



## ENSINO JURÍDICO: É POSSÍVEL ENSINAR DIREITO?

*Sandra Regina Martini<sup>1</sup>*

*Vitoria Josefina Rocha D'almeida Mota<sup>2</sup>*

### RESUMO

A análise do artigo versa sobre as questões atinentes à crise do ensino jurídico no Brasil, além das variáveis da crise e consequências no âmbito acadêmico. Aborda-se também questões atinentes à transdisciplinaridade, bem como os reflexos do ensino jurídico nos sistemas sociais, cada vez mais complexos.

**Palavras-chave:** Ensino jurídico. Transdisciplinaridade. Transformação social.

*“Uma das conclusões a que cheguei é que a atividade docente deveria ser mais coletiva, ela é muito individual, ainda.”*

(Loussia Felix)

## 1 INTRODUÇÃO

- 1 Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1983), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997), doutorado em *Evoluzione dei Sistemi Giuridici e Nuovi Diritti* pela *Università Degli Studi di Lecce* (2001), Pós-doutorado em Direito (Roma Tre, 2006) e Pós-doutorado em Políticas Públicas (Universidade de Salerno, 2010). Foi Professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, da *Scuola Dottorale Internazionale Tullio Ascarelli* e professora visitante da *Università Degli Studi Di Salerno*. Foi diretora da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul (janeiro de 2007 a fevereiro de 2011), foi membro (de janeiro de 2008 a dezembro de 2013) do Conselho Superior da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Atualmente é Pesquisadora Produtividade nível 2 CNPq, professora do Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), professora-visitante no programa de pós-graduação em Direito da UFRGS (PPGD). É avaliadora do Basis do Ministério da Educação e Cultura e do Basis do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Parecerista *ad hoc* CNPq e CAPES. Conferencista no Brasil e no exterior. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em sociologia jurídica, atuando principalmente nos seguintes temas: Saúde Pública, Políticas Públicas, Sociologia Jurídica e Sociedade e Direitos Humanos
- 2 Possui graduação em direito pela Universidade Estadual da Paraíba (1998). Atualmente é professora do Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba e da Faculdade São José - Timon. É advogada e cursa pós-graduação *strictu sensu* em Direito Público na Universidade do Rio dos Sinos - Unisinos. É graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Piauí. (2000).

A análise do ensino jurídico no Brasil, desde os seus primórdios<sup>3</sup>, implica no (re) conhecimento deste como fator essencial à constituição do próprio Estado, uma vez que a consolidação de um pensamento jurídico nacional se dá apenas com a chegada dos primeiros cursos jurídicos, na primeira metade do século XIX.

Este artigo trata da importância do ensino jurídico e suas repercussões no âmbito das sociedades modernas, complexas e repletas de paradoxos. Para atender a essa realidade impõe-se que professores e acadêmicos dos cursos jurídicos sejam capazes de pensar o Direito de modo transdisciplinar de sorte que possam, ambos, enfrentar as contingências atuais de forma reflexiva, uma vez que o modo atual de ensinar/estudar o Direito não atende às crescentes demandas sociais

Também se investigou as origens da crise paradigmática por que passa o ensino jurídico, em seus aspectos históricos, políticos e ideológicos. Analisar a crise<sup>4</sup> é, portanto, condição para a elaboração de novos referenciais para o ensino em debate, o que se fez, ao longo do tempo, através das inúmeras reformas educacionais promovidas pelos diversos órgãos competentes para este fim.

Dessa abordagem, dois aspectos se apresentam como fundamentais: a função social das Faculdades de Direito, e os efeitos do modo de pensar o Direito enquanto saber produzido pelo ensino. Este pensar o Direito remete às raízes da história brasileira atrelada a Portugal, sua metrópole, a quem o Brasil esteve subordinado, durante três longos séculos, deixando a marca indelével da subordinação na formação do Direito brasileiro, e do pensar o Direito, como ciência social. Essas relações deixaram consequências no imaginário social no que tange à compreensão do Direito.

O debate sobre ensino jurídico, já tem lugar na tradição da história acadêmica no Brasil e continua sendo retomado constantemente, sobretudo em tempos em que se percebe que os caminhos por ele percorridos não se alinham a um ideal da formação comprometido com a ética e a capacidade reflexiva dos formandos, como atualmente se verifica. Assim, tem razão Loussia quando afirma que a atividade de docência continua sendo isolada, cada professor pensa fazer o melhor, mas não reflete com os pares o “melhor, deste melhor”. As motivações para esta postura individualista vão desde o medo do desemprego (sim, o professor é um empregado e não um vocacionado, a professora não é a “tia” e nem a “profe”, formas carinhosas, mas carregadas de significados e significantes), até a arrogância muito típica da profissão e em especial nos operadores do direito.

Em meio a esse descompasso entre o que se espera de uma formação jurídica superior

3 Sobre a revisão histórica de fatos ligados a origem do direito e seus impactos, temos pesquisas consolidadas, que mostram como muitas vezes utilizamos de forma equivocada a História. Recomendamos o texto de Gustavo Siqueira, em especial no texto “pequeno ensaio...”, onde o autor resgata vários educadores jurídicos para demonstrar que a História não pode ser contada por um jurista como se fosse um historiador. Aqui, temos já a importância de pensar a Transdisciplina como método de análise, a qual nos “permite” ir para outras ciências mas sempre “voltar” para o nosso foco de análise.

4 A crise, em especial no sistema da educação está sempre relacionada com a ideia de Reforma, mas paradoxalmente não se relaciona com a necessidade de reformar os reformadores. Sobre isso ver: CORSI, Giancarlo. *Sistemi Che apprendono*. Pensa: Lecce, 1998.

e o que se percebe no cotidiano da vida prática surgem acalorados debates sobre que caminhos devem-se seguir para alcançar um melhor resultado nesse processo de aprendizado do direito. Muito já foi dito acerca do tema, e muito há por dizer, uma vez que os diversos trabalhos, análises e pesquisas ainda não conseguiram uma resposta adequada para os problemas enfrentados pelo ensino jurídico ou apontaram para caminhos que não foram seguidos.

É certo que o crescimento<sup>5</sup> exponencial dos cursos de Direito no Brasil tem sido um dos elementos de incremento das dificuldades, sendo imperioso aliar qualidade a quantidade, o que tem se tornado pouco provável, já que são muitos os componentes que envolvem a questão, como qualificação docente, critérios de ingresso nas instituições de ensino, infraestrutura. Se o tema suscita muitas discussões, que encontram eco em grandes expoentes do mundo jurídico, a exemplo de Rui Barbosa, cumpre especificar os passos trilhados na pesquisa e debater o(s) problema(s) que envolvem o ensino jurídico.

