

## **ENSINO JURÍDICO E DIREITOS HUMANOS: FORMAÇÃO PARA UM CENÁRIO COMPLEXO**

Júlia de Barros Caribé<sup>1</sup>  
Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A educação, enquanto dinâmica e experiência de formação humana, não pode ser neutra. Está continuamente dialogando com a realidade, seus valores, seus conflitos e suas contradições. Está filosoficamente conectada com um conceito de homem e de mundo para alcançar sua contínua missão formativa. O Direito que se ensina, portanto, não tem um status superior aos demais ramos do saber e da prática, nem tampouco pode se projetar como único conhecimento válido na formação de um profissional comprometido com a transformação social, promoção e garantia dos Direitos Humanos. A interdisciplinaridade importa na medida em que constitui, de per si, forma de apreensão da realidade. Necessária esta dimensão interdisciplinar de apreender os fenômenos para ampliar a formação do futuro profissional do Direito, cujo enfoque ainda se encontra muito voltado a uma perspectiva dogmática. O objetivo do presente artigo é discutir o ensino jurídico brasileiro na perspectiva interdisciplinar da garantia dos direitos humanos. A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa e inclui os procedimentos de revisão de literatura e levantamento da produção acadêmica nacional stricto sensu no banco de teses da CAPES. Os resultados mostram que o ensino jurídico no Brasil constitui um assunto que merece a preocupação com que vem sendo tratado. É expressiva a produção acadêmica e literária sobre o tema, especialmente no que toca à necessária mudança de paradigma quanto à forma como o Direito é ensinado nas instituições de ensino superior. Busca-se uma formação jurídica voltada para a promoção dos Direitos Humanos, articulada e transcendente à dogmática, em que a interdisciplinaridade direcione os futuros profissionais a uma posição mais dinâmica, plural e comprometida com a sociedade real na qual vive e atuará.

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL**

O início da educação jurídica no Brasil se dá ao tempo em que a necessidade de implantar escolas superiores do curso de Direito passa ser inadiável, tendo em vista a grande procura pelos estudos nessa área e a grande dificuldade de acesso às escolas europeias. Da mesma forma, com a institucionalização do Império, após a independência nacional, exigia-se

---

<sup>1</sup> Mestranda em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador-UCSal. Bacharela em Direito pela Universidade Católica do Salvador – UCSal. Membro do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos, Direito à Saúde e Família-UCSAL/CNPq.

<sup>2</sup> Doutora em Saúde Pública pelo ISC/UFBA. Juíza de Direito. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos, Direito à Saúde e Família – UCSal/CNPq. Professora da Universidade Católica do Salvador-UCSal.

a imediata convocação de magistrados para ocupar os cargos do Poder Judiciário. Até então, isto dependia do regresso dos bacharéis que eram formados quase que exclusivamente pela Universidade de Coimbra, o que vinha acontecendo cada vez menos desde a transferência da família real para o Brasil (SILVA, 2000).

São do século XI as bases do surgimento das primeiras Universidades e cursos jurídicos no mundo. O desenvolvimento das atividades comerciais em um momento de conflito de interesses entre a Igreja Católica e a burguesia emergente (representada por mercadores e banqueiros) fez crescer o interesse pelas Faculdades de Direito. Estas conduziam a profissões laicas ou semi-laicas, que tendiam ao lucro, como a formação de notários, por exemplo, cada vez mais necessária tendo em vista o desenvolvimento dos contratos comerciais e demais transações crescentes em tal momento histórico (OLIVO, 2000).

Neste contexto, a Universidade de Bolonha, na Itália, é apontada como aquela que proporcionou a introdução do ensino do Direito Romano nos estudos universitários, passando a encarar o Direito como uma ciência. Os juristas de Bolonha, segundo Gilissen (1995), foram os primeiros a separar o estudo do Direito da retórica e da dialética, analisando o Direito Romano como um sistema jurídico completo e coerente, não necessariamente adequado ao Direito do seu tempo.

Antes do século XIX, a única maneira para os brasileiros acessarem o estudo e o conhecimento profissional era lançando-se à Europa, onde estavam localizadas as Universidades de tradição e respaldo educacional, especialmente nos ramos jurídico e de saúde (GODOY, 2005). Esta era uma forma, também, de manter o vínculo de dependência entre Brasil e Portugal, e o Governo Lusitano bancava um programa de bolsas de estudo para quem fosse estudar em Coimbra.

