

# CRISE E REFORMA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: TRAÇANDO NOVOS HORIZONTES PARA UMA FORMAÇÃO CIENTÍFICO-SOCIAL E CRÍTICO-SENSÍVEL DO BACHAREL EM DIREITO

Fabício Sales Noronha<sup>1</sup>

Raique Lucas de Jesus Correia<sup>2</sup>

Marta Gama<sup>3</sup>

## RESUMO

Os debates em torno da crise do ensino jurídico suscitaram uma série de propostas reformista, visualizando, com isto, um novo estágio de práticas pedagógicas e profissionais no campo do Direito. A emergência dessas demandas proporcionou algumas mudanças curriculares de modo a incluir na matriz de ensino outras disciplinas que permitissem ao estudante uma postura crítica e reflexiva acerca dos conteúdos dogmáticos. Dessa maneira, o presente artigo busca, a partir de uma imersão cartográfica, delinear o contexto da crise do Direito e do ensino jurídico, as reformas almejadas e, sobretudo, questionar as bases de uma instância produtora do conhecimento, primordialmente calcada numa formação cientificista, dogmatizada, bacharelesca e tecnicista. Ao final, apresentam-se possíveis novos caminhos a serem percorridos para uma reformulação do ensino e das práticas jurídicas, capazes de constituir um profissional do direito consciente de seu papel na sociedade e sensível às questões sociais, políticas e culturais que o cercam, além de aberto ao diálogo crítico, pluralista, polifônico e interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Ensino Jurídico. Formação Jurídica. Dogmática Jurídica. Reforma do Ensino Jurídico.

## ABSTRACT

The debates surrounding the crisis in legal education have given rise to a series of reform proposals, envisioning a new stage of pedagogical and professional practices in the field of law. The emergence of these demands has led to some curriculum changes, aiming to include other disciplines in the teaching framework that enable students to adopt a critical and reflective approach towards dogmatic contents. Thus, this article seeks, through a cartographic immersion, to outline the context of the crisis in law and legal education, the desired reforms, and, above all, to question the foundations of a knowledge-producing instance primarily based on a scientific, dogmatic, bachelor-oriented, and technicist formation. Ultimately, it presents possible new paths to be taken for a reformulation of legal education and practices, capable of shaping a legal professional who is conscious of their role in society and sensitive to the social, political, and cultural issues that surround them, as well as open to critical, pluralistic, polyphonic, and interdisciplinary dialogue.

**Keywords:** Legal Education. Legal Formation. Legal Dogmatics. Legal Education Reform.

---

<sup>1</sup> Mestre em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Direito Constitucional pelo Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP). Graduado em Direito pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

<sup>2</sup> Doutorando em Desenvolvimento Regional e Urbano pela Universidade Salvador (UNIFACS), na condição de bolsista CAPES. Mestre em Desenvolvimento Regional e Urbano pela UNIFACS. Graduado em Direito pelo Centro Universitário Social da Bahia (UNISBA). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas e Epistemes da Cidadania (GPPEC/UNIFACS/CNPq).

<sup>3</sup> Doutora e Mestre em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília (UnB).

## INTRODUÇÃO

A década de 1980 é marcada pelo aprofundamento dos debates sobre a crise do ensino jurídico no Brasil, uma tentativa de compreender as implicações sociais da perpetuação de um modelo de ensino dogmático, tecnicista, bacharelesco, cuja crise já se arrastava há muitas décadas (RODRIGUES, 1988). O debate gera propostas e produz um momento de reforma que se dispõe ao ensino do direito enquanto possibilidades práticas de sua transformação (RODRIGUES, 2000a).

Esse olhar empreende forte crítica ao modelo de ensino tradicional na formação dos bacharéis, onde o descompromisso social e político do ensino é um dos fatores de reprodução do modelo jurídico historicamente dominante. A necessidade de repensar esse modelo partia da constatação da existência de novas práticas sociais, da busca de justiça e acesso à cidadania (FAGÚNDEZ, 2000; RODRIGUES, 2000b).

Superar o cenário de crise aprofundado por esse novo contexto social, traz a necessidade de abertura do ensino jurídico a sujeitos e espaços estranhos a formação tradicional em Direito. Este novo paradigma, reconhece nas práticas sociais, nas lutas por justiça e cidadania, experiências autênticas, que se problematizadas, podem transformar as práticas institucionais jurídicas em práticas democráticas e plurais de se fazer justiça (SOUSA JUNIOR, 2008).

Essa conjuntura é traduzida numa abertura institucional aos debates sobre a crise do ensino jurídico, através da instauração de comissões compostas por estudiosos do ensino do Direito. O trabalho das comissões é também um recolhimento histórico do ensino jurídico até o atual cenário social complexo, de acúmulo de demandas para o Direito. A tessitura de propostas alicerçadas por essas demandas proporcionaram o momento de reforma ao modelo de ensino, que é vivenciado ainda hoje (RODRIGUES, 2005).

Diante do exposto, a pretensão deste trabalho é contribuir com o debate sobre as possibilidades de formação de um bacharel científico-social e crítico-sensível, capaz de impulsionar mudanças nas bases do ensino jurídico para esse fim.

Para o alcance deste objetivo, este trabalho insere-se na perspectiva epistemológica defendida por Santos e Meneses (2009, p. 9), na medida em que

defende que “toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias”. Aliado a este pensamento, uma vez que “toda opção metodológica supõe uma concepção provisória da realidade a ser conhecida” (GUSTIN; DIAS, 2002, p. 19), é imperativo considerar três elementos de grande importância que condicionam a pesquisa em direito. O primeiro deles diz respeito à ideia de que a realidade jurídica é influenciada e determinada pelas complexas interações das esferas econômica, política, ética e ideológica. O segundo elemento consiste na necessidade de questionar os institutos já estabelecidos no ordenamento jurídico nacional, os quais frequentemente refletem a manutenção do *status quo* e, portanto, tendem a ignorar as demandas por transformação da realidade em um sentido mais amplo. O terceiro e último elemento se refere ao fato de que a escolha da metodologia de pesquisa implica uma postura político-ideológica diante da realidade. Essa abordagem deve buscar, nas reivindicações e demandas sociais, uma racionalidade que transcenda a visão formalista e que permita a produção de conhecimento jurídico integrado ao ambiente científico mais abrangente, por meio de reflexões discursivas inter- ou transdisciplinares (GUSTIN; DIAS, 2002).

Por este *prima*, se entendermos que o fenômeno jurídico não se restringe apenas ao seu objeto normativo, situando-o diretamente no campo das práticas sociais como lugar da sua emergência, o próprio campo de análise das ciências jurídicas se amplia, abarcando também as estruturas sociais, as relações de poder, as dinâmicas políticas, as questões éticas e os elementos ideológicos que atravessam e influenciam a construção do saber e aplicação do direito (LYRA FILHO, 2006). Com efeito, na trilha do pensamento de Roberto Lyra Filho (1980b), este trabalho parte do pressuposto de que as práticas sociais estão prenhes de fontes do Direito e, portanto, gestam o direito na dinâmica dos conflitos ali vividos e compreendidos pelos agentes que sofrem e produzem saber a partir de suas lutas e vivências.

Assim posto, as questões que estão na base desta pesquisa fundam-se em questionamentos que tencionam exatamente a formação jurídica prisioneira da ficção de tomar a norma como única fonte do Direito em contraposição à compreensão do Direito como resultado de práticas sociais historicamente configuradas no tempo e no espaço, isto é, na própria historicidade das lutas sociais (LYRA FILHO, 2006). É neste sentido que esta pesquisa pretende problematizar as possibilidades efetivas de uma

formação científico-social e crítico-sensível do bacharel em Direito.

Considerando essa perspectiva, a sociologia jurídica emerge como uma valiosa aliada, proporcionando esclarecimento e uma compreensão mais abrangente do fenômeno jurídico (SOUSA JUNIOR, 2002). Atualmente, dispomos de uma literatura qualificada e crítica, que abarca pensadores importantes e amplia constantemente nossa capacidade de compreender os desafios que envolvem a formação do jurista para os tempos atuais. Luis Alberto Warat (2004a), a partir do campo da semiologia política, cunhou o conceito de "senso comum teórico dos juristas", que contribuiu significativamente para desmistificar a crença na neutralidade da lei e de seus saberes. Por sua vez, Roberto Lyra Filho (2006), por meio de seu "humanismo dialético", buscou resgatar a "dignidade política do Direito" e a "dignidade jurídica da Política", vinculando sua concepção de Direito às lutas sociais pela afirmação da liberdade das classes espoliadas e oprimidas. Nessa linha, José Geraldo de Sousa Júnior (2011) fundamentou o estudo das práticas instituintes de Direito provenientes do protagonismo dos novos sujeitos coletivos, consolidando, assim, o programa emancipatório de "O Direito Achado na Rua". Antônio Carlos Wolkmer (1997) radicalizou a noção de pluralismo jurídico, desvinculando o Direito das referências do Estado burguês e abrindo portas para futuros estudos em busca de uma identidade jurídico-política latino-americana, calcada em processos de autoafirmação comunitária e coletiva. Por fim, Marta Gama (2019), seguindo a proposta de intersecção entre Direito e Arte de Warat, apresenta por meio da sociopoética um novo modelo de ensino-aprendizagem, assentado na experiência artística como instrumento disruptor na produção de novas significações e sentidos para o Direito.

