semestre, vinte mil novos bacharéis disputam um lugar ao sol jurídico”²¹, até a alienação do jurista, gerada pelo ensino excessivamente abstrato e formalista, dissociado da realidade social.

Nesse esteio, quando o bacharel em Direito ingressa no mercado de trabalho e vai atuar como advogado, não consegue atender às necessidades sociais e muitas vezes jurídicas da sociedade, uma vez que o discurso ensinado nas faculdades de Direito não se coaduna com a prática²². E a formação imperfeita do aluno gera consequências quando atua em outras áreas, por exemplo, na magistratura:

Com esses tipos de preparo um aluno que opte, por exemplo, pela magistratura, terá grande dificuldade quando for obrigado a utilizar uma conceituação jurídica básica, para confrontar um texto com os fatos e circunstâncias da realidade social, procurando a solução jurídica e justa para um conflito. E como são muitos os cursos que utilizam essa metodologia, existem boas razões para que se diga que cabe muita responsabilidade às escolas de Direito por deficiências de profissionais das áreas jurídicas, inclusive magistrados.²³

¹⁹ BITTAR, 2005, p. 368.

²⁰ SANTOS, 2008, p. 73.

²¹ NALINI, 2008, p. 234.

²² GALUPPO; FALEIROS, 2009, p. 4634.

²³ DALLARI, Dalmo de Abreu. *O poder dos juízes*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 31.

Por serem muitos os reflexos na prática jurídica, esse item se limitará a analisar uma das consequências do ensino deficiente na prática jurídica, que é a alienação do jurista, que por sua vez, gera a necessidade de sua inserção social e histórica. Assim, as deficiências no ensino jurídico ocasionam a alienação do jurista, que atua fora de seu tempo e do contexto social no qual está inserido. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos 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.²⁴

Quanto à inserção social e histórica do magistrado, diversas questões são colocadas em discussão, como a melhoria em sua formação inicial e continuada e uma atuação garantidora dos direitos fundamentais dos indivíduos. Conforme Helena Delgado Ramos Fialho Moreira:

Assim, a concretização dessa nova ordem de direitos, mediante a promoção de políticas públicas de investimento e intervenção na esfera econômico-social, conduz à revisão dos modelos clássicos de exercício de jurisdição, conquanto o magistrado – a quem compete assumir sua cota de corresponsabilidade na efetivação de direitos e garantias consubstanciadas em normas programáticas ou vazadas em conceitos fluidos que dependam de integração por interpretação judicial – deve, em consequência, (re)orientar sua atuação positiva no sentido de garantir e, inclusive, fomentar a realização dos projetos estatais de progresso social.²⁵

No que tange à melhoria na formação do juiz, a Constituição Federal de 1988 já previa desde sua origem que se criassem cursos oficiais mantidos pelo Poder

²⁴ SANTOS, 2008, p. 71.

²⁵ MOREIRA, Helena Delgado Ramos Fialho. *Poder Judiciário no Brasil: crise de eficiência*. Curitiba: Juruá, 2008. p. 91.

Judiciário para preparação e aperfeiçoamento de magistrados como requisitos para ingresso e promoção na carreira.²⁶

Essa determinação constitucional, foi aperfeiçoada pela Emenda Constitucional 45 de 8 de dezembro de 2004. Com relação ao ingresso na magistratura, passou-se a exigir que o candidato a ingresso na carreira tenha, pelo menos, três anos de atividade jurídica. Isso, segundo Dalmo de Abreu Dallari, impede que um recém-saído do curso de bacharelado ou então um bacharel que concluiu o curso de Direito há muito tempo, mas que não teve qualquer experiência em atividades jurídicas, assumam as funções de juiz sem terem a necessária preparação.²⁷ Como bem salientou Dalmo de Abreu Dallari além de preparação técnica, são necessários outros requisitos para o candidato a juiz:

Deve-se cuidar para que ingressem na magistratura pessoas bem capacitadas tecnicamente, mas que sejam bem dotadas de conhecimentos e de sensibilidade para avaliar os comportamentos humanos e, mais ainda, que tenham equilíbrio psicológico e firmeza ética.²⁸