O objetivo da Universidade de Coimbra era o de formar mão-de-obra qualificada para ocupar os postos-chaves públicos, de modo a priorizar a formação de uma elite político-administrativa. O ensino focado no Direito Romano e Canônico objetivava formar letrados que garantissem uma melhor administração das coisas públicas. Essas matérias eram de grande importância social, o que fazia com que a maioria dos estudantes se dirigisse à faculdade jurídica, considerada das mais importantes da Universidade (OLIVO, 2000).

Desde a sua fundação, a Universidade de Coimbra priorizou na construção de seu modelo de ensino o estudo da lei, privilegiando especialmente a lei canônica, que preparava o

estudante para a burocracia civil e eclesiástica. Com a reforma promovida pelo Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVII, a Universidade de Coimbra abriu-se para a expansão dos estudos científicos e a disseminação do método experimental. Deixou-se de lado o enfoque dado ao Direito Romano e ganhou ênfase o estudo do Direito Pátrio, com a introdução dos princípios racionalistas na interpretação das normas jurídicas (FILHO, 1977).

A expansão do Brasil enquanto colônia pode ser compreendida em números, com o aumento da quantidade de estudantes que se dirigiam à Universidade de Coimbra, constituindo a elite intelectual e política da época. Filho (1977) traz a informação de que, “no século XVI formaram-se, em Coimbra, treze brasileiros; no século XVII, trezentos e cinquenta e quatro; no século XVIII, mil setecentos e cinquenta e dois, e de 1781 a 1822 ali estudaram trezentos e trinta e nove brasileiros” (FILHO, 1977, p. 8.)

Desde os tempos coloniais, já se aspirava no Brasil a criação do ensino superior, como experimentou, em 1800, o Bispo de Olinda e Governador interino da Capitania de Pernambuco, Azeredo Coutinho, ao fundar um seminário em Olinda com a pretensão de torná-lo um centro de cultura de alto nível (SILVA, 2010). A Igreja Católica já desenvolvia um ensino superior, abrangendo as áreas de Filosofia, Teologia e Matemática, nos colégios jesuítas da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Maranhão e Pará (OLIVO, 2000). A iniciativa de Azeredo Coutinho figura como um dos reflexos mais relevantes da ideologia pombalina irradiada na Universidade de Coimbra, pois representa com precisão a influência do método racionalista na educação jurídica (FILHO, 1977).

De acordo com Silva e Coelho (2010), na constituinte de 1823, José Feliciano Fernandes Pinheiro registrou em tribuna os constrangimentos que os estudantes brasileiros vinham sofrendo em Coimbra após a Independência, e pediu a imediata fundação de uma universidade brasileira.

Assim, foram intensificados os movimentos em prol da criação de uma Faculdade de Direito em território nacional, com o intuito de alcançar, da melhor forma possível, o maior número de interessados em adentrar na academia jurídica, ainda que com condições financeiras limitadas. Na constituinte de 1823, foi proposta a criação de, pelo menos, dois cursos jurídicos, a fim de sanar as dificuldades dos locais mais carentes de magistrados e advogados, em razão da falta de bacharéis (SILVA, 2000).

Em 1826, foi definida a instalação da Faculdade de Direito em duas cidades: São Paulo e Olinda. Foram muitos debates até a aprovação da emenda Paula e Sousa, proposta por

Francisco de Paula Souza e Melo em 8 de agosto de 1826 e confirmada pela Lei de 11 de agosto de 1827, que criou os dois cursos jurídicos no Brasil e estabeleceu o seu regimento pelo estatuto do Visconde de Cachoeira (GODOY, 2005). Sancionada por Dom Pedro I, a Lei de 11 de agosto de 1827 estabelecia, além da criação dos dois primeiros cursos jurídicos no Brasil, a duração do curso, cadeiras e matérias a serem ensinadas.

O primeiro curso a ser instalado foi o de São Paulo, em 1º de março de 1828. Em Olinda, foi fundado no dia 15 de maio de 1828, porém, em 1852, foi iniciada a transferência do curso para a capital, Recife, onde o curso jurídico teve uma guinada intelectual e produtiva, desvincilhando-se dos moldes internacionais impostos pelo modelo da Universidade de Coimbra.

