

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - MINTER**

**CAROLINE DELLAGIUSTINA BARBOSA CASTILHO**

**ENSINO JURÍDICO E ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL:  
QUESTÃO DE LEGITIMIDADE DE CONTROLE ACADÊMICO**

**CURITIBA**

**2017**

**CAROLINE DELLAGIUSTINA BARBOSA CASTILHO**

**ENSINO JURÍDICO E ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL:  
QUESTÃO DE LEGITIMIDADE DE CONTROLE ACADÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alboni Marisa  
Dudeque Pianovski Vieira

**CURITIBA**

**2017**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

Castilho, Caroline Dellagiustina Barbosa  
C352e 2017 Ensino jurídico e ordem dos advogados do Brasil: questão de legitimidade de controle acadêmico / Caroline Dellagiustina Barbosa Castilho ; orientadora: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira. – 2017.  
165 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017  
Bibliografia: f. 153-165

1. Educação. 2. Educação - História. 3. Direito - Estudo e ensino.  
I. Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski . II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Escola de Educação e Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**PUCPR**

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 832  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Caroline Dellagiustina Barbosa Castilho**

Aos quatro dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se às 9h, na Sala de Defesa, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Prof. Dr. Ivo Both e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak para examinar a Dissertação da mestranda **Caroline Dellagiustina Barbosa Castilho**, ano de ingresso 2015, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A aluna apresentou a dissertação intitulada “ENSINO JURÍDICO E ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL: QUESTÃO DE LEGITIMIDADE DE CONTROLE ACADÊMICO” que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 10h20. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Recomenda-se a publicação da dissertação sob a forma de artigos, capítulos de livro e apresentações em eventos da área.

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira Am. Vieira

Convidado Externo:

Prof. Dr. Ivo Both Both

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak Sirley Terezinha Filipak

Torres  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Stricto Sensu*

**CAROLINE DELLAGIUSTINA BARBOSA CASTILHO**

**ENSINO JURÍDICO E ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL:**  
questão de legitimidade de controle acadêmico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira (orientadora)

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

Prof. Dr. Ivo José Both

UNINTER

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 04 de dezembro de 2017.

Dedico este trabalho a minha família.

Essa caminhada não seria  
possível sem vocês.

## **AGRADECIMENTOS**

O agradecimento é uma forma de demonstrar o amor que temos as pessoas que nos cercam e deixar escrito na memória o quanto foram importantes para nossa caminhada. Assim, agradeço:

Aos meus pais. Vocês são responsáveis por toda minha caminhada. Levo comigo o amor que vocês dedicaram em suas carreiras: pai, obrigada por mostrar a beleza do Direito, seus conselhos e suas palavras foram fundamentais para o meu trabalho; mãe, obrigada por sempre insistir que minha vida seria na docência, assim como você. Mas, sobretudo, obrigada pela fé que vocês me mostraram. Sem ela minha vida não seria completa. Obrigada por todo amor.

Ao meu marido. Você foi o primeiro a insistir incansavelmente que eu deveria fazer o mestrado. Seu amor foi o alicerce para que essa caminhada fosse possível. Obrigada por me amar.

Filhos queridos, Ana Laura e Pedro, amo vocês. Desejo que meu trabalho seja fonte de inspiração para que vocês jamais desistam dos seus sonhos. Que Deus os abençoe na longa jornada.

Meu irmão, Alexandre, e minha cunhada (irmã de coração), Bete. Deus foi misericordioso demais em colocar vocês na minha vida. Obrigada pelas conversas, conselhos e risadas. Vocês foram demais. Sobrinhas, amo vocês.

Meu irmão Fabricio, obrigada pelos empréstimos dos livros e seus conhecimentos em história que contribuíram para minha pesquisa.

Daniella, mais do que companheira de docência, minha parceira de viagem e de mestrado. Essa jornada ficou mais leve na sua companhia. Obrigada por suportar meus choros e angustias. Nossa caminhada foi longa, mas conseguimos.

À minha orientadora, Professora Doutora Alboni Vieira, meus mais profundos agradecimentos. Seus conselhos, sua paciência e, sobretudo, sua dedicação, foram fontes de inspiração para a realização desse trabalho.

Aos professores da banca, Professor Doutor Ivo Both e Professora Doutora Sirley Terezinha Filipak, meu muito obrigada. Minha gratidão pelos comentários realizados na banca, eles foram essenciais para o engrandecimento do estudo.

Por fim, agradeço a todos que de forma direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse sonho. Aos meus colegas de trabalho, professores, alunos e colaboradores da Católica de Santa Catarina de Jaraguá do Sul, meu obrigado. A caminhada foi longa, mas tudo vale a pena pelo conhecimento.

Senhores, os que madrugam no ler,  
convém madrugarem também no pensar.  
Vulgar é o ler, raro o refletir. O saber não  
está na ciência alheia, que se absorve,  
mas, principalmente, nas ideias próprias,  
que se geram dos conhecimentos  
absorvidos. [...] Um sabedor não é  
armário de sabedoria armazenada, mas  
transformador reflexivo de aquisições  
digeridas  
(BARBOSA, 2003, p. 44).

## RESUMO

O trabalho tem como pretensão o estudo da possível contribuição da Ordem dos Advogados do Brasil para o ensino jurídico brasileiro. O problema que orientou a reflexão buscou elucidar a seguinte questão: qual é a relação da Ordem dos Advogados do Brasil com o ensino jurídico? A temática visa estudar a possível colaboração da Ordem dos Advogados do Brasil para o ensino jurídico, visto que a crise do ensino jurídico é um tema relevante e de grande desafio não apenas para os acadêmicos e educadores, mas também para a sociedade, uma vez que a vida acadêmica irá refletir no futuro profissional. Neste contexto, a pesquisa tem como objetivo analisar a relação da Ordem dos Advogados do Brasil com o ensino jurídico brasileiro. A pesquisa foi focada em três objetivos específicos: analisar, do ponto de vista histórico, o curso jurídico no Brasil, tendo como cerne a influência do positivismo e, conseqüentemente, o ensino tradicional; analisar, do ponto de vista histórico, a criação da Ordem dos Advogados do Brasil, desde a fundação do IAB (Instituto dos Advogados Brasileiros); e, por fim, discutir o papel da Ordem dos Advogados do Brasil no ensino jurídico, abordando a crise do ensino jurídico, o paradigma epistemológico fundado no positivismo e a legitimidade da OAB para realizar o controle do ensino jurídico, bem como (re)pensar o ensino jurídico. A investigação acerca da temática foi desenvolvida por meio de método histórico, com apoio na pesquisa bibliográfica embasada nos trabalhos de Guimarães (2003), Rodrigues (2005), Venancio Filho (2005), Wolkmer (2015), e demais autores relevantes. De mesma forma, também foi realizada a pesquisa documental nas leis pertinentes ao estudo. A partir das análises bibliográficas e documentais, conclui-se que a OAB tem preocupação com o ensino jurídico, motivo pelo qual em 1992 foi criada a Comissão de Ensino Jurídico da OAB, que é um agente propulsor para a qualidade do ensino, de forma que fomenta o debate a respeito do ensino jurídico e suas demais implicações. A OAB faz uso de instrumentos próprios, que considera avaliativos e seletivos, como Exame de Ordem e Selo OAB, mas não são considerados avaliativos pelo MEC. Além disso, em convênio com o MEC, tem como instrumento a emissão pareceres para abertura de novos cursos ou para os cursos jurídicos que apresentem irregularidades ou condições precárias. Contudo, o parecer é apenas opinativo, não estando o MEC sujeito à sua aceitação.

**Palavras-chave:** História da Educação. Ensino jurídico. Ordem dos Advogados.

## ABSTRACT

The present study intends to demonstrate the possible contribution of the Brazilian Bar Association to the legal education in Brazil. The problem illustrated by the present study seeks to elucidate the following question: what is the relationship between the Bar Association and the legal education? The current research aims to address the possible collaboration of the Brazilian Bar Association to the legal education, considering that the legal education crisis is a relevant issue and a significant challenge, not only for the academics and the educational institutions, but also for society, since the academic life will reflect in the future of the law career. In this context, the research intends to analyze the relationship between Brazilian Bar Association and the legal education in Brazil. The present examination was developed in three specific purposes: analyze, from the historical point of view, the legal course in Brazil, having as its core the influence of positivism and, consequently, traditional teaching; analyze from the historical point of view, the creation of the Brazilian Bar Association since the founding of the Brazilian Lawyers Institution (IAB), and, finally, discuss the role of the Brazilian Bar Association in legal education, addressing the legal education crisis, the epistemological paradigm based on positivism and the legitimacy of the Brazilian Bar Association to carry out the control of legal education, and, moreover, (re)think the legal education. The investigation involving the thematic was developed by a historical method, with support in the bibliographical research based on the studies of Guimarães (2003), Rodrigues (2005), Venancio Filho (2005), Wolkmer (2015), and other relevant authors. Likewise, it was developed a documental research involving laws pertaining to the subject. According to the bibliographical and documentary analyzes, it is possible to conclude that the Brazilian Bar Association cares about the legal education, also the reason why in 1992 the Brazilian Bar Association created the Legal Teaching Commission, which is a driving force for the quality of education, in a way that encourages debate on legal education and its other implications. The Bar Association makes use of its own instruments, evaluative and selective, such as the Examination of the Bar Association and the Bar Association's seal, but are not considered evaluative by the Brazilian's Department of Education. In addition, in agreement with the Department of Education, the Bar Association is competent to issue legal advices that concerns the opening of new legal courses or irregularities or precarious conditions in current legal courses. However, the legal advice is only opinionated and the Brazilian's Department of Education is not obliged to accept it or even follow it.

**Key-words:** Education' History. Legal Teaching. Brazilian Bar Association.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cronograma ilustrativo do paradigma epistemológico.....	119
Figura 2 – Evolução do número de cursos de graduação em Direito.....	135
Figura 3 – Distribuição regional dos cursos jurídicos no Brasil até 2013.....	135

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Currículo da *Ratio Studiorum*.....33

Quadro 2 – Características do positivismo no Direito e no ensino jurídico brasileiro.118

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado levantamento pesquisa em teses e dissertações BDTD.....	26
Tabela 2– Resultado levantamento pesquisa em teses e dissertações CAPES.....	27
Tabela 3 – Características do ensino jurídico no Brasil.....	122
Tabela 4 – Resultados do Exame de Ordem Unificado.....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEDi	Associação Brasileira do Ensino do Direito
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CEJ	Comissão de Ensino Jurídico
CI	Conceito Institucional
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação/MEC
coord.	Coordenador
ed.	Edição
IAB	Instituto dos Advogados Brasileiros
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
IOAB	Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
org.	Organizador
p.	Página
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>O CURSO JURÍDICO NO BRASIL .....</b>	<b>30</b>
2.1	PERÍODO JESUÍTICO .....	30
2.2	PERÍODO IMPERIAL .....	44
2.3	PERÍODO REPUBLICANO .....	56
<b>3</b>	<b>A ADVOCACIA E A ORDEM DOS ADVOGADOS NO BRASIL .....</b>	<b>70</b>
3.1	O ADVOGADO E A ADVOCACIA .....	70
3.2	O INSTITUTO DOS ADVOGADOS BRASILEIROS - IAB .....	83
3.3	A ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL - OAB .....	92
<b>4</b>	<b>A CRISE DO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO E O PAPEL DA OAB NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO .....</b>	<b>99</b>
4.1	A CIÊNCIA DO DIREITO E O ENSINO JURÍDICO .....	99
4.2	A CRISE DO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO .....	112
4.3	(RE)PENSAR O ENSINO JURÍDICO E A LEGITIMIDADE DA OAB.....	124
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>146</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho se propõe a contextualizar o ensino jurídico no Brasil, desde a sua criação, bem como investigar sobre a criação da Ordem dos Advogados do Brasil e seu trabalho desenvolvido em prol do ensino jurídico.

Na época do Brasil colônia, o país não possuía um perfil jurídico próprio, uma vez que seguia ordenamentos de Portugal, visto que este tinha o interesse da dominação e da extração de todos os recursos do país, visando o interesse econômico. Assim, manter o Brasil sob sua total influência e subordinação era importante para os anseios políticos, econômicos e territoriais, razão pela qual não se cogitava a instalação de cursos superiores no país (BASTOS, 1998; KOZIMA, 2014).

Diante da chegada da família real ao Brasil em 1808, sentiu-se a necessidade de revitalizar a corte em diversos campos, principalmente o intelectual:

[...] refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura do poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país (WOLKMER, 2015, p. 94).

No entanto, somente após a independência do Brasil (1822) e a necessidade de se estruturar econômica e politicamente, foram criados os dois primeiros cursos jurídicos em 1827, nas cidades de Olinda e São Paulo, seguindo os moldes da Universidade de Coimbra, aplicando-se o método sintético demonstrativo das disciplinas, deixando de lado as questões escolásticas<sup>1</sup>. As faculdades de Direito formavam bacharéis que seguiam carreira administrativa ou política, os quais formavam a elite do Império, porém não acadêmica, ainda que fosse letrada (LOPES, 2014).

Diante desse quadro, os bacharéis sentiam a necessidade de formar uma classe e regularizar sua profissão, surgindo, assim, em 1843, o Instituto dos Advogados Brasileiro (IAB), e, somente em 18 de novembro de 1930, foi aprovado pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas, o Decreto n.º 19.408 (BRASIL, 1930) que instituiu a

---

<sup>1</sup> “A escolástica foi o método de estudo filosófico e teológico de destaque nas universidades medievais, [...] que buscava compreender os preceitos cristãos a partir da definição e argumentação sistemática” (BAGNOLI *et al*, 2014, p. 76). É o período importante para a expansão das universidades, devido ao interesse dos cristãos em conquistar a cultura laical.

Ordem dos Advogados Brasileiros, posteriormente alterado o nome para Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (ALMEIDA, 2008).

A Ordem dos Advogados do Brasil sempre procurou desempenhar papel fundamental na busca da garantia dos direitos individuais e coletivos, porém, suas preocupações não se adstringem apenas em relação ao próximo, mas também com a formação jurídica da sua classe. Ainda que os cursos jurídicos formem bacharéis em Direito e não advogados, a OAB externa preocupação com o ensino jurídico no Brasil, para com a formação de um bom profissional de natureza humanística. Assim, há tempos a classe dos advogados e demais profissionais da área acadêmica jurídica comentam e debatem a respeito da crise no ensino jurídico<sup>2</sup>.

Todavia, antes de versar sobre a crise do paradigma epistemológico, é inevitável tecer a respeito do ensino jurídico e a ciência do direito, uma vez que “todo ato pedagógico está vinculado a um determinado paradigma de ciência – e nesse sentido é a imposição de um saber em detrimento de outros, é a imposição arbitrária de um arbitrário cultural” (RODRIGUES, 2005, p. 39). Desta forma, “ensinar Direito é sempre ensinar uma das formas possíveis de ver e aplicar o Direito. Em razão disso, a questão epistemológica se apresenta como principal sempre que se trata de questões educacionais” (RODRIGUES, 2005, p. 39).

A ciência do Direito tem por objeto o ser humano, uma vez que sua conduta gera conflitos e normas são criadas para saná-los (FERRAZ JUNIOR, 1994). Do mesmo modo, a ciência é um método cognitivo que gera um objeto (RODRIGUES, 2005). Portanto, o ensino jurídico na ciência do Direito tem por objeto o conhecimento como fator principal para a formação jurídica.

A ciência do Direito “não se limita a descrever ou reproduzir a ordem jurídica declarada, mas transcende-a na busca de conteúdos novos que possam ser aplicados” (ASCENSÃO, 1994, p. 177). A atualidade demonstra que a essência do ensino jurídico deveria ter caráter científico, seja porque o Direito é uma ciência jurídica, seja porque seu ensino, em qualquer grau de educação, se volta para o conhecimento dos ordenamentos jurídicos brasileiros e estrangeiros, e caráter de ciência social, complementarmente formativo de personalidade e modificativo de comportamentos e atitudes (WOLKMER, 2015).

---

<sup>2</sup> Considerando o termo “crise no ensino jurídico”, entende-se por crise, uma mudança, um agravamento, sendo o termo aqui é empregado em âmbito geral, ou seja, o ensino como um todo e sua qualidade.

Dessa forma, Rodrigues (2005) acredita que, para uma mudança na formação educacional jurídica, é necessária uma modificação do paradigma da ciência, alterando a forma de transmitir o conhecimento. Contudo, a mudança significa provocar a atual estrutura na formação do conhecimento e sobrepor a outra, utilizando comportamento diverso no momento cognitivo, revelando novas particularidades do objeto e gerando novas sabedorias a respeito.

A crise do paradigma epistemológico<sup>3</sup> está diretamente ligada à implantação do curso jurídico no Brasil, visto que este foi baseado no modelo português (Universidade de Coimbra), ou seja, fundamentada no pensamento Iluminista e no método dogmático (ALMEIDA FILHO, 2008), no qual bastavam “‘professores’, alunos, códigos, em alguns casos um ou mais livros-textos, e uma sala de aula”, sendo deixada de lado “a atividade de pesquisa e análise crítica do fenômeno” (RODRIGUES, 1988, p. 27).

As deficiências do ensino jurídico no Brasil decorreram sempre, fundamentalmente, das mesmas causas: o verbalismo, responsável pelo estilo das aulas magistrais, não raro monologadas e tediosas; exposição repetitiva do que os alunos poderiam encontrar, com maior proveito, nos autores; a ausência de incentivo à pesquisa; o sentido geralmente acrítico com que os institutos jurídicos eram abordados (MEDINA, 2000, p. 170).

No fim da década de 1860, os cursos jurídicos passaram a ter influência positivista, até então jusnaturalista, surgindo primeiramente na Faculdade de Recife, tendo sido difundida por Tobias Barreto e se estendendo por todo país, influenciando na vida política, inclusive na república. A teoria positivista de Augusto Comte está embasada no dogma: “só o sensível é objeto do conhecimento, só o sensível é real”, assim, “qualquer investigação que pretende elevar-se acima dos fatos, indagando-lhes a origem, o fim e as causas, está de antemão condenada a irremediável esterilidade” (FRANCA, 1990, p. 192).

Portanto, o posicionamento desta corrente “é a comprovação do fato, pouco importando o juízo valorativo [...]. No Direito não há como se dissociar o juízo

---

<sup>3</sup>No início a Filosofia era compreendida por todas as matérias. Esse entendimento perdurou até o Renascimento, momento em que foram distinguidas as diferenças e características de cada área, levando, assim, ao conhecimento e, por consequência, as especializações. A epistemologia é o estudo do conhecimento, seja de ordem científica ou filosófica, relacionando os seus problemas (SILVA, 2008). O ensino jurídico é conhecido por ser dogmático e tradicional, o qual se justifica pelas suas especificidades da cultura jurídica. Contudo, o método tradicional é questionado por limitar-se a transmitir conhecimento, mas não ao raciocínio do aluno, o que teria gerado uma crise no ensino jurídico (WARAT; CUNHA, 1977).

valorativo e se apegar a formas científicas e apenas com comprovação de fatos” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 14).

Desta forma, o positivismo interferiu diretamente no ensino jurídico:

A influência do paradigma epistemológico, de cunho positivista, faz-se sentir fortemente na estrutura acadêmica. A concepção de ensino vigente, que é a da educação tradicional, tem fortes vínculos com o positivismo e a sua concepção de ciência e verdade. [...] No que se refere à metodologia de ensino e ao currículo, ambos estão fortemente marcados pelo positivismo: o primeiro, através da técnica do código comentado, e o segundo, pela sua ênfase normativista (RODRIGUES, 2005, p. 33).

Assim, diante dos apontamentos, autores como Almeida Filho (2008), Lopes (2014), Rodrigues (2005) e Wolkmer (2015), consideram que a crise no ensino jurídico não é recente, mas advinda desde a implantação do curso jurídico no modelo de Coimbra.

Discute-se a respeito do ensino jurídico brasileiro, especialmente voltado para as questões metodológicas e didático-pedagógicas; no entanto, esquece-se que a fonte do saber também está conectada a um complexo maior, o ser humano. O ser humano aluno e o ser humano professor. O Direito, assim como a sociedade humana, é mutante, evoluindo (ou adaptando-se) com as mudanças que envolvem o cotidiano, sejam nos costumes, nos hábitos, nas crenças e demais meios que influenciam o ser. Melo Filho (1986) entende que o processo de aprendizagem é uma mudança de comportamento e não acumulação de informação. As mudanças comportamentais são próprias da humanidade e elas ocorrem de um modo até bastante automático, ao correr das novas necessidades, das novas modas, novos costumes. Por isso é que a sociedade se transforma rapidamente, ainda que os ensinamentos passem de gerações para gerações, o ser humano, ainda assim, é suscetível a mudanças.

Diante dessa contenda da crise do ensino jurídico, o Conselho Federal da OAB criou, em 1991, a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico (depois se denominando Comissão de Ensino Jurídico – CEJ), no intuito de levantar dados e diagnosticar a situação do ensino no país (CASTRO, 2000). Contudo, debater a respeito do ensino jurídico não seria o suficiente. A OAB também se afligia a respeito da criação indiscriminada de cursos jurídicos pelo país, sem preocupação efetiva no ensino jurídico. Desta forma, determinada a abraçar a causa, em 04 de julho de 1994, entrou

em vigor a Lei n.º 8.906<sup>4</sup> que ordena sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil, sendo que em seu artigo 54, inciso XV, estabelece que compete ao Conselho Federal<sup>5</sup> “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos” (BRASIL, 1994).

A OAB demonstra, entretanto, que o objetivo de opinar a respeito de novos cursos jurídicos não é para emperrar o aumento na abertura de novos cursos, mas barrar a forma indiscriminada:

O grande objetivo da OAB é lutar pela melhoria desses cursos, é ser um instrumento indutor de qualidade. Por isso, vai continuar sendo sempre intransigente com quem não se preocupa em fazer bem feito, com quem procura iludir seus alunos, com quem não apresenta interesse em melhorar. Mas, de outra parte, vai continuar também intransigentemente defendendo e ajudando a todos aqueles que querem dar o melhor aos seus alunos, que querem uma sociedade mais justa e democrática, que querem lutar pelo Direito como instrumento de obtenção da paz social (CASTRO, 2000, p. 14)

Não obstante, o governo também se mostrou preocupado, criando, em março de 1993, a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, ficando responsável em apresentar solução concreta para a crise do ensino, a qual elaborou relatório que viabilizou a Portaria MEC nº 1.886/1994 (RODRIGUES, 2005). Além disso, o governo publicou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996, na qual reafirmou no seu artigo 46 a obrigatoriedade do reconhecimento periódico dos cursos de graduação públicos ou privados (BRASIL, 1996), bem como publicou a Resolução n.º 9, de 29 de setembro de 2004, editada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação/MEC (CNE/CES), a qual instituiu as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito, estabelecendo no seu artigo 3.º o perfil desejado do graduando, oferecendo uma formação geral, humanística e axiológica (BRASIL, 2004).

---

<sup>4</sup> Em 1991, o Conselho Federal da OAB aprovou um regimento interno e elegeu uma comissão responsável por elaborar um texto de projeto para um novo Estatuto da OAB. Após análises de emendas da proposta, em 1992 foi encaminhada para o Conselho Federal a redação final do projeto do estatuto. Assim, o projeto foi analisado pelo Conselho Federal da OAB e, posteriormente, encaminhado para o Congresso Nacional, tendo como relator o deputado Nelson Jobim. O projeto sofreu pequenas alterações e, após passar por algumas emendas, a lei que regulamenta do Estatuto da OAB foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República Itamar Franco, em 04 de julho de 1994 (MOTTA, 2004).

<sup>5</sup> O Conselho Federal da OAB é o órgão supremo da OAB, com personalidade jurídica própria, com sede em Brasília, DF (art. 45, §1.º), composto por integrantes das delegações de cada unidade federativa, sendo três conselheiros por cada delegação (art. 51, §1.º), com estrutura e funcionamento definido pelo Regimento Geral da OAB (art. 53) (BRASIL, 1994).

O fato é que normas regulamentadoras para o ensino jurídico estão sendo tomadas e estudadas, contudo, (re)pensar o ensino jurídico pode ir além das normas regulamentadoras, uma vez que os sujeitos do processo, aluno e professor, são seres humanos mutáveis. Essa tarefa dos professores e dos estudantes de Direito tanto é mais difícil e mais grave quando se sabe que, desde o começo do século XIX, a sociedade foi muito convulsionada com novas filosofias e guerras e, desde então, tem se caracterizado por agitações populares, por rebeliões e por terrorismo. O Direito sofre por toda parte o impacto de tais convulsões. Já em 1968 o jurista Wilson de Souza Campos Batalha (1968), observou esse fenômeno, aludindo que:

O Século XX é o século do inconformismo e da angústia. A seiva de que se nutre é a rebelião – rebelião total das consciências contra os valores tradicionais e que dentro de tal situação o pensamento revela-se antinômico. As verdades ostentam contradições internas. A serem meditadas sobre as supremas verdades, cede o passo à luta das tendências nas polêmicas desenfreadas (BATALHA, 1968, p. 36).

Mesmo sendo esperável uma evolução social, mesmo sendo desejável que isto suceda, mesmo devendo haver uma conseqüente evolução do Direito – e com ela a evolução do ensino jurídico –, não se pode perder a dimensão da importância (preocupação) com o ensino jurídico.

Diante das leis reguladoras e da contingente necessidade do estudo a respeito do ensino jurídico no Brasil, propõe-se estudar a relação da Ordem dos Advogados do Brasil para o ensino jurídico brasileiro.

Acredita-se que a pesquisa oportunizará reflexões acerca do contexto histórico e educacional do ensino jurídico brasileiro, que permitirão um novo olhar sobre a influência na educação superior dos futuros bacharéis em Direito. Diante dessas considerações, a questão problema que se apresenta é: qual a relação da Ordem dos Advogados do Brasil com o ensino jurídico brasileiro?

Na busca pela resposta, delineou-se o objetivo geral: estudar a relação da Ordem dos Advogados do Brasil com o ensino jurídico brasileiro. A partir do objetivo geral, é necessário esclarecer como se pretende esboçar a pesquisa. Desta forma, para um entendimento das etapas da pesquisa, foram traçados os objetivos específicos, definidos da seguinte forma:

1.º Analisar, do ponto de vista histórico, o curso jurídico no Brasil, tendo como ponto de partida a conjuntura da situação social e política do Brasil colônia; a

necessidade do aprimoramento da corte com a chegada da família real ao Brasil, considerando como uma das consequências a criação do curso jurídico no país, influenciado pelo modelo da Universidade de Coimbra (método dogmático) e pelo positivismo, movimento que foi crucial para a proclamação da república.

2.º Pesquisar, do ponto de vista histórico, o papel do advogado durante o período colonial e imperial; e a necessidade de regulamentação e formação da classe, com a criação da Ordem dos Advogados do Brasil, desde a fundação do IAB (Instituto dos Advogados Brasileiros).

3.º Discutir a respeito da ciência do Direito, relacionada ao conhecimento no ensino jurídico; e a crise do paradigma epistemológico do Direito, alicerçada no positivismo; e, por fim, (re)pensar o ensino jurídico averiguando o papel da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e sua legitimidade para realizar o controle do ensino jurídico.

No campo metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, será utilizada a metodologia de análise por meio de método histórico, com apoio na pesquisa bibliográfica e na documental. Tendo em vista que a pesquisa tem pretensões meramente introdutórias, com poucas e ainda que relevantes propostas inseridas no seu corpo, recorre ao conteúdo de livros e à legislação na busca de visualização prévia da história do ensino jurídico no Brasil e da criação da OAB.

A respeito da pesquisa, é significativo expor o conceito operacional de ciência, ainda que Pasold (2002) considera arriscado conceituar a palavra ciência, uma vez que pode admitir vários significados:

Ciência é a atividade de investigação vinculada a objeto próprio, voltada para objetivo(s) específico(s), operacionalizada através de metodologia compatível ao respectivo objeto e ao(s) seu(s) objetivo(s) e comprometida com o desenvolvimento e a evolução do ser humano, na dimensão física e/ou na dimensão social e/ou na dimensão intelectual (PASOLD, 2002, p. 67).

Pasold (2002) esclarece que a ciência é a procura pelo conhecimento, e a pesquisa é um instrumento para esse conhecimento. Portanto, a pesquisa é o indutor para a ciência.

Francis Rummel (1974, p. 2) conceitua pesquisa como “um inquérito ou exame cuidadoso para descobrir novas informações ou relações e para ampliar e verificar o conhecimento existente”. Ainda, entende-se a pesquisa como:

[...] fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

No que diz respeito à importância da pesquisa, Severino (2007) classifica os três objetivos do ensino superior:

O primeiro objetivo é o da formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante ensino/aprendizagem de habilidade e competências técnicas; o segundo objetivo é o da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social (SEVERINO, 2007, p. 22).

Diante dessas menções sobre a importância da pesquisa, verifica-se que os três objetivos do ensino superior estão agrupados de forma indissociável, uma vez que visam não apenas a formação profissional do estudante, mas também sua inserção na sociedade. Nesse caso, o incentivo à pesquisa é de suma importância para o acadêmico, para a universidade e para a sociedade.

Severino (2007, p. 34) ressalta que “a pesquisa é fundamental, uma vez que é através dela que podemos gerar conhecimento”, de modo que o conhecimento é “o resultado de uma relação que se estabelece entre um sujeito que conhece, que podemos chamar de *sujeito cognoscente*, e um objeto a ser conhecido, o *objeto cognoscível*” (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2007, p. 7).

Mezzaroba e Monteiro (2007, p. 7) esclarecem a respeito do objeto de estudo:

[...] o objeto do conhecimento pode ser qualquer elemento, e não, necessariamente, um objeto físico inanimado, real e tangível. O objeto do conhecimento pode ser o próprio homem, podem ser idéias, conceitos abstratos, fenômenos da Física, fenômenos políticos, legislação, tributos...

A observação do objeto é o ponto de partida para o pesquisador, sendo que na observação surge o problema “e a presença do problema é de ordem racional, lógica” (SEVERINO, 2007, p. 102), buscando-se a investigação e, por fim, o conhecimento. Contudo, para chegar ao conhecimento, é necessário seguir um procedimento, ao que Severino (2007, p. 100) aduz como “plano de utilização, ou seja, ele cumpre um roteiro preciso, que se dá em função de um *método*”.

Kaplan (1972, p. 25) traz a definição de métodos na metodologia:

Métodos são técnicas suficientemente gerais para se tornarem comuns a todas as ciências ou a uma significativa parte delas. Alternativamente, são princípios filosóficos ou lógicos suficientemente específicos a ponto de poderem estar particularmente relacionados com a ciência, distinguida de outros afazeres humanos.

Os objetivos da metodologia são descrever e analisar os métodos, lançar generalizações e sugerir novas aplicações, assim como convidar a ciência a considerar e a filosofia a interessar-se pela prática (KAPLAN, 1972).

Os métodos são, assim, os processos empregados para conseguir um determinado fim; no campo específico da ciência são as técnicas de saber empregadas no processo de adquirir conhecimento em um determinado assunto. O método é, assim, o conjunto de instrumentos e processos utilizados para a descoberta da verdade, para a formulação de proposições verdadeiras. Por consequência, o método é o conjunto de processos que permitem a aquisição dos conhecimentos e do saber que são objeto de uma ciência (FERREIRA, 1988, p. 331).

Assim, após a observação do objeto e sua problematização, é necessário seguir o método utilizando as fontes da pesquisa, as quais poderão ser bibliográficas, documentais, experimental ou de campo (SEVERINO, 2007). Entende-se como a pesquisa bibliográfica:

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

A obtenção de dados para uma pesquisa pode ser com a documentação direta (campo ou laboratório) ou a indireta (documental – fonte primária, ou bibliográfica – fonte secundária). “Os documentos de fonte primária são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43), mas importante para a pesquisa, tais como fotos gravações, objetos, desenhos etc.. Já a fonte secundária é a pesquisa de todo material bibliográfico, fazendo o pesquisador dialogar diretamente com a escrita sobre o objeto, tais como livros, revistas, publicações, etc. (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Marconi e Lakatos (2011) descrevem que a leitura é ponto chave para o estudo e fundamental para a investigação científica, podendo evitar uma pesquisa de campo. Contudo, ressaltam que o importante é a qualidade e não a quantidade de livros, devendo ser feita uma seleção. A pesquisa bibliográfica é fundamental em toda pesquisa, porém algumas pesquisas são desenvolvidas unicamente de forma bibliográfica, permitindo ao pesquisador um maior acesso a fenômenos do que permitiria outra pesquisa (GIL, 2002).

No que diz respeito à pesquisa documental:

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 123).

A pesquisa documental pode ser considerada como uma fonte primária, portanto, “de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações. Englobam todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que poderão servir como fonte para a pesquisa” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43).

A pesquisa bibliográfica e a documental são semelhantes, tendo como diferença a natureza da fonte, na qual a bibliográfica baseia-se em autores, e a documental “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos ‘de primeira mão’. [...] Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, [...] cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, [...] tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2002, p. 46)

A pesquisa de documentos é considerada como uma abastada fonte de informações para pesquisa de natureza histórica, uma vez que resistem ao tempo e seu elemento é considerado de grande valia. Além disso, outro fator considerado

importante é que não há interação com sujeitos, o que por vezes pode interferir na pesquisa (Gil, 2002).

A análise e a interpretação bibliográfica e documental, para as autoras Marconi e Lakatos (2011), decorrem, no primeiro momento, de um juízo de valor ao verificar o material utilizado, podendo esta crítica ser de forma externa (verifica autenticidade, proveniência e procura saber se não sofreu modificação ou falsificação) e de forma interna (compreende o sentido do que o autor quis transmitir e analisa o conteúdo da obra).

Diante disso, o referencial teórico para fundamentar a pesquisa bibliográfica foi em Azevedo (1963), Bastos (2003), Cretella Júnior (1993), Ferraz Junior (1994), Prado Junior (1999), Rodrigues (1988), Venancio Filho (1980, 2005) e Wolkmer (2015), assim como demais autores que deram sustentação para os dois primeiros capítulos da pesquisa. Da mesma forma, a pesquisa documental baseada na legislação, decretos e leis que deram suporte para o estudo do Instituto dos Advogados Brasileiros, o Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros, a Ordem dos Advogados do Brasil e o ensino jurídico. No terceiro capítulo, no qual será analisada a questão da ciência do Direito, do paradigma epistemológico e, justamente, o cerne da pesquisa sobre a possível contribuição da OAB para o ensino jurídico, serão pesquisados demais autores (ARNAUT, 1996; MAMEDE, 2014; PASOLD, 2002; PRADO JUNIOR, 1999; RODRIGUES, 2015) e legislação pertinente.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, em segundo momento, as teses e dissertações poderão auxiliar a pesquisa. Diante disso, buscou-se em banco de teses e dissertações a respeito do ensino jurídico, com o interesse em verificar as linhas de pesquisa para relacionar à História. Na pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível levantar as pesquisas do período de 2006 a 2016. Assim, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: ensino jurídico, OAB, curso jurídico e Brasil, uma vez que a intenção da pesquisa é analisar a contribuição da OAB para o ensino jurídico, especificamente no território nacional, sendo relevante a pesquisa sobre o curso jurídico no país. Diante das palavras-chave empregadas, foram encontradas as seguintes pesquisas, conforme tabela abaixo:

Tabela1 – Resultado levantamento pesquisa em teses e dissertações BDTD

PALAVRAS-CHAVES	QUANTIDADE		
	TOTAL	ÁREA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DO CURSO JURÍDICO NO BRASIL
ENSINO JURÍDICO	231	13	0
OAB	51	3	0
ENSINO JURÍDICO + OAB	8	2	0
CURSO JURÍDICO + BRASIL	103	6	0
<b>TOTAL</b>	<b>452</b>	<b>24</b>	<b>0</b>

Fonte: BDTD – levantamento realizado pela autora no mês setembro 2016.

Dessas pesquisas, apenas duas dissertações estão relacionadas ao tema Ensino Jurídico e OAB, sendo as seguintes.

A dissertação de Inácio José Feitosa Neto (2006), para obtenção de título de mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, com o tema “O ensino jurídico: uma análise dos discursos do MEC e da OAB no período de 1995-2002”, trata de pesquisa sobre o ensino jurídico durante o governo Fernando Henrique Cardoso no período de 1995-2002, comparando as propostas do MEC e do Conselho Federal da OAB, com pesquisa de abordagem qualitativa com realização de entrevista.

A dissertação de Lisiane Freitas de Freitas (2014), com fins de obtenção de título de mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, tendo como tema “Leitura no curso de Direito: possíveis implicações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil”, trata de pesquisa no curso jurídico e suas possíveis implicações nos exames da OAB, com pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, pesquisa bibliográfica e realização de questionário.

Em consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período compreendido de 2013 a 2016, que se encontram disponíveis na Plataforma Sucupira, sendo utilizadas as palavras-chave: ensino jurídico, OAB, curso jurídico e Brasil, foi encontrado o resultado constante da Tabela 2.

Tabela2 – Resultado levantamento pesquisa em teses e dissertações CAPES

PALAVRAS-CHAVES	QUANTIDADE		
	TOTAL	ÁREA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DO CURSO JURÍDICO NO BRASIL
ENSINO JURÍDICO	347	18	0
OAB	68	3	0
ENSINO JURÍDICO + OAB	6	2	1
CURSO JURÍDICO + BRASIL	10	2	0
<b>TOTAL</b>	<b>431</b>	<b>25</b>	<b>0</b>

Fonte: CAPES – levantamento realizado pela autora no mês outubro 2016.

Assim, apenas uma tese está relacionada ao tema Ensino Jurídico e OAB, a de Luiz Claudio Gonçalves Junior (2015), para obtenção de título de mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, tendo como tema “A Ordem dos Advogados do Brasil e a influência do positivismo no ensino jurídico”, trata de pesquisa sobre as razões da OAB para atuar na autorização dos cursos de Direito, apresentando um estudo no tocante ao início dos cursos jurídicos e a expansão do positivismo de Comte no ensino jurídico.

Pesquisando o objetivo geral e os específicos, o trabalho foi desenvolvido em três capítulos. No primeiro capítulo foi estudado a respeito do curso jurídico no Brasil, apresentando um histórico a respeito da vinda da Companhia de Jesus para o Brasil e a contribuição dos jesuítas para o ensino brasileiro. Ainda que a missão da Companhia tenha sido a evangelização, é inegável a estrutura de ensino formada pelos missionários, contudo, o desentendimento com os colonos, o desgosto da Coroa com o ensino e a questão econômica a respeito do expressivo patrimônio dos jesuítas, foram determinantes para sua expulsão por Marquês de Pombal do território brasileiro, bem como nos demais países nos quais a Companhia se fazia presente.

Outro aspecto apresentado neste período é que a Metrópole não tinha interesse em abrir cursos de ensino superior no Brasil, razão pela qual os filhos eram encaminhados para a Universidade de Coimbra para cursar Direito. No período imperial, marcado pela chegada da família real no Brasil, foram criados dois cursos jurídicos em 1827 em São Paulo e Olinda, sendo que esses cursos foram notadamente influenciados pelo estilo de aula de Coimbra, chamado Coimbrão, visto que alguns professores foram trazidos de Portugal ou foram alunos daquela universidade. Diante da Reforma de Pombal no ensino, os cursos tinham influência

positivista e passaram por reformas (ensino livre), sendo já na ocasião questionado sobre a evolução do ensino jurídico e sua crise.

No período republicano, ainda influenciado pelo positivismo, o ensino passou pelas reformas Benjamin Constant (1890) e Rivadávia Corrêa (1911), com a abertura de faculdades livres e ensinos particulares, com diversas alterações nas disciplinas lecionadas no ensino jurídico, e na Revolução de 1930 foi aprovado o Estatuto das Universidades, no qual o governo provisório de Getúlio Vargas divide o curso jurídico em dois cursos, o bacharelado e o doutorado. Neste enquadramento, buscaram-se leituras, reflexões e análises de autores como Azevedo (1963), Cerqueira (2006), Lopes (2014), Martins e Barbuy (1999) e Venancio Filho (2005).

O capítulo segundo trata sobre a Ordem dos Advogados no Brasil, na primeira parte foi apresentado o conceito de advogado e advocacia, o surgimento da profissão e as suas características, e nos primórdios a advocacia era exercida pelos letrados e oradores, de forma desapegada, que na sua magnanimidade ofereciam de graça ajuda ao próximo. Contudo, o tempo evolui e surgem os primeiros cursos jurídicos, sendo que no período colonial no Brasil, ocasião em que os filhos eram enviados para Coimbra para estudarem, a advocacia também era exercida pelos provisionados, eleitos pelos Tribunais para fazer o papel de procurador.

Com a abertura dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, no período Imperial, o serviço prestado pelo provisionado continua além dos advogados formados no Brasil e no exterior, o que vai ocorrer até o período republicano. A questão dos provisionados e a preocupação de regulamentar a profissão de advogado, levou à discussão de um grupo e, posteriormente, a instalação do Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB), com o objetivo de organizar a Ordem dos Advogados e estudar jurisprudências, sendo que no período imperial e republicano, prestaram serviços ao governo sobre legislação e à ciência do Direito. Nessa conjuntura, buscou-se leituras, reflexões e análises de autores como Almeida (2008), Arnaut (1996), Bastos (2003), Ferreira (2003), Guimarães (2003), Madeira (2002), Mamede (2014) e Venancio Filho (1980).

No terceiro capítulo, são tratados a crise do paradigma epistemológico e o papel da Ordem dos Advogados do Brasil em relação ao ensino jurídico brasileiro. Para tanto, insere-se a ciência, diante da necessidade do homem na busca do conhecimento como forma de segurança (teológico e mitológico) até a sua evolução na relação sujeito e objeto.

No estudo foram mencionadas duas correntes: a empirista, baseada na experiência, ou seja, nasce de uma ideia pré-concebida; e o racionalismo tem seu conhecimento na razão, não depende da experiência, portanto, se opõe ao empirismo. A ciência do Direito tem como objeto a norma jurídica, fornecendo ao homem o conhecimento para sua ordem social e individual. Para isso, é importante o método, havendo uma discussão se o método seria indutivo (o processo de raciocínio se desenvolve a partir de fatos) e dedutivo (o processo de raciocínio independe de provas). Também foram analisados dois aspectos: descritivo e ideológico/axiológico, apontando a teoria e a prática no ensino jurídico, o raciocínio jurídico e o caráter científico.

No paradigma epistemológico é apresentada a questão educacional no período dominado pelo jusnaturalismo (razão individual) de Locke e Hobbes, e o positivismo (ciência) de Comte, sendo que as duas correntes influenciaram a Universidade de Coimbra e, conseqüentemente, o ensino jurídico no Brasil. Desta forma, a crise do paradigma epistemológico está diretamente ligada ao saber jurídico, influenciada pelas duas correntes, de natureza positivista e de natureza metodológica lógico-formal com base dedutivista. Ou seja, um ensino tradicional, com leitura de texto normativo, fala rebuscada, sem instigar o aluno à reflexão e investigação.

Assim, diante do paradigma epistemológico e da ciência do Direito, a pesquisa se propôs a estudar sobre o papel da OAB no ensino jurídico brasileiro. A Ordem dos Advogados do Brasil presta serviço público e, justamente por isso, preocupa-se com o ensino jurídico no Brasil, para garantir o bom desempenho do profissional, pois o desempenho dele é o reflexo de sua formação. Desta forma, a OAB faz uso de instrumentos considerados avaliativos, como o Exame de Ordem e o Selo OAB, bem como participa com pareceres, opinando de forma positiva ou negativa para abertura de cursos jurídicos. Para dar respaldo ao estudo, utilizou-se do estudo de Bachelard (1996), Bobbio (2010), Lopes (2014), Mamede (2008), Popper (2006), Reale (1999), Rodrigues (2005) e legislação pertinente.

Nas considerações finais do trabalho, retoma-se o problema baseando no estudo dos três capítulos, na intenção de analisar a respeito da contribuição da Ordem dos Advogados do Brasil no ensino jurídico.

## 2 O CURSO JURÍDICO NO BRASIL

O estudo do ensino jurídico no Brasil é significativo para o atual cenário, visto que culmina na relação professor e aluno, bem como o profissional que atua nas diversas áreas jurídicas. Dentro desta temática, alguns autores (HOLLANDA, 2004; VENANCIO FILHO, 2005; WOLKMER, 2015) concordam que o ensino jurídico brasileiro remonta a Portugal, visto que o ensino que se transferiu para o Brasil era o mesmo que desempenhava nas instituições portuguesas.

Para situar a formação dos cursos jurídicos no Brasil, é relevante contextualizar a época desde o domínio jesuíta na educação, a chegada da família real ao Brasil, o período imperial e o período republicano.

