

**A INFLUÊNCIA DO JUSPOSITIVISMO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO  
SUPERIOR DE DIREITO EM FORTALEZA.****THE INFLUENCE OF JUSPOSITIVISM IN LAW INSTITUTIONS OF HIGHER  
EDUCATION IN FORTALEZA.**

Monica Mota Tassigny<sup>1</sup>  
Ana Geórgia Santos Donato Alves<sup>2</sup>  
Mateus Escóssio Melo<sup>3</sup>

**RESUMO**

A pesquisa trata da influência do juspositivismo em cursos de Direito, especialmente em Hans Kelsen e Auguste Comte, questionando-se se essa influência vem impedindo o ensino jurídico de formar um bacharel capaz de possuir uma consciência crítica, axiológica, própria e necessária a um profissional jurídico. Objetivando identificar as influências do positivismo jurídico no meio acadêmico, utiliza-se pesquisa bibliográfica e empírica, realizada via questionário, com amostra composta de 64 indivíduos, na qual foi mensurada a abrangência do juspositivismo em graduandos. A partir dos resultados obtidos verifica-se que houve resposta positiva à pergunta: há repercussão do juspositivismo no ensino jurídico? Detectou-se que essa influência se manifesta através do formalismo, exegetismo e ausência de pensamento crítico, levando, assim, a um normativismo que anula o debate nas salas de aula, impedindo a formação adequada do profissional do Direito. Desta forma, conclui-se que deve ser implementada uma reflexão teórico-prática nessa área de ensino, almejando criar uma visão crítica do fenômeno jurídico. Dessa maneira, ajustando o Direito à realidade social em incessante evolução, colocando graduandos em contato com as necessidades sociais mais prementes.

<sup>1</sup> Doutorado em Sócio-Economie du développement - Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2002). Atualmente é professor titular da Universidade de Fortaleza, do programa de pós-graduação direito constitucional e do programa de pós-graduação administração. Pesquisas e publicações nas áreas: Ensino jurídico; Educação digital; Educação ambiental; Direito à educação; sustentabilidade; inclusão; Acessibilidade; Tecnologias disruptivas no direito e Compliance sócio ambiental. Membro titular da Academia Metropolitana de Letras de Fortaleza e membro efetivo da Câmara de Assessoramento Técnico-Científico da Funcap por um período de dois anos a contar de janeiro de 2019. Afiliação: Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9483-0547> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4109325305631925> E-mail: [monica.tass@gmail.com](mailto:monica.tass@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Direito Constitucional pela Universidade de Fortaleza. Pesquisadora do GEPEDI. Foi Bolsista CAPES - 10/2005 a 10/2007. Aprovada na Seleção Pública Simplificada do Departamento de Arquitetura e Engenharia do Governo do Estado do Ceará (2011). Aprovada no Concurso Público do Magistério Superior da Universidade Federal do Ceará (2014). Aprovada na XX Seleção Pública para professor substituto da FUNECE – UECE (2014). Aprovada na Seleção para professor substituto da Universidade Federal do Ceará - Departamento de Administração. 2017. Professora substituta da Universidade Federal do Ceará. 2017. Professora da Faculdade Maurício de Nassau e Uniateneu - Universidade Ateneu. 2018/2019. Afiliação: Universidade de Fortaleza e Universidade Federal do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6969473092381795> E-mail: [fco\\_josecardoso@hotmail.com](mailto:fco_josecardoso@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduado em Direito pela Universidade de Fortaleza (2016). Advogado. Afiliação: Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Ceará. Universidade de Fortaleza e Universidade Federal do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1836066348855829> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6975-8472> E-mail: [mateusescossio@gmail.com](mailto:mateusescossio@gmail.com)

**Palavras-chave:** Ensino jurídico brasileiro; Filosofia do direito; Jusfilosofia; Juspositivismo.

## ABSTRACT

The research is addressed the influence of juspositivism in law courses, especially in Hans Kelsen and Auguste Comte, wondering if this influence has been preventing the law education from forming a bachelor capable of possessing a critical, axiological, own thought and necessary conscience to a juridical professional. In order to identify the influences of legal positivism in the academic environment, we choose a bibliographic and empirical research; we collect data for research via questionnaire with a sample composed of 64 individuals, in which we measured the scope of juspositivism in undergraduate students. From the results, we noticed that there was a positive answer to the question: is there a repercussion of juspositivism in law education? We found out that this influence manifested through formalism, exegetism and the absence of critical thinking, thus leading to a normativism that cancels the debate in the classrooms, preventing the proper training of legal professionals. Thus, we concluded that must be implemented a theoretical-practical reflection in this area of teaching, aiming to create a critical view of the legal phenomenon. In this way, adjusting the Law to the ever-evolving social reality, putting graduates in contact with the most pressing social needs.

**Key words:** Brazilian judicial teaching; Law Philosophy; Jusfilosofia; Juspositivism.

## INTRODUÇÃO

O positivismo jurídico ou juspositivismo é uma escola de pensamento da jusfilosofia que busca explicar o fenômeno jurídico visando ao estudo e a observação das leis positivadas, ou seja, dos comandos imperativos abstratos impostos pela autoridade soberana de determinada sociedade, que hoje, na pós-modernidade, são chamados de Estado.

Assim, ao se referir ao “direito”, o juspositivismo o iguala ao direito de ato emanado pelas autoridades detentoras do poder político ou de coação, sendo influenciado em larga escala pelo positivismo filosófico de Augusto Comte (REALE, 2000).

Hans Kelsen (1881-1973), outro representante desta escola jusfilosófica, criada por volta do século XIX, postulou a não “intromissão” da filosofia em relação ao ordenamento jurídico. O Juspositivismo, especialmente o kelseniano, com a formação dos estados modernos, foi partícipe de um processo de crescimento de ingerência estatal na Europa a partir da codificação sistemática de leis. As reflexões da ética e da filosofia do direito seriam inoportunas, em se tratando de Direito posto, pois, a validade do direito é ele próprio, segundo o entendimento da norma hipotética fundamental kelseniana, que representa o fundamento último de validade das normas de um ordenamento jurídico (KELSEN, 1998).

No Brasil, o positivismo emergiu em meados do século XIX, quando o país tornara-se independente e sua classe de dirigentes estava à procura da maioria intelectual, bem como, esperavam eliminar os costumes portugueses. Em vista disso, houve um estreitamento de relações com países desenvolvidos como França, Inglaterra e Estados Unidos, que, à época, eram simpáticos ao progressismo apresentado pelo positivismo filosófico. Soma-se a isso o fato de que os filhos da elite brasileira, que foram estudar na Europa, especialmente na França, voltavam pregando os ideais de Comte (RODRIGUES, 1993).

O positivismo jurídico veio como consequência do enraizamento das ideias positivistas na sociedade brasileira. Com o golpe militar republicano, que depôs o imperador, veio a outorga da mais positivista das Constituições pátrias: a de 1891. Essa constituição foi responsável pela configuração de uma aristocracia liberal-burguesa, influenciada pelos positivismos filosófico e jurídico, sobretudo, porque as condições das elites tornaram propícias a solidificação das estruturas teóricas e práticas subjacentes dessas correntes que vieram a repercutir no ensino jurídico brasileiro, criando uma didática voltada a burocratizar ideologicamente a gestão do estado nacional (RODRIGUES, 1993).