Wolkmer (2003) afirma que a implantação dos dois primeiros cursos jurídicos brasileiros refletiam a necessidade de uma elite sucessora da dominação colonial. Da mesma forma com que se deu em Coimbra, a criação dos cursos de Direito visavam o estabelecimento de uma camada burocrático-administrativa a fim de assumir a responsabilidade de governo (BASTOS, 1997). Porém, o foco de tal objetivo era diverso do europeu, visto que a elite das Faculdades de Direito no Brasil buscava concretizar a independência político-cultural de modo a recompor ideologicamente a estrutura de poder.

## 1.2 CENÁRIOS DO ENSINO JURÍDICO

Tradicionalmente, o conteúdo ministrado nos cursos jurídicos vislumbrava o treinamento profissional a partir da interpretação lógico-formal das normas relacionadas a um ordenamento (GUSTIN, 2004). Os currículos priorizavam a transmissão de disciplinas dogmáticas capazes de habilitar o profissional tão somente para a aplicação da técnica, absorto à complexidade social na qual está inserido (PÊPE; HIDALGO, 2013).

Segundo Santos (2007), as faculdades de Direito aderiram a uma postura de extrema indiferença frente às mudanças ocorridas na sociedade, mantendo-se distantes das preocupações sociais e servido, em regra, para a formação de profissionais sem o devido comprometimento com os problemas sociais. O ensino jurídico assumiu nuances do que Paulo Freire (1997) chama de “educação bancária”, um ato permanente de depositar conteúdos, em que o educador é o depositante e o educando é o depositário.

Até a votação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, sucederam-se cinco reformas nas estruturas curriculares do ensino jurídico brasileiro. O Parecer N° 215, aprovado em 15 de setembro de 1962, forneceu as diretrizes relativas ao ensino do Direito, em conformidade com as disposições da lei de 1961, valorizando a constituição de um currículo mínimo necessário à concessão do diploma profissional, com ênfase na importância da formação voltada à atuação do advogado nos ramos empresarial e econômico (OAB, 1997).

Em 1972, mais uma reforma alterou o currículo mínimo dos cursos de Direito no Brasil, por meio da Resolução CFE N° 03-72, de 25 de fevereiro de 1972. Em que pese a natureza principal do curso manter-se bastante positivista, a reforma de 1972 representou, no contexto da época, um incentivo à importância da convivência interdisciplinar do estudante de Direito com outras áreas de formação dentro da Universidade, ao incluir Sociologia e Economia no rol de disciplinas básicas (BASTOS, 1997). Mesmo assim, o ensino jurídico brasileiro seguia a lógica de suprir os sintomas de crise em razão do seu descompasso social com mudanças curriculares, fazendo de seus currículos *mínimos* os currículos *máximos*. (MARTÍNEZ, 2005).

A democratização do país, coroada com a promulgação da CF/88, trouxe a necessidade de adaptações na grade curricular dos cursos de Direito. A nova Constituição, conhecida como Constituição Cidadã pela ampla participação popular em sua elaboração e por ser voltada à plena realização da cidadania (SILVA, 2007), reconfigurou o Estado brasileiro e o seu ordenamento jurídico, introduzindo direitos e garantias fundamentais inovadores e privilegiando aspectos voltados ao social.

O Direito, então, projetou-se em inúmeros sentidos com efeito sobre a sociedade, atuando como motor de transformação em prol do novo modelo de Estado propagado pela CF/88 (PÊPE; HIDALGO, 2013). Ensina Paulo Freire (1962) que o próprio processo de democratização se inicia em aprendizado e exige a aplicação de criticidade no ensino, o que trouxe para o ensino jurídico a necessidade de transmitir responsabilidade social e política.

Essas perspectivas, que indicam a construção de um ensino jurídico voltado para a paz social, perpassam pela superação dos limites deste ensino e do que Bastos (1994) chama de “vocação natural do curso de Direito”, que seria o ensino discursivo, retórico e memorizativo das disciplinas de Direito positivo. Para este autor, o ensino jurídico moderno determina que o conhecimento jurídico é um fenômeno interconexo e não compartimentalizado. Wolkmer (2006) sugere a transformação por meio da possibilidade de uma nova cultura jurídica “(...)

antiformalista, antindividualista, e antimonista, fundada nos valores do poder da comunidade” (p. 114), marcada pelo pluralismo como “valor aberto e democrático, que representa distinções, diversidade e heterogeneidade” (WOLKMER, 2006, p. 119).