Nessas três fases, colonial (1500 a 1822), imperial (1822 a 1889) e republicana, o direito brasileiro acompanhou as características de cada período, sendo que a primeira é considerada “mais portuguesa que propriamente brasileira; a segunda se caracteriza pela transição para o que se poderia chamar brasileira, que só se desabrocha [...] na fase republicana de nossa História” (GUSMÃO, 1998).

### 2.1 PERÍODO JESUÍTICO

Ao iniciar o estudo sobre o período colonial brasileiro, é imperioso observar que Portugal era um país católico e, portanto, influenciado pela Igreja Católica, sendo o que o mesmo ansiava pela expansão do seu reino, colonizando a colônia principalmente no que diz respeito à extração de seus bens naturais, e a Igreja tinha interesse na propagação da sua fé.

Fato é que a Igreja Católica vinha sofrendo perdas em razão da expansão da Reforma Protestante, o que motivou a convocar o Concílio Ecumênico, conhecido como Concílio de Trento (1545-1563), haja vista ter ocorrido na cidade de mesmo nome na Itália. Tal movimento ficou conhecido como Contra-Reforma, tendo como intuito provocar uma reforma na Igreja, bem como impedir o crescimento protestante, estimulando a formação de ordens religiosas e influenciando o ensino europeu e o brasileiro (GILES, 1987).

A decadência da escolástica, acentuada no período precedente foi, no século XVI, detida por um vigoroso movimento de restauração. Entre as causas

deste rejuvenescimento, que constitui a 'idade de prata' da escolástica, convém lembrar o Concílio de Trento, oposto pela Igreja à Reforma protestante. Com os trabalhos conciliares recebeu incremento a teologia católica e dos progressos da teologia beneficiou também a filosofia (FRANCA, 1990, p. 134).

A Contra-Reforma teria como objetivo “volver, de certo modo, à situação anterior ao Humanismo, no sentido de suprimir o espírito crítico da razão e submeter a religião aos ditames da autoridade eclesiástica” (LUZURIAGA, 2001, p. 117). Diante do estímulo da Igreja Católica, Inácio de Loyola (1491-1556), um espanhol militar e ferido em batalha (Pamplona, em 1520), ao restabelecer-se, devotou sua vida à fé, oração e penitência, fundando a Companhia de Jesus, em Paris, no ano de 1534, a qual foi aprovada pelo Papa Paulo III em 1540 (BECKER, 1967).

Santo Inácio acreditava que a salvação do próximo se destinaria pelo ensino. Tinha como resolução “conquistar novos países para o catolicismo através das atividades missionárias e preservar ou reconquistar os antigos países mediante o controle da educação” (HANS, 1971, p. 138), dispoñdo de uma “organização católica combatente, estruturada militarmente, comandada por um geral, e de administração altamente centralizada” (HANS, 1971, p. 138).

É assim que Portugal, entre outras nações, se considera defensor do catolicismo e estimula a atuação educacional, tanto no território metropolitano como no colonial, de uma ordem religiosa que se constitui para servir de instrumento de defesa do catolicismo e, conseqüentemente, de ataque a toda heresia. Nesta tarefa seus membros se dedicam por inteiro, como guerreiros de Cristo. Inácio de Loyola, o fundador, como antigo militar espanhol, chega a imprimir diretamente um regime de trabalho modelado na sua anterior forma de vida (RIBEIRO, 2000).

A Companhia de Jesus tinha como objetivo a catequizaçãõ, a pregaçãõ e a confissãõ, visto que com esta última tinha poderes sobre a vida das pessoas, entretanto, com o passar do tempo e experiênciã, a educaçãõ tornou-se o principal foco da companhia.

Os jesuítas consideram-se [*consideravam-se*] 'soldados de Cristo', que combatem como indica a sua divisa, 'ad majorem Dei gloriam' [pela maior glória de Deus]. Princípio fundamental: obediência passiva aos superiores hierárquicos e, muito especialmente, ao Papa. Objetivo primordial: afirmar a crença católica – em oposição aos protestantes – por meio da pregaçãõ, da confissãõ e do ensino (BECKER, 1967, p. 416)

Assim, somado ao ensejo do reino em expandir os negócios na colônia e a propagação da Reforma Protestante, a Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549, dirigida pelo Padre Manoel da Nóbrega, junto com o governador-geral Tomé de Sousa, sendo que o primeiro tinha como missão a organização de uma escola com o intuito de catequizar e ensinar os índios, convertendo-os para o catolicismo. Em 1550, chegaram sete missionários que se somaram à missão e, em 1553, chegou o missionário Padre José de Anchieta, o qual se tornou famoso por sua santidade e propagador do Evangelho (AZEVEDO, 1963).

Neste panorama, a Companhia de Jesus se estabelece na colônia “como uma grande empresa educacional e, no Brasil, mais do que em qualquer outra parte, como o principal elemento de formação cultural” (VENANCIO FILHO, 2005, p. 3).

Padre Manoel da Nóbrega dirigiu os primeiros passos no Brasil convertendo os índios para a fé católica, ensinando ofícios e moralizando hábitos. Entretanto, constatou a dificuldade em evangelizar os índios adultos, logrando êxito maior com os jovens, percebendo a necessidade de criação de escolas (RODRIGUES, 1979). Desta forma, “a implantação das escolas jesuíticas em nosso meio decorreu, de um lado, dos propósitos missionários da Companhia de Jesus, e, de outro, da política colonizadora inaugurada por D. João III”, a qual recomendava à conversão indígena para a fé católica pela instrução e catequização. Além da expansão religiosa, Padre Manoel da Nóbrega adotou a política de posse das terras e dos escravos, assegurando os trabalhos realizados pelos jesuítas (HOLLANDA, 2004, p. 138).

A respeito do propósito da missão:

[...] independentemente das contingências históricas que determinaram aquela vocação para a Sociedade de Jesus, a criação de novos colégios respondia a uma necessidade social, à necessidade de reagrupar em torno das autoridades eclesiásticas, num tempo de fé intensa, todas as classes de uma sociedade desejosa de retomar, após as guerras de religião, sua estabilidade e sua organização. O protestantismo, com efeito, recuou, onde quer que encontrasse a atividade dos jesuítas (HUBERT, 1976, p. 48).

Os jesuítas tinham que apresentar aos seus superiores relatos a respeito de suas práticas no mundo todo. Em 1559, os relatos constituíram o chamado *Ratio Studiorum* (ou *Ratio at que Institutio Studiorum Societas Jesu*), dividida em três fases: humanista, filosófica e teológica. O *Ratio Studiorum* correspondia ao catecismo pedagógico dos jesuítas, servindo como uma espécie de “código para centenas de colégios jesuítas” (HANS, 1971, p. 138), ultrapassando a fase dos castigos, preocupando-se com o

pedagógico. O currículo único era dividido em dois graus: *studia inferiora*, correspondente ao ensino secundário, e o *studia superiora*, correspondente ao ensino universitário (estudava-se Aristóteles e Santo Tomás de Aquino), sendo que a pedagogia era baseada na unidade do professor, unidade de método e unidade de matéria (CUNHA, 1986).

A respeito da *studia inferiora* e *studia superiora*:

A dialética e a filosofia estão reservadas aos três últimos anos de estudos, cujo fim é sobretudo conduzir e preparar os espíritos para o estudo da teologia. São, pois, quase que reservadas aos jovens em que a ordem vê futuros membros, e formam o ciclo dos *Studia superiora*. Os *Studia inferiora*, que compreendem seis anos, do sexto ano à retórica, convêm, ao contrário, a todos os alunos. Neles é que imperam as línguas e literaturas antigas. Seu ensino é concebido de tal arte que elas são como que destacadas da história e reduzidas ao que podem conter de valor humano universal (HUBERT, 1976, p. 49).

A *Ratio* tinha características por ser:

[...] *completa*, sendo os conhecimentos superficiais incapazes de formar e de disciplinar o espírito; [...] *suficientemente longa*: o tempo é essencial para amadurecer o espírito e o caráter. [...] antes *liberal do que prática e utilitária*, visando aperfeiçoar o que é verdadeiramente humano e duradouro. [...] *simples*, isto é, baseada em matérias essenciais (RIBOULET, 1951, p. 206).

O currículo tinha por unidade de composição o professor, o método e a matéria, conforme demonstra o quadro:

Quadro 1 – Currículo da *Ratio Studiorum*

<b>Professor</b>	<b>Método</b>	<b>Matéria</b>
Ensino do latim e da retórica. Catequista. Educador.	Ensino tradicional, conservador. Base na Escolástica medieval e aristotélica. Desprezo pela ciência. Literária, abstrata e dogmática. Uso da música, do teatro e da poesia. Exercício de memória e repetição.	Humanismo, latim e religião. Dividida em Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Média e Inferior.

Fonte: A autora, 2017.

As aulas consistiam em ler o conteúdo na íntegra do texto, sem qualquer interrupção, em seguida era feita a explicação linha a linha do texto e por cada palavra, ocasião que as observações proferidas deveriam ser transcritas pelo aluno no seu caderno e, somente se necessário, usaria a língua nativa (GILES, 1987).

A pretensão dos jesuítas era conciliar o ensino religioso com o humanista, sendo que a concepção do estudo seria a formação de um homem humanista, de moral, educado, que não fosse afetado pela vida mundana (chamado *honnête homme*), adotando programas que não incluíram a literatura e histórias nacionais, pois elas representavam um simbolismo enraizado de vícios. Portanto, na Idade Média era a formação dialética e lógica, para os jesuítas passa a ser o literário e a oratória (HUBERT, 1976).

É indiscutível o reconhecimento que o ensino jesuíta promoveu ao país, no entanto, Rodrigues (1979) descreve que o método de ensino utilizado foi extremamente literário e retórico, valorizando as atividades literárias e acadêmicas e, conseqüentemente, não estabeleceu espaço para a liberdade de criação.

O desprezo pelo trabalho científico e profissional gerou “colégios canais de circulação horizontal, do campo para as cidades, e de ascensão social e, portanto, elementos poderosos de urbanização” (AZEVEDO, 1963, p. 532), ou seja, a expansão das cidades deveu-se, em parte, pela procura aos colégios jesuítas em busca de melhoria na condição social. Assim, uma das conseqüências dessa colonização “urbanizadora que se desenvolveu pela ação pedagógica dos jesuítas, foi a unidade espiritual que ela contribuiu notavelmente para estabelecer fornecendo uma base ideológica, lingüística, religiosa e cultural, à unidade e defesa nacionais” (AZEVEDO, 1963, p. 534).

Os jesuítas desempenharam uma educação de referência para o período colonial, contudo, ainda que autores como Hans (1971) e Ribeiro (2000) concordam sobre a importância dos jesuítas para o ensino, fazem ressalva do objeto de estudo, pois os filhos de colonos e índios eram considerados distintos.

Luzuriaga (2001) aponta como fatores positivos da educação jesuíta, o cuidado na escolha e capacitação dos mestres, o cuidado pessoal com o aluno, ainda que era considerada uma educação rigorosa, e, por fim, o cuidado com o físico e o mental, preocupando-se com jogos e apresentações teatrais. Como fator negativo, aponta a limitação das disciplinas tradicionais e religiosas, sem natureza crítica ou científica, usando o latim como língua e não o nacional, a submissão moral e o aluno como agente passivo e receptor, sem direito a qualquer manifestação.

Os jesuítas deixaram um legado para a educação no Brasil, seja nas escolas que fundaram ou na expansão missionária de catequização. Desta forma, o ensino e a cultura se apresentavam intimamente ligados durante quase três séculos de domínio

jesuíta. “A igreja e a escola aparecem, na vida colonial, tão irmanadas que não há aldeia de índios, nem vila ou cidade, no raio de ação missionária, em que (...) não se encontre ao menos a escola de ler e escrever para meninos” (AZEVEDO, 1963, p. 249).

Além dos jesuítas, outras ordens religiosas estiveram presentes na Colônia e no intuito da Metrópole em manter o domínio:

Até 1759, a Companhia de Jesus foi o principal agente da educação, possuindo várias escolas, voltadas para a formação de clérigos e leigos. Além dos colégios jesuíticos, existiram as escolas vinculadas às ordens dos beneditinos, dos franciscanos e dos carmelitas, e, a partir de fins do século XVII, os seminários, criados em várias localidades do país e marcados pela influência jesuítica. Embora nos colégios houvesse curso de nível superior, el-rei procurou manter a dependência em relação à Universidade de Coimbra, considerada um aspecto nevrálgico do pacto colonial. Assim, impediu a criação de universidades na América portuguesa [...] (VILLALTA, 1997, p. 347).

Enquanto no Brasil crescia a expansão jesuíta, na Europa ocorria um movimento contrário à Companhia de Jesus, alegando envelhecimento no método, ambição de poder e decadência no ensino. A Companhia de Jesus foi acusada de não desenvolver a opinião dos alunos, baseando os estudos em Santo Tomás de Aquino e Aristóteles, desprezando Descartes, separando o aluno do mundo, o qual exigia um indivíduo prático com a nova realidade da revolução científica (AZEVEDO, 1963). Nesse período, Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, extinguiu as Capitanias Hereditárias (1548), transformando o Brasil em vice-reino, transferindo a capital de Salvador para o Rio de Janeiro (RIBEIRO, 2000).

Além disso, Marquês de Pombal, introduzido na maçonaria e influenciado pelo príncipe de Gales, Frederic, na Inglaterra, tinha interesse em controlar a Igreja Católica de Portugal, seguindo os passos da Igreja Anglicana, e modernizar a educação, porém encontrava empecilho nos jesuítas. Desta forma, Pombal “usando como pretexto um atentado contra o Rei, [...] expulsou a Companhia dos domínios portugueses” (HANS, 1971, p. 429).

Marquês de Pombal foi influenciado pelo Iluminismo, que caracterizou Portugal pelo período entre 1750 e 1820. Pode-se dizer que foi o período da razão e do racionalismo: “uma Razão essencialmente objetiva e crítica, e um racionalismo essencialmente humanista e antropocêntrico” (SILVA, 2006, p. 435).

Depois de dois séculos de conflitos entre colonos e jesuítas, sendo que o primeiro tinha como projeto lusitano a mão de obra escrava dos índios, e o segundo, o papel protetor dos índios, os jesuítas foram expulsos do Brasil, pela Coroa, por decreto do Marquês de Pombal, em 03 de setembro de 1759, dando ordem de expulsão e confisco dos bens (RIBEIRO, 2004).

Foram, por isso, expulsos, primeiro, de São Paulo e, depois, do Maranhão e Grão-Pará pelos colonos. [...]. Então, ocorre o mais triste. Os padres entregam obedientemente as missões aos colonos ricos, contemplados com a propriedade das terras e dos índios pela gente de Pombal, e são presos e recolhidos à Europa, para amargar por décadas o triste papel de sujigadores que tinham representado (RIBEIRO, 2004, p. 56).

Desta forma, dois pontos foram indispensáveis para a expulsão: a Companhia de Jesus detinha um poder econômico, o qual era almejado pelo governo, e a educação era destinada ao cristianismo e não ao proveito do país.

O vulto do patrimônio jesuítico, ao tempo do seu confisco (1760), era enormíssimo. Estendia-se de norte a sul do país, [...] cuja base material eram engenhos de açúcar (dezesete), dezenas de criatórios de gado, com rebanho avaliado em 150 mil reses, além de engenhos, serrarias e muitos outros bens. A Companhia seria também a maior proprietária urbana, pelo número de casas nas cidades que abrigavam os colégios, os seminários, os hospitais, os noviciados, os retiros, regidos por 649 padres e irmãos leigos. Só na Bahia, eles possuíam 186 casas, no Rio setenta e em São Paulo lhes restava ainda cerca de seis, e muitas mais no Maranhão, em Recife, em Belém e por toda a parte, das quais fluíam altas rendas de aluguel (RIBEIRO, 2004, p. 171).

Além dos bens, Ribeiro (2004) cita ainda que a cobiça dos colonos também era motivada pela revolta contra o privilégio dos jesuítas à isenção fiscal. “Os jesuítas sentiram, desde o início, nos senhores de engenho, seus grandes e terríveis rivais” (FREYRE, 1963, p. 251).

O decreto do Marquês de Pombal, que determinou a expulsão dos jesuítas, foi propulsor para a mesma ação em outros países europeus, culminando na extinção da Companhia de Jesus, em 1773, pelo Papa Clemente XIV. No entanto, como os jesuítas dominaram a educação no Brasil até a expulsão, “fecharam-se de um momento para outro todos os seus colégios, de que não ficaram senão edifícios (...), desmoronando-se completamente, o aparelhamento de educação” (AZEVEDO, 1963, p. 539), permanecendo apenas as escolas de arte militar e alguns poucos seminários e conventos, tornando o ensino literário e retórico.

O encargo da educação, que anteriormente pertencia aos jesuítas, passou para o Estado apoiado pela Igreja. Papel de grande relevância na propagação dessa reforma foi o do Padre Luís Antônio Verney, “cuja crença na razão e no saber estava acima da fidelidade religiosa” e “o grande inimigo do aperfeiçoamento humano era precisamente o temor de coisas vãs e do conhecimento” (VENANCIO FILHO, 2005, p. 6), chamado de iluminista português, era a favor do vernáculo e contra os castigos e os exercícios de memória. Assim, a expulsão dos jesuítas, a limitação dos privilégios da nobreza e a revisão do ensino, são consideradas renovadoras do iluminismo, favorecendo o surgimento do liberalismo português.

Villalta (1997, p. 348) afirma que “com as reformas, o Estado assumiu diretamente a responsabilidade sobre a instrução escolar, cobrando um imposto, o subsídio literário, e introduzindo as ‘aulas régias’”, ou seja, disciplinas isoladas. O subsídio literário era determinado para arcar com as reformas e com os professores, que passaram a ser pagos pelo Estado, portanto, como funcionários públicos.

[...] foram criadas, tardiamente no Brasil, as aulas régias. [...] Essa fragmentação de estrutura tornou-se tanto mais grave quanto o governo reformador não soube ou não pôde recrutar os mestres de que tinha necessidade [...]. A educação que era dada quase exclusivamente em escolas confessionais, os colégios de padres, passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por mestres nomeados, de acordo com os bispos e pelos padres (CUNHA, 1986, p. 55).

No entanto, com a expulsão dos jesuítas a escola tornou-se pública, sustentada pelo subsídio literário, contudo, não havia professores, causando um declínio na educação, “em 1777, só existiam na Bahia dois professores, e, em Santa Catarina, não havia nenhuma escola” (NIELSEN NETO, 1990, p. 277). Azevedo (1963, p. 542) contribuiu afirmando que “o plano geral da educação já não apresentava a mínima coesão: (...) instituiu o governo o regime de aulas régias, - aulas de disciplinas isoladas”, rompendo qualquer possibilidade de crescimento pedagógico para o ensino médio e superior.

Essa fragmentação de estrutura tornou-se tanto mais grave quanto o governo reformador não soube ou não pôde recrutar os mestres de que tinha necessidade [...]. A educação era dada quase exclusivamente em escolas confessionais, – os colégios de padres, passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por mestres nomeados, de acordo com os bispos, e pelos padres-mestres e capelães de engenho [...], mostravam, pelo geral, segundo testemunhos da época, não só uma espessa ignorância das matérias que

ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico (AZEVEDO, 1963, p. 543)

Além disso, a colônia ficou atrelada à Metrópole, sendo que todos os estudos tinham que se reportar para Portugal e de lá vinham todas as determinações, o que tomava certo tempo. Portanto, a expulsão dos jesuítas não acarretou em hegemonia de outra ordem religiosa, promovendo uma mudança na estrutura escolar, em novos currículos e nos métodos de ensino. Cunha (1986) argumenta também que a metrópole não teria permitido abrir ensino superior na colônia como forma de mantê-los incapacitados de cultivar e ensinar. Em contrapartida, a metrópole pagava bolsa para alguns brasileiros estudarem em Coimbra, bem como havia vários cursos de teologia, filosofia e matemática na colônia.

Tais iniciativas educacionais e científicas, no entanto, sendo marcadas por seu caráter pragmático, escasso e circunstancial, não levaram a um progresso científico expressivo [...]. As reformas, na sua concretização, ademais, enfrentaram problemas, estabelecendo-se uma grande distância entre as intenções legais e a realidade. O ensino, do nível das primeiras letras ao secundário, passou a ser ministrado sob forma de aulas avulsas, fragmentando o processo pedagógico. Faltaram professores, manuais e livros sugeridos pelos novos métodos. Os recursos orçamentários foram insuficientes para custear a educação pública, havendo atrasos nos salários dos mestres. A Coroa, em determinadas ocasiões, chegou mesmo a delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres. Isso mostra como a educação, tornada pública pela lei, esteve em grande parte privatizada (VILLALTA, 1997, p. 349).

A Universidade de Coimbra também passou pela reforma pombalina, sendo esta visivelmente influenciada pelo Iluminismo. A Universidade de Coimbra foi fundada em 1290, porém, estabelecida primeiramente em Lisboa (Estudo Geral de Lisboa), sendo transferida para Coimbra em 1307, retornando para Lisboa em 1338, retornando novamente para Coimbra em 1354, permanecendo até 1377, quando retorna para Lisboa, retornando definitivamente para Coimbra em 1537 (CAETANO, 2000).

No início, a universidade foi fortemente influenciada pelo francês e italiano, uma vez que a Universidade de Bolonha era o principal centro de ensino do Direito, gerando diversos romanistas, que eram conhecidos como “bolônios”, e ministravam as aulas em Coimbra. Contudo, em 1384, D. João I, Mestre de Avis, retoma o controle governamental sobre a Universidade de Coimbra, sendo que os demais reis eram proclamados Protetores da Universidade, passando para os jesuítas em 1537, ficando sob sua égide durante dois séculos (CARVALHO, 2008). A universidade estava ligada

à Igreja Católica Romana, sendo referência no ensino, fornecendo “a maior parcela dos quadros para a administração do Estado português nascente” (ALMEIDA, 2008, p. 106).

Assim, a Universidade de Coimbra, por mais de dois séculos (1537 a 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos de Portugal), seguiu a doutrina jesuíta e os preceitos da *Ratio Studiorum*, com características com base na escolástica, uso da retórica, repetição pela memorização, leitura na íntegra sem interrupção e desprezo pela ciência, o que mais tarde veio a influenciar o ensino jurídico no Brasil.

Desgostoso com o ensino universitário desenvolvido pelos jesuítas, em 1770, o Marquês de Pombal solicitou um relatório sobre as causas da decadência do ensino universitário, tendo nomeado uma comissão, Junta de Providência Literária, que emitiu um parecer intitulado *Compêndio Histórico da Universidade de Coimbra*, o qual continha basicamente os apontamentos de Verney. A mesma junta foi responsável pelos novos Estatutos da Universidade (Estatutos Pombalinos), aprovados em 28 de agosto de 1772 (COSTA, 2007).

O Iluminismo influenciou Portugal pela obra dos chamados estrangeirados, que eram portugueses que viviam em outros países e foram influenciados pelo movimento de renovação. Assim, os estudos jurídicos sofreram essa influência, sendo que a reforma pombalina incluiu na Universidade de Coimbra as cadeiras de História Romana e o Direito Natural e das Gentes (SILVA, 2006).

Assim, após treze anos da expulsão dos jesuítas, a reforma pombalina (1772), caracterizou-se pelo “*método sintético-demonstrativo-compêndiário*, isto é, [os professores] deveriam organizar compêndios” (SILVA, 2006, p. 475) que fossem curtos, esclarecedores e ordenados, portanto, contrário ao método escolástico.

O método sintético baseava-se em passar “as definições e divisões das matérias, passando-se logo aos primeiros princípios e preceitos mais simples, dos quais se procederia para as conclusões”, já o método demonstrativo “consistia em dispor as matérias por tal modo que se não passasse de umas proposições para as outras sem que as precedentes se houvessem provado com a maior evidência” (VENANCIO FILHO, 2005, p. 6) e, por fim, o método compêndiário apregoava que deveriam ser organizados compêndios que fossem curtos, esclarecedores e ordenados, assim, adverso ao método escolástico.

Luís António Verney, que escrevia na ocasião sob o pseudônimo de Padre Barbadinho da Congregação da Itália, criticou acirradamente o ensino jurídico dos

jesuítas em Portugal, culpando-os por separar o Direito da História, tanto que após a reforma de Pombal, passou-se a ensinar História na Universidade de Coimbra (CAETANO, 2000). Para Verney “era preciso reduzir as leis a sua ordem natural, (...) e deixar a prolixidade dos juriconsultos. Era preciso, pois, buscar clareza, síntese, sistema” (LOPES, 2014, p. 219).

Assim, a reforma no ensino jurídico procurou ressaltar o direito pátrio evitando o direito romano, sendo que “o direito natural que se vai introduzir terá que ser ainda concordista, isto é, buscar a concordância entre coisas opostas” (LOPES, 2014, p. 219), sendo introduzidas diversas disciplinas de direito natural.

Muito se pode discutir nos Estatutos pombalinos; mas advirta-se que nessa discussão, se apreciarão mais presumíveis defeitos da época do que da própria reforma. Raras vezes uma reforma terá sido tão fiel e completa tradução do espírito do seu tempo; por isso, também, ainda hoje, ela pode ser apresentada como a única reforma do ensino universitário, verdadeiramente estruturada, que se produziu em Portugal. O que não quer dizer que nela não existisse uma certa falta de realismo. Coerente, mas com premissas discutíveis (SILVA, 2006, p. 476).

A reforma pombalina foi considerada inovadora e o trabalho desempenhado pelo Marquês de Pombal mostrou seu poder na reforma dos Estatutos da Universidade de Coimbra, reputando uma nova era para o ensino, pois teria este caído em decadência nas mãos de alguns padres (NASCIMENTO, 2004). A influência do Iluminismo na reforma pombalina, que desfez a relação com o teologismo e incentivou a ciência e o modernismo, propiciou, mais tarde, a implantação do positivismo (década de 40 do século XIX) que se propagou no ensino jurídico da Universidade de Coimbra e nos cursos jurídicos brasileiros (SILVA, 2006)

Contudo, em 1777, com a morte de D. José I, Pombal deixou o governo e teve início a chamada Viradeira, na qual muitos professores e estudantes da Universidade de Coimbra foram processados e expulsos sob a acusação de deísmo, naturalismo e blasfêmia. “A maior parte dos políticos brasileiros da primeira metade do século XIX estudou em Coimbra após a reação” (CARVALHO, 2008, p. 69).

Wolkmer (2015, p.57) conclui que no período da colonização lusitana no Brasil a cultura propagada pela Metrópole era “senhorial, escolástica, jesuítica, católica, absolutista, autoritária, obscurantista e acrítica”, baseando o ensino no humanismo escolástico e difundindo a colonização da catequese jesuítica que poderia ter

interpretação dúbia de disseminação da cultura religiosa ou de “mão de obra indígena para o reforço de uma ordem colonial servil e inescrupulosa” (WOLKMER, 2015, p.57).

No que diz respeito ao Direito no período colonial, estava dependentemente conectado a Portugal. Venosa (2004, p. 332) expõe que “não há que se falar em um direito local, pois, evidentemente, o direito era lusitano”, em contrapartida com o que aconteceu com a colonização na América do Norte, os colonizadores portugueses não enxergavam “esta nova terra como seu futuro lar, sua futura nação ou como uma futura nação” (VENOSA, 2004, p. 332), tendo como objetivo apenas a exploração e posse das terras indígenas. Assim, o Direito surgiu de forma imposta, não sendo descendente da cultura local, havendo “imposição dos padrões portugueses aos índios e depois aos negros, sem o menor respeito à tradição dessas etnias” (VENOSA, 2004, p. 332).

Para o Rei, o ponto fundamental de seu reinado é a justiça, e não seria diferente em Portugal e nos demais países europeus medievais. “A Justiça era a primeira responsabilidade do monarca, o qual era auxiliado por juízes denominados ‘ouvidores’ do cível ou do crime” (BRÜGGEMANN, 2016, p. 30). Ouvidores porque ‘ouviam’ os recursos e apelações, vigorando o direito romano.

O direito português era constituído pelas ordenações, as quais consistiam não apenas na legislação portuguesa, influenciada pelo direito romano, mas também os costumes do povo em diferentes períodos em que as ordenações estiveram presentes. Em 1446 foi publicado o Código Afonsino (reinado de Don Afonso), que dispunha sobre as funções do Estado. Aproximadamente 60 anos depois, foi publicado o Código Manuelino, o qual foi revisto e emendado e, por fim, publicado em 1521, durante o reinado de D. Manuel. No reinado de Dom Sebastião foram criadas as Leis Extravagantes. Contudo, com o término da dinastia Aviz, assumiu o trono o rei Filipe II da Espanha, que instituiu nova codificação, originando as Ordenações Filipinas, que tratavam a respeito do trabalho administrativo dos magistrados, das relações entre Igreja e Estado, da taxação e nobreza, do direito civil, criminal e direitos pessoais (PACHECO, 1962).

As três ordenações foram divididas em cinco livros, versando sobre diversas matérias: I – direito administrativo e organização judiciária; II – direito dos eclesiásticos, do rei, dos fidalgos e dos estrangeiros; III – processo civil; IV – direito civil e comercial; V – direito penal e processo penal. [...] a natureza das matérias nas três ordenações era a mesma, com variação de conteúdo (VENOSA, 2004, p. 331).

O Brasil, por estar sujeito à Metrópole, era regido pelas Ordenações do Reino, portanto, influenciado pelas Ordenações Manuelinas (de 1521), pela Coleção de Leis Extravagantes (de 1569) e pelas Ordenações Filipinas (de 1603), sendo que a estrutura judicial do Brasil colonial, uma vez que era regido pelas capitânicas hereditárias, tinha como principal característica a tripartição dos poderes jurisdicionais, tinha por base o ouvidor-geral e seus oficiais (em último caso, poderia se recorrer à Casa de Suplicação em Portugal), e, posteriormente, Juntas de Justiça (com ouvidor e dois adjuntos, letrados, e dois bacharéis) (LOPES, 2014).

Devemos esclarecer que essas Ordenações não eram códigos no sentido atual, mas compilações de leis, de atos e de costumes. [...] por falta de condições sociais, muitos preceitos e normas do direito português eram inaplicáveis aqui e outros necessitavam de adaptação para o serem. Surgiu, então, legislação especial adaptadora do direito da Metrópole à Colônia, bem como legislação local ou especial destinada especificamente ao Brasil (GUSMÃO, 1998, p. 312).

Demo (2010, p. 106) esclarece que “o Direito Brasileiro inicia sua história com dois tipos de documentos jurídicos: as cartas de doação de capitânicas e os forais das capitânicas”. Descreve ainda que uma das fases de administração da colônia foi aquela que dividiu as terras em glebas, sendo que as pessoas de confiança do rei ganhavam os títulos de capitão e governador, podendo ocupar a terra, defendê-la, administrá-la e cobrar tributo. O sistema de capitânicas hereditárias implantado por Portugal, bem como a inabilidade de colonizar, trouxe resultados catastróficos que vão refletir no futuro do país, resultando no “poder dos chamados ‘coronéis’, senhores da terra, sucessores diretos dos antigos donatários ou seus representantes, que por tanto tempo dominaram o país, com mentalidade cartorial e nepotista” (DEMO, 2010, p. 106) e do qual ainda estamos enraizados. “O direito do Brasil-Colônia era, portanto, totalmente desvinculado da população, voltado para os interesses dos ‘coronéis’ e da Coroa” (VENOSA, 2004, p. 333).

Diante da expansão da colônia e da necessidade de mão de obra burocrática, os filhos dos colonos e dos próprios portugueses que vinham para a colônia à procura de terras eram encaminhados para a Universidade de Coimbra para estudar teologia ou Direito (PAULO FILHO, 1997).

A organização burocrática do Brasil Colônia tinha necessidade da participação de funcionários que tivessem uma instrução especializada, principalmente nos setores ligados ao aparelho judiciário. Para isto a Universidade de Coimbra fornecia profissionais adequados a essas funções. Além disso, Portugal teve uma política diversa da Espanha, não permitindo a instalação de universidades nas colônias, o que acentuou o papel da Universidade de Coimbra na formação de advogados e bacharéis que procuravam seguir carreira, sob a égide das instituições ligadas ao Estado (FERREIRA, 2003, p. 49).

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 entre 1781 a 1822, trezentos e trinta e nove brasileiros (VENANCIO FILHO, 2005). A passagem pelo Velho Mundo trouxe significativas mudanças na civilização urbana, visto que estes estudantes agregavam ideais políticos e sociais pulverizando-os na Colônia.

Para o mundo jurídico acadêmico, foi marcante a influência dos jesuítas, inclusive no ensino jurídico brasileiro que foi criado mais de meio século depois da expulsão dos jesuítas. O desenvolvimento da Filosofia Geral, Filosofia do Direito, Moral, Ética, Educação, História do Direito, Sociologia Geral, Sociologia Jurídica, Antropologia Física, Antropologia Cultural, Antropologia Jurídica, Psicologia, Deontologia Jurídica, foi consequência direta da formação filosófica e teológica vivenciadas pela Ordem Jesuíta e como fruto de uma orientação global da Ordem Jesuíta.

“Entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo *hiatos* que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial” (AZEVEDO, 1963, p. 553).

Fato é que a homogeneidade do ensino jesuítico e seu sistema são incontestáveis, seja pela expansão que atingiu por todo território brasileiro, todo litoral e matas, ou pela propagação da cultura. Contudo, nem a expulsão dos jesuítas e nem a tardia reforma pombalina na Colônia, conseguiu romper com a unidade social e a cultura transmitida pela religiosidade dos jesuítas, que na ocasião atendia as necessidades da Igreja.

## 2.2 PERÍODO IMPERIAL

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, por motivo de desacordo com Napoleão, a colônia teve que se transformar em um local apropriado para a Corte, especificamente o Rio de Janeiro, visto que essa cidade recebeu 15 mil pessoas vindas de Portugal, significando avanços comerciais e culturais (ALENCASTRO, 1997).

Com a vinda de *D. João VI* e cerca de 15 mil pessoas chegadas com a família real, a velha cidade, – ‘uma grande aldeia de 45 mil almas’, que dormia no marasmo, desperta para uma vida nova, sacudida do inesperado acontecimento e erguida de súbito à categoria de capital do Império Português. A cidade colonial, de ruas estreitas e tortuosas, transforma-se com o esplendor da corte e o impulso de seu comércio e, pela atração dos novos encantos da vida urbana, torna-se o centro da vida intelectual do país, para onde convergem brasileiros vindos de quase todas as províncias (AZEVEDO, 1963, p. 560).

Na ocasião da vinda de *D. João VI* e da Corte para o Brasil, “iniciou-se o período de fermentação de idéias e de modificações de padrões e dos costumes oriundos do período colonial, é quando desabrocha o direito brasileiro” (GUSMÃO, 1998, p. 314), sendo que em 1815 a então colônia transformou-se em Reino, concentrando a política no Rio de Janeiro. Até 1821, *D. João VI* promulgou leis destinadas às atividades econômicas, políticas e sociais da colônia.

Diante do anseio da Corte, o rei se viu obrigado a abrir escolas superiores, inaugurando a Faculdade de Medicina na Bahia e cadeira de Artes Militares no Rio de Janeiro, com o intuito de formar burocratas para o Estado e profissionais liberais (CUNHA, 1986).

A primeira geração de juristas brasileiros formou-se em Portugal. No entanto, com a independência do Brasil (1822), os brasileiros perderam o único centro de cultura de língua portuguesa, a Universidade de Coimbra (RODRIGUES, 1988). Assim, era preciso criar centros jurídicos.

A criação dos cursos jurídicos no país se deveu, principalmente ao fato de que o Império queria a formação de quadros que pudessem participar, administrativamente, do governo e que estes quadros fossem formados por homens que coadunassem suas visões políticas, jurídicas e ideológicas com a expectativa do Império (HIRONAKA; MONACO, 2008, p. 16).

Diante do quadro profissionalizante que o Brasil vinha vivenciando, ou seja, com a formação jurídica dos nobres e ricos em Coimbra, era natural que esses jovens sofressem interferências nos seus ideais, os quais talvez não interessassem ao Império. “Por isso, os cursos que seriam criados deveriam abrigar especialmente esta mocidade, oriunda das elites que já ocupavam o poder, então, a fim de dar continuidade à condução política do Brasil” (HIRONAKA; MONACO, 2008, p. 16).

Naquele momento político, recém passado pela independência, o governo estava frágil diante do conflito entre os que estavam a favor e contra a independência. Além disso, os ideais iluministas da Revolução Francesa (1789) eram amplamente repercutidos, principalmente por quatro fatores: pelos juristas que retornavam de Coimbra, pelo grupo maçônico que funcionava como partido político, por ordens religiosas que pregavam o iluminismo, e, por fim, por separatistas pré-independentes influenciados por Voltaire, Montesquieu e Rousseau (MARTINS; BARBUY, 1999).

Diante dessa fragilidade, percebeu-se a necessidade de uma lei maior, uma Constituição, dando início ao movimento para formação de Assembleia Constituinte:

Estabeleceu-se, assim, em 1823, uma Assembléia Nacional Constituinte. Dela não faziam parte os nacionalistas mais radicais. Tratava-se de um grupo relativamente homogêneo, de perfil moderado, que defendia uma monarquia constitucional, com limites ao poder do imperador e com ampla garantia das liberdades individuais. Caracterizava-se pela tendência político-ideológica que se difundia sob a denominação de liberalismo e que, espalhada em diferentes correntes, foi dominante no Império (MARTINS; BARBUY, 1999, p. 24).

Em 14 de junho de 1823, na sessão da Assembleia Constituinte, o Visconde de São Leopoldo, José Feliciano Fernandes Pinheiro, indicou a proposta para criar uma Universidade, com uma faculdade de Direito, preferencialmente em São Paulo, resultando em Projeto de Lei e discutido durante as sessões da Assembleia. No entanto, com o fracasso da constituinte, dissolvida por D. Pedro I, o Visconde de Cachoeira elaborou um estatuto, mais tarde conhecido como Estatuto do Visconde de Cachoeira, que seria futuramente utilizado quando da abertura dos cursos em 1827 (BASTOS, 1998).

O projeto de José Feliciano Fernandes Pinheiro consistia na abertura de uma universidade de Direito em São Paulo, contando com disciplinas de direito romano, constitucional e economia política. As discussões continuaram acirradas, tanto pela abertura quanto pelo local de funcionamento, visto que se tratava de uma briga entre

regionalistas, a ponto de correr o risco de o projeto ser abortado, inclusive discutindo a respeito de clima, temperatura, geografia, custo de vida, cultura, língua e afins (VENANCIO FILHO, 2005).

Contudo, D. Pedro I dissolve a Assembleia Constituinte e em 25 de março de 1824 outorga a primeira Carta Magna brasileira com 179 artigos (NASCIMENTO, 2004), a qual no seu Artigo 179 estabeleceu:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.  
[...]  
XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824).

Martins e Barbuy (1999, p. 25) esclarecem que “por ciência a ser ensinada entendeu-se a do Direito, como fundamento mesmo do Estado constitucional, como regulador social e garantidor das liberdades”.

Depois de uma tentativa frustrada de abertura de um curso jurídico no Rio de Janeiro, ainda que de forma provisória, foi criada a Lei de 11 de agosto de 1827 (BRASIL, 1827), a qual instituiu a criação de dois cursos jurídicos, sendo um deles em São Paulo e outro em Olinda, conforme previsão legal no Art. 1.º que previa “Criar-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes [...]”.

D. Pedro I sancionou a Carta de lei originando os dois cursos, com um currículo de cinco anos e nove cadeiras, entre direito natural, constituição, eclesiástico, civil, criminal, mercantil e marítimo, economia política e processo (BRASIL, 1827).

Art. 1.º[...]  
1.º ANNO  
1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.  
2.º ANNO  
1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.  
2ª Cadeira. Direito publicoeclesiastico.  
3.º ANNO  
1ª Cadeira. Direito patrio civil.  
2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.  
4.º ANNO  
1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.  
2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.  
5.º ANNO  
1ª Cadeira. Economia politica.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio.

A primeira turma do curso de São Paulo foi instalada no Convento de São Francisco, tendo início em 1º de março de 1828, com 33 inscitos, sendo 9 da capital, 8 de cidades do interior do Estado, 10 do Rio de Janeiro, 4 de Minas Gerais e 2 da Bahia, com idade mínima de 15 anos. A primeira aula foi ministrada naquela data pelo único lente (professor) contratado, Prof. José Maria Avelar Brotero (MARTINS; BARBUY, 1999).

O curso em Olinda foi instalado no Mosteiro de São Bento, em 15 de maio de 1828, posteriormente foi transferido para Recife em 1854. Essas duas Faculdades foram grandes responsáveis pela formação da consciência nacional brasileira, bastando ver que na República Velha a maioria dos presidentes se formou na Faculdade de Direito de São Paulo (PAULO FILHO, 1997).

Lopes (2014) argumenta que o curso jurídico brasileiro adotou a base do curso de Coimbra, o qual já havia passado pela reforma pombalina em 1772, adotando o método sintético demonstrativo e dedutivo, abandonando a escolástica. Além disso, o Visconde de Cachoeira, na ocasião da proposta da abertura dos cursos jurídicos na Assembleia Constituinte, havia preparado um estudo e programa sobre os cursos jurídicos. Esse estudo foi utilizado pelos cursos de Olinda e São Paulo como regulamento, abordando, inclusive, obras sugeridas para a doutrina dos alunos, as disciplinas e sugeria a aplicação da prática com a teoria.

Para Venancio Filho (2005, p. 36), “os Estatutos do Visconde de Cachoeira representam, assim, a matriz de onde se originam os textos regulamentares do nosso ensino jurídico, perdurando muitos de seus princípios até a República”, e caso fossem aplicadas na sua raiz, poderia ter se preservado de muitas deficiências no ensino jurídico.

Art. 10.º - Os Estatutos do VISCONDE DA CACHOEIRA ficarão regulando por ora naquillo em que forem applicaveis; e se não oppuzerem á presente Lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submetidos á deliberação da Assembléa Geral (BRASIL, 1827).

Ainda que as duas faculdades (São Paulo e Olinda) tenham se inspirado no modelo de Coimbra, cada qual tinha sua característica própria. A faculdade de Olinda apresentava “tendência para a erudição, a ilustração e o acolhimento de influências

estrangeiras vinculadas ao ideário liberal”, no entanto, com a mudança para a cidade de Recife em 1854, passou a ter influência germânica, deixando de lado o predomínio até então do português e francês, adotando diversos temas jurídicos, “reforçada por leituras naturalistas, biologistas, cientificistas, históricas e sociológicas” (WOLKMER, 2015, p. 96).

A academia de São Paulo tinha alunos com características próprias, liberais e da oligarquia agrária paulista, tanto que enveredaram para a política e o jornalismo, militando na prática nesses dois setores, lutando “em prol de direito individuais e liberdades públicas”, dentre elas a abolição. Adotou “diretrizes filosófico-culturais, (...) como o jusnaturalismo, o ecletismo filosófico, o laicismo e, finalmente, o próprio positivismo” (WOLKMER, 2015, p. 97).

Até mesmo a localização teve influência sobre as duas Academias, pois entre o período de 1870 a 1930, São Paulo se desenvolve na economia e na política, ao contrário de Recife que sofre com o declínio. Figuras importantes passaram pelas arcadas, tais como Rui Barbosa, Castro Alves, Afonso Pena e Joaquim Nabuco, sendo que este último iniciou o curso em São Paulo e finalizou em Recife (WOLKMER, 2015).

O fato das faculdades se localizarem, geograficamente, distantes da sede do governo no Rio de Janeiro permitiu um desenvolvimento livre dos cursos e questionamentos críticos sobre a situação e organização do país, embaçadas, sobretudo, no pensamento iluminista. É neste bojo que os primeiros bacharéis em Direito tornaram-se os grandes abolicionistas do final do Império (BAGNOLI *et al.*, 2014, p. 141).

Joaquim Nabuco (1963), que frequentou ambas as Academias, São Paulo e Recife, entre os anos de 1866 a 1870, relata sobre a vida acadêmica:

Na situação em que me fui para São Paulo cursar o primeiro ano da Academia, eu não poderia deixar de ser um estudante liberal. Desde o primeiro ano fundei um pequeno jornal para atacar o ministério Zacarias. Meu pai, que apoiava esse ministério, escrevia-me que estudasse, me deixasse de jornais e sobretudo de atitudes políticas em que se podia ver, senão uma inspiração, pelo menos uma tolerância da parte dele. Eu, porém, prezava muito a minha *independência de jornalista*, a minha *emancipação de espírito*; queria sentir-me livre, julgava-me comprometido perante a minha *classe*, a acadêmica [...] (NABUCO, 1963, p. 9).