## 2 DIREITO E TRANSDISCIPLINARIDADE

Como é sabido, há muito o Direito ocupa um papel fundamental nas diversas sociedades, que é servir como seu instrumento de controle e regulação. Todavia, essa condição vem cada vez mais perdendo eficácia nesse papel de controle, não por haver recursos melhores, mas porque o direito não tem respondido às necessidades sociais na medida das exigências, que crescem em razão do incremento das comunicações, das fragilidades dos laços humanos e da quantidade de direitos a ser abrigados nas legislações, impossibilitando-lhes, muitas vezes, a efetividade.

O curso de Direito no Brasil veio para fortalecer o Estado nacional, mas sua função foi-se modificando, aliada às novas demandas sociais. Hoje, o sistema do direito tem de oferecer respostas que ultrapassam seus objetivos iniciais. Novas demandas sociojurídicas vão surgindo, mas o direito fundamentado na perspectiva acima apresentada não responde às demandas da sociedade. Esses problemas podem ser enfrentados através de uma análise da complexidade típica da sociedade atual, onde cada vez mais o sistema do direito é chamado a responder questões que ultrapassam os limites do formalismo e do normativismo.

Percebem-se as dificuldades do Direito de lidar com as novas condições vividas pelo mundo globalizado e repleto de novas exigências decorrentes dessas modificações do ritmo das sociedades, sendo possível fazer uma clara associação com o ensino jurídico. Que tipo de direito está sendo ensinado nas instituições de ensino no Brasil? A quantas anda a condição desse ensino? Como o ensino jurídico é o principal meio de difusão da cultura jurídica vigente no Brasil, baseado em algumas situações práticas do cotidiano de trabalho da magistratura: o magistério e as angústias vivenciadas na formação jurídica.

5 Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>>. Acesso em: 07 maio. 2017.

Talvez nenhum espaço possa servir de melhor parâmetro para perceber as condições do ensino jurídico que a própria sala de aula. Nesse contexto, falar em formação jurídica implica reconhecer-lhe a importância para a consolidação de uma cultura jurídica nacional e mais ainda, significa a necessidade de refletir sobre o papel desempenhado pelas instituições de ensino jurídico no Brasil, porque o curso de Direito não forma apenas advogados, mas também os que ocupam, privativamente, os cargos com poder de decisão de uma das funções do Estado, a jurisdicional.

Nesse sentido, convém observar a deficiência vivida nos cursos de formação jurídica quanto aos aspectos pedagógicos, que se revelam atrelados ao saber exegetico e sem as devidas interações com os demais campos do saber, e até mesmo relações estabelecidas nas próprias disciplinas que estruturam os cursos jurídicos.

Faltam, portanto, dentre outros, recursos didáticos, pedagógicos que possam contornar uma parte do déficit desse ensino. Claro, sem assim isentar os demais problemas existentes na formação acadêmica na grande maioria das instituições de ensino superior no Brasil. Não causa espanto que o modelo didático-pedagógico em uso tenha a cara da visão normativista, cuja finalidade precípua é a busca teórica da validade da norma, o que gera verdadeiros vícios e deformações no ensino do direito, o que os teóricos denominam de exegetismo, judicialismo praxista ou diletantismo (RODRIGUES,1993,p.38-45), termos que, segundo Ferraz Junior (1980, p.90), “representam distorções didáticas e epistemológicas sem que uma esteja isolada da outra”.

O exegetismo configura o intento de identificar o Direito com a lei e resumir a sua hermenêutica à busca do sentido da lei. Conforme Machado Neto (1984, p.23), a idolatria da lei reduz a ciência jurídica a uma coletânea de glosadores, que se ocupam em entender o direito a partir de um conhecimento filológico, apoiado na letra da lei.

Percebe-se quão reduzido está o saber jurídico a esses exatos pontos referidos, demasiado repetidos nos cursos de Direito disseminados pelo Brasil. Em síntese: direito é lei, que emana do legislador, que o direciona conforme a sua vontade e, depois, se aplica via interpretação judicial.

As dificuldades vividas pelo ensino jurídico encontram-se tão inter-relacionadas que momentos há em que a diferenciação entre os vícios citados se torna complexa, como no caso do judicialismo praxista, o segundo vício do modelo pedagógico vigente. Nessa perspectiva, o direito só se concretiza depois de aplicado ao caso concreto pelo magistrado, de sorte que a ciência do direito fica, mais uma vez, resumida a outro aspecto relevante, o da decisão, levando a uma cultura cada vez maior do decisionismo jurídico e a conseqüente judicialização do direito.

Para além dessas situações, não se percebe de maneira difundida, na cultura do ensino jurídico, os recursos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, entendendo-se estes como estratégias que possibilitam a integração disciplinar para reunir as diversas possibilidades de conhecimento, em oposição ao conhecimento monodisciplinar ou mesmo multidisciplinar, no quais não se percebem as relações entre as várias disciplinas.

Nesse sentido ensina Nicolescu:

como o prefixo trans indica, a transdisciplinaridade diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes e além de todas as disciplinas. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, e um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

A teoria surge, sobretudo em função do avanço do conhecimento e dos desafios que o mundo globalizado apresenta para o século XXI. Seus conceitos, acabam por romper com os princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades (DESCARTES, 1973, p.33-81) e propõem outra forma de pensar os problemas contemporâneos.

A fragmentação do conhecimento se generalizou e reproduziu também por meio da organização educacional o modo de ser e pensar dos sujeitos. Assim, a transdisciplinaridade, propõe uma religação de saberes compartimentalizados e oferece uma perspectiva de superação do processo de atomização (SANTOS, 2008, p.71).

Esse processo de separação dos saberes não esteve ausente do mundo do conhecimento jurídico, ao contrário, encontrou terreno fértil para sobreviver e ter fôlego suficiente para se sobrepor aos meios integrados de construção dos saberes. Não é sem razão que é disseminado no mundo acadêmico que o curso de Direito é conservador e pouco afeito à integração com o mundo social e as realidades fluidas do contemporâneo, formando, por consequência, profissionais com o mesmo perfil, ou seja, conservadores e pouco sensíveis à percepção da realidade.

Sendo essa ideia verdadeira, tem-se um ciclo vicioso continuado, posto que os acadêmicos, uma vez orientados por essas características, em retornando à academia como professores irão reproduzir o viés da formação recebida. O que se pode fazer para rompê-lo? Eis uma questão que se pretende averiguar no decorrer do trabalho.

Um dos aspectos que aqui se coloca como possibilidade para o enfrentamento da questão é o uso das diferentes modalidades de exercício do trabalho pedagógico sob o viés da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, como meio de permitir novas visões de mundo ao estudante dos cursos jurídicos, que serão os (re)produtores dos saberes assimilados na Academia.