Todos esses estudos apontam para uma questão fundamental: a crise que o Direito atravessa não se limita à didática ou à forma de ensinar, mas sim à própria definição do objeto do saber jurídico. Ou seja, como acertadamente formula Roberto Lyra Filho (1980a), *o direito que se ensina errado* não diz respeito apenas a maneira errada como se ensina o direito (vício de metodologia), mas, fundamentalmente, a concepção errada do direito que se é ensinado (vício de conteúdo). Em todo caso, "[...] as duas coisas permanecem vinculadas, uma vez que não se pode ensinar bem o direito errado; e o direito, que se entende mal, determina, com essa distorção, os defeitos da pedagogia" (LYRA FILHO, 1980a, p. 6). Feitas essas considerações, o presente artigo se inicia com um diagnóstico geral do ensino jurídico no Brasil,

esboçando as contradições do paradigma atual e perscrutando identificar as lacunas e desafios existentes. Após isso, discute-se a possibilidade de fundação de um novo paradigma baseado em uma formação científico-social e crítico-sensível. Ao final, são apresentadas propostas e reflexões acerca de caminhos a serem percorridos para a superação das fragilidades identificadas no ensino jurídico e para a construção de novas práticas jurídicas desde uma formação humanística, polifônica, pluralista e sintonizado com a realidade social.

## **1. DA MATRIZ DOGMÁTICA AO PLURALISMO JURÍDICO: AONDE OS MAPAS NOS LEVAM?**

Inês Pôrto (2000), utilizando-se da metáfora do mapa, busca oferecer um melhor delineamento dos arranjos constitutivos da crise e da reforma do ensino jurídico. Composto por escala e projeção, o mapa aponta aspectos que situam a crise num contexto macro–social e micro–institucional, uma análise que não se esgota na crise:

Com a escala ampliada foram representadas as nuances das relações que subjazem à crise do ensino jurídico, com a ajuda da projeção, identificados o centro do mapa da crise, ocupado por um *modelo de ensino jurídico* que carrega algumas características marcantes, a partir das quais podem ser visualizadas associações entre o ensino jurídico, a vida profissional dos juristas e as demandas que a vida em sociedade apresenta ao direito. [...] O segundo mapa – que é também a segunda parte do trabalho – representa a reforma do ensino jurídico num tempo presente, ou seja, enfatiza a importância de se *construir o caminho no próprio caminhar* [...] Essa abertura permitirá que das contradições do *modelo central* surjam as possibilidades de novas formas do ensino jurídico, pois elas já existiam latentes na periferia do mesmo mapa (PÔRTO, 2000, p. 17-18).

No mapa, os constituintes do paradigma que orienta o ensino tradicional do Direito é apresentado pela autora através de um conjunto de práticas e pressupostos teóricos anunciados como “modelo central de ensino”. A partir de seus elementos distintivos — a descontextualização (negando o pluralismo jurídico), o dogmatismo (excluindo as contradições e mantendo processos unívocos em seu pensamento constitutivo) e a unidisciplinaridade (restringindo-se a um único modo de conhecimento) — Inês Pôrto (2000) destaca o impasse crítico enfrentado pelo modelo central de ensino jurídico e a exaustão paradigmática de sua abordagem positivista e formalista.

Por conseguinte, “a negação do pluralismo jurídico”, “exclusão das contradições e preservação dos processos unívocos de seu pensamento constitutivo” e “a exclusividade de um modo de conhecer”, são os pressupostos do modelo de ensino jurídico legalista, estatal e cientificista; reflexo do domínio elitista na sociedade, que impõe pela forma de produzir conhecimento a sua lógica na formação do bacharel (PÔRTO, 2000), algo que, conforme observa Luis Carlos Cancellier de Olivo (2000), está presente desde os primórdios dos cursos jurídicos no Brasil:

Seguindo a mesma função dos cursos europeus, a criação das Faculdades de Direito no Brasil obedeceu à lógica das classes dirigentes, que necessitava de quadros aperfeiçoados para administrar o Estado. [...] Portanto, são essas escolas superiores, principalmente as de Direito, nas quais estavam matriculados ao fim do império mais da metade dos jovens alunos oriundos das grandes famílias proprietárias de terras e de escravos, que desempenharam um papel central no recrutamento e na formação dos mandarins, isto é, da nova burocracia emergente, formada por juizes, administradores, parlamentares e servidores públicos. Caso fosse beneficiado com o privilégio de algum apadrinhamento político, poderia concorrer a algum cargo eletivo (OLIVO, 2000, p. 57-58).

No mesmo sentido, corrobora Wolkmer (2003, p. 80-81):

A implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, um em São Paulo e outro em Recife (transferido de Olinda, em 1854), refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país. Neste sentido, os cursos jurídicos surgiram, concomitantemente, com o processo de independência e a construção do Estado nacional. [...] Assim, as escolas de Direito foram destinadas a assumir duas funções específicas: primeiro, ser pólo de sistematização e irradiação do liberalismo enquanto nova ideologia político-jurídica capaz de defender e integrar a sociedade; segundo, dar efetivação institucional ao liberalismo no contexto formador de um quadro administrativo-profissional.

Dessa forma, o direito positivado por meio das Leis é traduzido pela primazia do rigor formal, que se expressa nas salas de aula pela perpetuação do modelo hereditário, reprodutivo e conservador de um tipo de Direito. Nessa perspectiva, o ensino ocorre pela lógica do não-diálogo e imposição cultural típica dos modelos importados de ensino. Por isso mesmo, Luis Alberto Warat (1995a, p. 57), munido do conceito de “senso comum teórico dos juristas”, advertiu quanto ao oscurantismo de uma ciência jurídica marcada por “[...] fortes mecanismos de ritualização, que contribuem para ocultação e clausura das técnicas de manipulação social”. Neste ínterim, afloram “múltiplos efeitos mágicos”, uma espécie de porção encantada, que

simula por meio das “verdades jurídicas” um mundo ficcional. Assim, por meio desta embriaguez “fabuladora” (desacomplamento entre o Direito e a realidade), subsiste a falsa crença da Lei como garantia formal de direitos:

Um dos efeitos mais interessantes do uso fabulador é o que permite proclamar a defesa abstrata de certos valores, para logo violá-los ou empregá-los na consolidação de outros valores ou interesses topicamente identificados com os que se defende. Assim, por vezes, através da condição fabuladora de sentido, pretende-se fazer acreditar que há uma proteção ao homem e abstrato, esquecendo-se suas condições reais de existência. [...] Em suma, mediante os atos fabulatórios, é obtida a coisificação dos sujeitos sociais e a consolidação do poder do estado, sob a ficção de que seus atos e discursos são realizados em nome de uma vontade geral - em nome de todos os homens. (WARAT, 1995b, p. 68-69).

A transição paradigmática proporciona rupturas com esse modelo instituído, por não compreender a crise somente no âmbito pedagógico, mas sim a partir da noção de Direito enquanto um conjunto de práticas sociais. Essa noção compreende a crise em duas dimensões, conforme reportado por Roberto Lyra Filho (1980a): a dimensão pedagógica ou do ensino propriamente dito, e a dimensão paradigmática do Direito enquanto construto social. Nesse sentido, Roberto Lyra Filho (1980a) situa a sua crítica num âmbito geral das faculdades de Direito, posicionando o seu trabalho numa perspectiva de cunho pedagógico e conceitual a respeito das práticas e do objeto no ensino do Direito, problematizando a abordagem dada ao fenômeno jurídico. Promove com essa atitude, um olhar mais aguçado para o “ensino do Direito”, uma instância até então mal compreendida, porque estudada unicamente a partir da dogmática tradicional, porém privilegiada para compreender a questão da crise atual do direito.

De acordo com Lyra Filho (1980a), a questão do ensino jurídico está diretamente relacionada à visão que se tem do Direito. Ele destaca a importância de compreender que essa questão não pode ser simplesmente resolvida, nem mesmo abordada, sem essa percepção fundamental. Dessa forma, o autor concentra seu estudo ao problematizar o fenômeno do Direito ensinado de forma errônea e inadequada. Isso acontece porque existe uma parcela social que também produz Direito, porém sem ter acesso às garantias estatais, mas com igual legitimidade em relação ao Estado. Esses grupos necessitam de reconhecimento, pois produzem seu próprio Direito a partir de suas lutas e conquistas em busca do acesso e exercício pleno da cidadania.

Nessa trilha, Lyra Filho (1980b) aponta para a necessidade esgarçar os limites da dogmática tradicional, em busca da compreensão do fenômeno jurídico na sociedade, desnudando o seu caráter ideológico. Seu trabalho busca contrapor uma concepção de Direito manifestada exclusivamente pelo Estado, através da Lei, situando o “jurídico” no âmbito das práticas sociais, construídas pelos novos sujeitos coletivos de direito, como as minorias, que produzem Direito legítimo, tanto quanto o Estado.

O reconhecimento destes sujeitos estabelece um novo patamar teórico que busca na sociedade outras fontes de produção de direitos, o que irá exigir do jurista habilidades para se inserir nesse novo contexto. Compreender o fenômeno jurídico, numa perspectiva inclusiva, dialogando com novas formas de organização social, permite que a inclusão social das diferenças seja também promovida pelo Direito:

Numa sociedade que assim se divide em classes e grupos, de interesses conflitantes, o direito não pode ser captado, em sua inteireza, sob a exclusiva ótica da classe dominadora. Nem há, em todo caso, um só conjunto de normas sociais, sem contradições. Há, pelo contrário, uma pluralidade de ordenamentos que aspiram a definir o que é prioritariamente jurídico, isto é, o direito válido, eficaz e corretamente formalizado (LYRA FILHO, 1980a, p. 6).

