

O IMPACTO DAS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO SOBRE A EDUCAÇÃO JURÍDICA: MASSIFICAÇÃO, INSTRUMENTALIZAÇÃO E ESTANDARDIZAÇÃO

THE IMPACT OF LABOR MARKET DEMANDS ON LEGAL EDUCATION: MASSIFICATION, INSTRUMENTALIZATION AND STANDARDIZATION

Letícia Mara Galvão Batista¹

RESUMO

É patente aos olhos da sociedade como os cursos de direito são molestados por severas deficiências qualitativas, as quais inevitavelmente redundam em deficiências no desempenho profissional dos bacharéis. Embora muitos fatores concorram para este cenário, o presente artigo tem como escopo analisar como as demandas impostas pelo mercado de trabalho contribuem para a degenerescência da educação jurídica brasileira na atualidade, particularmente na esfera da graduação. Para tanto, divide-se a problemática em três vertentes: massificação, instrumentalização e estandardização. A metodologia adotada compreende a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório e qualitativo, composta pela consulta e exame de livros e artigos científicos pertinentes ao tema. A investigação permitiu inferir que o cerne da astenia que acomete a educação jurídica está na mentalidade, em especial dos estudantes, que a converte em um mero instrumento de ingresso em profissões prestigiadas e bem remuneradas, portanto, um instrumento de ascensão econômica e social.

Palavras-chave: Educação jurídica. Estandardização. Instrumentalização. Massificação. Mercado de trabalho.

ABSTRACT

It is clear to the eyes of society how law courses are plagued by severe qualitative deficiencies, which inevitably result in deficiencies in the professional performance of graduates. Although many factors contribute to this scenario, this article aims to analyze how the demands imposed by the job market contribute to the degeneration of current Brazilian legal education, particularly in the undergraduate sphere. To this end, the problem is divided into three aspects: massification, instrumentalization and standardization. The methodology adopted comprises bibliographical research of an exploratory and qualitative nature, consisting of consultation and

¹ Bacharela em Direito pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Assistente de Magistrado do Tribunal de Justiça do Estado do Piauí (TJPI). Contato: leticiamaragb@outlook.com.

examination of books and scientific articles relevant to the topic. The investigation allowed us to infer that the core of the asthenia that affects legal education lies in the mentality, especially of students, which turns it into a mere instrument of entry into prestigious and well-paid professions, therefore, a instrument of economic and social advancement.

Key words: Instrumentalization. Labor Market. Legal education. Massification. Standardization.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na obra *Memória Póstumas de Brás Cubas*, considerada a *magnus opus* de Machado de Assis, narra-se a autobiografia de um filho das elites do Brasil colonial, Brás Cubas. Quando jovem, Brás Cubas é enviado pelo pai para estudar direito na Universidade de Coimbra, onde se prepararia para desenvolver uma carreira política respeitável de volta ao Brasil. Contudo, Brás Cubas, narrando a história depois de morto, não tem escrúpulos em confessar ter sido um “acadêmico estroina, superficial, tumultuário e petulante, dado às aventuras, fazendo romantismo prático e liberalismo teórico” (2008, p. 75) e, ainda assim, ter conquistado o grau de bacharel em uma ciência que “estava longe de trazer arraigada no cérebro” (2008, p. 75)

Com essa descrição de Brás Cubas, Machado de Assis satirizava com precisão os estudantes de direito de sua época. Contudo, mesmo com o transcorrer de décadas, sua sátira continua a se adequar aos estudantes atuais, que em muito se assemelham aos de antanho: jovens que seguem a carreira jurídica por influência ou pressão dos pais, apenas para serem estudantes desinteressados e relapsos, ao fim obtendo um diploma praticamente simbólico. A crítica de Machado vai além: tão logo retorna de Coimbra, Brás Cubas é instigado pelo pai a se tornar deputado, embora nada entenda de política. A despeito disso, Brás Cubas é eleito para o cargo, vindo a ser um deputado superficial e leniente – uma sátira ao fato dos estudantes de direito se tornarem maus profissionais.

É claro que o Brasil muito mudou desde que serviu de cenário aos romances machadianos. Desde aqueles tempos, em que a oportunidade de cursar direito era reservado às elites que possuísem condições de financiar uma educação na Europa, o ensino superior passou por profundas mudanças em sua estrutura, de tal modo que

hoje o país dispõe de milhões de bacharéis em direito, egressos das centenas de cursos jurídicos em funcionamento.

A imensa quantidade de cursos poderia conduzir à ideia de que representa um progresso do ensino jurídico. Considerando que, por muito tempo, a oportunidade de graduar-se em direito era privilégio adstrito a poucos, a multiplicidade de cursos disponíveis poderia indicar que enfim se alcançou a sonhada democratização do ensino superior, por meio da qual os estudantes teriam acesso a uma instrução jurídica de excelência. A realidade, porém, denuncia o oposto: o número de escolas de direito parece crescer na proporção inversa de sua qualidade.

Isso se depreende, precipuamente, no nítido despreparo dos profissionais formados. Grande parte das faculdades de direito, para lidar com o imenso corpo de estudantes que se renova a cada ano, lança mão de um ensino tecnicista, estritamente destinado à transmissão de um instrumental teórico. Assim, milhares de novos bacharéis inaptos são continuamente despejados em um mercado de trabalho há muito tempo saturado, somando-se a uma massa amorfa de profissionais incapacitados para a construção consciente e a aplicação eficiente do saber jurídico.

Aos cursos de graduação, soma-se o crescimento igualmente espantoso de cursos de preparação para concursos públicos e para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que se limitam a repetir os mesmos conteúdos já repassados durante a graduação, mas de forma ainda mais concentrada. Com esse formato, oferecem um ensino estritamente teórico, pautado em uma abordagem simplificada e fragmentada, ausente qualquer preocupação com o preparo humanístico e crítico do futuro profissional.

Essa realidade permite vislumbrar que o problema não reside exatamente na proliferação de cursos de direito ou na produção massiva de bacharéis, mas nas condições em que esse ensino é ministrado e transmitido – e parcamente estimulado e construído. Esta pretensa difusão de conhecimento jurídico não expressa a democratização do saber jurídico, como seria desejável, mas sua instrumentalização e banalização, eis que reduzido a um simples meio de ascensão social e econômica.

O mal endêmico que assola o ensino de direito é fenômeno complexo, que pode ser conduzida a uma miríade de fatores. O presente estudo, porém, dedicar-se-á a analisar perfunctoriamente como a educação jurídica no Brasil, particularmente no âmbito da graduação, é afetada e impactada negativamente pelas demandas impostas pelo mercado de trabalho.

A metodologia adotada compreende a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório e qualitativo, composta pela consulta e exame de livros e artigos científicos pertinentes ao tema.

Para cumprir este objetivo, o presente trabalho se divide em três partes. A primeira contempla uma breve investigação da história das faculdades de direito no país, a fim de buscar compreender como a educação jurídica deslocou-se de um cenário de elitização para a atual massificação. Na segunda parte, investiga-se o perfil predominante dos discentes dos cursos de direito, as razões que os motivam a seguir tal carreira, e como sua mentalidade imediatista instrumentaliza o ensino jurídico. Na terceira parte, procura-se compreender de que modo a pressão por essa adaptação às demandas mercadológicas leva à standardização da educação jurídica. No último tópico, serão expostas as conclusões do estudo realizado.

2 A EDUCAÇÃO JURÍDICA NA HISTÓRIA: DA ELITIZAÇÃO À MASSIFICAÇÃO

As primeiras academias de direito do Brasil somente foram fundadas após declarada sua independência, em 1822. Assim, o nascimento do ensino jurídico no país se dá exatamente com o processo de construção do Estado Nacional brasileiro. A ausência de escolas de direito no Brasil colonial, longe de ser incidental, resultava de manifestação consciente da metrópole portuguesa, que temia que a formação de uma cultura jurídica própria acelerasse o processo de emancipação da colônia. A metrópole, portanto, enxergava o curso jurídico como um sinal de autonomia intelectual, e visava, com o tolhimento das aulas de direito, sustentar a dependência dos colonizados com a necessidade de ir estudar em Portugal (Venâncio Filho, 1978-1979, p. 7).

Em face da inexistência de cursos jurídicos na América Portuguesa, aqueles que almejassem uma formação universitária teriam que procurá-la na Europa, em essencial na Universidade de Coimbra – como foi o caso do personagem Brás Cubas, citado anteriormente. Bem por isto, as primeiras instituições educacionais brasileiras foram criadas sob forte influência do modelo de ensino português.

Somente em 1826 foi encaminhado ao Parlamento Imperial o projeto de criação de curso de direito que, após longos debates, viria a ser concretizado. Desse modo, em 11 de agosto de 1827, Dom Pedro I assinou a lei que determinava a criação dos

cursos jurídicos de Ciências Jurídicas e Sociais nas cidades de São Paulo e de Olinda, este transferido para Recife em 1854.