Esta compreensão é necessária para que o aprendizado jurídico venha a ser um fator de transformação de social e de promoção dos direitos humanos; um meio para alcançar os objetivos sociais postos sem necessariamente romper com as normas postas, de modo plural, criativo e libertador (WARAT, 1985). Assim, não basta incentivar a consciência deste aprendizado, mas, essencialmente, a inteligência do conhecimento jurídico, que é um saber não só de experiência feita, mas, também, prático (BASTOS, 1994).

Isto significa problematizar o conhecimento, ou seja, possibilitar aos estudantes que se tornem sujeitos conscientes de seu próprio conhecimento, capacidade e habilidades de questionar formas e conteúdos. A interdisciplinaridade é um meio que torna real este mecanismo de desenvolvimento intelectual do futuro operador do Direito (GUSTIN, 2004). O fluxo de diferentes perspectivas de áreas do saber deve permear todo o aprendizado jurídico, pois é esta característica do ensino que possibilitará a formação de um profissional que saiba não apenas lidar com processos, mas com a resolução de conflitos, com a compreensão da condição humana (SENA; CORRÊA DA COSTA, 2010).

Para Freire (1997), uma teoria pedagógica que implique em fins e meios educativos deve, necessariamente, estar imbuída de um conceito de homem e de mundo. A ciência do Direito não trabalha com certezas, mas sim com as incertezas dos conflitos na vida social (FERRAZ JUNIOR, 2003), razão pela qual a sua natureza sobremaneira positivista, legalista e dogmática precisa se expandir para os fatos, práticas e relações sociais das quais o Direito é fruto (SANTOS, 2014; WOLKMER, 2000). O papel do ensino jurídico é formar indivíduos capazes de encarar o ser humano não como uma coisa, o que se processaria por meio de uma ação educativa mecanicista, mas como pessoa, o que faz da educação cada vez mais libertadora (FREIRE, 1997).

A partir de uma concepção pluralista, busca-se romper com a castração que direciona o Direito a se fechar diante da “ordem da lei, do poder e do saber” (WARAT, 1985, p. 25) e possibilitar que o seu ensino e a sua prática reflitam na sociedade através de profissionais capazes de participar ativa e conscientemente da sociedade em toda a sua complexidade (WARAT, 1985; LYRA FILHO, 1981; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

## **2 OBJETIVO E MÉTODO**

O objetivo do presente trabalho é discutir o ensino jurídico brasileiro na perspectiva interdisciplinar da garantia dos direitos humanos. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, que é aquela que permite um aprofundamento “no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2003).

A abordagem qualitativa possibilita adentrar um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos apenas a operações práticas. “(...) ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2003).

Os procedimentos adotados na pesquisa foram revisão de literatura e levantamento da produção acadêmica nacional *stricto sensu* no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, único acervo legitimado no Brasil que concentra a produção acadêmica de pós- graduação *stricto sensu*.

A realização do levantamento de trabalhos acadêmicos foi restrita às dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas entre os anos de 1987 e 2012, período disponibilizado pela base da CAPES. Os descritores utilizados foram “ensino jurídico” e “educação jurídica”, tendo sido aplicada a ferramenta de pesquisa “expressão exata”, disponibilizada pelo banco de teses da CAPES, com a finalidade de filtrar ao máximo a busca. Esta opção foi adotada com a finalidade de otimizar os resultados, partindo do pressuposto de que, ao pesquisar as expressões exatas “ensino jurídico” e “educação jurídica”, os trabalhos encontrados estariam estritamente relacionados ao tema desejado.

O levantamento de dissertações e teses produzidas no Brasil possibilita a visualização de um panorama da produção acadêmica nacional acerca do tema aqui estudado, levando à compreensão da importância da pesquisa nesta área, tendo em conta aspectos como o histórico da educação jurídica no Brasil, a crise do ensino jurídico, paradigmas curriculares e perspectivas para um novo modelo de ensino do direito nas universidades brasileiras.