Além disso, a EC 45/04 inovou também quanto aos cursos de formação e aperfeiçoamento de magistrados, passando-se a exigir que o Estatuto da Magistratura inclua entre seus princípios a previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados. Nesse sentido, José Renato Nalini comenta a EC 45/04:

Institucionalizou a Escola Nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados. Reconheceu a necessidade de uma instituição especificamente destinada a formar e aprimorar os julgadores. Sublinhou o recado constitucional de que nenhum juiz estará imune à continuidade do seu processo de aprimoramento. Até desligar-se da carreira, será um estudante crônico. Um aprendiz permanente, como devem ser todos os profissionais nesta era do conhecimento. Outros cursos oficiais, agora de aperfeiçoamento, são exigíveis ao juiz como condições de promoção.²⁹

Demais disso, nestes novos tempos, se espera muito além de conhecimentos de dogmática-jurídica de um juiz, como relata Antonio Magalhães Gomes Filho ao fazer referência às funções do juiz:

²⁶ NALINI, 2008, p. 239.

²⁷ DALLARI, 2007, p. 37.

²⁸ Ibid., p. 28.

²⁹ NALINI, 2008, p. 239.

O juiz passou a exercer funções de importante ator político, na medida em que a solução judicial das controvérsias supõe inevitavelmente um trabalho de verdadeira criação do direito, com o suprimento das omissões legislativas, a superação das antinomias e a integração do conteúdo do texto legislativo pelo seu aplicador.³⁰

Mauro Cappelletti sintetiza o papel do juiz moderno na seguinte passagem de sua obra intitulada *Juízes Legisladores?*:

O papel do juiz é muito mais difícil e complexo, e de que o juiz, moral e politicamente, é bem mais responsável por suas decisões do que haviam sugerido as doutrinas tradicionais. Escolha significa discricionariedade, embora não necessariamente arbitrariedade; significa valoração e “balanceamento”; significa ter presentes os resultados práticos e as implicações morais da própria escolha; significa que devem ser empregados não apenas os argumentos da lógica abstrata; ou talvez os decorrentes da análise linguística puramente formal, mas também e sobretudo aqueles da história e da economia, da política e da ética, da sociologia e da psicologia.³¹

Ainda, prossegue o referido autor na definição do papel do juiz moderno:

E assim o juiz não pode mais se ocultar, tão facilmente, detrás da frágil defesa da concepção do direito como norma preestabelecida, clara e objetiva, na qual pode basear sua decisão de forma “neutra”. É envolvida sua responsabilidade pessoal, moral e política, tanto quanto jurídica, sempre que haja no direito abertura para escolha diversa. E a experiência ensina que tal abertura sempre ou quase sempre está presente.³²

Voltando à inserção social e histórica do magistrado com a melhoria de sua formação, adverte, contudo, Boaventura de Sousa Santos que as escolas de magistratura podem correr o risco de reproduzir as deficiências do ensino jurídico e traz sugestões do que pode ser melhorado nesse sentido:

As escolas de magistratura correm o risco de reproduzir todos os erros das faculdades e de os aprofundar. Proponho, à semelhança do que fiz em Portugal, que nestas escolas só 50% dos professores sejam juristas. Todos os outros devem vir de outras formações. Proponho, aliás, que para algumas áreas do exercício judicial, não seja necessário uma formação jurídica de base. Por exemplo, na área de menores e de família poderão ser mais importantes outras formações de base que depois serão complementadas com formação jurídica. Porque, hoje, o que nós temos, em muitos tribunais, são juízes com uma

³⁰ GOMES FILHO, Antonio Magalhães. A motivação das decisões judiciais na Constituição de 1988: funções políticas e processuais. *Revista do Advogado*, São Paulo, nº 99, p. 15-20, set. 2008.

³¹ CAPPELLETTI, Mauro. *Juízes legisladores?* Trad. Carlos Alberto Álvaro de Oliveira. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1993. p. 33.

