UFSM
REVISTA ELETRÔNICA DO CURSO DE DIREITO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
ISSN 1981-3694
ACESSO ABERTO
Rev. Eletrôn. Curso Direito UFSM, Santa Maria, v. 21, e90020 , p. 1-35, 2026 • https://doi.org/10.5902/19813694490020
Submissão: 03/12/2024 • Aprovação: 18/08/2026 • Publicação: 01/10/2026

Artigos Científicos

Fundamentos para a (re)fundação do ensino jurídico no Brasil

Foundations for the (re)foundation of legal education in Brazil

Bianca Larissa Soares de Jesus Roso[I], **Lenio Luiz Streck**[I]

[I] Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil

RESUMO

A crise do ensino jurídico brasileiro constitui um fenômeno histórico, epistemológico e formativo, marcado pelo afastamento do Direito das Ciências Humanas e pela consolidação de uma racionalidade predominantemente instrumental. Este artigo investiga as raízes históricas e epistemológicas dessa crise, buscando compreender as permanências que atravessam a formação jurídica brasileira e seus efeitos na experiência contemporânea de ensino. A pesquisa adota abordagem fenomenológico-hermenêutica e procedimentos bibliográficos e documentais. A análise evidencia a permanência de elementos como patrimonialismo, patriarcalismo, bacharelismo, senso comum teórico dos juristas e parecerismo, vinculados à constituição histórica do ensino jurídico e à reprodução de determinadas formas de saber e poder. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais tenham incorporado formação humanística, interdisciplinaridade e pensamento crítico, permanece uma distância entre suas prescrições e sua efetivação pedagógica. A partir da teoria das capacidades de Martha Nussbaum, sustenta-se a necessidade de uma (re)fundação epistemológica, pedagógica e institucional do ensino jurídico, orientada pelo pensamento crítico, pela cidadania universal e pela imaginação narrativa. Conclui-se que essa (re)fundação pode contribuir para resgatar a dignidade epistêmica do Direito, reaproximando-o das Ciências Humanas e da complexidade da experiência humana.

Palavras-chave: Ensino jurídico; Crise do ensino jurídico; Ciências Humanas; Martha Nussbaum

ABSTRACT

The crisis in Brazilian legal education is a historical, epistemological, and formative phenomenon, marked by the distancing of Law from the Humanities and the consolidation of a predominantly instrumental rationality. This article investigates the historical and epistemological roots of this crisis, seeking to understand the continuities that shape Brazilian legal education and their effects on contemporary teaching practices. The research adopts a phenomenological-hermeneutic approach, utilizing bibliographic and documentary methods. The analysis highlights the persistence of elements such as

Artigo publicado por Rev. Eletrôn. Curso Direito UFSM CC BY-NC-SA 4.0.

patrimonialism, patriarchalism, the jurists' theoretical common sense, and parecerismo, all linked to the historical constitution of legal education and the reproduction of specific forms of knowledge and power. Although the National Curriculum Guidelines have incorporated humanistic education, interdisciplinarity, and critical thinking, a gap remains between these prescriptions and their pedagogical implementation. Drawing on Martha Nussbaum's capabilities approach, the article argues for an epistemological, pedagogical, and institutional (re)foundation of legal education, guided by critical thinking, global citizenship, and narrative imagination. It concludes that such a (re)foundation can help restore the epistemic dignity of Law, bringing it closer to the Humanities and the complexity of human experience.

Keywords: Legal education; Crisis of legal education; Humanities; Martha Nussbaum