A revisão de literatura, que contou com o levantamento de artigos em periódicos a partir da base de dados do acervo da biblioteca da Faculdade de Direito da Universidade Católica do Salvador – UCSal, sites e bases de dados na internet (SciELO, Periódicos CAPES, dentre outros), bem como livros em formato físico e digital, tem papel fundamental

na construção da discussão entre os resultados obtidos com os procedimentos e a fundamentação teórica sobre o ensino jurídico brasileiro e a garantia dos direitos humanos sob a perspectiva interdisciplinar.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O levantamento feito sob os critérios descritos no método, acerca da produção acadêmica *stricto sensu* nacional, no período de 1987 a 2012, utilizando as expressões exatas “ensino jurídico” e “educação jurídica”, resultou na verificação de 280 trabalhos, sendo 233 dissertações de mestrado e 47 teses de doutorado. Destes 280 trabalhos, 243 foram encontrados na busca com o descritor “ensino jurídico”, entre 206 dissertações de mestrado e 37 teses de doutorado. Os 37 trabalhos restantes foram identificados com a busca pelo descritor “educação jurídica”, divididos entre 27 dissertações e 10 teses. Este resultado numérico adveio da simples listagem de trabalhos oferecida pelo banco de teses da CAPES após a inserção dos descritores mencionados, sem qualquer outro tipo de critério restritivo para o alcance do resultado final.

Em primeira análise, destaca-se a disparidade entre a maior produção concentrada na região sudeste e as demais regiões. O sudeste abriga, do total de teses e dissertações, 144 trabalhos (113 dissertações e 31 teses), contra 84 da região sul (72 dissertações e 12 teses), 28 do centro-oeste (27 dissertações e 1 tese), 20 do nordeste (19 dissertações e 1 tese) e apenas 4 da região norte do Brasil (2 dissertações e 2 teses). Destes 144, o sudeste concentra ainda o maior número de teses, totalizando 31, enquanto nordeste e centro-oeste apresentam 1 tese cada; o norte contém 2, e o sul, 12.

Além do grande destaque do sudeste e sul frente às demais regiões, o levantamento mostrou também a superioridade da produção acadêmica nacional referente a dissertações de mestrado em relação às teses de doutorado. Foram enumeradas 233 dissertações e apenas 47 teses. É marcante a diferença quantitativa entre os tipos de produção e deve-se considerar, inclusive, a ausência de qualquer deles no Brasil até o ano de 1991, quando foi verificada a primeira dissertação de mestrado sobre a temática do ensino jurídico, na região sul. Da mesma forma, o ano de 1996 não conta com nenhuma produção acadêmica *stricto sensu* sobre a temática pesquisada.



No que toca às teses de doutorado, observa-se que somente no ano de 1997 a temática objeto desta pesquisa foi trabalhada, na região sudeste do país, dez anos após o início dos registros no banco de teses apurado. Os resultados, neste sentido, mostram-se escassos, especialmente quando verifica-se que, num lapso de 26 anos de registros de produção acadêmica *stricto sensu* nacional, nenhuma tese de doutorado foi publicada na região centro-oeste.

Observa-se um elevado número de dissertações publicadas no ano de 2002, não havendo nenhum outro período em que a produção supere a quantidade verificada no referido ano. Só neste ano, foram encontradas 28 dissertações de mestrado, aproximando-se deste índice apenas a produção do ano de 2008, com 23 dissertações. Quanto às teses, os anos que apresentaram maior número de publicações foram 2003 e 2006, com 7 teses em cada um.

Segundo Coelho (2010), nas faculdades de Direito brasileiras, observa-se uma grande uniformidade entre os currículos. São ensinadas praticamente as mesmas coisas e não é dada a devida atenção às peculiaridades causais, sociais, regionais e subjetivas. Para este e outros autores, enquanto as relações sociais mudaram e mudam a todo tempo, o ensino jurídico continua assentado sobre os mesmos pilares (SANTOS, 1989; BASTOS, 1997; FERRAZ JÚNIOR, 2011; LYRA FILHO, 1981; PÊPE; HIDALGO, 2013; WARAT, 1985), o que configura uma crise oriunda da perpetuação do modelo de ensino da Universidade de Coimbra, implantando no Brasil no século XIX.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Direito foram elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito – CEED, da Secretaria de Educação Superior/MEC, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Essa orientação tem o intuito de nortear fundamentalmente a formação oferecida pelos cursos de Direito no Brasil, recomendando que estes privilegiem a capacitação de operadores técnicos do Direito aptos a lidar com uma realidade jurídica em constante transformação, desenvolvendo um raciocínio jurídico capaz de interpretar e valorar fenômenos jurídico-sociais com uma postura humanística bastante sólida, reflexiva, crítica e cidadã.