Conforme Wolkmer, a implantação dos primeiros cursos de direito era reflexo da exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava torná-los um polo de sistematização e irradiação do liberalismo enquanto nova ideologia político-jurídica, bem como de formação do quadro administrativo-profissional que daria efetivação institucional à essa ideologia. Nesse sentido, o ensino jurídico não foi planejado e instalado para responder às expectativas judiciais da sociedade, mas para atender às prioridades burocráticas do Estado (2010, p. 102-103).

Nas palavras de Sérgio Adorno:

Desde cedo, os cursos jurídicos nasceram ditados muito mais pela preocupação de se constituir uma elite política coesa, disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração joanina, do que pela preocupação em formar juristas que produzissem a ideologia jurídico-política do Estado Nacional emergente. (1968, p. 235-6)

Este papel do ensino de direito, como centro de produção das elites políticas e administrativas do país, prevaleceu durante todo o império. Foram os egressos das escolas jurídicas que constituíram os elementos que ocuparam as posições dominantes na magistratura, na política, na administração, e na advocacia. Entretanto, como observa Venâncio Filho, a educação jurídica não era o instrumento específico de formação desses elementos. Em verdade, esses elementos, provenientes das classes superiores, alcançavam tais posições por força de um status social já adquirido, de sorte que eram poucos os representantes de classes menos abastadas que conseguiam ascender a essas posições dominantes (1978-1979, p. 19).

Como se depreende, as primeiras faculdades de direito foram engendradas por elites, frequentadas por elites, com a finalidade de produzir elites; daí se dizer que o ensino jurídico era, e foi por muito tempo, marcado por forte e inegável *elitização*. A obtenção do título de bacharel em direito implicava não somente a composição de cargos na administração estatal em expansão, mas, sobretudo, representava um ideal de vida com reais possibilidades de segurança profissional e ascensão a um status social superior (Wolkmer, 2010, p. 127). É no interior dessa lógica que a figura do

bacharel tornou-se sinônimo de prestígio social; prestígio que advinha, no entanto, menos do curso em si ou da profissão em si mesma, e mais da carga simbólica e das possibilidades políticas que se apresentavam ao bacharel (Schwarcz, 1993, p. 142)

Inobstante sua clientela abastada, a origem do ensino jurídico brasileiro foi caracterizada por uma extrema penúria de recursos materiais e de elementos humanos. Os cursos eram abrigados em velhas e precárias instituições eclesiásticas, enquanto as aulas eram ministradas por professores improvisados, mal remunerados e parcamente qualificados. Sofrível também era a situação geral dos alunos, que ingressavam nos cursos jurídicos com minguados níveis de conhecimento, resultado do ensino secundário deficitário da época. O grande mal, porém, decorria da falta de interesse da maioria dos alunos pelos estudos jurídicos, a que tinham ido se consagrar por falta de outras oportunidades. (Venâncio Filho, 2004, p. 127)

Outrossim, são muitos os registros da época que reportam o desleixo e a extrema indulgência dos professores nos exames e avaliações dos alunos, o que redundava amiúde em aprovações imerecidas. O desinteresse dos alunos, somado à complacência com que eram imerecidamente diplomados, demonstra como o ingresso no curso jurídico era motivado essencialmente pela mera aquisição do título de bacharel, pouco importando a vocação ou o efetivo aprendizado.

Nesse conjuntura, em que os diplomas vinham fáceis às mãos dos discentes, é certo que a formação jurídica e o desenvolvimento intelectual não constituíam prioridades do ensino. Em verdade, como leciona Adorno (1968, p. 145), o papel ideológico das faculdades foi o de justamente nada ensinar a respeito de direito. Desse modo, ainda que as academias de direito do Império tenham produzido grandes juristas, a regra que prevaleceu nesse período foi a de um ensino de pouca relevância intelectual e científica.

Em 1889, a instauração da República inaugura fase de mudanças sobre o ensino jurídico no país. Ao lado do federalismo político introduzido pela Carta Magna de 1891, introduziu-se também a concepção do que se pode chamar de federalismo educacional, que permitiu aos estados constituir estabelecimentos de ensino superior. Neste ensejo, começaram a surgir em vários estados faculdades livres de direito, rompendo assim o duopólio das tradicionais escolas de Recife e São Paulo. (Venâncio Filho, 1978-1979, p. 20).

Foi com a República que se desenvolveram as primeiras discussões sobre o papel social dos corpos jurídicos no país, tomando corpo a ideia, sem que se

abandonasse o ideário anterior, de conceber um curso voltado para a formação de advogados, magistrados e promotores. Nesse ínterim, o curso jurídico começou realmente a destinar-se à formação de bacharéis-advogados, ao mesmo tempo em que manteve sua marca indelével: a produção da elite institucional e política brasileira (Bastos, 1997, p. 36-37).

A partir da terceira década do século XX, com o fim da República Velha, o ensino jurídico permanecia pouco alterado a nível qualitativo, fazendo-se ressalva apenas para a reforma Francisco Campos de 1931, responsável por fazer imprimir nos cursos de direito um caráter nitidamente profissionalizante. De fato, as mudanças mais substanciais se notaram a nível quantitativo, com a multiplicação das faculdades de direito e o consequente acesso a eles por parte da classe média.

Naquele período, a sociedade brasileira começava a atravessar um processo de diferenciação, sobretudo com o aparecimento de uma classe média dinâmica em ascensão, que procurava no ensino superior não apenas a qualificação profissional para as novas oportunidades do mercado de trabalho, mas também um instrumento de elevação social (Venâncio Filho, 1978-1979, p. 23). Dessa forma, o ensino superior, até então reservado aos membros da elite econômica, teve que ser paulatinamente expandido para contemplar um novo contingente de pretendentes, oriundos dessa classe média emergente. Além disso, a expansão de cursos jurídicos adequava-se também aos anseios de setores empresariais, que perceberam na mercantilização do ensino uma fonte potencial de lucratividade (Bove, 2006, p. 117).

Com a redemocratização em 1945, desenvolveu-se uma política de criação de novas instituições de ensino sem o menor critério, sobretudo de ramos considerados mais fáceis de serem instituídos, como o direito, ao mesmo tempo em que o Governo Federal passou a destinar vultosos recursos para subvencionar essas escolas de duvidosa qualidade (Venâncio Filho, 2004, p. 312). Ademais, os órgãos incumbidos da autorização para funcionamento das novas faculdades – primeiro o Conselho Nacional de Educação, substituído pelo Conselho Federal de Educação, em 1962 – atuavam estritamente no plano formal, sem consideração efetiva quanto às condições reais dos projetos apresentados, aprovando indistintamente a abertura de instituições com insatisfatórios padrões de qualidade. (Venâncio Filho, 2004, p. 319).

A partir dos anos de 1970, assistiu-se a uma onda de proliferação dos cursos jurídicos. O governo, impossibilitado de atender à demanda crescente por ensino superior, criava facilidades para que a iniciativa privada abrisse novas escolas. (Bove,

2006, p. 124). Não obstante, como assinala Aurélio Wander Bastos, esta grande expansão dos cursos de direito foi acompanhada de um problema estrutural grave: a ausência de programas de formação de professores de direito. Para se ter uma ideia, apenas em 1972 foi implementado o primeiro mestrado em direito no Brasil voltado para a formação docente, fora das preocupações dogmáticas da formação tradicional. (1997, p. 51).

A irrupção de uma ditadura militar no país afetou profundamente o ensino jurídico. Conforme explicita José Eduardo Faria, logo nos primeiros anos do regime, uma ampla reforma foi introduzida pela Lei nº 5.540/68, a qual impôs um sistema de ensino exclusivamente profissionalizante, em detrimento da tradição humanista das universidades. Confinada a um papel eminentemente utilitarista, a educação superior tornou-se progressivamente mais racionalizada e especializada, eis que voltada para a formação dos quadros técnicos e gerenciais necessários à implementação do tipo de desenvolvimento econômico visado pelo governo militar (1987, p. 17-18).

A educação a nível universitário converteu-se, então, numa banal e descompromissada atividade de informações genéricas e/ou profissionalizantes - como os alunos sem saber ao certo o que fazer diante de um conhecimento muitas vezes transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, sem reflexão crítica e sem estímulo às investigações originais. A ênfase à "rentabilidade" educacional anulou por completo, assim, a função formativa da Universidade brasileira, mediante uma crescente marginalização das atividades criativas e críticas. Como decorrência, as estruturas universitárias se verticalizaram, em detrimento da autonomia acadêmica e da flexibilidade horizontal de projetos interdisciplinares, ao mesmo tempo em que os corpos docentes se dispersaram entre departamentos estanques e fechados e em sua própria rotina burocrática. (Faria, 1987, p. 18)

Quando adveio a abertura política, a ideia de busca por excelência nos cursos superiores já havia sido muito debilitada com a adaptação da maioria deles ao paradigma do mercado de trabalho (Giselda, 2005, p. 34-35). Todavia, em face da forte instabilidade econômica dos anos 80, com destaque para a retração da

industrialização e a desaceleração do setor de serviços, a absorção imediata e automática de bacharéis vivenciada nas décadas anteriores se desvanecia.