³² *Ibid.*, p. 33.

formação jurídica antiquada sem nenhuma formação na área da infância. As consequências são muito graves para as crianças e para as famílias.³³

Dessa feita, Dalmo de Abreu Dallari afirma que para melhorar o ensino jurídico no Brasil, trazendo aperfeiçoamentos na formação do jurista, deve ser inserida a formação humanística nas faculdades, bem como o ensino de disciplinas que se relacionam com os comportamentos humanos:

Na realidade, o que se deve fazer, em primeiro lugar, é reforçar nos cursos de Direito, para todos os alunos, a formação humanística, estimulando a aquisição de conhecimentos sobre história e a realidade das sociedades humanas, para que o profissional do direito, seja qual for a sua área de escolha, saiba o que tem sido, o que é e o que pode ser a presença do direito e da justiça no desenvolvimento da pessoa humana e nas relações sociais. A par disso, devem ser transmitidas noções básicas de disciplinas relacionadas com os comportamentos humanos, como a antropologia, a sociologia e a psicologia, pois, seja qual for o conflito jurídico, esses aspectos sempre estarão presentes e é importante que o profissional do direito saiba reconhecê-los.³⁴

De todo modo, para a formação de bons profissionais é imprescindível o estímulo à leitura e à discussão, aproximando teoria e legislação da realidade social, além de propiciar ao estudante a possibilidade de efetuar estágios e pesquisas, para que conheça quais as verdadeiras características de cada área profissional, optando com segurança por alguma dessas áreas.³⁵

Acima de tudo, o jurista deverá ser além de promotor de conhecimentos e intérprete do sistema, ter “sua observação apurada e sensível para a percepção da compatibilidade entre a realidade dos fatos e a normatividade vigente”.³⁶

Horácio Wanderlei Rodrigues enuncia que “precisa-se, com urgência, de um Direito da vida e para a vida e de uma educação efetivamente comprometida com ela”³⁷ e assim, enuncia as qualidades que o ensino do Direito deverá despertar nos profissionais:

³³ SANTOS, 2008. p. 77.

³⁴ DALLARI, 2007, p. 30.

³⁵ Ibid., p. 31.

³⁶ BITTAR, 2005, p. 371.

³⁷ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do Direito no século XXI – Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p. 22.

Para isso é necessário construir um ensino do Direito capaz de formar profissionais que possuam: a) conhecimento (em uma visão interdisciplinar e sistêmica); b) criatividade; c) intuição; d) sensibilidade; e) agir ético e solidário; f) responsabilidade social; g) senso crítico; h) capacidade de mediar conflitos (de harmonizar diferenças); i) capacidade de julgar e tomar decisões; j) visão atualizada de mundo (consciência de seu tempo e de seu espaço); k) formação ampla (humanística, técnico-jurídica e prática); e l) capacidade de trabalhar em grupos e atuar coletivamente.³⁸

Importante ressaltar que o jurista, enquanto estiver no papel de professor de Direito deverá contribuir para a libertação dos indivíduos, para a humanização do homem, e não para sua dominação ou domesticação, lembrando o que Paulo Freire argumentava sobre o fato de nenhuma educação ser neutra. Para tanto, necessário é que se modifiquem os métodos de ensino que até então impedem o homem de ser livre.³⁹ Nesse sentido, Marcelo Galuppo e Thaísa Faleiros:

A Instituição de Ensino Superior deve primar pela produção de conhecimentos, mas sempre direcionando-os para o questionamento da realidade, para a valorização da pessoa. Para tanto, deve-se valer de um profissional docente que possa ser chamado de educador, ou seja, aquele que verdadeiramente possa ser a consciência crítica da cultura jurídica brasileira e tenha noção de seu verdadeiro papel de agente de mudança social, contribuindo para construir uma sociedade mais solidária, fraterna e pluralista.⁴⁰

Assim, o ensino deficiente ocasiona a alienação do jurista ao não conseguir, em sua atuação, atender aos anseios sociais. Esta atuação do jurista gera a necessidade de sua inserção social e histórica, que poderá ser obtida por meio da melhoria no ensino jurídico, aproximando teoria e legislação da realidade social. No próximo item serão analisadas as possibilidades de melhoria no ensino jurídico dentro do contexto da Universidade no século XXI.