Desde a transição da Constituição militarista, de 1891, vive-se diversas instabilidades institucionais no século XX. A cultura jurídica no Brasil possuía, até meados deste século, traços de tal modo enraizados que se refletia em formalismos. Tais características visavam resguardar aos interesses de classes dominantes economicamente, a partir de categorias filosófico-jurídicas aventadas desde a Revolução Francesa, como o exegetismo, o racionalismo circular, a natureza legalista, o normativismo e a concepção acrítica. Tendo como consequência um saber jurídico quase sofisticado cuja suplantação era de complexa obtenção, pois acarretava na ultrapassagem do status quo dominante, retomando, para isso, a visão do Direito como um instrumento de poder (FARIA, 1984).

Na sociedade do Século XXI, em curso, a influência do positivismo tem imposto problemas teóricos relevantes na academia, a partir da supervalorização do conhecimento técnico e burocrático. Deste contexto, esta pesquisa procura responder a seguinte questão: há repercussão do juspositivismo no ensino jurídico e quais as consequências dessa doutrina na formação de bacharéis em Direito?

Faz-se necessário, assim, levantar questionamentos acerca da urgência em dinamizar e aprofundar o debate sobre a Jusfilosofia para fundamentar as bases sobre as quais está fundada a ciência do direito, sob pena de estagnação de fundamentos que norteiam o ordenamento jurídico pátrio e os conceitos jurídicos mais abstratos, ante as rápidas mudanças sociais ou as reformulações de paradigmas filosóficos ou científicos. Nesta direção, pretende-se identificar

as influências do positivismo jurídico no meio acadêmico em uma universidade privada, uma universidade pública e em um centro universitário em Fortaleza.

A partir da problematização exposta, questiona-se as influências que o positivismo jurídico de Hans Kelsen e Auguste Comte exercem em universidades de Direito, bem como, a relação entre a academia jurídica brasileira e o juspositivismo. Tratou-se de pesquisa bibliográfica e de campo, cujo critério para participar era ter cursado a disciplina de Filosofia do Direito. A coleta dos dados foi a partir da aplicação de questionário em uma amostra de 64 graduandos.

## **O POSITIVISMO JURÍDICO E SUA INFLUÊNCIA NOS CURSOS DE DIREITO**

O positivismo jurídico teve sua gênese no século XIX, na França, sendo seu proponente, filósofo e sociólogo francês, August Comte na obra *Opúsculos de Filosofia Social*, levado a público no século em epígrafe. É um posicionamento teórico, metodológico e epistemológico de cunho sociológico, sendo concebido por Auguste Comte como uma reação ao idealismo de seu tutor Saint Simon, socialista utópico. O teórico francês descarta equações supra-humanas da explicação de fenômenos de qualquer dimensão, rejeita a teologia, a metafísica, as crenças, assim como, os costumes religiosos e morais (CASTILHO, 2016).

Comte tinha espírito ordeiro, portanto, pode-se dizer, que ele não acatava o nascente modelo democrata-liberal, longe disso, para que a sociedade funcionasse, advogava por rigidez na educação pedagógica e no respeito hierárquico em todos os ambientes sociais. Conhecido como antiliberal, a seu ver, os deveres eram mais importantes que os direitos e assim deveria ser numa sociedade ideal. Com afirmação de teor teológico, ele esperava que sua doutrina evocasse um espírito fraterno entre os homens, de modo que a sociedade progredisse sem guerras e sem tumultos. De forma geral, pode-se dizer, que a teoria de Comte era um projeto extremamente ambicioso.

Apesar da independência nacional, o cenário no Brasil permaneceu o mesmo e o movimento jusfilosófico reinante continuava a ser o jusnaturalismo. Nem mesmo a fundação das duas Faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda, pelo imperador D. Pedro I, foi capaz de alterar o campo de debates, ou mudar o status de escola reinante. É possível afirmar que a escola do direito natural englobou, durante o século XIX, alguns caracteres da suprema razão iluminista e do individualismo liberal, enquanto não surgia a escola do juspositivismo para lhe fazer frente.

Em 1804 entrou em vigor o Código Civil dos franceses, conhecido como Código Napoleão, o qual influenciou países da Europa, embora que, na Alemanha, o jurista Savigny opôs-se à codificação do Direito alemão, em nome da tradição popular e do “Espírito do Povo”. Ele defendeu o mundo antigo, inclusive, o modelo antigo de professor -aquele que criava a ordem jurídica pelas suas intervenções ‘científicas’ e não se submetia à ordem criada arbitrariamente (não cientificamente) pela legislação. Porém, era um projeto fadado ao fracasso, pois sua viabilidade dependia de não haver um estado legislador liberal (CASTILHO, 2016).

No século XIX, a história-conhecimento tornou-se científica aspirando a objetividade técnica e a verdade (REIS, 2006). O Brasil, no início deste século, não mais subordinado à colônia portuguesa após os eventos históricos subjacentes, estava com sua casta de pensadores à procura de sua maioria intelectual. Os intelectuais e dirigentes da recém-livre nação procuravam eliminar do cotidiano, da cultura tupiniquim, os costumes portugueses. Em vista disso, houve um estreitamento de relações entre França, Inglaterra e Estados Unidos, todos revolucionários e/ou berços de conceitos progressistas (CASTILHO, 2016).

Todas essas nações propugnavam conceitos de liberdade e de republicanismo e, em alguma medida, formava-se, paulatinamente, o ideário democrata-liberal. Os Estados Unidos da América (EUA), mais especificamente, serviam de inspiração por ser uma ex-colônia recém-independente, já os outros dois países europeus eram pátrias de pensadores que representavam o mais sofisticado do Iluminismo, como John Locke e Voltaire (CASTILHO, 2016).

Em seu início, os efeitos do positivismo, no Brasil, fizeram ecoar e surgir um cientificismo leigo, um progressismo desvinculado das vicissitudes regionais. Posteriormente, o positivismo foi sendo útil para os percalços pelos quais passava a nação, juntamente, as correntes democrático-liberais do constitucionalismo norte-americano, as quais serviram de modelo aos que defendiam uma república democrática, produzindo, assim, um convincente argumento contra seus opositores ideológicos. Desta maneira, para os que vivenciavam o período, o positivismo comprovou ser uma excelente via, naquele momento, para a deteriorada escolástica dos palácios e das igrejas lusitanas representando o positivismo uma noção de progresso contra os atrasos coloniais (WOLKMER, 2003).

As novas escolas dos liberais e dos utilitaristas impulsionam os debates nas universidades jurídicas, recém-fundadas no país, entre os defensores da escola do direito natural e os positivistas jurídicos. Os primeiros representados por indivíduos que adotaram o sistema teológico-jurídico, com dominância no medievo escolástico; seriam, portanto, hábeis de apreender o jus pela lei natural, pela própria noção de como as coisas são em si mesmas. Estes eram os porta-vozes do poder do império, do passado luso, do status quo ante e do

reacionarismo conservador. Os segundos, positivistas, nasceram como filhos do movimento da Ilustração, defendendo bandeiras inovadoras de tons liberais, progressistas, federativas, republicanas, consubstanciando-se no moderno Estado liberal-burguês (SOUZA, 2007).

Pode-se dizer que o meio social brasileiro do século XIX, sem espaço para a divagação, aristocrático, elitista, dogmático e fechado a discussões, junto à ausência de uma metodologia jusfilosófica que inovasse a ambiência sociojurídica daquele momento, fez brotar o positivismo no Brasil, por filhos de abastados brasileiros que foram estudar na Europa, especialmente na França, e voltaram pregando os ideais de seu professor Auguste Comte.