Inobstante, os cursos jurídicos pareciam indiferentes às consequências dessa realidade, dado que continuavam a multiplicar-se intensamente, lançando bacharéis em um mercado que não tinha mais a mesma capacidade de empregá-los. Em contraponto a isso, tanto o Ministério da Educação (MEC) quanto o Conselho Federal de Educação passaram a adotar uma política de restrição para a abertura de novos cursos, sem, contudo, apontar soluções ou efetivar intervenções para a crise já instalada (Félix, 2001, p. 29).

A última década do século XX foi marcada pela publicação da Portaria MEC nº 1.886/1994, responsável por fixar as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Com a promover alterações positivas, a exemplo da inclusão de matérias propedêuticas, da exigência de estágio de prática jurídica, e de apresentação de monografia final, a dita portaria apontou a importância da interdisciplinaridade e da necessidade de observância da aplicação dos conceitos de ensino, pesquisa e extensão na formação do bacharel em direito.

Por outro lado, a promulgação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), vigente ainda hoje, representou um retrocesso ao facilitar a aprovação e credenciamento de novas instituições de ensino. A nova legislação, ao desconsiderar critérios relacionados a pesquisa, produção científica e integração entre os campos do conhecimento, privilegia e incentiva a criação de instituições que visem exclusivamente a transmissão de conhecimento com a consequente entrega de diplomas profissionais, em evidente desinteresse pelo avanço do conhecimento e pela produção científica. (Marchese, 2006, p. 141)

Esse cenário serviu a agravar o ritmo de proliferação das escolas de direito, como se extrai dos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP): em 1991, havia 165 cursos de direito no Brasil; em 2000, 442 cursos; em 2010, 1.092 cursos. Em consulta realizada ao sistema E-MEC, em 2023 somava-se a quantidade espantosa de 1.919 cursos em atividade.

A realidade com se depara hoje não permite mais que se fale em elitização. Em meio a essa explosão de escolas de direito, surgiram instituições de duvidosa qualidade, com custos mais baixos e acessíveis, e com vestibulares de ingresso fácil e descriterioso – em algumas, não há sequer vestibular. Se por um lado essas instituições oferecem oportunidade de acesso às classes menos abastadas, por outro

lado fabricam uma multidão de bacharéis despreparados e inaptos, compondo um cenário que não pode ser compatibilizado com os ideais de democratização ou universalização da educação superior. O que se vê, com efeito, é uma danosa massificação, não só de bacharéis, mas também de frustrados: aqueles que ingressam nas faculdades de direito na expectativa de que o diploma lhe garanta uma vida mais confortável, com remunerações atraentes e o verniz do *status quo*, para depois perceber que a mera obtenção de um título não basta para diferenciá-los em um mercado atulhado de pessoas com idêntica qualificação.

Importa firmar que não se está a defender uma elitização ou reserva de mercado jurídico, ou ainda a burocratização do processo de criação de novos cursos. O que se pretende é levantar que a proliferação de escolas em inobservância a padrões mínimos de qualidade, aliada a lenientes procedimentos de admissão e diplomação dos discentes, banalizou o acesso a uma educação jurídica precária e mutilada. O ponto fulcral da problemática, portanto, não é quantitativo, mas qualitativo. Contudo, o fato de que tal educação está sendo oferecida a um contingente tão vultoso de pessoais indubitavelmente a intensifica.

Olhar em retrospecto a história do ensino jurídico no país permite compreender que as deficiências presentes hodiernamente são, na verdade, o agravamento de deficiências que, nas origens do ensino, já criavam raízes. Embora pareça que a realidade se inverteu diametralmente, ao deslocar-se da elitização para a massificação, o que se depreende é uma trajetória linear de causalidade, em que a segunda decorre da primeira. Ora, se originalmente o diploma de direito traduzia a ideia de prestígio social e de vantagens econômicas, em vista dos lugares de destaque que o título proporcionava e de seu acesso limitado pelas classes mais abastadas, depreende-se que na atualidade ainda se busca o diploma de direito por esses mesmos motivos.

É nessas condições que o ensino de direito brasileiro se aproxima de seu bicentenário: preocupantemente semelhante a suas origens.

3 AUSÊNCIA DE VOCAÇÃO, COMODISMO E OBJETIVOS IMEDIATISTAS: A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Ao nível do senso comum, os cursos de direito são fáceis, abundantes e pouco exigentes, não reclamando de seus ingressantes um elevado nível de formação básica. Essa reputação é particularmente sedutora aos estudantes pouco confiantes

no próprio preparo intelectual ou àqueles simplesmente não muito dispostos a dispendar grandes esforços para obter um diploma. Assim, embora os cursos jurídicos sejam altamente disputados nos vestibulares, sendo buscados por parte dos melhores candidatos, ainda permanecem largamente como opção residual daqueles que o escolhem apenas por parecer um curso mais fácil e acessível que os demais.

Esta imagem de um curso pouco exigente também atrai estudantes que precisam trabalhar além de estudar, não dispondo de muito tempo para dedicar aos estudos ou a atividades extraclasse. Procuram o curso de direito porque entendem que este lhes permite o desempenho de outras atividades simultâneas (Rodrigues, 1993, p. 78). Este tipo de estudante, ao invés de insurgir-se com a carência de investimentos e incentivos da faculdade em pesquisa e extensão, tira proveito disso. Nessa lógica, a escolha pelo curso de direito é mera questão utilitarista, baseada na ponderação de condições extrínsecas mais cômodas e flexíveis, sem consideração pelo verdadeiro conteúdo e finalidade da matéria jurídica.

Com efeito, são raros os estudantes que escolhem o direito por sentir vocação ou sequer um interesse genuíno pela área. Muitos o fazem por influência ou pressão da família, a qual recomenda a carreira jurídica por esta propiciar o acesso a profissões seguras e rentáveis. É certo que não o fazem por mal: normalmente, os familiares realmente se preocupam com o futuro do estudante, e por isso lhe aconselham uma carreira que creem proporcionar uma melhor qualidade de vida. Noutro vértice, pode-se conjecturar que os familiares também estimulam a opção tendo em vista o prestígio que uma formação em direito ainda pode proporcionar – como o pai de Brás Cubas, que queria ilustrar o nome da família com o cargo político do filho. Conquanto o *status* conferido ao bacharel em direito já tenha muito se embotado ao longo das últimas décadas, chegando ao ponto da vulgarização, ele ainda pode conduzir a profissões prestigiadas, como altos cargos no Poder Judiciário.

Acerca da influência que os pais exercem sobre os filhos nessa escolha, Phaelante da Câmara já havia escrito em 1903, em sua Memória Histórica da Faculdade de Recife, crítica que precisamente se ajusta aos dias de hoje:

Não se consultam as aptidões, as habilidades, as tendencias dos rapazes. [...] todos desejam para os filhos o gráo de Doutor; não porque seja um esmalte do talento, um prêmio ás vigílias litterarias, e sim por lhes parecer um meio suave de arranjar, sem demora, a sinecura de um emprego publico. (1904, p. 44)

Outrossim, profissionais que acompanham estudantes nesse processo de escolha da profissão, como coordenadores pedagógicos, professores e psicólogos, comumente sugestionam a opção pelo direito – possivelmente porque a aprovação de alunos em um curso altamente disputado pode ser favorável à imagem da escola. Desse modo, alunos que possuem inclinação para as ciências humanas, como História, Geografia e Filosofia, ou para as ciências da linguagem, como Português e Literatura, normalmente são influenciados e persuadidos a ingressar nos cursos jurídicos, em detrimento da vocação que sentem para as outras áreas.

É possível que, no decorrer da graduação ou da prática jurídica, esses estudantes desenvolvam interesse e afinidade pelo direito, dedicando-se verdadeiramente aos estudos e à pesquisa e até tornando-se profissionais apaixonados pela área. Nesse sentido são as palavras de Renan Lotufo: “Amar o Direito não é questão de dom natural, é fruto do convívio com a ciência e a esperança de vida melhor e mais justa.” (2003, p. 145). No entanto, mesmo a proximidade com o direito na faculdade e na prática cotidiana não é suficiente para despertar o interesse de parte dos discentes, que se mantêm frustrados e apáticos diante do universo jurídico. Muito provavelmente, serão alunos indiferentes às vertentes científica e crítica do aprendizado, bem como profissionais alheios às perspectivas ética e social inerentes à aplicação do direito.