Segundo essas diretrizes, os cursos de Direito têm autonomia para definir o conteúdo curricular em seus projetos pedagógicos, desde que atendam a três eixos interligados de formação. Estes eixos dividem-se e definem-se em: (a) eixo de formação fundamental: Ciência Política (com Teoria do Estado), Economia, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional), Introdução ao Direito, Sociologia (geral e jurídica); (b) eixo de formação

profissional: Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Constitucional, Direito Internacional, Direito Penal, Direito Processual, Direito do Trabalho, Direito Tributário; (c) eixo de formação prática: Integração entre teoria e prática das atividades didáticas e desenvolvimento das atividades do estágio e prática jurídica. Além disso, as diretrizes dispõem que a construção do currículo pleno deve observar a interdisciplinaridade e exigir a realização da monografia final como requisito para conclusão do curso.

Entretanto, conforme a Resolução CNE/CES nº 9/2004 do MEC, que dispõe acerca das diretrizes básicas do ensino superior do Direito, a matéria de Direitos Humanos ainda não integra a base curricular mínima como disciplina obrigatória.. O fato de não constar como disciplina do currículo mínimo dos cursos jurídicos significa que as IES's não tem a obrigação de fornecer a instrumentalização mínima aos estudantes, futuros operadores do Direito, para lidar com situações em que o objetivo seja garantir e efetivar os direitos humanos.

O sentido de perspectiva/abordagem interdisciplinar aqui sugerido perpassa pela ideia de pensamento pós-abissal e ecologia de saberes, de Boaventura de Sousa Santos. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2007, p. 45). Por isso, o Direito que se ensina não pode, dentro de uma visão global do conhecimento necessário à atuação profissional comprometida com a transformação social, pressupor-se superior ao demais ramos do saber, como único conhecimento válido. A interculturalidade proposta por Boaventura de Sousa Santos diz respeito ao “reconhecimento recíproco e o enriquecimento mútuo entre as várias culturas que partilham um campo determinado de interação” (CHAUÍ, 2013, p. 38).

Uma das premissas da ecologia de saberes é a existência de limites internos e externos de todos os conhecimentos. A intervenção de uma área em outra não representa o descrédito de uma delas. Considerando que “nenhuma forma singular de conhecimento pode responder a todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas” (SANTOS, 2007, p. 49). A convergência de conhecimentos em torno de um objeto de análise não significa modificar estruturalmente os conhecimentos envolvidos, ou seja, a prática interdisciplinar não implica modificações nas disciplinas individuais (POMBO, 2006).

Assim, a interdisciplinaridade que se entende neste trabalho como necessária à formação do profissional jurídico capaz de atender às demandas dos direitos humanos, emerge

da ecologia de saberes no sentido do “reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles” (CHAUI, 2013, p. 33). Além disso, a compreensão da interdisciplinaridade pelo fundamento desta ecologia de saberes não se dá no plano teórico, abstrato, mas sim como “práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real” (SANTOS, 2007, p. 50).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados obtidos, tanto do levantamento da produção acadêmica *stricto sensu* nacional quanto do levantamento bibliográfico, mostram que o ensino jurídico no Brasil é um assunto que merece a preocupação com que vem sendo tratado. É expressiva a produção acadêmica e literária sobre o tema, especialmente no que toca à necessária mudança de paradigma quanto à forma como o Direito é ensinado nas instituições de ensino superior. Destaca-se o desgaste da “fórmula” de ensino eminentemente reprodutora de ideias e defasada na formação social e humana do estudante.

O que se busca com a mudança de perspectiva de um ensino jurídico hermético e reprodutor de conteúdo para um ensino construtivo e transformador, é a formação de indivíduos aptos a construir suas carreiras sincronizadas às demandas sociais e a adequar seus conhecimentos às novas faces da sociedade. Busca-se uma formação jurídica voltada para os Direitos Humanos, articulada e transcendente à dogmática, que direcione os futuros profissionais do Direito a assumir uma posição mais dinâmica, plural e comprometida com a sociedade real na qual vive e atuará. A interdisciplinaridade é o elemento que pode proporcionar estas transformações.

#### **REFERÊNCIAS**

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

\_\_\_\_\_. O novo currículo e as tendências do ensino jurídico no Brasil – das desilusões críticas às ilusões críticas às ilusões paradoxais. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos, [S.l.], p. 81-91, jan. 1995. ISSN 2177-7055. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15777>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares do Curso de Direito*. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir\\_dire.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de Setembro de 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: 25 fev. 2014.

