

## **Ensino jurídico “versus” positivismo jurídico: para uma visão plural do direito**

## **Legal education "versus" legal positivism: for a plural vision of the law**

*Renata Pereira Carvalho Costa*

Mestranda em direitos e garantias fundamentais, Faculdades Integradas de Vitória (FDV), Brasil; Advogada.

*Gilsilene Passon P. Francischetto*

Pós-Doutora pelo Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Portugal; Doutora em Direito, Universidade Gama Filho (UGF), Brasil; Mestre em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil; Professora da Graduação, Pós-Graduação e Mestrado das Faculdades Integradas de Vitória (FDV), Brasil.

*“Se o papel de professor de Direito devesse limitar-se a comentar leis positivas, não valeria a pena um minuto de esforço e de trabalho.”  
(Dugui)*

**Resumo:** Uma breve e superficial análise do ensino jurídico brasileiro já é suficiente para demonstrar a predominância do modelo positivista em nossos cursos jurídicos. A pureza

metodológica apregoada, sobretudo, por Hans Kelsen, contribuiu para que o direito ficasse isolado durante décadas das demais áreas do conhecimento, mantendo-se indiferente ao fato de que as novas e complexas demandas sociais clamavam por respostas plurais, incompatíveis com aquele silogismo aristotélico defendido pelo positivismo jurídico clássico, que insistia em negar o caráter normativo dos princípios. Assim, nossos cursos jurídicos se prestavam a oferecer uma formação exacerbadamente legalista, formalista, mecanicista, acrítica e unidimensional ao aluno, que assimilava de forma passiva e apática a violência simbólica que lhe estava sendo perpetrada sem qualquer resistência. Esse quadro que envolve tanto faculdades privadas quanto públicas precisa mudar. Não é o fato de o espaço ser público que garante que será democrático. Nesse contexto a figura do *professor problematizador* imaginada por Paulo Freire ganha destaque, já que um docente comprometido com a mudança, com a criticidade, com a pluralidade, com a educação e com a democracia será peça indispensável para formar alunos que construam autonomamente suas respostas. As perspectivas teóricas devem ser apresentadas e debatidas, jamais impostas, ainda que de forma subliminar. Será a concretude da vida que permitirá ao aluno avaliar em que medida o conteúdo apreendido lhe fornece subsídios para uma solução, concomitantemente, jurídica, ética e justa, que não se contenta em somente constatar a realidade, antes, vai além para mudar, intervir no curso da História e lhe escrever um capítulo melhor.

**Palavras-chaves:** ensino jurídico, positivismo jurídico, ensino democrático, silogismo, unidimensionalidade do direito.

**Resumen:** Una breve y superficial análisis de la educación jurídica brasileña es suficiente para demostrar el dominio de lo modelo jurídico positivista en nuestros cursos. La pureza metodológica anunciada, especialmente por parte de Hans Kelsen, tiene el derecho a permanecer aislado durante décadas de otras áreas de conocimiento, permaneciendo indiferente ante el hecho de que las nuevas y complejas demandas sociales piden respuestas plurales, incompatibles con el silogismo aristotélico preconizado por el positivismo jurídico tradicional, que insiste en negar la naturaleza normativa de los principios. Por lo tanto, nuestros cursos ofrecer una educación jurídica exacerbadamente legalista, formalista, mecanicista, acrítica y unidimensione el alumno que asimila de modo pasivo y apático la violencia simbólica que se está llevando a cabo sin ningún tipo de resistencia. Este marco que

incluye tanto las escuelas públicas como las escuelas privadas deben cambiar. El hecho de que el espacio es público no se garantice a ser democrático. En este contexto, la figura del profesor problematizar imaginado por Paulo Freire gana destacar, como un profesor comprometido con el cambio, con la criticidad, con la pluralidad, con la educación y la democracia será la pieza esencial para formar estudiantes que construir sus propias respuestas. Las perspectivas teóricas deben ser presentadas y discutidas, nunca impuestas, ni siquiera en un subliminal. Es la concreción de la vida que permite al estudiante a evaluar la medida en que el contenido incautada proporciona subvenciones para una solución, en conjunto, legales, éticas y justas, que no se contenta con sólo ver la realidad y no va a cambiar, intervenir en curso de la Historia y escribir un capítulo más.

**Palabras clave:** educación jurídica, legales positiv, la educación democrática, silogismo, unidimensional de la ley.

## 1 INTRODUÇÃO

No ensino jurídico brasileiro não é preciso se empreender muito esforço para se concluir pela predominância do modelo positivista. Certamente que a primazia deste paradigma importará numa série de conseqüências para o processo de ensino como um todo, já que apresenta uma visão totalmente mecanicista e formalista do Direito.

Pode-se dizer que a causa primeira que conferiu ao positivismo tamanho sucesso em sua empreitada foi, certamente, a possibilidade de se conferir cientificidade ao direito. A busca pelo status de “ciência” fez com que o direito se isolasse em um campo fechado de regras, imune a qualquer influência exógena, dando conta de responder, por si só, suas próprias inconsistências.

Dentre os autores que mais se destacam na propagação do positivismo jurídico podemos citar Kelsen, Hart e Austin. Embora haja peculiaridades que diferem cada um destes autores, todos, de uma maneira ou de outra, concebem o direito como um conjunto fechado de regras e negam normatividade aos princípios.

Neste trabalho, vale dizer, não se irá defender a inutilidade do estudo do positivismo jurídico, e sim os prejuízos oriundos de se adotar tal paradigma como sendo o único possível. Isto porque impossível olvidar que em uma sociedade complexa como a atual, as respostas para as demandas que vão surgindo só podem ser dadas num contexto plural.

A formação do profissional do direito, nessa toada, não pode apontar para uma única direção, antes deve estar estreitamente ligada às necessidades impostas pela realidade social. Ora, se o fim perseguido pelo direito é promover paz social, não pode de modo algum seguir indiferente às demandas sociais, exaltando-se por pertencer a um campo essencial e estritamente deontológico.

Entendemos que um ambiente universitário que pretenda democrático deve ser capaz de oferecer aos alunos a possibilidade de se trabalhar com as mais variadas perspectivas teóricas, cabendo aos discentes, ao aplicar qualquer delas, tão somente atentar para as particularidades que envolvem cada caso concreto. Será no mundo dos fatos que o aluno irá analisar qual teoria estudada mais se adéqua a fim de prestar um trabalho justo e legítimo, não só para o Judiciário, mas para toda a sociedade.