Lamentavelmente, o contrário – o desencanto com o direito - também ocorre. Estudantes que se sentem vocacionados para a missão jurídica e/ou entusiasmados com a ideia de transformar o mundo pela mão do direito são duramente esmagados pela realidade de um ensino insensível às suas nobres motivações. Durante a graduação, são expostos à contagiante modorra das aulas-conferência, formato herdado do ensino coimbrão, nas quais são confinados à passiva tarefa de ouvir, copiar e memorizar as verdades prontas transmitidas pelo professor. Ao aproximar-se a conclusão do curso, recrudescem em torno do discente a pressão em conseguir um posto de trabalho logo depois - ou até antes - de formado, normalmente pela via da aprovação no exame da Ordem dos Advogados ou em concursos públicos, rendendo-o de vez para a vitória do dogmatismo normativista. O entusiasmo e a determinação iniciais dificilmente resistem a cinco anos de desestímulo e constrição, e afinal cedem lugar à apatia e à paralisação mental.

Como ilustra Fernando Farcury Scaff:

Daí que os meninos e meninas que ingressam nessas Escolas, usualmente tomados de uma *ira santa* de modificar o mundo, são transformados em meros decoradores de artigos e parágrafos, sem nenhuma conexão com aquele desejo inicial de transformar a realidade posta e imposta. Deixamos sua *ira santa*, seu desejo de transformar a sociedade, ir pelo ralo das ilusões, e colocamos no mercado profissionais que estão muito mais voltados para a perseguição do lucro pessoal e a genuflexão aos clientes públicos e privados que desejam encontrar alternativas para escapar da aplicação do Direito. (2001, p. 64-65)

Neste cenário de alunos desmotivados e desinteressados, o comodismo é a regra. Em geral, limitam-se à presença nas aulas – às vezes nem isso, quando não é registrada a frequência da classe – e à leitura de materiais cada vez mais resumidos e simplificados, com o estreito intuito de serem aprovados a cada período. Matérias facultativas e atividades complementares, vistas como dispensáveis, são amplamente ignoradas. Entre os professores, o comodismo também se vislumbra: muitos acabam por se render à indolência e ao desleixo dos alunos, e se unem a eles no conformismo de fazer apenas o mínimo exigível. Como resultado, “o que parece ocorrer é um certo acordo tácito entre alunos e professores, em que um não exige muito do outro. O aluno não cobra do professor em sala de aula, e este, em troca, não cobra do aluno nas provas e exames” (Rodrigues, 1993 p. 78-79), estabelecendo o que há muito já foi denunciado como o *pacto da mediocridade*.

Nesse contexto, vale observar quão semelhantes são os quadros humanos das escolas de direito atuais em relação àquelas de décadas atrás. Os registros do século XIX que reportavam a negligência e o desinteresse dos estudantes em muito se adequam aos dias de hoje, com a relevante distinção de que, hodiernamente, o número desses estudantes é centenas de vezes maior. Em face disso, pode-se conjecturar que o recorrente desinteresse e apatia dos alunos se deve ao fato de terem escolhido o direito por motivos alheios ao próprio direito, isto é, pelas oportunidades financeiras e sociais que o diploma oferece, sem apurar previamente se têm alguma afinidade ou compatibilidade com o direito e as profissões jurídicas.

Do mesmo modo que se via nos primórdios do ensino jurídico, também se apura em larga parcela dos professores e das instituições atuais a excessiva benevolência, chegando ao nível do descaso, em que aprovam os alunos ao longo dos períodos e

ao final lhe concedem o certificado de conclusão, a despeito de terem ciência de seu exíguo comprometimento e débil desempenho durante o curso. Daí ouvir-se tanto falar de pessoas que “compram” o diploma: o mero pagamento das despesas com a faculdade parece já garantir a diplomação.

Cumpra assinalar que, embora a maioria dos cursos de graduação mantenham preocupantes níveis qualitativos, os programas de pós-graduação progrediram enormemente nos últimos anos. Consequências notórias disso são a evolução da pesquisa jurídica, bem como o aprimoramento da qualificação dos quadros docentes. Todavia, o crescimento dos programas de mestrado e doutorado continua bastante inferior ao dos cursos de graduação - possivelmente porque apenas uma parte diminuta dos estudantes tem interesse no aprofundamento teórico, científico e reflexivo que a pós-graduação proporciona, de modo que a abertura de tais programas não sejam tão vantajosas, lucrativamente, aos setores empresariais.

Conforme se depreende, o principal interesse de grande parte dos estudantes não está no ensino, mas no que o sucede: o mercado de trabalho. A facilidade de se ingressar e se diplomar em um curso de direito, aliada à oferta de empregos prestigiados e bem remunerados, persistem sendo as precípuas motivações para seguir a carreira jurídica. Nessa linha, pretendem tão somente utilizar a titulação de bacharel e os conhecimentos jurídicos memorizados para garantir seu futuro profissional o mais rápido possível, normalmente pela via dos concursos públicos, e desfrutar o quanto antes da segurança e da remuneração que o cargo público confere.

Uma pesquisa desenvolvida pelas psicólogas Albrecht e Krawulski corrobora este entendimento. A pesquisa baseou-se em um questionário respondido por 93 alunos de dois cursos preparatórios para concursos públicos da cidade de Florianópolis, Santa Catarina, com o escopo de delinear o perfil dos pesquisados e os motivos que os levaram a prestar concursos de ingresso no serviço público.

Diante da pergunta “Por que você decidiu fazer concursos públicos?”, a grande maioria assinalou as alternativas: estabilidade no cargo (89%) e remuneração (83%). Conforme as autoras da pesquisa, esses percentuais levam a crer que, ao optarem por fazer concursos públicos, essas pessoas seriam atraídas muito mais pelas suas supostas garantias e vantagens do que por outros elementos, como a natureza do trabalho realizado. O compromisso ético com a coletividade, um aspecto primordial que, em tese, ao menos, deveria pautar o trabalho no serviço público, não foi mencionado pelos pesquisados (Albrecht; Krawulski, 2011, p. 221)

Embora o corpo de participantes não tenha sido totalmente composto de graduados em Direito, a pesquisa serve a demonstrar o vilipêndio de expressiva parte dos chamados “concurseiros” com o trabalho que desempenharão caso aprovados, seja a respeito da aptidão necessária para o trabalho nesse segmento, seja a respeito da consciência da importância de tal trabalho para o bem comum. O objetivo primário dos candidatos é conquistar a aprovação, pouco importando o que virá depois.

Nessa conjuntura, o ensino jurídico é visto apenas como um instrumento para a consecução de objetivos profissionais imediatos. Um instrumento a ser adquirido já pronto, manuseado mecanicamente e descartado após concluída sua finalidade. Esta é, lamentavelmente, uma visão amplamente compartilhada entre alunos e profissionais do direito, os quais possivelmente não têm sequer ciência do quão é estreita e limitante tal visão.

Como sintetizam Goulart e Elias:

O fato é que a ausência de vocação dos estudantes dos cursos de Direito faz germinar um descompromisso para com o próprio curso e com a futura aplicação do Direito. Impera a lógica individualista e mercadológica, onde o diploma do curso de Direito é visto apenas como um passaporte para o trabalho e não como uma profissão com grande relevância social. [...] Desta forma, a falta de vocação dos estudantes e a “transformação das profissões jurídicas em trabalho” faz com que as faculdades de Direito adequem a mercadoria (educação) oferecida à demanda existente, trazendo para a área educacional a lei da oferta e da procura, que neste caso pode ser contextualizada da seguinte forma: a baixa qualidade e a falta de vocação dos estudantes ingressantes nos cursos de Direito gera a baixa qualidade dos próprios cursos de Direito, mais preocupados em formar mão de obra adaptável às exigências do mercado (2010, p. 5300-5301)

Vale assinalar que a busca por melhores condições de vida pela via do direito é compreensível. A população brasileira ainda é severamente fustigada pela pobreza e pela enorme desigualdade de renda, e a ideia de lutar por uma vida mais digna por meio dos estudos é indubitavelmente admirável. O problema se apresenta quando esses estudos são conduzidos de forma tão inconsequente e relapsa que podem comprometer o desempenho desse estudante em seu futuro profissional, e com isso,

afetar perniciosamente toda a sociedade. O cenário se agrava quando um grande contingente de estudantes adota essa mentalidade imediatista, porquanto, assim, toda a educação jurídica padece pelo desinteresse e pela negligência generalizada daqueles que são seus verdadeiros protagonistas.