Importante mencionar que as propostas comtianas tiveram mais rapidamente aceitação e divulgação na Escola Militar e na Escola Politécnica, haja vista, serem centros propensos ao ensino da matemática, o que filosoficamente significa o racionalismo de René Descartes, que é responsável por um reducionismo metodológico. A título de nota, Benjamin Constant, responsável em grande medida pelo republicanismo pátrio, inclusive pela inscrição na bandeira nacional, foi partícipe da Escola Militar, passando a declarar-se positivista após frequentá-la (WOLKMER, 2003)

A escola filosófica do sociólogo francês trazia em seu bojo propostas as quais vinham ao encontro dos princípios dessa nova leva de pensadores tupiniquins, tais como Tobias Barreto, Euclides da Cunha e Clóvis Beviláqua. Igualmente, o positivismo, no Brasil, tencionava cumprir, dentre outras variáveis, uma função pedagógica de instrumentalizar o homem brasileiro, latino, católico, num homem anglófilo e protestante, posto que considerados mais evoluídos, nos termos da polêmica da escola, à época, pelo menos. Tal espectro demolia o sincretismo e a identidade cultural luso-brasileira, de matiz católico, latino, negro e indígena (CASTILHO, 2016).

Assim, portanto, prodigiosos nomes à época, começam a influenciar mais diretamente na expansão do positivismo, como Benjamin Constant, professor, que pregava aos alunos os pontos negativos da monarquia e as vantagens da república, chegando inclusive a criar um centro de estudos sobre o assunto. Tobias Barreto, por seu turno, redigia para o Jornal de Recife, angariando apoiadores da causa. O escritor Euclides da Cunha ajudou a espalhar a doutrina de Comte. Em se tratando do mundo jurídico, Clóvis Beviláqua pertenceu à escola francesa, escrevendo uma obra com tal conteúdo em 1883: *A filosofia positiva no Brasil* (CASTILHO, 2016).

Rui Barbosa, prestigiado intelectual nacional abolicionista, também foi partícipe na feitura da Nova Constituição de 1891, e pelas fontes históricas sabe-se que ele concordava em muitos aspectos com a Filosofia Positiva. Mais tarde, porém, Barbosa se retira do núcleo

intelectual e de poder por trás da conclusão da Constituição de 1891 e assevera densas críticas aos comtianos ortodoxos, devido ao flerte destes com posturas ditatoriais, autoritárias e antidemocráticas; as quais são típicas de seu ideário, contrário às inclinações democrático-liberais de Barbosa (SOUZA, 2007).

No decorrer do processo republicano os positivistas foram sofrendo diversas derrotas pelo liberalismo liderado por Rui Barbosa, de maneira que ele chefiava a estruturação da República em feições libertárias. No conceito jurídico do termo, lançava mão de planos econômicos de sua autoria contrários aos feitos de D. Pedro II; além disso, argumentava o fracasso da condução financeira no regime monárquico do ex-Imperador.

Desta feita, é promulgada a Constituição Republicana de 1891, com os contornos liberais idealizados por Rui Barbosa, relegando a segundo plano os comtianos ortodoxos. Todavia, o juspositivismo ingressava na sociedade brasileira adentro não necessariamente pela via estatal, mas também por mando de incontáveis autoridades e asseclas. Em parte disso, é forçoso ressaltar que o juspositivismo tinha voz não somente no meio das escolas militares, mas também, de maneira protuberante, nas faculdades de Direito (SOUZA, 2007).

A essa época é notória a hegemonia do juspositivismo no Brasil, especialmente ao se observar os campos do saber jurídico, que, ao mesmo tempo, em que refletem a ideologia de origem francesa, ajudam a propagá-la. Todo esse cenário pode ser considerado consequência da migração de filhos de famílias abastadas que vinham da Europa, trazendo consigo a ideologia da escola mais popular do velho mundo àquela altura (WOLKMER, 2003).

O caráter progressista e liberal-burguês, além de tecnocrata, em alguma medida, facilitava e se encaixava com as ambições aflorantes de uma nova burguesia urbana com o anseio político de boa camada dos novos dirigentes. Desta forma, podemos notar que o jusnaturalismo não representava vigor revolucionário, diferente da proposição jurídica delineada pela escola comtiana, que representava uma ruptura com o antigo regime e uma adaptabilidade maior à nova forma de governo (WOLKMER, 2003).

Discorre sobre a importância da Escola de Direito do Recife, que, junto à Faculdade de Direito de São Paulo, se tornam os polos proeminentes das ideias circundantes das elaborações jurídicas e jusfilosóficas. É notório que várias implicações para a cultura jurídica brasileira adveio da influência da Escola do Recife, com a produção de uma nova consciência jurídica burguesa laicizada, embora continuava presa ao paradigma da mentalidade legal dogmática e à manutenção da ordem vigente em face das transformações pelas quais passava a sociedade (WOLKMER, 2003).

Pode-se afirmar, portanto, que tal escola asseverava uma ideologia contrária ao jusnaturalismo e à teologia típica do antigo regime, compondo-se de traços iluministas, cientificistas, racionalistas e de negação metafísica; temas afins que fundamentaram a escola de Auguste Comte, que se enraizou no Brasil de forma definitiva desde então. A escola recifense portava exímios e marcantes pensadores de categoria positivista, como: Sílvio Romero, Clóvis Beviláqua e Tobias Barreto (MARCOS; MATHIAS; NORONHA, 2014).

Mais adiante, em decorrência dos abalos multilaterais pelos quais passou a República Velha, esta, de viés positivista e liberal que em virtude dos mais variados solavancos político-econômicos, novas ideias na filosofia do Direito foram nascendo e fazendo frente aos desenvolvimentos levados a cabo pelos supracitados polos de saber jurídico da nação. Ao término da Segunda Guerra Mundial ocorreu certa melhora nos níveis de vida do brasileiro médio, quando as bases epistemológicas do positivismo, mais precisamente, o naturalismo, o cientificismo, o normativismo legalista e o evolucionismo foram academicamente sofrendo reiterados nocautes pelas nascentes escolas já citadas, especialmente o Culturalismo, que veio a desenvolver-se sob o lume de Miguel Reale, jusfilósofo nacional (FARIA, 1984).

No Brasil, a consequência dessa velha epistemologia jurídica é a seguinte: os princípios fundamentais do ordenamento pátrio se identificavam com um dogmatismo que pressupunha verdades perenes e imutáveis, capazes de exercer o controle social sem sacrifício de sua segurança e de sua aparente neutralidade, pelo menos essa era a visão até o final da década de 80 do século XX (FARIA, 1984).

Com efeito, pode-se verificar que a academia e o pensamento jusfilosófico brasileiros, desde o século XIX, com o golpe militar republicano que depôs o imperador e outorgou a mais positivista das Constituições pátrias, a de 1891, foram responsáveis pela configuração de uma aristocracia liberal-burguesa, de influência extremamente importante do positivismo filosófico e jurídico, sobretudo, porque as condições das elites tornaram propícias à solidificação das estruturas teóricas e práticas subjacentes dessas correntes.