No entanto, em comum, os bacharéis em Direito têm características próprias, como o uso rebuscado da palavra, abusando do intelectualismo, que se valem das desigualdades sociais e econômicas. “Privilegiaram-se o fraseado, os procedimentos

e a representação de interesses em detrimento da efetividade social, da participação e da experiência concreta” (WOLKMER, 2015, p. 117).

Foi nessa junção entre individualismo político e formalismo legalista que se moldou ideologicamente o principal perfil de nossa cultura jurídica: o bacharelismo liberal. De fato, a vertente ‘juridicista’ do liberalismo brasileiro teria papel determinante na construção da ordem político-jurídico nacional. Numa análise mais acurada constata-se que dois fatores foram responsáveis pela edificação da cultura jurídica nacional ao longo do século XIX. Primeiramente, a criação dos cursos jurídicos e a consequente formação de uma elite jurídica própria, integralmente adequada à realidade do Brasil independente. Em segundo, a elaboração de um notável arcabouço jurídico no Império: uma constituição, vários códigos, leis etc (WOLKMER, 2015, p. 93).

Os autores Bagnoli *et al.* (2014), Venancio Filho (2005), Venosa (2004) e Wolkmer (2015), constatam que o bacharelismo era característico do perfil da cultura jurídica naquele período, uma vez que sua linguagem rebuscada e excessivo formalismo estiveram infundidos na influência francesa e nos ideais liberais.

Denominava-se de bacharelismo o período que foi marcado por uma cultura jurídica formalista, retórica, individualista e jurisdicista. O bacharelismo não podia ser considerado uma instituição, mas com certeza pode ser associado a uma postura muito específica diante da sociedade que unia o individualismo político e o formalismo legalista (BAGNOLI *et al.*, 2014, p. 145).

A retórica, o formalismo e a linguagem rebuscada, características comuns do bacharelismo, podem ter influenciado de forma negativa a credibilidade dos profissionais da área e na justiça, de acordo com os autores Venosa (2004) e Paulo Filho (1997). Note-se que a retórica era uma característica do ensino jesuíta.

O chamado bacharelismo da sociedade brasileira passou a ser sinônimo de linguagem afetada, técnica, hermética, própria da intelectualidade jurídica brasileira, afastando o grande público da Justiça, questão que até hoje nos aflige e da qual tentamos nos libertar, com sucesso apenas relativo (VENOSA, 2004, p. 338).

É necessário esclarecer que a colonização que o Brasil sofreu pelos portugueses foi diferente da que a América espanhola passou. Logo de imediato foram criadas universidades em São Domingos (1538), em Lima (1538) e México (1553), sendo que no Brasil foi instituído apenas o ensino jesuíta, uma vez que a Coroa não tinha interesse no desenvolvimento educacional da colônia. A mudança somente ocorreu com a vinda da família real para o Brasil, graças às atividades militares de Napoleão,

que ameaçava o Reino de Portugal; de outro modo o país poderia persistir no desamparo intelectual. Assim, o ensino jesuítico no Brasil tinha como característica o engrandecimento das atividades literárias e acadêmicas, depreciando a técnica. Logo, “incute-se na nação a valorização do academismo e do diploma de bacharel, principalmente do curso de Direito. Daí porque deve ser entendido por *bacharelismo* a predominância de bacharéis na vida política” do Brasil (VENOSA, 2004, p. 339).

A respeito da menção sobre a criação do curso jurídico com a base positivista:

Os Cursos Jurídicos no Brasil foram criados aos moldes da Reforma Pombalina de 1772, sendo o Marquês de Pombal maçom, e perseguido pela Inquisição Monárquica do século XVIII. Trazia, assim, consigo, para o Brasil, idéias de razão e ciência, além do forte liberalismo que impregnava toda a Maçonaria da época. Estas idéias, por consequência, se apresentam muito apegadas ao positivismo filosófico, já que para esta corrente do pensamento o que importa é a comprovação do fato, pouco importando o juízo valorativo. No Direito não há como se dissociar o juízo valorativo e se apegar a formas científicas e apenas com comprovação de fatos (ALMEIDA FILHA, 2008, p. 15).

Os cursos jurídicos no Brasil tiveram a influência da Universidade de Coimbra que havia passado pela reforma pombalina em 1772, influenciada pelo Iluminismo. Contudo, a ideia um Estado laico, o liberalismo do Marquês de Pombal, o rompimento com a escolástica, a ideia da razão e da ciência, fez com que o positivismo (1840) de Comte fosse muito bem aceito, justamente porque as convicções eram análogas. “O ensino do Direito no Brasil nasce com um forte apego positivista. Abandona-se a Igreja, do ensino, porque a doutrina eclesiástica não pode conviver com o positivismo” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 25).

O espírito do Estado laico, que já se apresentava nas ideias do Marquês de Pombal (reforma da Universidade de Coimbra em 1772) e nos Estatutos do Visconde de Cacheira, não justificava o ensino do Direito Canônico, pois não era admitido qualquer conexão eclesiástica.

A formação do curso de direito cumpriu com o papel fundamental para a sociedade no sentido de “elaborar, discutir e interpretar as leis, a tarefa principal de formular e renovar as ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo amparo jurídico” (CUNHA, 1986, p. 68).

Assim é que se formou a elite do Império e os juristas da segunda metade do século saíram destas duas escolas. Importante é notar que a cultura jurídica do Império, embora erudita, não é acadêmica propriamente. Isto significa que as grandes obras e os grandes nomes do direito não se dedicarão ao ensino.

O ensino, a rigor, depende do compêndio, não das obras teóricas dos juristas deslocados para a corte, onde exercem funções de Estado (LOPES, 2014, p. 317).

Dessa forma, os cursos jurídicos cresceram com o processo de independência e a construção do Estado nacional, sendo que a finalidade não era a formação de advogados, mas sim atender as prioridades burocráticas do Estado.

A criação dos cursos jurídicos confunde-se com a criação do Estado Nacional. Por um lado atende a um impositivo maior, acima dos eventuais interesses das camadas sociais que compõem a sociedade estratificada, herdada do império colonial: o de recriar, reaparelhar jurídico-política e burocraticamente o novo Estado soberano. Por outro lado, atende a uma demanda específica da elite dirigente, que por este mesmo processo pretende e inicia o controle, apropriação da estrutura jurídica e burocrática do Estado (RODRIGUES, 1988, p. 17).

No decorrer do século XIX, houve duas reformas importantes nos cursos jurídicos, sendo a primeira delas em 1854 e, a segunda, em 1879 (LOPES, 2014). Entretanto, a reforma do ensino pelo Ato Adicional em 1834, que instituiu a descentralização do ensino primário e secundário, passando o encargo para as províncias, e o ensino superior ficou a cargo do governo nacional, refletiu nos cursos jurídicos, uma vez que o ensino se tornou fragmentado (AZEVEDO, 1963).

A profissionalização do ensino superior, inaugurada por *D. João VI*, e a fragmentação do ensino consagrada pelo Ato Adicional, deviam marcar tão profundamente, através de mais de um século, a fisionomia característica de nossa educação institucional que se teriam de malograr tôdas as tentativas para alterar o curso de sua evolução (AZEVEDO, 1963, p. 567).

Na reforma de 1854, os cursos jurídicos passaram a chamar-se Faculdades de Direito, por meio do Decreto n.º 1.386 (BRASIL, 1854), conforme seu Art. 1º que previa “Os actuaes Cursos Juridicos serão constituídos em Faculdades de Direito; designando-se cada huma pelo nome da Cidade, em que tem, ou possa ter assento”, ocasião em que foi transferido o curso de Olinda para Recife.

A Reforma de Leôncio de Carvalho (1879), intitulada de Reforma do Ensino Livre, regulamentada pelo Decreto n.º 7.247 (BRASIL, 1879), instituiu o ensino livre e a ausência de frequência:

Art. 1º E' completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene.

[...]

Art. 20. Nos estabelecimentos de instrução superior dependentes do Ministerio do Imperio observar-se-hão as seguintes disposições:

§ 6.º Não serão marcadas faltas aos alumnos nem serão elles chamados a lições e sabbatinas. Os exames, tanto dos alumnos como dos que o não forem, serão prestados por materias e constarão de uma prova oral e outra escripta, as quaes durarão o tempo que fôr marcado nos estatutos de cada Escola ou Faculdade.

A ausência da cobrança da frequência dos alunos teve como consequência o desaparecimento dos alunos das salas de aula, inclusive, em algumas ocasiões o professor não dava aula por ausência completa dos alunos. Além disso, como era exigido apenas os exames, os alunos poderiam finalizar o curso em quatro, três ou dois anos, sendo chamados de bacharéis elétricos (MARTINS; BARBUY, 1999).

A respeito da liberdade de frequência, Rui Barbosa (1942, p. 55) pondera:

Certamente, nos cursos onde a lição é puramente teórica, não tem inconvenientes apreciáveis essa indiferença legal quanto à assiduidade do aluno. De um lado, a autoridade moral e a palavra luminosa do mestre de talento afiançam-lhe a constância dos estudantes inteligentes e sequiosos de saber; de outro lado, contra os discípulos desleixados e incapazes, a superioridade e a severidade de professores proficientes, nos exames austeros que a reforma estabelece, constituem o meio de contrasteação menos falível, mais cabal.

Contudo, Rui Barbosa (1942) faz crítica a respeito da livre frequência nos cursos de pesquisa científica, uma vez que aquele aluno que teria apenas a prática diária em clínica, laboratórios ou outras atividades técnicas, e aquele aluno que apenas assimilou a teoria, não poderiam estar devidamente preparados para seu futuro profissional.

O ensino livre tinha como característica a não cobrança da presença dos alunos na sala de aula, o que provavelmente levava à crença que uma vez não cobrada a presença também não se fariam necessários os estudos; no entanto, os alunos continuavam a serem aprovados nos exames.

A liberdade de frequência e a inexistência de exames parciais gera críticas:

Inspirava-se sobretudo em experiências estrangeiras mal assimiladas e nas quais as condicionantes sociológicas e pedagógicas diferiam profundamente das existentes no Brasil. Tal sistema só poderia ser eficiente na medida em que se colocassem, antes da diplomação dos estudantes, exames rigorosos por bancas isentas, que realmente tentassem aferir os conhecimentos que os alunos tivessem haurido, seja nas faculdades, seja fora delas. Como estas barreiras nunca existiram, a lei do ensino livre, nas suas várias aplicações,

constituiu-se numa das maiores fraudes já ocorridas na história educacional do Brasil (VENANCIO FILHO, 2005, p. 87).

Além da frequência livre, o Decreto n.º 7.247 (BRASIL, 1879), no seu Art. 23, previa que os cursos jurídicos deveriam ser divididos em ciências jurídicas e ciências sociais:

Art. 23. As Faculdades de Direito serão divididas em duas secções: a das scienciasjurídicas e a das sociaes.

§ 1.º A secção das sciencias jurídicas comprehenderá o ensino dos seguintes materias:

Direito natural.

Direito romano.

Direito constitucional.

Direito ecclesiastico.

Direito civil.

Direito criminal.

Medicina legal.

Direito commercial.

Theoria do processo criminal, civil e commercial.

E uma aula pratica do mesmo processo.

§ 2.º A secção das sciencias sociaes constará das materias seguintes:

Direito natural.

Direito publico universal.

Direito constitucional.

Direito ecclesiastico.

Direito das gentes.

Diplomacia e historia dos tratados.

Direito administrativo.

Sciencia da administração e hygiene publica.

Economia politica.

Sciencia das finanças e contabilidade do Estado.

O ensino livre, portanto, permitia a abertura de novas faculdades, desde que seguissem as normas estabelecidas pelo decreto, bem como dissociou a faculdade em curso de ciências jurídicas e curso de ciências sociais:

Além das faculdades oficiais poderiam ser criadas outras, 'faculdades livres'. Desde que obedecendo regras estabelecidas para as oficiais (quanto a currículo e titulação). As faculdades foram divididas em dois cursos (ou duas secções): ciências jurídicas e ciências sociais, com currículos diferentes. O curso de ciências jurídicas abrangia direito natural, romano, constitucional, eclesiástico, civil, comercial, criminal e as respectivas práticas de processo, além de medicina legal. Ciências sociais deveriam contemplar direito natural, público universal, constitucional, eclesiástico, das gentes, diplomacia e história dos tratados, direito administrativo, economia política, ciência da administração e higiene pública (LOPES, 2014, p. 317).

Desta forma, o estudo da disciplina de Direito Romano é obrigatório para a ciência jurídica, e na ciência social se percebe um precedente para o estudo da história do direito na cadeira de história dos tratados.

A respeito das reformas de cunho pedagógico e estatutário, Ferreira (2003, p. 67) critica:

Mesmo com essas diversas reformas, as faculdades de Direito mantinham-se como estabelecimentos públicos de ensino superior, sujeitos à interferência do Estado. Portanto, a formação jurídica não visava exclusivamente ao aprimoramento de conhecedores de jurisprudência e da teoria do Direito, mas, sobretudo, de bacharéis conhecedores das práticas jurídicas regulamentares, ou seja, de prática e aplicação de leis. Mesmo nos testemunhos de estudantes e advogados, seriam raros aqueles que, particularmente, procuravam aprimorar seus conhecimentos e conseguiam chegar a alcançar um pensamento filosófico-jurídico à altura.

A Escola do Recife, assim conhecido o movimento articulado por Tobias Barreto, professor eloquente, a partir de 1862, se propôs a repensar o estudo do direito e a filosofia do direito, o que seria a essência do curso de Direito, porém, por algum motivo, tinham se desvirtuado. Assim, o movimento trazia “no seu bojo um problema de transformação de idéias no campo da filosofia, no campo do pensamento científico e no campo de crítica literária” (VENANCIO FILHO, 2005, p. 96), sendo a primeira fase poética entre os anos de 1862 a 1870, a segunda fase crítica e filosófica entre os anos 1870 a 1881, e por fim, a terceira fase jurídico-filosófico iniciada em 1882.

Foi contra o Praxismo e a Escolástica que Tobias Barreto desencadeou a sua luta, às vezes irreverente e cáustica, reclamando maior vinculação da ciência jurídica com as ciências naturais e sua metodologia. Em lugar de Savigny, inspirava-se ele em Herman Post e Jhering, cujas doutrinas lhe pareciam mais ligadas à experiência concreta. Por curioso paradoxo, esse jurista-filósofo, que repudiava a Sociologia como ciência, foi quem mais contribuiu para a difusão dos estudos sociológicos ou antropológicos entre os juristas, a começar por aqueles mesmos que integraram a citada Escola do Recife (REALE, 2000, p. 187).

Outra realidade vivenciada na época do império era que o ensino jurídico era voltado para a elite, pois as Academias de Direito eram um instrumento de comunicação das elites econômicas voltadas para a formação de seus filhos (RODRIGUES, 1988).

[...] o próprio mecanismo de escolha do curso universitário a seguir – se São Paulo ou Olinda/Recife – estava vinculado à origem geográfica da família ou às suas tradições históricas. Influenciavam também as condições

econômicas de manter e sustentar os filhos durante o curso e posteriormente a eficiência para impulsionar suas carreiras, após o bacharelado. As condições familiares foram indicativos relevantes para entender o desempenho das novas gerações. As origens profissional e política dos pais eram condicionantes (FERREIRA, 2003, P. 56).

Neste mesmo cerne, observou-se o fato dos cursos jurídicos no país serem caros e, sobretudo, “a cultura jurídica do Império, embora erudita, não é acadêmica propriamente. Isto significa que as grandes obras e os grandes nomes do direito não se dedicarão ao ensino” (LOPES, 2014, p. 330).

A experiência doutrinária brasileira, durante os 67 anos do Império, já atingira alto nível em vários ramos do Direito, mantendo fidelidade às fontes lusitanas, mas com a assimilação das teorias mais representativas do Direito europeu, com predomínio do pensamento francês, especialmente da Escola da Exegese, cujos ensinamentos determinaram alterações significativas no antigo Direito português (REALE, 2000, p. 184).

No final da década de 1860 e início da década de 1870, ocorre a queda do Partido Liberal e a fundação do Partido Republicano, tendo sido o Manifesto Republicano assinado por bacharéis da Faculdade de São Paulo, primeiramente influenciados pelos filósofos ingleses do século XVII e XVIII (John Locke, Adam Smith e Stuart Mill), engrandecido com os iluministas franceses do século XVIII (Montesquieu, Voltaire e Rousseau), e, por fim, a forte influência positivista de Comte (MARTINS; BARBUY, 1999).

Particularmente, nesse período da história, há um descontentamento contra o Imperador D. Pedro II:

A falta de alternativas para que alguns advogados pudessem ter acesso a cargos e funções e também as novas tendências políticas ligadas a crises gerais no sistema possibilitaram o fortalecimento de novas concepções ideológicas, com o aprofundamento das críticas aos monarquistas. Outros vincularam-se à causa republicana, contestando a organização imperial ou, ainda, buscando novas formas de ascender ou engajar-se politicamente (FERREIRA, 2003, p. 76).

Algumas questões resultaram na Proclamação da República, dentre elas a questão religiosa e militar. A primeira foi desencadeada por volta de 1872, envolvendo bispos, maçonaria e o Governo. A segunda foi resultado de divergências entre os militares e políticos, no período compreendido entre 1883 a 1889, encabeçada pelo professor da Escola Militar e positivista Benjamin Constant Botelho Magalhães, “que chefiou pequeno, mas irreduzível grupo de jovens oficiais republicanos, que acabaram

dando o golpe de misericórdia no regime monárquico brasileiro” (PAULO FILHO, 1997, p. 354).

### 2.3 PERÍODO REPUBLICANO

O primeiro período da República é conhecido como República Velha que ocorre de 1889 a 1930, no qual predominam os produtores de café e leite de São Paulo e Minas Gerais, que se revezavam no poder (NIELSEN NETO, 1990).

Com a proclamação da República em 15 de novembro de 1889, ainda na noite da proclamação, o primeiro ato foi o Decreto n.º 1 (BRASIL, 1889), elaborado por Rui Barbosa, o qual determinava a forma de governo, assim redigido pelo Art. 1º que previa “fica proclamada provisoriamente e decretada como a forma de governo da nação brasileira - a República Federativa”.

Após a proclamação da República, entre os primeiros atos, houve o rompimento da Igreja e do Estado:

Art. 1.º E' prohibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados á custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas (BRASIL, 1890).

O rompimento do Estado e da Igreja criou um regime político laico, influenciado pelo positivismo e o liberalismo:

Uma das primeiras e mais importantes reformas foi a separação da Igreja e do Estado, criando um regime político laico. Além disso, a República trouxe o mais completo triunfo do *laissez-faire*. Se a Constituição do Império havia pelo menos feito referência ao direito à educação que seria garantido pelo governo – no ensino fundamental – a Constituição Republicana silencia completamente sobre qualquer ‘direito social’ (LOPES, 2014, p. 340).

Lopes (2014) descreve que em nenhum outro lugar das Américas o positivismo francês se adequou tão bem como no Brasil, principalmente o pensamento científicista.

Augusto Comte (1798-1857), pensador francês, fundador da filosofia positivista, acreditava que o homem passou por três fases: o pensamento voltado para Deus, momento em que o homem queria agradar aos deuses; a fase racional, em que o

homem busca as explicações a respeito da vida e do mundo; e, por fim, o positivismo, momento em que o homem desenvolve o seu espírito humano. Para Comte (1983), o positivismo se caracteriza pela obediência da imaginação e do raciocínio à observação.

Já o liberalismo foi inspirado no modelo político norte americano, uma vez que Rui Barbosa (1942) admirava os ideais liberais, embasados no indivíduo como um todo dentro da sociedade e do Estado.

Com formação positivista, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, então nomeado ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, fez uma significativa reforma no ensino jurídico (Reforma Benjamin Constant, 1890), criando faculdades livres, ou seja, estabelecimentos particulares ou estaduais que poderiam funcionar sob a supervisão do governo, ampliando a possibilidade de novos cursos pelo país, tirando o dualismo exercido até então entre São Paulo e Recife, sendo que a primeira Faculdade Livre de Direito, que obteve autorização do governo para funcionar sob o novo regime, foi na Bahia, em 1891 (VENANCIO FILHO, 2005).

O Decreto n.º 1232-H, de 2 de janeiro de 1891 (BRASIL, 1891), institui que os cursos de Direito serão divididos em cursos de ciências jurídicas, ciências sociais e notariado, estipulando as disciplinas de cada um:

Art. 2.º Haverá em cada uma das Faculdades de Direito tres cursos: o de sciencias juridicas, o de sciencias sociaes, o de notariado.

Art. 3.º O curso de sciencias jurídicas comprehenderá o ensino das seguintes materias:

Philosophia e historia do direito;  
 Direito publico e constitucional;  
 Direito romano;  
 Direito criminal, incluindo o direito militar;  
 Direito civil;  
 Direito commercial, incluindo o direito maritimo;  
 Medicina legal;  
 Processo criminal, civil e commercial;  
 Pratica forense;  
 Historia do direito nacional;  
 Noções de economia politica e direito administrativo.

[...]

Art. 5.º O curso de sciencias sociaes constará das seguintes:

Philosophia e historia do direito;  
 Direito publico;  
 Direito constitucional;  
 Direito das gentes;  
 Diplomacia e historia dos tratados;  
 Sciencia da administração e direito administrativo;  
 Economia politica;  
 Sciencia das finanças e contabilidade do Estado;  
 Hygiene publica;

Legislação comparada sobre o direito privado (noções).

[...]

Art. 7.º As materias do curso do notariado constituirão objecto das duas seguintes series de exames:

1.ª serie

1.ª cadeira. Explicação succinta do direito patrio constitucional e administrativo.

2.ª cadeira. Explicação succinta do direito patrio criminal, civil e commercial.

2.ª serie

1.ª cadeira. Explicação succinta do direito patrio processual.

2.ª cadeira. A quarta cadeira da quarta serie do curso de sciencias juridicas.

Nota-se que pela primeira vez é previsto em lei que o bacharel em Ciências Jurídicas estará habilitado para a advocacia, magistratura e ofícios da justiça, portanto, não havia prova profissionalizante para as profissões citadas:

Art. 366. O gráo de bacharel em sciencias juridicas habilita para advocacia, magistratura e officios de justiça; o de bacharel em sciencias sociaes, para os logares do corpo diplomatico e consular e para os cargos de director, sub-director e official das secretarias do Governo e administração (BRASIL, 1891)

Na égide da nova reforma, alguns cursos jurídicos abriram no país. A Faculdade Livre de Direito da Bahia iniciou seus trabalhos em 15 de abril de 1891, prevalecendo-se do regime do ensino livre e estudos sociais, e mais dois cursos no Rio de Janeiro, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e Faculdade Livre de Direito, tendo esta última iniciada seus trabalhos no Mosteiro de São Bento em 31 de maio de 1891 (VENANCIO FILHO, 2005).

Após uma longa discussão com o Congresso, a Lei n.º 314 de 30 de outubro de 1895 (BRASIL, 1895) reestrutura o ensino jurídico:

Art. 1.º A partir do primeiro annolectivo depois da publicação desta lei, o ensino nas Faculdades de Direito será feito em cinco annos, distribuidas as materias do curso pelas seguintes cadeiras:

1º ANNO

1.ª cadeira - Philosophia do direito.

2.ª » - Direito romano.

3.ª » - Direito publico e constitucional.

2.º ANNO

1.ª cadeira - Direito civil (1ª cadeira).

2.ª » - Direito criminal (1ª cadeira).

3.ª » - Direito internacional publico e diplomacia.

4.ª » - Economia politica.

3.º ANNO

1.ª cadeira - Direito civil (2ª cadeira).

2.ª » - Direito criminal (especialmente direito militar e regimen penitenciario (2.ª cadeira).

3.ª cadeira - Sciencia das finanças e contabilidade do Estado (continuação da

4.ª cadeira do 2º anno).

- 4.<sup>a</sup> cadeira - Direito commercial (1<sup>a</sup> cadeira).
- 4.<sup>o</sup> ANNO
- 1.<sup>a</sup> cadeira - Direito civil (3<sup>a</sup> cadeira).
- 2.<sup>a</sup> cadeira - Direito commercial (especialmente o direito marítimo, fallencia e liquidação judicial).
- 3.<sup>a</sup> cadeira - Theoria do processo civil, commercial e criminal.
- 4.<sup>a</sup> cadeira - Medicina publica.
- 5.<sup>o</sup> ANNO
- 1.<sup>a</sup> cadeira - Pratica forense (continuação da 3<sup>a</sup> cadeira do 4<sup>o</sup> anno).
- 2.<sup>a</sup> cadeira - Sciencia da administração e direito administrativo.
- 3.<sup>a</sup> cadeira - Historia do direito e especialmente do direito nacional.
- 4.<sup>a</sup> cadeira - Legislação comparada sobre o direito privado.

A lei retira o Direito Natural do currículo do curso, inserindo as disciplinas de História do Direito e Filosofia do Direito, o que para Almeida Filho (2008) se coaduna com um estado laico e sob influência positivista. No período compreendido entre 1889 a 1940, o positivismo do Direito divide-se em duas partes:

A primeira é marcada pela Escola do Recife, na qual sobressaiu a figura eminente de Clóvis Beviláqua. Desenvolve-se, de maneira distinta, o pensamento de Pedro Lessa, que aplica com rigor os princípios da Lógica de Stuart Mill, chegando a uma distinção original entre Ciência do Direito, de base indutiva, e a Dogmática Jurídica, de base dedutiva. Na segunda fase prevalece a obra imponente de [...] Pontes de Miranda. Seu *Sistema de Ciência Positiva do Direito*, em 1922, constitui talvez a mais ousada expressão do empirismo jurídico integral, a ponto de sustentar a identidade das leis físicas e humanas como condição da unidade da ciência (REALE, 2000, p. 188).

Venancio Filho (2005) relata que se passou a exigir frequência dos alunos, duas épocas de exame e a junção dos cursos de Ciências Jurídicas e Ciências Sociais, sendo que essas medidas provocaram melhoria no ensino jurídico. A lei traz mudanças significativas, a qual introduziu:

O currículo é unificado e a formação jurídica encarada como profissionalizante liberal e não mera formação de quadros para o Estado como tratado até então. Quanto à distribuição dos conteúdos, a citada lei previa as cadeiras de Filosofia do Direito (agora dissociada da História do Direito) e de Direito Romano ainda no primeiro ano do curso, deixando para o quinto ano a cadeira de 'história do direito e especialmente do direito nacional' (CERQUEIRA, 2006, p. 63).

No início do século XX, entre 1901-1931 surgiram outros cursos jurídicos, sendo que esse crescimento foi atribuído à Reforma Rivadávia Correa (Decreto n.º 8.659, de 05 de abril de 1911), a qual retirava do governo a obrigação sobre as instituições superiores, dando oportunidade para as faculdades particulares:

Art. 1º A instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos creados pela união, não gozarão de privilegio de qualquer especie.

Art. 2º Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo (BRASIL, 1911).

A Reforma Rivadávia sofreu críticas, conforme descreve Venancio Filho (2005, p. 212):

As expectativas brilhantes da Reforma Rivadávia infelizmente não se confirmaram. Mais uma vez voltou a não funcionar a fórmula mágica, e já quatro anos depois, estando na pasta da Justiça outro ministro gaúcho, mas não ligado às idéias positivistas, o ilustre jurista Carlos Maximiliano, o Governo, pelo decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915, reorganizava o ensino secundário e superior.

Cerqueira (2006), no entanto, aponta que, para o ensino jurídico, o Decreto n.º 11.530 de 1915, foi apenas uma readequação de conteúdos e disciplinas, tornando a formação “cada vez mais para o profissional liberal, especializado na lide privada e interindividual, a espelho do que ainda acontece nos dias atuais” (CERQUEIRA, 2006, p. 64).

Passados quase cem anos de ensino jurídico no Brasil, o presidente Epitácio Pessoa cria, pelo Decreto n.º 14.343, de 07 de setembro de 1920, a primeira universidade do país, a Universidade do Rio de Janeiro, agrupando a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, ainda que nas palavras de Venancio Filho (2005, p. 215) “a universidade, tal como concebida, resultava da junção de apenas três faculdades, sem nenhum espírito integrador, mas como mera unidade administrativa”.

Art. 1.º Ficam reunidas, em ‘Universidade do Rio de Janeiro’, a Escola Polytechica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização.

Art. 2.º A direcção da Universidade será confiada ao presidente do Conselho Superior do Ensino, na qualidade de reitor, e ao Conselho Universitario, com as attribuições previstas no respectivo regulamento (BRASIL, 1920).

A respeito da criação da primeira Universidade brasileira há divergência. O historiador paranaense João Francisco da Rocha Pombo conseguiu do Governo do Estado do Paraná a aprovação da Lei n. 63, de 10 de dezembro de 1892, que concedia

o estabelecimento de uma Universidade em Curitiba, mas a pretensão ficou apenas no lançamento da pedra fundamental.

Com a Reforma Rivadávia (Decreto n. 8.659, de 05 de abril de 1911), o ensino superior tornou-se livre no Brasil. Assim, os professores Victor Ferreira do Amaral e Silva, Nilo Cairo e Pamphilo de Assumpção projetaram a ideia de uma universidade, cuja aprovação se deu em sessão solene no Palácio do Congresso Legislativo (Curitiba), em 19 de dezembro de 1912. Era criada a primeira Universidade brasileira.

Seu primeiro reitor foi o Prof. Victor Ferreira do Amaral e Silva, co-fundador, sendo que a Universidade do Paraná reunia, inicialmente, os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia Civil, Odontologia, Farmácia, Comércio e Obstetrícia. As aulas iniciaram em 24 de março de 1913, em um sobrado alugado na Rua Comendador Araújo.

O Governo do Estado do Paraná reconheceu oficialmente a Universidade do Paraná pela Lei n. 1284, de 27 de março de 1913, assegurando a diplomação e obtenção de verbas. A Universidade do Paraná progrediu até a Reforma Carlos Maximiliano (Decreto n. 11.530, de 16 de março de 1915), a qual reduziu consideravelmente a autonomia das escolas superiores e criou regulamentos para a equiparação das escolas particulares ou estaduais com as oficiais. Então, a Universidade do Paraná pleiteou a equiparação para estar condizente com a legislação, contudo, o pedido foi indeferido pelo Conselho Superior do Ensino, alegando que não havia outra universidade no país que servisse como padrão, a qual poderia ser equiparada.

Desta forma, para sobreviverem e serem equiparados a outros, seus cursos foram desmembrados e a Universidade do Paraná deixou de existir formalmente, embora continuasse existindo de fato e dentro de um espírito universitário, pois as três faculdades estavam reunidas sob a mesma Diretoria e nesta centralizadas. Os realizadores da Universidade do Paraná prosseguiram batalhando por sua restauração, a qual foi obtida em 1º de abril de 1946, sendo eleito o mesmo reitor, Prof. Victor Ferreira do Amaral e Silva. A restauração foi oficializada pelo Decreto n. 9.323, de 06 de junho de 1946, sendo equiparada com a união das Faculdades de Medicina, Engenharia, Direito e a de Filosofia, Ciências e Letras, fundada em 1938.

Em 03 de setembro de 1965, a Universidade do Paraná passou a ser, oficialmente, Universidade Federal do Paraná (FERREIRA FILHO, 1969). Portanto, pode-se considerar que a primeira Universidade brasileira foi a do Paraná, pois ela

teria sido restaurada em 1946, e não fundada, considerando-se, assim, a data da sua inauguração em 1912, quando a Universidade do Rio de Janeiro foi fundada em 1920.

Por fim, a última tentativa de reforma no ensino jurídico na República Velha foi o Decreto n.º 16.782 de 1925, ocasião em que foi criado o Departamento Nacional de Ensino, porém conectado ao Ministério de Justiça e Negócios Interiores, mantendo o curso jurídico em cinco anos, prevendo as cadeiras de Direito Administrativo, Direito Comercial, Direito Penal e Penal Militar, Medicina Pública, Direito Judiciário Civil, Direito Internacional Público e Privado, Teoria e Prática de Processo Civil e Comercial, Economia Política e Filosofia do Direito. Além disso, o decreto previa a formação de outras universidades em outros Estados, tais como Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (VENANCIO FILHO, 2005).

As décadas de 20 e 30 trazem grandes transformações mundiais que afetam o país. “É o tempo do grande conflito entre socialismo, liberalismo e corporativismo” (LOPES, 2014, p. 370). O fim da primeira Guerra Mundial traz a revolução na Rússia e a crise econômica na Alemanha<sup>6</sup>, a quebra da bolsa de Nova York em 1929 traz consequências devastadoras para a economia mundial (no Brasil, afeta os preços do café, principal produto exportador) e o desemprego. Nesse caso, a Revolução de 30 no Brasil, encontra brecha para a alternância de poder, sai a república velha do café com leite e inicia a era Getúlio Vargas.

A historiografia assinala o dia 3 de outubro de 1930 como o início da revolução que marcou o fim da Primeira República. O movimento eclodiu no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais e no Nordeste, tendo como principais articuladores Oswaldo Aranha, Virgílio de Melo Franco, Juarez Távora. [...] Os antecedentes imediatos, talvez sejam de recuperação complexa, mas as cenas decisivas do entreato – das fraudadas eleições presidenciais de 1930 ao deflagrar do movimento auto-proclamador evolucionário –, permitem evocação imediata. Os fatos são por demais conhecidos, na sequência: Washington Luís contraria a política ‘café com leite’ [...]; forma-se a Aliança Liberal; sobrevem a contestada vitória do bacharel Júlio Prestes nos pleitos presidenciais; dá-se o assassinato do candidato a Vice-Presidente da oposição, o paraibano João Pessoa; segue-se a deposição de Washington Luís e ascende ao poder Getúlio Vargas. Estava configurado o momento revolucionário (MARTINS; BARBUY, 1999, p. 167)

---

<sup>6</sup> Após a I Guerra Mundial, a Alemanha, derrotada e endividada, entrou em severa crise econômica, atingindo, em 1923, hiperinflação de nível aterrorizante, chegando ao auge quando não honrou o pagamento de reparação aos franceses, vindo estes a tomarem Ruhr, que era responsável pela produção de carvão e aço. O povo sentia-se humilhado e a República de Weimar tornou-se insustentável. Deu-se o início a diversos conflitos, sendo que no outono de 1923, originou-se o chamado ultranacionalismo, ou seja, uma ala radical do Partido Nacionalista e do Partido Nazista de Hitler, tendo como meta o repúdio ao Tratado de Versalhes. No entanto, a tentativa do golpe não obteve êxito, culminando na prisão de Hitler (EVANS, 2010; TOOZE, 2013).

Getúlio Vargas também promoveu mudança na educação, tendo como ato do Governo Provisório a criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1930, tomando posse como ministro Francisco Campos. Foi então aprovado o Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, conhecido como Estatuto das Universidades (AZEVEDO, 1963):

A parte central dessa reforma traçada no decreto n.º 19 851, de 11 de abril de 1931, e verdadeiramente inovadora de nosso aparelhamento de cultura é o estatuto das universidades brasileiras em que se adotou 'como regra de organização do ensino superior da República o sistema universitário', e se exigiu para que se fundasse qualquer universidade no país [...] (AZEVEDO, 1963, p. 661).

No âmbito do ensino jurídico, o referido decreto estabeleceu o desdobramento em dois cursos, sendo um de bacharelado, que ocorreria em cinco anos, e outro de doutorado, em dois anos. Na ocasião, se justificou a divisão argumentando que o curso de bacharelado seria destinado ao profissional, aperfeiçoando o praticismo, retirando disciplinas de cunho cultural ou doutrinário. Já o curso de doutorado foi criado diante da necessidade da formação de futuros professores de Direito, que notadamente tinham a prática, porém faltava a cultura jurídica (CERQUEIRA, 2006).

Diante da previsão do Estatuto Universitário para a criação do sistema universitário no país, em 25 de janeiro de 1934, pelo Decreto Estadual n.º 6.283, foi criada a Universidade de São Paulo, a qual agregava a Academia de Direito, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, a Escola Agrícola Luiz de Queiroz, o Instituto de Educação, Escola Veterinária, Escola de Farmácia e Odontologia, e originava-se a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, sendo contratados professores do exterior para ministrar aulas para este último curso (MARTINS; BARBUY, 1999).

No entanto, o ensino jurídico ficou estagnado, sendo que a lei 114, de 11 de novembro de 1935, torna facultativa nos cursos, o doutorado:

Art. 1º Nas Faculdades de Direito officiaes e nas reconhecidas pelo Governo Federal, é facultativa, a juízo das respectivas Congregações, a existência do curso de doutorado.

Art. 2º Para a installação ou suppressão desse curso em qualquer Faculdade de Direito official ou reconhecida serão observadas as disposições seguintes: a) entrando em vigor a presente lei, a Congregação se reunirá dentro do prazo razoavel e, tendo em vista a conveniencia ou não da existencia do curso de doutorado na respectiva Faculdade, deliberará, por maioria de votos, sobre a sua continuação ou não (BRASIL, 1935).

A lei reconhece afinal a dificuldade na concepção desses cursos de doutorado que seriam destinados aos futuros professores e pesquisadores, o que “absolutamente não produziu frutos e o resultado científico de sua atividade foi praticamente nulo” (VENANCIO FILHO, 2005, p.311).

Com o golpe em 10 de novembro de 1937, o chamado Estado Novo, Getúlio Vargas cancela as eleições e promulga outra Constituição, inaugurando o período de ditadura. Os partidos políticos foram vetados e os juízes de direito não poderiam exercer o magistério simultaneamente com seu cargo (MARTINS; BARBUY, 1999). Contudo, houve um aprimoramento na área jurídica com a inserção de diplomas legislativos, tais como processo civil e processo penal, penal, sociedades, lei de introdução ao Código Civil, falências e registros públicos.

A respeito do ensino jurídico no período compreendido entre 1930 a 1945:

Examinando os quinze anos de evolução do ensino jurídico (1930-1945), vamos verificar que os resultados apresentados foram bem mofinos. Enquanto que no campo econômico e social as transformações eram bem significativas, no setor educacional um sério esforço se realizava; inclusive em matéria de ensino superior, os cursos jurídicos mantinham-se na mesma linha estacionária (VENANCIO FILHO, 2005, p. 310).

Ainda com a redemocratização a partir do final de 1945, bem como com a implantação da Constituição de 1946, não houve avanço no ensino jurídico. Ao contrário, houve um aumento na criação de novas escolas, porém sem qualquer fiscalização e preceito, sendo que “naqueles ramos considerados mais fáceis de serem instituídos entre os quais se incluem os de Direito, ainda não tiveram paradeiro” (VENANCIO FILHO, 2005, p. 314). Ironicamente é chamado de “‘inchação’ do ensino superior, ou ‘política de cogumelagem’, ocorrendo num período em que o país passava por mudanças econômicas, no qual exigia “um ensino de Direito que atentasse para estas novas necessidades sociais” (VENANCIO FILHO, 2005, p. 314).

Diante da questão que se apresentava da crise do ensino jurídico, em 1951, pensou-se em um projeto de lei, fomentado pelo então deputado Aliomar Baleeiro, no intuito de que fosse criado um curso de ciências políticas na Faculdade de Direito, pelo período de três anos, “e que daria aos seus graduados inscrição na Ordem dos Advogados para advogar em executivos fiscais, mandados de segurança, recursos junto aos conselhos de contribuintes e em conselhos” (VENANCIO FILHO, 2005, p. 314). No entanto, o projeto encontrou barreiras no Conselho Nacional de Educação e

outros catedráticos, restando arquivado. Para Venancio Filho (2005, p. 314) o projeto tentou “corrigir parcialmente os problemas existentes, adotou solução que apresentava, apenas um paliativo, sem enfrentar a matéria em suas causas profundas”.

Se, no período que se seguiu, de quase dois decênios, de 1937 a 1954, se acentuou esse movimento de expansão quantitativa de Universidades [...], não se observou, nêle, porém, nenhum esforço correspondente de reestruturação do ensino superior em bases novas. É uma fase de crescimento numérico, realmente perturbador, em que as Universidades brasileiras, reduzidas a quatro em 1937, chegam a quinze, em 1953, ameaçando atingir a duas dezenas, entre oficiais e particulares, e as Faculdades que eram então apenas duas, já orçam por sete no Estado de S. Paulo e se calcula em 40 ou perto disso, espalhadas pelo país. Sem prédios e instalações adequadas, sem bibliotecas e sem laboratórios, a maior parte delas (AZEVEDO, 1963, p. 693).

Em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a Lei n.º 4.024, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, criando o Conselho Nacional da Educação, sendo que no seu Art. 70 previa “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961).

Com a implantação da lei, o Conselho Federal de Educação deveria estipular o currículo mínimo e tempo de duração dos cursos que capacitavam profissionais liberais ao exercício da profissão. Analisando o curso jurídico, o Conselho Federal manteve o currículo mínimo de cinco anos, mas considerou importante incluir uma cadeira específica de Direito Financeiro, diante da evolução crescente deste mercado, bem como a cadeira de ciência política, necessária para a função jurídica e social do profissional (RODRIGUES, 1988).

Venancio Filho (2005) critica que, apesar da autonomia em autorizar o funcionamento dos cursos e estabelecer currículos, na verdade o Conselho Federal de Educação, motivado pelo crescimento econômico da década de 1960, não tinha um planejamento adequado, tornando-se ineficaz, sem resultado positivo ao ensino jurídico.

Bastos (1998) descreve que o Conselho Federal fazia visita *in loco* nas faculdades verificando o espaço físico, capacidade financeira, corpo docente, entre outros. No entanto, era apenas mera formalidade, pois alguns professores renomados emprestavam seu nome para que a instituição obtivesse a autorização, sendo que jamais compareceram no campus.

Com o advento do Regime Militar em 1964, os militares tomaram o poder e o ensino jurídico passou por significativas alterações, que se justificam naquela conjuntura vivida no país: o rompimento dos princípios democráticos de direito. Para fortalecer o Regime Militar, foram tomadas algumas medidas no ensino jurídico estimulando o positivismo. Diante disso, “a técnica passou a prevalecer sobre a teoria”, com o objetivo de disseminar “conhecimentos tecnocráticos, desarticulados e sem uma responsabilidade metodológica para a compreensão do todo do direito” (BAGNOLI *et al.*, 2014, p.176).

A mudança ocorrida no ensino jurídico teve consequências drásticas que se refletem até hoje:

O ensino jurídico conectado ao ‘Humanismo’, ideias como justiça, ética e desenvolvimento social foram afastados do âmbito das Universidades, que passaram a transmitir conhecimentos voltados para uma prática sem finalidade da efetivação da justiça. O direito passou a não ser mais compreendido, sua essência foi obscurecida; preservando, por conseguinte, apenas a sua forma, para que as normas fossem aplicadas como instrumentos, ou seja, não existia mais uma finalidade em si mesmo, mas apenas uma ferramenta de solução de controvérsias (BAGNOLI *et al.*, 2014, p.176).

Foi no decorrer desse período que houve um crescente aumento de faculdades (CASTRO, 2000; LINHARES, 2010; MEDINA, 2000; MELO FILHO, 1986; RODRIGUES, 1988; VENANCIO FILHO, 2005; WOLKMER, 2015), com o intuito de lucrar, as quais não estavam comprometidas com o ensino crítico que participasse do crescimento do país. Neste contexto, a criticidade transforma a realidade, uma vez que o pensamento crítico permite uma mudança, mas “ao ignorar o desenvolvimento do pensamento crítico, formam-se tão somente técnicos, os quais perpetuam o sistema, sem efetuar qualquer mudança” (BAGNOLI *et al.*, 2014, p. 176).

Com o advento da Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968, que previa as normas de organização e funcionamento do ensino superior, em articulação com a escola média, no seu Artigo 26 determinou que “o Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1968).

Apesar de o Art. 26 prever o currículo mínimo e a duração do curso superior, para profissões reguladas em lei, Bastos (1998) critica que as portas continuaram

fechadas para o desenvolvimento profissional, pois a lei regulamentava a formação superior apenas para as profissões regulamentadas em lei.

Na verdade, aquela lei [Lei n.º 4024 de 20 de dezembro de 1961] pretendeu romper o corporativismo profissional evitando que a lei, previamente à formação escolar (formal), ou pelo menos ao reconhecimento do diploma, definisse a profissão, deixando o agrupamento do saber diplomado a critério da universidade e à própria dinâmica do saber. Não seriam os legisladores que definiram as categorias profissionais, mas a universidade, o que, no quadro das tradições brasileiras, era impossível (BASTOS, 1998, p. 243).

Bastos (1999) faz esse comparativo, pois o parágrafo único do Artigo 68 da Lei n.º 4.024 de 1961, previa que o exercício dos profissionais liberais ficaria sujeito a registro no MEC e a prestação de exames e provas de estágio.