A evidência de um modelo de ensino jurídico em crise se torna um tema de maior relevância a partir de grandes transformações sociais vivenciadas com a efetivação constitucional das garantias sociais. Esse olhar está inserido no processo de abertura política pós-ditatorial, que se aprofunda com a Constituição Federal de 1988:

O momento constituinte que se instaurou no Brasil abriu perspectivas avançadas para a reorganização de forças sociais nunca inteiramente contidas nos esquemas espoliativos e opressores de suas elites. Com efeito, a experiência da luta pela construção da cidadania que nele se materializou, atualizou o seu sentido libertário e demarcou no espaço constituinte o lugar do povo como sujeito histórico emergente no contexto das lutas sociais (SOUSA JUNIOR, 2011, p. 151).

O protagonismo social ativo em novos sujeitos coletivos de direito, que pleiteavam garantias sociais, reconhecimento e visibilidade para demandas antes silenciadas, favoreceu a abertura do olhar que reconhece a importância da participação popular na produção de novos direitos e na experiência de reconstrução das instituições. Esse novo cenário aprofunda a sensação de crise,

pois a partir de um novo sistema político construído pelo protagonismo de novos sujeitos de direito, um ambiente político diferenciado se constituía:

Neste aprendizado, a reorganização de forças sociais já não contidas nos esquemas tradicionais das elites, logrou trazer para o processo constituinte, por meio do debate que ele proporcionou, reivindicações claras e específicas que aspiravam transformar-se em direitos e liberdades básicos, ao mesmo tempo que instrumentos de organização, representação e participação ativa na estrutura econômico-social e política da sociedade (SOUSA JUNIOR, 2011, p. 151).

A partir da expressão de vozes inexistentes no período ditatorial, o novo contexto constitucional e democrático enquanto sistema político deveria criar condições ao diálogo efetivo entre o Estado e a sociedade civil:

A construção democrática é, pois, o imaginário social que se formulou como novidade e busca de autonomia na Constituição, que ao menos quanto à cidadania e à dignidade da pessoa humana, começa a consolidar-se no processo a dimensão coletiva e solidária para a determinação de seu espaço civil. Por isso se diz que a democracia designa o sentido de permanente ampliação dos espaços de emergência de novas liberdades e novos direitos, como obra inconclusa (SOUSA JUNIOR, 2011, p. 152).

A construção democrática prevista na Constituição de 1988 pressupõe que a sociedade civil atue politicamente para o reconhecimento de novas formas de organização social, envolvendo as instituições nesse permanente processo de transformação. O reconhecimento da existência de uma cultura jurídica plural por parte do Estado oportuniza as instituições a tomada de consciência acerca da necessidade de instaurar instâncias de diálogo, enquanto condição para a efetiva promoção de justiça social.

Como forma de promover uma nova cultura jurídica, a partir do âmbito das academias de Direito, foi instaurado um debate que contou com o protagonismo das Comissões instaladas<sup>4</sup> no âmbito da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), além das associações de âmbito civil, que buscaram compreender a situação atual dos cursos e elaborar novas propostas para a formação do bacharel (RODRIGUES, 2005).

Nesse panorama, aconteceu o adensamento de produção intelectual, que

---

<sup>4</sup> As referidas Comissões se instalaram na seguinte ordem, Comissão de Ensino Jurídico da OAB, de 1991 e Comissão de Especialistas da SESu/MEC, de 1993.

a partir de diálogos marcadamente críticos, abertos a outros campos do saber, impulsionaram o aprofundamento dos estudos acerca da repercussão social do ensino do Direito, numa perspectiva que instaurou de forma definitiva a necessidade de impressão de um perfil na formação do bacharel em Direito condizente com os desafios sociais postos (RODRIGUES, 2005).

A recepção dessas propostas de mudança no componente formativo do bacharel, juntamente com outras orientações voltadas a capacitação e comprometimento docente, representa a institucionalização dos debates que abriram rumo às mudanças pretendidas. A crise evidenciada se dirigia pela exigência de soluções pragmáticas e inovadoras à sua superação, instaurando com isso uma demanda profunda pela reforma do ensino do Direito. A redemocratização do Brasil, a positivação das garantias constitucionais, a necessidade coletiva de acesso à cidadania e o emudecimento do Direito perante as questões desse momento é o panorama no qual se ocupam os estudiosos do ensino jurídico.

A Constituição Federal de 1988 oportunizou inovações na concepção e aplicação do Direito, prevendo mecanismos de proteção social que inauguraram e/ou reforçaram a ordem dos direitos coletivos, difusos e individuais homogêneos. Nesse contexto, como aponta Sá e Silva (2007), a sensação de crise se consolidou após o período de redemocratização. Diante de novas e inéditas demandas por acesso à justiça e promoção da cidadania, as Faculdades de Direito expuseram claramente seu modelo tradicional de formação, enquanto as profissões jurídicas, de maneira geral, entraram em uma séria crise de legitimidade (SÁ E SILVA, 2007).

Por essa razão, o modelo tradicional de formação do bacharel em Direito se revelou esgotado e insuficiente para fomentar uma reflexão jurídica crítica e sensível às demandas sociais. Isso ocorre porque a esfera coletiva da sociedade não era reconhecida pelo campo jurídico como uma instância autêntica capaz de operar e criar direitos. A compreensão tradicional do Direito se limitava a uma perspectiva singular, focada na atuação em institutos jurídicos consagrados, que historicamente favoreciam a proteção dos interesses privados, da propriedade e do indivíduo. Essa visão do Direito era transmitida aos bacharéis como o único método legítimo e científico para resolver conflitos, garantindo segurança e estabilidade ao mundo jurídico. Essa cultura jurídica exegética guiava suas práticas, centrando-se no estudo da Lei. No entanto, a

ênfase exagerada na exegese jurídica revelou-se como um símbolo da desqualificação e distanciamento científico a que o ensino jurídico chegou:

O exegetismo, nos cursos jurídicos, é o símbolo maior do estado de desqualificação e distanciamento científico a que chegaram. Deixa-se de ensinar o Direito para ensinar (e mal) a lei, através de comentários que tocam às raias da evidencia ou de uso frequente de argumento de autoridade. (CEJ-OAB, 2002, p. 12).

Esse cenário evidencia, portanto, a urgência de uma mudança no paradigma do ensino jurídico, para que ele possa se aproximar das reais necessidades e desafios da sociedade. O modelo científico de aplicação do Direito, que fortalece a institucionalização dos conflitos, é fator na perpetuação de um ensino jurídico compromissado com o paradigma científico-estatal, que tenta conferir rigor ao mundo jurídico, a partir do pensamento universalista que nega a expressão de diferentes culturas e diferentes formas de conceber a organização da vida num mesmo contexto social.

Aplicar o Direito a partir exclusivamente da Lei, é um procedimento que exige de responsabilidade e compromisso os seus *operadores*; que não precisam criar, inovar e conceber o novo, pois tudo pode ser ou não resolvido a partir da Lei. Isso torna a busca por justiça uma atividade ausente de atributos como sensibilidade e criticidade, o que reduz o litígio ao processo, e torna as partes uma abstração composta por pessoas invisíveis, desnecessárias e indesejáveis na prestação jurisdicional:

[...] as escolas de direito vêm formando, em sua imensa e preocupante maioria, bacharéis especialistas em papéis, simplesmente adestrados em legislação sem consciência reflexiva, formando sem sensibilidade, para intervir nos conflitos reduzidos a um corpo de papéis tecnicamente chamado litígio. Advogados de papel, promotores de papel, magistrados de papel, operadores de papel, são os especialistas que as faculdades formam sem advertir que os egressos ficam acriticamente debilitados para questionar as condições de um normativismo a serviço das diferentes formas de exclusão e falta de participação sócio-política. As Escolas de Direito, de forma tendencialmente majoritária, formam advogados práticos no exercício de um Direito normativista, especialistas em legislação, mas com insuficiências para ajudar na administração dos conflitos. Além de que nunca preparam os operadores do Direito para que possam ajudar, dentro do conflito, a cumprir uma função pedagógica e que se possa aprender alguma coisa a partir dos propostos conflitos, e muito mais: centrando o direito na vida para melhorar sua qualidade e poder construir o homem da atualidade em permanente trânsito para sua autonomia (WARAT, 2004a, p. 7).

Essa fórmula é percebida frágil já que a resposta nunca esta na Lei, mas

emerge dos processos interpretativos (GRAU, 2009), e quando as inovações à aplicação da justiça não acontecem mais unicamente nos espaços institucionalizados (WOLKMER, 1997). Aprende-se Direito no mundo da vida, instância onde a real necessidade de existência humana desafia os limites impostos pela cultura legalista-estatal, instaurando nos sujeitos a necessidade de pensar o novo a partir das suas práticas de vivência em busca de acesso a direitos básicos que lhes são negados.

A norma por si só não é suficiente para uma noção completa do fenômeno jurídico, “por mais bem elaboradas e assentadas na ordem jurídica, não deixam de ser [...] algo de teórico, que precisa ser experimentado e avaliado, em conformidade com os resultados que produzem no meio social” (AZEVEDO, 1989, p. 11). Revela-se, neste sentido, a importância de se considerar o aspecto prático da aplicação normativa, aonde se estabelece, afinal, o teste definitivo pelo qual “passam as normas jurídicas, ao sair da abstração dos diplomas legais e penetrar na realidade social, para resolver conflitos de interesse da vida intersubjetiva”. (AZEVEDO, 1989, p. 11-12).