4 A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: POSSIBILIDADES DE MELHORIA NO ENSINO JURÍDICO

³⁸ RODRIGUES, 2005, p. 22.

³⁹ TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. 3. ed. Col. Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 29.

⁴⁰ GALUPPO; FALEIROS, 2009, p. 4645.

Conexo ao assunto da necessidade de inserção social e histórica do jurista, está a possibilidade de melhoria no ensino jurídico, pois somente com este, é que se poderá atingir a satisfação daquela necessidade.

Em 30 de dezembro de 1994, foi editada a Portaria 1.886 do Ministério da Educação, que regula as diretrizes curriculares mínimas do curso de Direito, como tentativa de mudança no ensino jurídico. Com ela, estabeleceu-se a inclusão de várias disciplinas de formação como a filosofia, a economia, a ciência política e a sociologia, tendo como objetivo estabelecer o diálogo numa perspectiva interdisciplinar. Houve ainda a previsão de atividades complementares, a necessidade de cumprimento de carga horária específica no núcleo de prática jurídica das instituições e a obrigatoriedade de elaboração de monografia final de curso, numa tentativa de incentivar a pesquisa na graduação.⁴¹

A Resolução 211/2004 do Conselho Nacional de Educação aperfeiçoou a Portaria 1.886 do Ministério da Educação, trazendo diretrizes para a prática docente, como o dever do professor de estar permanentemente atualizado, observando a interdisciplinariedade ao ministrar as aulas.

Outra tentativa foi a Resolução 09 de 29 de setembro de 2004 do Conselho Nacional de Educação, editada por meio da Câmara de Educação Superior, que em seu artigo 3º enuncia que o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.⁴²

A despeito de toda essa legislação pertinente à matéria para tentar modificar o ensino jurídico, nenhuma delas trouxe contribuição significativa para a questão didática dos cursos.⁴³ Houve modificação quanto ao conteúdo e à estrutura, no entanto, as questões metodológicas quanto ao ensino em sala de aula, ainda não foram modificadas substancialmente.

⁴¹ SANTOS, 2008, p. 72

⁴² BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução 09/2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012. p. 2-3.

⁴³ GALUPPO; FALEIROS, 2009, p. 4642.

Dessa forma, Virgílio Afonso da Silva, diagnosticando esses vícios no ensino jurídico, buscou alternativas didáticas que pudessem atenuar esses problemas. Passou então, a utilizar-se dos seminários, que, muitas vezes por falta de planejamento ou por reproduzirem as deficiências do ensino, não acabam sendo bem utilizados. Sobre a “reformulação do já existente” seminário, está contido em trecho abaixo transcrito do artigo já referido:

A premissa que adotamos foi a de que os seminários podem e devem se diferenciar das aulas expositivas, já que os alunos deixam de ser meros espectadores, com participação eventual e pontual, para tornarem-se protagonistas. No entanto, como ressaltado acima, tal protagonismo não pode ser baseado na exposição, mas tem de ser baseado no debate. Ou seja, o papel central que os estudantes devem ter nos seminários não deve decorrer da assunção da tarefa de expor a matéria a ser estudada, mas de uma participação maior e efetiva no debate. [...] Fomentar o aluno a participar deve ser, portanto, a própria razão de ser do seminário.⁴⁴

Apesar de louváveis essas ações, muitas vezes, acabam configurando ações isoladas em determinadas Universidades não atingindo grande parte dos cursos de Direito no país. Daí, pensar-se em uma reforma no ensino jurídico, uma vez que a Universidade no século XXI se encontra inserida em um novo contexto social e político.

Leonel Severo Rocha ensina que a reforma do paradigma jurídico dogmático das faculdades de Direito deve ser pensada em dois níveis: um interno e outro externo:

O primeiro nível, interno, localizado dentro das faculdades, é o problema operacional, que deve ser respondido através de uma maior otimização e racionalidade dos meios disponíveis pelas instituições, desde meios técnicos e financeiros, como também da formação de pessoal docente qualificado por meio de incentivo à continuidade dos estudos de pós-graduação. Fundamental, nesta ótica, é a construção de linhas de pesquisa prioritárias para serem desenvolvidas pelas instituições, notadamente de pós-graduação, voltadas para a análise da realidade jurídico-política.[...]