Infelizmente, romper o círculo vicioso que envolve o ensino jurídico é uma tarefa muito difícil, já que ele abrange não só a relação professor-aluno, mas todos envolvidos no processo, ainda que inconscientemente.

Mas acreditamos que possível saída possa estar na democratização do ambiente universitário, na apresentação de respostas complexas e plurais que possam ser criticamente debatidas por todos os envolvidos no processo de aprendizagem, na superação, embora lenta, mas gradativa, da idéia de que o direito se resume à lei e que ao profissional do direito cabe exercitar seu silogismo aristotélico e sua tarefa subsuntiva.

Evidentemente, o direito é muito mais do que isso e não se pode compreendê-lo através de uma visão unidimensional, e sim plural, que trabalhe construtivamente os princípios e as regras constitutivos do Direito vigente.

## **2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO POSITIVISMO JURÍDICO**

Antes de tratarmos especificamente do positivismo jurídico, cumpre tecer algumas considerações acerca do termo “positivismo”. Considerada isoladamente, a palavra “positivismo” pode assumir diferentes significados, podendo englobar tanto perspectivas filosóficas e científicas do século XIX quanto outras do século XX.

Na verdade, o sentido do termo mais difundido e mais comumente utilizado é o que remonta ao filósofo Augusto Comte (1793-1857). Este autor francês propôs um sistema doutrinário que se assentava na indução positiva, rejeitando a alienação dedutivista perante os fatos observáveis. A positivismo comteano, representa, na verdade, uma fase de transição, marcada pelo abandono da abstração em prol do experimentalismo (RICHE, 2005, p. 142-143).

No século XIX, mas, sobretudo, no século XX, o termo positivismo passou a ser utilizado com significados diversos do que lhe fora atribuído inicialmente por Comte. É o que ocorre, por exemplo, com o *Positivismo Jurídico*, doutrina que trataremos neste trabalho, tendo por base, mormente, os ensinamentos de Hans Kelsen, considerado verdadeiro arauto do positivismo jurídico.

Mas, afinal, o que é o positivismo jurídico<sup>1</sup>? Nas palavras de Noberto Bobbio (2006, p. 119) é “aquela doutrina segundo a qual não existe outro direito senão o positivo” e que concebe “direito positivo” como sendo o “direito posto pelo poder soberano do Estado, mediante normas gerais e abstratas, isto é, como lei”.

Conforme pode se inferir do conceito restrocitado, o positivismo jurídico tem na lei seu presuposto e, ao mesmo tempo, seu fim, já que dela parte e nela se encerra. Essa visão extrai do positivismo comteano a rejeição ao metafísico, daquilo que não pode ser objeto de

---

<sup>1</sup> Segundo Bobbio (2006, p.119), três são os pontos fundamentais defendidos pelo positivismo jurídico. São eles: (1) O modo de *abordar* ou *encarar* o direito: esta doutrina concebe o direito como um conjunto de fatos e não como um valor [...] o jurista, portanto, deve estudar o direito do mesmo modo que o cientista estuda a realidade natural, isto é, abstendo-se absolutamente de formular juízos de valor; (2) *A definição do direito*: define o direito em função do elemento coação, de onde deriva a *teoria da coatividade do direito*; (3) *As fontes do direito*: tem a legislação como fonte preeminente do direito; (4) *A teoria da norma jurídica*: considera a norma um comando, formando a *teoria imperativista do direito*. Procura estabelecer a quem são dirigidos os comandos jurídicos; (5) *A teoria do ordenamento jurídico*: considera a estrutura da norma não mais isoladamente tomada, mas do conjunto de normas vigentes numa sociedade. Sustenta a teoria da *coerência* e da *completude* do ordenamento jurídico; (6) *O método da ciência jurídica*: sustenta a interpretação mecanicista, que na atividade do jurista deve fazer prevalecer o elemento declarativo sobre o produtivo ou criativo do direito. (7) *Teoria da obediência*: é uma *teoria da obediência absoluta da lei enquanto tal*.

experimentação. O positivismo jurídico deu ao direito a materialidade necessária para que fosse suscetível de experiência: a lei.

Quanto à sua origem, o positivismo jurídico tem como precursora a escola histórica do direito, a qual possui como maior expoente Savigny. A contribuição desta escola para o positivismo jurídico está em que ela desempenhou importante papel no declínio do pensamento jusnaturalista, não lhe poupando de severas críticas. E, como o direito positivo sempre foi visto em relação de dicotomia com o direito natural, com a reação antijusnaturalista o positivismo jurídico teve a chance de ganhar terreno (BOBBIO, 2006, p.56).

O ideal jusnaturalista era visto como um óbice para que a ciência do direito lograsse valor científico, já que sustentava-se em fundamentos de ordem, eminentemente, axiológica. Como a onda iluminista havia elevado a grau máximo a rejeição a essa ordem de explicação, o positivismo jurídico se apresentava como a metodologia perfeita para conceder ao direito o status de “ciência” que tanto almejava.

De bom alvitre ressaltar que não obstante a escola histórica do direito tenha contribuído para a crítica ao direito natural, o direito consuetudinário por ela propugnado irá sofrer duras críticas pelos iluministas, que o consideravam uma pesada e danosa herança da esconjurada Idade Média (BOBBIO, 2006, p.54).

Na verdade, com o advento da Filosofia das Luzes, praticamente tudo que remetia à Idade Média causava repugnância. O movimento iluminista surge, aliás, como forma de resistência e superação daquele período de trevas para o conhecimento humano, considerado verdadeiro entrave ao desenvolvimento das ciências.

No campo do direito, o ideal iluminista apontava para a constituição de um “conjunto sistemático de normas jurídicas deduzidas pela razão e feitas valer através da lei” (BOBBIO, 2006, p.55). Incorporando esse ideal, o positivismo jurídico surge a fim de oferecer ao direito o status de “ciência” e dar cabo, definitivamente, ao complexo de inferioridade que assolava este campo do conhecimento.

Isso pelo fato de que cientificidade, após o Movimento das Luzes, havia se tornado sinônimo de credibilidade, e, até mesmo, de verdade. Fazer ciência havia se tornado um imperativo da

razão humana, que passava a negar explicações que fugissem de seu crivo para alcançar o campo teológico ou metafísico.

Assim, inúmeros autores, a partir do século XVIII, reuniram esforços a fim de conferir sistematicidade ao estudo do direito. Pode se dizer que esse desiderato parecia ter sido alcançado já no início do século XIX, com o advento da codificação napoleônica, em 1804. Neste período, vigorava a todo vapor a idéia de que o direito se esgotava nas previsões normativas inseridas no código, chegando a ser difundida a máxima napoleônica de que “se não está no código não está no mundo”.