A tríade máxima do Direito, uma espécie de clamor social na sua versão dogmatizada, tem no argumento de “proteção da família”, “paz social” e “segurança jurídica”, o escopo que serve de fundamento para a perpetuação do modelo jurídico que se ocupa da previsibilidade social, que nega a autonomia dos sujeitos e a dimensão pedagógica dos conflitos; negando com essa atitude a existência efetiva de um horizonte novo às práticas de justiça.

Em oposição à perpetuação desse modelo, as complexas litigiosidades características dos momentos de grandes transformações sociais demandam dos estudiosos e profissionais do direito habilidades diferentes, que norteiem a formação de um jurista consciente e engajado (FÉLIX, 2001). Felix (2001) identifica essa situação de queda de prestígio do Direito em relação ao passado como uma "crise de identidade", que se reflete diretamente na crise do ensino. A autora considera esse conceito como uma das dimensões da crise profissional enfrentada pelos graduados em Direito, e o compreende como uma "inadequação entre formação sócio-profissional e distribuição sócio-ocupacional" (FÉLIX, 2001, p. 25-26).

Para Pôrto (2000), a sensação de crise presente na dimensão do mercado profissional do Direito foi o que moveu a OAB para a atuação nos debates sobre ensino do Direito, a partir do seu posicionamento contra a expansão desenfreada

e mercantilização de cursos de Direito no Brasil. Como forma de superar a crise e resgatar a noção de Direito enquanto uma prática social mutável, o diálogo entre as instituições e sociedade civil é condição para esquematizar novas práticas que desatem os nós dessa relação:

A imagem de crise que a Comissão da OAB buscava caracterizar, pressupunha que o conhecimento e prática jurídico refletiam interesses sociais limitados. Baseados em crenças de certeza e segurança, esses interesses imobilizavam as tentativas de se redefinir o direito a partir de uma perspectiva de futuro, ou seja, de transformação social (PÓRTO, 2000, p. 27).

Mas como pode o bacharel em Direito pensar o novo, se ao longo do curso foi treinado para reproduzi-lo? A resistência às mudanças são também fortes entre os estudantes que adentram ao mundo jurídico. Os relatos bastante pragmáticos sobre a carreira almejada para o futuro, desde já implica em negar todo conhecimento que não seja necessário a esse objetivo, com isso o aluno assume uma postura acrítica frente ao conhecimento docente.

Essa hegemonia se traduz em conformismo diante da mesmice dos métodos e abordagem limitada das problemáticas no conteúdo ministrado, tornando a sala de aula um espaço monótono e desinteressante, composto por bacharéis opacos e reprodutores de saber. Dessa maneira, formar um pensamento jurídico socialmente engajado, pressupõe a existência de espaços onde a troca de experiências renove noções adquiridas de Direito, onde o protagonismo estudantil é relevante para instaurar inquietações que abalem as “cabeças feitas”, substituindo a certeza pela incerteza, o monólogo pela dialética, instaurando o pluralismo jurídico, a polifonia, como forma de se compreender e produzir o Direito:

Ao contrário da concepção unitária, homogênea e centralizadora, denominada de ‘monismo’, a formulação teórica e doutrinária do pluralismo designa a existência de mais de uma realidade, de múltiplas formas de ação prática e da diversidade de campos sociais com particularidade própria, ou seja, envolve o conjunto de fenômenos autônomos e elementos heterogêneos que não se reduzem entre si. O pluralismo enquanto concepção “filosófica” se opõe ao unitarismo determinista do materialismo e do idealismo modernos, pois advoga a independência e a inter-relação entre a realidade e princípios diversos (WOLKMER, 1997, p. 171-172).

Reformar o ensino jurídico pressupõe romper com as posturas reformistas tradicionalmente empenhadas nesse campo. Isso porque o delineamento desse

mal-estar, denominado de crise do ensino jurídico, por muito tempo foi de conhecimento limitado ao âmbito das academias de direito e seus *operadores*, e por isso seus debates eram nutridos por soluções limitadas aos problemas, também conhecidos de forma descontextualizada:

As tentativas que se fizeram, ao nível de graduação, de reformular o ensino jurídico, continuam sendo muito poucas e os seus resultados, pelos seguintes fatores, ainda dispersos. Em primeiro lugar, porque reformular os currículos jurídicos implica, sempre e necessariamente, reformular as formas institucionais de se pensar a organização da produção e da convivência social. Em segundo lugar, porque as reformas sempre sofreram a resistência não só das elites tradicionais [...] como também dos mais diferentes grupos de professores pelos mais diversos motivos. Em terceiro lugar, como já assinalamos, porque eles nunca refletiram os resultados de estudos sistemáticos sobre as necessidades ou exigências de se adaptar o conhecimento jurídico ao processo de desenvolvimento, como formula viável para se impedir que a liberdade de intervenção social se sobreponha à intervenção da liberdade como pré-requisito da reflexão jurídica (CEJ-OAB, 2002, p. 13).

Ademais, a situação do professor de Direito que se ocupa de muitas outras atividades que dificultam ele eleger a vida acadêmica como o seu ofício principal, se reflete na forma como os conteúdos são ministrados. O tempo escasso, a baixa remuneração e o excesso de turmas, são sentidos na forma de produção e problematização da relação de ensino-aprendizagem. Os professores abusam do modelo aula-conferência e dos seminários como método de transmissão de conteúdo, sendo as provas o método de avaliação preferido.

A avaliação quantitativa que mede o desempenho do aluno por pontos instaura entre os dissentes à disputa e o individualismo como forma de produção do saber. Essa lógica perpassa todas as relações do mundo jurídico, substituindo a dialética pela crença na verdade universal, e na construção de discursos hegemônicos. Aliado a isso, o fato desse modelo colaborar com a lógica de ingresso nas carreiras jurídicas acomoda com a promessa de dever cumprido e satisfação a todos que acompanharam esse percurso; o desânimo crescente em frequentar a sala de aula ao longo do curso logo se instala.

Ao reivindicar efetiva formação jurídica para o profissional de Direito, a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico (CEJ-OAB) fora instaurada com função inicial de levantar dados e análises acerca da situação do ensino do Direito no Brasil e do mercado de trabalho para os advogados, dando impulso às propostas de mudanças ao campo do ensino do Direito.

A síntese do trabalho realizado pela Comissão está contido no relatório “Uma Cartografia dos Problemas”, que pode ser encontrado no livro *OAB Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*, editado em 2002; volume inaugural da coleção intitulada *OAB Ensino Jurídico*, organizada pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB<sup>5</sup>; que trata a fundo de temas relevantes ao ensino jurídico no Brasil, transitando duma perspectiva de crise para uma perspectiva de reforma. “Trata-se, assim, de estabelecer uma visão de crise e de discernir no âmbito destas rupturas, a perspectiva de futuro acerca da função do Direito, do papel do jurista e dos profissionais do Direito” (CEJ-OAB, 2002, p. 19), ficando clara a sua dupla intenção em, de um lado, cartografar a situação de crise pela qual atravessava os cursos de Direito no Brasil e, de outro, propor outras perspectivas para o ensino jurídico. Segundo Rodrigues (2005, p. 74):

Nesse relatório a Comissão buscou, em primeiro lugar, situar a questão do ensino do Direito em nível de seus problemas e de suas crises. Em função da necessidade de atualização do ensino do Direito em face das exigências da contemporaneidade, fixou alguns elementos paradigmáticos como base para a definição de critérios de avaliação e de proposição de medidas funcionais e legislativas.

As bases do ensino tradicional do direito proporcionaram um modelo jurídico que opera sem referências com as demandas judiciais contemporâneas, numa prática pela prática, que abstrai o Direito do contexto social, sendo por isso um ensino descontextualizado. Na formação, ao aprenderem que o “mundo é o da norma e não o das necessidades sociais e o dos exercícios dos poderes” (CEJ-OAB, 2002, p. 23), os bacharéis incorrem num contínuo processo de recrudescimento ao outro, uma espécie de cegueira social, que (de)forma o bacharel, na medida em que promove saber descontextualizado com demandas sociais antigas e novas.

Numa conjuntura de ruptura entre modelos epistemológicos é essencial captar a função, o sentido, os modos de produção do conhecimento e as múltiplas transições que determinam o seu valor para as nossas práticas de vida e de

---

<sup>5</sup> A CEJ-OAB, foi montada com a finalidade de cartografar as origens da crise do ensino jurídico, para a compreensão do contexto atual, seguido de propostas de reforma. A sua composição primeira, contou com: Luiz Neto Lôbo (Coordenador), Roberto Armando Ramos de Aguiar (Relator), Álvaro Villaça Azevedo, Edmundo Lima de Arruda Júnior, José Geraldo de Sousa Júnior e Sérgio Ferraz. Os trabalhos desta Comissão, e de outras compostas por outros nomes, estão contidos numa ampla e diversificada produção, que tem sido organizada pela referida Comissão.

sociedade. No plano jurídico, esta ruptura significa um afastamento do jurista das determinações da ideologia dominante, quebra da unidade do mundo e do pensamento jurídicos fundada sobre as certezas e a segurança que foram adquiridas ao preço do imobilismo científico e conseqüente eliminação de todo o espírito crítico na formação intelectual do jurista, como em geral expressam os manuais em uso na graduação, os métodos e os programas, privilegiando leituras superficiais que se conformam com a descrição do sistema jurídico oficial.