Uma atitude transdisciplinar procura respeitar o ser humano integralmente, em sua totalidade/complexidade de corpo físico, mente e espírito inseridos em realidades socioculturais específicas. (...) Aceitar a alteridade exige tolerância e flexibilidade para reconhecer e aceitar que há outras maneiras de perceber o mundo, diferentes das nossas, o que pode nos levar a frustração. Exige também esforço para a integração do diferente, sem discriminação, sem juízo de valor e, portanto, sem exclusão. Esse objetivo não é fácil de ser alcançado, pois exige uma articulação entre o dizer e o fazer que não é simples (BLATYTA; RUBINSTEIN, 2005).

Assim como a perspectiva transdisciplinar é fundamental para o sistema da educação, o mesmo se dá para o sistema da saúde. Mais do que isso, a construção da própria Teoria Sistêmica parte da abertura para várias áreas do conhecimento. Luhmann buscou em outras disciplinas e áreas os fundamentos para a construção e elaboração do marco de referência, com

uma atitude transdisciplinar. Ele saía e voltava para a teoria, buscando o que cada área do conhecimento tinha para contribuir para a solidificação desta nova teoria: saiu da sociologia para, na verdade, torná-la mais “sociológica” e saiu do direito para mostrar a diferença entre o sistema do direito e da moral, por exemplo.

Na educação, a postura transdisciplinar faz parte do cotidiano, mesmo que, muitas vezes, isso seja imperceptível. Os alunos e professores trazem para o ambiente escolar toda uma vivência, um contexto no qual não é possível se libertar e nem oportuno seria, pois sem a educação, dificilmente se poderia assimilar comportamentos sofisticados ligados ao viver cotidianamente. Por isso, educação é, sobretudo, intenção pedagógica. Ou seja, o professor educa intencionalmente e o aluno deve reagir a tal intenção, o que reforça a necessidade da perspectiva transdisciplinar, pois ela está estruturada na constante ousadia, na transgressão, na saída e no retorno.

A relação entre a formação de operadores dos sistemas do direito e da saúde no Brasil foi descrita de modo particular por Gilberto Freyre em 1953, inicialmente escrito para “Year book of education” – Londres, traduzido para o português em 2003, ele observa:

(...) Como bacharéis, advogados, doutores em medicina, jovens de origem menos aristocrática e até plebeia tiveram então a oportunidade de formar nova aristocracia: uma aristocracia de beca coroada por outra de borla e capelo. E nessa nova aristocracia, era natural que os professores das faculdades de Direito e de Medicina se tornassem importantíssimos príncipes acadêmicos: eles não somente eram formados em escolas superiores, mas professores ou mestres das mesmas escolas. Nenhum advogado importante tinha seu prestígio completo se não era professor da faculdade de Direito. Nenhum médico era considerado entendido profundo em Medicina se não fosse professor de escola de Medicina (FREYRE, 2003, p.88).

Note-se que, no caso brasileiro, a relação entre saúde e direito está presente desde a formação até a consolidação da própria democracia. A saúde pode ser considerada uma “ponte” na efetivação dos mais diversos sistemas sociais e um dos fatores determinantes da própria saúde é a educação. Assim, a postura transdisciplinar está presente nos dois sistemas sociais, pois a produção científica é fundamental para o desenvolvimento e transformação da atual sociedade, na qual o conhecimento disciplinar perdeu o sentido. Nesta sociedade de mundo, a produção do saber parte de múltiplas facetas.

Nesta sociedade inflacionada por informações de todos os tipos e ordens, é necessário identificar quais destas comunicações se tornam de fato conhecimento, quais são efetivamente apropriadas, pois o conhecimento não é mais dado: é construído e resultado de um trabalho de cooperação e diálogo entre saberes. Exatamente este diálogo entre as ciências que aproxima saúde e educação. Em termos teórico-sistêmicos, temos outra aproximação entre estes sistemas: o seu modo de operar através de um código, que é ativado não pelo aspecto “positivo”, mas pelo negativo.

O retrato da estrutura educacional brasileira, alicerçada em princípios seculares, tem

levado os docentes a uma prática de ensino insuficiente para uma compreensão significativa do conhecimento, deixando muitas vezes os alunos vazios de respostas, como se verifica em questões do tipo: “por que tenho que aprender isso?”. No âmbito do ensino jurídico essa realidade se verifica muito intensamente em questões atinentes à lei. Sem entender as razões da existência de determinadas demandas ou exigências normativas, os alunos questionam: “mas por que é assim?” e a resposta mais comum e óbvia por parte dos professores, que, provavelmente, tenham ouvido a mesma retórica: “porque a lei diz assim. Por isso! Se você quiser que seja diferente, terá que ser legislador, ou magistrado para ter o poder de dizer diferente”.

Assim, caminham as orientações acerca dos questionamentos pouco óbvios sobre a construção do Direito. Tome-se como exemplo como o caso da Sociologia inserida nos currículos acadêmicos dos cursos jurídicos. A interdisciplinaridade e a consequente transdisciplinaridade não deveriam ser meros discursos acadêmicos. Sabe-se que a relação entre ambas as ciências leva ao estudante uma melhor capacidade de compreender a realidade social, e deveria assim ser exigência de quem e por quem ministra o ensino jurídico a partir do pressuposto da interação avançada dos saberes ali representados. De acordo com Pinto (2000, p. 97):

Quando o discurso acadêmico projeta a formação dos operadores do Direito com fundamento na percepção dos valores e sentimentos sociais, a sua credibilidade passa, necessariamente, por uma prática reveladora de que esse compromisso deve ser de todos, especialmente dos que exploram como atividade econômica o ensino jurídico.

Desse pensamento se extrai que a prática docente entrelaçada a partir de diferentes percepções e conceitos resulta em melhor aproveitamento, ao contrário da adoção exclusiva de um único caminho ou método que secciona o aprendizado como conteúdo isolado. Desse modo tem-se um ensino aprendizagem que tende à transdisciplinaridade, servindo, esta de instrumento para a observação da realidade.

Para Santos (2008, p.72), na prática do magistério, esse referencial representa mudança epistemológica e vem sugerindo reconceitualizações de categorias analíticas, em vez de se ater à lógica da objetividade e da racionalidade aliada à descontextualização. Segundo ele, a construção do conhecimento por essa perspectiva, retira a compreensão da subjetividade, da articulação dos saberes disciplinares e do contexto.

Ainda para o mesmo autor:

Essa visão descontextualizada e simplificadora, difundida pela ciência moderna, tornou-se hegemônica ao longo dos últimos 400 anos e manteve latente a questão da complementaridade dos pares binários. A partir das últimas décadas, no entanto, o que permanecia implícito se manifesta com força significativa e se transforma em princípios científicos, evolução acontecida no próprio seio da ciência moderna (SANTOS,2008, p.73).