A codificação napoleônica teve seus efeitos propagados para muito mais além das fronteiras francesas, vindo a repercutir na codificação de inúmeros países. A reunião em um código do maior número possível de normas afins emanadas pelo poder soberano do Estado indicava ser a solução perfeita para a questão da segurança jurídica.

Mas, mesmo após isso, o direito ainda reclamava um método próprio para sistematizar sua teoria, que encontrava-se bastante fragmentada. O direito ainda sofria com o influxo de diversas áreas, como a da política, da moral, da filosofia etc. Soava necessário isolar o objeto de estudo, qual seja: o direito, de toda sorte de influências externas, para assim, confiando na imparcialidade do sujeito, se chegar a um resultado que garantisse total neutralidade.

Ao direito não mais cabia discutir justiça, ética ou moral, questões essas que ficaram reservadas a outras áreas do conhecimento. O direito precisava se purificar para ser ciência. A resposta a tal anseio veio com maior intensidade com austríaco Hans Kelsen<sup>2</sup> no século XX, através de sua célebre obra “Teoria Pura do Direito”, considerada “como o maior exemplo de construção lógico-estrutural do ordenamento jurídico até o momento” (CAMARGO, 2003, p.101).

São palavras do autor que bem ilustram o objetivo de sua teoria:

---

<sup>2</sup> Evidentemente que não estamos a ignorar autores de grande expressão para o positivismo jurídico como Austin e Hart. A ênfase à concepção kelseniana se dá em virtude de ter ela alcançado maior repercussão no meio acadêmico, sendo seu estudo obrigatório em, praticamente, todas as grades curriculares de nosso país, sobretudo, a obra “Teoria Pura do Direito”.

Quando a si própria se designa como “pura” teoria do Direito, isto significa que ela se propõe a garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir deste conhecimento tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto não possa, rigorosamente, determinar como Direito. Quer isto dizer que ela pretende libertar a ciência jurídica de todos os elementos que lhe são estranhos. É esse seu princípio metodológico fundamental (KELSEN, 1998, p. 01).

Essa metodologia encontrada por Kelsen para libertar a ciência do direito de qualquer influência exógena, foi a grande responsável pelo isolamento a que o direito esteve condenado durante décadas, impossibilitado do diálogo com as demais áreas do conhecimento.

De qualquer modo, a figura de Hans Kelsen se tornou tão expressiva para o positivismo jurídico, que se passou a conhecer o método/doutrina pelo autor, tornando-se comum a distinção entre kelsenianos e não-kelsenianos para designar positivistas ou não-positivistas.

Como se pode perceber pelas palavras do autor citadas alhures, assim como Auguste Comte sonhava em oferecer às ciências sociais um método de estudo próprio que pudesse identificar a presença de leis constantes e imutáveis na sociedade, tal qual era possível perceber nas ciências naturais através da observação, Kelsen entendia que isso seria possível ao direito desde que se sacrificasse a interdisciplinaridade em nome da pureza metodológica.

De qualquer modo, pode-se dizer que ao edificar sua teoria, o primeiro obstáculo a ser transposto por Kelsen foi identificar um fator de diferenciação das normas jurídicas para as demais normas existentes na sociedade, isto é, das normas morais, sociais, religiosas etc. Para tanto, o professor da Universidade de Viena concluiu que tal fator era a *coercibilidade*, qualidade presente tão-somente nas normas emanadas pelo Estado através de suas autoridades competentes. A coerção autorizava a aplicação de sanção, inclusive, o uso da força através do aparato estatal, toda vez que uma regra jurídica fosse descumprida.

Uma vez tornada ímpar a norma jurídica em relação às demais normas que vigem na sociedade, Kelsen ainda entendia que não cabe no campo jurídico indagar se uma norma é boa ou ruim, se é justa ou injusta. Pergunta-se somente se é válida ou inválida, o que equivale a perquirir se a norma observou o procedimento adequado e se foi emanada da autoridade competente. Procurava-se, desta forma, afastar o direito “da instabilidade típica das relações

valorativas, como também das relações causais próprios dos fenômenos naturais” (CAMARGO, 2003, p. 104).

A ciência jurídica deveria se afastar de toda influência metafísica, de fatores alienígenas ao seu objeto. Nesse contexto, a validade *ex surge* como um atributo próprio do direito, que identificava sua criação mais perfeita: a lei.

O procedimento adequado e autoridade competente, por sua vez, estariam previstos na norma hierarquicamente superior, de modo que o fundamento de validade de uma norma sempre repousaria na norma hierarquicamente superior, e assim por diante, até se chegar ao fundamento de validade que ocupa o ápice do ordenamento jurídico, isto é, a Constituição. Esta por sua vez encontraria seu fundamento de validade numa norma fictícia, pressuposta, qual seja: a norma hipotética fundamental. Nisto estaria a unidade do sistema jurídico, isto é, no fato de todas as normas terem o mesmo fundamento de validade: a norma fundamental (CAMARGO, 2003, p.106).

No pensamento kelseniano, o conceito de validade ocupa posição central e elementar, pois é dele que se extrai toda a essência do direito. Nesta toada, analisa Margarida Maria Lacombe Camargo (2003, p.109):

Kelsen isola do direito qualquer indagação do tipo quem fez a norma, por que a fez, quais os interesses ou valores que encerra etc, pois, segundo ele, tais questões pertencem ao campo de considerações próprio da ciência política, da psicologia, da ética ou da sociologia. O fundamento de validade do direito, não está, para Kelsen, na origem ou na fundamentação social do ato, mas na própria norma (superior) que o autoriza, ou melhor, na norma que o prescreve. Assim, para efeitos metodológicos, o direito, como norma ou ordenamento jurídico positivo, encerra-se em si, prevendo e controlando a sua própria existência, bastando a si mesmo.

Veja que embora o fim precípua do direito seja promover uma convivência humana harmônica e, assim, assegurar a paz social, a fundamentação normativa propugnada pelo positivismo jurídico desconsidera que determinadas peculiaridades do caso concreto podem exigir resultados diversos embora com supedâneo na mesma norma jurídica.

Ora, considerando que o direito regula condutas possíveis, mas complexas, as quais fogem àquelas imaginadas pelo “deus” legislador, ele jamais será capaz de cumprir seu fim se não se

abrir para uma leitura plural de seu objeto, que busque em outras áreas do saber, como a história, a psicologia, a sociologia etc, compreender melhor a natureza dos fenômenos humanos. Para isso, o direito não basta a si mesmo.