A abordagem tradicional auto-referenciada não promoveu rupturas necessárias com o cenário de crise. Essa postura, típica dos ciclos de reforma do ensino jurídico, cedia vez à “postura que reivindicava efetiva formação jurídica para o profissional de Direito” (CEJ-OAB, 2002, p. 14). Tornava-se evidente a necessidade de ruptura com esse ciclo, ficando claro que até então a crise foi compreendida de maneira limitada, pois as atualizações curriculares como forma de superação da crise mostraram-se insuficientes.

O aprofundamento da crise pode se traduzir, em linhas gerais, numa tentativa de fuga das posturas reformistas tradicionais, o que caracteriza a abordagem crítica da crise. Essa atitude promove interesse no diálogo do Direito com outros campos do saber, uma condição necessária à construção de propostas de fuga ao senso comum.

Formar profissionais capazes de causar reformulações sociais e jurídicas é abandonar as formas estereotipadas sobre a sala de aula, chapada pela reprodução que apresenta o novo sempre a partir do velho por um roteiro auto-referenciado. Essa postura de rompimento com o Direito arcaico é manifesto pelo abandono do lugar comum na leitura de mundo, para a promoção de saberes socialmente relevantes à academia, em outros termos: o abandono dos *mapas* pela *cartografia*.

## **2. CARTOGRAFANDO CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO CIENTÍFICO-SOCIAL E CRÍTICO-SENSÍVEL**

A proposta de formação científico-social e crítico-sensível para o bacharel em Direito, parte da necessidade de localizar o ensino jurídico por meio do ambiente social no qual estão inseridas práticas sociais, demandas e lutas por direito. Para isso é relevante pensar uma formação voltada para o conhecimento

da realidade, nesse caso, uma realidade complexa e que, por isso mesmo, exige métodos científicos e práticas pedagógicas que possibilitem ao bacharel compreender o direito por meio da dinâmica social.

A primeira dimensão da formação científico-social e crítico-sensível se dá com a busca pela ruptura do paradigma do cientificismo moderno que influencia a formação do bacharel e definição do Direito trabalhado em sala de aula. Essa ruptura visa instaurar uma racionalidade dialógica por meio de um saber crítico e sensível na formação acadêmica. Como escreve Maffesoli (1998, p. 208), se a razão excessiva leva à fragmentação da experiência humana e à perda da conexão do homem com o mundo, “a sinergia da racionalidade e da intuição é, com certeza, um bom antídoto para a esclerose do dogmatismo e pode dar a compreender, em sua globalidade, os múltiplos aspectos, efervescentes ou banais, do vitalismo social”.

O que difere esse saber científico-social e crítico-sensível do saber científico moderno é certamente o olhar do cientista para o mundo, no nosso caso, o olhar do jurista para a diversidade *fenomenológica* (no sentido merleau-pontyano do termo) do Direito, e a forma como ele aborda e compreende os fenômenos jurídicos em chave com a realidade social. Enquanto o saber científico moderno muitas vezes adota uma abordagem objetiva e distanciada, buscando uma compreensão reducionista dos fenômenos através de regras e categorizações rígidas, o saber científico-social e crítico-sensível valoriza a experiência vivida, a subjetividade e a complexidade inerente a vida em sociedade.

A racionalidade científica moderna se constituiu por meio de um modelo de pensamento que buscou construir métodos capazes de produzir saber puro e aferível, passível de ser universalizado e, portanto, verificável em qualquer tempo e espaço (SANTOS, 2004). Fazer ciência é olhar para o mundo por meio de uma lente metodológica, e o saber científico é tudo que daí surgir como resultado desse experimento. Dentro deste modelo é que surge a promessa de segurança ao Direito, orientada por meio de uma racionalidade metodológica herdada das ciências naturais, que impregna o pensamento das ciências sociais e cria uma dicotomia perversa à sociedade — o saber científico e o saber do senso comum — pois “a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante

generalizado” (SANTOS, 2000, p. 20).

Essa fissura entre saber científico e saber social fragmenta a realidade e instaura uma ideologia no conhecimento. Conhecer para a ciência moderna é aplicar os seus métodos, e tudo que estiver fora do estabelecimento científico, são opiniões e crenças, que apesar de úteis ao homem, não trazem fundamentos para a construção de uma ciência em sentido estrito. Nesse ponto, no caso das ciências jurídicas, a norma ganha o *status* de objeto único e privilegiado, desprezando as experiências de produção do saber social cotidiano.

Neste sentido, o olhar científico privilegia o caminho para a investigação; nele, causa e intenção não coexistem, pois não se pergunta sobre a finalidade do saber produzido, e sim qual o fundamento de um saber capaz de interferir e prever o mundo real (SANTOS, 2004). A intencionalidade é um juízo de valor descartado pelo método científico, contudo, causa e intenção são fundamentos que entrelaçam o saber social, pois o homem situado em um contexto tempo-espaço produz saber intencionalmente orientado para uma questão prática da sua vida em sociedade.

A conduta humana enquanto parte integrante do fenômeno jurídico está condicionada ao enquadramento, ou a possibilidade de compreensão por meio de uma norma que seja pressuposto ou consequência desta conduta. Como resultado, uma estrita conceituação de fenômeno jurídico reforça o caráter científico e delinea o campo do Direito enquanto um espaço neutro, purificado, filtrado por uma metodologia que não demonstra interesse em práticas sociais por direito desconhecidas pela norma, fundando assim a igreja da teoria pura do direito (WARAT, 1983).

Para que um fenômeno social fosse compreendido enquanto parte integrante do fenômeno jurídico, seria necessário o enquadramento, ou a previsão normativa. Nesse sentido, as práticas sociais ou qualquer outra articulação social político-jurídica foram desconsideradas, pelo paradigma cientificista-moderno, enquanto objeto de estudo do Direito, pois, como reforça Kelsen (1999, 2000), uma ciência jurídica não é (ou não pode ser) uma ciência política do Direito.

A clareza metodológica é posta com a pergunta “o que é e como é o Direito?”, e nela não cabe indagações que extrapolem o seu objeto de estudo.

Esse Direito puro pretendeu ser uma abstração que paira sobre nossas cabeças, que orienta o real e o modo de produção de saber no campo jurídico, deslegitimando outras normatividades sociais. Essa forma de conhecer o mundo não leva em consideração às práticas e lutas por direito, por entender que elas estão inseridas no campo da política, da sociologia, da antropologia; campos distintos do direito normativo (ou normativizado):

Deve-se, assim, pôr em xeque o princípio da pureza metodológica, segundo o qual somos levados a separar o conhecimento do Direito da sua função na sociedade. Somos levados a negar o poder do conhecimento jurídico. Resgatando unicamente o poder do conhecimento jurídico, poderíamos perceber os modos como as significações jurídicas ficam imbricadas na própria materialidade social, co-determinando-a e sendo, por sua vez, determinadas por ela. O fetichismo das formas jurídicas, das palavras da lei, adquire seu valor simbólico na medida em que pode erigir-se em lugar de objetivação (de inscrição material) das significações sociais e jurídicas, processadas mediante o sentido comum teórico do jurista. É isto o que o princípio da pureza metodológica fundamentalmente cala quando, em seu afã de obter um conhecimento neutralizado, o encobre de suas funções na sociedade, reassegurando o seu exercício (WARAT, 1983, p. 122).

Por conta deste fundamento científico o Direito fechou os olhos a outras formas de conhecimento, e foi gradativamente se distanciando da realidade social. Este distanciamento pode ser sentido na medida em que novas práticas sociais, como as que foram cartografadas pela CEJ/OAB, emergem na forma de novas demandas para o campo jurídico. Este Direito é ainda reforçado por um modelo de ensino jurídico descontextualizado, porque ainda forma bacharéis por meio de estudos centrado nos interesses do indivíduo e no patrimônio, que tem no fundamento último a defesa desmedida das instituições estatais.

A ciência jurídica de Kelsen não se atenta para os valores, gostos e preferências do jurista na hora de aplicar a norma, nem busca compreender como essa norma é ideologicamente fabricada, o que demonstra que esse modelo científico do Direito foi utilizado para camuflar interesses daqueles que ocuparam os espaços de poder e de produção do direito.

A norma e as práticas assentadas na ciência jurídica carregam em si um conjunto de crenças e ideais camuflados por uma epistemologia do Direito carregada de valores e regras morais, formando assim o que Warat (2004a, p. 198) chama “senso comum teórico dos juristas”:

Assim, o conhecimento científico do Direito, termina sendo um acúmulo de opiniões valorativas e teóricas, que se manifestam de um modo latente em seu discurso, aparentemente controlado pela episteme. Estamos diante do sentido comum teórico dos juristas, que é um conhecimento constituído também por todas as regiões do saber, porém, aparentemente, suprimido pelo processo epistêmico. O sentido comum teórico não deixa de ser uma significação extra-conceitual no interior da ciência, uma *doxa* no interior da episteme.

Essa epistemologia é nada mais que um discurso legitimado pela ciência, carregado de valores camuflados dentro da norma e do processo de aplicação do direito, que se diz axiologicamente neutro e imparcial. Essa ideologia esconde na norma os valores políticos da sociedade, os conflitos e os preconceitos de classe, que instaura uma *doxa* no interior da *episteme*, também conhecida como dogmática jurídica. Fica claro então que a dimensão política do Direito se insere na norma e na prática como fator de justificação para posicionamento jurídico em prol da manutenção das estruturas de poder e coerção social.