## **DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL**

A abertura de cursos de Direito no território nacional ocorreu somente no ano de 1827 e, aconteceu em grande parte, devido às exigências materiais e sociais que fundaram o Estado Nacional. Os futuros bacharéis em Direito, provenientes dos estamentos mais abastados (agronegócio), estariam dispensados da necessidade de uma viagem transoceânica para

matricular-se nas universidades europeias, especialmente na Universidade de Coimbra, em Portugal (MACHADO, 2009).

Esses profissionais passaram a se graduar em solo nacional, com o propósito de integrar as funções-chave no arcabouço burocrático-administrativo e jurídico-político do Estado. A maior parte dos pensadores que escreve sobre o assunto assevera a proposição de que os cursos jurídicos vieram a lume devido à necessidade de consolidação de uma elite política (MACHADO, 2009).

A criação dos cursos jurídicos no Brasil tinha como objetivos básicos promover a integração ideológica do país projetado pelas elites (sistematizando a ideologia político-jurídica do liberalismo) e formar uma burocracia encarregada de operacionalizar essa ideologia (RODRIGUES, 1993).

No período imperial, após a independência do Brasil, as escolas jurídicas caracterizavam-se como fábricas de bacharéis dispostas a satisfazer as necessidades burocráticas do país. Esse é o motivo pelo qual o ensino do Direito privilegiou a formação política, em detrimento de uma formação integral. Nessa mesma época, os formados eram convocados para as mais pomposas funções estatais e suas carreiras profissionais espalhavam-se pelas inúmeras dimensões dos Poderes Legislativo e Executivo – como senadores, deputados, presidentes de conselho, diplomatas etc. – e, em menor proporção, pela Academia e pelo Judiciário.

Proclamada a Independência em 1822, o Brasil passaria a enfrentar, entre tantos problemas, o da sua estruturação jurídica. Com a independência, surgiram vários projetos a partir de José Bonifácio. Durante mais de sessenta anos, nenhum se concretizou e a ideia teve êxito somente com a República. Enquanto se aguardava a concretização de uma estrutura jurídica consistente e independente, continuou em vigor a legislação de 1821 e as leis promulgadas por D. Pedro (NASCIMENTO, 1999). Pode-se concluir daí que o ensino de graduação no Brasil imperial aconteceu de maneira desvinculada da realidade social, com funções políticas e ideológicas (TASSIGNY; PELLEGRINI, 2019).

Após o golpe militar que destronou D. Pedro II, novos horizontes pairavam sobre os cursos de Direito. Todavia, face ao novo paradigma laico-liberal, que estava em dominância nas faculdades, corolário do princípio positivista da valorização da humanidade, em prejuízo da união Igreja-Estado. A cadeira de Direito Canônico foi eliminada do currículo das duas universidades de Direito: Pernambuco e São Paulo, enquanto a classe dominante, naquela situação, precisava que o seu poder - da classe burguesa - prevalecesse sobre a produção cultural, conforme ocorrera em relação às ciências empíricas – física, matemática, etc. O modus

pensandi positivista, dessa forma, apresentou-se como uma maneira viável da classe militar e das elites oligárquicas ressoarem na academia (BASTOS, 2000).

A partir do século XX, mais precisamente por volta de 1930, o país passou por uma série de episódios decisivos no que concerne à educação. De modo *sui generis*, a Academia Jurídica passou pela Reforma Francisco Campos, cujos fins eram, principalmente, a inovação dos ideais educacionais da República Velha na década já mencionada. Assim, as faculdades jurídicas suportaram as modificações nos currículos, a fim de adaptar os cursos à vigilância do Estado Novo, comandado por Vargas (MARCOS; MATHIAS; NORONHA, 2014).

A partir de 1930 percebeu-se uma modificação na estrutura curricular com o crescente privilégio das disciplinas dogmáticas e a consequente redução das matérias políticas ou filosófico-especulativas. Atualmente, resta claro que a política de massificação do ensino jurídico manteve essa tendência de privilegiar matérias e disciplinas tecnológicas em suas grades curriculares, em detrimento daquelas que apresentam um conteúdo mais humanístico e mais reflexivo (MACHADO, 2009).

Assim, durante a Era Vargas (1930-1945), irrompeu-se um embate entre a postura em sala de aula conservadora, caracterizada pela burocratização educacional pautada pelo Estado Novo. A progressista, postura crítica que privilegiava a evolução do pensar, na qual o estudante estivesse habilitado à progressão do raciocínio para entender e possivelmente solucionar os entraves sócio-políticos daquele momento. O Estado Novo findou-se pedagogicamente de forma cerrada e inflexível, trazendo à baila bacharéis em direito alicerçados ainda nos padrões patrimonialistas e burocratas, em outras palavras, mesmo após tanto tempo contado da Proclamação da República, o graduado em Direito permanecia enraizado nas amarras do ensino convencional-positivista.

É possível ainda assinalar que o período varguista deixou de proporcionar às academias jurídicas liberdade necessária para preparar seus currículos; imperava, desse modo, o padrão do currículo vinculado ao Estado. A singular atitude concreta do Estado Novo, no que se refere ao ensino, foi proporcionar, na época, o crescimento da análise dos recentes estatutos legais, pela concepção de mais cursos de Direito.

Após a primeira Era Vargas, o país atravessou um intenso aumento da industrialização com Juscelino Kubitschek na chefia do Executivo, época em que trabalhadores se acirraram face aos produtores, representantes do capital. Começaram, então, as primeiras contendas sociais, momento no qual João Goulart desapodera-se do domínio da coisa pública.

Durante esses acontecimentos, na década de 1960, o governo ensaia encontrar uma resposta que desse uma luz aos problemas encontrados na educação jurídica. No ano de 1961,

sob os auspícios do Conselho Federal de Educação, entra em vigor a Lei n.º 4.024/61, também chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual delineou os fundamentos da educação brasileira.

Mais tarde, na década de 70, despontava o currículo mínimo necessário para ser bacharel em Direito, por determinação legal do Conselho Federal de Educação. Tal imposição foi considerada “castradora” da autonomia das universidades e só veio a ter fim em 1994, quando a academia foi agraciada, por meio legal de Portaria, a ter maior versatilidade da grade curricular, propiciando harmonização às ânsias do mercado de trabalho e dos matizes de cada recanto Brasil afora (BASTOS, 2000).

O currículo, com suas teorias, pressupostos e conceitos, é resultado de recentes estudos na história da educação e passou por diversas fases, porém somente em 1824 a palavra currículo é utilizada com sentido de “um curso de aperfeiçoamento, ou estudos universitários, traduzido, também pela palavra course” (BERTICELLI, 1998, p. 161).

A inserção do conceito de currículo no discurso da educação mostrou sua presença relevante quando a escolaridade se converteu em fenômeno de massa (KEMMIS, 1986), pois a própria lógica da ‘educação para todos’ exige que, em prol da igualdade, os conteúdos organizados sejam dosados dentro de um sistema de ensino que alcance a todos.

O conceito de currículo representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem, desempenhando a dupla função: organizadora e unificadora, do ensinar e do aprender. O currículo realizado em práticas possui sujeitos concretos inseridos em um contexto determinado, enquanto que o currículo avaliado é o formado por conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação e que representa a dimensão visível (SACRISTÁN, 2013).

Existe ainda o currículo oculto que Apple (2006) define como as normas e valores que são implicitamente (mas, eficazmente), ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e de objetivos. Segundo ele, esse tipo de currículo está presente em todas as salas de aula e são exemplos: a forma como exerce a sua autoridade, como elogia e como se apresenta aos alunos.