Mas, indiferente a tudo isso, o esquema lógico-estrutural edificado pelo positivismo jurídico era formulado a partir da compreensão do ordenamento jurídico como um conjunto fechado de regras, apresentando uma visão unidimensional do direito, sem qualquer abertura para a natureza normativa dos princípios, tal como concebemos com naturalidade hodiernamente.

Kelsen não considerava a imprescindibilidade dos princípios para um ordenamento jurídico, mas tão somente das regras. Segundo ele, tudo que o profissional do direito precisava para aplicação do direito encontrava-se no interior de sua moldura fictícia, donde se extraía todas as possibilidades de condutas decorrentes de um texto normativo. Dentre as hipóteses verificadas no contorno da moldura, o juiz seria livre para aplicar qualquer delas.

Mas, apesar de grande valia para a concepção do Direito como ciência, a tentativa de Hans Kelsen de inserir em uma moldura toda conduta possível de ser extraída de uma norma pelo juiz desconsiderou a complexidade da vida proporcionada pela *crescente velocidade da vida social* (CARNELUTTI, 2003, p.11), o que torna inviável um esgotamento de comportamentos estabelecidos *a priori* pelo legislador.

Assim, nem sempre aquelas leituras hipoteticamente previsíveis encontradas no interior dos contornos da moldura fictícia, forneciam parâmetros satisfatórios para solução do caso *sub judice*, sendo o magistrado forçado a proferir decisões discricionárias e sem qualquer comprometimento com ditames de justiça.

Isto se dava pelo fato de que Kelsen não fornecia nenhum critério com base no qual pudesse ser apontada uma leitura como a correta dentre as várias possíveis, de modo que a autoridade julgadora teria discricionariedade para decidir dentre as várias possibilidades, tendo por limite tão-somente o contorno da moldura.

Para Menelick de Carvalho Netto (2004, p.36-44), o que Kelsen não percebeu foi que um quadro de leituras possíveis jamais poderá ser traçado, até porque esse quadro é móvel na história. Ao entender que o juiz deve assumir uma postura voltada para as possibilidades

existentes na moldura, o mestre austríaco desconsidera a relevância das peculiaridades e da irrepetibilidade do caso concreto, colocando o magistrado frente a situações em que tal modelo seria incapaz de conduzir a uma decisão, concomitantemente, justa, racional e legítima.

Em sua edição de 1960, Kelsen acabou por reconhecer a impossibilidade de qualquer controle efetivo do poder discricionário do juiz, o que acabou comprometendo os próprios objetivos da Teoria Pura, quedando-se, portanto, num total decisionismo, já que reconhece a interpretação realizada pelos órgãos jurisdicionais como um ato de vontade. Admite, igualmente, a produção de uma norma fora da moldura como interpretação autêntica, desde que realizada por qualquer dos órgãos de forma vinculante (COURA, 2004, p. 413). Tal mudança de concepção verificada nesta edição foi responsável pelo o que ficou conhecido como “giro decisionista” na teoria kelseniana.

Com a derrocada do positivismo kelseniano, ao menos teoricamente, já que sua teoria ainda se vê subjacente à práxis forense, outras possibilidades teóricas começam a despontar no cenário jurídico.

Na verdade, “o debate contemporâneo questionou as duas teses em que se apoiava o positivismo jurídico, determinando a abertura da filosofia do direito aos valores ético-políticos e, por outro lado, ao mundo dos fatos” (FARALLI, 2006, p. 03). O direito precisava se redefinir, se adequar à realidade social, se abrir para a natureza normativa dos princípios e reconhecer que o direito não sobrevive ileso à influência de valores ético-políticos.

A concepção do direito enquanto conjunto fechado de regras e a conseqüente negação do caráter normativo dos princípios foi, indubitavelmente, um dos principais motivos da crise do positivismo verificada no início da segunda metade do século XX. Isto dado ao fato de que na medida em que as relações intersubjetivas foram se tornando cada vez mais complexas, um sistema baseado tão-somente em regras, com seus moldes tradicionais de aplicação, não dava conta de responder satisfatoriamente às demandas que surgiam. Certos impasses jurídicos só foram resolvidos através do reconhecimento do caráter normativo dos princípios.

O desenvolvimento de uma teoria dos princípios por autores como Ronald Dworkin e Robert Alexy permitiu se falar em um movimento pós-positivista, responsável por rever as principais bases do positivismo jurídico. Também a obra “*A Theory of Justice*”, do estadunidense John

Rawls, foi responsável por abalar e questionar “uma das teses fundamentais do positivismo jurídico: a convicção da impossibilidade de uma discussão racional sobre conteúdos deontológicos ou de uma teoria científica de tais conteúdos” (FARALLI, 2006, p. 06). A elaboração de uma teoria própria da justiça evidencia a preocupação do autor com o ser humano e sua carência de melhor compreender o fenômeno da justiça, que por longo período foi compreendida fora do direito.

Infelizmente, apesar da energia empenhada por tais atores, na segunda metade do século XX, para apresentarem uma nova visão do direito, aquela concepção formal, mecanicista e reducionista difundida pelo positivismo jurídico, principalmente, de Kelsen, ainda encontra-se no âmago do ensino jurídico até nossos dias. Assim, a formação do aluno do direito tem perpassado, necessariamente, pela assimilação de um único paradigma, qual seja: o positivismo jurídico, como se o direito se resumisse a esta única visão.

Desde cedo o aluno já é “adestrado” a exercer um papel totalmente mecânico e acrítico na aplicação do direito, imaginando que sua responsabilidade com a sociedade se limita a realizar perfeitamente a aderência do fato à norma, sem qualquer comprometimento com a ética, com a moral, e, até mesmo, com a justiça.

Com propriedade, Goffredo da Silva Telles Junior (2004, p. 20) observa que o bacharel em Direito, produzido na atual conjuntura do ensino jurídico no Brasil, jamais poderá ser considerado uma pessoa culta, mas sim um especialista. Segundo ele, um especialista competente e utilíssimo,

[...] mas esquecido dos valores visados pelo conjunto da disciplina da *convivência* da sociedade humana; cego para a árvore multívica da Ciência do Direito; desinteressado dos altos fins visados pela complexa ordem jurídica; e com mente desapegada das questões referentes à fragilidade do ser humano no jogo da vida; desligados, pois, dos perenes ideais de justiça (TELLES JUNIOR, 2004, p.20-21).