O direito dogmático está orientado pelo positivismo científico que instaura a norma como única fonte do Direito, centrando o estudo jurídico na validade das normas e nos consensos sociais apriorísticos que camuflam o poder inscrito na ordem jurídica. Costa e Coelho (2017, p. 28) ao debaterem as ideias de Roberto Lyra Filho, compreende que esses dois pontos – validade e consenso – foram fundamentais para o positivismo científico-jurídico do direito dogmático:

Nesses momentos de crise, fica evidente a face idealista do positivismo, que toma a validade das normas (no caso do normativista) ou dos consensos sociais (no caso do sociológico) como um dado que não precisa de justificação. Portanto, o positivismo é dogmático, no sentido de que transforma certas pautas normativas em dogmas, a pretexto de que não cabe contestá-las nem propor a elas qualquer alternativa.

O Direito moderno, não chega a ser nem mesmo uma ciência normativa como quis Kelsen, sendo muito mais um conjunto de opiniões valorativas que se sustenta em pressupostos científicos, um positivismo vulgar. O Direito se utiliza do arcabouço teórico normativo para justificar suas práticas, e se utiliza convenientemente do imaginário social historicamente construído pela crença exacerbada na ciência, como único meio capaz de trazer ordem e estabilidade ao mundo da vida.

Como parte integrante desse modelo de Direito, o ensino jurídico se ocupou desde a criação dos primeiros cursos, com a manutenção do direito dogmático, sendo a sala de aula uma instância de reprodução de saber. Um saber que a cada dia se apresenta mais afastado do contexto social, e que não proporciona para a formação do bacharel o desenvolvimento de uma visão crítica e interdisciplinar, ao contrário, formando bacharéis para uma atuação tecnicista ausente de sensibilidade para a aplicação do direito.

Contextualizar socialmente os debates enfrentados pelo Direito é muito mais que tomar consciência de novas demandas emergentes, é desenvolver a capacidade de contato e diálogo dos bacharéis com essa realidade social, de maneira a contextualizar e dar sentido ao conhecimento científico produzido pelo Direito. É este desafio posto ao ensino do direito na contemporaneidade, marcada por um cenário social complexo. Conforme asseveram Gustin e Dias (2002, p. 19):

[...] no ensino superior, [...] não basta apenas apropriar-se do conhecimento produzido e transmiti-lo aos alunos. É necessário fazê-los sujeitos do processo de aprendizagem, bem como indivíduos críticos em relação ao que é ensinado, não só [quanto] ao conteúdo das disciplinas como em relação à sua prática profissional cotidiana. [...] o cientista do direito tem um papel de reflexão sobre o objeto de suas investigações, para que possa transformar e redefinir o papel do direito na sociedade.

Uma formação que contemple as dimensões científico-social e crítico-sensível busca, portanto, compreender o direito e suas práticas por meio do sentido e intenção à elas atribuídos pelos sujeitos no mundo da vida. Nessa busca a norma não é mais debatida pela norma, mas por uma perspectiva multidisciplinar, a história ganha importância, as intenções legislativas ganham importância, os atores sociais e o campo político ganham relevância, e por isso a formação do bacharel ganha também especial importância.

Para que o Direito, seus atores sociais e institucionais possam produzir e operar com o conhecimento científico-social e crítico-sensível, se faz necessário compreender a razão purificada que erigiu a epistemologia jurídica moderna, como forma de desconstruir verdades e contextualizar socialmente o saber produzido pelo campo do direito:

Nota-se que o conhecimento, na medida em que é purificado pela razão, limita maldosamente a percepção dos efeitos políticos das verdades. Tais

efeitos apenas podem ser percebidos quando concebemos a história das verdades como jogo estratégico, como campo de luta semiológico, e não como uma história das ideias ou dos homens, desenvolvida progressivamente pelo espírito (WARAT, 2004a, p. 28).

Os efeitos políticos das verdades podem ser compreendidos na medida em que o resgate da história com seus jogos político-jurídicos carregados de intenções elucidam para nós as formas de produção dos esquemas jurídicos modernos. Esses esquemas são fruto de um pacto silencioso entre ciência e Estado, que instaurou uma instância de produção de poder que precisa ser melhor conhecida pelo campo do ensino jurídico, de modo a trazer para o conhecimento jurídico atual novas formas contra-hegemônicas de produção de saber que não ignorem o fundamento político do Direito.

Consoante apontamentos de Boaventura de Sousa Santos (2000), essa ruptura está assentada no abandono do saber científico universal, neutro, objetivo, que camufla as intenções políticas, por um outro que busque compreender o homem em um contexto local, de forma intersubjetiva e descritiva:

A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos decorrentes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (SANTOS, 2000, p. 67).

Essa nova compreensão sobre o fenômeno jurídico, requer que a ciência jurídica se encaminhe por meio de uma saber científico-social e crítico-sensível, ou seja, um saber relevante para universidade e sociedade, voltado ao homem em relação com o mundo. Na sociedade diversas normatividades e sensibilidades coexistem entre si; “a multiplicidade de práticas jurídicas existentes num mesmo espaço sócio-político, interagidas por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de ser nas necessidades existenciais, materiais e culturais” (WOLKMER, 1997, p. 195).

Essa compreensão do fenômeno jurídico desloca o olhar do pesquisador de uma única normatividade, a estatal, para compreender a produção e

coexistência de várias normatividades, fruto das relações sociais e lutas por direitos no espaço público (WOLKMER, 1997; SOUSA JUNIOR, 2011). Nessa virada, o Direito é compreendido como resultante de práticas sociais e não como um método que impõe previsibilidade e limitação a vida. Nessa resultante, as normatividades e sensibilidades coexistentes são oriundas de múltiplas fontes, que se constituem de forma direcionada à resolução dos problemas concretos e satisfação das necessidades reais e existenciais dos grupos e classes ascendentes.

Sendo o Direito uma ciência social aplicada que produz fenômenos jurídicos pluralistas, descentralizados e participativos, o objeto da ciência jurídica a ser conhecido exige do cientista um agir reflexivo e crítico, pois trata-se de uma prática social a ser conhecida dentre os homens, de modo “intersubjetivo, descritivo e compreensivo” (SANTOS, 2000, p. 67). Contudo, vemos que a formação do bacharel se guia ainda pela reprodução de um saber objetivo, rígido e quantitativo, fruto da reprodução de um Direito ainda imbricado com o modelo científico moderno e com a fonte normativa estatal, em detrimento das muitas outras fontes do Direito.

A formação científico-social e crítico-sensível pautada pelo diálogo como método de produção de conhecimento, busca a formação de bacharéis engajados a partir de uma articulação profunda e indissociável entre saber acadêmico e saber social. Essa articulação requer novas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, pois a mediação entre saberes pressupõe a existência de um ambiente de tensões e conflitos entre a racionalidade instrumental da técnica jurídica e a racionalidade prática e intencional do saber social, que precisa ser melhor reconhecida e estimulada. Conforme asseveram Boaventura e Almeida (2017, p. 29), “ressignificar o ensino jurídico quer dizer abandonar os paradigmas de ensino-aprendizagem moderno, calcado na mera transmissão e reprodução do conhecimento, para buscar novas formas de ensino que se firmem na preocupação com a aprendizagem integrada”.

Assim, tendo em vista que as práticas de ensino modernas suprimem as tensões entre os saberes em nome uma suposta homogeneidade cultural, negando os distintos saberes e suas formas de aplicação (SANTOS, 1996),

instaura-se a necessidade de uma pedagogia capaz de mediar à produção de um saber científico-social e crítico-sensível que priorize o discurso polifônico, o diálogo, em detrimento da pretensa autoridade e univocidade do discurso científico dominante.

Segundo Paulo Freire (1987) o diálogo é muito mais do que uma troca de ideias, ou uma prática de transmissão de conhecimento, ele se instaura pela intenção em comum que atravessa os sujeitos, e os orienta reciprocamente para a compreensão da vida, ainda que pertencentes a contextos sociais diversos:

[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 78-80).

O diálogo é o momento de travessia de sentidos, pois juntamente com os olhares, os cheiros, as vozes, o corpo, e as diversas possibilidades de articular e construir uma fala, estão presentes uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que instaura uma estética do saber que pressupõe ser o homem, um autêntico sujeito de produção de saber (KRAMER, 1995). Esse diálogo requer abertura para lidar com a diferença do outro, e buscar compreender o contexto social multicultural, que está relacionado à capacidade de viver em sociedade, a capacidade de conviver com a diferença, atributos esses apagados da formação tradicional que opera o ensino como forma de homogeneizar o saber através de uma prática pedagógica que visa normalizar os sujeitos.

Essa abertura ao diálogo, esta relacionada com uma formação sensível. Warat (2010) compreende que a sensibilidade deve estar presente na formação do jurista, para que o conflito não seja reduzido ao litígio, visto como momento de aplicação técnica do Direito, a qual deve operar o bacharel na prestação da justiça. A sensibilidade é necessária ao diálogo, pois nele quem fala também escuta de maneira atenta as dimensões subjetivas dos homens, sendo o diálogo uma relação *entre-nós* que exige uma abertura sensível à compreensão do outro,

capaz de estabelecer devires de sensibilidade e alteridade (WARAT, 2010).

Uma real condição de abertura para o outro em um momento de diálogo, requer do interlocutor uma escuta sensível que propicie o trânsito de sentido por meio das palavras, uma escuta que explore as dimensões subjetivas, ideias, valores, símbolos e mitos dos sujeitos envolvidos na experiência (BARBIER, 2007):

Reivindica-se, por este prisma, um contexto de formação-emancipatória, que promova a abertura do campo jurídico para outras sensibilidades, rompendo com o dogmatismo e democratizando o processo de produção do conhecimento. O alcance desse ponto capital pressupõe uma revisão completa dos procedimentos educacionais adotados na atualidade. Implica, por um lado, refletir sobre a condição dos próprios sujeitos-cognoscentes, alienados a realidade que os cercam e mutilados em relação aos seus próprios saberes; em contrapartida, requer uma necessária abertura para o “outro”, não o “outro” como objeto a ser conhecido, mas como alguém dotado de identidade e autonomia, que comigo partilha e experiencia o mundo (CORREIA; GAMA, 2021, p. 652-653).