Certo é que inobstante exista ainda uma grande relutância na aceitação dos processos

transdisciplinares, sobretudo no ensino jurídico, já não se pode mais ignorar a penetração, na vida acadêmica, da articulação dos pares binários e da conectividade dos saberes, como leciona Morin (2001).

A transdisciplinaridade exige, por si, uma postura democrática no aprendizado, no sentido de que os diversos saberes são igualmente importantes, superando assim a visão clássica da hierarquização dos saberes, que torna alguns, naturalmente maiores ou mais importantes que outros. É possível observar, nessa perspectiva, que a ideia pré-concebida dessa hierarquização, se reflete não apenas no mundo das ciências de modo geral, como encontra guarida dentro das próprias instituições de ensino jurídico e são reproduzidas fielmente pelos ditos operadores do direito, como se convencionou chamar os que militam na área jurídica.

A propósito não é apenas nas instituições de ensino de cursos jurídicos que se percebe essa pouca inter-relação entre as diversas áreas do saber. Felix (2009, p.21) acentua essa realidade ao expor sobre os problemas do ensino jurídico em seus diversos aspectos metodológicos:

Do ponto de vista metodológico, se estou em uma universidade, deveria levar isso em conta ao planejar as atividades de uma dada disciplina; a maior parte dos professores não é induzida a fazer isso. Infelizmente, essa não é uma prática somente do ensino de Direito, da formação jurídica, de um modo geral ficamos muito isolados em nossos cursos; aliás a maior parte dos professores de outros cursos também não leva isso em consideração, apesar de vivermos em um momento “interdisciplinar”.

Tem-se a partir da reflexão da autora, que a dificuldade de partilhas e discussões entre as diferentes áreas do saber não são privilégio dos cursos de direito, mas da vida das academias de modo geral, demonstrando que inobstante o momento peça cada vez mais as interações, ainda nos encontramos distanciados dessa realidade.

Percebe-se que determinadas áreas do direito, enquanto ciência, ganham mais expressão que outras, em razão de algum prestígio ou poder que a militância daquela área possa representar. Assim, volta-se à ideia do ensino disciplinar isolado e distante dos intercâmbios necessários ao aprimoramento da condição humana. Fora da seara jurídica o fenômeno se repete ao atribuir a determinadas ciências ou conhecimentos a categoria de mais ou menos relevantes que outros, pondo-os em condição hierárquica, de uns em relação aos outros.

Essa banalização requer uma mudança conceitual quanto ao conhecimento no sentido de não mais se conceber o conhecimento como neutro, estático ou imutável, e sim de concebê-lo como histórico, não-neutro, dinâmico e provisório (ARAGÃO,1993, p.15-17). O conhecimento nunca é definitivo, mas um produto da humanidade, estando sempre ligado a circunstâncias históricas, que são dinâmicas como o são os indivíduos que o vivenciam e o projetam.

A óptica da transdisciplinaridade traz ainda em grande desafio para o mundo do ensino jurídico, qual seja o de transitar de modo mais livre pela gama de conhecimentos que lhe cercam e são, tantas vezes, distanciados, da realidade concebida como central do e pelo direito. Essa imagem parece formar uma espécie de pódio, onde o direito ocupa o posto de primeiro



lugar, seguido de outras ciências e conhecimentos que se posicionariam em segundo, ou terceiros lugares gradativamente em torno do primeiro, como ocorre com Antropologia, Sociologia, Filosofia, Linguagem, que gravitam em torno do saber principal.

Por todos os aspectos suscitados, é comum se buscar a resposta a partir de um paradigma que se consagrou no universo do ensino jurídico: o da crise.

### 3 CRISE DO DIREITO OU DO ENSINO JURÍDICO?

A resposta ao questionamento que intitula este tópico não é simples, muito ao contrário, tem sido objeto de dúvidas e cada vez mais debates e discussões acerca tema. De modo que ao que indicam os caminhos e pesquisas, um aspecto parece não estar dissociado do outro: a crise do ensino e do direito enquanto instituição e fonte de legitimação do poder.

Em se tratando de crise do ensino muito se tem falado dos problemas que envolvem o ensino jurídico no Brasil e não restam dúvidas da necessidade de reformas nos conteúdos e nos métodos utilizados em seu aprendizado, partindo-se da premissa do elevado alcance político e social que os cursos de formação jurídica representa(ram) para o Brasil, como mostra a formação política, econômica e social do país.

Sobre a crise, Felix (2017) destaca: “me deparei com essa, não diria crise, mas tragédia do ensino jurídico”, lembra-se. Havia em São Carlos um curso noturno de Direito, 160 alunos por classe. Fiquei perplexa por aquilo ser chamado de faculdade”.

Que rumos tomaram o ensino jurídico ao longo do tempo? Que elementos respondem pelas dificuldades de professores e alunos? A discussão é ampla e não há uma verdade acerca do tema enfrentado. Este estudo parte da perspectiva de que o direito, como fenômeno jurídico, é dinâmico e multifacetado, com dimensões não apenas normativas, mas também política, social, econômica e cultural, de sorte que seu movimento não se dá apenas na e pela norma, mas como resultado impulsionado pela própria sociedade.

Nesse sentido, é oportuno que se ressalte que inobstante esse olhar ampliado acerca do fenômeno jurídico, ainda é bastante corrente percebê-lo como estático, reduzido à expressão da norma. Um ou outro entendimento é captado pelo imaginário social sob a forma do ensino e modo de transmissão do saber, gerando um tipo próprio de atuação do profissional, conforme o modelo, por assim dizer, do que lhe foi repassado e assim será (re) produzido nos diversos âmbitos de atuação dos profissionais da área, seja elaborando a norma e difundindo um fazer político-ideológico, seja decidindo nas diversas esferas jurisdicionais.

Nessa esteira de pensamento, Perelman (1998, p.243) afirma que a argumentação dos juristas depende da ideia que têm do Direito e do seu funcionamento na sociedade, sendo necessário admitir que ambos os vieses são utilizados como tônica de ensino e transmissão do saber, ainda que a sociedade não mais se coadune com um modelo de Direito estanque, o que parece ser um dos primeiros elementos desencadeadores da crise que de longas datas perpassa o caminho do ensino jurídico no país: o descompasso entre sociedade e Direito. Aliás, o vocábulo

*crise*, tanto no sentido comum, quanto dicionarizado, remete direta e inevitavelmente a algo que já esteve bem e deixou de sê-lo. Segundo o Aurélio, a palavra significa “ponto de transição entre um período de prosperidade e outro de depressão”, “momento perigoso ou difícil de uma evolução ou de um processo” ou “decadência, queda, enfraquecimento”.