RESUMEN

La crisis de la enseñanza jurídica en Brasil constituye un fenómeno histórico, epistemológico y formativo, marcado por el alejamiento del Derecho de las Humanidades y por la consolidación de una racionalidad predominantemente instrumental. Este artículo investiga las raíces históricas y epistemológicas de esta crisis, buscando comprender las continuidades que atraviesan la formación jurídica brasileña y sus efectos en la experiencia contemporánea de enseñanza. La investigación adopta un enfoque fenomenológico-hermenéutico y procedimientos bibliográficos y documentales. El análisis evidencia la permanencia de elementos como el patrimonialismo, el patriarcado, el bacharelismo, el sentido común teórico de los juristas y el parecerismo, vinculados a la constitución histórica de la enseñanza jurídica y a la reproducción de determinadas formas de saber y poder. Aunque las Directrices Curriculares Nacionales han incorporado formación humanística, interdisciplinariedad y pensamiento crítico, persiste una distancia entre sus prescripciones y su implementación pedagógica. A partir de la teoría de las capacidades de Martha Nussbaum, se sostiene la necesidad de una (re)fundación epistemológica, pedagógica e institucional de la enseñanza jurídica, orientada por el pensamiento crítico, la ciudadanía universal y la imaginación narrativa. Se concluye que esta (re)fundación puede contribuir a rescatar la dignidad epistémica del Derecho, aproximándolo a las Humanidades y a la complejidad de la experiencia humana.

Palabras-Clave: Enseñanza jurídica; Crisis de la enseñanza jurídica; Humanidades; Martha Nussbaum

1 INTRODUÇÃO

Há uma espécie de fome que antecede a produção do conhecimento. Antes da resposta, existe a inquietação; antes da construção, uma pergunta que insiste em permanecer. Talvez seja possível chamar esse intervalo de angústia epistemológica (Streck, 2019) (como Warat já atribuiu o nome): não como patologia do conhecimento, mas como condição de sua produção, como aquilo que desacomoda certezas e abre espaço para que algo novo possa ser pensado.

É nesse intervalo que se inscreve a reflexão proposta neste artigo. A crise do ensino jurídico brasileiro não é recente, tampouco pode ser compreendida apenas

como resultado de inadequações curriculares, deficiências metodológicas ou insuficiências regulatórias. Embora essas dimensões sejam relevantes, a permanência da crise sugere que há algo mais profundo em sua condição: uma crise que atravessa os sentidos atribuídos à formação jurídica, os modos de produzir conhecimento e as formas pelas quais o Direito se relaciona com a sociedade.

O problema, portanto, não reside somente naquilo que se ensina, mas também naquilo que se deixa de perguntar, nas experiências que permanecem ausentes e nos modos de conhecer que são reconhecidos como legítimos no processo formativo. A educação jurídica brasileira foi historicamente constituída em estreita relação com a formação do Estado, com o bacharelismo e com uma racionalidade jurídica marcada pelo formalismo, pela especialização e pela instrumentalização do conhecimento. Essas marcas não pertencem apenas ao passado: permanecem, sob diferentes formas, na cultura jurídica e nas práticas contemporâneas de formação.

Nesse sentido, compreender a crise exige deslocar o olhar do currículo isoladamente considerado para as condições históricas e epistemológicas que o constituíram. Os currículos podem reproduzir e estabilizar determinados modos de compreender o Direito, mas não são, por si sós, a origem do problema. A crise se manifesta também no distanciamento entre o conhecimento jurídico e as Ciências Humanas [1], na fragmentação dos saberes, na prevalência de uma formação predominantemente técnica e na dificuldade de incorporar à experiência formativa as dimensões histórica, social, política e democrática do fenômeno jurídico.

A questão torna-se ainda mais complexa quando se reconhece que a formação jurídica não se produz em um espaço neutro. As instituições de ensino, os currículos e

[1] Nesta pesquisa, compreende-se por Ciências Humanas o conjunto de saberes tradicionalmente voltados à compreensão crítica da condição humana, da cultura, da linguagem, da história e das formas de expressão simbólica. Em sentido mais amplo, o termo abrange também as ciências sociais aplicadas, tais como a sociologia, a antropologia, a ciência política, a educação, a geografia, a psicologia e o serviço social, entre outras, na medida em que se dedicam à interpretação das experiências humanas em seus contextos sociais, históricos e culturais. Reconhece-se que a constituição das chamadas ciências humanas foi um processo histórico longo e não linear. Dos Santos, Antônio Carlos. Humanidades: o lado humano da ciência. Sociedade e Cultura, v. 16, n. 2, 2013. As ciências humanas consolidam-se, sobretudo ao longo do século XX, em meio a debates epistemológicos, metodológicos, ideológicos e políticos, alcançando o estatuto de disciplinas relativamente autônomas no campo acadêmico, como a filosofia, a história, a sociologia, a educação e a antropologia. Chizzotti, Antonio. As ciências humanas e as ciências da educação. Revista e-Curriculum, v. 14, n. 4, p. 1556-1575, 2016.