Esse sujeito de tanto experimentar, dentro desse processo de subjetivação e alteridade, termina por se transformar em *homem*, termina por se formar e incorporar um senso crítico que lhe diz acerca da impossibilidade de existência de uma verdade única, de uma única forma de resolver um conflito, de uma única forma de pensar a sua atuação no mundo, e sobre a possibilidade de um direito único, em uma sociedade multicultural e complexa. Instaura-se então um agir crítico como fruto desse diálogo, e dessa experiência de ensino-aprendizado emerge as condições para se produzir um saber científico-social e crítico-sensível que admite os múltiplos pontos de vista, presentes em um conjunto de vozes dissidentes advindas da experiência de produção desse saber.

Nesse sentido, o discurso monológico do professor é substituído pelo discurso polifônico, em que todas as vozes são escutadas, todos produzem conhecimento. A ausência de hierarquia entre os saberes acadêmico e popular também é uma característica que afeta a sala de aula, pois, reconhece os alunos como potência criativa ao invés de simples repositórios. A rua como instância do coletivo, do público ganha dimensão no ensino, já que a sala de aula não é o único lugar de produção do saber. Por derradeiro, o riso, a alegria, o lúdico, juntamente com a arte, ocupam relevante espaço porque diz de instâncias desejosas da vida que precisam ser reconhecidas (GAMA, 2013, p. 27).

A substituição dos mapas pela cartografia, portanto, significa um abandono de “representações estáticas” por uma construção contínua. O conhecimento não

é um dado (im)posto, absoluto e eterno, ele se compõe e se desfaz a cada nova experiência. Assim, enquanto os mapas buscam estabelecer verdades e definir certezas, a cartografia [...] acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem, dos sentimentos e dos desejos” (GAMA, 2013, p. 18) se apresentam, para logo depois se desfazer, predispondo outros arranjos e paisagens. Segundo Correia e Gama (2022, p. 21), “a substituição dos mapas pela cartografia significa, neste sentido, a renúncia de um conhecimento estagnado por um conhecimento que procura a si mesmo, em um processo de (des)construção contínua”. Nas palavras de Warat (1992, p. 11):

Uma filosofia, em resumo, carente de homogeneidade, que renuncie a fazer o elogio das certezas, que abandone os claustros universitários para ir ganhando a rua, que se vá definindo pelas singularidades que atravessa e que terá inúmeras pontos de enfrentamento, núcleos duros de instabilidade. Uma filosofia da praça pública que tente encontrar seus fundamentos, precisamente nos lugares que foram excluídos pelos controles metódicos do modelo filosófico das certezas. Uma filosofia que para transitar na rua terá que relativizar o rigor de seus discursos incorporando a estética como meio de expressão, a psicanálise como estratégia de interpretação, a cartografia (no lugar da teoria) como produto (em permanente processo de recriação) e a criatividade como destino: verdades carnavalescas, fora do lugar instituído, para elas, pela mentalidade cientificista. Pelo menos esse é o roteiro cartográfico que apresento como exemplo.

Ao introduzir o amor no lugar da Lei, a incerteza no lugar da verdade absoluta, os sentidos e a percepção no lugar do conhecimento objetivo, os indivíduos se formam e produzem saber de maneira contextualizada e humana, pois cabe nesse saber todos os desejos, anseios, crenças, valores e sonhos que o homem carrega em si na tentativa de construir vida digna. Trata-se, portanto, em última instância, de predispor uma política educacional desenhada *desde e para* os Direitos Humanos<sup>6</sup>, capaz de fundar um espaço fecundo de recuperação da(s) subjetividade(s) que privilegie a pluralidade de sentidos e saberes conduzindo-se em

---

<sup>6</sup> De acordo com Warat (2004b, p. 71), “situadas nestes termos, as articulações entre educação e direitos humanos devem supor um projeto pedagógico integrado que incite a viver e desfrutar dos direitos humanos; que permita a compreensão e o aprendizado do valor existencial, que implica para os excluídos e os esquecidos, o exercício das práticas reivindicatórias de seus direitos de alteridade (as pessoas precisam aprender e exercer o valor da vida através da realização dos direitos humanos; a biopolítica resistida e contestada por uma concepção e uma prática vitalista dos direitos humanos; e, finalmente, que permita fomentar um estado de opinião que leve a pensar que qualquer violação dos direitos humanos em qualquer lugar do mundo não nos pode deixar indiferentes, sendo de todos a responsabilidade de evitá-las. Aqui faço uma invocação para que aprendam a ser solidários em termos dos direitos humanos, sentindo que quando alguém é violentado em seus direitos, estamos obrigados a reagir como se estivéssemos diante de uma ameaça à sobrevivência da espécie, como se faltasse o ar que respiramos”.

direção a “um empreendimento emancipatório [...] do homem com a autonomia” (WARAT, 1997, p. 16). Nesse sentido, como aduz Gustin (2004, p. 58-59), “o saber produzido deve-se dar como conhecimento emancipado e emancipador, e jamais como saber regulador, requerendo, assim, transformações não só da produção do conhecimento, como da própria prática de conhecer”. Só assim seremos capazes de vislumbrar um programa educacional focado no protagonismo humanista, que assegure a efetivação de projetos de vida e percursos emancipatórios, devolvendo ao homem “a possibilidade da livre criação de sonhos fora dos espaços mortos das instituições, para permitir a abertura para o novo, para o diferente, para o inesperado... enfim, para a democracia” (WARAT, 1997, p. 94):

Dessa forma, haja vista que já não mais se sustenta um saber sobre o Direito unívoco e estéril, cumpre ampliar seu horizonte paradigmático, enxergando novos atores e novos espaços de produção normativa, tal e qual outras instâncias — que não apenas a epistemologia cientificista-moderna — como produtora do conhecimento. Nesta perspectiva, fundar uma nova cultura jurídica, atenta aos problemas sociais, às desigualdades materiais e às necessidades reais de existência, reclama, sem dúvida, por uma reinvenção do ensino jurídico. Somente assim será possível a criação de pontes entre os “juristas” e os outros atores do direito, somente esse contato com outro tipo de “sensibilidade” que não aquela determinada pelo paradigma vigente, pode promover um novo olhar acerca dos Direitos Humanos, oportunizando com isso o fomento de novas práticas. [...] Precisamos reaprender a escutar a “rua”, permitir que novas vozes ingressem nos espaços de construção do saber e, desse modo, criar um ambiente polifônico que desnude o discurso dominante da ciência moderna de suas competências infalíveis (CORREIA; GAMA, 2021, p. 654, 656).

Como escreveu Merleau-Ponty (1999, p. 3, grifo do autor), “todo o universo da ciência é construído sobre o *mundo vivido*, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é expressão segunda”. Nesse sentido, as salas de aula erigidas por meio de uma ciência que purifica a epistemologia do ensino e petrifica os sentidos percebidos, ainda se constitui como um espaço pouco propenso para emergência de um saber científico-social e crítico-sensível, o que requer do campo do ensino jurídico novos espaços de aprendizado e, acima de tudo, novas práticas capazes de fundar “[...] um saber sobre o Direito que reconcilie o homem com suas paixões, tenha respostas de acordo com o mundo e transforme a estagnação de suas verdades em desejos vivos” (WARAT, 2004c, p. 83).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apreensão da dimensão simbólica dos conflitos instaura na instituição uma demanda por profissionais que entendam não somente do tecnicismo jurídico, mas de gente, de conflito, e das subjetividades contidas em um contexto de pluralidade cultural e de práticas cotidianas. Desse forma, uma nova cultura do Direito subjacente a um ensino jurídico renovado, deve predispor, entre outras mudanças e transformações: i) uma abertura epistemológica para o pluralismo jurídico; ii) o desenvolvimento de um perfil não apenas técnico, mas também humanista dos profissionais jurídicos, capacitados a refletir sobre a condição humana e contextualizar o Direito em seu ambiente histórico, cultural, político, existencial e afetivo; iii) a habilidade para discernir, dentre as múltiplas demandas, aquelas que exigem a construção de um ambiente procedimental adequado para a negociação de diferenças e a redução de desigualdades sociais (SOUSA JUNIOR, 2011).

Como medida efetiva de combate a crise, a construção de *figuras de futuro*; um dos tópicos do relatório da Comissão CEJ-OAB (2002), reflete na formação do bacharel a necessidade de adoção de diretrizes formativas, representadas pela adoção do *Perfil e Habilidades* do graduando. Estas, em linhas gerais, procuram proporcionar ao bacharel o desenvolvimento de novas competências perante o novo quadro sócio-político da nossa sociedade. Não obstante, as reformas empreendidas até então, sobretudo, a partir da Portaria MEC n.º 1.886/1994 e Resolução N.º 9/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Ensino Superior (CES), ainda são incipientes (sem desmerecer a importância dessas reformas para alguns avanços necessários nesse campo) para instruir uma transformação paradigmática no ensino jurídico. O cultivo de uma estrutura engessada, dogmática e tecnicista ainda se faz hegemônico nas instituições de ensino superior, fazendo frente aos ideais de promover uma formação jurídica integrada.