Nessa perspectiva, só se pode rigorosamente falar em crise quando algo põe em risco o que já funcionou a contento. Quando se diz, por exemplo, que um casamento está em crise, pressupõe-se que o casal vivia em harmonia e um ou vários fatores afetaram essa estabilidade, podendo isso servir para um avanço de uma dada situação ou por seu fim. Infelizmente, observando-se o histórico dos cursos jurídicos no Brasil, percebe-se que sempre estiveram relacionados a conflitos. Segundo Feitoza (2011),

[...] a primeira constatação [disso] é a de que os cursos de Direito no Brasil, desde sua criação, sempre tiveram um padrão de qualidade de limites estreitos e acanhados, apresentando no decorrer da história uma evolução linear. Os principais problemas estruturais que hoje enfrentamos não são novos ou mesmo momentâneos, sempre acompanharam a história do nosso ensino jurídico. Todas as reformas educacionais feitas, sejam reformas diretas ou com repercussão na seara jurídica, nunca alcançaram plenamente seus objetivos.

Ora, é possível, assim, inferir que os cursos jurídicos no Brasil já nasceram em crise, um entendimento semelhante ao de Adorno (1988, p. 26) quando analisa esse ensino no império alemão, sustentando a hipótese de que nunca houve um ensino efetivamente jurídico naquele período, mas uma relação construída para o aprendizado dos alunos a partir da didática do professor. O que ocorria, de fato, era um ambiente extra ensino, aliado a características da vida acadêmica, que foi considerado como responsável pela profissionalização do bacharel em Direito.

De outra sorte, nominar a pretensa crise do Direito parece mais complexa, uma vez que o próprio termo Direito possui alcance amplo no universo simbólico e concreto do Estado. De acordo com Freitas Filho(2013), o que se convencionou chamar de crise do Direito,

é um conjunto de condições que apontam para a possibilidade de mudança e que se revela em disfunções, ou para usar os dizeres de KHUN, anomalias (segundo o paradigma vigente) reveladoras da incapacidade do modelo de saber hegemônico de dar respostas satisfatórias a determinados problemas contemporâneos apresentados na concretude fática. É certo que o Direito somente se realiza na prática, como resultado do embate dialético entre a norma com o seu caráter de abstração e a realidade na qual se aplica a mesma. A realidade para a qual se preparam os atores jurídicos e para a qual teoricamente se produziu o juspositivismo parece não existir. A natureza dos conflitos se alterou, as características do sujeito de direito se modificaram, e, portanto, os conhecimentos do ator jurídico devem ser outros. Questões macroeconômicas, novos direitos, a globalização econômica, a perda de capacidade normativa do Estado-nação, entre outros fatos, provocam o ator jurídico a pensar o Direito de forma diversa daquela de uma realidade sócio-econômica de matriz liberal na qual a tradição do pensamento jurídico ocidental foi conformada.

Do pensamento do autor, percebe-se que as mudanças político-econômicas havidas no cenário mundial estão sendo reconfiguradas pelos Estados. E sendo o direito um instrumento regulador do Estado, provavelmente o mais importante, dentro da premissa do funcionamento deste, o direito também precisa ser reconfigurado. Como consequência: se o Estado está em crise, o direito também vive a crise. Ainda para Freitas Filho(2013, p.24), a crise atual do Estado indica que os mecanismos econômicos, sociais e jurídicos de regulação, postos há um século, já não funcionam.

O sistema da educação, refletido por Luhmann, também segue este mesmo percurso. Temos definições óbvias, as quais não dão respostas para a constante produção de complexidade. O autor reflete como as respostas pedagógicas se apresentam do seguinte modo:

La impresionante ambición crítico social de la pedagogía de la última década, que en retrospectiva podemos considerar casi una historia fatal, ofrece pocos elementos útiles al respecto. Esta ambición, a su vez, ha articulado las relaciones entre educación y sociedad de manera deficiente en muchos sentidos y definitivamente no ha operado a partir de una base teórico social suficiente(LUHMANN; SCHORR,1993, p.32).<sup>6</sup>

O que pretendem os autores com esta reflexão é, inicialmente, mostrar que as experiências pedagógicas pretendem que todos os alunos aprendam da mesma forma ou que a escola seja um *locus* de igualdade e inclusão. Na realidade, não passam de aspirações: teorias políticas de determinadas esquerdas nem resolvem os problemas reais nem produzem teoria. Por isso, algumas questões se apresentam como relevantes quando se estuda o sistema da educação. Inicialmente, Luhmann trata da educação como intenção de educar: a educação não eleva os indivíduos a um estado de perfeição ou plenitude; educação é sempre seleção, é produção constante de diferenças. Assim, a escola não é o lugar onde as diferenças não se fazem presentes, ao contrário: estar incluído no sistema educacional significa a constante produção de diferença. Entretanto, estas diferenças só podem acontecer para aqueles que estão incluídos; quem está fora do sistema educacional não tem a possibilidade de “disputar”. Aqui está claro o paradoxo da inclusão/exclusão. Ou seja, mesmo incluído em “igualdade de condições”, o sistema da educação – como qualquer outro sistema social – produz constantemente diferenças.

A escola nasce para incluir todos os que têm direito de estarem incluídos. A inclusão universal que vivemos não garante a plena satisfação das expectativas. Por isso, Luhmann afirma que aprendemos mais com a frustração das expectativas do que quando elas são satisfeitas, como apresenta (BARALDI; CORSI; ESPOSITO, 1996, p.48):

La delusione di aspettative ha una funzione importante, poiché consente di trattare ciò che accade di sorprendente nell’ambiente, in particolare nelle situazioni di doppia contingenza: un sistema può trasformare una complessità indeterminata in dilusione

6 Tradução: “A impressionante ambição crítico-social da pedagogia da última década, que em retrospectiva podemos considerar quase uma história fatal, oferece poucos elementos úteis a respeito. Esta ambição, por sua vez, tem articulado as relações entre educação e sociedade de maneira deficiente em muitos sentidos e definitivamente não operou a partir de uma base teórica suficiente”.

e quindi affrontare le diverse situazione che si presentano nel suo ambiente. La delusione rende evidente il riferimento di un'aspettativa alla realtà esterna, realtà la cui rilevanza perturbativa può essere colta proprio attraverso le delusione.<sup>7</sup>

Assim, se a criação de escolas para todos é uma forma moderna de redução da complexidade, ela, ao mesmo tempo, cria novas complexidades, pois estamos sempre em evolução. Assim, os mais variados problemas decorrentes da educação de massa devem ser – e são – absorvidos pelo sistema da educação através da comunicação.