as práticas pedagógicas também são atravessados por estruturas históricas de poder, entre elas o colonialismo, o racismo e o patriarcado. Assim, pensar a crise do ensino jurídico implica perguntar não apenas quais conhecimentos são ensinados, mas também quais sujeitos, experiências e epistemologias foram historicamente autorizados a produzir conhecimento jurídico e quais permaneceram marginalizados ou invisibilizados nesse processo.

É a partir desse horizonte que se formula o problema que orienta a investigação: em que medida a crise do ensino jurídico brasileiro expressa um processo histórico e estrutural de esvaziamento da formação jurídica, marcado pelo afastamento do Direito das ciências humanas e pela consolidação de uma racionalidade predominantemente instrumental? Parte-se da hipótese de que a crise contemporânea não decorre primordialmente de falhas curriculares ou pedagógicas isoladas, mas de uma crise de sentido, de natureza histórica, epistemológica e formativa, cujos efeitos são reproduzidos pelas próprias estruturas de formação jurídica.

A partir dessa hipótese, o artigo tem como objetivo analisar a constituição histórica do ensino jurídico brasileiro, identificando permanências que contribuem para a configuração de sua crise contemporânea e, a partir delas, delinear fundamentos para sua (re)fundação. Não se pretende, portanto, oferecer uma solução definitiva ou um modelo curricular acabado, mas identificar deslocamentos necessários para que a formação jurídica possa recuperar sua dimensão crítica, humanística e democrática.

O artigo está organizado em dois movimentos. Inicialmente, examina-se a constituição histórica do ensino jurídico brasileiro, buscando compreender as relações entre sua formação, a construção do Estado e da cultura jurídica e a permanência de estruturas epistemológicas, sociais e políticas que atravessam a formação jurídica contemporânea. Por fim, a partir desse diagnóstico, discutem-se possíveis deslocamentos para uma (re)fundação do ensino jurídico, a partir da filósofa e jurista Martha Nussbaum, compreendida não como simples atualização curricular, mas como

um movimento, em diálogo com a perspectiva das capacidades e com a necessidade de uma educação jurídica crítica, plural e humanística.

A escolha da expressão *(re)fundação*[2] não é meramente retórica. Se a crise fosse apenas de atualização curricular, bastaria reformar conteúdos, métodos ou diretrizes. O argumento aqui desenvolvido é outro: determinadas estruturas que sustentam a formação jurídica precisam ser interrogadas em suas próprias bases epistemológicas, pedagógicas e institucionais. (Re)fundar, nesse sentido, significa recolocar em questão os pressupostos que definem o que se entende por conhecimento jurídico.

A pesquisa adota abordagem fenomenológico-hermenêutica (Streck, 2014), compreendida não apenas como procedimento metodológico, mas como condição de possibilidade da compreensão do fenômeno investigado (Stein; Streck, 2015). A escolha dessa perspectiva decorre da necessidade de superar o esquema sujeito-objeto e compreender a formação jurídica brasileira a partir de sua historicidade, linguagem e inserção no horizonte cultural em que seus sentidos são produzidos e reproduzidos.

A análise foi orientada pelo movimento circular próprio do círculo hermenêutico, mediante deslocamentos sucessivos entre as partes e o todo dos materiais examinados. O percurso interpretativo envolveu leituras sucessivas, iniciadas por uma apreensão compreensiva do fenômeno, seguidas da identificação de núcleos de sentido e recorrências temáticas e, posteriormente, de uma síntese interpretativa dos achados à luz do referencial teórico adotado. Nesse processo, reconhece-se que a interpretação não parte de uma neutralidade metodológica, mas da historicidade da própria pesquisadora, cujos pressupostos integram o horizonte de compreensão do objeto.