Um ensino jurídico que se pretenda completo não pode se limitar a reproduzir informações teóricas engessadas que capacitem o aluno a conseguir um emprego – embora, é evidente, essa seja uma das finalidades, ou, mais precisamente, uma consequência do ensino de qualidade. Além do caráter profissionalizante, que já predomina, o ensino precisa revestir-se de um espírito crítico-reflexivo, que estimule no aluno uma postura ativa e criativa perante o direito que lhe é posto, a fim de que não mais o veja como um fenômeno isolado, distante e estanque, apenas um objeto maçante de estudo, mas uma realidade viva, complexa e dinâmica, da qual ele faz parte e para a qual irá contribuir futuramente como profissional.

Uma formação jurídica despida de seus elementos ético, crítico, científico e social não pode sequer ser chamada de formação: mais se assemelha a uma conformação, em que os discentes passivamente aceitam o que lhes é repassado, para então repeti-lo na esfera profissional. Nesse contexto, a cultura facilitadora e simplista, até indolente, que impera nas escolas ultrapassa seus limites para ser então reproduzida nos tribunais, nos fóruns, nas repartições públicas, nas delegacias; enfim, em todos os estamentos ligados ao jurídico. Assim, com a mesma postura acomodada e desidiosa com que conduziram sua vida acadêmica, esses egressos também conduzirão sua vida profissional, tornando-se advogados de questionável envergadura moral, servidores públicos alheios à sua responsabilidade perante a sociedade, professores displicentes e condescendentes – estes, em particular, que tratarão de renovar o ciclo de distorções e vícios que já assolam o ensino.

Como se demonstra, as patologias do ensino não se exaurem no ensino, mas, ao contrário, crescem e se fortalecem fora dele, à medida em que se manifestam e se tornam realidade pela mão de profissionais malformados e conformados. Uma fábrica de elementos defeituosos que se retroalimenta, perpetuando a própria tragédia.

4 SUBJUGAÇÃO ÀS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO: A ESTANDARDIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

4.1 O impacto do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil na educação jurídica

Ao findar a graduação, o estudante logo verifica que apenas o certificado de conclusão de curso não o habilita a muita coisa. O título de bacharel em direito permite-lhe tornar-se assistente jurídico, correspondente jurídico, conciliador, entre outras profissões que, todavia, não lhe conferem o prestígio social e as altas remunerações que o atraíram a princípio para a carreira. É nesse sentido que a jornada do estudante de direito raramente se esgota com a graduação, eis que normalmente se prolonga na preparação para o Exame da Ordem e para os concursos públicos.

Os alunos - seja aqueles que pretendem prestar o exame no último ano do curso, seja aqueles que só pretendem fazê-lo depois de formados - costumam dedicar parte dos últimos períodos da graduação em direito para estudar para o Exame da Ordem. Nesse propósito, é interessante observar que mesmo os alunos que não pretendem exercer a advocacia ainda se submetem à avaliação, provavelmente porque, além de requisitar-se a inscrição na OAB para o ingresso em certas carreiras públicas, a aprovação no exame passou a ser considerada no imaginário social como uma confirmação da proficiência do bacharel, ou uma forma de consagração da formação em direito.

Não obstante o interesse em torno do exame unificado, as estatísticas relativas às mais de duas décadas de sua aplicação são persistentes em revelar altos níveis de reprovação. Em face da predominância de resultados insatisfatórios, o desempenho do corpo discente no exame de Ordem tornou-se parâmetro de qualidade das instituições de ensino. Escolas com bons percentuais de aprovação costumam usá-los como artifício publicitário, divulgando-os no afã de atestar uma pretensa excelência no ensino.

Paralelamente, em 2001, o Conselho Federal da OAB lançou o chamado “Selo OAB Recomenda”, uma espécie de indicador da qualidade da educação jurídica oferecida pelos cursos existentes no país. O projeto se propõe a atribuir a cada curso jurídico avaliado uma nota, em uma escala de 0 a 10, calculada a partir da análise combinada dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e dos resultados dos exames aplicados pela OAB; os cursos que obtiverem nota maior ou igual a 7 são premiados com o selo de qualidade da OAB. Como é de se esperar, apenas um número bastante reduzido de instituições, se comparado com o contingente total, consegue ser laureado com o selo. À guisa de ilustração, na sétima edição do Selo OAB Recomenda (referente ao período de 2019 a 2022), 192 cursos

de direito foram contemplados com a insígnia, em um universo de 1.712 cursos existentes no país (Conselho Federal da OAB, 2022, p. 55)

Cientes de que os resultados do ENADE e do Exame de Ordem passaram a ser empregados como instrumentos de aferição da qualidade da educação jurídica, as escolas de direito passaram a adaptar sua sistemática de ensino para o tipo de conteúdo e estilo de avaliação adotados em tais exames. Desse modo, seus alunos são preparados especialmente para obter melhores resultados nessas provas, de tal modo que a faculdade possa elevar sua reputação no mercado e captar mais clientes.

As autoras Tassigny e Pellegrini denunciam que isso se traduz em uma “oabetização” da educação jurídica. Conforme registram, uma busca rápida nos sítios eletrônicos das instituições privadas com cursos jurídicos demonstra que todas possuem uma política de marketing voltada à divulgação de aprovação no Exame da Ordem, bem como dispõem de projetos com aulas específicas para o exame da Ordem dentro da própria instituição, como uma espécie de cursinho preparatório. (2018, p. 2435)

Entretanto, o problema não está somente na atuação das faculdades, mas também na postura de seu corpo discente. Os estudantes não costumam se preparar particularmente para fazer o ENADE, tendo em vista que o resultado obtido na avaliação não os influencia diretamente – embora, vale assinalar, a pontuação obtida pela instituição no ENADE tenha o condão de refletir no valor de seu diploma junto ao mercado de trabalho. Por outro lado, os estudantes tendem a voltar seus estudos para o exame da OAB, que atualmente se compõe de duas fases: a primeira, composta de questões objetivas no formato de múltipla escolha, e a segunda, composta por uma redação de peça processual e questões dissertativas.

O conteúdo cobrado no Exame da Ordem provém basicamente das disciplinas de cunho técnico-profissional, chamadas dogmáticas. Segundo Tércio Sampaio Ferraz Jr., uma disciplina é definida como dogmática à medida que considera certas premissas arbitrárias - isto é, resultantes de uma decisão - como vinculantes para o estudo, as quais não podem ser questionadas, mas apenas aceitas como pontos de partida inegáveis. Assim, um direito tomado sob o enfoque dogmático há que ser compreendido e tornado aplicável dentro dos marcos da ordem vigente, os quais serão seus pontos fixos de referência. (2008, p. 24-25). Em consonância, Luis Alberto Warat conceitua dogmática jurídica como “a atividade que tem a pretensão de estudar, sem emitir juízos de valor, o direito positivo vigente.” (1995, p. 41). Desse modo, são

disciplinas dogmáticas o direito civil, constitucional, processual, penal, tributário, administrativo, internacional, do trabalho, entre outras.

Uma vez que as disciplinas de dogmática jurídica gravitam em torno do direito positivo, as questões do Exame da Ordem, mormente da primeira fase, abordam essencialmente conteúdos extraídos cruamente das leis. Destarte, ao se preparar para o exame, os estudantes dedicam-se à memorização de regras e conceitos insculpidos na legislação, assimilando-os sob um viés fragmentado, acrítico e descontextualizado. Para tanto, fazem uso de materiais simplificados, resumidos, esquematizados, que se propõem a esmiuçar os conteúdos mais importantes – leia-se: mais recorrentes nas provas – até comprimí-los em mínimos compartimentos de conhecimento, mais facilmente apreensíveis às suas mentes apressadas.

A segunda fase (prova prática-profissional), por ser dissertativa e permitir a consulta à legislação, exige do aluno uma maior capacidade de raciocínio jurídico e um menor grau de memorização. Contudo, o estudante ainda tende a decorar o formato e os elementos das peças processuais, seguindo modelos prontos disponibilizados em manuais e em cursos preparatórios. Paralelamente, a avaliação ainda prioriza o conhecimento dogmático e formalista, oriundo dos códigos e de súmulas dos tribunais superiores. Com isso, resta evidente que a aprovação na segunda fase não garante que o candidato tenha, de fato, algum preparo prático-profissional.

Cumprе destacar que os conteúdos exigidos no Exame da Ordem são aqueles que devem ser ensinados no decorrer da graduação. O exame visa, portanto, apenas aferir os conhecimentos que os discentes já devem ter ao final do ciclo acadêmico. O que ocorre, porém, é que muitos estudantes, ao iniciar o estudo das provas, percebem não ter aprendido grande parte da longa lista de conteúdos dispostos no edital do exame – seja por culpa do próprio estudante, seja por culpa da instituição de ensino, seja em razão da excessiva exigência de conhecimentos dogmáticos, seja pela combinação de todos esses fatores e outros mais. Dessa maneira, poucos meses antes de realizar o exame, os estudantes põem-se a tentar assimilar o maior número de informações no diminuto tempo disponível, geralmente recorrendo a cursos preparatórios. É evidente que tal “estudo” consiste, no mais das vezes, em uma apressada tentativa de decorar fragmentos de conhecimento que, tão logo usados nas provas, serão esquecidos.