Esta situação tumultuou o quadro formativo dos advogados, e tem influenciado não apenas na sua desqualificação profissional, mas, em muitas ocasiões, exceto naquelas em que os níveis de concurso exigem qualificação aprimorada, no esvaziamento do conhecimento jurídico imprescindível às instituições públicas e, inclusive, empresariais (BASTOS, 1998, p. 243).

A Lei n.º 5.540 da Reforma Universitária seguiu o modelo de organização norte-americano, na qual a formação jurídica não tinha independência, sendo que as disciplinas não conversavam entre si, causando ausência de interconexão, resultando no positivismo das normas, sendo que estas não estavam conectadas com os fenômenos sociais. Contudo, a Lei n.º 5.540 de 1968 foi destemida pelo período em que foi promulgada, em plena ditadura brasileira e no movimento estudantil de 1968, mas viabilizou a expansão do ensino superior privado, favorecendo o crescimento desordenado dos cursos jurídicos pelo país sem mensurar a proposta do Conselho Federal de Educação (CFE) para o ensino jurídico (BASTOS, 1998).

O ensino jurídico perdeu a cientificidade do Direito, tornando-se técnico, como forma de prevenir qualquer tipo de confronto com o Regime Militar. Atualmente, busca-se a interdisciplinaridade como forma de interagir com outros saberes, estimulando o pensamento crítico e incentivando a busca do conhecimento (BAGNOLI *et al.*, 2014).

Pasold (1996) relata que, diante da estagnação do ensino jurídico, houve uma fomentação dos profissionais do Direito (professores, advogados, juízes), para discutirem a respeito do ensino jurídico. Destacou, desta forma, dois eventos que mobilizaram os profissionais da área, sendo o primeiro o Seminário Nacional sobre o Ensino Jurídico, realizado pelo Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB), ocorrido no

Rio de Janeiro em 1967, discutindo sobre a situação do ensino jurídico, currículo, método de ensino e prática jurídica. O segundo evento realizado foi em 1971, o Encontro Brasileiro de Faculdades de Direito, ocorrido em Minas Gerais, reunindo também profissionais da área. Da reunião dos eventos, resultou as insatisfações por escrito e encaminhadas para o Conselho Federal de Educação, a qual culminou na Resolução 03, de 25 de fevereiro de 1972, que estabeleceu o currículo mínimo de dois tipos de matérias: as básicas e as profissionais, exigindo-se a prática sob forma de estágio supervisionado.

Com a Portaria n.º 1.886 de 30 de dezembro de 1994, foram fixadas as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de Direito, dividindo as disciplinas em fundamentais e profissionalizantes. Para Pasold (1996), trouxe inovação, além das disciplinas específicas, a possibilidade de convênios de intercâmbio de discentes e docentes, fortalecendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

Novas diretrizes curriculares no curso de Direito foram fixadas pela Resolução n.º 9/2004 (CNE/CES), inovando na formação, tirando o termo currículo mínimo, utilizando conteúdos e atividades essenciais, com caráter mais humanista, sendo menos tecnicista (RODRIGUES, 2005).

Percebe-se que houve uma evolução no país e no mundo, principalmente nas questões ligadas à tecnologia e demais progressos na educação. Entretanto, passados quase 190 anos da formação do curso jurídico no Brasil, constata-se que o ensino jurídico ficou estagnado. Inclusive, alguns autores (ALMEIDA JUNIOR, 2008; BASTOS, 1998; BITTAR; ALMEIDA, 2002; CERQUEIRA, 2006; FEITOSA NETO, 2006; MELO FILHO, 1986; OLIVEIRA, 1999; RODRIGUES, 1988; VENANCIO FILHO, 2005; WARAT, 2004; WARAT; CUNHA, 1977) apontam que a crise jurídica não é recente, remontando desde a criação do curso jurídico no Brasil.

De forma geral, os autores citados apontam que a crise jurídica é decorrente dos “problemas da ‘metodologia didático-pedagógica’ [...] e do *curriculum* mais apropriado para nossos cursos” (RODRIGUES, 1988), ainda em contrapeso com as tradições da Universidade de Coimbra:

Aulas discursivas, excessivo dogmatismo, nenhuma correlação do currículo com a realidade social, e com os novos ramos do direito, inexistência de formação prática, para o exercício profissional, ausência de debates a respeito do direito positivo, que possibilitariam uma valiosa contribuição, de *lege ferenda*, para as alterações do ordenamento jurídico, falta de formação ética e de uma clara percepção da natureza, das funções e dos objetivos das

várias carreiras jurídicas são algumas das características que acompanham o ensino do Direito desde seus primórdios (OLIVEIRA, 1999, p.30)

Assim, influenciado pela Reforma Pombalina, que continha a racionalidade moderna, dedutivista e sistemática, também presentes nas didáticas coimbrãs, “é possível afirmar que a crise da formação do ensino do Direito e, conseqüentemente, da configuração de um adequado currículo, é parte intrínseca, desde a sua criação em 1827” (LINHARES, 2010, p. 243).

Diante dos estudos dos autores citados, pode-se apontar que a crise jurídica tem três vertentes. A primeira, faz parte os que almejam que os cursos jurídicos formem apenas técnicos em Direito e, portanto, responsabilizam o curso de ser excessivamente teórico. Na segunda, estão presentes os que pretendem a formação de um profissional crítico, que proporcione o debate entre o Direito e sociedade, mas responsabilizam os cursos jurídicos como práticos e dogmáticos. Por fim, na terceira, se encontram os profissionais que não querem a formação nem dos práticos e nem dos críticos, mas de um profissional ciente do seu papel. Estes acusam os cursos jurídicos de não aplicar a teoria com a prática (BASTOS, 1998; RODRIGUES, 1988).

De qualquer forma, percebe-se que a crise no ensino jurídico está conectada com a metodologia utilizada desde a criação dos cursos jurídicos, qual seja, aula-conferência. É natural, porém não aceitável, essa passividade de metodologia, uma vez que os professores, ainda que competentes em suas profissões (juízes, promotores ou advogados), não receberam preparação didático-pedagógica, se restringindo a leitura e comentário dos artigos dos códigos, deixando-se de lado a reflexão, a análise crítica e a pesquisa.

### 3. A ADVOCACIA E A ORDEM DOS ADVOGADOS NO BRASIL

No capítulo anterior tratou-se do ensino jurídico, com um breve apontamento sobre sua crise, voltada para a metodologia didático-pedagógica e do currículo. Neste âmbito, sentiu-se a necessidade de pesquisar a respeito da Ordem dos Advogados do Brasil, sobre o advogado como profissional liberal e sua representação de classe. Dessa forma, abordar-se-á o conceito de advogado e de advocacia e seu perfil no decorrer dos anos, o Instituto dos Advogados do Brasil e a Ordem dos Advogados do Brasil.

#### 3.1 O ADVOGADO E A ADVOCACIA

Os homens sempre tiveram a imprescindibilidade de viver em sociedade, em grupo, e é sabido que esse tipo de interação pode gerar conflitos sejam de posse, desavenças, credo e demais contendas. Assim, no passado, esse tipo de vivência em grupo acabava gerando embates e as partes litigantes recorriam a terceiros para proteção dos seus interesses (OLIVEIRA, 1999).

A advocacia remonta a um passado longínquo, antes mesmo do surgimento das leis e da justiça:

[...] a advocacia já era exercida entre os hindus, os astecas, os caldeus, os persas, os germanos. Entre os hebreus, a história nos aponta os defensores caritativos, cuja missão era o patrocínio das viúvas, dos órfãos e dos pobres. Os caldeus, os babilônios, os persas e os egípcios tinham seus sábios e filósofos, que aconselhavam o povo e patrocinavam suas causas, discursando em praça pública (OLIVEIRA, 1999, p. 22).

Ao abordar a respeito da advocacia, não é possível deixar de mencionar a contribuição dos romanos, neste caso especialmente os juristas, dado a grande contribuição que deram às leis e à justiça, assim como ao seu significativo zelo à etimologia, inclusive a interferência helenística. “O termo *advocatio* pertencia ao reconhecer em *convicium* o conceito de *vox,cis*”, uma vez que *convicium* significava “o clamor de várias vozes, algazarra ou, propriamente, em direito, uma injúria – seria formado por *cum* mais *vox*, dando a idéia de vozes conjuntas, o clamor de várias vozes” (MADEIRA, 2002, p. 19).

Sem saber, dava aos gramáticos modernos mais uma prova da existência do antigo radical indo-europeu *wek-* a indicar ‘uma emissão de voz’, aparecido no latim arcaico no verbo *vequere* (mais tarde *vocare*– chamar) e na palavra *vocs*, mais tarde *vox, cis* (MADEIRA, 2002, p. 19).B

Desta forma, a preposição *ad* e o verbo *vocare* formam as palavras *advocare* e *advocatus*, o que induz ao chamamento de alguém. A etimologia da palavra advogado advém do termo latino *advocatus*, sendo *ad* (para junto) e *vocatus* (chamado), e conceitua como “aquele que é chamado pelas partes para auxiliar em suas alegações” (LANGARO, 1992, p. 35).

*Advocatio*, por sua vez, surge como termo técnico inequívoco para designar o apelativo (nome comum aos indivíduos de uma classe) derivado de *advocare*: o ofício, o exercício de advogar ou patrocinar causas; a corporação, a ordem de advogados de uma cidade. O *advocatus* é, pois, anterior à *advocatio*. Muitos exerceram atividades de auxílio às partes nas questões judiciais desde a Roma mais antiga. Mas, até que a atividade se torne uma profissão com regras jurídicas e disciplinares próprias, decorrerão séculos. Enquanto isso não acontece, no termo *advocatus* transitam a esmo vários conceitos, jurídicos ou não, como os de *patronus*, *patronus causarum*, *togatus*, *causidicus*, *orator*, *iuris peritus*, *scolasticus* (MADEIRA, 2002, p. 20).

A origem da palavra advogado vem do latim *advocatus* que “significa assistente ou patrono de quem foi chamado a juízo, podendo também ter o sentido de ajudante ou defensor”, já a palavra advocacia vem do latim *advocatio* significa “assistência, consulta judiciária, reunião ou assembléia de defensores de um acusado, abarcando também o sentido de prazo”, sendo que ambas as palavras no latim são provenientes do verbo *advocare* que significa “convocar, convidar, chamar como conselheiro num processo, chamar em auxílio, tomar como defensor” (AGUIAR, 1994, p. 24).

Diante da explanação sobre a origem da palavra advogado, pode-se conceituar:

[...] apelando à história e à etimologia, podemos hoje definir o advogado como aquele que é chamado para defender uma causa, e cumpre o seu dever com dignidade e competência, buscando mais a realização da justiça do que os honorários, embora devidos (ARNAUT, 1996, p. 14).

Arnaut (1996, p. 11) evoca que “antes de ser uma carreira, a advocacia foi uma função e uma vocação”. Justifica descrevendo que as pessoas instruídas e de boa índole representavam nos tribunais as pessoas incapacitadas, proporcionando o mínimo de igualdade perante a lei, dada a necessidade de a pessoa ter seu direito de defesa garantido. Tal fato se deu desde que a Igreja era a justiça, o sacerdote era o

juiz, os tribunais eram os próprios templos, e depois, com a laicização do direito, passou-se para as edificações civis. De qualquer forma, os acusados de crimes estavam sujeitos à parcialidade dos juízes, suscitando aos homens de bem, “sensíveis aos valores da justiça, a assumirem espontânea e benevolmente a defesa dos incriminados, comparecendo nos tribunais para lhes emprestarem a sua voz e o seu saber” (ARNAUT, 1996, p. 11).

No decorrer de milênios essa prática foi exercida de forma gratuita, imbuída do espírito de caridade, mediante a gratidão em ajudar o próximo. “Esses nossos antepassados históricos eram, pois, homens justos e bons, em regra, eruditos, que se tornaram oradores eminentes” (ARNAUT, 1996, p. 12). Dessa forma, a oratória e o saber eram fatores preponderantes para o bom desempenho do defensor, predominando no mundo antigo (Caldeia, Babilônia, Pérsia, Egito, Judeia e Grécia) de tal forma que no Egito ficou proibido o uso da oratória para que não influenciasse os juízes:

Entre os judeus, tal ministério era conferido aos ‘sábios’. Que tinham também funções de consulta. Na Grécia, o culto do direito atingiu tanto prestígio, sobretudo após as reformas de Dracon, Solon e Licurgo, que os romanos enviaram uma deputação para estudar, na fonte, as novas leis. Também aqui o saber e a eloquência foram postos ao serviço da justiça. Oradores famosos, como Péricles e Demóstenes, tornaram-se advogados consagrados, granjeando grande reputação (ARNAUT, 1996, p. 12).

A Grécia foi considerada por muitos o berço da advocacia, sendo que, no início, as partes litigantes faziam sua própria defesa no Tribunal Supremo, conhecido por Areópago. Posteriormente, os oradores (os famosos Péricles e Demóstenes) faziam a defesa das partes (OLIVEIRA, 1999). O Tribunal era considerado um local sagrado, razão pela qual antes de iniciar os julgamentos era realizado o rito da purificação, o qual consistia num banho que significava pureza, ou seja, os advogados tinham conhecimento que sua função era em êxito da justiça e da verdade (ARNAUT, 1996, p. 12).

A advocacia nasce, portanto, da necessidade de ajudar o injustiçado e o fraco, exercido por pessoas cultas e de boa índole, comprometidas com a justiça e a verdade, sem o fim de receber qualquer pecúnia.

Roma, na verdade, inspirou-se na legislação grega e babilônica, sendo o direito consuetudinário e jurisprudencial. O direito era sagrado, do qual apenas os pontífices (sacerdotes patrícios) tinham conhecimento, o que gerou conflito com os plebeus que

se sentiam “ameaçados e injustiçados por desconhecerem o direito a que estavam submetidos”, o que motivou “a compilação do direito consuetudinário (Lei das XII Tábuas)” (GUSMÃO, 1998, p. 285).

A advocacia surgiu apenas depois da Lei das XII Tábuas (450 a.C.), até então a atividade era exercida pelos sacerdotes-pontífices que eram os defensores das plebes, assim, o vassalo tinha que escolher seu protetor como defensor (ARNAUT, 1996).

No velho sistema das ações, a representação era vedada, salvo nos seguintes casos: *pro populo* (quando houvesse interesse público a defender), *pro libertate* (quando a liberdade estivesse ameaçada), *pro tutela* (em favor dos direitos dos tutelados), ou *ex lege Hostilia* (nos casos de furto de direitos de ausentes) (AGUIAR, 1994, p. 24).

Apenas na Roma republicana (510-27 a.C.) a pessoa passou a escolher seu defensor, o que normalmente recaía sobre o melhor orador:

De novo, as qualidades de orador-defensor forjam o verdadeiro advogado, apesar de os primeiros oradores não serem ainda versados em direito. Mas, com o decorrer dos tempos, foram forçados ao estudo da jurisprudência para melhor desempenharem a sua função (ARNAUT, 1996, p. 17).

A capacidade postulatória era apenas o titular do direito subjetivo ou seu *amicus*:

Quem é esse *amicus* responde a longa enumeração que se segue à definição: são, de modo sumário, parentes, afins, tutor ou curador do titular do direito que vêm a juízo expor a pretensão alheia, ainda que tenham de assumir pessoalmente, como será visto mais tarde, os efeitos da sentença (MADEIRA, 2002, p. 22).

Contudo, as mulheres eram proibidas de postular por outros, pois era considerado um ofício masculino, porém era permitido postular em causa própria “porque não se considerava imoral uma mulher no tribunal, imoral era certamente aí desempenhar uma profissão (e não, genericamente, um *dever moral*) socialmente reconhecida como masculina” (MADEIRA, 2002, p. 23).

Com o passar do tempo a palavra orador entrou em desuso, sendo substituída por *causidici*, *advocati* e *patroni*. Os *patroni* argumentavam perante o juiz, já os *advocati* aconselhavam as partes, tendo em vista o seu nível de conhecimento das leis (AGUIAR, 1994).

Por volta do final do século III a.C., teve origem a primeira Escola de Direito, iniciando-se, desta forma, o estudo da ciência jurídica, porque até aquele momento

estudava-se apenas “em casa do *jurisprudens*, ouvindo-o responder às consultas dos particulares e acompanhando-o frequentemente ao Tribunal” (ARNAUT, 1996, p. 18). Porém, a advocacia continuou a ser exercida pelos nobres até que, no período de Caio Júlio Cesar Octaviano Augusto (27 a.C.), foi aceito o ingresso da classe média na advocacia.

Novas Escolas de Direito surgiram em Constantinopla, Beirute e Atenas, sendo que em Roma a procura era de tal forma demasiada que foi instituído um limite de vagas. Contudo, o Direito na ocasião era considerado ciência, sobretudo técnica, especialmente esta última, “visto ser dirigido à descoberta do *justo*, isto é, honesto e oportuno para a convivência social. É uma ‘praxis’ e não uma ‘luris sapientia’” (ARNAUT, 1996, p. 19). A designação de orador cai em desuso e passa a chamar-se advogado, porém, somente foi criada a profissão de advogado pelo Imperador Justino I (518-527) e ratificada por seu sucessor Justiniano:

Justiniano, que lhe sucedeu [Justino I], foi o autor do ‘Corpus Iuris Civile’, o maior monumento jurídico de todos os tempos. Ambos reconheceram as prerrogativas concedidas anteriormente aos advogados e outorgaram-lhe outras. Foi criado um colégio [‘Ordo’], no qual os profissionais do foro eram obrigados a inscrever-se. Exigia-se a idade mínima de dezessete anos, estudo direito durante cinco anos e exame destinado a avaliar a qualificação jurídica do candidato e suas qualidades morais (ARNAUT, 1996, p. 19).

No baixo Império Romano, há indícios de uma formação da classe dos advogados, com interesse em regulamentar a profissão, sendo que a esta “corporação de advogados se deram os nomes de *collegium*, *ordo*, *consortium*, *corpus*, *toga*, *advocatio* e *matricula*” (MADEIRA, 2002, p. 57). A *collegia* tinha como objetivo “a defesa dos seus interesses [...], também, uma missão de caráter disciplinar”, sendo que “a denominação de Ordem aos *collegia* foi dada pelo Imperador Justiniano” (OLIVEIRA, 1999, p. 23).

Somente poderia advogar mediante concessão expressa em cada tribunal, sendo que os inscritos “eram submetidos, antes de adentrar na ordem, a provas e estágios” (MADEIRA, 2002, p. 57), podendo ser suspensos ou excluídos. Portanto, os advogados estavam sujeitos ao tribunal em que postulavam, sendo que as ordens eram independentes entre si, estando apenas conectadas à jurisdição do tribunal, ficando sujeitas à fiscalização e regulamentação do governador da província ou prefeito.

Em cada ordem os advogados seguem uma hierarquia conforme as datas de suas inscrições. Nos mais altos cargos encontram-se os *primates*, em seguida os outros *statuti*. Finalmente, há também os advogados estagiários (*postulantes*) que passam por um regime especial antes de adentrarem o *ordo*, na medida em que houver a saída de algum *statutus* (MADEIRA, 2002, p. 57).

Além da inscrição, era necessário que o advogado tivesse moral ilibada e inteligência, “pode-se dizer que era muito difícil entrar para uma corporação” (MADEIRA, 2002, p. 58). Cada corporação, ligada ao tribunal de jurisdição, tinha um número limitado de vagas para os advogados, sendo que caso em que não tivesse mais vaga disponível, era permitido advogar em jurisdições inferiores, aguardando a vaga nas jurisdições superiores. Eram os chamados *supernumerarii*, dando-se preferência àquele que o pai tenha sido inscrito, demonstrando a hierarquia na profissão (MADEIRA, 2002).

Arnaut (1996) informa que os advogados respondiam a uma rígida disciplina, estando proibidos de abandonar a causa e cobrar caso obtivesse êxito no resultado do processo. A Lei *Cincia de Donationibus* não permitia o pagamento para os advogados. Com os Imperadores Cláudio e Nero, foi permitida a remuneração aos advogados, desde que comedidamente e justa, ao contrário do Imperador Augusto que fez cumprir a lei da proibição. “Já com Nero o pagamento cabia às partes e poderia ser cobrado por meio do processo extraordinário” (OLIVEIRA, 1999, p. 22). Apenas no século II d.C. a advocacia foi profissionalizada e notoriamente recompensada:

[...] remunerada sob formas como *quota litis*, *palmaris* e *redemptio*. A primeira representava uma percentagem sobre o valor da causa; a segunda era um pacto condicional em que o advogado recebia somente no caso de vitória na lide; a terceira era a substituição do constituinte pelo advogado, que assumia o risco da lide (AGUIAR, 1994, p. 26).

A respeito da profissionalização e honorários, Arnaut (1996, p. 20) tece uma consideração:

Ao tornar-se profissão, a advocacia perdeu algumas das suas características primordiais. Passaram a ser devidos ‘honorários’, embora já antes fosse permitido ao advogado receber ofertas dos seus clientes. Contudo, a remuneração devia ser justa e ‘causa honoris’, donde deriva a designação ainda hoje utilizada na generalidade dos países.

Em Portugal, preceitua-se que a advocacia existia desde o século XIII, sendo marcada pelo Direito Romano e Canônico. Porém, somente nas Ordenações

Afonsinas e Filipinas é que foi regulamentada, e nas Ordenações Filipinas ainda foram regulamentadas as questões disciplinares. Os advogados também eram chamados de arrazoadores, porque alegavam as razões dos clientes nos tribunais, e vozeiros, porque emprestam a voz (OLIVEIRA, 1999).

Dentro do significado da benevolência que existia em torno da advocacia exercida anteriormente, dizia-se a respeito da remuneração:

Se o advogado recebia remuneração, dizia-se 'aprestamado'. A remuneração ou 'salário' não poderia exceder a vigésima parte da demanda e, naturalmente, não era permitido que os vozeiros tomem [*tomassem*] salário das partes e falseiem os pleitos que razoem. Se o fizerem, eram punidos e chamados 'prevaricadores causarum' (ARNAUT, 1996, p. 21).

A habilitação para praticar a advocacia somente passou a ser exigida nas Ordenações Afonsinas (1446), por meio de prova, e nas Ordenações Manuelinas (1513), era permitido aos graduados em Direito Civil e Canônico, sem necessidade de realização da prova. Somente nas Ordenações Filipinas (1603) foram estabelecidas normas para regulamentar a prática, a incompatibilidade e os honorários. Desta forma, para o exercício da prática era necessário cursar oito anos de estudos na Universidade de Coimbra, com exceção dos que apresentassem exame perante o Desembargador do Paço, contudo, em alguns tribunais era necessário concurso público. Também era vedado desistir da causa sem o consentimento da parte ou do juiz, revelar segredos dos clientes, receber alguma coisa da parte adversa, fazer discórdia entre as partes litigantes, ficando sujeito a ser banido para o Brasil e proibido de exercer a advocacia. Ficaram impedidos de exercer a advocacia os fidalgos, religiosos, cavaleiros, tabeliães e funcionários judiciais. Os honorários eram tabelados e para as causas cíveis, visto que nas causas criminais não tinha valor específico da causa, sendo que no direito romano, para tais casos, atendia-se por uma questão de honra (ARNAUT, 1996).

No Brasil colonial, o exercício da advocacia era regulamentado pela metrópole, portanto, ainda regido pelas Ordenações Filipinas de 1603, o qual se destinava ao papel da justiça e burocrático do Estado (BASTOS, 2003).

No entanto, nem todos interessados na área jurídica eram agraciados para obter o título de bacharel em Direito, tendo em vista que teriam que se deslocar para Coimbra para cursar a universidade, ou seja, um grande dispêndio.

A advocacia era exercida pelos bacharéis e também pelos provisionados e solicitadores, conhecidos como rúbulas, o que não ocorria apenas na área jurídica, mas também com os médicos, dentistas, engenheiros e outros:

Tanto os advogados *provisionados* quanto os *solicitadores* não possuíam formação acadêmica. Os primeiros eram submetidos a exames teóricos e práticos de jurisprudência pelos presidentes dos tribunais da Relação e podiam exercer o ofício nos tribunais de 1ª instância e em localidades onde não houvesse advogado formado ou em número insuficiente para garantir o andamento dos trabalhos da justiça. Os *solicitadores*, por sua vez, prestavam exame apenas sobre a prática do processo, devendo renovar a licença a cada dois anos (GUIMARÃES, 2003, p. 17).

Para os chamados provisionados era conferido o ofício pelos presidentes de tribunais ou província. Portanto, as provisões poderiam ser uma moeda de troca política, com abusos e desvios, sem a preocupação com a essência da prática da advocacia, ou seja, imbuída do espírito de bondade ao próximo.

O termo *rábula*, hoje pejorativo, rotulou durante anos uma classe de 'práticos do Direito', também predominados *provisionados* (face à 'carta de provisão', com a qual lhes provia a condição de representante para atuar em uma causa). Em inúmeras comarcas, na falta de profissionais formados em faculdades de Direito, esses práticos encarregavam-se das lides, sabendo peticionar e conhecendo razoavelmente as normas procedimentais. Davam o fato e o juiz encarregava-se da lei (MAMEDE, 2014, p. 18).

Mamede (2014, p. 19) compara o ofício do rábula com o bacharel em Direito:

A marca caracterizadora dos rúbulas era o mero *conhecimento prático* do Direito, opondo-se-lhes os bacharéis, ou seja, aqueles que possuem [*possuíam*] *conhecimento teórico* da disciplina jurídica. Enquanto prático, o rábula não precisava questionar-se sobre seu trabalho no Direito: entregava-se apenas ao ofício de representar judicialmente, de tocar feitos à frente, postulando em nome de quem não sabia fazê-lo e podia pagar-lhe pelo serviço.

Com a Independência Imperial, porém, o Brasil continuava sendo orientado pelas leis portuguesas, ou seja, sujeito às Ordenações, Leis Extravagantes, Alvarás e afins, ainda que Portugal fosse considerado um estado moderno, com poder político e jurídico centralizado (ALMEIDA, 2008). A advocacia era exercida sem regulamentação e após a Independência passou-se a sentir a necessidade da criação de curso jurídico no Brasil. A necessidade se dava não apenas pelo anseio da ordem jurídica, mas também pela política (OLIVEIRA, 1999).

Nesse período, vê-se a necessidade de suprir os interesses da Monarquia, diante da concentração dos cargos políticos e burocráticos, sendo que neste caso os advogados tinham grande participação no funcionamento da máquina do Estado, disputando por cargos e salários.

Principalmente depois da obtenção de sua independência, a organização político-administrativa brasileira precisou de profissionais que mantivessem, adequadamente, a estrutura do poder assentada, sobretudo na grande massa da população que trabalhava, isto é, a população escrava, que, no entanto, não estava incluída no processo político. A dominação da classe senhorial se mantinha coesa mesmo depois da Independência [...]. Com a decadência ocorrida nas áreas de grandes lavouras, como por exemplo a Região Fluminense, ou que se desenvolveram em áreas historicamente novas, como no Oeste Paulista, intensificaram-se mudanças econômicas que se refletirão no comportamento político. Neste contexto, os advogados representavam uma parcela dos privilegiados/letrados que podiam pretender uma situação político-administrativa estável, como importantes representantes das classes dominantes (FERREIRA, 2003, p. 51).

Contudo, o paternalismo era onipresente, conforme menciona Ferreira (2003, p. 60):

Os grupos que obtinham graduação universitária aguardavam sempre a sua convocação para participar dos círculos políticos e administrativos, assegurados, principalmente, se suas relações familiares já tivessem vinculações com os grupos dominantes, percebendo-se tendências para *filhotismo* e compadrio.

Bastos (2003, p. 163) descreve o perfil dos advogados no período Imperial:

O Império não teve um governo de advogados bacharéis em Direito como agentes de cidadania, e sim um regime de barões da terra como agentes contrários a este princípio. O Império era um Estado organizado e não uma sociedade organizada, onde os advogados são importantes e essenciais. Apesar disso, muitos políticos individualmente foram advogados com força política e destaque no parlamento, mas não promoveram substantivas alterações neste quadro.

Neste cenário político brasileiro, o perfil do advogado definiu-se pelo próprio Estado diante das necessidades que o governo apresentava e do anseio da própria sociedade, considerando os cargos disponíveis para as necessidades burocráticas e os novos pleitos judiciais que litigava a sociedade. Notadamente, os advogados da Corte estavam ligados ao trabalho burocrático e político, haja vista a necessidade da província fluminense na ocasião (FERREIRA, 2003).

A respeito da advocacia no período imperial, conclui-se que:

[...] o leque de deveres e impostos àqueles que advogavam eram inúmeros e amplos, e os seus direitos mais exprimiam a boa vontade monárquica. Estes tantos fatores, combinadamente, demonstram que a advocacia mais se exercia como uma concessão de Estado, numa interpretação restritívissima do conceito de *múnus publico*. Vencer estas limitações será o desafio futuro da advocacia (BASTOS, 2003, p. 57).

No período Imperial foram criados os cursos jurídicos e sentiu-se a necessidade de uma organização da classe advocatícia, como um desdobramento natural da mudança social no âmbito jurídico. Esse instituto dos advogados buscava uma autonomia corporativa, inspirado na cultura jurídica francesa, em especial na *Ordredes Avocats*. Diante desse ideal, os bacharéis em Direito ensejavam disciplinar e moralizar a profissão (VENANCIO FILHO, 1980).

Segundo Guimarães (2003), o conselheiro Francisco Alberto Teixeira de Aragão (1799-1847), então ministro do Supremo Tribunal de Justiça do Império, foi o precursor de uma associação de advogados, acreditando que a corporação unida poderia pressionar o governo imperial na organização judiciária. A preocupação pela organização judiciária era decorrente da farta quantidade de leis, alvarás, decretos e resoluções provenientes da antiga metrópole, gerando desconexão e particularidades de casos, pois, vez ou outra, geravam conflitos entre si (PRADO JUNIOR, 1999).

“A ausência de uma corporação e o espírito corporativo também não favoreceram o envolvimento da categoria nas lutas de desagregação do Império – questão religiosa, militar, abolicionista, federativa e republicana” (GUIMARÃES, 2003, p. 23). Dentro dessas lutas alguns advogados tiveram destaques, principalmente com o abolicionismo, com Joaquim Nabuco de Araújo, e a república, com Rui Barbosa, sendo este último, peça fundamental para a passagem do Império para a República.

Arnaut (1996) compara que o advogado da atualidade não é o mesmo equiparado aos antepassados da Grécia e Roma. É natural, visto que a humanidade passou por grandes transformações no decorrer dos milênios, o mundo é mais comunicativo por causa da internet, as notícias circulam rapidamente, o comércio teve expansão internacional, portanto, as relações individuais e coletivas tomaram outra forma. Diante disso, o ordenamento jurídico também se modificou com essas transformações:

O ordenamento acompanhou, naturalmente, esta vaga de transformações econômico-culturais, tornando-se mais efêmero e complexo, a exigir certa

especialização em áreas até há pouco, praticamente, desconhecidas, como os direitos dos consumidores, o ambiente e a informática. [...] De súbito, como se despertasse de um sonho, o advogado encontrou-se num mundo outro. Os códigos mudaram, o fichero desactualizou-se, a tipologia jurídica adquiriu novas formas e até a máquina de escrever passou à categoria de peça museológica. O advogado já não pode, seriamente, abarcar todas as questões que a vertiginosa vida de hoje engendra e multiplica. [...] Devemos tomar consciência da situação e assumi-la naturalmente (ARNAUT, 1996, p. 31).

Provavelmente uma saída seria a sociedade de advogados para atender as mais diversas demandas, diante de tantas especificações que a sociedade vem necessitando. Contudo, ressalta que a essência do advogado deve persistir, ou seja, o confidente, o consultor e o servidor da justiça. “A ‘alma da toga’ não mudou, nem pode mudar” (ARNAUT, 1996, p. 34).

A advocacia brasileira também passou por mudanças significativas, uma delas foi a perda da importância dos bacharéis nos setores do poder após a ditadura de 1964. Foi uma consequência natural já que os militares passaram a dar maior importância para o setor econômico, deixando de lado os problemas sociais. Os bacharéis e advogados foram substituídos por economistas, administradores, pessoas ligadas à informática, em lugar do humanismo. A ditadura militar fez com que os advogados se tornassem a voz do povo, lutando pelos direitos e atrapalhando os que estavam no poder. Como consequência, “advogados presos, desaparecidos, a Ordem combatida, invadida, culminando com o assassinato de Dona Lida Monteiro, secretária do Conselho Federal” (OLIVEIRA, 1999, p. 29), num atentado a bomba, em 27 de agosto de 1980, na sede do Conselho Federal da OAB no Rio de Janeiro. Na ocasião, a OAB de São Paulo e o presidente do Conselho Federal faziam campanha para descobrir quem havia torturado o jurista Dalmo Dallari, sequestrado um mês antes, em São Paulo.

Outra mudança para a advocacia foi a qualidade de ensino e, conseqüentemente, a credibilidade no profissional, diante da enxurrada de abertura de faculdades de Direito. Oliveira (1999, p. 30) acredita que “a reposição da advocacia nos patamares de prestígio e respeito sociais está subordinada, pois, a uma profunda reformulação do ensino”, trabalhando a moralidade, uma nova base curricular e uma nova metodologia de ensino trariam mudanças significativas para o futuro profissional e a advocacia.

Oliveira (1999) relata que a advocacia atual passa por uma apatia social, cingido por um desinteresse de mudança. No entanto, falta a percepção de que esse

desinteresse causa mazelas, corrupção e demais lástimas às quais os brasileiros estão sujeitos. Assim, o advogado atual deve repensar o seu papel social, uma vez que a advocacia tem importante influência social e política.

O advogado é “um instrumentalizador privilegiado do Estado Democrático de Direito, a quem se confiam a defesa da ordem jurídica, da soberania nacional, a cidadania, a dignidade da pessoa” (MAMEDE, 2014, p. 7), na busca por uma sociedade justa e na hegemonia dos direitos humanos. O advogado deve garantir a isonomia, a parcialidade judiciária, a garantia dos direitos individuais e o direito de defesa.

Uma das características da advocacia é a interação cliente e advogado, na qual o primeiro é detentor de suas mazelas e grandezas, características próprias do ser humano, e, portanto, o segundo não pode adotar uma postura de ser o detentor da verdade, pois a verdade não é única, visto que cada parte envolvida na lide terá sua própria verdade ou será afeto de verdade.

[...] sabemos que a verdade não é única, pode vir com a inicial, após a contestação, posteriormente modificada pela instrução, provisoriamente posta na sentença e fixada quando do seu trânsito em julgado. Mercê, pois, do próprio exercício profissional nossa visão do ser humano e da vida é flexível, condescendente e complacente (OLIVEIRA, 1999, p. 25).

O advogado é um profissional que, como poucos, está preparado para o contraditório. Neste aspecto, o profissional busca pela democracia. “É incompatível advogar a não ser com a plena vigência das garantias democráticas” (OLIVEIRA, 1999, p. 25). Um governo ditador não admite a palavra. A palavra tem força e é um instrumento contra o despotismo. Na Revolução Francesa, foi promulgada a Lei do Prairial, na qual os advogados foram proibidos de exercerem suas funções, o que levou a mais de mil execuções em apenas algumas semanas. Até mesmo Napoleão queria cortar fora a língua dos advogados (OLIVEIRA, 1999).

Portanto, o advogado é responsável por usar de independência e o seu compromisso profissional é com sua consciência, desde que “impregnada do dever a cumprir, ligado este aos anseios da justiça, que dele se apoderam, o impulsionam a pugnar pelos direitos que lhe são confiados” (OLIVEIRA, 1999, p. 25). Contudo, “afastada a independência, deve ele afastar-se da causa” (OLIVEIRA, 1999, p. 25). Mas sua independência está conectada à ira dos déspotas e a advocacia vem enfrentando barreiras em busca da democracia e da justiça:

Desde as sociedades primitivas, passando por Roma e pela Grécia, pelo feudalismo e pelo período das monarquias absolutistas, atingindo a Revolução Francesa, os Impérios e mesmo após a consolidação da democracia ocidental, a profissão sempre foi marcada por momentos de ruptura, em que calar os advogados era um objetivo ferozmente perseguido pelos detentores do poder (OLIVEIRA, 1999, p. 26).

O advogado não é apenas uma peça de movimentação na engrenagem da justiça. Em verdade, a atividade advocatícia se desdobra em três vertentes: “de apoio e informação jurídica, de instância de resolução amigável de conflitos e de mandatário processual das partes” (ARNAUT, 1996, p. 35). Portanto, a litigiosa somente deveria ser utilizada quando informativa e a mediadora já não fossem mais eficazes. Neste aspecto, o advogado tem função mais ampla do que apenas procurador da parte:

[...] o papel do advogado é no sentido de ver nele muito mais do que o mandatário forense – cujo retrato deturpado é uma figura togada, vociferante, levantando o braço apelativo diante de três juízes distraídos – mas o jurista sensível aos valores da justiça e um cidadão comprometido com a sociedade em que vive, lutando por um mundo mais justo e mais fraterno, e fazendo valer a verdade e a razão dos seus representados (ARNAUT, 1996, p. 35).

Dificuldade e incompreensão acompanham a advocacia desde o princípio. No entanto, a essência da função do advogado nem sempre é valorizada, tornando a profissão malvista diante de uma parcela da sociedade. Nem toda causa trata a respeito da liberdade de um indivíduo ou da violação de direitos. Porém, há quem confunda cliente com o advogado. Normalmente, essa confusão é natural na área criminal quando se trata de um caso de repercussão e a sociedade não entende o papel do advogado na defesa do cliente. A sociedade não entende que “o advogado não defende o crime. Ele é o porta-voz dos direitos constitucionais e processuais do seu cliente. (...) é ele o arauto de direitos e garantias que são de todos e de qualquer cidadão” (OLIVEIRA, 1999, p. 27).

Oliveira (1999) relata um caso famoso de que até mesmo o nazista Adolf Eichmann, o único nazista julgado em Israel, teve um defensor judeu, o qual cumpriu com sua tarefa na defesa do seu cliente, mesmo após o holocausto ter matado seis milhões de judeus. Portanto, reitera que o advogado não defende o crime do cliente, mas os seus direitos legais, por maior que tenha sido o crime.

Em um âmbito geral, percebe-se que a advocacia não era benquista por quem detinha o poder, fosse o poder público ou privado. Na Revolução Francesa, a

advocacia vivia nas sombras, toda a pompa que marcava a administração da Justiça francesa deu lugar ao ódio, à ambição, ao fanatismo, à parcialidade, levando à guilhotina Luiz XVI, Maria Antonieta e outros, que ainda que tivessem defensores que agiram com grandeza a sua profissão, apenas puderam apresentar a defesa de forma frágil (ROBERT, 1999).

Para Arnaut (1996, p. 35), “a ideia do advogado como serventário de interesses ilegítimos, assalariado do poder ou burocrata do foro”, deve ser banida. O advogado deveria: ter uma formação técnico-humana, com bom senso e culto; ser independente perante todo tipo de poder e também ao seu cliente, requisito fundamental para sua dignidade profissional; e, por fim, ter o princípio da confiança entre a relação cliente/advogado, cessando a relação a qualquer momento quando houver a quebra de confiança, porém, respeitando a lógica do cliente porque por vezes será contrária ao entendimento da lei.

### 3.2 O INSTITUTO DOS ADVOGADOS BRASILEIROS – IAB

A formação do Instituto dos Advogados Brasileiros surgiu praticamente desde o início dos cursos jurídicos no Brasil, quando os primeiros bacharéis sentiram a necessidade de regulamente organizar a sua entidade, a qual “aspiravam à *autonomia corporativa*, inspirados na cultura jurídica francesa, em especial na da *Ordre des Avocats*” (GUIMARÃES, 2003, p. 17).

A intenção de fundar uma associação de advogados partiu do ministro do Supremo Tribunal de Justiça do Império, conselheiro Francisco Alberto Teixeira de Aragão, que convocou os bacharéis Augusto Teixeira de Freitas, Luiz Fortunato de Brito Abreu e Souza Menezes e Caetano Alberto Soares para elaborarem um documento contendo o alicerce da entidade, sendo esta nominada como Instituto dos Advogados Brasileiros. O conselheiro era editor do *Gazeta dos Tribunais*, um jornal direcionado aos atos da justiça, sendo lançado em 10 de janeiro de 1943, quando passou a lançar artigos a respeito da importância de uma “Associação de Advogados na Corte”, dando como concepção o instituto dos advogados de Lisboa, criado em 1837, inclusive fazendo a publicação do estatuto português no seu periódico para propagação geral (GUIMARÃES, 2003, p. 17).

Para o conselheiro, então ministro, a justificativa da formação desse instituto seria aprimorar o sistema judiciário, sendo que a “corporação proporcionaria a alavanca com a qual os bacharéis poderiam pressionar o governo imperial para aperfeiçoar a organização judiciária do Estado recém-inaugurado” (GUIMARÃES, 2003, p. 18), bem como futuramente a criação da Ordem dos Advogados. O documento foi encaminhado ao governo imperial e chancelado pelo ministro da Justiça, Honório Hermeto Carneiro Leão, em 7 de agosto de 1843.

Em 7 de setembro de 1843, um mês após a chancela, o então eleito presidente do Instituto, Francisco Gê de Acaiaba e Montezuma (Visconde de Jequitinhonha), razão pela qual o Instituto também é conhecido como Casa de Montezuma, abriu a primeira sessão de instalação do Instituto, a qual ocorreu no salão nobre do Imperial Colégio Pedro II, onde pronunciou um discurso sobre a história da advocacia e a importância da instituição, na presença de representantes do Estado (Justiça), Estrangeiros e Marinha (BASTOS, 2003).

O momento mais significativo desta ação deu-se em 7 de setembro de 1843, quando o Imperial Colégio de Pedro II serviu de palco para uma solenidade singular, que reuniu as mais expressivas personalidades da Corte do Rio de Janeiro. Dentre as autoridades presentes, destacavam-se os ministros Honório Hermeto Carneiro Leão, da Justiça, Joaquim José Rodrigues Torres, da Marinha e Paulino José Soares de Souza, titular da pasta dos Estrangeiros. A cerimônia, agendada para a data emblemática da passagem do vigésimo primeiro aniversário da Independência, celebrava a instalação do Instituto dos Advogados Brasileiros (FERREIRA, 2003, p. 47).

No seu discurso, Montezuma deixou clara a finalidade acadêmica do Instituto, em prol do Estado e da Ciência da Jurisprudência, bem como a utilidade pública, porém, não ao povo, mas no auxílio ao governo para melhoramento da legislação e da Assembleia Geral. Também deixou claro que o Instituto era o início de uma futura entidade corporativa, explorando a relevância da organização dessa classe, citando como exemplo França, Inglaterra e Portugal. Para Montezuma, restou evidente a necessidade de codificar o Direito Civil, pois “deveria ser a porta de entrada para a civilização, e esta não podia continuar contaminada por antigos elementos coloniais” (GUIMARÃES, 2003, p. 24).

Montezuma deixa claro que o objetivo futuro era criar a Ordem dos Advogados, porém acreditava ser ainda prematuro, tendo em vista que o Brasil havia recém declarado sua Independência, precisando se organizar nas leis e nos serviços públicos (BASTOS, 2003).

A entidade criada tinha como fim promover uma organização dos advogados para benefício do meio jurídico, oferecendo base para as instituições da monarquia e, dessa forma, contribuir para a máquina administrativa do Estado, ainda enraizado no legado colonial. Assim, na semana seguinte à posse, iniciou-se à formulação do Regimento Interno, tendo como preferência “fixar competências, determinar a composição do quadro social, bem como detalhar a estrutura e funcionamento do órgão” (GUIMARÃES, 2003, p. 25). Para elaborar o projeto foi eleito Caetano Alberto Soares que em quinze dias apresentou a proposta, sendo que após dois meses de discussão e emendas, o Instituto aprovou o regimento final e o encaminhou para o Ministério da Justiça para a devida apreciação.

O Regimento do IAB foi aprovado por portaria imperial em 15 de maio de 1844, sendo eleita a diretoria e os trabalhos foram divididos em quatro comissões: de estatutos e regimento, de fundos, de jurisprudência, e disciplinares (GUIMARÃES, 2003). A comissão disciplinar preocupava-se com a ética, prevendo enquadramento disciplinar para os advogados que deixassem de cumprir os preceitos com honra e civilidade. Já a comissão jurisprudencial preocupava-se com os estudos jurídicos dos acadêmicos, pela qualificação dos servidores da justiça e pelo pensamento e pelas decisões que envolviam a todos. Portanto, nota-se a preocupação pelo ensino jurídico.