Com a burocratização estatal após 1964, as universidades estiveram mais do que nunca envoltas pelo procedimento tecnicista e acrítico. O objetivo era, antes de tudo, o crescimento econômico e, para isso, eram necessários novos operários do Direito que encaminhassem o milagre brasileiro. Visava-se, portanto, a quantidade, e não a qualidade educacional. De 1964 para 1974 o número de faculdades dobrou no país e o tecnicismo alinhado à ausência de pensamento reflexivo foi o norte dessa época. Destarte, pela reunião de itens expostos (falências

metodológica, didática e curricular), essa pode ser considerada uma notável época de crise na história do ensino jurídico tupiniquim (VENÂNCIO FILHO, 1982).

Após a vigência da Constituição Cidadã de 1988, abriu-se espaço para que ocorressem mudanças sociais significativas no campo pedagógico do Direito. No começo dos anos 90, predominava no país uma educação repressora, deformadora e insatisfatória, incapaz de elaborar advogados para um comércio profissional, o qual já estava em crise, devido às situações econômicas pelas quais passava o Brasil. A Constituição de 1988 (CRFB, 1988) permitiu que o debate sobre o ensino jurídico, que antes estava encoberto sob o manto do fascismo militar, viesse à tona, mostrando suas fragilidades (RODRIGUES, 1993).

Em 1991, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) instituiu a Comissão de Ciência de Ensino Jurídico, que tinha como função inicial fazer um diagnóstico da situação do ensino do Direito e do mercado de trabalho para advogados e, com base nesses dados, efetivar uma proposta de correção das distorções encontradas.

A abertura de dispositivos constitucionais sobre a avaliação e a qualidade de ensino em 1988 criou condições que proporcionaram a aprovação do Estatuto da OAB: a Lei n.º 8.906, de 4 de julho de 1997, fazendo com que este órgão obtivesse um papel de maior relevância no cenário nacional.

A Portaria n.º 1.886/94, do Ministério da Educação e Cultura, editou as primeiras diretrizes curriculares para os cursos de Direito e trouxe consideráveis mudanças positivas nos cursos jurídicos. Referida Portaria tinha uma proposta curricular visivelmente interdisciplinar, aberta a novos ramos do conhecimento, como requisito para a formação do ensino jurídico e a formação prática. Até a sua publicação, os cursos jurídicos eram exageradamente positivistas (BRASIL, 1994).

Em 2004 foram publicadas as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito com a Resolução n.º 09, de 29 de setembro de 2004, da Câmara de Educação Superior do Ministério da Educação. Essa Resolução revogou a Portaria n.º 1.886/94, sendo considerada um legado daquela. Mudou-se a lei, mas se mantiveram, em sua maioria, as disposições da Portaria Ministerial n.º 1.886/94.

Atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito encontram-se na Resolução n.º 05 do Ministério da Educação, publicada em 17 de dezembro de 2018. Essa normativa trata de assuntos que dizem respeito a políticas de educação superior no país, desenvolvimento de habilidades e competências do discente. Ademais, define estratégias curriculares e versa sobre gestão de conteúdo, sendo, na verdade, espelho da Portaria n.º 1.886/94 (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2002).

Dada a importância e relevância de um currículo bem estruturado nos cursos de Direito, esse fator traz como consequência que o aprendizado do discente, baseado nesse currículo, seja fundamental para a boa formação do aluno, apesar de opiniões contrárias à obediência dessas orientações curriculares acadêmicas.

Na visão de Habermas (1987), o valor prático do saber não mais reside em melhorar as pessoas, por intermédio de uma racionalidade proporcionada e permitir uma vida mais humana e livre. Ao contrário, tudo parece refletir na produtividade econômica, para o autor “a ciência distanciou-se da formação, à medida que impregnou a práxis profissional” (HABERMAS, 1987, p. 338).

A impressão que se tem é que a orientação racional moderna da educação está sendo utilizada pela visão utilitária de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico, onde o lema ‘educação progressista’ que deveria preparar o aluno para a vida, seleciona nos alunos os saberes que lhes são mais úteis (SACRISTÁN, 2013).

Por outro lado, a transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos. Uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança (LOPES, 2013, p. 15).

Ensinar e compreender Direito não se trata de uma das tarefas mais fáceis. Sobre a importância do ensino jurídico, Morin (2011, p. 68-9), em uma crítica ao modo não complexo de se ensinar o Direito, considera que há de um lado, uma realidade econômica, de outro, uma realidade psicológica e demográfica, sendo que cada um desses aspectos é estudado de maneira isolada nos cursos de graduação em Direito.

A orientação e a obediência ao currículo mínimo que é ditado pelo Ministério da Educação em relação às diretrizes curriculares dos cursos de Direito do país trata-se de questão de grande relevância para uma boa formação do bacharel em Direito.

## **A INFLUÊNCIA JUSPOSITIVISTA SOB UMA PERSPECTIVA EMPÍRICA**

A pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza teórico-empírica partiu de uma abordagem qualitativa e foi complementada por uma análise quantitativa, a qual apresenta dados coletados a partir de formulário elaborado no Google docs e divulgado por e-mail. Foi escolhida uma amostra de 100 alunos, dos quais apenas 64 responderam. O critério de seleção era ter cursado a disciplina de Filosofia do Direito.

As perguntas dizem respeito ao conteúdo abordado na disciplina de Filosofia do Direito, pois se acredita que tal disciplina representa a espinha dorsal ou o locus no qual, por excelência, deve o pensamento crítico, dialético e valorativo realizar-se em um curso de Direito. Foram elaboradas com as opções de respostas: sim, não e não sei opinar.

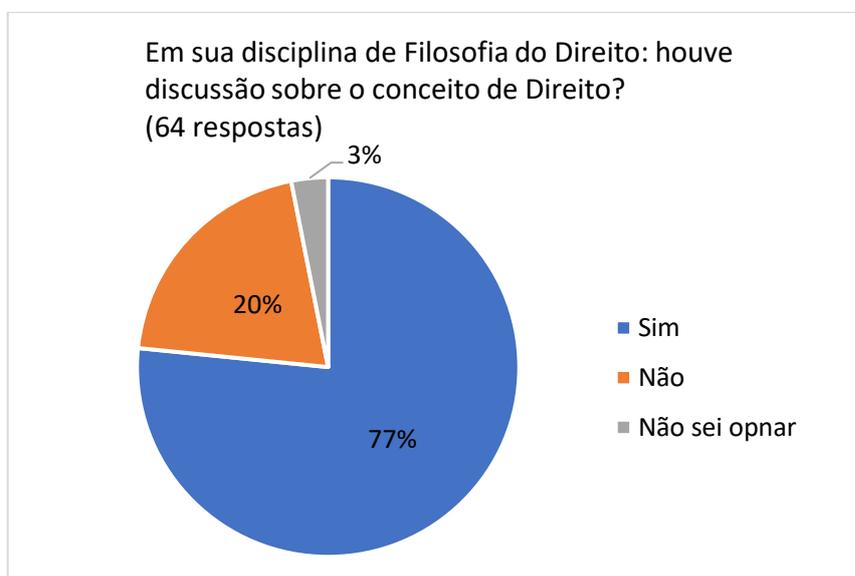
Foram feitas um total de cinco perguntas, aplicadas entre março e maio de 2016 aos discentes dos cursos de Direito de uma universidade privada, uma universidade pública e um centro universitário em Fortaleza, no Estado do Ceará.