Feitas essas considerações, é necessário reconhecer a importância do Exame da Ordem como mecanismo de filtragem dos profissionais que exercerão a advocacia. Sua natureza obrigatória estimula os alunos a se engajar nos estudos e robustecer seu arcabouço de conhecimentos teóricos, bem como induz as instituições de ensino a aprimorar o padrão de qualidade de seus cursos. O que se sustenta, contudo, é que o Exame da Ordem indica este aperfeiçoamento por via bastante estreita, a saber, pela formação teórico-formal, em detrimento de todas as outras vias pelas quais a educação jurídica urge ser melhorada. Nesse espeque, os métodos frágeis e superficiais pelos quais o aluno pauta seus estudos demonstram que sua dedicação não é motivada pela necessidade de se preparar para uma prática advocatícia ética e capacitada, mas pelo mero interesse em ser aprovado no exame. Novamente, o ensino jurídico serve de instrumento para os objetivos imediatistas do discente.

4.1 A corrida pelos concursos públicos e a indústria concurseira

Até algumas décadas atrás, a graduação em direito era buscada mormente pela ascensão social que significava ser advogado; ascensão esta que muitas vezes não se dava pelo aspecto econômico, mas pelo reconhecimento e prestígio da profissão. Hoje isso não mais ocorre. A massificação do ensino jurídico e a consequente facilidade para habilitar-se à advocacia concorreram para a perda do *status* que era outrora conferido à profissão. Sem embargo, subsistem outras atividades que requerem o diploma de direito mantêm ainda certa credibilidade e refletem uma razoável probabilidade de ascensão social, principalmente para as classes baixas e médias: os cargos públicos. (Rodrigues, 1993, p. 25)

A Constituição da República de 1988 prevê, em seu art. 37, inciso II, a obrigatoriedade da aprovação em concurso público para a investidura em cargos efetivos e em empregos públicos (Brasil, 1988). Grande parte dos concursos públicos, inclusive para cargos não relacionados diretamente à área jurídica, cobram em suas provas conhecimentos de direito. Até mesmo alguns concursos de nível médio – aqueles que contemplam quem não tem diploma de nível superior – por vezes exigem noções básicas de direito.

A constante previsão de conteúdos jurídicos nos editais de concursos contribuiu para que a graduação em direito fosse associada à possibilidade de tornar-se um agente público. Nessa mesma linha, vale lembrar que, nas origens do Estado brasileiro, a composição dos quadros da administração pública era o principal destino

dos egressos das primeiras academias. Nesse contexto, difundiu-se no país a cultura de ingressar nos cursos jurídicos com a estrita finalidade de preparar-se para tais certames e, assim, ter acesso à estabilidade e à boa rentabilidade usualmente inerentes ao serviço público.

Entretanto, o aprendizado obtido durante o ciclo acadêmico frequentemente não se mostra suficiente para garantir a aprovação desejada, tendo ainda em vista a forte concorrência, o que leva os concurseiros a recorrer a cursos preparatórios para concursos públicos, os “cursinhos”. Estes disponibilizam aos clientes materiais altamente simplificados, na forma de vídeo-aulas, resumos, apostilas, sinopses, etc., que se propõem a ser de fácil e rápida assimilação pelo aluno. Embora tais materiais possibilitem, de fato, que um grande volume de informações seja memorizado em pouco tempo, é bastante improvável que por meio desses métodos o aluno realmente aprenda e retenha esses conhecimentos a longo prazo. A bem da verdade, não parece ser objetivo dos estudantes, tampouco dos cursinhos, que esse aprendizado consistente ocorra. Seu objetivo mais parece ser apenas reter as informações minimamente necessárias por tempo suficiente para utilizá-las durante a avaliação e conquistar a aprovação.

Quanto ao teor dos concursos públicos, a maior parte consiste em provas de conteúdo. O formato mais utilizado é o de múltipla escolha, em razão da facilidade e celeridade em sua correção por meio eletrônico, de forma a viabilizar a elaboração de um número elevado de questões que abarquem todo o conteúdo programático previsto no edital do certame. Já as provas discursivas, geralmente utilizadas em concursos para cargos de maior complexidade, possuem a vantagem de possibilitar a avaliação da capacidade de escrita do candidato, apesar de ficarem restritas a poucos itens do conteúdo programático (Araújo; Oliveira; Cardoso, 2020, p. 135)

Objetivas ou discursivas, o conteúdo de direito das provas de concursos público costuma se basear inteiramente nas disciplinas dogmáticas. De modo idêntico ao Exame da Ordem, os concursos abrangem essencialmente conhecimentos de legislação, e em menor quantidade, de jurisprudência. Em regra, ignora-se completamente o enfoque interdisciplinar, seja entre o direito e outras formas de conhecimento, seja entre as disciplinas de dogmática jurídica, conforme seria imposto pela unidade do sistema jurídico. Recorta-se o direito em tiras, na expressão de Eros Grau, ao se isolarem as perguntas oferecidas aos concursandos de sua referência ao

conjunto do sistema jurídico, de suas regras estruturais, de seus princípios. (Muricy, 2003, p. 237)

Como consequência desse formato avaliativo, os candidatos selecionados são aqueles que acompanham a oferta de concursos, inscrevem-se e acertam o maior número de questões. Nesse contexto, obter os melhores resultados não pressupõe maior aptidão ou maior proficiência do candidato, mas apenas melhor capacidade de memorização dos conteúdos cobrados, uma vez que as provas, via de regra, não são práticas e avaliam apenas conhecimento formal. Tal sistema inviabiliza que se selecionem os candidatos mais vocacionados ou mais preparados para o cargo. (Araújo; Oliveira; Cardoso, 2020, p. 134)

Cumprir abrir um parêntesis para anotar que a obrigatoriedade de concursos públicos para provimento de cargos e empregos públicos constituiu, indubitavelmente, um louvável progresso na organização do Estado brasileiro. Malgrado suas falhas e fragilidades, o sistema de concursos busca a seleção baseada no mérito e na impessoalidade, o que já representa um enorme avanço em relação ao patrimonialismo e ao nepotismo que por tanto tempo imperaram na administração pública do país. Todavia, é inegável que o modelo de concursos públicos é profundamente limitado à medida que demanda conhecimentos meramente formais, desvinculados das particularidades do cargo concorrido. A superficialidade do processo de recrutamento, aliado aos fortes atrativos de um cargo público, alimentam essa indústria de estudantes que optam pelo estudo do direito apenas tendo em vista a oportunidade de tornarem-se agentes públicos. Com isso, se fortalece uma indústria que converte o ensino jurídico em instrumento e o vende à massa de concurseiros.

4. 3 O ensino refém do mercado: a demanda simplificadora e a cultura estandardizada

Grande parte do público do ensino jurídico não parece realmente interessada no ensino jurídico, isto é, não parece realmente desejosa em usufruir de todas as possibilidades de desenvolvimento que uma graduação em direito pode oferecer. Seu interesse reside, precipuamente, em obter um diploma que o capacite a ingressar rapidamente no mercado de trabalho, seja pela via do Exame da Ordem, seja pela via dos concursos públicos, seja por outras profissões.

As instituições de ensino, por óbvio, não são alheias a essa realidade; têm ciência de que sua clientela busca uma educação que prepare para o ingresso em bons postos de trabalho. Assim, a fim de adaptar seu currículo às demandas do

alunado, as escolas passam a priorizar as disciplinas profissionalizantes, voltadas a prover os conhecimentos de dogmática jurídica que compõem a quase totalidade dos conteúdos cobrados nos certames.

Por corolário, as chamadas disciplinas fundamentais, ou propedêuticas, que têm pouca ou nenhuma incidência nesse exames, são amplamente negligenciadas. É comum pensar-se que tais disciplinas, como sociologia jurídica, filosofia do direito, hermenêutica, deontologia jurídica, entre outras, não são necessárias para que se aprenda o “direito de verdade” – o direito dogmático normativista -, de modo que são vistas como meramente ornamentais, e, portanto, dispensáveis.