O segundo nível, o aspecto externo, é o fato de que, sem um apoio político-financeiro dos governos federal e estaduais, fica difícil efetuar qualquer reforma. No caso de Rui Barbosa, a reforma abortou pela completa falta de apoio político. Neste sentido, sugere-se que se envie uma pauta de reivindicações aos candidatos à presidência da República.⁴⁵

⁴⁴ SILVA; WANG, 2010, p. 96.

⁴⁵ ROCHA, 2005, p. 171-172.

A Universidade no século XXI se encontra no contexto da pós-modernidade. Para Eduardo Bittar, com a irrupção da pós-modernidade, modificações quanto ao ensino jurídico já têm sido verificadas, dando-se ênfase à interdisciplinariedade e à pulverização da dogmática tradicional:

A percepção atual das modificações em curso passa pela consciência da própria tarefa da ciência do direito. Isso representa dizer que não se entende que a abolição da dogmática do direito esteja em processamento, mas que esteja em processamento uma modificação cultural necessária, para tornar a dogmática do direito uma prática científica mais afinada com necessidades sociais e menos amparada por concepções conceitualistas e formalistas, típicas manifestações do positivismo novecentista, que realizava em ciência a idéia de ordem e progresso na dimensão do conhecimento das regras de Estado e de direito.⁴⁶

Ainda, Eduardo Bittar sistematiza algumas idéias e propostas, baseadas em estudos de diversos autores que pesquisam o ensino jurídico, que poderão contribuir para a pós-modernidade do ensino jurídico:

No lugar do ensino centrado no professor-leitor, o ensino voltado para a interação aluno-professor. No lugar do ensino calcado nas verdades da “lei”, clara demonstração da influência positivista sobre o saber jurídico, o estudo crítico e a ética-social do fenômeno jurídico. No lugar do ensino monolítico, condensado no cristalizado conjunto dos valores das carreiras jurídicas, a formação educacional mais ampla, que, inclusive, prepara para a cidadania. No lugar de projetos pedagógicos de forte concentração profissional, propostas de intensificação da formação humanística do operador do direito. No lugar da pedagogia vertical, centrada e verbal do docente (elocuições magistrais dos lentes catedráticos), o interesse pelas propostas lúcidas interativas, dinâmicas e alternativas de ensino/aprendizagem do direito. No lugar de grades curriculares centradas no exclusivismo da ciência do direito, a incorporação de novas disciplinas capazes de despertar habilidades diversas no operador do direito (criatividade, informática jurídica, psicologia da negociação, estudos da realidade brasileira...)⁴⁷.

O referido autor prossegue enumerando as idéias e propostas vanguardistas:

No lugar de conteúdos programáticos enfocados na especialização temática, e no exclusivismo metodológico, a interdisciplinariedade dos saberes jurídicos, inclusive entre teoria e prática. No lugar das metodologias de ensino formais (exposição, leitura de código...), abertura de campo para a invasão de novas metodologias que priorizam a ação e a interação (Internet, Power Point, cursos a distância, laboratório de prática jurídica interativo, atendimento à

⁴⁶ BITTAR, 2005, p. 372.

⁴⁷ Ibid., p. 382.

população, prestação de serviços jurídicos à sociedade, ações de cidadania, projetos de discussão grupal, pesquisas institucionais, convênios de cidadania com órgãos públicos, monografias...). No lugar de cursos-padrão, centrados no positivismo jurídico, maior aderência do curso às peculiaridades regionais, locais (urbanas ou rurais), bem como às necessidades profissionais, ao mercado de trabalho e às condições socioeconômicas específicas, etc.⁴⁸

Mais ousada é a proposta de Luis Alberto Warat, que entendendo ser impossível aprender quando se nos impõe um saber, propõe uma aprendizagem desescolarizada, ou seja, fora do ambiente das Universidades, “aprendendo no diálogo com o outro, no diálogo grupal”⁴⁹. Ele critica o sistema vigente e sugere a desescolarização do saber:

Temos, então, um processo de escolarização que é opressivo, alienante, desumanizante. É preciso atender a fórmulas e fórmulas educativas que não escolarizem, que nos ajudem a apreender para a autonomia, inserindo os processos de humanização pedagógica em outras instituições que não sejam a escolar, instituições que não escolarizem, que não nos permitam seguir digerindo a falácia de que a escola se identifica com a formação do homem.⁵⁰

Contudo, não parece razoável crer que o aprendizado somente pode ser realizado fora dos ambientes escolarizados, assim, a idéia revolucionária de Warat poderia ser colocada em prática no sentido de modificar a Universidade para que se torne um ambiente inclusivo, aberto a todos que queiram aprender, não somente àqueles intitulados como estudantes.

Além disso, com as modificações no ensino jurídico, talvez seja possível trazer um ensino mais humanizado, que preparem os estudantes para a vida e não somente para interpretar a legislação.

Boaventura de Sousa Santos referindo-se às mudanças nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento, afirma que é necessário enfrentar o novo com o novo, ou seja, modificar o ensino para enfrentar o novo contexto que se apresenta. Ele refere-se às Universidades públicas, mas também é cabível quanto às Universidades privadas, respeitando-se suas peculiaridades, pois a modificação tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de

⁴⁸ BITTAR, 2005, p. 382-383.

⁴⁹ WARAT, Luis Alberto. *Epistemologia e Ensino do Direito: o sonho acabou*. Vol. II. Florianópolis: Boiteux, 2004. p. 429.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 427.

organização “que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e soluções coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais”.⁵¹

Demais disso, o referido autor propõe diversas ações para a reforma da Universidade, como a pesquisa-acção e a ecologia de saberes. Ambas integram extensão, pesquisa e formação. A pesquisa-acção consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e as organizações sociais populares, sendo que os resultados da pesquisa poderão beneficiar tais organizações. Assim, “os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais”.⁵²

Por sua vez, a ecologia dos saberes é um aprofundamento da pesquisa-acção. É uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade:

Consiste na “promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam n sociedade.”⁵³

A pesquisa-acção e a ecologia de saberes contribuirão para a inclusão de grupos marginalizados, fazendo com que o ensino do Direito cumpra a sua principal finalidade, que é diminuir a injustiça social e cognitiva:

Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu activamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham a ser dispor essas formas de conhecimento. Ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. Isto é particularmente óbvio à escala global já que os países periféricos, ricos em saberes não-científicos, mas pobres em conhecimento científico, viram este último, sob a forma de ciência económica, destruir as suas comunidades indígenas e camponesas, o seu meio ambiente.⁵⁴

⁵¹ SANTOS, 2004, p. 62.

⁵² Ibid., p. 75.

⁵³ Ibid., p. 76.

⁵⁴ Ibid., p. 76-77.

Inserida em novo contexto, a Universidade no século XXI requer a melhoria no ensino jurídico a fim de que o Direito cumpra a sua finalidade de inclusão social.

Nesse sentido, a melhoria no ensino poderá ser alcançada por meio de boas idéias e de boa vontade, já que a questão do ensino depende de outros fatores externos, por ser essencialmente política.

CONCLUSÃO

São diversas as deficiências do ensino jurídico como o fato de as aulas serem exclusivamente expositivas, sem conteúdo crítico, baseando-se unicamente nas leis e nos códigos. Além disso, o ensino é ministrado de maneira compartimentada, com excesso de abstração e formalismo, à margem de qualquer interação com as necessidades reais da sociedade.

Fala-se até mesmo em crise no ensino jurídico, pois há um descompasso do ensino ministrado com a realidade social. Ainda, essas deficiências ficaram mais acentuadas com o neoliberalismo e com a multiplicação das faculdades de Direito sem pouca ou nenhuma preocupação com a qualidade do ensino.

Há também a questão da formação dos professores que não possuem a preparação pedagógica necessária e tratam a docência como atividade secundária. Todos esses problemas geram consequências na pesquisa e na prática jurídica.