Usou-se como referencial para formulação das perguntas a bibliografia já mencionada, a Portaria n.º 1.886/1994 do Ministério da Educação e Cultura, bem como a Resolução n.º 9/2004, exarada pelo Conselho Nacional de Educação, que em seu artigo 3.º, o qual define o perfil do bacharel em Direito com sólida formação geral, humanística e axiológica; além disso, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica.

Soma-se a isso uma adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Procurou-se identificar, pelos motivos já expostos neste trabalho, a influência do positivismo jurídico de matriz, especialmente kelseniano, em universidades de Direito, a partir da constatação da ausência de discussão em salas de aula de conceitos-chave em filosofia do direito, imprescindíveis para uma formação adequada do profissional jurídico.

Gráfico 1 - Percepção acerca do conceito de direito pelos analisados.

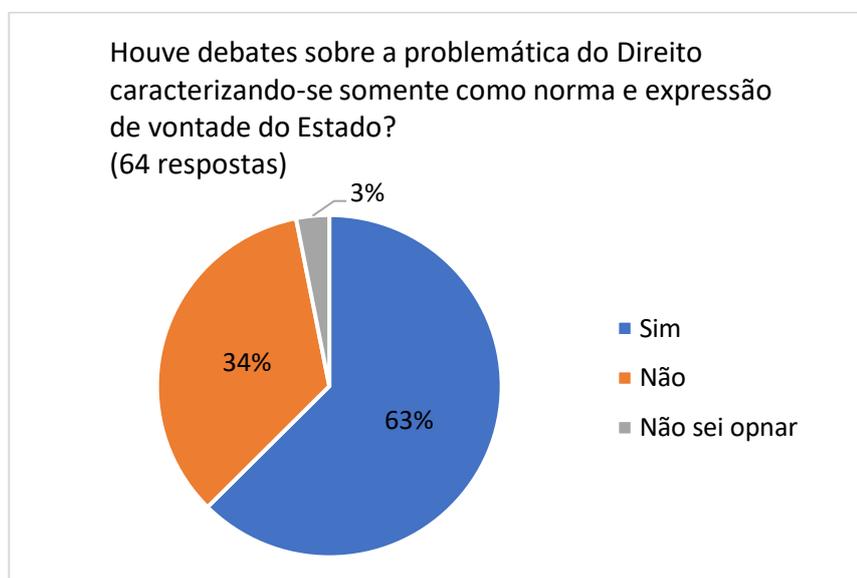


Fonte: Elaborado pelos autores com base na coleta de dados (2018).

O Gráfico 1 apresenta a percentagem de entrevistados que enfrentou em sala de aula a questão do *quid juris*, ou seja: “o que é o direito?”, indagação que tem relevância na medida em que ensina em seus aspectos universais e necessários a noção de Direito (NADER, 2011).

Segundo os dados coletados, é possível inferir que mais de 20% (considerando os que responderam não e não sei opinar), um total de 13 indivíduos, não se depararam com uma questão fundamental para um estudante no curso de Direito. Apesar de a maioria dos analisados ter se deparado com o debate em sala de aula acerca de um tema indispensável e basilar em sua formação jurídica, percebe-se que mais de 20% da taxa de amostra, não tenha estudado um assunto essencial para seu desenvolvimento profissional. Apesar de os resultados parecerem favoráveis, deve-se perceber que se trata de uma matéria fundamental para a consciência filosófica, a compreensão científica e valorativa do aluno de Direito.

Gráfico 2 - Percepção dos pesquisados sobre premissa fundamental kelseniana.



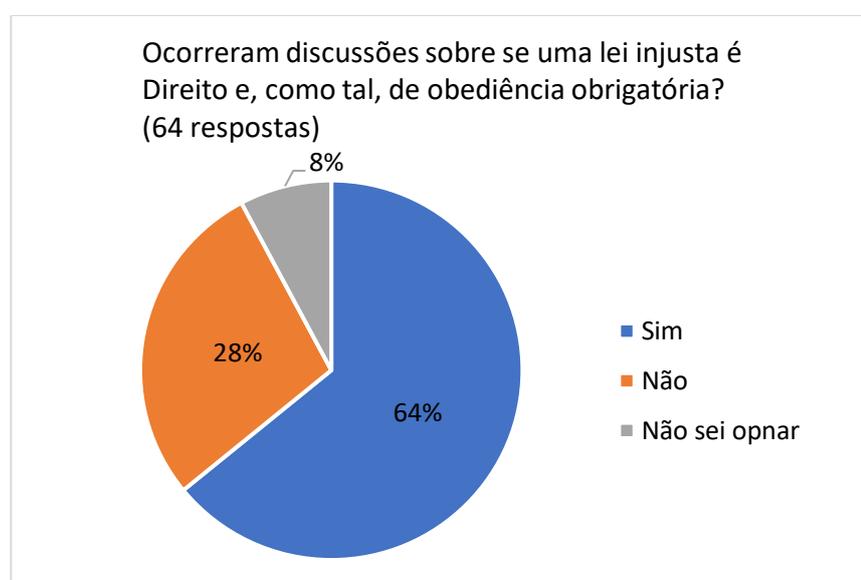
Fonte: Elaborado pelos autores com base na coleta de dados (2018).

O Gráfico 2 indica a percentagem de entrevistados que debateram em sala de aula a questão da caracterização do Direito como somente norma positivada pelo Estado, que é corolário e uma das premissas que fundamentam o positivismo jurídico, notadamente de Hans Kelsen, pois com a sua teoria pura do Direito, o jurista tentou reduzir os fenômenos jurídicos exclusivamente a uma dimensão normativa. Segundo o austríaco, para se conhecer cientificamente o Direito, deve-se levar em consideração somente o estudo da norma jurídica e do ordenamento jurídico (OLIVEIRA, 2012).

Assim, é possível verificar, a partir dos dados coletados, que 37% de 64, resultando em 24 sujeitos pesquisados, incluindo os que assinalaram não sei opinar, não estudaram em sala de aula um tema de importância, sem o qual um aluno não pode almejar uma integral formação jurídico-filosófica. Kelsen é um autor de conhecida relevância e aborda questões indispensáveis para uma universidade de Direito.

Repise-se que na maioria dos questionários respondidos, 63% de 64, total de 40 indivíduos, tiveram o conteúdo explicitado em sala de aula, no entanto, o resultado é desanimador, porque se trata de um tópico que não pode ser olvidado pelo corpo acadêmico (OLIVEIRA, 2012).

Gráfico 3 - Impressão dos alunos e bacharéis acerca da relação justiça e direito.