Portanto, se ambiente universitário não for capaz de apresentar aos alunos perspectivas teóricas que sejam idôneas a auxiliá-los de maneira crítica e humanizada na solução dos problemas da convivência humana, o quadro aqui verificado só tende a piorar e jamais seremos capazes de romper com este círculo vicioso que nos assola.

Passaremos, agora, a uma análise do ensino jurídico no Brasil, a fim de compreendermos em que medida o positivismo comprometeu a exigência de um ensino plural e democrático e nos tornou refém de um modelo bancário e ultrapassado.

### **3 ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL**

O tema ensino jurídico tem sido objeto de pesquisas de diversos autores, das mais variadas áreas. São sociólogos, cientistas políticos, filósofos, antropólogos, juristas, enfim, todos, embora com enfoques diferentes, procurando analisar facetas que envolvem o fenômeno do ensino jurídico.

No Brasil, a origem dos cursos superiores remonta à chegada do rei e da Corte em 1808. Mais especificamente, foi a partir de 1820 que foram criadas as primeiras Escolas Régias Superiores, sendo a de direito, em Olinda, e a de medicina, em Salvador. (MELLO, 2007, p. 88)

Desde seu nascedouro, o curso de Direito sempre teve uma carga política e ideológica muito forte, evidenciando uma série de interesses subjacentes à sua instauração. No Brasil, pode-se dizer que “buscou-se nos cursos jurídicos a solução possível para a formação dos quadros políticos e administrativos que viabilizassem a independência nacional.” (BASTOS, 2000, p. 01) Daí a influência exercida pelas elites brasileiras da época no processo de criação e implementação dos cursos jurídicos.

Antes de 1820, as elites não tinham outra opção senão enviar seus filhos para estudarem na Europa, o que era um inconveniente, vez que já se tinha a exata noção da importância da consciência jurídica e da consolidação de uma consciência política nacional. (BASTOS, 2000, p. xii)

De qualquer modo, os primeiros cursos superiores no Brasil procuravam formar profissionais de maneira bem simples, assim, o professor era aquele indivíduo que sabia tudo e o aluno era visto como aquele que nada sabia. (BASTOS, 2000, p. 88) Era, efetivamente, transmissão de

conteúdo, em que a figura do discente em nada contribuía para o avanço no processo de ensino. O curioso e triste é que mesmo após dois séculos de propagação dos cursos jurídicos no Brasil, ainda vige entre nós essa concepção.

Como sempre esteve atrelado à garantia de interesses das elites, o direito era considerado um trunfo, um instrumento eficiente de manutenção do *status quo*, processo que se viabilizava legitimamente através da lei.

Também não poderia ser de outra maneira, já que quem tinha possibilidade de estudar e se tornar um profissional do direito era de origem elitista. Esses profissionais, por sua vez, eram lançados no mercado ocupando os mais variados cargos na estrutura do Poder, fazendo facilmente valer seus próprios interesses.

No plano da docência, historicamente percebemos que não era diferente. Não obstante, os professores tenham sido instrumentos úteis na mão-de-obra do Estado para veicular sua ideologia e assegurar a manutenção de seus desideratos, na medida em que a escola passa a se constituir um meio privilegiado de estratificação social, os docentes passam a ter notório poder, vez que detentores das chaves da ascensão, atuando, concomitantemente, como *agentes culturais* e *agentes políticos* (MELLO, 2007, p. 86).

Veja que o interesse despertado em estudiosos dos mais diversos campos do conhecimento pelo tema “ensino jurídico” justifica-e, por ser, em última análise, um estudo da própria estrutura do poder na qual o direito está inserido.

Segundo Horácio Wanderlei Rodrigues (2005, p. 38), uma das particularidades dos cursos jurídicos no Brasil é justamente a de:

[...] formar academicamente grande parte dos políticos do país e da burocracia estatal. Isso para não falar que é de sua responsabilidade a formação dos membros do Poder Judiciário. Esses espaços são fundamentais, a formação de juristas realmente preparados para ocupá-los e exercê-los eticamente é fundamental.

Infelizmente, o espaço para cultivo desta ética esperada e necessária ao profissional do direito cede lugar “a um conhecimento previamente mastigado dos manuais didáticos, associados à cuspida narrativa de práticas profissionais nem sempre auspiciosas, por vezes travestidas de doutrina” (VENTURA, 2007, p.261)

O autoconhecimento e as experiências são cada vez mais escassos nos cursos jurídicos. O aluno chega à sala de aula na expectativa de que todas suas dúvidas serão sanadas pelo professor, dispensando qualquer atividade de pesquisa extraclasse. Os professores que lutam contra a inércia e a passividade que acomete o meio acadêmico enfrentam enorme resistência, inclusive, dos alunos, ao incentivarem a busca por respostas próprias.

Esses docentes, que viabilizam “o aumento da capacidade dos educandos para construir respostas próprias, autênticas, em face dos problemas que lhe sejam apresentados” (SANTOS, 2002, p.14) encontram espaço nas lições de Paulo Freire na figura do *professor problematizador*.

O caminho da busca por respostas próprias é, inquestionavelmente, longo e espinhoso, passando, necessariamente, pelos territórios da curiosidade, da criticidade, do inconformismo, enfim, territórios difíceis de serem desbravados, mas, uma vez conquistados, compensa-se o esforço pela autonomia experimentada.

Contudo, experimentar essa autonomia requer o enfrentamento e a superação da estrutura arcaica, formalista e autoritária em que está imerso o ensino jurídico. Paulo Freire, embora não se referisse especificamente ao Direito, denominava essa estrutura lamentável de ensino que envolve todos os níveis de educação de sistema “bancário”, no qual “o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador” (FREIRE, 1999, p. 38).

Imperiosa se torna a consciência de que não há transmissão de conhecimento, mas sim criação de possibilidades para sua produção ou sua construção (FREIRE, 1996, p.22). Há, sim, compartilhamento de experiências teóricas e de vida entre professor e aluno, num processo de influxo recíproco, em que todos têm algo a aprender e também têm algo a ensinar.

Os cursos jurídicos jamais devem ser encarados como simples preparação ao exercício profissional, antes como uma preparação para a vida. Embora possamos ficar reprovados na faculdade, não podemos nos conformar em sermos reprovados na vida (COMPARATO, 2004, p. 10).

Mas, certamente, é o que ocorrerá se não for mudado o enfoque do ensino jurídico. As questões da vida não se resolvem com meros silogismos, antes é preciso cultivar a sensibilidade e a humildade que nos tornam capazes de compreender a dimensão dos problemas que nos cercam e admitir que a maior parte deles foge à solução jurídica.