A inscrição no quadro social deveria ser feita por escrito, mediante pagamento de joia de entrada e o candidato deveria ter moral ilibada, bons costumes e conhecimento profissional; contudo, não era exigida prova. No ato da posse, o advogado fazia juramento de fidelidade à Constituição, ao Imperador e aos compromissos da profissão.

Bastos (2003), no entanto, faz a ressalva de que não apenas advogados bacharéis poderiam inscrever-se no Instituto, mas também profissionais de outras áreas que tivessem grau acadêmico, neste caso, os práticos. Tal condição somente foi alterada no Estatuto de 1877, quando passou a exigir-se a graduação no curso de Direito, fosse no exterior ou no Brasil. Dentro dos preceitos da ética, exigia-se que o advogado inscrito cumprisse com seus deveres dentro da honra e civilidade, caso contrário estaria sujeito às sanções disciplinares do Instituto, bem como dos tribunais. As sanções também eram previstas para o caso de injúria contra colega de profissão nos casos em que estivesse adjudicando.

Após a publicação do Regimento Interno do Instituto, houve reconhecimento por parte do governo:

[...] os altos escalões imperiais já demonstravam reconhecer a competência do IAB como auxiliar do governo na organização do Estado. O ministro da Justiça Manoel Antonio Galvão baixou portaria ordenando que o IAB preparasse um estudo para a revisão do Código de Processo Criminal, identificando omissões e incoerências na sua aplicação (GUIMARÃES, 2003, p. 27).

Percebe-se que o IAB não tinha interesse apenas na verificação da classe profissional. Ressalta-se que, já naquela época de implantação do Regimento do Instituto, o presidente Montezuma externava preocupação com o preparo intelectual dos funcionários administrativos do Fórum, motivando-o a elaborar projeto de cursos livres de Direito, o qual foi aceito e posto em prática em 1845, com aulas ministradas pelos associados aos servidores nas disciplinas de Prática Civil e Criminal, Direito Comercial e Direito Administrativo (GUIMARÃES, 2003).

O Instituto tinha interesse em expandir-se nacionalmente nas capitais das províncias em que houvesse tribunais, por meio de filiais, no intuito de divulgar as atividades e decisões jurisprudenciais. Contudo, no início houve resistência, principalmente em Recife, pois acreditavam que seria uma política centralizadora do Império. Outro fato interessante é que, em meados do século XIX, o Império começou a vivenciar novas transformações com a expansão cafeeira e construção de estradas de ferro, que geraram novas riquezas e, conseqüentemente, novas demandas. Além disso, o Império reorganizou o setor bancário, implantou leis, reformou o ensino e a estruturação dos serviços públicos. Diante disso, Montezuma sugeriu ao Ministério da Justiça, a criação de uma disciplina de Direito Público e Administrativo no currículo das faculdades de Direito, devido à importância que ensejava aquele momento (GUIMARÃES, 2003).

Diante da modernização e de transformações sociais, começou a haver um movimento republicano. Deste movimento fazia parte alguns dos advogados associados do IAB, sendo que nas sessões do órgão os ânimos se exaltavam e discutiam a respeito do rumo do país. Entretanto, o Instituto não tomava partido (ALMEIDA, 2008).

Em 28 de fevereiro de 1850, Montezuma convocou reunião propondo uma organização definitiva da Ordem, apresentando as seguintes ideias: matrícula obrigatória de todos os advogados do Império, exigindo-se a prática em escritório de advocacia; incompatibilidade da profissão para cargos de polícia, juízes,

procuradores, escrivães e afins; implantação de conselho disciplinar; realização de exame para os provisionados. Todavia, o projeto de Montezuma não obteve êxito. Em parte, pela proposta da incompatibilidade do exercício da profissão com cargos públicos, e por fim, o exercício dos advogados provisionados, tendo em vista a forte ligação que eles tinham com os presidentes dos tribunais ou de província. Certo disso é que no final do mesmo ano (1850), desgostoso, Montezuma entregou o cargo de presidência do Instituto (GUIMARÃES, 2003).

Duas outras tentativas foram feitas, 1865 e 1880, para alterar o Estatuto e transformar-se na Ordem dos Advogados, porém não obtiveram êxito. Em 28 de setembro de 1880 foi aprovado o Decreto n.º 7.836 (BRASIL, 1880), alterando o Estatuto, mas mantendo os objetivos com o fim de “organizar a ordem dos advogados e o estudo do direito e da jurisprudência”, ampliando apenas o funcionamento do Conselho Disciplinar:

Art. 1.º O Instituto dos Advogados da capital do Imperio é a associação de cidadãos brasileiros, graduados em direito pelas faculdades, academias e universidades nacionaes ou estrangeiras.

§ 1.º O fim do Instituto é organizar a ordem dos advogados e o estudo do direito e jurisprudencia em geral (BRASIL, 1880).

Contudo, trouxe uma condição para ingressar no Instituto, os candidatos deveriam ter três anos de prática forense e prestar uma prova de proficiência (GUIMARÃES, 2003, p. 40). Assim, falava-se pela primeira vez sobre um exame de proficiência.

Ferreira (2003, p. 74) comenta a respeito do papel da IAB:

Durante o Império o Instituto dos Advogados Brasileiros funcionou plenamente, com caráter oficial, constituindo-se como elemento aglutinador de outras associações, desenvolvendo discussões de problemas que estavam ligados à ciência do direito. Os advogados que dele participavam eram, geralmente, juristas com grande reputação, criando-se, à simples menção do Instituto, uma enorme importância para o indivíduo, principalmente porque os sócios existiam em pequeno número.

O IAB prestou um inegável serviço no período imperial, visto que pessoas da vida jurídica, política e estadista estavam conectadas com o instituto, bem como assessoravam o Imperador:

Inegáveis foram os serviços pelo IAB durante o Império. Percebe-se que o Imperador, sempre assessorado por eminentes figuras recrutadas no âmbito

jurídico, prestigiava a agremiação de maneira especial. Não raro era ele ouvido a respeito de relevantes questões legislativas, e até mesmo o Supremo Tribunal de Justiça, *ex vi legis*, podia solicitar audiência em se tratando de divergência na inteligência de textos legais, quanto à aplicação de leis, por juízos singulares e Relações do Império (ALMEIDA, 2008, p. 113).

Ainda que sob a égide do Império, o IAB contribuiu para a concepção do ordenamento jurídico, no caso, o Código Civil e a legislação sobre o casamento civil. No primeiro, a discussão acirrada foi movida pelos associados abolicionistas que almejavam que o Instituto se posicionasse a respeito dos escravos, e, no segundo, gerou debate sobre a relação Estado e Igreja. Ambas as discussões culminaram no posicionamento do IAB favorável a liberdade dos escravos e no rompimento entre as duas Instituições (Estado e Igreja), resultando na regulamentação sobre o casamento civil em 1872 (ALMEIDA, 2008).

Convém descrever ainda que o IAB foi convocado pela Justiça para prestar serviços advocatícios aos réus presos nos juízos criminais, passando a nomear sócios para prestarem o referido serviço de forma gratuita, lembrando os primórdios da advocacia humanitária e benevolente, o que mais para frente foi regulamentado pela assistência judiciária gratuita. Para Bastos (2003), foi um pioneirismo na defesa dos desvalidos durante um período no qual era crescente a luta pelo abolicionismo e, nesse caso, os advogados teriam feito um nobre papel na defesa dos escravos e libertos.

Em 27 de setembro de 1888, houve uma alteração no Regulamento Interno e partir desta data a organização passou-se a chamar Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros (IOAB), porém, no regulamento, deixou-se de mencionar qual era o objetivo da organização, pressupondo que não tinha mais a finalidade de criar a Ordem dos Advogados, ao contrário do que previa o Estatuto de 1843. “A existência da Ordem não interessava justamente aos sócios mais eminentes, aqueles cujas carreiras foram menos dedicadas ao exercício da advocacia” (GUIMARÃES, 2003, p. 41), visto que a advocacia era apenas o início de uma trajetória para a política ou para o serviço público.

O IOAB se desapegou da criação da Ordem dos Advogados, mas passou para a “honrosa função de pensar e estudar histórica e comparadamente o Direito, assim como prestar assistência judiciária” (BASTOS, 2003, p. 163), observando ainda:

[...] ao que parece, os advogados, enquanto categoria profissional, terminaram o Império sem que alcançassem os seus objetivos instituídos em 1843, e o Instituto, transformando-se estatutariamente em IOAB, ficou esvaziado de sua finalidade precípua: criar a OAB. Na verdade, apesar do IOAB ter um Conselho de natureza muito própria, ele não conseguiu se definir como uma instituição disciplinar da advocacia e, da mesma forma, não conseguiu quebrar os poderes imperiais para provisionar profissionais para exercerem a advocacia (BASTOS, 2003, p. 163).

O conflito do Estado em aceitar a corporação dos advogados, na verdade, era uma resistência como uma organização política e não profissional; afinal os advogados estavam sempre engajados nas lutas polêmicas que envolviam o governo. Contudo, o passar dos anos demonstrou a importância da organização dos profissionais pela luta dos direitos individuais ou coletivos, “demonstrando que a ação profissional tem uma ampla dimensão política e a dimensão política, na verdade, é uma mobilização profissional” (BASTOS, 2003, p. 164).

Em 1893, após a proclamação da República, o estatuto do IOAB passa por nova reforma, deixando evidente o objetivo do estudo do direito e a assistência judiciária, porém não fazendo menção à organização da classe. Assim como no Império, o papel do IOAB continuava sendo solicitado pela República por pareceres e estudos sobre questões legislativas, exercendo o papel de órgão consultor (GUIMARÃES; FERREIRA, 2003).

No final da década de 1890, inicia-se uma discussão no IOAB a respeito de um pedido de inscrição como estagiária de uma mulher, Myrthes Gomes de Campos. Alguns livros (CENEVIVA, 2002; e MARTINS; BARBUY, 1999) são categóricos ao descrever que a primeira mulher a se formar em um curso jurídico foi Maria Augusta Saraiva, não citando Myrthes, como consta no livro de Guimarães e Ferreira (2003).

Entretanto, tanto Ceneviva (2002) quanto Martins e Barbuy (1999), descrevem que Maria Augusta formou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo, colando grau em 5 de maio de 1902 e que teria atuado no Tribunal do Júri no Rio de Janeiro, porém preferiu trabalhar como professora primária.

Já Myrthes teria se formado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade Livre de Ciências Jurídicas do Rio de Janeiro em 1898, requerendo a sua inscrição como estagiária na IOAB, uma vez que ainda não tinha dois anos de prática como era exigido pelo estatuto na ocasião. O parecer do relator era favorável no sentido de que mulher não teria nascido necessariamente para casar e ter filhos, porém, foi negado o pedido de inscrição. O resultado negativo foi parar nos jornais, tendo grande

repercussão. Myrthes não teria desistido e conseguiu autorização para atuar no Tribunal do Júri, chamando a atenção pelo excelente trabalho, e em 1905 entrou com o pedido para sócio efetivo no IOAB. Somente em 12 de julho de 1906, numa votação de vinte e três votos contra quinze, Myrthes foi efetivamente aceita no quadro da IOAB (GUIMARÃES; FERREIRA, 2003).

No início da década de 1910, o Marechal Hermes da Fonseca deixou de cumprir uma decisão do Supremo Tribunal Federal a respeito de um *habeas corpus*, motivando alguns sócios do IOAB a exigirem que o Instituto se manifestasse, visto que costumava omitir-se nesses casos. O papel defendido por alguns sócios era que o IOAB tinha papel político, não podendo se restringir somente aos estudos e discussões de casos. A moção de repúdio foi aceita por unanimidade, sendo que foi o marco para o Instituto começar a questionar sobre a legitimidade ou não dos atos cometidos pelo legislativo e executivo (GUIMARÃES; FERREIRA, 2003).

O impasse maior do IOAB foi a polêmica que envolveu dois colegas, Clovis Beviláqua e Pontes de Miranda, na reforma do Código Civil, no qual o primeiro foi o principal elaborador, e o segundo apontava erros graves, sendo Beviláqua defendido pelo presidente da IOAB, Sá Freire. Na verdade, provavelmente a briga era entre juiz, no caso Pontes de Miranda, e advogado, no caso Freire (MOTTA, 2003).

Ainda contrário às questões político-partidárias, na Revolução de 1930, o IOAB foi considerado simpatizante de Washington Luiz, tendo o então presidente do Instituto, Levi Carneiro (1921-1929), enviado carta ao jornal explicando que não houve solidariedade. Na semana seguinte, o Governo Provisório baixou decreto criando a Ordem dos Advogados Brasileiros, sem se ater ao projeto que estava tramitando (MOTTA, 2003).

Preocupado quanto à questão do ensino jurídico, em 1934, pela primeira vez, o IOAB manifesta-se a respeito e, regulamentado por Estatuto, institui a Comissão Permanente de Ensino Jurídico, no intuito de debater sobre a crise no ensino após o centenário do curso jurídico no Brasil. Além disso, a Comissão teve papel fundamental na criação da Associação Brasileira do Ensino do Direito – ABEDi (ALMEIDA, 2008).

A ABEDi foi fundada em 2001 e constituída por profissionais jurídicos, entre eles juristas, professores acadêmicos e estudantes, com o intuito de discutir a respeito do bacharelado em Direito, sendo que o cerne da questão é a possibilidade de assegurar uma qualidade de ensino diante do crescimento do ensino jurídico. O objetivo do órgão é emitir pareceres que auxiliem o Conselho Nacional de Educação no reconhecimento

dos cursos e nas matrizes curriculares. Para tanto, o órgão promove debates anuais entre professores e alunos de todo país, avalia a situação dos cursos e intercede com o governo na discussão das diretrizes curriculares. O órgão teve papel fundamental na discussão a respeito das diretrizes curriculares que foram aprovadas em 2004 (ALMEIDA, 2008).

Após essa iniciativa, o IAB promoveu seminários e jornadas para se discutir o ensino jurídico, porém, muito significativo, alterou os estatutos e incluiu como atribuição do instituto, o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa no âmbito jurídico. Almeida (2008, p. 126) conclui que “a qualidade do ensino jurídico estaria estreitamente vinculada à qualidade da defesa dos interesses nacionais” e que, portanto, os operadores do direito, sejam juízes, promotores, advogados, que exercem funções perante o Poder Judiciário, desempenham papel fundamental para o debate do ensino jurídico. “Este privilégio, ou responsabilidade, nenhum outro curso de graduação possui, senão o de Direito” (ALMEIDA, 2008, p. 126).

No período militar de 1964, a IAB não teve papel ativo na busca do Estado Democrático de Direito, inclusive emprega o termo “omitiu-se”. No entanto, Almeida (2008) pondera que nas gestões seguintes, presididas por Ricardo Lira, Calheiros Bonfim e Hermann Baeta, realizaram uma renovação da personalidade da IAB, agregando valores e metas transformadoras para o mundo jurídico “a fim de retomar o seu papel de afirmação dos direitos fundamentais e do aprimoramento do ordenamento jurídico pátrio” (ALMEIDA, 2008, p. 125), finalizando que o papel da IAB foi essencial para a conjuntura jurídica, desde sua instalação até a atualidade.

Wolkmer (2015, p. 119) traduz os anos do IAB:

[...] passou a representar os bacharéis em Direito, provenientes, quer das elites agrárias, quer da nova aristocracia urbana. Se durante o regime imperial expressava o pensamento oficial dominante nas polêmicas refregas judiciais entre a escravidão e a liberdade, posteriormente, assumirá um papel de destaque em diversos momentos da vida republicana, produzindo conhecimento doutrinário através das decisões e dos pareceres internos de seus membros.

Conclui-se que o IAB teve papel importante para o ensino jurídico no país, preocupando-se com o ensino nas faculdades, promovendo eventos e ensejando novas ideias e debatendo sobre novos caminhos da educação superior.

### 3.3 A ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – OAB

A origem da Ordem dos Advogados remonta a Roma, por Justino e Justiniano, que concederam ao então colégio dos advogados, existente na ocasião, a categoria de Ordem, denominada desta forma para não confundir com as corporações de mercadores e artesãos. Tal fato ocorreu uma vez que a profissão foi reconhecida, e a decorrente necessidade de discipliná-la, além da complexidade das leis e relações jurídicas (ARNAUT, 1996).

As atuais Ordens embasam suas raízes nas leis de Sólon e Carlos Magno, nas jurisdições da Igreja e nas corporações de Filipe de Valois:

Retornaram, mais tarde, a designação definitiva de 'Ordem', como confraria de advogados e procuradores (*avocats* e *avonés*), chamando-se *bâtonnier* o porta-bandeira, e instalando-se no *Palais* na pequena *Isle de La Cité*, onde nasceu Paris e onde ainda hoje funciona, transformada em *barreau* leigo, com sede no mesmo Palácio da Justiça (ARNAUT, 1996, p. 25).

Na França, em 1334, com a Ordenança de São Luiz, “a Ordem dos Advogados recebeu uma regulamentação legal, sistematizada, definindo-lhe a natureza e as atribuições” (OLIVEIRA, 1999, p. 23). Desta forma, a França teria contribuído expressivamente para o reconhecimento da Ordem dos Advogados.

Contudo, a Revolução Francesa dissolveu todas as corporações de ofícios, dentre elas a Ordem dos Advogados Franceses, por Decreto, em setembro de 1790. No entanto, duas décadas mais tarde, Napoleão percebeu a importância da instituição para a boa administração da justiça e recriou a Ordem dos Advogados Franceses (ROBERT, 1999).

Em Portugal, tem-se conhecimento da existência da Confraria da Casa da Suplicação desde o século XVI, motivado pelos letrados a formarem um grupo e ocuparem espaço na justiça. Além disso, foram motivados por uma visita do Rei de Portugal a Paris que presenciou os advogados franceses atuarem no Parlamento (ARNAUT, 1996).

Assim, os brasileiros inspiraram-se na Ordem dos Advogados Franceses. Em 1904, é encaminhado o quarto projeto de criação da OAB que será encaminhado ao Senado em 1916 e tramita até 1925, porém, o projeto fica parado na Comissão de Justiça e Legislação do Senado, colocando fim ao último projeto encaminhado para o Congresso (BASTOS, 2003).

A relutância em instituir a Ordem dos Advogados, deu-se pelo fato das “idéias liberais da época, especificamente ao liberalismo econômico e ao excessivo individualismo, contrários a qualquer pensamento corporativista” (OLIVEIRA, 1999, p. 24).

Até a Revolução de 1930, o país era governado por oligarquias, política conhecida como “café com leite”, assim, o Governo Provisório foi instituído pelo Decreto n.º 19.398, de 11 de novembro de 1930, concedendo poderes plenos, tanto no legislativo quanto no executivo, até que houvesse a Assembleia Constituinte. Dissolveu o Congresso, substituiu governadores por interventores, suspendeu garantias constitucionais, porém manteve o Judiciário funcionando, ainda que tenha criado um Tribunal Especial para julgar crimes políticos. Portanto, tratava-se de governo autoritário, que permaneceria no poder por quinze anos (GUIMARÃES; BESSONE, 2003).

Neste contexto, o Governo Provisório baixou Decreto n.º 19.408, em 18 de novembro de 1930, assinado por Getúlio Vargas e por Oswaldo Aranha, e por força do Art. 17, criou a Ordem dos Advogados Brasileiros, porém, permanecia conectado ao Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros, uma vez que os estatutos seriam votados pela IOAB.

Art. 17. Fica criada a Ordem dos Advogados Brasileiros, órgão de disciplina e seleção da classe dos advogados, que se regerá pêlos estatutos que forem votados pelo Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros, com a colaboração dos Institutos dos Estados, e aprovados pelo Governo (BRASIL, 1930).

Dessa forma, a criação da Ordem dos Advogados deu-se por decreto de um governo provisório e revolucionário, contudo, foi dada a liberdade ao IAB para compor e aprovar o seu estatuto, bem como a escolha do presidente da Ordem. Assim, após 90 anos desde a criação do IAB, foi cumprido o estatuto deste instituto, o qual determinava a formação da Ordem.

A ideia de reestruturar a Corte de Apelação (decreto acima mencionado) foi do advogado André de Faria Pereira, que tinha sido procurador-geral do Distrito Federal no governo de Washington Luís, cargo do qual foi exonerado e, com a Revolução de 1930, foi trabalhar com o Ministro da Justiça, Oswaldo Aranha, e propôs a reestruturação da Corte, ficando encarregado do anteprojeto. Pereira aproveitou o ensejo e acrescentou ao anteprojeto o Art. 17 que instituía a Ordem dos

Advogados. Oswaldo Aranha teria criticado o referido artigo, alegando que não se admitiria no governo privilégio de classes, ao que Pereira teria respondido que não traria privilégio, mas sim restrição aos direitos dos advogados. O anteprojeto teve apoio ainda de Francisco Solano Carneiro da Cunha, membro do IOAB, a favor do Governo Provisório, convenceu Oswaldo Aranha a aprovar e acabou sem qualquer alteração pelo governo. Ainda que por caminhos difíceis, o ideal de Montezuma se concretizou quase noventa anos após a primeira organização dos advogados, a IAB (GUIMARÃES; BESSONE, 2003).

Praticamente foi um milagre o fato de Getúlio Vargas instituir a Ordem dos Advogados, visto que “decretara a falência das instituições democráticas, concentrando nas mãos [...] soma de poderes” presenteando “à classe dos advogados prerrogativas de auto-regulamentar, eximindo-os da centralização dominante” (GUIMARÃES; BESSONE, 2003, p. 22).

Conforme determinava o Art. 17 do Decreto n.º 19.408/1930, o IOAB ficaria encarregado de votar o Estatuto da Ordem dos Advogados Brasileiros. Assim, o presidente do IOAB, Levi Carneiro, constituiu comissão para formular o anteprojeto, fazendo parte Moitinho Dória, Edmundo de Miranda Jordão, Antônio Pereira Braga, Edgard Ribas Carneiro, Gabriel Fernandes, Gualter Ferreira e Armando Vidal, este último com experiência, pois havia trabalhado no projeto para instituir a Ordem que foi encaminhado para o legislativo em 1916 (GUIMARÃES; BESSONE, 2003).

Apenas duas semanas após a implantação do decreto, em 04 de dezembro de 1930, passava pela primeira votação, ocasião em que foi sugerida a mudança de nome para Ordem dos Advogados do Brasil e que fosse aceita a inscrição de estagiários, com o intuito de apoiar os estudantes de Direito, no entanto, ambas sugestões foram rejeitadas. Para ser admitido na Ordem, além da conduta ilibada, era necessário ser bacharel ou doutor em Direito, por faculdade reconhecida ou faculdade de país estrangeiro reconhecida, sendo admitido ainda o provisionado e o solicitador que tivessem direito adquirido, não podendo negar inscrição ao candidato por motivo de convicção política (GUIMARÃES; BESSONE, 2003).

O Regulamento foi aprovado pelo Decreto n.º 20.784, de 14 de dezembro de 1931, desligando a Ordem dos Advogados Brasileiros das instituições, conforme Art. 1º que previa “A Ordem dos Advogados Brasileiros, criado pelo art. 17 do decreto n.º 19.408, de 18 de novembro de 1930, é o órgão de seleção, defesa e disciplina da classe dos advogados em toda a República” (BRASIL, 1931).

A questão dos práticos da advocacia ainda gerou nova polêmica. A Ordem era considerada uma vitória para os advogados sobre os bacharéis e os rúbulas, já que acreditavam que eram representantes legítimos de uma classe, defendendo os valores e a justiça (ALMEIDA, 2008).

No Estado do Rio Grande do Sul, exerciam essa atividade aproximadamente dez mil práticos, conforme o cálculo do presidente da Ordem dos Advogados, Levi Carneiro, os quais ingressaram com pedido perante o chefe do Governo Provisório para continuarem atuando ainda que não tivessem cumprido as exigências da Ordem. Além disso, os práticos estavam amparados por lei estadual e eram conterrâneos de Getúlio, o qual atendeu ao pleito pelo Decreto n.º 21.592 de 1.º de julho de 1932, porém, delimitado ao Estado do Rio Grande do Sul e deveriam se matricular na Ordem de Porto Alegre, seguindo as normas do Estatuto da Ordem. A decisão trouxe enorme discussão na OAB no que dizia respeito à prerrogativa da Ordem (GUIMARÃES; BESSONE, 2003).

A nomenclatura para Ordem dos Advogados do Brasil foi alterada com o Decreto 22.478 de 20 de fevereiro de 1933 (BRASIL, 1933), com previsão legal no Art. 1º que prevê “a Ordem dos Advogados do Brasil, criada pelo art. 17 do decreto n.º 19.408, de 18 de novembro de 1930, é o órgão de seleção, defesa e disciplina da classe dos advogados em toda a Republica”.

Depois de anos de luta para criar a OAB, encontrando tanta resistência no período Imperial por motivo dos advogados provisionados e dos funcionários de Estado que exerciam a advocacia, foi preciso um estado revolucionário para que os advogados fossem atendidos na demanda da sua organização. O estatuto não deixava dúvida de que para a atuação profissional era necessário ser bacharel ou doutor em Direito (lembrando as duas habilitações da época Imperial). Por fim, os advogados não poderiam ser julgados pelos juízes por seus atos, estes teriam que representar contra os advogados na OAB (BASTOS, 2003).

A estrutura organizacional da OAB somente foi concluída em 1933, com a implantação do Conselho Federal da OAB em 9 de março, sendo eleito presidente Levi Carneiro, no qual compareceram na solenidade membros da justiça, do governo provisório, interventores e advogados. A respeito da função do Conselho na ocasião:

A aparelhagem da Ordem dos Advogados do Brasil encerrou-se com a instalação do Conselho Federal. Como órgão supremo da entidade, além das consultas e de questões pertinentes à estrutura e funcionamento da Ordem,

e ao exercício da advocacia, o Conselho era freqüentemente acionado para se pronunciar sobre disputas entre os poderes executivo e judiciário nos estados e municípios, arbitrariedades cometidas por interventores estaduais e atentados contra advogados [...] (GUIMARÃES; BESSONE, 2003, p. 44).

Outro empenho do Conselho foi para a aprovação do Código de Ética Profissional, o qual teve como base o código de ética aprovado pelo IOAB de São Paulo, sofrendo poucas modificações até sua aprovação em 25 de julho de 1934 (GUIMARÃES; BESSONE, 2003).

Bastos (2003, p. 234) faz considerações a respeito da importância da OAB:

[...] como se verifica, o Decreto de criação da Ordem dos Advogados e os decretos regulamentares sucessivos foram editados na linha das reformas institucionais promovidas pela Revolução de 1930. Todavia, é muito importante ressaltar que estes decretos não propriamente absorveram as experiências históricas internacionais, mas a evolução contextual e as circunstâncias da vida profissional dos advogados, dos estatutos, dos projetos e debates parlamentares sobre a criação da Ordem dos Advogados do Brasil.

Por se tratar de um Governo Provisório, Guimarães e Bessone (2003) fazem um balanço a respeito das relações políticas entre governo e a OAB:

A Ordem dos Advogados do Brasil manteve com o Governo Provisório relações cautelosas, consoante o *Regulamento* que vedava à diretoria, ao conselho e à assembléia qualquer discussão ou manifestação sobre matéria não atinente aos objetivos da corporação (GUIMARÃES; BESSONE, 2003, p. 126).

O posicionamento para abster-se de qualquer manifestação política foi proveniente do IOAB. Contudo, a postura na IOAB por vezes beirava ao protesto político, principalmente sobre o Estado Novo. Na OAB os ânimos não se exaltavam, preferia-se defender a classe dos advogados. Inclusive, com a Constituição de 1934, na qual a OAB foi subscritora, houve diversas investidas dos opositores, sendo que o governo criou leis para reprimir os dissidentes do regime, como foi o caso de Luís Carlos Prestes, preso em 1936 (GUIMARÃES; BESSONE, 2003).

Criado o Tribunal de Segurança Nacional, Prestes e Harry Berger (também conhecido como Arthur Ewert), passariam por julgamento no referido Tribunal. Neste caso específico, a OAB designou o advogado *ex-offício*, Heráclito Fontoura Sobral Pinto, para fazer a defesa de Prestes e de Harry, que já havia sido negada a defesa por outro colega advogado, Justo Mendes de Moraes. Difícil foi convencer os dois

presos a aceitarem a defesa de um advogado considerado anticomunista ferrenho e católico fervoroso (assistia à missa todos os dias pela manhã), sendo necessária a intervenção da mãe de Prestes, D. Leocádia, para que aceitassem Sobral Pinto como procurador. O estado de Harry era o que mais preocupava Sobral, que estava aprisionado no escuro embaixo da escadaria da Polícia Especial, sem troca de roupa há meses, o qual julgava já estar perdendo o juízo.

O cerne da questão foi a saída com que Sobral Pinto conduziu o caso. O advogado leu uma notícia no jornal do Rio de Janeiro que na cidade de Curitiba um cidadão, João Mansur Karan, foi condenado à prisão por matar um cavalo com crueldade, pois teria infringido a Lei de Proteção aos Animais, a qual dizia que todos os animais do país seriam protegidos pelo Estado. Pois Sobral valeu-se desse artigo e encaminhou um pedido para o juiz, solicitando a transferência dos aprisionados para a Casa de Detenção, descrevendo a situação em que se apiedavam Berger e Prestes, embasando o pedido na Lei de Proteção aos Animais que previa multa e pena de prisão para quem mantivesse animais em locais sujos, desprovido de ar ou luz.

Alegava Sobral que uma lei que zela por um ser irracional, o priva de seu próprio dono e é tutelado pelo Estado, seria irracional se o Estado deixasse de tutelar um ser humano nas mesmas ou em piores condições degradantes. Em suma, Sobral foi atendido no seu pleito e Prestes foi transferido para a Casa de Correção e Berger foi transferido para a cela que era ocupada por Prestes. Contudo, não foi permitida sua participação no julgamento, mas Sobral continuou acompanhando os dois presos, inclusive conseguindo intervir para a vinda da filha de Prestes ao Brasil, nascida num campo de concentração na Alemanha (MAMEDE, 2014; SCALERCIO, 2014).

Até hoje, no meio acadêmico, Sobral é lembrado pelo episódio do cavalo, porém, não menos lembrado da lição que deixa aos alunos sobre a essência da advocacia, da entrega que se faz à causa ao ser advogado. Sobral nos ensina que a luta do cliente pode não ser a mesma do advogado, mas nem por isso vai deixar que o cliente passe por condições arbitrárias às leis.

Com o golpe de 10 de novembro de 1937 (também conhecido como “golpe silencioso”), que instituiu o Estado Novo, o chefe do governo tinha o poder de aplicar decretos-lei com total liberdade. Neste período, foi instituída a Lei de Segurança Nacional, exercendo função de serviço secreto, a qual punia e reprimia qualquer ato contrário ao Estado (GUIMARÃES; BESSONE, 2003).

Assim, preocupada com a liberdade individual e coletiva, em 1943, no intuito de homenagear o centenário da Casa de Montezuma, a OAB convocou para membros para o Congresso Jurídico Nacional, que resultou em manifestação:

Este evento extrapolou o âmbito da cultura jurídica, e tornou-se, possivelmente, um dos primeiros movimentos de contestação civil ao Estado Novo. A partir daí, acentua-se a atuação da Ordem em favor das liberdades, e da restauração do estado de Direito (GUIMARÃES; BESSONE, 2003, p. 127).

Mamede (2014) descreve que a natureza jurídica da OAB é a de uma autarquia corporativa, portanto, pessoa jurídica de direito público interno, devidamente instituída por lei e, sobretudo, com natureza pública, a qual deve prestar serviço público específico, sendo que a compreensão da sua natureza jurídica se faz diante da nova percepção que a advocacia tem diante da conjuntura constitucional contemporânea, rompendo o monopólio do aparelho do Estado, prestando serviço diretamente para a comunidade, exercendo o Estado Democrático de Direito.

Quanto à sua organização, a OAB é federativa e com uma seccional em cada unidade da Federação, tendo como finalidade a defesa da Constituição, a ordem do Estado democrático de direito, direitos humanos, justiça social, aplicabilidade das leis, desempenho das funções da entidade da classe e o gerenciamento da categoria, conforme artigo 44 do Estatuto da OAB (BRASIL, 1997).

Nessa conjuntura, ao longo dos anos, a OAB teve um papel importante para garantia dos direitos individuais e coletivos na defesa do Estado Democrático.

## 4 A CRISE DO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO E O PAPEL DA OAB NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Nos dois capítulos anteriores, tratou-se a respeito da criação do ensino jurídico no Brasil e da formação da classe dos advogados. Pontualmente, foi mencionado a respeito da crise do ensino jurídico, versando sobre a influência da Universidade de Coimbra (jusnaturalismo) e, posteriormente, o positivismo, tendo, entre outras características, o ensino fragmentado, a aula-conferência e uso de compêndios (RODRIGUES, 2005; WOLKMER, 2015).

No intuito de estudar a respeito da contribuição da Ordem dos Advogados do Brasil para o ensino jurídico, é relevante expor sobre a ciência do Direito no ensino jurídico e, subseqüentemente, a crise do paradigma epistemológico.

### 4.1 A CIÊNCIA DO DIREITO E O ENSINO JURÍDICO

A busca pelo conhecimento está inserida no ser desde as eras mais longínquas. A capacidade de inteligência do homem provoca a ânsia do conhecimento, a compreensão de fatos e a explicação de acontecimentos, que justificam a angústia pela solução do problema. Assim, o incerto, a inquietação e até mesmo o medo infiltrado no espírito do homem, impulsionaram ao conhecimento.

O questionamento faz parte do espírito humano, “já que o homem é um animal que, por excelência, *conhece*” (CRETELLA JÚNIOR, 1993, p. 20). Pois justamente essa conexão entre o espírito questionador do homem com o mundo, ocorre com o processo lógico chamado conhecimento. O espírito do homem é questionador a respeito da percepção dos fatos que ocorrem, bem como de seus atos. Assim, a relação entre esses fatos, seus atos e as causas que os determinam, dão sentido ao espírito do homem (CRETELLA JÚNIOR, 1993).

A partir do momento em que o homem percebe que o conhecimento trouxe segurança que era vital para sua sobrevivência, concebe que o mesmo pode ser libertador do sentimento de medo e dos males que o atormentavam, inclusive prevenindo de infortúnios como a fome e doença. “Tem-se, então, o espanto, a inquietação, a admiração, o medo, a necessidade de segurança, a ânsia de poder e a

curiosidade como primeiros motores do conhecimento humano (MAMEDE, 2008, p. 33).

No início, buscava-se o conhecimento teológico e mitológico, como forma de justificar e solucionar os problemas que surgiam. No entanto, com o desenvolvimento do homem, novas necessidades começaram a ser demandadas, sendo necessária a busca de novos conhecimentos.

O problema do conhecer já preocupava os antigos gregos que ora falam na 'gnosis', conhecimento, ora se referem à 'epistemé', saber; atravessou os tempos até a Idade Média; atingiu o Renascimento, tornando-se o eixo da filosofia de Kant, e chegou a nossos dias (CRETILLA JÚNIOR, 1993, p. 21).

Diante das novas adversidades, foram aplicados novos métodos e critérios no processo do conhecimento, gerando, assim, o conhecimento científico. Contudo, esse conhecimento não deixou de utilizar outras formas de conhecimento já existentes, mas se utiliza de estudos e experimentos mais precisos.

O conhecimento é o conjunto das funções de observação, interrogação, decifração, registro, decisão, exercidas pelo sujeito. É também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam. O conhecimento se define por possibilidade de utilização e de apropriação (CAMPOS, 2008, p. 63).

Cretella Júnior (1993, p. 21) define que o “conhecimento é a relação que se estabelece entre o espírito e o mundo, entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido” e que não há conhecimento sem o sujeito-objeto. Dentro desta percepção, cabe lembrar que o homem é um ser pensante e, portanto, curioso em busca das questões que envolvem o seu espírito.

Conhecer é trazer para nossa consciência *algo* que supomos ou pré-supomos fora de nós. O conhecimento é uma conquista, uma apreensão espiritual de algo. Conhecer é abranger algo tornando-nos senhores de um ou de alguns de seus aspectos. Toda vez que falamos em conhecimento, envolvemos dois termos: – o sujeito que conhece, e algo de que se tem ou de que se *quer* ter ciência (REALE, 1978, p. 53).

No processo do conhecimento, são três elementos, sujeito, objeto e conceito, que integram o método:

Quem atua na apreensão intelectual das coisas do mundo é o *sujeito* do conhecimento, e as coisas do mundo, ou seja, tudo o que revela o ser, tudo o que constitui o receptáculo daquela apreensão, passa a ser, deste modo, o *objeto* do conhecimento, sendo a síntese entre ambos realizada pelo *conceito* (COELHO, 2003, p. 22).

A palavra objeto (de *ob* e *jectum*) demonstra aquilo que se encontra à frente, assim, pode-se dizer que o objeto passível de conhecimento é o resultado da atividade cognoscitiva do sujeito (REALE, 1978). Diante dessa análise, articula-se que o conhecimento traz para o sujeito algo que ele considerou, ainda que previamente, e que não estava inserido no sujeito.

Para Hessen (1999, p. 69), o “conhecimento quer dizer uma relação entre sujeito e objeto. O verdadeiro problema do conhecimento, portanto, coincide com a questão sobre a relação entre sujeito e objeto. A ação de conhecer “implica a apreensão de um objeto pelo sujeito. O sujeito (homem), ao defrontar-se com o objeto, assimila-o mentalmente” (MAMEDE, 2008, p. 36).

Não há conhecimento sem a presença dos termos fundamentais do binômio *sujeito-objeto*, consistindo o segundo termo em algo que se projeta diante do primeiro. O *objeto do conhecimento* só adquire significado quando posto diante do sujeito que, para conhecê-lo, distingue e relaciona. O *sujeito cognoscente* entre em contato com o objeto cognoscível, estabelecendo-se logo entre ambos um processo dinâmico de interdependência funcional (CRETELLA JÚNIOR, 1993, p. 23).

Consoante a perspectiva que se emprega na análise do objeto, poderão ser observados aspectos que se diferenciam em níveis de conhecimento: o conhecimento vulgar (ou empírico), o conhecimento científico, o conhecimento religioso e o conhecimento filosófico (MAMEDE, 2008).

Ainda que ocorram os chamados níveis de conhecimento, não significa que entre eles aconteça uma hierarquia ou um domínio, uma vez que há diversas formas de assimilar o objeto, sendo que “cada nível de conhecimento guarda a sua importância, sendo todos eles necessários à sobrevivência humana, pois que a vida sempre nos apresenta situações inusitadas que exigem respostas” (MAMEDE, 2008, p. 36).

O conhecimento religioso tem como cerne a necessidade do homem em compreender sua origem. Já o conhecimento filosófico tem por base a essência das coisas. O conhecimento vulgar é a sabedoria popular, transmitido de um indivíduo a outro. O conhecimento científico é preciso e sistêmico, necessitando comprovar suas

hipóteses (CRETELLA JÚNIOR, 1993). Este último conhecimento será o elo com a ciência do Direito.

No que diz respeito às correntes que atendem o conhecimento científico, o trabalho abordou duas correntes: empirismo e racionalismo. A corrente empirista é fundamentada na experiência, uma vez que o ser nasce sem qualquer ideia pré-concebida, portanto, somente o contato com a realidade poderá trazer fatos concretos que originarão o conhecimento (MAMEDE, 2008). O empirismo teve início na antiguidade grega, porém sua idealização é atribuída a Locke (1632-1704) que imputou um caráter sistemático na teoria do conhecimento (REALE, 1978).

Já o racionalismo tem a origem do seu conhecimento na razão, independente da experiência, portanto, se opõe ao empirismo. O pensamento é o fato gerador do conhecimento e a razão é sua fonte (LOPES, 2014). Platão é considerado como o pensador mais antigo do racionalismo, mas a corrente do racionalismo é de Descartes, que entendia que o conhecimento não nasce da experiência, mas constitui a razão (HESSEN, 1999).

Desta forma, o empirismo decorre da observação e da contemplação. Contudo, não se pode negar que a razão também tem papel importante no processo do conhecimento científico, uma vez que dela decorre “ordenar, concatenar e memorizar os dados e sensações que a experiência nos proporciona” (MAMEDE, 2008, p. 46).

Mamede (2008) entende que a observação é um ponto crucial para o conhecimento científico, o qual requer um desenvolvimento organizado. O investigador sempre buscará novos resultados, não se conformando com as hipóteses alcançadas. O homem é um ser curioso e a sua inquietação leva à busca do que é oculto:

De posse dos dados que lhes são desconhecidos, o cientista procura um método adequado à sua pesquisa. Realiza, então, vários experimentos, verifica-os e só após formula suas conclusões. Desse modo, tem-se que o conhecimento científico, em virtude de originar-se da observação, da contemplação, é essencialmente empírico. São os fenômenos externos, cuja percepção é possibilitada aos homens por seus sentidos, que incitam o ato de conhecer (MAMEDE, 2008, p. 46).

Popper (2006) compreende que as teorias não são detentoras da verdade, pois poderão discordar entre si, ou seja, uma das teorias poderia ser refutada, vez que não seria verdadeira. Essa possibilidade de rechaçar uma teoria falsa, portanto, é o que forma a base para a pesquisa empírica. O conhecimento científico busca pela

verdade, sendo que muitas verdades científicas serão contrariadas e negadas no decorrer do avanço da ciência. Além disso, o conhecimento científico é o meio eficaz para estudar outras ciências, libertando o homem de seus preconceitos.

“Toda ciência se baseia num conhecimento científico, mas não há um critério único que determine a extensão, a natureza e os caracteres desse conhecimento. [...] A ciência nasceu com a pretensão de ter conhecimento definitivo” (CAMPOS, 2008, p. 64).

O vocábulo ‘ciência’ deriva da palavra *scientia*, oriunda de *scire*, que significa saber. No sentido vulgar, ciência significa conhecimento. Na acepção filosófica, somente chamamos ciência quando formada por um complexo de conhecimentos certos, ordenados e conexos entre si (CAMPOS, 2008, p. 63)

Bachelard (1996) e Popper (2006) concordam que a ciência é mutável, portanto, não pode ser considerada como verdade absoluta, pois o objeto de estudo do cientista apesar de ser o mesmo, suas hipóteses variam justamente porque a ciência evolui, exigindo que o cientista sempre questione a respeito do seu objeto.

A história das ciências demonstra cabalmente outra característica sempre presente: a da *falibilidade dos enunciados das teorias*. Não é o conhecimento científico definitivo, embora busque permanência. Ocorre que tanto a técnica quanto o método evoluem, fornecendo novos subsídios ao estudioso. Constantemente surgem novas possibilidades de abordagem. Tal não poderia ser diferente, dada a falibilidade do homem (XIMENES FILHO, 2008, p. 115).

Jovilet (1970, p. 76) explica que a ciência é vista sob dois aspectos: o primeiro, objetivo, “é um *conjunto de verdades certas e logicamente encadeadas entre si*, de maneira que forme um sistema coerente”; e o segundo, subjetivo, “é o *conhecimento certo das coisas por suas causas ou por suas leis*”.

Na aprendizagem do Direito existem várias ciências que o estudam, por exemplo, a filosofia, a antropologia, a sociologia e demais áreas do conhecimento, com seus próprios procedimentos. Contudo, a ciência do Direito almeja o estudo do Direito pelo método jurídico, quer dizer, busca no cerne do objeto estudado a sua natureza para chegar a uma solução válida. Portanto, significa que o ensino jurídico tem uma formação jurídica formativa, a qual não prepara diretamente o aluno para uma profissão ou sabedor das leis, mas com o propósito de refletir e aprofundar o direito para seu futuro profissional (ASCENSÃO, 1994).

Para adentrar no tema sobre a ciência do Direito, primeiramente é necessário expor o conceito de Direito. A palavra Direito advém da palavra latina *directus*, (não tem desvio ou curvatura) que quer dizer: aquele que segue regras ou determinados preceitos (REALE, 1978). Assim, pode-se dizer que Direito “é um conjunto de normas de conduta social, imposto coercitivamente pelo Estado, para realização da segurança, segundo os critérios de justiça” (NADER, 2008, p. 76).

O Direito como experiência humana ou como fato social já existia com os gregos e com os povos orientais; contudo, somente com os romanos o Direito se tornou objeto de ciência, de forma autônoma e rigorosa.

Foram os povos do Lácio que, pela primeira vez, tiveram a compreensão de que era preciso discriminar e definir os diversos *tipos* de fatos jurídicos, bem como determinar as relações constantes existentes entre eles, ou seja, as *leis*, visando a atingir os *princípios* que governam a totalidade da experiência do Direito (REALE, 1978, p. 63).