A pesquisa acaba comprometida, pois segue o modelo de ensino das faculdades. Na pesquisa predominam o “manualismo” e o “reverencialismo”, que consistem em escrever verdadeiros capítulos de manuais jurídicos sem conteúdo crítico nas pesquisas e a utilização do argumento de autoridade. Essas atitudes anti-científicas provêm do ensino jurídico deficiente.

Ademais, repetindo as fórmulas ensinadas nas faculdades, a pesquisa fica, quase sempre, centrada na descrição de institutos, sem qualquer contextualização social.

São verificadas também consequências na prática jurídica que vão desde a dificuldade em encontrar um espaço no mercado de trabalho até a alienação do jurista, fruto do ensino abstrato e formalista. Analisou-se a consequência de alienação na atuação do jurista, que acaba gerando a necessidade de sua inserção social e histórica.

Em geral, acabam sendo formados profissionais sem qualquer comprometimento com os problemas sociais.

Para inserir social e historicamente o magistrado, necessária é a melhoria em sua formação inicial e continuada e uma atuação garantidora dos direitos fundamentais dos indivíduos. Para inserir o jurista, necessária é a formação humanística e o ensino de disciplinas que se relacionem com os comportamentos humanos, estimulando-se a leitura e a discussão, aproximando teoria e legislação da realidade social.

Acima de tudo, o professor de Direito deverá contribuir para a libertação dos indivíduos, melhorando sua atuação.

Nesse sentido, surge a possibilidade de melhorias no ensino jurídico. A Universidade no século XXI, no contexto da pós-modernidade, requer reformas, enfrentando o novo com o novo. A Pesquisa-ação e a ecologia de saberes poderão contribuir para a melhoria no ensino e na pesquisa e para fazer com o que Direito seja instrumento de inclusão.

Dessa forma, modificando-se o ensino jurídico, outras áreas também serão beneficiadas, como a pesquisa e a prática jurídicas, enfim, a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução 09/2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CAPPELLETTI, Mauro. *Juízes legisladores?* Trad. Carlos Alberto Álvaro de Oliveira. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1993.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O poder dos juízes*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

FARIA, José Eduardo. Introdução: O Judiciário e o desenvolvimento sócio-econômico. In: FARIA, José Eduardo (org.). *Direitos humanos, direitos sociais e justiça*. São Paulo: Malheiros, 2005.

GALUPPO, Marcelo Campos; FALEIROS, Thaísa Haber. A formação do docente em Direito: uma identidade desejada. *Anais do XVIII Encontro Nacional do CONPEDI*, 2009. Disponível em:
<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/maringa/Maringa_integra.pdf>. Acesso em 20 dez. 2011.

GOMES FILHO, Antonio Magalhães. A motivação das decisões judiciais na Constituição de 1988: funções políticas e processuais. *Revista do Advogado*, São Paulo, nº 99, p. 15-20, set. 2008.

MOREIRA, Helena Delgado Ramos Fialho. *Poder Judiciário no Brasil: crise de eficiência*. Curitiba: Juruá, 2008.

NALINI, José Renato. *A Rebelião da Toga*. 2. ed. Campinas: Millennium, 2008.

OLIVEIRA, Luciano. *Não fale do Código de Hamurábi! A pesquisa sócio-jurídica na pós-graduação em Direito*. Disponível em:
<http://moodle.stoa.usp.br/file.php/467/OLIVEIRA_Luciano_-_Nao_fale_do_codigo_de_Hamurabi.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

ROCHA, Leonel Severo. *Epistemologia jurídica e democracia*. 2ª ed. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do Direito no século XXI – Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Col. Questões da nossa época; v. 120. São Paulo: Cortez, 2004.

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

SILVA, Virgílio Afonso da; WANG, Daniel Wei Liang. Quem sou eu para discordar de um Ministro do STF? O ensino do Direito entre argumento de autoridade e livre debate de idéias. *Revista Direito GV*, nº 11, p. 95-118, jan-jun 2010. Disponível em: <<http://www.direitogv.com.br/subportais/publica%c3%a7%c3%b5e/direitogv11/06.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2012.

TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. 3. ed. Col. Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

WARAT, Luis Alberto. *Epistemologia e Ensino do Direito: o sonho acabou*. Vol. II. Florianópolis: Boiteux, 2004.