As demandas do alunado também impactam o mercado da literatura jurídica. Nos últimos anos, tem se intensificado a difusão de obras que se propõem a explicar o direito de maneira extremamente simplificada, com o fito de tornar mais acessível e digerível o saber jurídico – o qual sempre teve no imaginário popular uma aura de hermeticidade e complexidade. Para isso, essas obras valem-se de uma abordagem superficial, fragmentada, que muitas vezes se limita a comentar brevemente dispositivos legais e entendimentos jurisprudenciais de maneira completamente apartada de seus respectivos contextos. Apesar de suas óbvias deficiências, tais materiais se mostram fortemente atraentes ao público estudantil, que vê neles a oportunidade de contornar a temida complexidade do direito e ainda aprendê-lo.

De forma ainda mais preocupante, alguns estudantes não chegam sequer a ter contato com obras de doutrina, eis que recorrem direta e exclusivamente a resumos, quadros sinópticos, sinopses, vídeo-aulas e demais materiais ainda mais facilitados, nos quais os vastos conhecimentos do direito são comprimidos e compartimentalizados para caber em tópicos, esquemas e “bizus”. São esses os materiais de “estudo” usualmente colocados à disposição dos alunos em cursinhos de preparação para o Exame da Ordem e para concursos públicos. É nesse diapasão que cabe se falar de uma demanda simplificadora: os estudantes demandam metodologias de ensino e materiais de estudo cada vez mais simplificados, facilitados, resumidos, a fim de encurtar o caminho do aprendizado. Por outro lado, cresce a indústria de cursinhos e de materiais que atendam a essas demandas, atraindo com isso cada vez mais estudantes para esse tipo de abordagem, em um verdadeiro círculo vicioso.

Não obstante, é indubitável que um estudo baseado unicamente em materiais tão simplificados não é capaz de proporcionar uma formação teórica consistente,

muito menos uma formação profissional que capacite a atuar no mercado de trabalho. Paradoxalmente, é justamente o anseio pelo ingresso no mercado de trabalho que estimula o uso desses materiais, dado que são normalmente voltados à preparação para concursos públicos e para o exame da Ordem.

Reconhece-se que o direito pode se mostrar como uma matéria complexa, hermética, árida, principalmente aos iniciantes. Desse modo, é compreensível que se recorra a obras mais simplificadas, que permitam ao estudante inexperiente aprender por uma abordagem mais acessível. Paralelamente, também é coerente que aqueles que estejam se preparando para provas e concursos públicos usem materiais resumidos, com o fito de revisar os conhecimento já aprendidos. Todavia, o que não se defende é um estudo basicamente pautado nesses materiais simplificados, sem que jamais chegue-se a conhecer obras mais profundas e elaboradas de literatura jurídica, que ensejem uma perspectiva mais crítica e interdisciplinar do direito.

Nas palavras de Lênio Luiz Streck, esta literatura jurídica de duvidosa cientificidade simplifica o ensino jurídico a partir da construção de *standards* e lugares comuns, a serem repetidos nas salas de aula e, posteriormente, nos cursos de preparação para concursos, bem como nas práticas cotidianas do sistema de justiça. Nesse sentido, segundo o autor, o ensino jurídico estaria fundamentalmente tomado por uma *cultura estandardizada*, no interior da qual a dogmática jurídica é trabalhada por meio de *prêt-à-porters*, isto é, conceitos e noções padronizados prontos para serem aplicados, como se integrantes de uma espécie de unanimidade teórica. (Streck, 2014, p. 78-79)

A percepção de uma cultura estandardizada, não somente no ensino jurídico, mas no direito como um todo, já havia sido há muito denunciada por Luis Alberto Warat. Conforme o autor argentino, o imaginário jurídico seria dominado por um sistema de convenções, representações e opiniões comuns que passam a ser aceitas como verdades consagradas. Essa mentalidade difusa, que determina e molda o discurso jurídico hegemônico, pode ser observado no comportamento de professores de direito, de juízes, de promotores e de tratadistas, todos reprodutores de um sentido comum, a que Warat chama de “senso comum teórico dos juristas” (1994, p. 16).

Nas atividades cotidianas – teóricas, práticas e acadêmicas – os juristas encontram-se fortemente influenciados por uma constelação de representações, imagens, pré-conceitos, crenças, ficções, hábitos de censura enunciativa, metáforas,

estereótipos e normas éticas que governam e disciplinam anonimamente seus atos de decisão e enunciação. Podemos dizer que estamos diante de um protocolo de enunciação sem interstícios. Um máximo de convenções linguísticas que encontramos já prontas em nós quando precisamos falar espontaneamente para retificar o mundo compensar a ciência jurídica de sua carência. Visões, fetiches, lembranças, ideias dispersas, neutralizações que beiram as fronteiras das palavras antes que elas se tornem audíveis e visíveis, mas que regulam o discurso, mostram alguns dos componentes chaves para aproximar-nos da ideia do “senso comum teórico dos juristas”. (Warat, 1994, p. 13-14)

O senso comum teórico dos juristas, para apresentar-se como um sistema imparcial e uniforme de verdades, precisa se destituir das singularidades dos paradigmas e matrizes diversos que compõem o direito. Em consequência, os conceitos e critérios epistemológicos são desmembrados das teorias que os produziram, para serem recortados, reconstruídos e enquadrados nesse sistema de verdades (Warat, 1982, p. 55). Assim toma forma o aglomerado caótico de conhecimentos fragmentados e engessados que preenchem os currículos programáticos das escolas de direito, os compêndios de doutrina, e que se repetirão nos pareceres, petições e sentenças que dão vida ao mundo jurídico.

Desse modo, preconiza Streck que a dogmática jurídica, ao servir de instrumento para a interpretação/sistematização/aplicação do Direito, aparece como um conjunto de técnicas de “fazer crer”, com as quais os juristas produzem uma pretensa linguagem oficial do Direito, que se integra com significados tranquilizadores, representações que têm como efeito impedir uma problematização e uma reflexão mais aprofundada sobre nossa realidade sociopolítica (2011, p. 9).

Embora essa cultura estandardizada permeie todo o universo jurídico, é certo que a educação assume posição de protagonismo em sua produção e dispersão. Ora, é justamente a educação jurídica que, ao se adaptar para atender a demanda simplificadora dos discentes, torna-se cada vez mais uniformizada, padronizada, descontextualizada, e cada vez menos crítica, interdisciplinar, problematizadora. A priorização das matérias profissionalizantes, em detrimento das matérias propedêuticas; a difusão de materiais facilitados e resumidos; a preterição das

atividades de pesquisa e extensão: são amostras dessa realidade que demonstram como a educação jurídica se tornou um centro de reprodução do senso comum teórico dos juristas.

Mais preocupante, porém, é constatar que os estudantes, os quais são os mais diretamente afetados por essa conjuntura, não se indignam contra ela. Com efeito, pode-se conjecturar que, mesmo tendo consciência das fragilidades e inconsistências do ensino que recebem, decidem que tal formato é mais favorável à consecução de seus objetivos imediatistas. Aliás, um corpo de conhecimentos estandardizado, acessível por meio de um ensino massificado, é mais fácil de ser instrumentalizado para suprir suas demandas de entrada no mercado de trabalho. E é com essa mentalidade que os estudantes de direito do país parecem seguir o exemplo do finado Brás Cubas, ao se regozijarem de ter decorado somente a fraseologia, a casca, a ornamentação, de uma ciência que estão longe de trazer arraigada no cérebro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum ouvir-se falar que o ensino jurídico no país atravessa uma crise. Contudo, ao se conhecer sua história, encontra-se a antiga e mesma menção à tal crise. Em verdade, o que se verifica é que a educação jurídica brasileira sempre esteve tão impregnada de vícios que parece nunca ter de fato abandonado a situação de crise na qual foi concebida. Assim, parece incoerente falar-se de uma crise no ensino jurídico, pois esta nunca ocorreu, porque os cursos de direito nunca foram bons o suficiente para que pudessem entrar em crise.

Reconhecer as falhas do ensino jurídico não implica, entretanto, negar sua evolução. O fato de que o curso de direito passou a ser oferecido em um grande número de instituições, muitas com preços mais acessíveis às camadas menos abastadas, permitiu que pessoas de todos os estratos sociais pudessem se tornar também cientistas e aplicadores do direito. Todavia, os baixos padrões de qualidade da maioria dessas escolas não permitem que traduzam uma democratização ou universalização do ensino jurídico. Com efeito, mais realista é admitir que se trata de uma verdadeira massificação, manifesta na abertura indiscriminada de faculdades de direito, acompanhada pela formação de milhares de bacharéis despreparados para atender as necessidades dinâmicas e complexas da sociedade.

O percurso histórico da educação jurídica demonstra que as motivações que conduzem tantos estudantes aos cursos de direito têm raízes muito antigas, anteriores

ao seu próprio surgimento no país. Nos tempos do Brasil colônia, aqueles que desejassem uma formação jurídica teriam que dispor de robustas condições financeiras para arcar com uma educação na Europa. Mesmo depois que as primeiras academias foram fundadas em solo brasileiro, somente os elementos provenientes das classes mais elevadas continuavam a ter os meios de ingresso no ensino superior. Aqueles que conquistassem o título de bacharel teriam, então, acesso facilitado a cargos na administração pública que se expandia, além de desfrutar do prestígio social que o diploma, ainda raro na época, conferia a seu portador.