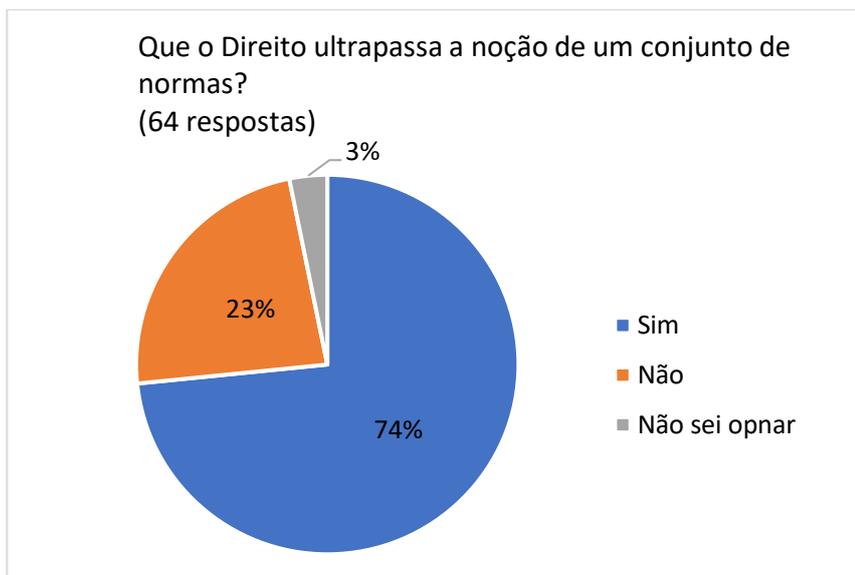


Fonte: Elaborado pelos autores com base na coleta de dados (2018).

A pergunta cujo índice de respostas foi retratado no Gráfico 3 diz respeito à questão da justiça em Kelsen. Para o austríaco, a justiça tratava-se de um valor e, portanto, deveria ser desprezada da análise do ordenamento jurídico (OLIVEIRA, 2012).

Vê-se então que é um tema de grande pertinência à filosofia do Direito e, também, à filosofia positivista do Direito. Ao somar-se as áreas vermelha e laranja, que correspondem aos pesquisados que responderam não e não sei opinar, chega-se ao resultado de 36% de 64, resultando em um total de 23 sujeitos que não discutiram na ambiência da universidade sobre a justiça e a sua relação com a obediência aos comandos do estado, ou pondo em termos melhores, se o Direito é a expressão da ética em si, não cabendo a nós fazer juízo sobre este, mas obedecer como “rebanho”, de maneira passiva.

Gráfico 4 - Percepção acerca do Direito como um conjunto de normas.

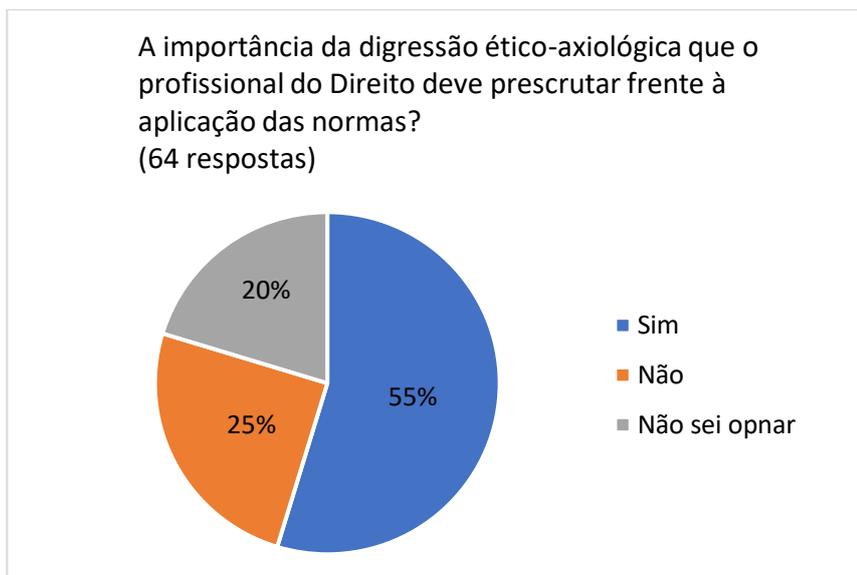


Fonte: Elaborado pelos autores com base na coleta de dados (2018).

A esta altura, o intuito foi avaliar o percentual de pesquisados que, ao término da disciplina, foi capaz de superar a desgastada e refutada concepção juspositivista do ordenamento jurídico como exclusivamente a totalidade de normas emanadas pelo estado, independentemente de concepções de justiça, equidade e valores. Assim, no primeiro Gráfico 4, nota-se que 26% de 64 coletados, incluindo os que responderam não sei opinar, o que totaliza 17 sujeitos, não obtiveram êxito em relação à percepção dessa noção fundamental para a compreensão do fenômeno jurídico.

O Gráfico 5 relaciona-se radicalmente à práxis do bacharel em Direito, seja qual for seu campo de atuação. Em outras palavras, trata da consciência do que devemos fazer, como profissionais jurídicos, a constatação interna, o julgamento moral de uma norma que, eventualmente, viole os valores mais fundamentais e humanitários, chegando a alguns casos a contestar sua aplicação. Posto de outra maneira, o normativismo legalista já produziu aberrações conhecidas no século XX, em nome das quais seus agentes apregoavam estar agindo nos conformes da lei de seus países.

Gráfico 5 – A importância da postura do profissional do direito frente à aplicação das normas.



Fonte: Elaborado pelos autores com base na coleta de dados (2018).

Neste gráfico, constata-se pela coleta dos dados apurados que 45% de 64 analisados, ou seja, 29 sujeitos, após a finalização da disciplina, incluindo os que responderam não sei opinar, não internalizaram uma noção basilar e inarredável para o jurista. Trata-se de um percentual alto que parece corroborar a ideia de profissionais robotizados.

Com efeito, pode-se depreender destes dados que as repercussões da teoria positivista, do tecnicismo, do praxismo e de outros fatores aqui elencados, afetam o ensino, reverberando na mente dos graduados e graduandos em Direito, de maneira que questões caras à filosofia do Direito, à formação crítica do profissional jurídico e ao esclarecimento de noções básicas acerca da ciência jurídica restam prejudicadas na consciência dos juristas e dos alunos deste curso.

## CONCLUSÃO

Os dados obtidos no campo empírico evidenciaram que as repercussões da teoria positivista, que trazem consigo o normativismo e o formalismo, influenciaram boa parte dos participantes analisados, de maneira que, questões elementares à filosofia do Direito, à formação crítica do profissional jurídico, à valoração e à contestação frente ao ordenamento restam prejudicadas em boa parte dos pesquisados – bacharéis e alunos de direito em todo o território nacional.

Crê-se que deve ser implementada uma reflexão teórico-prática no ensino, para que se avance rumo à interdisciplinaridade, varrendo o dogmatismo e o exegetismo, almejando criar a visão crítica do fenômeno jurídico e o ajuste do direito à realidade social em incessante evolução. É necessário ensinar o aluno a pensar não apenas a lei, mas também a sua legitimidade, a sua eficácia e os seus fundamentos.

A metodologia empregada tradicionalmente em algumas instituições de ensino brasileiras está focada em modelos pedagógicos ultrapassados, pautado na compartimentalização dos saberes; isso acontece também no ensino dos cursos de Direito, pois desde seu surgimento no Brasil, em 1827, existe a verticalidade dos conhecimentos: os conteúdos são transmitidos aos alunos obedecendo a uma ordem prevista nos códigos.

A compartimentalização dos saberes, é fruto de uma inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista e reducionista do conhecimento, ocasionando o rompimento da complexidade do mundo em fragmentos disjuntivos, fracionando os problemas. Esse tipo de ensino inviabiliza a formação de profissionais aptos a apresentarem novas respostas aos problemas complexos que a sociedade lhes representa (MORIN, 2005).