Em ímpar contribuição para o mundo da educação, Paulo Freire em sua “Pedagogia da Autonomia”, nos ensina que “*formar* é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de suas destrezas” (1996, p. 13), mas fazê-lo crer que em nossa jornada jamais poderemos prescindir de uma “ética universal”, que não se curve à indiferença, ao cinismo, ao conformismo, à exploração, antes, se compromete com a mudança, com a justiça, com o ser humano.

Para Freire a esperança de mudança está em manter viva a chama da rebeldia, da curiosidade, da luta contra a passividade que caracteriza o ensino “bancário”. O docente precisa reconhecer em si um educador problematizador.

Mesmo ciente de que o modelo “bancário” ainda predomina no sistema educacional como um todo, Freire (1996, p. 25) se mostra bastante otimista, declarando que

[...] o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.

Embora dar a “volta por cima” quando todas as circunstâncias são adversas torne ainda maior o desafio, a superação é sempre possível. É preciso persistir. É tempo de rupturas. É tempo de transição de paradigmas.

Todavia, não podemos esquecer que a escola ainda representa uma das instituições sociais mais importantes, na medida em que reproduz valores político-ideológicos dominantes. Nos cursos jurídicos, essa realidade também é constatada, vez que há uma identificação quase total com o poder representativo das classes dominantes (KIPPER, 2001, p. 146).

Os professores, mesmo que inconscientemente, acabam reproduzindo um discurso que representa claramente as instituições políticas vigentes (KIPPER, 2001, p.149). E assim o círculo se perpetua. O pior, na constatação de BOURDIEU e PASSERON (1982, p. 20) é que essa cultura de dominação garantida pela ação pedagógica é vista como legítima, o que configura verdadeira violência simbólica.

Realmente, assiste razão aos autores, pois se identificarmos na ação pedagógica que traduz dominação uma atitude legítima, jamais seremos capazes de nos insurgirmos contra tal ação, antes, assistiremos passivos e apáticos toda sorte de imposição.

É por isso que um ensino jurídico que se comprometa com os fins e valores propugnados por um Estado Democrático, que tem como princípios supedâneos a igualdade, a liberdade, a pluralidade, a justiça, a dignidade da pessoa humana, entre outros, afigura-se como a única esperança para subverter esse sistema de ensino corrompido pelo dogmatismo, pela unidisciplinaridade, pelo mecanicismo, pelo formalismo, pela acriticidade etc.

Aliás, a conclusão dos estudos realizados sobre o ensino jurídico, embora tenham início em pontos de partida diferentes, apontam para uma única direção: a urgente necessidade de se buscar elementos teóricos que contribuam para que o ensino jurídico se desvie desse padrão de apatia que tem sido a grande tônica de nossos cursos (SANTOS, 2002, p.5).

Hodiernamente, nenhum modelo de ensino jurídico sério pode pretender transmitir uma visão unidimensional do direito. O grau de complexidade das sociedades modernas exige uma abertura do direito para o pluralismo jurídico, na mesma medida em que se deflagra o esgotamento do modelo clássico do positivismo jurídico, incapaz de fornecer respostas satisfatórias às demandas sociais<sup>3</sup>.

Para Antonio Carlos Wolkmer (2001, p. 59), a crise do projeto positivista deve-se a:

---

<sup>3</sup> Como bem observa Antonio Carlos Wolkmer (2001, p. 25-46), o monismo é um projeto da modernidade burguesa-capitalista, que sempre privilegiou, em suas análises, determinada instância ou dado fenomênico (Estado, Direito etc.) como expressão da vida produtiva organizada

[...] construções meramente descritivo-abstratas e em metodologias mecanicistas, assentadas em procedimentos lógico-lingüísticos. Isso significa que, embora a dogmática jurídica estatal se revele, teoricamente, resguardada pelo invólucro da cientificidade, competência, certeza e segurança, na prática, intensifica-se a gradual perda de sua funcionalidade e de sua eficácia. É por esta razão que se coloca inevitável a questão da crise desse modelo de legalidade. Por assim dizer, a crise do monismo jurídico estatal vem refletindo o constante desajustamento entre as estruturas sócio-econômicas e as instituições jurídico-políticas.

Indubitavelmente, o modelo positivista tradicional sempre apregou um direito totalmente estanque da realidade social, indiferente a questões elementares que envolvem a convivência humana e sua inevitável conflituosidade, o que contribuiu para uma forçosa crise de legitimação do próprio direito.

Nessa linha, Comparato (2004, p.06) atribui uma das deficiências dos cursos jurídicos a sua visão excessiva ou exclusivamente técnica do direito. Diz ele:

É claro que o Direito é uma técnica, uma das mais delicadas, das mais complexas que o homem já criou. É evidente que não se pode trafegar no campo do Direito sem uma boa competência técnica, mas a técnica é mero instrumento; ela é neutra quanto aos valores, ela pode servir a vida, como pode servir à morte. É impossível tentar reduzir o Direito a mera técnica, pois desta forma ele fica completamente desbussolado.

Essa visão tecnicista atacada pelo autor é fruto da corrida constatada em nossos cursos para formar especialistas, oferecendo ao discente sempre uma visão parcial do Direito, como se o fenômeno jurídico pudesse ser reduzido ao direito posto. De maneira poética, o professor Goffredo da Silva Telles Junior (2004, p. 20) nos ensina que um especialista será capaz de *explicar* um fenômeno, mas jamais de *compreendê-lo*, vez que a *compreensão* encontra-se num nível mais profundo, só alcançado por visão universal, do todo.

A recusa à interdisciplinaridade, igualmente, verificada nos cursos jurídicos, acabou nos oferecendo uma visão totalmente reducionista do conceito de Direito, limitando direito à lei. Na verdade, já seria um grande avanço se alunos e professores conseguissem estabelecer conexões entre as próprias disciplinas jurídicas, o que não ocorre. Ao contrário, o que se percebe é uma imensa dificuldade em estabelecer diálogos elementares, como, por exemplo, entre direito constitucional e demais disciplinas.