Para contemplar mais um olhar acerca dessa ideia do ensino e seu direcionamento, ainda na perspectiva luhumanniana, é possível perceber uma relação no que estamos aqui tratando por crise e ou dificuldades no ensino e aprendizado das escolas jurídicas. É o que aponta Siqueira(2016) ao analisar as dificuldades e problemas do ensino da história do direito, ao longo da sua experiência docente em diferentes instituições de ensino superior. Em sua abordagem o autor faz uma análise mais detida acerca do ensino da história do direito, mas indica situações que não estão limitadas a esse âmbito da discussão.

Observe-se que a noção de lei quando usada como indicador de uma dada realidade, comumente não reflete o que se dá entre o texto legal e a prática vivenciada na sociedade. Para tanto, o autor se utiliza de um exemplo bastante significativo acerca do tema, ao invocar a Constituição Federal em seu art. 6º, IV, o qual reza:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;

Da leitura do texto, o autor expõe que:

Em 2016, o salário mínimo no Brasil é de 880,00. Qualquer brasileiro sabe que o salário mínimo não consegue garantir tudo que é prometido na Constituição. Existe uma diferença entre direito e realidade. Entre os dois há uma série de variáveis que interferem: economia, local de residência, inflação, política entre outros.

Podemos observar que da mesma forma que na escola, o princípio da universalidade e da igualdade intencionados pela lei, não se verificam de forma plena. Percebe-se então que num exemplo atual, previsto na mais importante lei do País, as diferentes situações e contextos

<sup>7</sup> “A desilusão de expectativa tem uma função importante, uma vez que consente em tratar o que acontece de surpreendente no ambiente, em particular nas situações de dupla contingência: um sistema pode transformar uma complexidade indeterminada em desilusão e, por esta razão, enfrentar as diversas situações que se apresentam no seu ambiente. A desilusão desenvolve evidente o referimento de uma expectativa à realidade externa, realidade a qual relevante perturbativa pode ser colhida precisamente através das desilusões.” Tradução livre.

sociais não asseguram que as determinações ali presentes serão fielmente observadas, demonstrando assim que a lei não pode ser apresentada, tampouco estudada fora do contexto ao qual será aplicada. Nesse sentido reitera-se o pensamento de Luhmann para demonstrar que é muito mais da frustração da expectativa do que da sua concretização que se retiram as lições necessárias ao aprendizado, que só se concretizará de forma eficaz pela reflexão e discussão.

A escola para todos é recente. Nascida em função da necessidade de uma educação de massa, ela passa a ser uma importante estrutura social na sociedade nas últimas décadas. Porém, desde sua criação, observamos que a escola se tornou um lugar de alta complexidade porque, por um lado, é a estrutura que pode incluir todos, porém produz internamente várias formas de exclusão (refiro-me, por exemplo, às dificuldades que os alunos e professores apresentam no processo aprendizagem, como é o caso dos “alunos especiais”, dos “alunos-problema”, dos “alunos informatizados”, dos alunos interessados em “qualquer coisa”, menos em aprender). Por outro lado, temos professores não “especiais”, professores-problema, professores não informatizados. Deparamo-nos, hoje, em sala de aula, com um novo perfil de alunos, em um contexto tecnológico em que poucos professores foram formados e capacitados para ensinar.

As comunicações relevantes para o sistema da educação, advindas de outros sistemas, irritam-no e provocam assimilação através do código do sistema da educação. Exemplificando: o sistema da política tem a função de tomar decisões coletivamente vinculantes; estas, quando chegam em qualquer sistema social, são absorvidas pelos códigos e estruturas internas de cada sistema. Este processo de assimilar o que vem do sistema da política não significa satisfação e inclusão plenas. O que, então, diferencia as comunicações educativas de outras comunicações? A resposta, segundo Corsi(1998, p.66-67):

*L'educazione se differenzia dagli altri processi comunicativo proprio in questo: nel tentativo di forzare la socializzazione indirizzando il comportamento individuale verso una direzione precisa, qualificata come corretta e giusta, e a tale scopo essa richiede la costituzione di situazioni particolari, come le classi scolastiche , dove diventa visibile l'artificialità dell'educazione stessa. Naturalmente l'educazione non elimina la socializzazione; essa anzi presuppone ed è costretta ad ammetterla nelle classi scolastiche in ogni situazione comunicativa che intenta essere educativa.<sup>8</sup>*

Para a teoria sistêmica, é fundamental entender como o sistema da educação, ou qualquer outro sistema, se diferencia dos demais. Todos os sistemas são fruto do processo evolutivo social, o qual, especializando as comunicações internas, faz com que a estrutura do sistema se organize para isso. No caso do sistema da educação, a escola “nasce” quando se torna necessário que os indivíduos, independentemente de local ou família, tenham acesso à formação e não

<sup>8</sup> “A educação se diferencia dos outros processos comunicativos especificamente nisto: na tentativa de forçar a socialização endereçando o comportamento individual a uma direção precisa, qualificada como correta e justa, e a tal objetivo essa requer a constituição de situações particulares, como as salas de aula, onde se torna visível a artificialidade da educação mesma. Naturalmente a educação não elimina a socialização; essa, ao contrario, a pressupõe e é obrigado a admiti-la nas salas de aula em cada situação comunicativa que tenta ser educativa”. Tradução Livre.

apenas à socialização, que ocorre já na família. Assim, a educação não prescinde da socialização, mas é mais do que mera socialização, porque encaminha os indivíduos para uma formação, que só pode ocorrer após a socialização e que leva os indivíduos a comportamentos diferentes. Justamente por isso que a educação não é um processo simples que possa ser exercido por qualquer um e em qualquer lugar. Por esta razão, Luhmann reforça a ideia de que a educação não pode ser explicada simplesmente pela socialização.

Este contexto – educação e socialização – propõe uma reanálise das intenções pedagógicas e a necessidade de seleção, utilizando a possibilidade de influenciar o comportamento do aluno, mudando seu estado psíquico no qual podemos observar o antes e o depois e a evidente proposição de que socialização e educação são diferentes. Além disso, observamos que educação é seleção, pois trata da relação entre professor e aluno ou educador e educando, que por si só se apresenta como seleção, em que a própria intenção pedagógica torna necessária a seleção. Este fato, segundo Corsi (1998, p.73), é o ponto central: “*senza la possibilità di selezionare non avrebbe luogo l’educazione, ma solamente la socializzazione*”<sup>9</sup>. Em outros termos, é esta dualidade, como segue afirmando o autor, que evidencia a diferença entre ter um título e a capacidade de exercitar a função proposta pelo mesmo: “*la differenza tra conoscenze efetive (qualità dell’educazione) e carriera educativa (selezione) costituisce l’aspetto più tipico e peculiare del sistema dell’educazione*” (CORSI, 1998, p.73)<sup>10</sup>. É o que permite que a educação se diferencie e evolua constantemente.