Não é possível considerar o ensino jurídico somente circunscrito ao saber técnico como satisfatório para as demandas pelas quais anseiam a sociedade, seria mais razoável uma segurança jurídica baseada não somente nas leis, mas em outros valores ou fundamentos, tais como realização da justiça e dignidade humana (GASPAR; MENDONÇA, 2018).

Isso não significa abrir mão do ordenamento jurídico ou da manutenção da estrutura jurídica presente, mas a construção de um novo Direito, dentro de uma nova concepção educacional transformadora, que oferecerá limites e prudência às ações humanas (SANTOS, 2001).

Deve ser mencionada ainda, a importância de fomentar as pesquisas acadêmicas, posto que, através destas, o aluno adquire autonomia, obtendo um aprendizado melhor e mais facilitado da disciplina, conferindo uma companhia entre aluno e professor para a construção da aprendizagem. Ao passo que o aluno se tornará um investigador científico, tornará a perquirir o conhecimento e a realidade para saber o porquê das coisas, além de adquirir veia crítica, tornando-se sujeito autônomo do “conhecer”.

Não se pode olvidar a questão do método da ciência jurídica ao tratar de uma suposta crise no ensino do Direito, visto que não adianta alterar somente a maneira como este é transmitido em sala de aula. É imprescindível transformar o modo de conceber o Direito, para que se possa então conhecê-lo. É urgente o repensar de uma nova teoria jurídica, que coloque o graduando e o graduado em contato com as necessidades sociais mais prementes.

O ensino do Direito, somente por meio da leitura dos códigos, coloca o ser humano em estado de esquecimento, como se ele tivesse um papel secundário na ciência do Direito. Estudar o Direito apenas na sua dimensão normativa, como é feito, com o Direito Comercial, produz uma alienação do próprio fenômeno jurídico, distanciando o Direito da realidade social, provocando a existência de profissionais não capacitados a responderem as demandas que lhe são apresentadas nesse ramo específico do Direito.

De acordo com a Escola da Livre Investigação do Direito de Gény, a solução contida na lei não é plena, isto é, não resolve todos os casos. A interpretação não tem como adstringir-se aos textos legais, deve amoldar-se à realidade (FALCÃO, 1997).

São urgentes ideias sólidas que destoem do tradicional ideário do corpo de profissionais do Direito, que sejam periféricas, apartando-se dos positivismos reducionistas e dos idealismos, para que o ordenamento jurídico não se distancie dos clamores da realidade social. É necessário substituir o normativismo, o praxismo e o idealismo<sup>4</sup> pela visão vertida à sociedade, à verdadeira justiça social e à democracia (RODRIGUES, 1993).

O Educador deve agir de maneira a criar autonomia no educando, tornando-lhe não um mero receptáculo de conteúdos não dialogados, reconhecendo o aluno como parte do processo de aprendizagem.

O curso jurídico não mais se caracteriza pelo descompromisso com a qualidade de formação do profissional. Não é mais uma sala de aula com baixo investimento e alto rendimento, onde precisava somente do professor, lousa e giz. Ou, como se pôde mostrar no início de sua implantação: um curso no qual os estudantes eram preparados para servir aos anseios das elites ou de quem estava no poder.

Juntamente com as rápidas mudanças na sociedade, assim aconteceram as mudanças no ensino do Direito. O mercado de trabalho não deseja somente um mero conhecedor de leis, mas sim um ser humano que tenha consciência e conhecimento de como interpretar a lei e o Direito, realizando, assim, uma atividade de pensar o Direito.

Hoje a meta são os padrões elevados de qualidade, exigindo-se mudanças de atitudes e de práticas pedagógicas, além de forte investimento pessoal e material. O objetivo maior, das novas legislações acerca do ensino jurídico, é que tais cursos ministrem uma educação jurídica preocupada, primeiramente, com o ser humano.

---

<sup>4</sup> Um quase sinônimo de direito natural, extremo oposto do positivismo, que também peca pela dogmatização do Direito.

A tentativa é de superar a crise no Direito, nas universidades e no setor docente, fazendo com que o estudante aprenda de maneira interdisciplinar e, acima de tudo, humanizada. Esse é o objetivo da Resolução n.º 09/04 - organizar o ambiente acadêmico, oferecendo um ensino jurídico de qualidade e com uma metodologia adequada para a valorização do ser humano.

Visando à superação do positivismo e dos entraves do ensino jurídico brasileiro em seu atual estágio, acredita-se, portanto, na abertura epistêmica do Direito às outras realidades que o circundam, à sua desburocratização, facilitando o entendimento do aluno e a transmissão do dado cognoscitivo pelo professor, permitindo, igualmente, uma renovação epistemológica, a qual abarque a pluralidade fenomênica e a magnífica complexidade do real, que permitirá a superação do discurso reducionista positivista, de sua ideologia da objetividade e, especialmente, de sua antiga organização disciplinada e delimitada dos saberes, que tanto obstrui o desenvolver acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. (Org.). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.
- BRASIL. Portaria MEC n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. *D.O.U* de 04.1.1995. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf) Acesso em: 20 abr. 2015.
- BRASIL. Resolução CNE/CES n.º 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. *D.O.U* de 18.12.2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113) Acesso em: 25 jan. 2019.
- BRASIL. Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências. *D.O.U* de 01.10.2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf) Acesso em: 20 abr. 2015.
- CASTILHO, Ricardo. *Filosofia do direito*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- FALCÃO, Raimundo Bezerra. *Hermenêutica*. São Paulo: Malheiros, 1997.

FARIA, José Eduardo. *Sociologia Jurídica: Crise do Direito e Práxis Política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

GASPAR, Renata Álvares; MENDONÇA, Samuel. O DIPR – O Direito Internacional Privado e a Educação Jurídica: um diálogo essencial. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, Santa Maria, RS, v. 13, n. 1, p. 1-19, abr. 2018. ISSN 1981-3694. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/27249> Acesso em: 15 jun. 2018.

HABERMANS, J. *Teoría y praxis: estúdios de filosofia social*. Madrid: Tecnos, 1987.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho; RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*. Trad. João Baptista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KEMMIS, S. *Curriculum theorising: beyond reproduction theory*. Victoria: Deakin University Press, 1986.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade & culturas*, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCOS, Rui Figueiredo; MATHIAS, Carlos Fernando; NORONHA, Ibsen. *História do Direito Brasileiro*. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NADER, Paulo. *Filosofia do Direito*. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

NASCIMENTO, Walter Vieira do. *Lições de história do direito*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

OLIVEIRA, André Gualtieri de. *Filosofia do Direito*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

REIS, José Carlos. *História & Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade*. FGV: Rio de Janeiro, 2006.

---

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad. Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, José Fernando Vidal de. *Reflexões sobre o positivismo jurídico no Brasil: análise de uma crise ecológica*. Coimbra, 2007. Disponível em: [www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/283.pdf](http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/283.pdf) Acesso em: 1º mar. 2016.

TASSIGNY, Mônica Mota; PELLEGRINI, Bruna Lustosa. “Educação jurídica ‘oabetizada’: os reflexos do ensino juspositivista para a formação do advogado no Brasil”. *Revista Quaestio Iuris*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 04, pp. 240-2444, Jan. 2019. DOI: 10.12957/rqi.2018.31549.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

**Trabalho recebido em 08 de março de 2019**

**Aceito em 14 de junho de 2020**