Nessa toada, o verdadeiro cientista do direito só pode ser aquele que:

Não se adstringe à *explicação* da ordem jurídica, e se empenha na missão de *compreendê-la*. Não o satisfaz o conhecimento das causas imediatas da lei – os objetivos próximos da lei e as formalidades de sua elaboração –, e se esforça por desvendar o que eu chamaria “alma” (o ânimo, a intenção originária) da legislação positiva; ou seja, por penetrar a intimidade desse extraordinário fenômeno exclusivamente humano, que designamos com o nome de *Direito* (TELLES JUNIOR, 2004, p.25)

Mas, para que os cursos de Direito sejam capazes de formar tais profissionais, mister uma urgente reorientação, que inclua na formação dos agentes do Direito, competências outras, que não só o simples conhecimento do ordenamento jurídico vigente e de suas técnicas processuais. (SANTOS, 2002, p. 5-6), mas de uma ordem axiológica de princípios gerais do direito enquanto construções sociais, que se manifestam diversamente em cada época e lugar, princípios forjados historicamente, já que cada sociedade constrói e inventa sua própria cultura (GRAU, 2004, p. 40).

Bem, pelo menos se esperava que cada sociedade tivesse a oportunidade de construir e inventar sua própria cultura. Mas como é cediço, não é o que ocorre. Como bem ilustra Boaventura Sousa Santos (1996, p. 26), “o mapa educativo da modernidade é um mapa Mercator”. Essa referência ao mapa Mercator é uma alusão simbólica ao domínio da cultura eurocêntrica, que suprime e marginaliza minorias culturais, como a negra, a indígena e outras. Segundo o mestre português, o mapa referido é o exemplo perfeito do imperialismo cultural do Ocidente, que impõe seu modelo educativo hegemônico para o resto do mundo.

O positivismo jurídico clássico, por exemplo, que cada dia tem ganhado mais espaço no meio acadêmico brasileiro, é típico exemplo desta cultura jurídica européia importada por um país sem uma identidade cultural jurídica sólida.

Até mesmo nos países que inauguraram o modelo jurídico-legalista, já se tem verificado a crise deste paradigma, ganhando espaços demais possibilidades teóricas que deixam a lei e o Estado de lado para trazer o homem e suas necessidades para o centro. O direito para o homem, não o homem para o direito. Urge, assim, que o direito recupere seu caráter teleológico, que não pode ser exaurido em nenhuma técnica exegetica.

Infelizmente, “nossas faculdades de direito foram limitadas a simples “escolas de legalidade”, por meio das quais são reproduzidas soluções pré-elaboradas a partir de casos exemplares, mediante conceitos e categorias nascidos e consolidados no século XIX (FARIA, 1987, p. 46). Essa realidade precisa mudar. Para sobreviver às vicissitudes da vida que reclamam respostas jurídicas, o aluno precisará de muito mais que soluções pré-elaboradas. Nenhuma técnica, por si só, será capaz de garantir a melhor solução para o caso concreto.

Em virtude disso, nossos cursos jurídicos devem preocupar-se apenas em apresentar perspectivas teóricas, não em convencer o aluno da primazia de uma determinada corrente ou pensamento. O aluno precisa gerar em si, ainda que com dores de parto, a criticidade e a ética. Só assim, terá condições de, autonomamente, realizar suas próprias escolhas.

O pior é que o convencimento de um único paradigma se dá, na maior parte das vezes, de maneira tão sutil que sequer o aluno tem condições de apresentar qualquer forma de resistência. Isto porque a ideologia dominante alcança todo sistema de ensino, transcendendo a relação professor-aluno para alcançar todos os envolvidos no processo, que passam a respirar de forma natural a ideologia imposta. Por isso, a violência simbólica é a pior forma de agressão, pois o indivíduo sente a dor da ferida, mas não consegue identificar responsáveis.

Creemos, contudo, que a inserção de disciplinas como filosofia, ciência política e sociologia nas grades dos cursos jurídicos tende a fornecer subsídios teóricos para que o aluno consiga vislumbrar o contexto autoritário em que está inserido, e, assim, questionar o sistema. Isto, é claro, se tais disciplinas não se curvarem à áurea formalista dos cursos de direito, o que infelizmente tem se percebido. Aguardamos, agora, que nossos concursos públicos passem um profundo redirecionamento, incluindo em seus editais conteúdos que valorizem a interdisciplinaridade, que possibilitem o aluno a pensar criticamente, a problematizar as questões e não, como ocorre, decorar textos legislativos, doutrinas e posições de nossos tribunais de forma mecânica e passiva, como se isso demonstrasse aptidão para ocupar um cargo público.

Para dizer a verdade, tal qual não se sabe se o que vem primeiro é o ovo ou a galinha, também não se sabe se os concursos públicos é que se constituem espelho de nossos cursos jurídicos ou se estes é que constituem espelho daqueles. De qualquer forma, ambos precisam mudar o

foco. Não valeria a pena cinco anos na universidade para, ao fim, ser submetido a um teste que medirá, friamente, a capacidade do aluno de decorar conteúdos e realizar meras tarefas subsuntivas, que desconsideram a complexidade da vida. Aliás, fato que já se percebe em nossos exames da OAB. A situação, sem dúvida, é crítica e reclama profundas reflexões. Já podemos começar.

Uma coisa é certa: sem uma formação plural e democrática permanecerá entre nós a ilusão de que os problemas da vida podem ser resolvidos ou amenizados com uma visão formalista, mecanicista e unidimensional do direito. Definitivamente, não podem.

É preciso decidir de uma vez por todas o que o direito é para nós. Podemos concebê-lo, segundo José Eduardo Faria (1987, p. 27) sob duas perspectivas:

*“tecnologia de controle, organização e direção social”*, o que implica um ensino unidisciplinar, meramente informativo, despolitizado, massificador, adestrador e dogmático, estruturado em torno de um sistema tido como autárquico, auto-suficiente, completo, lógico e formalmente coerente; ou ser uma *“atividade verdadeiramente científica”*, eminentemente crítica e especulativa – o que exige um ensino antes de tudo formativo, não-dogmático e multidisciplinar, organizado a partir de uma interrogação sobre a dimensão política, sobre as implicações sócio-econômicas e sobre a natureza ideológica de toda e qualquer ordem jurídica.

Creemos, por tudo que já foi dito até aqui, que a segunda perspectiva se apresenta como a única que nos fomenta a esperança de dias melhores. Capaz de fazer de um mero aluno verdadeiro agente transformador de sua realidade.

Aliás, como bem trabalha Paulo Freire (1996, p.53), seria uma imensa decepção sabermos que nossa presença no mundo não implica nenhuma possibilidade de mudança, de construção da nossa presença.