Portanto, a partir do momento em que “a experiência jurídica encontrou suas correspondentes *estruturas lógicas*, surgiu a Ciência do Direito como sistema autônomo e bem caracterizado de conhecimento” (REALE, 1978, p. 63), com estruturas normativas.

Tratando a respeito da ciência do Direito, é pertinente apresentar o conceito de ciência jurídica:

Conhecimentos, metodicamente coordenados, resultantes do estudo ordenado das normas jurídicas com o propósito de apreender o significado objetivo das mesmas e de construir o sistema jurídico, bem como de descobrir as suas raízes sociais e históricas (GUSMÃO, 1998, p. 4).

A ciência do Direito pode corresponder ao conhecimento que o homem compreende ao investigar os conhecimentos jurídicos. No entanto, Nader (2008, p. 79) aprofunda ainda mais ao afirmar que “é a particularização do saber jurídico, que toma por objeto de estudo o teor normativo de um determinado sistema jurídico”.

Bobbio (2010) considera que a ciência jurídica é uma ciência natural e histórica ao mesmo tempo, pois, nesta última, ela é interpretativa, e natural porque é generalizante, ou seja, não é individual. Desta forma, “os dois aspectos, o da *compreensão* e o da *generalização*, são incidíveis, formando ambos, um com o outro, os momentos essenciais da Ciência Jurídica” (REALE, 1999, p. 114).

Da mesma forma que há níveis de conhecimento da ciência, também há os chamados graus do conhecimento jurídico, sendo eles, o conhecimento jurídico vulgar, o conhecimento jurídico científico e o conhecimento jurídico filosófico.

O conhecimento jurídico vulgar é considerado aquele que envolve um caso jurídico na vida cotidiana, levando a busca do conhecimento (ou experiência) de terceiro, normalmente amigo ou um terceiro (leigo), para a solução do problema. Já o conhecimento jurídico científico (ou sistemático) busca a solução do caso mediante o estudo do fato e das normas jurídicas, por exemplo, o advogado. O conhecimento filosófico do direito (ou conhecimento jurídico de terceiro grau) “esse tipo de conhecimento é privativo do jurisconsulto que, não contente em estudar o fenômeno jurídico [...], investiga os fundamentos dos institutos e procura o porquê do próprio sistema” (CRETELLA JÚNIOR, 1993, p. 46).

Para se chegar ao conhecimento, é necessário o estudo do objeto:

Ciência jurídica é a atividade de investigação que tem como objeto o Direito, como objetivo principal a descrição e/ou análise do Direito ou de fração temática dele, acionada metodologia que se compatibilize com o objeto e o objetivo e sob o compromisso da contribuição para a consecução da Justiça (PASOLD, 2002, p. 73).

O objeto da ciência do Direito são as normas jurídicas<sup>7</sup>, sendo que a conduta do homem somente seria objeto da ciência jurídica se esta conduta fizesse parte do conteúdo das normas (KELSEN, 2015).

A ciência jurídica procura apreender o seu objeto ‘juridicamente’, isto é, do ponto de vista do Direito. Aprender algo juridicamente não pode, porém, significar senão apreender algo como Direito, o que quer dizer: como norma jurídica ou conteúdo de uma norma jurídica, como determinado através de uma norma jurídica (KELSEN, 2015, p. 79).

Neste contexto, Bobbio (2010) exemplifica que a busca do jurista é histórica quanto meio até o objeto (ou seja, a interpretação da lei), e é naturalística quanto ao fim a que se propõe, ou seja, elaborar conceitos e sistemas jurídicos (generalização).

---

<sup>7</sup> Nader (2008, p. 83) conceitua norma jurídica como “o instrumento de definição da conduta exigida pelo Estado. Ela esclarece ao agente *como* e *quando* agir. [...] As normas jurídicas estão para o Direito de um povo, assim como as células para um organismo vivo”. O autor alerta que não pode considerar apenas a lei como norma jurídica, visto que ela é apenas umas das formas de expressão da norma jurídica, já que em o Direito costumeiro e a jurisprudência para ser utilizada em alguns países.

Kelsen (2015) explica que o conhecimento jurídico se dirige à norma jurídica, no entanto, o objeto de conhecimento é a norma que regulamenta a conduta do homem. Assim, compete à ciência jurídica a pesquisa das normas jurídicas, embasada na experiência, no sentido de compreender o seu significado e construir os conceitos jurídicos.

Tal concepção ocorreu no final do século XIX, quando se começou a se questionar sobre o objeto da ciência do Direito, deixando-se de lado apenas a fonte formal do Direito (lei), para se transformar “no estudo mais amplo do *substractum* social e histórico que as condiciona, passando-se, assim, dos problemas de mera *estrutura formal* para os de *conteúdo*” (REALE, 1999, p. 93).

Desta forma, a partir do final do século XIX, o objeto da ciência do Direito deixa de ser apenas o estudo do código e do sistema das leis, sendo que a partir deste momento, a epistemologia jurídica foca no objeto da ciência jurídica, ponderando entre as relações jurídicas (fato puro) ou a análise da linguagem do legislador (norma pura).

[...] a norma jurídica deixa de confundir-se com a lei, nos ordenamentos de tradição romanística, ou com o ‘precedente jurisprudencial’, no sistema ‘Common Law’, para apresentar, ao contrário, uma validade lógico-preceptiva extensiva a todos os domínios da experiência jurídica (REALE, 1999, p. 94).

A investigação do objeto estudado, no caso o Direito, deve ocorrer de forma organizada para que se possa desenvolver “mediante dados seguros, a convicção, o reconhecimento efetivo da verdade que se formular e que, na hipótese, equivale e pode sempre expressar-se em regras” (MIRANDA, 2000, p. 61), portanto, o método é importante para a investigação, visto que posteriormente o conhecimento adquirido será propagado pelo ensino jurídico.

Toda ciência é um processo cognoscente que, através da utilização de um determinado método (ou métodos), produz um determinado objeto. Esse é o conhecimento posteriormente transmitido; no caso da Ciência do Direito, através do ensino do Direito (RODRIGUES, 2005, p. 40).

Superada a questão do objeto da ciência jurídica, é importante abordar a respeito do método. A ciência jurídica tem papel fundamental ao fornecer ao homem o conhecimento necessário tanto de ordem física quanto individual e social. Nessa busca incessante pelo conhecimento, o homem desenvolve recursos para empregar o método. “Os antigos definiam-na como *recta ratio factibilium* (reta razão no plano do

fazer), para distingui-la, consoante expõe a doutrina, da *recta ratio agibilium* (reta razão no plano do agir)” (NADER, 2008, p. 223).

O ensino jurídico ocidental pode ter iniciado na Baixa Idade Média, em Roma, com a escola de pensamento jurídico, divididos entre os proculianos (seguidores de Labeão, republicano inovador) e sabinianos (seguidores de Capito, conservador), posteriormente passando para outras regiões:

É também certo que houve escolas de direito no Império Romano do Oriente, em Constantinopla e Beirute (Berito), ao lado de outras menos importantes em Cesareia, Alexandria do Egito, Atenas e Antioquia. No Império do Ocidente, ou naquela parte que dele fez parte, sobreviveram alguns lugares de treinamento profissional em Roma, Ravena, Marselha, Toulouse (Tolosa, na França), Toledo, Sevilha (LOPES, 2014, p. 100).

Para o ensino do Direito utilizava-se de manuais introdutórios, por exemplo, o de Gaio que serviu de modelo para estabelecer o direito clássico (Justiniano). Assim, no século VI, a pedido de Justiniano, foi formada uma comissão composta por professores de Direito e advogados com a finalidade de restaurar a herança clássica, reunindo as constituições dos seus antecessores (*Codex*), a sua própria constituição (*Novellae*), dos textos dos jurisconsultos (*Digesto*) e do manual do ensino jurídico (*Instituta*) (LOPES, 2014).

Embora houvesse escolas, somente a partir dos séculos XI e XII surgiram as universidades, dando autonomia para a ciência ocidental. Primeiros os alunos estudavam as disciplinas que compunham o *trivium*, quais sejam, lógica, retórica e gramática. Ao finalizarem, poderiam se dedicar aos estudos das chamadas disciplinas maiores, quais sejam, medicina, direito e teologia. Neste período destacava-se a o centro de juristas da Bolonha e Montpellier. Nesses centros jurídicos estavam o direito canônico (influência da Igreja) e as leis (FERRAZ JÚNIOR, 1994).

O ensino jurídico era baseado no texto justiniano, que compunha o *codex*, *novellae*, *digesto* e *instituta*. Era chamado de código o livro encadernado como se apresenta na atualidade, pois o livro antigo era um rolo de pergaminho. A respeito do uso do texto nas aulas:

Havia inicialmente a sua leitura: era, pois, uma *lectio*, uma lição, com um lente. Cada aluno tinha seu texto (comprado, alugado, emprestado, às vezes usado em comum com um colega, como se vê em tantas representações medievais) e se fazia a ‘conferência’, para verificar a correção da cópia (os copistas podiam bem cochilar). Depois, passava-se à discussão propriamente dita,

que seguia seus ritos. O respeito ao texto fez com que a primeira abordagem fosse predominantemente exegética gramatical (LOPES, 2014, p. 114).

Os escolásticos do século XII usavam o *Digesto* como ferramenta de ensino, tendo como método o estudo do texto e a discussão. Porém, a discussão não poderia ficar no relativismo, era preciso que terminasse com opinião certa. Desta forma, pressupõe-se que o método aplicado no ensino jurídico medieval era fundamentado em um texto e este poderia ser lacunoso ou antagônico, “daí a dialética de resolução dos opostos, as lacunas dão origem a *contrarietates* (contradições) e *dubitationes* (dúvidas) levando a *controvérsia*. Só ao fim do debate chega-se à *solutio*”. (LOPES, 2014, p. 117).

Neste período se destaca Santo Tomás de Aquino com seu espírito renovador que, apesar da sua obediência religiosa, propôs-se a fortalecer a fé utilizando como método a razão. O racionalismo de Santo Tomás de Aquino provocou crítica da Igreja Católica, sendo que mais tarde, no Concílio de Trento (1545 a 1563) sua obra teológica foi declarada oficial pela Igreja Católica. Em seus estudos, segue o método da oposição sistemática, qual seja, tese, antítese e síntese (BAGNOLI *et al.*, 2014).

Para Santo Tomás de Aquino a lei é natural, é eterna, e das gentes ou é humana:

É essa classificação basilar [...] da justiça na teoria tomista. [...] quando se fala em *lex* podem-se detectar as seguintes categorias: lei eterna: é a lei promulgada para Deus e que tudo ordena, em tudo está, tudo rege; lei natural: trata-se de uma lei comum a homens e animais; lei comum a todas as gentes: trata-se de uma lei racional, extraída da lei natural, no entanto, comum somente a todos os homens; lei humana: trata-se de uma lei puramente convencional e relativa, assim como altamente contingente, e que deve procurar refletir o conteúdo das leis eterna e natural (BITTAR; ALMEIDA, 2002, p. 204).

Desta forma, na concepção tomista a lei divina é exaltada por ser transcendental, portanto, sem falha em razão da sua natureza, qual seja, divina.

O ensino jurídico medieval proporcionou mudanças significativas para o indivíduo e o bem comum como um todo. Naquela época, o ensino jurídico era questionador, sendo que o papel do mestre era implantar a dúvida, trabalhando, dessa forma, o ceticismo metodológico. Também proporcionou o chamado *iuscommune*, ou seja, o direito comum a todos. Todos os juristas passaram a ser letrados, com exceção da Inglaterra. Além de permitir enfrentar disputas comuns à época, tais como, direitos reais, feudais e canônico (FERRAZ JÚNIOR, 1994).

Importante observar que o Direito somente cumprirá com seu objetivo de assegurar a justiça e a ordem social, se a técnica for devidamente desenvolvida e aplicada, caso contrário, o conhecimento deixa de ser alcançado. Assim, a importância da técnica é vital para a ciência do Direito.

*Técnica jurídica é o conjunto de meios de procedimentos que tornam prática e efetiva a norma jurídica. Quando o legislador elabora um código, as normas ficam acessíveis ao conhecimento; ao desenvolver a técnica de interpretação, o exegeta revela o sentido e o alcance da norma jurídica; com a técnica de aplicação, os juízes e administradores dão efetividade à norma jurídica. Para cumprir as suas tarefas, o técnico obrigatoriamente deverá possuir o conhecimento científico do Direito (NADER, 2008, p. 224).*

“O método só faz sentido e tem relevância em função do seu relacionamento com a teoria e com o objeto do conhecimento” (SILVA, 2008, p. 156). Desta forma, não existe um único método, mas variadas formas de método, porque a realidade não é estagnada e diversifica de acordo com o objeto do conhecimento.

A especificidade do processo decorre por dois motivos: o primeiro, pela natureza dos objetos, tendo em vista o inesgotável conteúdo; e segundo, os propósitos do pesquisador estão em constante processo de mutação, de acordo com a evolução do conhecimento. O processo de conhecimento somente poderá prosperar “mediante a renovação dos métodos, mas estes não seriam substituídos se não se esgotasse o potencial de finalidades ambicionadas que a execução de cada qual permite idealizar” (SILVA, 2008, p. 157).

As modalidades de métodos dividem-se em intuitivos e discursivos. O método intuitivo (do latim *intueri* = olhar, ver) consiste na projeção do espírito sobre o objeto, não permitindo interposição de juízo ou discurso entre o objeto e o sujeito, permitindo “que o espírito veja o objeto sem interposição alguma” (CRETELLA JÚNIOR, 1993, p. 51). O método discursivo envolve procedimentos sucessivos em torno do objeto, por meio de proposições ou discursos, não se dirigindo diretamente ao objeto, mas em torno dele até que finalmente esteja na mira do objeto almejado (CRETELLA JÚNIOR, 1993, p. 51).

O método discursivo poderá ser dedutivo e indutivo. Por um longo tempo os juristas e filósofos discutiram se o método na ciência do Direito seria indutivo ou dedutivo. O método indutivo utiliza-se do “processo de raciocínio que se desenvolve a partir de fatos particulares, até atingir uma conclusão de ordem geral, mediante a

qual se possa explicar o que há de constante ou comum nos fatos observados” (REALE, 2006, p. 83).

Já o método dedutivo se caracteriza por ser uma forma de raciocínio que independente do uso de provas experimentais, evolui “de uma verdade sabida ou admitida a uma nova verdade, apenas graças às regras que presidem à interferência das proposições, ou [...] tão-somente em virtude das leis que regem o pensamento” na sua essência (REALE, 2006, p. 83).

Reale (2006) argumenta que atualmente não se faz mais necessária a discussão sobre qual método dedutivo ou indutivo deverá ser aplicado no Direito, pois uma completa a outra na missão científica, assim também se acredita que cada domínio necessita do seu instrumento adequado.

Normalmente, na ciência do Direito o método dedutivo é preferencialmente aplicado, vez que o objeto é as normas que “representam momento de uma realidade histórico-cultural, como componentes essenciais da experiência humana e social do justo” (REALE, 1978, p. 151). Desta forma, a ciência do Direito tem por base a experiência axiológica que somente a intuição poderá compreender no processo de verificação.

Como se vê, é complexa a metodologia jurídica, como complexa é a realidade histórico-social do direito, que integra normativamente formas de comportamento, o *ser* social em sentido de *dever ser* ou de *valores*, correspondendo a um modo particular da existência humana, considerada esta não apenas em suas relações causais, mas sobretudo segundo os valores que lhe emprestam significado e dos quais resultam exigências normativas (REALE, 1978, p. 151).

Pasold (2002) observa dois momentos conceituais distintos, um descritivo e outro ideológico/axiológico. Assim, visa o ensino jurídico a preparar com conhecimentos teóricos e práticos os futuros juristas, dessa forma entendidos os profissionais que virão a atuar em carreiras em que basicamente terão o Direito e os direitos como matéria e como realização, notadamente os advogados, os juízes, os membros do Ministério Público, os procuradores públicos. O mesmo autor afirma que o ensino jurídico não visa em primeiro plano a formação de jurisconsultos, mas o surgimento destes ocasionalmente acontece, na medida em que algum aluno seja mais genial e se empenhe mais no aprendizado e aprofundamento temático do Direito.

O ensino jurídico poderia almejar a ensinar os alunos a pensar as leis, as doutrinas e a jurisprudência, a sociedade humana e os fatos e atos jurídicos de um

modo crítico, amplo e livre. É importante estimular o raciocínio jurídico e encorajar a prática jurídica.

Além de ensinar conceitos, deve haver a instrução de como analisá-los, criticá-los. Deve-se ensinar o acadêmico a fazer petições, contestações, redigir recursos, impugnar, a examinar os autos e os documentos atentamente, buscando descobrir nulidades materiais ou formais e, quando não se atinge tal objetivo com relação a um aluno, vai se cumprir em relação a ele aquela necessidade cruel de obter um aprendizado no dia-a-dia profissional, na vida prática (MELO FILHO, 1986).

Entretanto é de ver que ao acadêmico de Direito não basta um aprendizado puro e simples dos mecanismos formais do raciocinar, do encadear juízos, do deduzir ou induzir:

Nessa contextura as petições, razões, contra-razões e recursos dos advogados não se configuram, assim, como peças jurídicas de lógica formal que comecem pelas normas, analisem os fatos e depois cheguem a conclusões. Tais peças são obras humanas – onde estão presentes as tendências e inclinações do meio, bem como os desejos e aspirações das partes litigantes -, são criações da inteligência e da vontade dos advogados (MELO FILHO, 1986, p. 42).

O ensino jurídico também científico – como ciência social de que faz parte – não pode ser produzido pelo senso comum apenas, embora possa e deva o senso comum ser valorizado e avaliado criticamente como eventual fonte de produção do direito e, assim, compor a ciência jurídica. Mas, o que é indispensável é essa avaliação crítica à luz de rigorosos critérios de apuração do que é verdadeiro, do que é bom e do que é equo.

A esse respeito, Bittar e Almeida (2002), trazem a lição de que a atividade científica não pode ter o mesmo grau de incerteza que o senso comum, pois este último possui conhecimento de diversas naturezas colhidas na experiência humana, sendo que a ciência tem por base a construção do saber.

A respeito desse caráter necessário de um rigor científico nos cursos jurídicos, tal caráter de cientificidade é inerente a todo ensino universitário. Paviani e Pozenato (1984, p. 94), sustentam a necessidade de que os cursos superiores se abram para as pesquisas e que “a ciência é tarefa da Universidade: para isso ela foi criada e para isso existe. Um ensino universitário despreocupado do rigor científico não merece esse nome”. As universidades se distraem da sua missão educativa e de sua responsabilidade científica, estagnadas no pragmatismo de formação técnica e de um

conhecimento previamente mastigado nos compêndios, associado com a verbalização da prática profissional, disfarçada de doutrina.

#### 4.2 A CRISE DO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO

Há tempo se fala sobre a crise no ensino jurídico. Rodrigues (1988; 2005) costuma afirmar em seus livros que o ensino jurídico já nasceu com crise. Da mesma forma, descreve que é comum apontar o currículo como o vilão desta crise. Tal apontamento faz com que apareçam constantes mudanças no currículo como forma de solucionar uma crise estrutural, a qual apresenta hábito positivista.

Contudo, o que se pode assegurar é que o ensino jurídico teve sua raiz no jusnaturalismo e cresceu no positivismo, absorvendo uma cultura dogmática e ensino tradicional. Os autores Mamede (2008), Rodrigues (2005) e Silva (2008), comentam que a ciência do Direito está em profundo sono dogmático, menosprezando a interpretação, a construção e a sistematização que são a base para o conhecimento.

Por esse motivo, a epistemologia é necessária. Martins (2008, p. 188) afirma que “o lugar epistemológico é [...] o espaço onde devo situar o problema que desejo resolver a fim de encontrar uma solução final, na busca de uma provável zona de certeza”. Desta forma, a epistemologia é fundamental para o cientista, pois toda questão a ser analisada deverá se enquadrar na epistemologia, ou seja, deverá ser inserida no lugar correto para melhor observação, caso contrário, está sujeita a margem de erro.

O século XVI foi marcado por rupturas na história europeia, visto que a expansão colonial demandou a entrada na América, a Reforma colocou fim à universalidade católica, o comércio marítimo internacional tornou-se político. Nesse contexto, as universidades perderam parte da sua importância, a exemplo da Reforma e professores passaram a ser perseguidos quando não professavam a religião do príncipe ou do Estado. Nesse movimento, as universidades passam a ser dominadas pela teologia, em que ordens religiosas ligadas a Roma assumem o controle (caso dos jesuítas no Brasil). Assim, a cultura jurídica universitária vai perdendo sua essência e tem que se adequar ao direito do soberano (LOPES, 2014).

Entre os séculos XVI e XVII, ocorre a ruptura do teocentrismo, o qual fora vivenciado durante o período medieval, emergindo o Direito Natural, passando a

natureza a ocupar esse lugar. Deus deixa de ser visto como o provedor da norma jurídica (teocentrismo para o antropocentrismo). O jusnaturalismo inclina-se a ser incontestável, impessoal, abstrato e universal (BITTAR; ALMEIDA, 2002).

É importante contextualizar este que foi um período de extensas modificações em âmbito político, social, comercial e migratório. A teoria do direito passa a pactuar a sujeição, ou seja, a soberania dos reis sobre seus súditos, levando os primeiros modernos, Maquiavel e Hobbes, a discutir a respeito do poder. Também Locke e Grócio descreviam sobre a liberdade do homem e de sua consciência, bem como da tolerância religiosa. Surge também a liberdade de comercialização, o período de troca entre os indivíduos, admitindo o contrato que importará na teoria da vontade, na aquisição de propriedade e transferência (LOPES, 2014).

Diante desta transição modernista, o jusnaturalismo encontra base para sua fundamentação com base na razão individual e na reafirmação do sujeito, diferente do período clássico aristotélico-tomista. O jusnaturalismo moderno está focado no direito personalíssimo e no ser individual, que se desenvolve em um ambiente racionalista, ou seja, oportuniza meios para se alcançar os fins, diferente da clássica, que era prática.

A razão moderna já não se preocupa em conciliar vontade e apetite, tema clássico da ética aristotélica-tomista. O espaço da razão é analítico e instrumental, para os modernos. Não cabe perguntar-se pelo fim das coisas: qual a finalidade do mundo, da criação? Sobre isto é melhor calar (LOPES, 2014, p. 170).

Tal fato está relacionado com o período de guerras por questões religiosas que durante muito tempo assolou a Europa, deixando certo ceticismo enraizado. Assim, ao contrário da visão aristotélica, qual seja, uma organizada sociedade corporativista, o jusnaturalismo preza pelo individualismo, que aos poucos vai sendo incorporado (LOPES, 2014).

A origem do jusnaturalismo é marcada por dois métodos: um *a priori* e outro *a posteriori*:

Pelo método apriorístico, a demonstração deve ser feita como se faz as matemáticas, a partir de um postulado evidente. Pelo método *a posteriori*, os jusnaturalistas procedem apelando para os exemplos históricos: se sempre e em toda parte se encontram certas normas, é porque a natureza humana assim o exige. Quanto mais avança a modernidade, mais os jusnaturalistas abandonam as demonstrações por meio de exemplos históricos e mais se concentram nas demonstrações por dedução racional (LOPES, 2014, p. 173).

Diante da evolução do jusnaturalismo, estabelecendo novo método, a dedução, percebe-se um novo paradigma. Portanto, um paradigma epistemológico de método de base dedutivista (RODRIGUES, 2005).

Entretanto, apesar do avanço do jusnaturalismo nos séculos XVII e XVIII, o ensino jurídico continuou sendo o direito comum, tendo que travar uma batalha contra o ensino medieval que ainda estava enraizado na tradição e nos costumes. Este aspecto foi um dos fatores que desencadeou a revolução burguesa, americana e francesa, contra a tradição medieval (LOPES, 2014).

O jusnaturalismo englobou algumas das principais correntes filosóficas. Acompanhou o empirismo dos filósofos ingleses e o perfil idealista de Descartes a Kant. Também incorporou o iluminismo que visava uma razão crítica, condenando a tradição anterior. Associou-se ao absolutismo, como forma de reorganizar a sociedade e o Estado, inclusive, fez parte do movimento revolucionário quando percebeu que não haveria a reforma do Estado pelos monarcas. Por tais motivos, o jusnaturalismo por vezes foi considerado útil para os governantes e, por vezes, perturbador da ordem (LOPES, 2014).

O jusnaturalista Thomas Hobbes (1588-1679) é reconhecido como um dos pensadores do jusnaturalismo racional, contratualista, visto que é formado um pacto entre a vontade das partes, sendo que o Estado deve ser forte no mais alto grau, assumindo poder absoluto, cuja missão é manter a ordem e a paz. Considerava que o direito natural é contratual, portanto, um pacto de paz. Ou seja, é um direito natural contratualista e não democrático, pois o contrato é um contrato de sujeição ao soberano, não almejando justiça, senão o mero intuito de manter a paz. A ordem do Estado é primordial para que se mantenha a ordem social (CRETELLA JÚNIOR, 1993).

John Locke (1632-1704) não acredita na existência de leis inatas<sup>8</sup>, que para Locke não se confunde com lei da natureza, mas acredita nas leis naturais e que possam ser reconhecidas pela razão. O conhecimento ocorre pela experiência, que gera o argumento, ou seja, a racionalidade (BITTAR; ALMEIDA, 2002).

---

<sup>8</sup>“Ideia segundo a qual o ser humano já viria com todo conhecimento dentro de si, e a tarefa da filosofia seria apenas despertá-lo” (BITTAR; ALMEIDA, 2002, p. 232).

O importante para o jusnaturalista é o rompimento com a teologia-filosófica (aristotelismo, tomismo e jesuitismo), o que levou dois séculos para que o direito natural fosse inserido no ensino jurídico como fundamento da razão jurídica, sendo que os luteranos e os alemães foram os primeiros que moldaram o currículo para inserir o direito natural como disciplinas de base para o ensino jurídico (LOPES, 2014).

O ensino jurídico no jusnaturalismo moderno passou a ser axiomático e dedutivista, não havendo mais a autoridade eclesiástica:

É um direito natural de fato pertencente a letrados, professores, burocratas, mas sobretudo eruditos que, a pouco e pouco, vão preparando as condições intelectuais para o advento dos códigos. [...] O direito é ensinado de modo axiomático, a partir de uma nova antropologia. A função do professor é dar os princípios primeiros, a função do aluno é aprendê-los e deles derivar as aplicações singulares nos casos concretos (LOPES, 2014, p. 209).

O Iluminismo também influenciou para a codificação do direito, assim como o jusnaturalismo. O Iluminismo (1750-1820) consistiu em uma crítica à nobreza, ao sistema feudal e ao poder dos reis. Dele influenciou o Marquês de Pombal que, em 1769, organizou as fontes na chamada Lei da Boa Razão, bem como promoveu uma reforma no ensino, a Reforma Pombalina (1772), introduzindo no ensino jurídico a utilização de compêndios, devidamente organizados (LOPES, 2014).

No século XIX, nasce o positivismo, doutrina fundada por Augusto Comte (1793-1857), pensador europeu que, para Reale (1978), mais influenciou a história cultural e política brasileira, rechaçando a metafísica e qualquer conhecimento *a priori*. Comte apresentou uma distinção entre o sujeito e o objeto do conhecimento, buscando resultado à luz dos fatos ou relações.

Para este pensador [Comte] a educação deve fundamentar-se na ciência. [...] Só a ciência é capaz de libertar o homem dos preconceitos, das idéias *a priori*, esclarecendo-o quanto a sua real dimensão no processo histórico. Para Augusto Comte o futuro do homem está na ciência (NIELSEN NETO, 1990, p. 76).

Comte chegou a esta conclusão, pois intuiu que o homem passou por três etapas: a teologia, a metafísica e o positivo. Na fase da teologia, o homem passou pela crença do politeísmo, monoteísmo, assim como judaísmo e cristianismo, porém, nesta fase o homem não teria conhecido a ciência, pois tudo creditava ao sobrenatural. Na fase metafísica, o homem explica pela premissa de que em cada coisa há um elemento anterior, já que cada fenômeno é estudado separadamente,

nunca levando em conta as modificações. No positivismo, o homem explica a natureza a partir da ciência, associando e verificando as leis da natureza (NIELSEN NETO, 1990).

Além disso, sugere uma objetividade do conhecimento pela experiência. “Conhecer é saber fazer, é reproduzir e prever. A ciência é então destacada da interpretação e da razão prática, e associada à razão instrumental e ao cálculo” (LOPES, 2014, p. 212).

Comte, em seu discurso sobre o espírito positivo, argumentou que “o verdadeiro espírito positivo consiste sobretudo em *ver para prever*, em estudar o que é, a fim de concluir disso o que será segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais (COMTE, 1983, p. 50).

O positivismo parte da necessidade de se estabelecer uma unicidade de propósito e um sentido único, capaz de estabilizar as relações sociais, numa sociedade fragmentada em múltiplas possibilidades significativas. A fragmentação do social e o conseqüente esvaziamento de uma concepção abrangente de bem, característicos da modernidade, levam à necessidade de estabilização de algumas expectativas, função desempenhada pelo ordenamento jurídico. O positivismo separa, distancia o indivíduo/sujeito e ordenamento jurídico; questões de validade, legitimidade e obediência seriam questões independentes (KOZICKI, 2006, p. 17).

No direito, a mudança, na ocasião, não pareceu ser muito significativa, pois os juristas já tinham a concepção de que o seu objeto de estudo era a lei, o ordenamento positivo. Tal fato foi possível porque na transição do Estado moderno para o Estado liberal, as fontes normativas já haviam se sincronizado com as mudanças sociais.

O positivismo rompeu com o senso comum, o qual era considerado conservador e fixista. Comte acredita que a educação deve basear-se na ciência, assim, o que não está devidamente comprovado, deve afastar-se da educação, como a metafísica ou qualquer outra forma religiosa, sendo que a essência é a comprovação, por meio da observação e da experimentação (NIELSEN NETO, 1990).

Para Bobbio (2006, p. 135) “o positivismo jurídico nasce do esforço de transformar o estudo do direito numa verdadeira e adequada *ciência* que tivesse as mesmas características das ciências físico-matemáticas, naturais e sociais”. Tece ainda que a ciência tem por característica a *valoratividade*, ou seja, o juízo de fato e o juízo de valor, mas que no campo científico a ciência se fundamenta no juízo de fato. Tal fato se dá porque a ciência quer ser um conhecimento objetivo da realidade, por isso exclui o juízo de valor por ser subjetivo (contrário à objetividade).

[...] o positivista jurídico assume uma atitude científica frente ao direito já que, [...] ele estuda o direito tal qual é, não tal qual deveria ser. O positivismo jurídico representa, portanto, o estudo do direito como *fato*, não como *valor*: na definição do direito deve ser excluída toda qualificação que seja fundada num juízo de valor e que comporte a distinção do próprio direito em bom e mau, justo e injusto (BOBBIO, 2006, p. 136).

O século XIX é marcado pela entrada em vigor de vários códigos na Europa, o francês (1804), o austríaco (1811), o que acarretou no ensino jurídico a inserção na leitura dos textos da lei pelos professores, da mesma forma que já ocorria no período medieval da leitura dos textos Justinianos pelos glosadores (leitores dos glossários). Assim, o método dedutivista do positivismo se caracteriza:

De um lado recebe o jusracionalismo moderno a formação axiomática, transmitida junto com a ideia de legislação e código. De outro lado, recebe a concepção voluntarista de lei, histórica e positiva. Assim, ao contrário da ciência empírica, atém-se ao método dedutivo do século XVIII e afasta-se da verificação. A verificação a que se propõe não pode ser outra senão constatar quais as leis promulgadas e em vigor, uma verificação documental. Abandona-se a referência ao sistema prudencial que vigora na escolástica medieval. O positivismo associa-se, pois, a um método dedutivista que tem sua origem em dois fenômenos modernos interligados: soberania do Estado nacional e o movimento codificador (LOPES, 2014, p. 215).

O movimento positivista em Portugal ocorreu na década de 1850, ocasião em que foram introduzidas duas disciplinas positivistas comteanas na Universidade de Coimbra, Direito de Finanças e Direito Administrativo Português. Além disso, o Direito Civil teve ampliada a sua área (SILVA, 2006). Contudo, na década de 1880, as concepções positivistas ampliaram para diversas disciplinas, sendo que a ciência do Direito não poderia se limitar “à uma simples análise e interpretação dos textos legais, mas que encontrava o seu complemento adequado nos estudos respeitantes à vida do homem em sociedade” (COSTA, 2007, p. 455).

No Brasil, o ensino jurídico foi baseado no modelo Coimbra, introduzido como jusnaturalista até que, na década de 1870, adotou o evolucionismo e o positivismo, seguindo o estilo Coimbra (RODRIGUES, 2005).

Para melhor compreensão da influência positivista no ensino jurídico brasileiro, o quadro demonstra as principais características ao Direito e ao ensino jurídico e, por consequência, ao currículo jurídico:

Quadro 2 – Características do positivismo no Direito e no ensino jurídico brasileiro.

- Oposição à visão jusnaturalista – direitos naturais dos homens, que na visão de Augusto Comte, remonta as explicações metafísicas e religiosas arcaicas;
- Sublimação dos fenômenos sociais como base concreta da lei;
- Formalização, escrita, sistematizada e organizada do real;
- A ideia de uma ciência que descobre a realidade a partir de determinados métodos de experimentação prática;
- A concepção de garantir uma ordem capaz de proporcionar o bem-estar e o progresso social;
- Características e propriedades imutáveis dos fenômenos sociais, fazendo com que os mesmos não se modifiquem no tempo e no espaço – logo, leis perenes e ordenamento estável;
- Despreocupação com as determinantes históricas atuantes nos fenômenos sociais, no sentido de que não se objetiva propor mudanças no real;
- A ordem – princípio estático da sociedade, deve prevalecer sobre o progresso – princípio dinâmico da sociedade; logo, é a ordem social que produz o progresso e não o contrário;
- O Direito é o instrumento de controle do Estado;
- A ordem dos fenômenos sociais se assemelha a um trem, ainda que pilotado pelo homem, só pode chegar aonde os trilhos levarem; a história está dada de forma quase divina (os trilhos) e os homens de forma passiva (não revolucionária) conduzem o trem da vida. Logo, o Direito não faz Justiça, mas cumpre o ordenamento jurídico, a lei;
- É preciso que o investigador mantenha-se neutro em relação aos fenômenos sociais, como condição indispensável, para captar a natureza das coisas e não interferir no resultado de seu entendimento.
- O Direito é neutro.

Fonte: Linhares (2010).

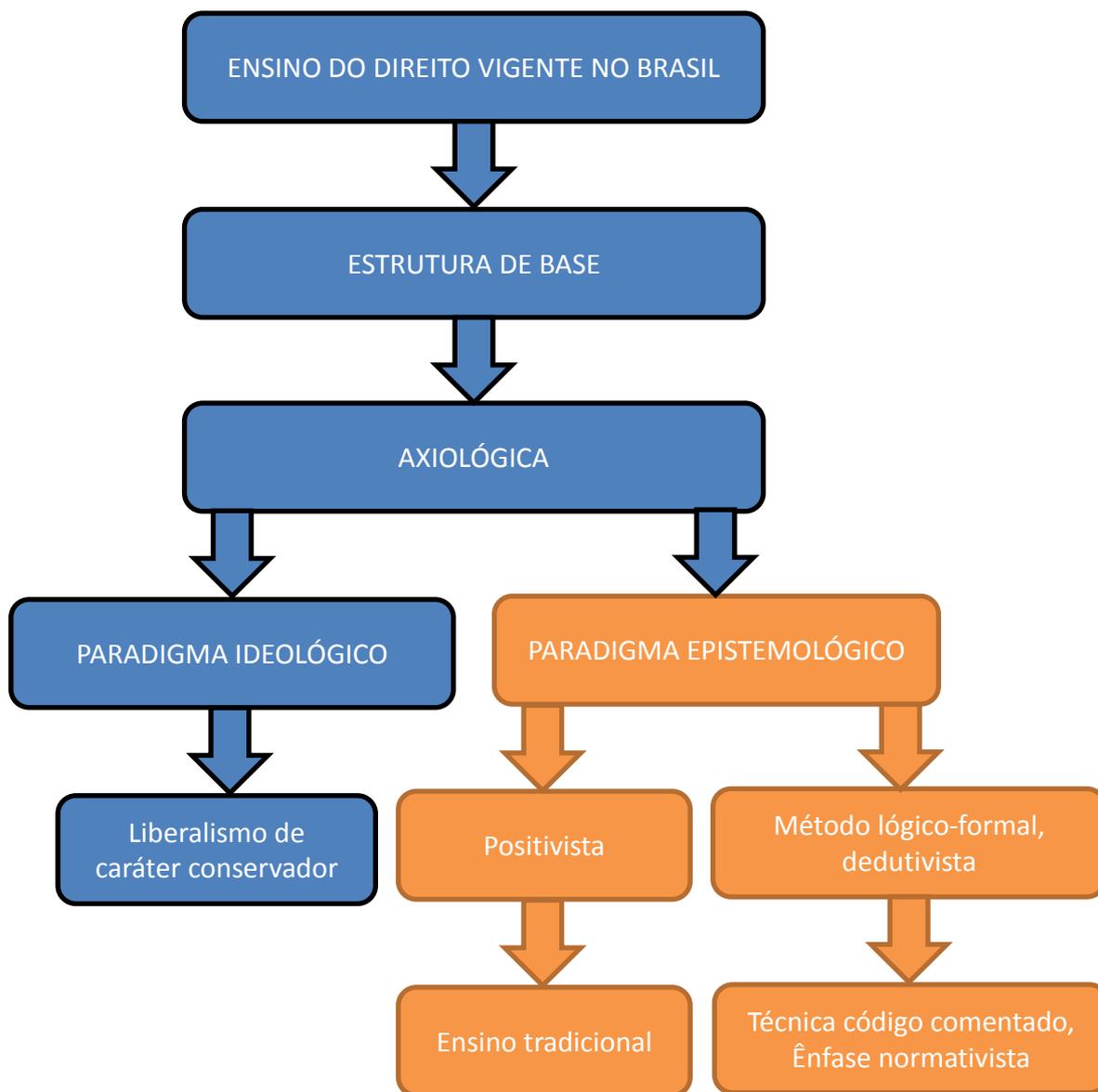
Os professores passam a ser meros interpretadores do texto de lei, pois a ideia do positivismo é “ao aluno só deve ser ensinado aquilo que for do domínio científico” (NIELSEN NETO, 1990, p. 76). Tratando de questões educacionais, a epistemologia se faz necessária para compreensão do objeto.

O paradigma dominante do positivismo no ensino jurídico é apontado como a legalidade e o voluntarismo, ou seja, o legislador tem legalidade da sua vontade de decidir, o que gera a chamada cripto-normativa, ou seja, o legislador, “ao proceder a uma descrição ou análise do ordenamento, [...] faz sua construção propriamente dita, lançando mais luzes ou mais sombras sobre determinados imperativos, normas, princípios” (LOPES, 2014, p. 218).

A abordagem da questão jurídica, juntamente com o ensino jurídico, além de complexo, é uma questão política, que deve ter estimulada sua discussão para “a elaboração de uma nova cultura jurídico-política apta a redefinir o paradigma jurídico dominante” (ROCHA, 2005, p. 163).

No quadro a seguir, buscou-se demonstrar de forma didática a estrutura do ensino jurídico brasileiro, na questão atinente sobre o paradigma epistemológico:

Figura 1 – Cronograma ilustrativo do paradigma epistemológico.



Fonte: A autora, 2017.

Assim, percebe-se que na estrutura de base, o primeiro nível é o axiológico, que diz respeito aos valores que ocorrem nos cursos de Direito. Neste nível axiológico, ocorre dois paradigmas: um ideológico e outro epistemológico, sendo este último o cerne deste capítulo.

Rodrigues (1993) entende que a estrutura axiológica<sup>9</sup> é o ponto chave para a discussão a respeito do ensino jurídico e que, portanto, encontra-se na estrutura base,

<sup>9</sup>Axiologia, ou Teoria dos Valores, se pressupõe de “problemas concernentes à essência de ‘algo’ que se valora e às condições do conhecimento válido, assim como põe problemas relativos à projeção

ou seja, fundamental, pois dela decorrem outras duas estruturas, operacional e funcional, que estão ligadas aos paradigmas administrativo, didáticos e curriculares.

Na estrutura axiológica, dois paradigmas são desencadeados: o ideológico e o epistemológico. O ideológico tem por essência “as crenças e valores culturais, políticos, econômicos e jurídicos vinculados ao liberalismo, [...] também conservadorismo, uma mescla do discurso liberal com práticas patrimonialistas” (RODRIGUES, 2005, p. 32).

Antes de iniciar o estudo do paradigma epistemológico, faz-se necessário um apontamento a respeito da epistemologia:

Epistemologia é teoria do conhecimento, compreendendo esta o conjunto de conjecturas, categorias e procedimentos que o possibilitam [...]. Na verdade, são elementos de ordem epistemológica que movem e orientam o processo do conhecimento, seja filosófico ou científico. [...] é pela consistência das teorias epistemológicas que, acima de tudo, se medem o rigor das pesquisas e a segurança dos resultados (SILVA, 2008, p. 156).

A epistemologia jurídica não é apenas a doutrina da Ciência do Direito, mas também do conhecimento jurídico, visto que os campos de conhecimento não se mantêm apenas à filosofia, mas em outros campos de estudo como a Sociologia Jurídica, Lógica Jurídica, etc. A epistemologia baseia-se na realidade histórico-cultural de caráter normativo “para alcançar tais ou quais conclusões quanto ao *objeto*, por exemplo, da Ciência Jurídica [...], ou quanto à natureza do *saber jurídico*, as suas estruturas e funcionalidades lógicas específicas” (REALE, 1999, p. 87).

Uma das tarefas primordiais da Epistemologia Jurídica consiste, aliás, na determinação do objeto das diversas ciências jurídicas, não só para esclarecer a natureza e o tipo de cada uma delas [...] mas também para estabelecer as suas relações e implicações na unidade do saber jurídico. Compete-lhe, outrossim, delimitar o campo da pesquisa científica do Direito, em suas conexões com outras ciências humanas (REALE, 1978, p. 301).

Assim, para o apontamento da crise do paradigma epistemológico, conectado ao saber jurídico, apresentam-se dois pontos: de natureza positivista e de natureza metodológica lógico-formal com base dedutivista.

---

histórica do que é valorado” (REALE, 1978, p. 37). Os valores jurídicos podem ser fundamentais (justiça, segurança e bem comum), consecutivos (liberdade, igualdade e paz social) e instrumentais (garantias constitucionais) (MACEDO, 1986).

[...] paradigma epistemológico positivista, no qual a norma é o objeto do conhecimento jurídico, embora retoricamente presente, em determinadas situações, algumas nuances jusnaturalistas em seu discurso. O método utilizado é o lógico-formal e existe a crença na neutralidade (ou pelo menos objetividade) do sujeito cognoscente (RODRIGUES, 2005, p. 33).

O paradigma epistemológico positivista encontra sua raiz no modelo do ensino jurídico adotado da Universidade de Coimbra (1850), que por sua vez era baseado no positivismo comteano nas disciplinas jurídicas, inspirando os cursos jurídicos no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2008).

A influência do paradigma epistemológico, de cunho positivista, faz-se sentir fortemente na estrutura acadêmica. A concepção de ensino vigente, que é a da educação tradicional, tem fortes vínculos com o positivismo e a sua concepção de ciência e verdade (RODRIGUES, 2005, p. 33).

A respeito do método lógico-formal:

É necessário destruir a visão positivista da ciência que, através do método lógico-formal da dogmática, coloca-se numa posição de neutralidade e objetividade no ato de conhecimento do objeto de estudo. É essa visão que transforma o ensino do Direito em mera repetição e exegese dos textos legais. Hoje se sabe que inexistente a verdade científica como coisa absoluta e pura (RODRIGUES, 2005, p. 42).

Superada a questão epistemológica positivista e o método lógico-formal, e como esses paradigmas influenciam no ensino jurídico, resta a compreensão sobre a crise no ensino jurídico. Quando se fala em crise, já se imagina algo que foi rompido, “o prenúncio de uma quebra de ordem, de um desfecho fora de controle, de uma reação destruidora” (AGUIAR, 1994, p. 17).

A partir da metade da década de 1970, iniciou-se certo mal-estar entre os juristas, a respeito do modo que os cursos jurídicos estavam formando seus alunos. Algumas questões como o formalismo didático, o afastamento da realidade, a falta de cientificidade, foram questionadas e relacionadas ao ensino jurídico e à teoria crítica do direito (WARAT, 2004).