Este pressuposto nos leva a evidenciar o quanto as intenções educativas são complexas. Claro que é melhor educar do que não o fazer, pois a educação busca melhorar as condições psíquicas do aluno na sociedade. Este é o motivo principal pelo qual continuamente se coloca o sistema educativo em questionamento, em reforma (o que não é diferente do sistema da saúde). Como nenhum dos dois sistemas consegue os níveis máximos desejados, entram permanentemente em crise.

Assim, com a função de reduzir a complexidade, a escola é criada e recriada constantemente, pois é nela que os indivíduos são “educados” ou “deseducados”! Este tema tem sido constante preocupação dos pedagogos, irritados constantemente por outros atores sociais que propõem, constantemente, a reforma da educação.

Aqui podemos observar um ponto em comum entre o sistema da educação e da saúde: ambos estão sempre no foco das reformas. A questão é saber quem reforma os reformadores, o que vale para ambos os sistemas e é o tema que abordaremos no próximo ponto.

Parece-nos importante que entendamos a diferença entre educação e socialização. A primeira significa aprendizagem intencional; já a socialização existe sempre que produzimos alguma comunicação. Para Luhmann, por exemplo, socialização significa aprender a reagir às expectativas que os outros têm de nós: este aprender a reagir não significa, necessariamente,

9 “Sem a possibilidade de selecionar, não haveria local para a educação, mas somente a socialização”. Tradução Livre.

10 “A diferença entre conhecimento efetivo (qualidade da educação) e carreira educativa (seleção) constitui o aspecto mais típico e peculiar do sistema da educação”. Tradução Livre.

satisfazer as expectativas que os outros têm de nós mesmos, mas podemos inclusive desiludir. Esta é a diferenciação que adotamos no nosso trabalho.

Quando se fala de *desiguaglianza e selezione*, entendemos, como os autores citados, que embora a escola sirva para a redução de complexidade do sistema educativo, também promove seleção e desigualdades, na medida em que, por exemplo, estabelecem-se dentro desta instituição mecanismos de competição, porque a escola *confirma... il fenomeno di una divisione* (CORSI, 1998, p.73). Outra forma evidente desta seleção é a questão das notas ou conceitos, bem como a forma como valorizamos mais um aluno que outro. Qual o significado de uma nota dez ou de uma nota zero? Poderíamos falar longamente sobre os mecanismos de desigualdade e de seleção dentro da escola ou de qualquer outra instituição, mas para este estudo nos é suficiente este entendimento, ou seja, não temos uma escola igual ou não seletiva porque, na medida em que podemos fazer com que alguns alunos cresçam mais que outros, por melhor que seja nossa intenção, produzimos diferenças quando não damos a todos as mesmas condições. Portanto, o acesso “livre e universal” ao sistema educativo permanece no âmbito dos valores “humanitários”. A grande questão é como traduzir em um programa escolar este ideário humanista.

Sem a produção de comunicação, não existem os sistemas sociais. Neste sentido, e retornando ao pensamento de Giancarlo Corsi(1996, p.72-73):

La comunicazione è però un evento improbabile. In particolare, la produzione della comunicazione presenta tre livelli di improbabilità. Ad un livello basilare, è improbabile che la comunicazione venga compresa e, quindi, realizzata. Ad un secondo livello, che si produce in base a maggiori presupposti di complessità, è improbabile che l'emissione raggiunga l'interlocutore. In situazioni ancora più complesse, infine, è improbabile che la comunicazione venga accettata. Il problema per la sociologia è chiarire come una comunicazione di per sé improbabile divenga probabile... la comunicazione viene resa probabile, attraverso l'uso di alcuni media: il linguaggio, i mezzi di diffusione e i mezzi di comunicazione generalizzati simbolicamente.<sup>11</sup>

Entendemos por comunicações educativas uma implicação entre educação e ações que desenvolvemos. Em alguns de nossos atos, pode aparecer uma faceta educativa. Quando aparecem, significam informação, aprendizagem e compreensão. Portanto, por intermédio das nossas atividades, constantemente, produzimos comunicações, e algumas destas podem gerar “*aprendimento*”, ou seja, podemos produzir comunicações educativas que podem ser expressas de diferentes formas.

As comunicações educativas podem ser percebidas por intermédio do efeito que nossas ações cotidianamente apresentam. Por exemplo, um juiz, ao dar uma sentença, poderá, por

<sup>11</sup> “A comunicação é, porém, um evento improvável. Em particular, a produção da comunicação apresenta três níveis de improbabilidade. A um nível básico, é improvável que a comunicação venha comprimida e, portanto, realizada. A um segundo nível, que se produz na base dos maiores pressupostos de complexidade, é improvável que a emissão consiga o interlocutor em situações ainda mais complexas, enfim, é improvável que a comunicação venha aceita. O problema para a sociologia é esclarecer como a comunicação, por si só improvável, venha a ser provável. Com a comunicação, vem o provável rendimento através do uso de alguns meios: A linguagem, os meios de difusão e os meios de comunicação generalizados simbolicamente”. Tradução Livre.

intermédio desta produzir, entre outros efeitos, também o efeito educativo; da mesma forma um advogado, quando orienta um cliente a respeito do seu processo. Ou seja, produzimos educação dentro e fora da escola. Tradicionalmente, o sistema jurídico não tem uma função educativa, mas os atos de seus operadores e os dos incluídos neste sistema podem produzir comunicações educativas que gerarão, por sua vez, efeitos educativos. A comunicação é essencial para a existência e sobrevivência dos sistemas sociais. Tornam-se educativas porque promovem alterações, informam, orientam.

Uma comunicação é educativa quando, ao mesmo tempo ensina e informa: para falar de comunicação educativa, não basta que haja um tema qualquer. Deve haver, também, a vontade de mudar o comportamento de outro. Não é suficiente que se fale de qualquer coisa, mas deve haver a vontade de mudar o comportamento daquele que está de fora. Um professor ensina, um pai ensina buscando comunicar-se para educar (ou seja, educar é uma ação que implica mudanças de comportamento). Temos educação quando esperamos que o outro, através de comunicações educativas, melhore ou modifique. Esta comunicação se dá através de atos e ações.