Portanto, desde suas origens, a formação em direito é associada a ideia de acesso a profissões rentáveis e prestigiadas, o que redundava, mais amplamente, na conquista de melhores condições econômicas e ascensão a um *status* social superior. Malgrado a massificação e consequente banalização do título de bacharel, a crença nas oportunidades de ascensão possibilitadas pelo direito continuam a ser as principais motivações de escolha dessa carreira. Desse modo, grande parte do público discente do direito se compõe de estudantes sem vocação ou sequer interesse pela área, que decidiram seguir a carreira pela promessa de fácil e exitosa inserção no mercado de trabalho, usando a formação em direito como um mero instrumento para a consecução de seus objetivos imediatistas.

É nesse ponto que as demandas do mercado de trabalho exercem substancial impacto na educação jurídica. Os alunos, predominantemente focados no que virá após o diploma – o mercado de trabalho –, pouco se interessam pelas disciplinas e atividades que não se mostrem diretamente úteis para a busca de seus objetivos profissionais. Diante disso, é comum o vilipêndio das atividades de pesquisa e extensão, bem como a desvalorização das disciplinas propedêuticas, principais responsáveis pela formação humanística e interdisciplinar do estudante. A isso se soma a frequente falta de interesse ou afinidade pelo direito, de modo que não são raros os discentes de parco comprometimento com os estudos, apesar do que ainda são descriteriosamente aprovados e diplomados.

Expressiva fração das faculdades de direito, tendo em vista os anseios de sua clientela, dispõem de uma educação majoritariamente voltada para a simples e acrítica transmissão de conhecimento, ao tempo que dedicam mirrados investimentos em atividades de pesquisa e extensão. Com esse formato, pretendem preparar seus alunos para o Exame da Ordem e para o ENADE, os quais servem de parâmetros para avaliar a qualidade das escolas. Quanto melhores os resultados, melhor a

imagem da instituição no mercado e mais atraente se torna diante do público. Conforme se verifica, as faculdades se moldam e, conseqüentemente, moldam seus discentes de acordo com as demandas do mercado, em uma verdadeira subjugação.

Os estudantes, por sua vez, preocupados com seu futuro profissional, direcionam seus estudos para o Exame da Ordem e para os concursos públicos. Haja vista que os conteúdos cobrados nesses certames são, quase inteiramente, de natureza dogmática, os alunos pautam seus estudos na memorização de leis e entendimentos jurisprudenciais, assimilando-os sob uma perspectiva superficial, fragmentada e acrítica. Para tanto, fazem uso de materiais extremamente simplificados ou recorrem a cursos preparatórios, que procuram auxiliar o aluno a memorizar um grande volume de informações em pouco tempo. Ainda que o candidato de fato conquiste a aprovação pretendida, é assaz improvável que por meio desses métodos e materiais tenha efetivamente aprendido e, portanto, seja capaz de reter esses conhecimentos a longo prazo.

Nessa conjuntura, a educação jurídica se encontra cada vez mais simplificada por meio de *standards*, isto é, conceitos e noções padronizados que são transmitidos como verdades a serem aceitas e replicadas na vida profissional. Trata-se de um ensino estandardizado, baseado na mera reprodução do senso comum teórico dos juristas, que têm como efeito confinar o imaginário jurídico às convenções estabelecidas pelo discurso hegemônico, impedindo uma problematização e uma reflexão mais aprofundada da realidade.

Como se depreende, a astenia que acomete a educação jurídica está claramente imbricada às demandas impostas pelo mercado de trabalho. A educação jurídica somente chegou ao preocupante estado de massificação atual porque subsiste uma mentalidade que limita o Direito a uma via de ascensão social e econômica, ou ao menos de manutenção do *status*. Com isso, milhares de estudantes ingressam anualmente nas faculdades de direito tendo em mente apenas esses objetivos imediatistas, preterindo todas as oportunidades de desenvolvimento acadêmico e humanístico que uma formação em direito deve oferecer.

As faculdades, também inseridas em um mercado competitivo, voltam sua metodologia e sistemática para atender as demandas de seus alunos, bem como para ostentar uma imagem atrativa ante a sociedade. No mesmo ensejo, a indústria de materiais jurídicos e de cursos preparatórios cresce na medida em que se propõe a servir aos objetivos do estudante de ingressar no mercado de trabalho. Verifica-se que

todas essas estruturas contribuem para a standardização do ensino jurídico ao ceder à demanda simplificadora dos estudantes, ainda que, com isso, reduzam muito a qualidade da educação jurídica oferecida. Portanto, a massificação, a instrumentalização e a standardização da educação jurídica estão todas de alguma forma umbilicalmente ligadas à sua subjugação às demandas do mercado de trabalho.

Conforme se apura, a melhoria da educação jurídica não está condicionada apenas à atuação das instituições de ensino ou de órgãos governamentais ligados à educação superior. Com efeito, o cerne da problemática parece ser precisamente a mentalidade predominante na sociedade, em especial dos alunos, que subjugam e manipulam a educação jurídica de acordo com a pressão exercida pelo mercado de trabalho. Assim, do mesmo modo que os discentes têm sua parcela de culpa sobre a realidade, também lhes cabe a missão de assumir sua responsabilidade enquanto construtores e aplicadores do direito, muito além de joguetes a serviço do mercado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: O bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ALBRECHT, Pricila Anny Tomachski; KRAWULSKI, Edite. Concurseiros e a busca por um emprego estável: reflexões sobre os motivos de ingresso no serviço público. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 211-226, 01 dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25704>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ARAÚJO, Ana Luiza Gomes; OLIVEIRA, Kamila Pagel; CARDOSO, Gustavo Alves. A culpa é da indústria concurseira? Reflexões sobre o concurso público. **Revista Digital de Direito Administrativo**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 128-146, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/164876>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Campinas: Komedi, 2008.

BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidade históricas: uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. p. 35-55. In: **Ensino Jurídico OAB**: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997.

BOVE, Luiz Antônio. Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil. **Revista do Curso de Direito**, São Paulo, v.3, n. 3, p. 115-138, 2006. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/508>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

CÂMARA, Phaelante. **Memória Histórica da Faculdade do Recife, ano de 1903**. Recife: Imprensa Industrial, 1904.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB Recomenda**: A luta da advocacia brasileira pela proteção da educação jurídica 7. ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2022.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FÉLIZ, Loussia P. Musse. Da reinvenção do ensino jurídico: Considerações sobre a primeira década. In: **OAB Recomenda**: Um retrato dos cursos jurídicos. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2001.

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Barbara Valentim; ELIAS, Debora Nitz Ferreira. **Ausência de vocação e as "necessárias" adaptações mercadológicas**: A derrocada do ensino jurídico. In: Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI. COMPEDI: Fortaleza: 2010. XIX

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado. In: **Anuário ABEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, nº 3, 2005.

LOTUFO, Renan. Vocação e seleção para o estudo do Direito. In: **OAB Ensino Jurídico**: formação jurídica e inserção profissional. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2003.

MARCHESE, Fabrizio. **A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral**. 2006. 259 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de p s-graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

MURICY, Marília. O ensino jurídico fundamental e as práticas de seleção para o mercado profissional. In: **OAB Ensino Jurídico**: formação jurídica e inserção profissional. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2003.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo**. São Paulo: Acad mica, 1993.

SCAFF, Fernando Facury. Ensino Jurídico: O Controle Público e Social da Atividade Educacional. In: **OAB Recomenda**: Um Retrato dos Cursos Jurídicos. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2001.

SCHWARCZ, L lia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

STRECK, Lênio Luiz. Ensino jurídico e p s-graduação no Brasil: das razões pelas quais o direito não é uma racionalidade instrumental. **Novos Estudos Jurídicos**, Itajaí, v. 16, n. 1, p. 05–19, 2011. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/3266>. Acesso em: 28 abr. 2024.

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

TASSIGNY, Mônica Mota; PELLEGRINI, Bruna Lustosa. Educação jurídica “oabetizada”: Os reflexos do ensino juspositivista para a formação do advogado no Brasil. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 2420-2444, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/31549>. Acesso em 24 mar. 2024.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. p. 8-30. In: **Encontros da UnB: Ensino Jurídico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito I** – Interpretação da lei: temas para uma reformulação. Porto Alegre: Fabris, 1994.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito II**: a epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: Fabris, 1995.

WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, [S. l.], v. 3, n. 05, p. 48–57, 1982. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121>. Acesso em: 28 abr. 2024.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.