Contudo, é necessário recordar que o ensino jurídico brasileiro tem suas raízes no modelo de Coimbra, baseado no positivismo, na educação tradicional (aluno receptor passivo) e na metodologia que é a mesma aplicada desde sua criação, ou seja, aula-conferência.

Diante disso, a tabela abaixo remonta o período brasileiro e as características do ensino jurídico para melhor concepção sobre a crise do paradigma epistemológico.

Tabela 3 – Características do ensino jurídico no Brasil

<b>Período</b>	<b>Ensino</b>	<b>Método</b>
Império	Controlado pelo governo, o qual determinava a metodologia de ensino, o currículo, nomeação de professores e diretores e os livros que seriam adotados. Jusnaturalismo dominante, até a introdução do evolucionismo e positivismo (1870).	Aula-conferência, nos moldes de Coimbra.
República	Criação das faculdades livres, deferindo os mesmos direitos que o ensino público e federal.	Aula-conferência, nos moldes de Coimbra.
República Velha	Alterações no currículo favorecendo ao aluno a profissionalização. Ensino rígido. Não houve alteração estrutural. Influência do positivismo.	Discussões a respeito da metodologia de ensino. Aula-conferência.
Atualmente	Tradicional e conservador. Ensino dogmático, marcado pelo ensino codificado. Influência do positivismo.	Discussões a respeito da metodologia de ensino. Aula-conferência.

Fonte: A autora, 2017.

A influência positivista marcou o ensino jurídico vigente, ou seja, uma educação tradicional, na qual o professor fornece o texto normativo com as soluções, dentro de um contexto histórico que certamente não será o amanhã do aluno, pois quando estiver no mercado de trabalho, o contexto já será outro, limitando o aluno (profissional) na construção de uma sociedade melhor (RODRIGUES, 1993).

Desta forma, o ensino jurídico está voltado para o passado, quando deveria anteceder de forma reflexiva e investigativa. O método utilizado no ensino tende a ser meramente informativo, ou seja, de caráter complementar ao objeto estudado, quando deveria ser formativo (ASCENSÃO, 1994).

[...] só um ensino crítico permite ao jurista em formação ser um agente da mudança e sobreviver a ela. Se todo o ensino do Direito fosse um ensino de leis, o 'jurista', quando essas leis fossem revogadas, não saberia nada. Se for um ensino formativo, ele terá a base na qual poderá enquadrar todas as alterações legislativas que surgirem (ASCENSÃO, 1994, p. 176).

O ato de transmitir o conhecimento das leis, não instrui o aluno a refletir. “Pode-se também dizer que esse tipo de ensino está diretamente ligado ao caráter legalista apresentado pela cultura jurídica ocidental e a influência dela sobre a ciência do Direito” (RODRIGUES, 1993, p. 118).

Ainda que a discussão possa ter iniciado na década de 1970, a crise no ensino jurídico é arcaica, pois a formação superficial e normativista deixam de produzir o conhecimento que serão necessários para os novos fenômenos que surgem na sociedade.

O potencial crítico muitas vezes foi mal interpretado, pois foi entendido como a necessidade de um melhor emprego das ciências sociais na práxis jurídica ou, melhor dizendo, como necessidade de desqualificar sociologicamente os juristas, a administração da justiça, a ordem jurídica estabelecida e a própria ordem social, quando, na realidade, deveríamos nos interrogar sobre as dimensões de um programa teórico que permitisse contar com um conhecimento do direito como ciência social e não como reflexão autônoma (WARAT, 2004, p. 150).

Percebe-se que o profissional do Direito, especialmente os advogados, não tem a preocupação com a atualização científica. Tanto assim que, quando se fala em melhorias do ensino jurídico, as propostas são sempre as mesmas:

[...] ao aperfeiçoamento dos exames vestibulares, à introdução ou corte de matérias nos cursos, à mudança de métodos de ensino, permitindo o diálogo nas aulas, à diminuição do número de alunos nas classes, a um exigente exame de ordem. Nessas medidas, as modificações propostas são de caráter formal. Não se questiona o conteúdo, nem se levanta a inadequação científica dos programas. Resultado: nenhuma modificação de fundo (AGUIAR, 1994, p. 28).

Fato que também é considerado influenciador da crise é a superficialidade dos trabalhos científicos na vida acadêmica, pois tendem a ser superficiais no fundamento, mas acurado nas normas, uma vez que fora da norma, não há aspecto relevante para sua pesquisa (WARAT, 1977).

Outro fator foi o crescimento desordenado dos cursos de Direito no país que “mantém a estrutura generalista do ensino e a sua formação superficial” (AGUIAR, 1994, p. 21). Porém, não são os cursos de Direito que estão em crise, mas sim o ensino jurídico que persiste no modelo coimbrão, que não atende novas demandas que a sociedade moderna exige:

O advogado brasileiro é formado por uma estrutura escolar coimbrã, em que o contexto, a história, as ciências humanas e a teoria do conhecimento são desprezados, emergindo como única forma possível em termos didáticos a aula discursiva respaldada em manuais ou apostilas, apresentando análises requentadas e superficiais do Direito positivo brasileiro. Nem testa, nem o contexto, apenas o texto. Um texto legal mal lido e pior interpretado, já que o critério de leitura é um deslavado senso comum acaciano (AGUIAR, 1997, p. 30).

Além desses motivos, outro fator é a ascensão social pela procura dos cursos jurídicos. Não se trata de um fato atual, pois no Brasil colônia as famílias mandavam seus filhos para Portugal para serem “doutores”, mas que atinge uma parte da sociedade em ascensão que almeja o título e o aumento de ganho. Trata-se de um grupo com visão individualista e voluntarista, que não se mobiliza e não articula, e que corre o risco de se desinteressar pelo conhecimento (AGUIAR, 1997).

Ainda que necessariamente se espere que o ensino jurídico seja de nível científico elevado, “não se supõe que cada aluno tenha uma vocação científica que lhe permita dedicar-se ele próprio à pesquisa, mas supõe-se que a própria formação resulta da reflexão sobre o estado atual de uma situação científica” (ASCENSÃO, 1994, p. 176).

Percebe-se que para o ensino jurídico basta um professor (que não foi preparado para ser professor), sala de aula, código e aluno. O que não se leva em conta é o reflexo que terá diretamente na prestação de serviços dos operadores do Direito, impactando diretamente na sociedade, que deixa de ganhar um profissional melhor qualificado.

#### 4.3 (RE)PENSAR O ENSINO JURÍDICO E A LEGITIMIDADE DA OAB NO CONTROLE

No mundo do Direito, um tema relevante e de elevadas arguições é a crise do ensino jurídico. O Direito por si só já é um tema de grande complexidade, de muitas conexões que envolvem o homem, a sociedade e a justiça. Assim, o ensino do Direito faz parte dessa junção, porque dela decorre a sintonia necessária entre o conhecimento e a prática profissional. Quando ocorre um desequilíbrio, há uma reação em cadeia que envolve os cursos jurídicos e as entidades profissionais.

Entidades de classe e universidades estão preocupadas com o rumo que a ciência do Direito está tomando, pois afeta diretamente na formação do operador do Direito e, por consequência, afeta também a sociedade, pois é ela que deixa de ganhar um profissional qualificado.

Assim, o serviço prestado pelo advogado é em prol da sociedade. A profissão de advogado está prevista em lei, bem como sua função social. A Constituição Federal

de 1988, em seu Art. 133 e o Art. 2.º, §1.º do Estatuto da OAB (Lei n.º 8.906/94) preceituam o conceito pelo qual sempre foi fundado de que a advocacia é mais que uma profissão, é uma necessidade de interesse público e função social:

Art. 133. O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei (BRASIL, 1988).

Art. 2.º O advogado é indispensável à administração da justiça.  
§ 1.º No seu ministério privado, o advogado presta serviço público e exerce função social (BRASIL, 1994).

Diante dessa preocupação de cunho social, a OAB se aflige a respeito da formação profissional da sua classe, uma vez que o desempenho desse profissional será o reflexo da sua formação e, conseqüentemente, da sua classe.

A OAB tem por função institucional, além de suas atribuições meramente corporativas centradas na defesa da classe e na disciplina profissional, o encargo de contribuir para o aperfeiçoamento das instituições mediante atuação de liderança dos advogados mas, também, atuando para que estes, em seu mister de participarem da Administração da Justiça, estejam adequadamente preparados para tanto (PINTO, 1996, p. 55).

A princípio, a OAB seria apenas um órgão regulamentador da classe dos advogados, não tendo qualquer obrigação com o ensino jurídico. Entretanto, a OAB passou a ter um novo olhar para a questão do ensino jurídico. Primeiro motivo foi o crescimento desordenado dos cursos de Direito pelo país. Por fim, pode-se dizer que o Exame da Ordem foi o estopim para repensar o ensino jurídico brasileiro.

A preocupação com o ensino jurídico não é atual. Na verdade, discute-se a seu respeito há muito tempo. Tanto que a predecessora da OAB, a IAB, já demonstrava sua inquietação a respeito do ensino jurídico, que, conforme já exposto neste trabalho, em 1844 externou preocupação em sedimentar a cultura jurídica no país quando apresentou proposta de cursos livres de Direito que seriam oferecidos gratuitamente para os funcionários do Poder Judiciário, no intuito de desempenharem melhor suas funções, sendo excluídos desses cursos os advogados e magistrados. O curso teria três cadeiras: Prática Civil e Criminal, Direito Comercial e Direito Administrativo. O curso obteve aprovação pelo governo, iniciando suas atividades em 1845 (SANTHIAS, 2014).

Portanto, não se pode creditar a preocupação apenas para a OAB, já que a IAB também demonstrava preocupação, mas serve como alerta de que o ensino jurídico no Brasil é discutido praticamente desde sua implantação.

A primeira vez que foi tratado a respeito da crise jurídica, foi na aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito no Rio de Janeiro, em 1955, quando San Tiago Dantas comentou que o ensino jurídico poderia ser examinado sob dois prismas: como um problema geral do ensino superior e sistema educacional, e como um ponto de vista da cultura jurídica. Dantas preocupou-se com a falta de criatividade do ensino superior e a crescente falta de credibilidade do Direito (RODRIGUES, 1988).

Dantas, pela primeira vez, elaborou “uma proposta de estrutura curricular de um curso de Direito profissionalizado mediante disciplinas mais especializadas e de campos de estudo com certa articulação acadêmica” (LINHARES, 2010). Rodrigues (2005) comenta que Dantas defendia a restauração da cultura jurídica, a confiança no Direito e um ensino que se desenvolve o raciocínio jurídico. Passadas seis décadas, a preocupação de Dantas na década de 1950 ainda é vivenciada no ensino jurídico atual.

Ainda na década de 1950, foi discutido sobre a multiplicação dos cursos jurídicos e o prejuízo na qualidade do ensino jurídico na I Conferência Nacional, ocorrida no Rio de Janeiro entre os dias 04 e 08 de agosto de 1958, com o tema “A Advocacia e o Ensino Jurídico – Problema da Multiplicação das Faculdades de Direito” (PINTO, 1996). Portanto, já em 1958 a OAB apresentava preocupação e resistência pela abertura indiscriminada dos cursos jurídicos e suas consequências.

Logo após a criação dos cursos jurídicos no Brasil, a preocupação se ateve às questões propedêuticas do Direito. Porém, atualmente, além da crise do ensino jurídico, ocorre também a crise da credibilidade do profissional da advocacia. O desprestígio e a desvalorização passaram a ser recorrentes na imagem da advocacia brasileira, ocasionando uma visão negativa do profissional.

Autores (AGUIAR, 1994; OLIVEIRA, 1999; RODRIGUES, 1988) argumentam que a crise do ensino jurídico foi um dos fatores que propiciaram essa crise da credibilidade advocatícia, mas argumentam que outro fator ocorreu no período do regime militar (1964), quando os cargos ocupados pelos advogados, foram substituídos pelos chamados tecnocratas, ou seja, profissionais da informática, economia e afins, “enfim, cederam lugar à ‘eficiência’ em detrimento do humanismo” (OLIVEIRA, 1999, p. 28).

O presente estudo se propôs a verificar a relação do ensino jurídico com a OAB, bem como os meios que a entidade de classe se utiliza para analisar o ensino jurídico no Brasil. Assim, o estudo fez o levantamento de três instrumentos, quais sejam, Exame de Ordem, pareceres e OAB Recomenda (Selo OAB).

Diante da famigerada qualidade do ensino jurídico e da credibilidade profissional em pauta, a OAB achou por bem adotar como medida a implantação do Exame de Ordem. Na verdade, o Brasil estava apenas adotando uma tradição, como disse Mamede (2014), pois o Exame de Ordem é adotado mundialmente.

É necessário fazer um retrospecto a esse respeito. O exercício da profissão de advogado era livre até 1930, quando houve a criação da OAB e os advogados passaram a se inscrever na Ordem, bastando comprovação do curso superior e boa índole. Na ocasião, gerou conflito com os práticos que exerciam a profissão de advogados, porém, não tinham formação jurídica. A questão com os práticos foi superada, e o problema passou a ser a crise do ensino jurídico, que afetava diretamente a classe advocatícia.

Com a implantação do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, Lei n.º 4.215, de 27 de abril de 1963, a OAB utilizou-se de meio regulamentador para intervir na sua classe:

Art. 1.º A Ordem dos Advogados do Brasil, criada pelo art. 17 do Decreto nº 19.408, de 18 de novembro de 1930, com personalidade jurídica e forma federativa, é o órgão de seleção disciplinar e defesa da classe dos advogados em toda a República (artigo 139).

Parágrafo único. Cabe à Ordem representar, em juízo e fora dele, os interesses gerais da classe dos advogados e os individuais, relacionados com o exercício da profissão (BRASIL, 1963).

Na redação do Art. 1.º, percebe-se o uso de dois termos: *seleção* e *defesa da classe*. Ou seja, a OAB se descreve como um órgão de seleção disciplinar, portanto, pode utilizar-se por meio de escolha (*seleção*), como justificativa de defender sua classe.

Percebe-se que o termo empregado, *seleção*, tinha o cunho de *verificação* se o bacharel estaria habilitado para o exercício da sua profissão, que até aquele momento era livre e exercida de forma desimpedida (PINTO, 1996). Assim, pela primeira vez, a OAB legitimou um instrumento que entendeu ser o meio adequado, exigindo a comprovação de estágio mínimo de dois anos ou a aprovação no Exame da Ordem:

Art. 47. A Ordem dos Advogados do Brasil Compreende os seguintes quadros:  
I –advogados;  
[...]

Art. 48. Para inscrição no quadro dos advogados é necessário:  
I - capacidade civil;  
II - diploma de bacharel ou doutor em Direito, formalizado de acordo com a lei (art, 57);  
III - certificado de comprovação do exercício e resultado do estágio, ou de habilitação no Exame de Ordem (arts. 18, inciso VIII, letras "a" e "b" e 53);  
[...] (BRASIL, 1963).

Desta forma, para se inscrever na Ordem era necessário que o candidato comprovasse o exercício da sua prática jurídica (estágio) ou que obtivesse aprovação no Exame da Ordem.

Art. 50. Para obter a carta de estagiário o candidato exhibirá, perante o Presidente do Conselho da Seção em que pretende fazer a prática profissional, prova de:  
I - ter diploma de bacharel ou doutor em Direito, formalizado de acordo com a lei (art. 53); ou  
II - estar matriculado no 4º ou 5º ano de Faculdade de Direito mantida pela União ou sob fiscalização do Governo Federal;  
III - estar matriculado em curso de orientação do estágio ministrado pela Ordem ou por Faculdade de Direito mantida pela União ou sob fiscalização do Governo Federal!; ou  
IV - haver sido admitido como auxiliar de escritório de advocacia existente desde mais de cinco anos, de Serviço de Assistência Judiciária e de departamento jurídicos oficiais ou de emprêsas idôneas, a juízo do Presidente da Seção.  
Parágrafo único. O estágio para a prática, profissional terá a duração de dois (2) anos, sendo o programa e processo de verificação do seu exercício resultado regulados por provimento do Conselho Federal (artigo 1º inciso VIII, letra a).

Art. 53. É obrigatório o Exame de Ordem para admissão no quadro de advogados, aos candidatos que não tenham feito o estágio profissional ou não tenham comprovada satisfatoriamente o seu exercício e resultado (arts. 18, inciso VIII, letras "a" e "b"; 48, inciso III, e 50).  
§ 1.º O Exame de Ordem consistirá, em provas de habilitação profissional, feitas perante comissão composta, de três advogados inscritos há, mais de cinco anos, nomeados pelo Presidente da Seção na forma e mediante programa regulado era provimento especial do Conselho Federal (art. 18. inciso VIII, letra b).  
§ 2.º Serão dispensados do Exame de Ordem os membros da Magistratura e do Ministério Público que tenham exercido as respectivas funções por mais de dois anos, bem como, nas mesmas condições, os professores de Faculdade de Direito oficialmente reconhecidas (BRASIL, 1963).

Tanto o Exame da Ordem quanto a comprovação de estágio, foram regulamentados e disciplinados pelo Conselho Federal da OAB, conforme previsão legal nos Artigos 18, inciso VIII, alíneas 'a' e 'b', e 53 (BRASIL, 1963).

Note-se que entre a inscrição na Ordem (1930) e a obrigatoriedade de comprovação de estágio ou aprovação no Exame de Ordem (1963), passaram-se três décadas, até a OAB ter meios para regulamentar o exercício da profissão exigindo os dois requisitos. Para a OAB, os dois requisitos, Exame de Ordem ou estágio, seriam meios para verificação do ensino jurídico. Porém, percebeu-se que não houve resultado positivo (OLIVEIRA, 1999), motivando nova determinação.

Assim, com o advento da Lei n.º 5.842 de 06 de dezembro de 1972 (BRASIL, 1972), os alunos que comprovassem a prática forense (estágio supervisionado) nas faculdades ou em órgãos judiciários, ficariam dispensados do Exame da Ordem:

Art. 1.º Para fins de inscrição no quadro de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil, ficam dispensados do exame de Ordem e de comprovação do exercício e resultado do estágio de que trata a Lei nº 4.215, de 27 de abril de 1963, os Bacharéis em Direito que houverem realizado, junto às respectivas faculdades estágio de prática forense e organização judiciária. § 1.º O estágio a que se refere este artigo obedecerá a programas organizados pelas Faculdades de Direito (BRASIL, 1972).

O Estatuto da OAB de 1972, implantou a dispensa do Exame de Ordem para o aluno que tivesse realizado a prática forense nas faculdades e organização judiciária. Contudo, foi um sistema falho de avaliação, visto que para fazer comprovação do estágio, o candidato tinha que ser avaliado por uma banca com três avaliadores, sendo dois da própria Instituição de Ensino do aluno e, o terceiro, um representante da OAB:

[...] os estágios profissionais que podem também ser realizados nos cursos mantidos pelas Faculdades e que não contam com a fiscalização da Ordem dos Advogados transformaram-se em instrumento de burla. Salvo em algumas escolas, o respectivo exame de comprovação do estágio não é [era] levado a sério. A Ordem pode [podia] mandar um representante, que, no entanto, acaba [acabava] desempenhando um papel meramente decorativo. Pior acaba [acabava] convalidando uma verdadeira fraude. Enquanto ele procura [procurava] avaliar com correção o candidato, os outros dois examinadores, pertencentes ao corpo docente da Faculdade, tendem a aprovar o candidato (OLIVEIRA, 1999, p. 30).

O sistema de avaliação perdurou até o Estatuto da OAB de 1994 (Lei n.º 8.906, de 04 de julho de 1994), porém, com vigência em 1996. Diante da previsão legal no inciso IV do Artigo 8º, houve a determinação para que todos os bacharéis fizessem o Exame da Ordem:

Art. 8.º Para inscrição como advogado é necessário:

I - capacidade civil;

II - diploma ou certidão de graduação em direito, obtido em instituição de ensino oficialmente autorizada e credenciada;

III - título de eleitor e quitação do serviço militar, se brasileiro;

IV - aprovação em Exame de Ordem;

V - não exercer atividade incompatível com a advocacia;

VI - idoneidade moral;

VII - prestar compromisso perante o conselho.

§ 1.º O Exame da Ordem é regulamentado em provimento do Conselho Federal da OAB (BRASIL, 1994).

Na ocasião, muito se discutiu a respeito da legalidade da imposição do Exame de Ordem, porém, diante do direito pátrio vigente, no inciso XIII, do Art. 5.º da Constituição Federal, dispõe: “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer” (BRASIL 1988).

Justamente, o inciso da Carta Magna forneceu embasamento legal para o inciso IV do Art. 8º do Estatuto da OAB (BRASIL, 1994), ou seja, a obrigatoriedade do Exame de Ordem e sua aprovação. A respeito da constitucionalidade e legalidade, o Supremo Tribunal Federal e o Superior Tribunal de Justiça já sedimentaram decisão a favor da legitimidade (MAMEDE, 2014).

O Exame de Ordem foi sustentado por alguns operadores do Direito (AGUIAR, 1999; PASOLD, 1999) como fator importante para habilitação para a prática advocatícia. Sustentam ainda que outras profissões também fazem uso de um recurso avaliativo, por exemplo, juízes, promotores, delegados, etc., que devem prestar concurso público para a habilitação da profissão que se sujeitaram no concurso.

[...] o Exame de Ordem é uma espécie do gênero Concurso Público, com a especificidade de que, no caso, não há número de vagas a preencher. [...] Dentro desse quadro, a indagação a ser feita é: por que, em nosso país, não se questiona, por exemplo, a necessidade de concurso público para ingresso nas carreiras da Magistratura e do Ministério Público? Porque – em resposta bastante simples, mas objetiva – ninguém duvida de que o exercício daquelas atividades profissionais requer habilidades intelectuais e cognitivas, percepções culturais e competência técnica bem caracterizadas e específicas (PASOLD, 1999, p. 69).

A OAB entende que, a exemplo das demais carreiras jurídicas que exige concurso público, o Exame de Ordem não deixa de ser um concurso público para os bacharéis interessados em exercer a profissão de advogado (PASOLD, 1999). Desta forma, cumpre com sua prerrogativa em selecionar os profissionais, impedindo o prejuízo para seu cliente ou sociedade.

Além disso, a preocupação da Ordem é com o ensino jurídico e entende que, automaticamente, ao selecionar seus profissionais, observa a qualidade do ensino jurídico no país pelos resultados. Preocupa-se, ainda, em sincronizar o conteúdo do Exame de Ordem, juntamente com as diretrizes curriculares (MEDINA, 2006).

O exame é nacional e unificado desde o provimento 136/2009 da OAB (OAB, 2009), que estabeleceu novas diretrizes do Exame de Ordem, sendo que ocorre três vezes ao ano. O exame é realizado em duas fases, sendo que o aluno deverá atingir metade da prova objetiva para poder realizar a segunda fase. Os alunos que estão no último ano dos estudos poderão submeter-se ao Exame de Ordem que é composto:

[...] uma prova de conhecimentos jurídicos gerais (prova objetiva) e de outra prova de redação de peça profissional e de conhecimentos práticos, na área especializada de escolha do examinando (prova prático-profissional, de natureza discursiva). As duas provas devem compreender os conteúdos previstos nos eixos de formação fundamental e de formação profissional do curso de graduação em Direito, estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, além de direitos humanos e da legislação do advogado (Estatuto, Regulamento Geral e Código de Ética e Disciplina), podendo, ainda, contemplar matérias do eixo fundamental do curso (antropologia, ciência política, economia, ética, filosofia, história, psicologia e sociologia). Submete-se à segunda o que lograr êxito na primeira (LÔBO, 2017, p. 114).

É natural que o resultado do Exame de Ordem torne-se um indicador para a OAB observar o ensino jurídico, bem como as Instituições de Ensino Superior, revertendo o resultado positivamente para melhoria dos cursos, formação dos professores e incentivo ao estudo:

A reação sincera que ainda havia em segmentos do meio acadêmico minorou quando se perceberam com mais clareza os papéis distintos, mas complementares, da comunidade universitária e da comunidade profissional, e que o interesse da OAB na elevação da qualidade do ensino jurídico é legítimo, sem qualquer móvel intervencionista ou de quebra da autonomia universitária. Por outro lado, e aí residia o equívoco, o Exame de Ordem — por apreender apenas alguns aspectos da formação jurídica, principalmente os práticos — não avalia o curso, nem mesmo o estudante, mas tão somente constitui modo de seleção para exercício da profissão de advogado, uma entre tantas que o bacharel em direito pode escolher. O Exame de Ordem não interfere na autonomia universitária dos cursos jurídicos, porque estes têm finalidade de formação do bacharel de direito (LÔBO, 2017, p. 115).

A OAB pretende que o bacharel tenha condições mínimas para o exercício da profissão, respondendo a questões específicas de conhecimento. Mamede (2014, p. 57) entende que “é medida salutar para o controle da qualidade profissional, sendo que sua constitucionalidade e sua legalidade já foram reiteradas”.

Diante disso, a tabela a seguir tem o propósito de demonstrar o percentual de aprovação nos Exames de Ordem realizados entre os anos de 2010 a 2013, bem como da quantidade de candidatos que realizaram (aqui denominados como “presentes” – eis que é a nomenclatura adotada pelo Conselho Federal da OAB) o Exame de Ordem em todo o Brasil, relacionando com os que obtiveram aprovação entre os anos de 2014 a 2017<sup>10</sup>.

Tabela 4 – Resultados do Exame de Ordem Unificado.

<b>Exame de Ordem</b>	<b>Ano</b>	<b>Presentes</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Porcentagem</b>
Exame I	2010.1	94.091	13.339	14,18%
Exame II	2010.2	105.431	15.720	14,91%
Exame III	2010.0	104.126	12.534	12,04%
Exame IV	2011.1	119.255	18.223	15,28%
Exame V	2011.2	106.086	26.010	24,52%
Exame VI	2011.3	99.742	25.912	25,98%
Exame VII	2012.1	109.649	16.419	14,97%
Exame VIII	2012.2	114.520	20.767	18,13%
Exame IX	2012.3	115.102	13.151	11,43%
Exame X	2013.1	120.944	33.954	28,07%
Exame XI	2013.2	97.839	13.885	14,19%
Exame XII	2013.3	122.354	16.662	13,62%
Exame XIII	2014.1	126.535	21.076	(*)
Exame XIV	2014.2	122.254	27.828	(*)
Exame XV	2014.3	122.501	32.591	(*)
Exame XVI	2015.1	133.549	27.860	(*)
Exame XVII	2015.2	135.473	38.255	(*)
Exame XVIII	2015.3	136.984	28.963	(*)
Exame XIX	2016.1	141.472	18.791	(*)
Exame XX	2016.2	125.508	25.239	(*)
Exame XXI	2016.3	121.784	19.129	(*)
Exame XXII	2017.1	136.230	32.244	(*)
Exame XXIII	2017.2	(*)	(*)	(*)

(\*) Não foi divulgado resultado.

Fonte: A autora em dados extraídos no sitio do Conselho Federal da OAB, 2017.

<sup>10</sup>A pesquisa foi realizada após 2010, tendo em vista que até 2009 o Exame de Ordem não era unificado, portanto, era realizado por cada Conselho Seccional da OAB de cada Estado, não havendo publicação no sitio do Conselho Federal da OAB a respeito dos resultados do Exame de Ordem anterior a 2010.

Almeida Júnior (2008) faz uma crítica acirrada a respeito do Exame de Ordem:

O conteúdo das questões que compõem a prova está em pleno desacordo com os reais e atuais objetivos do ensino do Direito. Cobra-se memorização, tecnicismo, legalismo e atitude passiva, enquanto o curso de Direito estimula uma visão crítica, pluralista, antidogmática, antipositivista e reflexiva. [...] Alto índice de reprovação no exame da Ordem não é sinônimo de má qualidade dos cursos de Direito (ALMEIDA JÚNIOR, 2008, p. 199).

Além disso, Almeida Júnior (2008) enfatiza que todo professor consegue fazer uma prova para que nenhum aluno obtenha nota máxima, que apresente pegadinhas e privilegie memorização em detrimento ao saber. Pondera ainda que o advogado, uma vez que passou no Exame de Ordem, não será mais submetido a novo exame e que, portanto, o estudo de caso se mostra necessário. Há uma grande distinção entre o estudo sistemático e o estudo casuístico, sendo que o advogado no seu dia-a-dia irá se submeter ao estudo de caso.

De qualquer forma, diante dos resultados dos Exames de Ordem e preocupado com a qualificação dos alunos, o Conselho Federal da OAB aprovou o Provimento n.º 156/2013, estabelecendo novos conteúdos para o exame:

Art. 11. O Exame de Ordem, conforme estabelecido no edital do certame, será composto de 02 (duas) provas:

[...]

§ 4.º O conteúdo das provas do Exame de Ordem contemplará as disciplinas do Eixo de Formação Profissional, de Direitos Humanos, do Estatuto da Advocacia e da OAB e seu Regulamento Geral e do Código de Ética e Disciplina, podendo contemplar disciplinas do Eixo de Formação Fundamental.

§ 5.º A prova objetiva conterà, no mínimo, 15% (quinze por cento) de questões versando sobre Estatuto da Advocacia e seu Regulamento Geral, Código de Ética e Disciplina, Filosofia do Direito e Direitos Humanos (OAB, 2013).

Assim, a inclusão de novos conteúdos no Exame de Ordem proporciona uma seleção contemplativa da formação do acadêmico, exigindo uma ampla visão de conteúdo e domínio do conhecimento.

Vencida a questão do Exame de Ordem, outro aspecto estudado foi a abertura desordenada dos cursos jurídicos no Brasil. Para tanto, pesquisou-se a respeito da comissão de Ensino Jurídico da OAB e a emissão de pareceres da comissão para abertura de novos cursos jurídicos.

Ainda que o currículo e a metodologia aplicada em sala de aula sejam os fatores dominantes para a chamada crise do ensino jurídico (AGUIAR, 1994; RODRIGUES, 1988), para a OAB, além das questões dos paradigmas epistemológicos, o fator desencadeante da crise foi a abertura indiscriminada dos cursos jurídicos pelo país, causador de uma formação jurídica inadequada do futuro profissional na advocacia (PINTO, 1996).

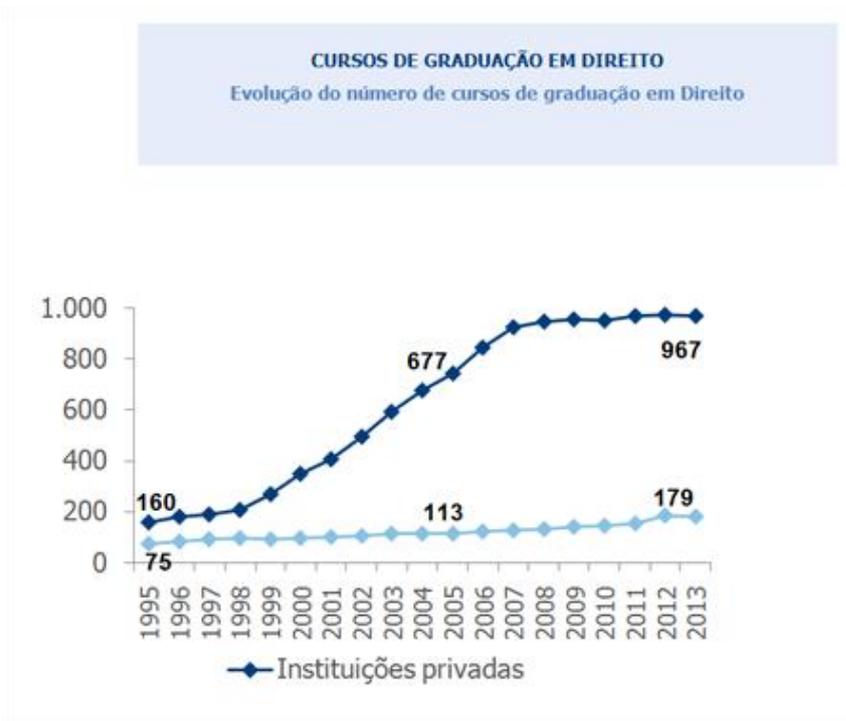
Na década de 1970 a OAB preocupou-se com o aumento dos cursos jurídicos e das vagas:

Neste período histórico que há o crescimento descontrolado do número de vagas e cursos de Direito, principalmente através da criação de Faculdades de Direito em instituições particulares e do aumento abusivo das vagas nos cursos já existentes. Isso ocorreu fundamentalmente pelo fato de os cursos de Direito ocuparem um dos primeiros lugares dentre os mais procurados nos concursos vestibulares, unido ao fato de possuírem baixo custo de instalação, comparativamente com outras áreas do conhecimento (RODRIGUES, 2005, p. 29).

Durante a década de 1980, a OAB trabalhou conjuntamente com o MEC e obteve do governo, por certo período, a suspensão para abertura de novos cursos de Direito, favorecidos pelos seguintes decretos: Decreto n.º 86.000/1986, suspendeu por dois anos, Decreto n.º 91.964/1985, suspendeu por um ano, e os Decretos n.º 93.594/1986 e 95.003/1987, suspendeu até 31 de dezembro de 1988. No entanto, a ação da OAB em conjunto com o governo, gerou ainda mais conflito com a comunidade acadêmica (PINTO, 1996).

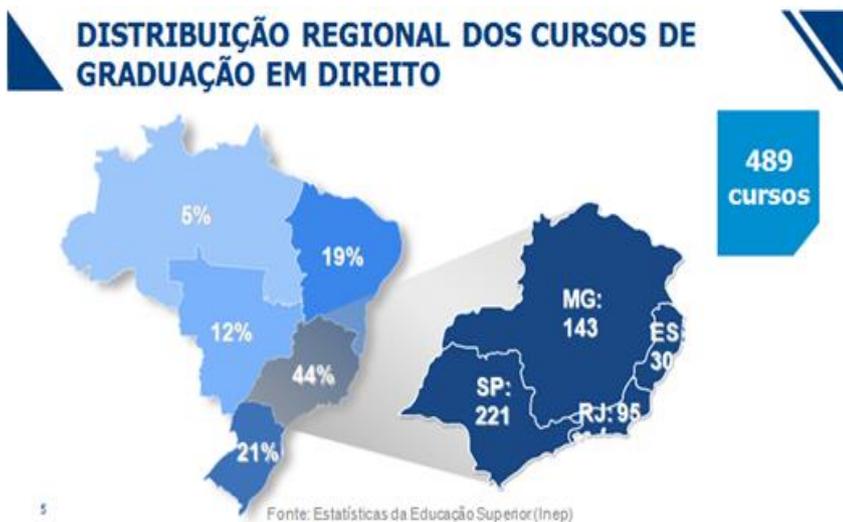
A primeira figura a seguir demonstra o crescimento das IES privadas e públicas, além de demonstrar a quantidade de cursos por região no país, tendo maior concentração no sudeste (segunda figura):

Figura 2 – Evolução do número de cursos de graduação em Direito.



Fonte: Coêlho (2016).

Figura 3 – Distribuição regional dos cursos jurídicos no Brasil até 2013.



Fonte: Coêlho (2016).

No intuito de intervir no ensino jurídico, a OAB sentiu certa resistência pela comunidade acadêmica, porém, fato é que o propósito entre elas estava justamente na formação desejável do aluno. Desta forma, considerar a legitimidade da OAB e

propagar a possível contribuição que poderá ser oportunizada para o ensino, poderá ser produtivo para ambas as partes com a integralização de esforço e de ideias.

O conflito entre a OAB e as Instituições de Ensino Superior nada mais é do que um fator econômico. O curso jurídico é muito econômico e, exatamente por isso, também muito rentável. É um chamariz para as faculdades privadas, devido à alta procura pelo curso (baixo custo e rentável), propiciando o financiamento para outros cursos mais dispendiosos em termo de manutenção. Portanto, o curso de Direito arca com os demais cursos (AGUIAR, 1994).

Algumas universidades fazem uso da previsão legal do Art. 207 da Constituição Federal a respeito da autonomia das universidades:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.  
§ 1.º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.  
§ 2.º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 1988).

Oliveira (1999) faz crítica ferrenha à autonomia das universidades, pois em nome da autonomia se julgam soberanos, não admitindo interferência dos órgãos de classe:

O ensino, como qualquer outra atividade de interesse social, está vinculado a interesses superiores. A autonomia universitária cinge-se ao campo didático-científico, administrativo e de gestão financeira [...]. Não pode, no entanto, sobrepor-se aos interesses nacionais relacionados à qualidade do ensino, à sua propagação para as regiões carentes, à necessidade de se permitir o acesso àqueles desprovidos de condições econômicas, à adequada preparação dos professores, entre outras exigências (OLIVEIRA, 1999, p. 30).

No entanto, o que não está sendo observado é que a Constituição Federal de 1988, no seu Art. 206, o qual prevê os princípios que o ensino será ministrado, no inciso VII, estabelece “a garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Assim, ainda que as Instituições de Ensino Superior (IES) tenham autonomia, inclusive no que diz respeito didático-científica, devem manter o padrão de qualidade, até mesmo com base no Art. 209, inciso VII, o qual faz menção que o ensino nas IES é livre, desde que tenha “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988).

Com esse fim, em busca da qualidade do ensino jurídico no Brasil e por mudanças no ensino jurídico, a OAB criou uma Comissão de Ensino Jurídico, em 1991, composta por Conselheiros Federais da OAB e por advogados/professores de todo Brasil, com áreas específicas de conhecimento, com o intuito de diagnosticar a situação do ensino jurídico e do mercado para a advocacia, bem como levantar dados e apresentar propostas. Essas propostas foram apresentadas no XIV Conferência Nacional da OAB, em setembro de 1992, que continham uma sugestão de estrutura curricular, avaliação dos cursos jurídicos e atualização dos paradigmas (RODRIGUES, 2005).

Na questão curricular, especificamente, sugeriram: engajamento de alunos e professores para a mudança; disciplinas integralizantes e profissionalizantes; disciplinas de formação geral e fundamental para desenvolver o raciocínio jurídico e interdisciplinaridade; prática jurídica integrada com as disciplinas; propiciar o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão; agrupamento de disciplinas por setor de estudo, para que não se tornem repetitivas, fato que Rodrigues (2005) considera comum nos cursos de Direito.

Em março de 1993, o MEC convidou a Comissão de Ensino Jurídico da OAB e cursos de Direito de todo país, para apresentarem uma proposta para a solução da crise. Reuniões regionais foram realizadas, fomentando debates, congressos e oficinas de trabalho, chegando ao documento oficial com as seguintes sugestões: incentivar um ensino crítico sobre situações sociais e políticas; estimular projeto pedagógico democrático; fomentar palestras e estudos de casos; criar centros pedagógicos para instrumento de análise e avaliação; estimular troca de conhecimentos entre as instituições jurídicas (RODRIGUES, 2005). Esse documento trouxe “à baila a Portaria n.º 1.886/94, reformando totalmente o anterior currículo dos cursos e pugnando por transformar as antigas ‘faculdades de lei’ em verdadeiras Faculdades de Direito!” (CASTRO, 2000, p. 14).

[...] as decisões que ele [relatório final] contém possuem legitimidade. Todas elas nasceram em seminários regionais. Foram posteriormente trazidas a um seminário nacional, amplamente discutidas e finalmente votadas. [...] foram definidas como propostas oficiais da comunidade acadêmica para serem encaminhadas para o MEC, através da Comissão de Especialistas. [...] a Comissão de Especialistas ficou autorizada a elaborar o anteprojeto com base nas propostas aprovadas. Isso significa que esse documento é fundamental como fonte interpretativa das disposições contidas na Portaria MEC n.º 1886/1994 (RODRIGUES, 2005, p. 80).

Assim, a Portaria MEC n.º 1.886 de 31 de dezembro de 1994, com vigência para 1996, insere as primeiras diretrizes curriculares e conteúdo mínimo para os cursos de Direito. Para a OAB foi fator importante, pois pela primeira vez vai além da matriz curricular, mas incluem orientações que obrigatoriamente teriam que ser consideradas, bem como no tratamento ao conteúdo das disciplinas (RODRIGUES, 2005).

Nesta Portaria ficou prevista a obrigatoriedade do desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, ficando clara a inclusão da monografia final de curso, atendendo “às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito” (RODRIGUES, 2005, p. 83). Da mesma forma, foram inseridas atividades complementares, quantidade de volumes em acervo bibliográfico e conteúdo mínimo de disciplinas:

Art. 6.º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado);

II - Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional. Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade (RODRIGUES, 2005, p. 84).

A Portaria n.º 1.886/1994 foi aplaudida pelos operadores do Direito, pois teve participação na elaboração a Comissão de Ensino Jurídico e os documentos originários dos Seminários dos Cursos Jurídicos, sendo pela “primeira vez na história do ensino do Direito que a comunidade acadêmica não foi apenas ouvida, mas, mais do que isso, teve sua posição adotada e respeitada” (RODRIGUES, 2005, p. 86). Os assuntos discutidos foram, basicamente, o rompimento com o positivismo, a educação como sala de aula e a necessidade de um profissional com formação integral.

O feito de maior relevância no Estatuto da OAB de 1994 foi a previsão legal no Art. 54, inciso XV, na qual a OAB tem direito a “opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos” (BRASIL, 1994).

Diante dessa determinação legal, a Comissão de Ensino Jurídico da OAB, por meio do Conselho Federal da OAB, tem o poder, e até mesmo o dever, de lutar pela busca do aperfeiçoamento do ensino jurídico, garantindo o direito de emitir parecer sobre as solicitações de aberturas de cursos jurídicos.

Para efetivar a norma legal, o Conselho Federal da OAB, emitiu a Portaria n.º 05, publicada em 27 de março de 1995 (OAB, 1995), pela qual especificou a respeito dos critérios e procedimentos sobre os pedidos de criação e reconhecimento dos cursos jurídicos, sendo o CEJ responsável pela apreciação dos pedidos, e a homologação ou não do parecer emitido pelo CEJ será avaliado pelo presidente Conselho Federal. No seu Art. 2º, a Portaria prevê que os pedidos a serem analisados, deverão conter três requisitos: comprovação de 30% de acervo bibliográfico, comprovar as instalações da biblioteca e de funcionários habilitados e apresentar planejamento e cronograma para o Núcleo de Prática Jurídica.

Após a Portaria n.º 5/1995, entrou em vigor a nova Lei da LDBEN, Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), reafirmando a obrigatoriedade do reconhecimento periódico dos cursos de graduação públicos ou privados, bem como a substituição dos currículos mínimos, até então vigentes, para a introdução das diretrizes curriculares. A partir dessa lei, o “Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a ouvir a comunidade acadêmica e instituições profissionais, com o objetivo de efetivar as adequações necessárias” (RODRIGUES, 2005, p. 30).

Diante dessa perspectiva de ser ouvida, a OAB, contando com sua Comissão de Ensino, promoveu debates, sendo que “a discussão na área de Direito foi a mais longa e complicada” (RODRIGUES, 2005, p. 30). Após um longo período de conversas, que iniciaram na década de 1990, em 2004 foi publicada a Resolução (CNE/CES) n.º 9, de 29 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004), instituindo as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito.

Além da fiscalização para abertura de novos cursos, a OAB também pode emitir parecer para os cursos jurídicos que apresentem irregularidades ou condições precárias para o funcionamento, conforme dispõe Portaria n.º 1.874, de 03 de junho de 2005 (BRASIL, 2005), emitida pelo Ministério da Educação. O parecer deve ser encaminhado para a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a OAB indica seu representante para acompanhar o trabalho das Comissões.

Com base na LDBEN de 1996 e na Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, Sistema Nacional de Avaliação da Educação – SINAES (BRASIL, 2004), o Governo

Federal dispôs o Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), estabelecendo o exercício de regulação, supervisão e avaliação dos cursos superiores públicos ou privados. O decreto não fez menção sobre fiscalização dos órgãos de classe, porém, manteve as normas aplicadas anteriormente (parágrafo único do art. 3º). Assim, a OAB manteve seu direito de emitir parecer, agora sujeito às aplicações do Decreto n.º 5.773/2006 (BRASIL, 2006).

Para atender esse decreto, a OAB regulamentou a Instrução Normativa n.º 1, de 06 de fevereiro de 2009, a qual estabelece os procedimentos para manifestar-se sobre autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas para os cursos jurídicos (SILVEIRA; SANCHES, 2015).

Contudo, na Portaria n.º 20, de 19 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014), estabeleceu-se padrão para os pedidos de autorização dos cursos jurídicos, sendo que:

Art. 6º Os pedidos que preencham os requisitos previstos nos arts. 2º, 3º e 4º, e que obtiveram CC igual a cinco poderão ser deferidos pela SERES independentemente do conteúdo da manifestação do Conselho Federal da OAB.