CHAUÍ, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos. Aspectos estruturais e funcionais da crise na educação jurídica. In: SILVA, Antonio Sá da. *O ensino jurídico no nosso tempo: diagnósticos e exigências éticas para uma educação jurídica de qualidade no Brasil*. Salvador: Ed. Jus Podivm, 2010. p. 81-93.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. *A visão crítica do ensino jurídico*. Disponível em: <<http://www.terciosampaioferrazjr.com.br/?q=/publicacoes-cientificas/20>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FILHO, Alberto Venancio. *Das Arcadas ao Bacharelismo (150 anos de Ensino Jurídico no Brasil)*. 1ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. *Rev. da FAEEDA*, Salvador, nº 7, jan./junho, 1997. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1128#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. O professor universitário como educador. *Estudos Universitários – Revista da Cultura da Universidade do Recife*, I, Julho-Setembro, 1962. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1135#page/1/mode/1up>> Acesso em: 11 fev. 2015.

GILISSEN, John. *Introdução Histórica ao Direito*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

GODOY, Sandro Marcos. O surgimento do ensino jurídico no Brasil. *Rev. da Toledo, Pres. Prudente*, v. 10, p. 47-62, nov. 2005.

GUSTIN, Miracy B. Sousa. A complexidade social e o ensino do Direito: novos conceitos e papéis. *Rev. da Fac. de Direito da UFMG, Belo Horizonte*, n. 43, p. 1-16, jul./dez. 2004.

LYRA FILHO, ROBERTO. *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília: Editora Obreira, 1981.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. Mediação para a paz: ensino Jurídico na era medialógica. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 707, 12 jun. 2005 . Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/6863>>. Acesso em: 4 set. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.) Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 22ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

OAB. Ensino Jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). Ensino jurídico: para que(m)?. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 47-64.

PÊPE, Albano Marcos Bastos; HIDALGO, Daniela Boito Maurmann. Da Disciplina à Transdisciplinaridade pela Transgressão Waratiana: uma releitura heideggeriana do ensino jurídico. *Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos*, [S.l.], p. 283-303, jul. 2013. ISSN 2177-7055. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2013v34n66p283>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. *Sociologias*, Porto Alegre , n. 15, Junho 2006 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222006000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 7 out. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Disponível em: <<https://eg.sib.uc.pt/bitstream/10316/12122/1/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Nº 27/28, junho 1989. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da\\_ideia\\_de\\_universidade\\_RCCS27-28.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RCCS27-28.PDF)>. Acesso em: 28 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *O direito dos oprimidos: sociologia crítica do direito, parte 1*. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46, 2007. Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147\\_Para%20alem%20do%20pensamento%20a%20abissa\\_RCCS78.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20a%20abissa_RCCS78.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2015.

SENA, Adriana Goulart de; CORRÊA DA COSTA, Mila Batista Leite. Resolução de Conflitos e Educação para a Alteridade. Disponível em <<http://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/110/102>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

SILVA, Antônio Sá da; COELHO, Nuno M. M. S. O Ensino do Direito no nosso tempo: História, diagnósticos e exigências éticas para uma educação jurídica de qualidade no Brasil. Salvador: Editora Jus Podivm, 2010.

SILVA, Antonio Sá da. O ensino do Direito no Brasil: uma excursão pelo sistema, pela herança luso-européia e pelas principais personagens que fizeram sua história. In: \_\_\_\_\_. O ensino jurídico no nosso tempo: diagnósticos e exigências éticas para uma educação jurídica de qualidade no Brasil. Salvador: Ed. Jus Podivm, 2010. p. 19-80.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 4, n. 1, 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572000000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572000000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 03 ago. 2013.

SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. 30ª edição revista e atualizada. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

WARAT, Luis Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, 1985.

WOLKMER, Antônio Carlos. Direitos, poder local e novos sujeitos sociais. In: RODRIGUES, H. W. (Org.). *O direito no terceiro milênio*. Canoas: Ulbra, 2000.

\_\_\_\_\_. História do Direito no Brasil. 3ª edição revista e atualizada. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos, [S.l.], p. 113-128, jan. 2006. ISSN 2177-7055. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15095>>. Acesso em: 28 jan. 2015.