Com nossa habilidade de apreender devemos intervir, recriar situações, apreender a substantividade do objeto analisado. E isso não é possível com um aprendizado mecânico, superficial, mas somente com um aprendizado transformador, que constata para mudar a realidade (FREIRE, 1996, p.69). Devemos sempre acreditar que a mudança é possível. Conscientizando-nos de que não somos apenas objetos da História, mas sujeitos seus, e, portanto, com capacidade de intervir em seu curso (FREIRE, 1996, p.77).

Está em tempo de indagarmos a respeito do próprio objetivo de nosso estudo. Será que estamos estudando simplesmente por estudar? Descomprometidos com a realidade, com a sociedade e com a mudança? Nosso estudo não pode servir a nós mesmos, mas deve transcender objetivos egoístas e alcançar nosso sentido no mundo, nossa presença precisa ser sentida, precisamos fazer a diferença.

A educação não se torna política, ela é política. E como tal, não pode assumir uma postura neutra, passiva, acrítica, antes deve lutar por uma educação emancipatória, comprometida com a ética, com a liberdade e com o respeito pelos educadores e educandos (FREIRE, 1996, p.110-111). Como bem coloca o autor: “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode” (p.112).

De qualquer modo, a transformação que se espera no ensino jurídico somente chegará através de uma consciência e reação endógena, de profissionais fartos desse modelo liberal-individualista que nos tornou menos humanos e mais cientistas, reféns do monismo jurídico que predomina nos cursos de direito.

Já é hora do Direito acordar para a realidade complexa das relações humanas, impossíveis de serem esgotadas numa moldura, ainda que fictícia. É na medida em que se manifesta a incrível capacidade de surpreender, própria da conduta humana, que perspectivas teóricas vão sendo desenvolvidas a fim de auxiliar o homem a melhor compreender a si mesmo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como dito alhures, é claramente perceptível nos cursos jurídicos brasileiros a predominância do positivismo jurídico como a única resposta teórica possível para solução das demandas jurídicas. Isso porque o esquema lógico-estrutural oferecido por tal teoria, sobretudo, com Hans Kelsen, conferiu ao direito o tão almejado status de ciência.

Ocorre que em nome da pureza metodológica propugnada pelo positivismo jurídico clássico, o direito acabou isolado por décadas dos demais ramos do conhecimento. Idealizava-se um ordenamento jurídico, constituído tão somente por regras, que conteria todos os instrumentos

necessários para resolver suas próprias inconsistências, sendo dotado dos atributos da unidade e da coerência, o que dispensava qualquer diálogo interdisciplinar.

Neste trabalho, foi possível perceber os prejuízos decorrentes dessa visão para o ensino jurídico. São inúmeras gerações marcadas por um ensino sofrivelmente dogmático, exacerbadamente formalista e tecnicista, que prepara o aluno tão somente para as questões simples da vida.

Mas, como é cediço, as sociedades estão cada vez mais complexas e passam a reclamar respostas igualmente complexas. Não podemos nos contentar em sermos especialistas em subsunção, em silogismos baratos, antes, devemos nos insurgir contra essa ideologia dominante que abate o meio acadêmico e que aponta para uma única possibilidade teórica, idônea a atender interesses escusos e dominantes, que perpetuam o *status quo*.

É preciso resgatar um ensino jurídico plural, que compreenda o papel social do direito, que materialize os princípios que emanam de um Estado democrático, capaz de criar professores problematizadores e alunos curiosos e críticos, todos idôneos a atuarem como verdadeiros agentes transformadores de suas realidades. Insista-se: as perspectivas teóricas devem ser apresentadas e debatidas, jamais impostas, ainda que de forma subliminar. Será a concretude da vida que permitirá ao aluno avaliar em que medida o conteúdo apreendido lhe fornece subsídios para uma solução, concomitantemente, jurídica, ética e justa, que não se contenta em somente constatar a realidade, antes, vai além para mudar, intervir no curso da História e lhe escrever um capítulo melhor.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, Norberto. **O positivismo Jurídico: Lições de Filosofia do Direito**. São Paulo: Ícone, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ªed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CAMARGO, Margarida Maria Lacombe. **Hermenêutica e argumentação: uma contribuição ao estudo do Direito**. 3ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

CARNELUTTI, Francesco. **A Morte do Direito**. Belo Horizonte: Líder, 2003.

CARVALHO NETTO, Menelick de. A Hermenêutica Constitucional sob o paradigma do Estado Democrático de Direito. In: CATTONI, Marcelo (Org.) **Jurisdição e Hermenêutica Constitucional**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2004.

COMPARATO, Fábio Konder. O Direito como parte da ética. In: ALVES, Alaôr Caffé; LAFER, Celso; GRAU, Eros Roberto; COMPARATO, Fábio Konder; TELLES JUNIOR, Goffredo da Silva; FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **O que é a Filosofia do Direito**. São Paulo: Manole, 2004.

COURA, Alexandre Castro. Limites e possibilidades da tutela jurisdicional no paradigma do Estado Democrático de Direito: para uma análise crítica da “jurisprudência de valores”. In: CATTONI, Marcelo (Org.) **Jurisdição e Hermenêutica Constitucional**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2004.

FARALLI, Carla. **A filosofia contemporânea do direito: Temas e desafios**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 37ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAU, Eros Roberto. O direito posto, o direito pressuposto. In: ALVES, Alaôr Caffé; LAFER, Celso; GRAU, Eros Roberto; COMPARATO, Fábio Konder; TELLES JUNIOR, Goffredo da Silva; FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **O que é a Filosofia do Direito**. São Paulo: Manole, 2004.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KIPPER, Aline. O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma. In: CAPELLARRI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Org.) **Ensino Jurídico: Leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

RICHE, Flávio Elias. **A Influência do Paradigma Científico-Natural no Pensamento Político-Social Moderno**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

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

SANTOS. André Luiz Lopes dos. **Ensino Jurídico: uma abordagem político-educacional**. Campinas: Edicamp, 2002, p. 14.

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

TELLES JUNIOR, Goffredo da Silva. Duas palavras. In: ALVES, Alaôr Caffé; LAFER, Celso; GRAU, Eros Roberto; COMPARATO, Fábio Konder; TELLES JUNIOR, Goffredo da Silva; FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **O que é a Filosofia do Direito**. São Paulo: Manole, 2004.

VENTURA, Deisy de Lima. Do direito ao método e do método ao direito. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; FRAGALE FILHO, Roberto (Org.) **O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. Campinas: Millennium, 2007.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico: Fundamentos de uma nova cultura no Direito**. 3ª ed. São Paulo: Alfa-omega, 2001.