Art. 7º Os pedidos que preencham os requisitos previstos nos arts. 2º, 3º e 4º, com CC igual a quatro, e que obtiveram parecer desfavorável do Conselho Federal da OAB, poderão ser deferidos pela SERES, desde que atendidos os seguintes requisitos:

I - IGC ou CI igual ou maior do que quatro, sendo considerado o mais recente; ou

II - conceito igual ou maior do que quatro em cada uma das dimensões do CC.

Desta forma, os cursos que obtiverem Conceito de Curso (CC) igual a cinco, receberão aprovação independentemente do parecer da OAB. E os cursos que obtiverem nota igual a quatro no CC, com parecer desfavorável da OAB, poderão ser deferidos desde que o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Conceito Institucional (CI) sejam igual ou maior que quatro ou igual ou maior que quatro no CC.

Assim, a OAB perde, praticamente, a possibilidade de opinar a respeito de abertura de curso, uma vez que o MEC considera suficiente a nota avaliativa da IES para autorizar a abertura do curso, deixando de considerar outros critérios como docentes, programa pedagógico, funcionários habilitados, acervo de biblioteca etc.

Apesar de todo embasamento legal, na verdade trata-se de um parecer e não de uma decisão final. Na década de 2000 houve um aumento de quase 200% em abertura de cursos jurídicos no país, sendo que a OAB deu parecer contrário em 86%

desses cursos que receberam autorização de abertura (SILVEIRA; SANCHES, 2015). Assim, conclui-se que o parecer pode servir como um instrumento indicativo a favor ou contra, mas não impeditivo.

Além dos pareceres, foi estudado outro instrumento utilizado pela OAB para avaliar o ensino jurídico. No ano de 2001, a OAB implantou o OAB Recomenda, com o intuito de outorgar o Selo OAB de qualidade da educação jurídica. A finalidade do Selo OAB é premiar os cursos jurídicos que se destacaram pela qualidade de ensino, porém, as IES serão avaliadas pela regularidade de seu desempenho. A intenção não é classificar as IES e nem reprovar o curso jurídico, mas sim de promover e estimular o ensino jurídico de qualidade para a formação do futuro profissional. O Selo OAB não tem qualquer influência sobre processo de renovação ou reconhecimento do curso (CAVALCANTE JUNIOR, 2011).

A OAB Recomenda se utiliza de pré-requisitos e de critérios objetivos para outorga do Selo de qualidade. Como pré-requisito, o curso não pode ter recebido parecer desfavorável da OAB para sua abertura ou estar em processo de supervisão do MEC. Além disso, obrigatoriamente deve ter participado de três entre os quatro últimos Exames de Ordem, com o mínimo de 20 alunos inscritos em cada exame (COÊLHO, 2016).

Os cursos serão avaliados por critérios objetivos e indicativos de peso, quais sejam: nota do ENADE, peso 1, e média de aprovação dos três Exames de Ordem, peso 4, o que justifica ter no mínimo 20 inscritos por prova. Após a média do ENADE e do Exame de Ordem, receberá o Selo OAB o curso que atingir nota igual ou superior a sete, em escala de 0 a 10 (COÊLHO, 2016).

Desta forma, o Selo OAB pretende analisar a qualidade do ensino jurídico, premiando e reconhecendo ao público o trabalho desenvolvido pela IES merecedora do Selo OAB, e objetiva assegurar uma prestação de serviço de qualidade à sociedade. O Selo OAB não deve ser visto como punição, mas um meio encorajador para uma mudança do ensino. A OAB Recomenda pode ser criteriosa para concessão do Selo, mas não se pode julgá-la, a OAB tem previsão estatutária para a prestação de serviço de qualidade.

A primeira edição do prêmio, em 2001, teve contemplado em sua lista final um quantitativo de 52 (cinquenta e dois) cursos de Direito de todo o Brasil. Em 2004, a segunda edição contemplou 60 (sessenta) cursos jurídicos do país. Na terceira edição, em 2007, foram agraciados com o prêmio 87 cursos. Na quarta edição, 2012, foram listados 89 (oitenta e nove) cursos de Direito.

Ao término dos trabalhos da 5ª edição, encontra-se uma lista com 142 (cento e quarenta e dois) cursos de graduação em Direito (MONTEIRO, 2016, p. 57).

Assim, percebe-se que a OAB trava uma luta constante para o aprimoramento da educação jurídica no país. Desenvolveu como instrumentos de análise avaliativa o Exame de Ordem, o Selo OAB e conseguiu assegurar sua participação na abertura de novos cursos jurídicos emitindo pareceres.

Discutir o ensino jurídico é uma tarefa difícil de ser executada. Nos últimos anos, análises diferenciadas e propostas emblemáticas foram surgindo para a solução do ensino jurídico.

Passados 190 anos da criação dos cursos jurídicos no país, ainda se encontram enraizada as características pelas quais foram criados os cursos, ou seja, para a formação de uma elite política e que precisava ocupar a burocracia que se formava no Império. Como consequência, houve uma reprodução da sociedade autoritária e do estado burocrático, “servindo, dessa forma, como força conservadora e estagnadora do *status quo*, e como mais um empecilho à construção de uma nova sociedade e de novo Estado” (RODRIGUES, 2005, p. 284).

Para Warat e Cunha (1977) a crise jurídica é uma crise do ensino jurídico, ou que pelo menos têm a convicção de que a crise somente será superada pelo ensino jurídico. É necessário (re)pensar o Direito, mas não apenas de forma estrutural acadêmica (matriz curricular). Como ponderado por Rodrigues (1988, 2005), não basta apenas alterar a matriz curricular, suprimindo ou alterando alguns componentes, mas é necessário mudar comportamentos.

Discutir o ensino jurídico é complexo, porém é uma questão política. “Neste sentido, é fundamental a elaboração de uma nova cultura jurídico-política apta a redefinir o paradigma jurídico dominante” (ROCHA, 2003, p. 163).

Dentro deste contexto, em que o ensino deve ser discutido como uma questão política, Almeida Júnior (2008) cita que o Relatório Delors, o qual se originou da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em novembro de 1991, considerou as políticas educativas como um processo permanente para enriquecimento do conhecimento (saber-fazer) e a própria construção do indivíduo, grupos e nações.

Dentro desse cenário, a UNESCO encomendou ao filósofo Edgar Morin (2005) uma exposição de ideias que deu origem ao livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Neste livro, Morin (2005) abordou os problemas que até então

eram ignorados ou esquecidos, dentre eles as cegueiras do conhecimento (erro e ilusão), os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e, por fim, a ética do gênero humano.

Historicamente, muito se fala da metodologia didático-pedagógica e do currículo e, algumas vezes, a questão teoria e prática. São necessários estudos que contenham propostas específicas de mudanças curriculares, que não sejam embasadas em políticas curriculares do governo, mas em políticas de Estado, conciliando o que deve ser mantido e modificado (LINHARES, 2010).

São necessárias, portanto, propostas que rompam com o senso comum teórico dos juristas, alternativas que se afastem dos positivismos reducionistas e dos jusnaturalismos idealistas, colocando o Direito dentro da história e a serviço da via, participando da construção de uma sociedade mais ética e solidária (RODRIGUES, 2005, p. 285)

Para a construção de uma sociedade mais ética e solidária, Almeida Júnior (2008) atesta que a educação deve se voltar para seus objetivos expostos no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 que prevê:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Preparar o homem para o exercício de sua cidadania e sua qualificação para o trabalho são fatores essenciais da educação e que devem ser perseguidos. Com base no Art. 205 da Carta Magna, deve-se estimular no aluno:

[...] o *aprender a conhecer* (desenvolvimento humano), pois cada vez é mais inútil tentar conhecer tudo e o processo de aprendizagem jamais se acaba; o *aprender a viver juntos* (exercício da cidadania), para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências; e o *aprender a fazer* (qualificação para o trabalho), para assim poder agir sobre o meio envolvente, objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe (ALMEIDA JÚNIOR, 2008, p. 186).

Para finalizar, é necessário observar o perfil desejado do aluno, estabelecido no Art. 3º da Resolução n.º 9/2004:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, 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 (BRASIL, 2004).

O perfil do aluno deve ser de formação geral e humanística, justamente para que o curso de Direito não seja apenas técnico, mas que promova uma formação completa para a vida e para o profissional. Neste aspecto, o eixo de formação fundamental é de suma importância para que seja oportunizado ao aluno a integralização do Direito com outras áreas do saber, como a Antropologia, Sociologia, História, Psicologia, etc., gerando um aluno com formação cultural, envolvendo-o nos aspectos sociais, políticos, ideais e religiosos (ALMEIDA JÚNIOR, 2008).

Porém, fazer a teoria sair do papel é um desafio para as IES, bem como para seus participantes diretos, coordenadores, professores e alunos, para que se possa atingir o objetivo e propiciar aos cursos jurídicos novos horizontes.

Linhares (2010) acredita que o primeiro ato para uma mudança, deve ser uma responsabilidade interna (consciência) dos professores sobre o ato de ensinar. A autora faz um comparativo com um doente, se este não souber a gravidade em que se encontra sua doença, não haverá meios de superá-la. Assim também é com a crise e o ensino do Direito, “quanto mais profunda se revelar, tanto mais esforço será exigido para superá-la” (LINHARES, 2010, p. 245). Em segundo plano, Linhares (2010) expõe que a vontade e a postura das partes envolvidas no ensino, são determinantes para inverter o processo da crise. Para tanto, é necessário discutir as diretrizes curriculares instituídas para o curso de Direito.

Percebe-se que o Direito e o ensino jurídico não podem afastar-se da realidade do homem. A necessidade de alteração na visão da ciência do Direito pode ser a concepção de um novo olhar para o ensino jurídico. Contudo, não adianta trocar um paradigma por outro, é necessário desconstituir o paradigma positivista e o método lógico-formal, pois ele atende apenas o dever-ser do aluno, ou seja, transforma o ensino jurídico em mera descrição (RODRIGUES, 2005).

Ensinar é um múnus, um dever para com o indivíduo e para a sociedade; é preciso ter consciência do dever social do magistério. Lembro-me de uma

história árabe, na qual um rei, vendo um velho plantar uma videira que custava 30 anos para frutificar, questiona-o sobre seu propósito de saborear aquelas frutas. 'Alimento-me, senhor, das videiras plantadas por meus pais e avós; planto as videiras das quais meus filhos e netos se alimentarão'. O professor é um plantador de videiras (MAMEDE, 2014, p. XVII).

O caminho é árduo e longo. Discutir a respeito do ensino jurídico como entidade de classe não é uma função fácil, pois poderá ser incompreendida, considerando a intervenção como forma de boicote a profissionalização. É relevante discutir a respeito do ensino jurídico no Brasil, dos trabalhos que operadores do Direito, entidades de classe e IES vêm desenvolvendo, a fim de contribuir com o ensino esclarecedor e não opressor. O ensino não pode ver o aluno como objeto, mas como um ser humano que quer enriquecer seus conhecimentos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo averiguar da possível contribuição da Ordem dos Advogados do Brasil ao ensino jurídico brasileiro. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a metodologia de análise por meio de método histórico, com apoio na pesquisa bibliográfica e na documental.

Inicialmente, no primeiro capítulo, no intuito de estudar a respeito do curso jurídico no Brasil, o estudo realizado envolveu três épocas e fases distintas do ensino jurídico, a saber: fase colonial, no qual o ensino jurídico era ministrado na Metrópole portuguesa (1500 a 1822); fase imperial (1822 a 1889), na qual a partir de 1827 o ensino já era ministrado no Brasil; e a fase republicana, após 1889.

Em Portugal, na Universidade de Coimbra, o ensino jesuítico foi predominante, com características como a dogmática, o tomismo, o aristotélico e o jusnaturalista. O ensino seguia o método *Ratio Studiorum*, criado pelos jesuítas, e vigorou no Brasil Colonial em níveis inferiores, deixando como legado a educação.

Em 1827, início do Brasil Imperial, foram criados os primeiros cursos jurídicos, em Olinda (depois, transferido para o Recife) e em São Paulo, seguindo o modelo educacional da Universidade de Coimbra (apelado estilo Coimbrão). A Universidade de Coimbra, por sua vez, tinha raiz no jusnaturalismo (filosofia escolástica que exaltava a existência da lei divina), e que com a Reforma Pombalina de 1772, sob influência do Iluminismo (escola filosófica complexa e variada, a grosso modo defendendo o primado da razão, o antropocentrismo e o progressismo), aplicou o método sintético demonstrativo das disciplinas.

O tomismo, com suas concepções jusnaturalistas (século XVI), quer da parte dos jesuítas ou ainda por outros pensadores, influenciou mais profundamente os estudos, os escritos e o ensino jurídico – e outros campos da ciência e da cultura –, até os tempos contemporâneos e sendo ensinados ainda atualmente. Assim, os primeiros cursos jurídicos criados no Brasil em 1827, sofreram a influência jusnaturalista e, posteriormente, recebeu a influência do positivismo (1870), doutrina desenvolvida por Auguste Comte de 1830 a 1842.

No segundo capítulo, período do Império, as faculdades de Direito formavam bacharéis que seguiam, de regra, a carreira administrativa ou a política. Os advogados, porém, formando espírito de classe, uniram-se e, em 1843, fundaram o

Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB). Na República, após vencedora a revolução da Aliança Liberal, foi aprovado pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas, o Decreto n.º 19.408, em 18 de novembro de 1930, que instituiu a Ordem dos Advogados Brasileiros, nome posteriormente alterado para Ordem dos Advogados do Brasil.

A Ordem dos Advogados do Brasil desempenhou e continua desempenhando papel fundamental na garantia dos direitos individuais e coletivos, em busca no aprimoramento da formação jurídica e humanística, para melhor qualificação e prestação de serviço do profissional, na efetiva observância de princípios éticos na advocacia. No mesmo espírito, tem, também, um histórico de zelo pela melhoria do ensino jurídico.

Diante disso, direciona-se para a pergunta que guiou o estudo que investigou a relação da Ordem dos Advogados do Brasil com o ensino jurídico brasileiro. Desta maneira, no terceiro capítulo relacionou-se a ciência do Direito e a crise do paradigma epistemológico sob um novo olhar para o ensino jurídico.

A ciência do Direito está para o ensino jurídico, assim como o ensino jurídico está para a ciência. Todo processo cognoscente, utiliza-se de um método para observar o objeto. Desta forma, a ciência do Direito é transmitida pelo ensino jurídico. Desta forma, o que se argumenta entre os doutrinadores e educadores jurídicos é a necessidade de mudar o paradigma da ciência, para se mudar o método pelo qual é transmitido. Neste caso, seria necessária uma mudança no processo do conhecimento para descobrir novas particularidades do objeto.

Diante deste contexto, analisou-se a crise do paradigma epistemológico (doutrina da ciência do Direito, conectada ao problema da vigência e dos valores), de cunho positivista e normativista, com método lógico-formal dedutivista.

No fim da década de 1840, com a ampla divulgação do positivismo, doutrina de Auguste Comte que excluiu o conhecimento metafísico e sustentou a supervalorização da prova do fato, em prejuízo do juízo valorativo sobre ele, exerceu poderosa influência sobre o paradigma epistemológico, no qual o ensino é tradicional e a metodologia de ensino é a técnica do código comentado e a ênfase normativista.

Diante da influência positivista, foram feitas reformas no ensino jurídico, por iniciativa de Benjamin Constant (1890) e de Rivadávia Corrêa (1911), com a abertura de faculdades livres e ensinos particulares. Os séculos XIX e XX foram um período de grandes mudanças para o homem e a sociedade, um período de complexidade e mutabilidade com a industrialização, surgimento de novas ideologias (Anarquismo,

Marxismo, Comunismo, Fascismo, Nazismo), gravíssimas guerras (1914-1918 e 1939-1945), de modo que tiveram e ainda têm que ser repensados direitos e valores, concepções e filosofias, refletindo-se tudo isto no ensino jurídico.

O positivismo deixou marca na ciência do Direito (ciência positivista) sobre o ensino jurídico, por exemplo, ao dizer que o Direito é as normas estatais, fere a dialética do fenômeno jurídico, ignorando todas as formas de Direito e suas fontes. Essa visão nega existência de fatos evidentes normatizados entre o homem e sociedade.

O método utilizado pelo paradigma epistemológico, lógico-formal e dedutivista, transforma o ensino jurídico em repetição, em aula expositiva e na leitura do código. Com base nesse paradigma epistemológica, é importante criticar a metodologia, caso contrário os alunos estarão condenados a descobrir que o conhecimento transmitido está longe do universo profissional.

Diante da questão da crise do ensino jurídico, o estudo verificou que a OAB se preocupa com a qualidade do ensino jurídico e, para tanto, constatou que se utiliza de ferramentas para analisar a qualidade do ensino.

Para tanto, o Conselho Federal da OAB criou, em 1991, a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico (depois se denominando Comissão de Ensino Jurídico – CEJ), no intuito de levantar dados e diagnosticar a situação do ensino no país, preocupando-se a respeito da criação indiscriminada de cursos jurídicos pelo país, sem preocupação efetiva no ensino jurídico.

Fruto de tal preocupação, em 04 de julho de 1994, entrou em vigor a Lei n.º 8.906 que rege sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil, sendo que em seu artigo 54, inciso XV, determina que ao Conselho Federal da OAB compete colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, inclusive, opinando sobre o credenciamento dos novos cursos e, entende-se, com o fito melhoria dos mesmos e evitar a criação indiscriminada de novos cursos.

Igualmente preocupado, o Governo Federal brasileiro, em 1993, criou a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, além de, ao instituir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996, haver reafirmado no seu artigo 46 a obrigatoriedade do reconhecimento periódico dos cursos de graduação públicos ou privados, havendo ao depois instituído diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito, estabelecendo que o perfil desejado

do graduando é que tivesse formação geral, humanística (estudo dos valores humanos) e axiológica (estudo dos valores morais e jurídicos).

Além disso, a partir do Estatuto da OAB de 1994, foi instituído o Exame de Ordem, passando a vigorar em 1996, e unificado em todo território nacional a partir de 2010. Para a OAB, o Exame de Ordem foi um instrumento de verificação de conhecimentos mínimos para o exercício da profissão, mas não deixa de ser um meio avaliativo para os cursos jurídicos no Brasil.

Há corrente favorável ao Exame de Ordem, que acredita na questão pedagógica, filosófica, sociológica e ética, além da característica de concurso público, assim como Promotor e Juiz, uma vez que o curso de Direito confere o título de bacharel (PASOLD, 1999). A corrente contrária, acredita que o exame não é um meio avaliativo, mas sim um meio seletivo de mercado, com uma prova que preza pela memorização, não estima os atuais objetivos do ensino jurídico (ALMEIDA JÚNIOR, 2008).

A OAB instituiu pelo programa OAB Recomenda, o Selo OAB de qualidade, em 2001, previsto como uma forma de premiar com o Selo de qualidade a IES que obtiver nota superior a sete dentro de critérios adotados pela OAB. O intuito da OAB não é apresentar um ranking de classificação, mas de tornar público os cursos jurídicos que se destacam e incentivar as IES a propiciar um ensino de qualidade.

Dentro deste aspecto, percebe-se que, de modo efetivo e regulamentado, a OAB tem três instrumentos verificadores do ensino jurídico brasileiro: o Exame de Ordem, o Selo OAB de qualidade e os pareceres perante o MEC para abertura, reconhecimento e renovação dos cursos jurídicos.

Assim, pode-se afirmar que os objetivos do estudo foram alcançados, quando no primeiro capítulo foi proposto verificar a formação dos cursos jurídicos no Brasil e as influências que se sobrepuseram a ele, como a *Ratio Studiorum*, herdado dos jesuítas (presentes no Brasil entre 1549 e 1759), o jusnaturalismo (século XVI), a reforma pombalina influenciada pelo iluminismo (1772) e o positivismo (1840), herança herdada da Universidade de Coimbra. No segundo momento foi analisado o papel do advogado e a formação da sua classe profissional na Ordem dos Advogados do Brasil, o que levou ao terceiro capítulo no propósito de verificar o papel da OAB em relação ao ensino jurídico, estudando a ciência do Direito e a crise do paradigma epistemológico.

Desta forma, pode-se concluir que a OAB se preocupa com o ensino jurídico brasileiro, desenvolvendo instrumentos próprios para verificação da qualidade (Exame

de Ordem e Selo OAB), pareceres ao MEC para abertura, reconhecimento e renovação dos cursos jurídicos e, além desses instrumentos, em 1991, a OAB criou a Comissão de Ensino Jurídico que promove assiduamente discussões a respeito do ensino jurídico.

Acredita-se que o tema do estudo não tenha se esgotado, tendo em vista que o ensino jurídico provoca discussão em diversas áreas, seja do conhecimento da ciência do Direito ou da própria estrutura do ensino.

O modelo Coimbra adotado pelo ensino jurídico no Brasil tem como características jesuíticas e jusnaturalistas (retórica, escolástica, ensino tradicional e memorização), iluminista (método sintético-demonstrativo-compendiário), e positivista (técnica do código comentado e ênfase normativista). Assim, o ensino jurídico brasileiro apresentou-se como tradicional, escolástica em sala de aula, figura central é o professor, aceitação passiva da autoridade, memorização, remonta ao ensino jurídico no estilo Coimbra. Para o período imperial, na ocasião da abertura dos cursos jurídicos no Brasil, talvez tenha funcionado, haja vista que o propósito era preencher cargos administrativos, portanto, técnico.

No entanto, houve uma evolução, tendo em vista que já se passaram 190 anos após a abertura dos dois primeiros cursos jurídicos. As mudanças são inerentes a vontade do homem, mas necessárias para o seu aprimoramento. Mudanças na tecnologia que alteraram formas de comunicação e propagaram com rapidez a informação, transformaram todo o processo de conhecimento e, conseqüentemente, o ensino jurídico.

A realidade do país também deve ser considerada, pois, diante das mudanças políticas e sociais, ocorre uma demanda de criação de legislação, com novos instrumentos de controles sociais e medidas de políticas públicas complexas, conectando a ciência e a tecnologia nos tempos modernos. Assim, novas demandas exigem profissionais preparados para o processo social mundial, deixando o técnico para o serviço burocrático.

O mundo modernizou, contudo, o ensino jurídico não acompanhou esse crescimento. O ensino jurídico ficou estagnado, não superou o positivismo, no qual acredita ser o modelo epistemológico para o desenvolvimento do conhecimento. Tanto assim que os cursos jurídicos continuam com a característica de um conhecimento produzido, sem aperfeiçoamento ou renovação, tendo como finalidade formar um

profissional tecnicista, regrado ao normativismo, como se fosse esse o cerne do Direito.

Dentro dessa característica, automaticamente se valoriza a memorização e currículo positivista, tornando-se um desafio para uma formação reflexiva e interdisciplinar, diante da exigência da atualidade de novos direitos e dos problemas sociais.

A influência do paradigma epistemológico positivista está presente no ensino jurídico, apresentando um ensino tradicional, com características como o verbalismo, o monólogo, a exposição repetitiva e desestímulo científico.

O ensino jurídico urge por uma transformação, um ensino voltado para o incentivo à pesquisa, à reflexão, com a possibilidade de construir o pensamento científico a partir de estudos, leituras, ciente da importância do estudo para a sociedade.

Por isso, a ciência do Direito não é uma ciência exata, não há uma resposta única para os questionamentos dos alunos. Para todo estudo jurídico existe uma posição favorável e outra contrária, ou talvez discordância entre doutrinadores. Essa é a beleza do Direito e do ensino jurídico, a mutação, a possibilidade de buscar novos conhecimentos, desenvolver habilidades, formar profissionais cientes do seu papel na sociedade. O direito e a ciência jurídica como instrumento de intervenção e transformação no ensino.

O estudo não teve pretensão de exaurir as demandas do ensino jurídico, até porque são vários aspectos que exigiriam debate. Por essa razão, pelo empenho em sempre manter viva a chama de debater a respeito do ensino jurídico e sua crise, a Comissão de Ensino Jurídico da OAB fomenta diversos debates pelo país, demonstrando ser é um agente propulsor para a qualidade do ensino.

Da mesma forma, os instrumentos de que a OAB faz uso para seleção do profissional (Exame de Ordem) e da qualidade do ensino jurídico (Selo OAB), podem não ser consideradas como meio de avaliação pelo MEC, mas a publicidade acaba rendendo frutos para a melhoria do ensino. Os pareceres emitidos pela OAB, regulamentado com o MEC para abertura de novos cursos, podem ser considerados meramente opinativos, mas não deixam de ser um instrumento norteador para a qualidade do ensino. Assim, a OAB contribui para uma nova concepção de ensino, que abrange certas competências que eram exclusivas do Estado ou das IES, dando

maior segurança para a sociedade, seja no futuro profissional ou na garantia de um bom trabalho.

O importante é continuar debatendo o tema para redescobrir o Direito e, assim, questionar o ensino jurídico, em busca de novos paradigmas, com propostas que ofereçam mudanças estruturais do ensino, na esperança de formar um profissional reflexivo e humano.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Roberto A. R. de. **A crise da advocacia no Brasil**: diagnóstico e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1994.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe. Vida privada e ordem privada no Império. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe (Org.). **História da vida privada no Brasil**: Império: a corte e a modernidade nacional. vol. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 11-93.
- ALMEIDA, Enéa de Stutz e. Ciência e política: o IAB e os primórdios do ensino jurídico no Brasil imperial. In: CARLINI, Angélica *et al* (Coord.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Editora Millennium, 2008. p.104-127.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. *A bucha*, a maçonaria e sua influência no ensino jurídico, com forte apego no positivismo. In: CARLINI, Angélica *et al* (Coord.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Editora Millennium, 2008. p.3-61.
- ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico de. O presente do ensino jurídico. In: CARLINI, Angélica *et al* (Coord.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Editora Millennium, 2008. p.171-209.
- ARNAUT, António. **Iniciação à advocacia**: história – deontologia: questões práticas. 3. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1996.
- ASCENSÃO, José de Oliveira. **O direito**: introdução e teoria geral: uma perspectiva luso-brasileira. Rio de Janeiro: Renovar, 1994.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4. ed. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1963.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de ABREU, Estela dos Santos. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAGNOLI, Vicente *et al*. **Introdução à história do direito**. São Paulo: Editora Atlas, 2014.
- BARBOSA, Rui. **Obras completas de Rui Barbosa**: reforma do ensino secundário e superior. vol. IX 1882. t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saude, 1942.
- BARBOSA, Rui. **Oração dos Moços**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- BASTOS, Aurélio W. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.
- BASTOS, Aurélio W. **História da Ordem dos Advogados no Brasil**: luta pela criação e resistências. vol. 2. Brasília, DF: OAB, 2003.

BATALHA, Wilson de S. C. **A filosofia e a crise do homem**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1968.

BECKER, Idel. **Pequena história da civilização ocidental**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme A. de. **Curso de filosofia do direito**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**: lições de filosofia do direito. Tradução de PUGLIESI, Márcio *et al.* São Paulo: Ícone, 2006.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral do direito**. Tradução de AGOSTINETTI, Denise. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1824**.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 04 abr.2017.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Crêadous Cursos de scienciasJuridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1827. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm)>. Acesso em: 04 abr.2017.

BRASIL. Decreto n.º 1.386, de 28 de abril de 1854. Dá novos Estatutos aos Cursos Juridicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1854. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>>. Acesso em: 04 abr.2017.

BRASIL. Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio.**Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1879. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 05 abr.2017.

BRASIL. Decreto n.º 7.836, de 28 de setembro de 1880. Approva os estatutos do Instituto dos Advogados Brasileiros.**Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1880.

Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7836-28-setembro-1880-547101-publicacaooriginal-61766-pe.html>>. Acesso em: 07 abr.2017.

BRASIL. Decreto n.º 1, de 15 de novembro de 1889. Proclama provisoriamente e decreta como fórmula de governo da Nação Brasileira a Republica Federativa, e estabelece as normas pelas quaes se devem reger os Estados Federaes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1889. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/D0001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D0001.htm)>. Acesso em: 05 abr.2017.

BRASIL. Decreto n.º 119-A, de 07 de janeiro de 1890. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1890. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm)>. Acesso em: 06 abr.2017.

BRASIL. Decreto n.º 1232-H, de 02 de janeiro de 1891. Approva o regulamento das Instituições de Ensino Juridico, dependentes do Ministerio da InstruçãoPublica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1891. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=63583>>. Acesso em: 06 abr.2017.

BRASIL. Lei n.º 314, de 30 de outubro de 1895. Reorganisa o ensino das Faculdades de Direito. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1895. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>>. Acesso em: 06 abr.2017.

BRASIL. Decreto n.º 8.659, de 05 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 abr.2017.

BRASIL. Decreto n.º 14.343, de 07 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1920. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em: 04 abr.2017.

BRASIL. Decreto n.º 19.408, de 18 de novembro de 1930. Reorganiza a Corte de Apelação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1930. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19408.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19408.htm)>. Acesso em: 04 abr.2017.

BRASIL. Decreto n.º 20.784, de 14 de dezembro de 1931. Approva o Regulamento da Ordem dos Advogados Brasileiros. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1931. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D20784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D20784.htm)>. Acesso em: 04 abr.2017.

BRASIL. Decreto n.º 22.478, de 20 de fevereiro de 1933. Approva e manda observar a consolidação dos dispositivos regulamentares da Ordem dos Advogados do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1933. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22478-20-fevereiro-1933-507612-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 abr.2017.

BRASIL. Decreto n.º 114, de 11 de novembro de 1935. Modifica a legislação do ensino. (Curso de Doutorado). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1935. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-114-11-novembro-1935-398007-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 abr.2017.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.html)>. Acesso em: 05 abr.2017.

BRASIL. Lei n.º 4.215, de 27 de abril de 1963. Dispõe sobre Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1963. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4215.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4215.htm)>. Acesso em: 30ago.2017.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 15 set.2017.

BRASIL. Lei n.º 5.842, de 06 de dezembro de 1972. Dispõe sobre estágio nos cursos de graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1972. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5842.htm)>. Acesso em: 06 set.2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 20mar.2017.

BRASIL. Lei n.º 8.906, de 04 de julho de 1994. Dispõe sobre Estatuto da Advocacia e Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8906.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm)>. Acesso em: 02 set. 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Alterou dispositivos da Lei n.º 4.024/1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm)>. Acesso em: 02 set. 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 mar.2017.

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 10 set.2017.

BRASIL. Resolução n.º 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 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: 15 mar.2017.

BRASIL. Portaria n.º 1.874, de 02 de junho de 2005. Considerando o disposto na Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, o Decreto n.º 3.860/2001, de 9 de julho de 2001, o disposto na Resolução CNE/CES n.º 10/2002, de 11 de março de 2002, e,

considerando ainda, a efetivação de uma política criteriosa de supervisão dos cursos jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/BDE/2005-1/704-03-06-05.pdf>>. Acesso em: 12 set.2017.

BRASIL. Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em: 10 set.2017.

BRASIL. Portaria n.º 20, de 19 de dezembro de 2014. Estabelece os procedimentos e o padrão decisório para os pedidos de autorização dos cursos de graduação em direito ofertados por Instituições de Educação Superior – IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, em trâmite no Ministério da Educação até a publicação desta Portaria Normativa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15930-portaria-20-ifcatarinse-pdf&category\\_slug=2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15930-portaria-20-ifcatarinse-pdf&category_slug=2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 set.2017.

BRÜGGEMANN, Adelson André. **Em meio a leis e pessoas: 125 anos de história do Tribunal de Justiça de Santa Catarina**. Florianópolis, SC: TJSC, 2016.

CAETANO, Marcello. **História do direito português**. 4. ed. São Paulo: Editora Verbo, 2000.

CAMPOS, Maria Neves Feitosa. A utopia do pensamento único. In: VASCONCELOS, Arnaldo (Coord.). **Temas de epistemologia jurídica**. vol. I. 2. ed. Fortaleza, CE: Unifor, 2008. p.55-74.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Teatro de sombras: a política imperial. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, Adilson Gurgel de. Pela melhoria dos cursos jurídicos. In: **OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2000. p. 9-36.

CAVALCANTE JUNIOR, Ophir. Selo OAB luta por uma educação que atenda o mercado. **Conselho Federal da OAB**, Brasília, DF, p.2-11, 2011. Disponível em: <<http://oab.org.br/util/print/23179?print=Noticia>>. Acesso em: 19 set.2017.

CENEVIVIA, Walter. **Barão de Ramalho: uma vida para o bem comum**. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

CERQUEIRA, Daniel Torres de. História e Direito: dois parceiros de uma longa jornada. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; FRAGALE FILHO, Roberto (Org.). **O**

**ensino jurídico em debate:** o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas, SP: Editora Millennium, 2006. p.59-88.

COELHO, Luiz Fernando. **Teoria crítica do direito**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Del Rey, 2003.

COELHO, Marcus Vinicius Furtado. Educação jurídica de qualidade: garantia constitucional. In: COELHO, Marcus Vinicius Furtado (Org.). **OAB recomenda:** educação jurídica de qualidade. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2016. p.7-18.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Portaria n. 05**, de 27 de março de 1995. Dispõe sobre os critérios e procedimentos para a manifestação da OAB nos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <[http://www.oabpe.org.br/wp-content/uploads/2011/10/5\\_LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf](http://www.oabpe.org.br/wp-content/uploads/2011/10/5_LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2017.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Portaria n. 136**, de 19 de outubro de 2009. Estabelece normas e diretrizes do Exame de Ordem. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/18425/oab-publica-hoje-novas-diretrizes-para-o-exame-de-ordem-em-todo-o-brasil>>. Acesso em: 15 set. 2017.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Portaria n. 156**, de 01 de novembro de 2013. Altera o art. 2.º, o § 3.º do art. 7.º, o caput do art. 8º, acrescido do parágrafo único, o caput do art. 9º, acrescido do § 3.º, o caput do art. 10, acrescido dos §§ 1.º e 2.º, e os §§ 3.º e 4.º do art. 11, acrescido do § 5.º, do Provimento n. 144/2011, que "Dispõe sobre o Exame de Ordem". Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/leisnormas/legislacao/provimentos/156-2013>>. Acesso em: 16 set. 2017.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. Tradução de GIANNOTTI, José Arthur; LEMOS, Miguel. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

COSTA, Mário Júlio de Almeida. **História do direito português**. 3. ed. Portugal: Almedina, 2007.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Curso de filosofia do direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1993.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1986.

DEMO, Wilson. **Manual de história do direito**. Florianópolis, SC: Conceito Editorial, 2010.

EVANS, Richard J. **A chegada do Terceiro Reich**. Tradução de BRITO, Lúcia. São Paulo: Planeta, 2010.

FEITOSA NETO, Inácio José. **O ensino jurídico**: uma análise dos discursos do MEC e da OAB no período de 1995-2002. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

FERREIRA, Luiz Pinto. **Manual de sociologia e de pesquisa social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

FERREIRA, Tania Maria T. B. da Cruz. Magistrados e bacharéis: as novas necessidades de ascensão social. In: BAETA, Hermann Assis (Coord.). **História da Ordem dos Advogados do Brasil**: o IAB e os advogados no império. Vol. 1. Brasília, DF: Conselho Federal OAB, 2003. p.43-77.

FERREIRA FILHO, Leônidas. Universidade Federal do Paraná. In: EL-KHATIB, Faissal (Org.). **História do Paraná**. vol. 3. Curitiba, PR: Grafipar, 1969. p. 238-257.

FRANCA, Leonel. **Noções de história da filosofia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FREITAS, Lisiane Freitas de. **Leitura no curso de direito**: possíveis implicações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1963.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1987.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz Claudio. **A Ordem dos Advogados do Brasil e a influência do positivismo no ensino jurídico**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

GUIMARÃES, Lucia M.P. A Casa de Montezuma. In: BAETA, Hermann Assis (Coord.). **História da Ordem dos Advogados do Brasil**: o IAB e os advogados no império. vol. 1. Brasília, DF: Conselho Federal OAB, 2003. p.17-42.

GUIMARÃES, Lucia M.P.; FERREIRA, Tânia Maria B. da Cruz. O Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros e a República nascente. In: BAETA, Hermann Assis (Coord.). **História da Ordem dos Advogados do Brasil**: o IOAB na primeira República. vol. 3. Brasília, DF: Conselho Federal OAB, 2003. p.19-52.

GUIMARÃES, Lucia M.P.; BESSON, Tânia M. **História da Ordem dos Advogados do Brasil**: criação, primeiros percursos e desafios (1930-1945). vol. 4. Brasília, DF: Conselho Federal OAB, 2003.

GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Introdução ao estudo do direito**. 23. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1998.

HANS, Nicholas. **Educação Comparada**. Tradução de PEREIRA, José Severo de Camargo. Vol. 79. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Tradução de CUTER, João Vergílio Gallerani. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HIRONAKA, Giselda M. F. Novaes; MONACO, Gustavo Ferraz de C. Passado, presente e futuro do direito: as arcadas e sua contribuição para o ensino do direito no Brasil. In: CARLINI, Angélica *et al* (Coord.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Editora Millennium, 2008. p.13-25.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. t. I, 1. vol., 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HUBERT, Renê. **História da pedagogia**. Tradução de PENNA, Luiz Damasco; PENNA, J. B. Damasco. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

JOVILET, Régis. **Curso de filosofia**. Tradução de MENDONÇA, Eduardo Prado. 10. ed. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1970.

KAPLAN, Abraham. **A conduta na pesquisa**: metodologia para as ciências do comportamento. Tradução de HEGENBERG, Leônidas; MOTA, Octanny Silveira da. São Paulo: Editora Herder e Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução de MACHADO, João Baptista. 8. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

KOZIMA, José Wanderley. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Fundamentos de história do direito**. 8. ed. Belo Horizonte, MG: Editora Del Rey, 2014. p. 477-499.

KOZICKI, Katya. Afinal, o que significa uma “teoria do direito”? In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; FRAGALE FILHO, Roberto (Org.). **O ensino jurídico em debate**: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas, SP: Editora Millennium, 2006. p.13-43.

LANGARO, Luiz Lima. **Curso de deontologia jurídica**. São Paulo: Editora Saraiva, 1992.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Ensino jurídico**: Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito. São Paulo: Iglu, 2010.

LÔBO, Paulo. **Comentários ao Estatuto da advocacia e da OAB**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O direito na história**: lições introdutórias. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

bb

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de PENNA, Luiz Damasco; PENNA, J. B. vol. 59, 19. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MACEDO, Silvio de. **Curso de axiologia jurídica**: os valores jurídicos em novas perspectivas. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

MADEIRA, Hécio Maciel França. **História da advocacia**: origens da profissão de advogado no Direito Romano. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

MAMEDE, Gladston. **A advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

MAMEDE, Juliana Maria Borges. Conhecimento científico: do fenômeno à essência. In: VASCONCELOS, Arnaldo (Coord.). **Temas de epistemologia jurídica**. vol. I. 2. ed. Fortaleza, CE: Unifor, 2008. p.31-54.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

MARTINS, Ana Luiza; BARBUY, Heloisa. **Arcadas**: Largo de São Francisco: história da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo: Editora Melhoramentos Alternativa, 1999.

MARTINS, Rosilene Maria S. Fernandes. O lugar epistemológico do direito natural. In: VASCONCELOS, Arnaldo (Coord.). **Temas de epistemologia jurídica**. vol. I. 2. ed. Fortaleza, CE: Unifor, 2008. p.188-209.

MEDINA, Paulo Roberto Gouvêa. O ensino jurídico na literatura: testemunhos e críticas. In: **OAB ensino jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2000. p. 163-171.

MELO FILHO, Álvaro. **Reflexões sobre o ensino jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 3. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

MIRANDA, Pontes de. **Sistema de ciência positiva do direito**: introdução à ciência positiva do direito. t. 1. Campinas, SP: Bookseller, 2000.

MONTEIRO, Valdetário Andrade. A evolução do selo de qualidade da OAB. In: COELHO, Marcus Vinicius Furtado (Org.). **OAB recomenda: educação jurídica de qualidade**. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2016. p.55-79.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MOTTA, Marly Silva da. A busca da renovação: o Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros nos anos 20. In: BAETA, Hermann Assis (Coord.). **História da Ordem dos Advogados do Brasil: o IOAB na primeira República**. vol. 3. Brasília, DF: Conselho Federal OAB, 2003. p.91-127.

MOTTA, Marly Silva da. **História da Ordem dos Advogados do Brasil: a OAB na voz dos seus presidentes**. vol. 7. Brasília, DF: Conselho Federal OAB, 2004.

NABUCO, Joaquim. **Minha formação**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1963.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito**. 30. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

NASCIMENTO, Walter Vieira do. **Lições de história do direito**. 15. ed. Rio de Janeiro, Editora Forense, 2004.

NIELSEN NETO, Henrique. **Filosofia da educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1990.

OLIVEIRA, Antonio Claudio Mariz de. A formação do advogado. In: NALINI, José Renato (Coord.). **Formação jurídica**. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999. p. 21-36.

PACHECO, José da Silva. **Curso teórico e prático do processo civil**. t. I, 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Borsoi, 1962.

PASOLD, Cesar Luiz. **O advogado e a advocacia: uma percepção pessoal**. Florianópolis, SC: Terceiro Milênio, 1996.

PASOLD, Cesar Luiz. Exame de Ordem: validade e necessidade. **Álter Ágora**, Florianópolis, SC, ano 4, n. 5, p.68-69, fev.1999.

PASOLD, Cesar Luiz. **Prática da pesquisa jurídica**. 6. ed. Florianópolis, SC: OAB/SC Editora, 2002.

PAULO FILHO, Pedro. **O bacharelismo brasileiro**. Campinas, SP: Boockseller Editora e Distribuidora, 1997.

PAVIANI, Jayme; POZENATO, José C. **A universidade em debate**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 1984.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov.2001.

PINTO, Adriano. OAB e normatização do ensino jurídico. In: LIMA, Ernando Uchoa (Coord.). **OAB ensino jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília, DF: Conselho Federal OAB, 1996. p.47-74.

POPPER, Karl Raimund, Sir. **Conjecturas e refutações: o desenvolvimento do conhecimento científico**. Tradução de BETTENCOURT, Benedita. Coimbra: Almedina, 2006.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 8. ed. Vol. 1. São Paulo: Saraiva, 1978.

REALE, Miguel. **O direito como experiência**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

REALE, Miguel. **Horizontes do direito e da história**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RIBOULET, L. **História da pedagogia**. Tradução de MENDES, Justino. vol. 2. São Paulo: Editora Coleção, 1951.

ROBERT, Henri. **O advogado**. Tradução de ABÍLIO, Rosemary Costhek. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROCHA, Leonel Severo. **Epistemologia jurídica e democracia**. 2. ed. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2005.

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

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

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

RODRIGUES, José Honório. **História da história do Brasil: historiografia colonial**. vol. 1. 2. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979.

RUMMEL, J. Francis. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Tradução de CUNHA, Jurema Alcides. Porto Alegre, RS: Editora Globo, 1974.

SANTHIAS, Paulo Roberto. **IASC, 80 anos**: memórias, fatos e relatos da história da advocacia catarinense. Florianópolis, SC: Conceito Editorial, 2014.

SCALERCIO, Márcio. **Heráclito Fontoura Sobral Pinto**: toda liberdade é íngreme. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, José Antônio Parente da. A ciência do direito: uma visão epistemológica. In: VASCONCELOS, Arnaldo (Coord.). **Temas de epistemologia jurídica**. vol. I. 2. ed. Fortaleza, CE: Unifor, 2008. p.140-169.

SILVA, Nuno J. Espinosa Gomes da. **História do direito português**: fontes de direito. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; SANCHES, Samira Naspolini. OAB recomenda: uma avaliação necessária. **Contexto & Educação**, Unijuí, ano 30, n. 97, p.138-159, set./dez.2015.

TOOZE, Adam. **O preço da destruição**: construção e ruína da economia alemã. Tradução de DUARTE, Sérgio. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Notícia histórica da Ordem dos Advogados do Brasil (1930-1980)**. Rio de Janeiro: OAB, 1980.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Introdução ao estudo do direito**: primeiras linhas. São Paulo: Atlas, 2004.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 331-385.

WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

WARAT, Luis Alberto. Sobre a impossibilidade de ensinar direito: notas polêmicas para a desescolarização do direito. In: PASOLD, Cesar Luiz (Org.). **Retrato dos**

**cursos jurídicos em Santa Catarina:** elementos para uma educação jurídica.  
Florianópolis, SC: OAB/SC, 2002. p. 345-380.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito:** o sonho acabou. Vol II.  
Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2004.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil.** 8. ed. Rio de Janeiro:  
Forense, 2015.

XIMENES FILHO, Élder. A cientificidade do direito. In: VASCONCELOS, Arnaldo  
(Coord.). **Temas de epistemologia jurídica.** vol. I. 2. ed. Fortaleza, CE: Unifor,  
2008. p.99-139.