Temos outros instrumentos que mostram a constante necessidade de Reforma do Sistema da Saúde e Educação, escolhemos este porque é atual e mostra o caráter de normalidade das reformas, como observa Corsi ao afirmar o caráter “normal” das reformas na educação, o que, para nosso estudo, também repercute no sistema da saúde. Embora o autor afirme que na educação temos uma tendência específica:

*La sindrome riformista nel sistema dell'educazione è decisamente qualcosa di differente dall'esigenza di flessibilità e di capacità di adattamento richieste alle organizzazioni in campo economico o amministrativo. Si avverte cioè un'aspirazione universalistica e totalizzante che non vuole e forse nemmeno può limitarsi ai problemi di una singola scuola o università (1998, p.23-24).<sup>12</sup>*

Ora, vemos que a educação busca por experimentação. A novidade se dá com a mesma frequência no sistema de saúde brasileiro e de muitos países da América Latina, onde o direito à saúde e os direitos sociais em geral, são recentes em relação à Europa, onde o Estado (de Bem-Estar) Social já estava consolidado quando nós ainda lutávamos pela constitucionalização destes direitos. Além do mais, hoje não se entende mais a Educação isoladamente. Assim, as expectativas de que na escola seja possível produzir uma sociedade mais justa passa a ser um ponto de contínua frustração de expectativas, assim como no sistema da saúde: se temos como expectativa a plena saúde, teremos, constantemente, a frustração de expectativa e, em consequência, a constante necessidade de reforma.

<sup>12</sup> “A síndrome reformista no Sistema da Educação é definitivamente algo de diferente da exigência de flexibilidade e de capacidade de adaptação exigidos das organizações no campo econômico ou administrativo. Se adverte que há uma inspiração universalista e totalizante que não quer e talvez nem ao menos possa limitar-se aos problemas de uma única escola ou universidade”. Tradução Livre



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões aqui apresentadas percebe-se que o ensino jurídico no Brasil, desde sua implementação, sempre teve um comprometimento com uma ideologia dominante, deixando em plano secundário o compromisso com a transformação da realidade. Ao aluno, refém deste ensino, coube a tarefa de reproduzir e operar as fontes do Estado, sem questioná-las.

As novas realidades sociais evidenciam a necessidade de transformação do ensino jurídico tradicional das faculdades de direito. É mister a criação e/ou construção de um ensino voltado a realidade e ao estímulo da consciência crítica do aluno, para que o mesmo esteja consciente da necessidade da transformação da realidade sócio-jurídica.

As transformações e mudanças ocorridas na sociedade, tornaram o direito caótico, uma vez que este não conseguiu e ainda tem sérias dificuldades em dar respostas positivas as novas demandas emergentes, gerando as constantes necessidades de reformas do ensino no âmbito jurídico.

Além disso, faz-se necessário transpor os limites da teoria, compreendendo o mundo e refletindo sobre ele, agindo conscientemente, entendendo a necessidade de propor novos olhares sobre a realidade e associar a este novo olhar a ação, adentrando-se na seara da efetividade. No entanto, forçoso reconhecer que estamos diante de um desafio enorme frente a uma crise social espelhada na crise do ensino em todos os seus graus.

É certo que as proposições enfocadas neste estudo não pretendem esgotar ou a temática, que gera múltiplas relações nas sociedades multifacetadas e seus sistemas interligados. Em razão da complexidade e grande relevância da problemática cabe buscar novas ideias, vieses e reflexões na busca de um ensino jurídico de qualidade que beneficie o direito, o estudante e a sociedade como um todo.

#### REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. **Reflexões sobre ensino, aprendizagem, conhecimento**. Revista Ciência & Tecnologia, Piracicaba: UNIMEP,1993, v. 7, n. 3.

BARALDI, Claudio; CORSI, Giancarlo; ESPOSITO, Elena. **Luhmann in Glossario I concetti fondamentali della teoria dei sistemi sociali**. Milano: Franco Angeli, 1996.

BLATYTA, Dora; RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia e Transdisciplinaridade**. In: Educação e Transdisciplinaridade III. Org.: Amâncio Friaça. Et AL, São Paulo: TRION, 2005.

CORSI, Giancarlo. **Sistemi che apprendono**. Lecce: Pensa Multimedia, 1998.

CORSI, Giancarlo. **Lo Scopo della Pedagogia Reformista**: Eccellenza senza Discriminazioni. Tese de Doutorado. Universität Bielefeld: 1996.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. In: René Descartes. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 33-81 (Coleção Os Pensadores).

FEITOZA, Pedro. **A equivocada crise da educação jurídica**. Revista Crítica do Direito, São Paulo, v. 21, n. 1, out. 2011. Disponível em: <<http://www.criticadodireito.com.br/todas-as-edicoes/numero-1-volume-21/a-equivocada-crise-da-educacao-juridica>>. Acesso em: 02 maio. 2017.

FELIX, Penha Loussia. Entrevista disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/getulio/article/download/61523/59704>>. Acesso em 07 maio de 2017.

FELIX, Penha Loussia. **Metodologia de ensino jurídico no Brasil**: estado da arte e perspectivas. Exposições relatos e debates do workshop nacional de metodologia de ensino. José Garcez Ghirard(coord). In: Cadernos direito GV. Vol.6. N.5. Setembro, 2009.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **Função social da dogmática jurídica**. São Paulo: RT, 1980.

FREYRE, Gilberto. **Palavras repatriadas**. Textos reunidos, anotados e prefaciados por Edson Nery da Fonseca. Editora UnB. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

FREITAS FILHO, Roberto. **Crise do direito e juspositivismo**: a exaustão de um paradigma, 2013, 2ª ed. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/4067/1/Crise%20do%20Direito.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2017.

LUHMANN, Niklas e SCHORR, Karl Eberhard. **El sistema educativo (Problemas de reflexión)**. Tradução Javier Torres Nafarrate. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Mexico, 1993.

MACHADO NETO, Antonio Luís. **Compêndio de introdução à ciência do direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

MORIN, Edgar. (Dir.). **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Trad. Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

PERELMAN, Chaïm. *Lógica jurídica: nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PINTO, José Adriano. **Autonomia universitária, sentimentos sociais e confrontos de qualidade no ensino jurídico**. In: OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

SANTOS, Akiko. In: **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SIQUEIRA, Gustavo S. **Pequeno ensaio sobre como o direito ensina errado a história ou algumas dicas para quem faz um trabalho acadêmico**. In: Epistemologias Críticas do Direito/ José Ricardo Cunha(organizador)...[et.al.]- 1ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

#### **LEGAL EDUCATION: IS IT POSSIBLE TO TEACH LAW?**

##### **ABSTRACT**

The article analyzes the issues related to the crisis of legal education in Brazil, beyond the crisis variables and consequences in the academic field. It also addresses issues related to transdisciplinarity, as well as the effects of legal education on increasingly complex social systems.

**Keywords:** Legal education. Transdisciplinarity. Social transformation.