Como prospecta Rodrigues (2005), é imperativa a apresentação de propostas disruptivas que rompam com o senso comum teórico dos juristas. Tais alternativas devem afastar-se dos paradigmas redutivos (tanto do positivismo normativo, quanto do jusnaturalismo), buscando inserir o Direito no contexto histórico e a serviço da vida, contribuindo para a construção de uma sociedade mais ética e solidária. O cerne de

uma mudança efetiva na estrutura do ensino do Direito reside na completa revisão do conceito de Direito, de sua abordagem no estudo e no ensino. Essa reconfiguração está diretamente relacionada com a revisão das teorias jurídicas dominantes e dos projetos pedagógicos que as embasam. No âmbito do ensino jurídico, persistir com visões tradicionais apenas perpetuará a estrutura atual. Portanto, somente por meio de uma crítica construtiva e da formulação de propostas inovadoras, será possível expandir os horizontes do Direito, emancipando-o de suas raízes centenárias e abrindo-o para um futuro de transformação e evolução (RODRIGUES, 2005).

Formas emancipadas de apreensão das questões concretas e da complexidade do fenômeno do saber podem ser estimuladas por meio de uma formação científico-social e crítico-sensível para o bacharel em direito, por meio do diálogo e da experiência que atribui sentido ao saber (LAROSSA, 2002). Contudo, os espaços institucionais e seus códigos de produção de saber, que se constituem em verdadeiras anti-experiência de aprendizado precisam ser reinventados como condição para que o processo de ensino-aprendizado forme sujeitos críticos e sensíveis.

Um possível caminho a ser trilhado nessa direção é a partir das aproximações, cada vez mais recorrentes entre Direito e Arte (GAMA, 2019; CORREIA; GAMA, 2022; ALMEIDA; PAMPLONA FILHO, 2023). Isso porque, a experiência artística ao colocar a “subjetividade em obra” (ROLNIK, 2002), permite um movimento de ruptura com o conhecimento e as formas estagnadas da existência, exigindo uma abertura para novas possibilidades de compreensão do mundo, das relações sociais e, conseqüentemente, do Direito. Dessa forma, a conexão entre Direito e Arte tão logo possibilita uma vivência mais sensível e reflexiva, também é capaz de promover uma formação integral e emancipatória que transcenda as barreiras tradicionais do ensino jurídico.

A extensão universitária também agrega um importante papel nesse contexto, ao possibilitar a aproximação dos estudantes do direito com a realidade social e vivências concretas. Através de projetos de extensão, os futuros profissionais têm a oportunidade de refletir criticamente sobre seus conhecimentos teóricos a partir das demandas e necessidades reais da sociedade. É o que se observa em projetos pioneiros como aqueles encabeçados pelo programa “O Direito Achado na Rua”, como as assessorias jurídicas populares (SOUSA JUNIOR, 2011; MEDEIROS *et al.*,

2015).

Em todo caso, se é verdade que o atual modelo de ensino jurídico encontra-se altamente desgastado, também é verdade que uma mudança profunda em suas estruturas não se fará simplesmente por uma correção didático-metodológica. Como nos lembra Warat (2004a, p. 362, tradução nossa), “uma nova jus-didática implica não apenas a implementação de técnicas e estratégias pedagógicas mais atualizadas, como também um reexame do que secularmente se vem mostrando como ‘fenômeno jurídico’”. Nada disso será fácil, porém como nos exorta Rodrigues (2005), é preciso sonhar e acreditar nas utopias.

Há muitos caminhos que se entrecruzam no limiar dessa caminhada, de modo que nosso objetivo aqui não foi limitar essas possibilidades, muito menos apresentar uma solução única e definitiva. Devemos considerar que a transformação do ensino jurídico requer uma abordagem multifacetada, caleidoscópica, que valorize a interdisciplinaridade, a sensibilidade às demandas sociais e as contribuições mútuas de todos os agentes envolvidos. Se as experiências passadas nos ensinam algo, é de que a renovação do ensino jurídico e do Direito não pode se restringir a um único ponto de partida ou a uma única direção. Pelo contrário, uma nova cultura jurídica democrática, pluralista, emancipatória só pode mesmo se realizar assumindo-se múltiplos horizontes e perspectivas, cada um, diria Borges (1999), ponto de partida para outras bifurcações.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcella Pinto de; PAMPLONA FILHO, Rodolfo Mário Veiga. A abordagem dialógica Direito e a Arte: uma proposta metodológica. **Direito UNIFACS – Debate Virtual**, Salvador, n. 276, p. 1-36, 2023.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1989.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BOAVENTURA, Edivaldo; ALMEIDA, Marcella Pinto de. O Ensino Jurídico brasileiro e a sua necessidade de ressignificação na pós-modernidade. **Direito UNIFACS–Debate Virtual**, Salvador, n. 209, 2017.

BORGES, Jorge Luis. O jardim de veredas que se bifurcam. *In*: BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. São Paulo: Globo, 1999.

COMISSÃO DE ENSINO JURÍDICO DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (CEJ-OAB). **OAB Ensino Jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 2002.

CORREIA, Raique Lucas de Jesus; GAMA, Marta. A Epistemologia Waratiana e o Direito Achado na Rua: aproximações críticas para uma reformulação do ensino em Direitos Humanos. **Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília**, Brasília, v. 1, p. 632-663, 2021.

CORREIA, Raique Lucas de Jesus; GAMA, Marta. Os caminhos incertos do “direito e literatura”: perspectivas e potencialidades. **ANAMORPHOSIS - Revista Internacional de Direito e Literatura**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 1-33, 2022.

COSTA, Alexandre Araújo; COELHO, Inocêncio Mártires. **Teoria Dialética do Direito**: a filosofia jurídica de Roberto Lyra Filho. Brasília: UnB, 2007.

FAGUNDÉZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

FÉLIX, Loussia P. Musse. Da Reinvenção do Ensino Jurídico - Considerações sobre a Primeira Década. *In*: **Comissão de Ensino Jurídico**: OAB Recomenda - Um Retrato dos Cursos Jurídico. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMA, Marta. A ciência jurídica e seus dois maridos, colocando as verdades fora do lugar: uma projeção da teoria da carnavalização literária no direito. **Revista Brasileira de Filosofia do Direito**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 155-174, 2018.

GAMA, Marta. Das certezas da terra firme às incertezas dos territórios desconhecidos. Uma cartografia de Luis Alberto Warat. **Revista de Direito Contemporâneo**, São Paulo, v. 1, p. 18-33, 2013.

GAMA, Marta. **Entrelugares de Direito e Arte**: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019.

GAMA, Marta. **Surrealismo jurídico**: a invenção do Cabaret Macunaíma. Uma concepção emancipatória do Direito. 142 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GRAU, Eros Roberto. **Ensaio e discurso sobre a interpretação/aplicação do direito**. São Paulo: Malheiros, 2009.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. (Re)pensando a inserção da Universidade na sociedade brasileira Atual. *In*: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de *et al.* **Educando para os Direitos Humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re)Pensando a pesquisa jurídica**: teoria e prática. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

KELSEN, Hans, **Teoria Pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito e do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KRAMER, Sonia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Conhecimento Educacional e Formação do Professor**. Campinas: Papyrus, 1995.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito Que se Ensina Errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980a.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito?**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LYRA FILHO, Roberto. **Por um Direito sem Dogmas**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1980b.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEDEIROS, Érika Lula de *et al.* O Direito Achado na Rua: Exigências Críticas para a Pesquisa, a Extensão e o Ensino em Direito e em Direitos Humanos. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de (Org.). **O Direito Achado na Rua: concepção e prática**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino Jurídico, Diálogos da Imaginação**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. As novas diretrizes curriculares e a reforma pedagógica dos Cursos de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000a.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O ensino do Direito, os sonhos e as utopias. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000b.

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

ROLNIK, Suely. Subjetividade em obra: Lygia Clark artista contemporânea. In: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio. (org.). **Nietzsche e Deleuze: o que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fortaleza: Secretária da Cultura e Desporto, 2002.

SÁ E SILVA, Fábio Costa Moraes. **Ensino Jurídico: a descoberta de novos saberes para a democratização do direito e da sociedade**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Direito como Liberdade: O Direito Achado na Rua**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2011.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Idéias para a Cidadania e para a Justiça**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2008.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Sociologia Jurídica: condições sociais e possibilidades teóricas**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002.

WARAT, Luis Alberto. **A Pureza do Poder: uma análise crítica da teoria jurídica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

WARAT, Luis Alberto. Direitos Humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de *et al.* **Educando para os Direitos Humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade**. Porto Alegre: Síntese, 2004b.

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

WARAT, Luis Alberto. **Introdução Geral ao Direito II: a epistemologia jurídica da modernidade**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1995a.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito III: o direito não estudado pela teoria jurídica moderna**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

WARAT, Luis Alberto. Mal-estares de um final de milênio. **Seqüência: estudos jurídicos e políticos**, Florianópolis, v. 13, n. 25, p. 5-14, 1992.

WARAT, Luis Alberto. **O Direito e sua Linguagem**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1995b.

WARAT, Luis Alberto. **Territórios Desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004c.

WARAT, Luis Alberto. Direito, sujeito e subjetividade: para uma cartografia das ilusões [Entrevista concedida a Eduardo Gonçalves Rocha e Marta Regina Gama Gonçalves]. **Captura Críptica**, Florianópolis, n. 2, v. 2, p. 39-46, 2010.

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

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico**: fundamentos para uma nova cultura do direito. São Paulo: Alfa Omega, 1997.