Quanto aos procedimentos, foram mobilizados métodos bibliográfico e documental, de forma complementar. A pesquisa bibliográfica permitiu situar criticamente o debate sobre ensino jurídico, direito, educação e humanidades, identificando continuidades, rupturas e silêncios na produção acadêmica. A pesquisa

[2] O termo é empregado em diálogo com a perspectiva desenvolvida pela Profa. Dra. Angela Araújo da Silveira Espindola, especialmente em sua crítica ao racionalismo e na defesa da necessidade de deslocamentos capazes de possibilitar novas formas de compreensão do Direito. Nesse sentido consultar: Espindola, Angela Araujo da Silveira. *Superação do racionalismo no processo civil enquanto condição de possibilidade para a construção das tutelas preventivas.* Tese (Doutorado em Direito) – UNISINOS, 2008.

documental, por sua vez, concentrou-se em documentos institucionais e normativos relacionados à formação jurídica, especialmente diretrizes educacionais, currículos e estruturas formativas de cursos de Direito, examinados a partir de seus contextos, conceitos-chave e conteúdos.

A análise documental foi desenvolvida mediante leitura contextual e posterior identificação de unidades de sentido e recorrências temáticas, articuladas aos objetivos da investigação. Dessa maneira, os procedimentos metodológicos não foram empregados de forma isolada, mas em complementaridade, permitindo interpretar historicamente os elementos que estruturam a formação jurídica brasileira e identificar os déficits epistemológicos, pedagógicos e institucionais que fundamentam a proposta de sua (re)fundação. Como observa Ernildo Stein (1987), seus métodos convergem, ainda que de modos distintos, sobre um mesmo tempo histórico.

É a partir dessa perspectiva que o artigo procura permanecer diante da crise sem reduzi-la a um diagnóstico de insuficiências. Se a angústia epistemológica pode ser compreendida como aquilo que interrompe a acomodação diante do já dado, talvez a tarefa do ensino jurídico esteja justamente em recuperar sua capacidade de perguntar. Mais do que ajustar um modelo esgotado, trata-se de pensar quais fundamentos podem permitir que a educação jurídica volte a constituir um espaço de formação crítica, plural, democrática e comprometida com a complexidade da experiência humana.

2 A FORMAÇÃO JURÍDICA NA HISTÓRIA BRASILEIRA: UMA RELAÇÃO ENTRE O DIREITO E A POLÍTICA

> [...] *Voltemos à geração dos estudantes das capas pretas e pertencentes, na maioria, às famílias burguesas, satisfeitas, sim, com a solução: tínhamos agora uma Academia de Direito na cidade, já não era preciso mandar os nossos moços para aquelas lonjuras da universidade de Coimbra. O problema local era o crescimento das zonas da boemia paulistana. Os estudantes! benziam-se os velhos quando ouviam aquele tropel tocando as violas nas madrugadas. Os estudantes!* suspiravam as donzelas empalidecendo de emoção. [...] *"Escravo, encha esta taça!", ordenava o poeta e estudante de Direito Fagundes Varella. E o preto velho lá vinha descalço para encher a caneca de cachaça.* No sexo, o mesmo jogo disfarçado: os filhos-famílias falavam bonito com as castas meninas nos saraus

> e depois iam se encontrar com as raparigas da zona infestada de sapos [...] (Telles, 2010).

To Die, To Sleep No More. Esse é o título do ensaio de Lygia Fagundes Telles, em A Disciplina do Amor. Lygia (1923-2022), formou-se em Direito na Academia do Largo de São Francisco (USP), em São Paulo, na década de 1940. Sua experiência nesse ambiente não apenas a colocou em contato com grandes nomes da literatura e do pensamento, mas também inspirou a ambientação de alguns de seus personagens[3]. Nesse ensaio de memória, ela revela com detalhes a geração dos estudantes de Direito (desmascaramento da elite brasileira).

Das capas pretas, em sua maioria pertencentes a famílias burguesas, evidencia como a educação jurídica estava intrinsecamente ligada à manutenção e reprodução das estruturas sociais e políticas da época. A instalação da Academia de Direito em São Paulo representava uma solução conveniente para a elite local: não era mais necessário enviar nossos moços para aquelas lonjuras da Universidade de Coimbra. Assim, reduziram-se os custos e, sobretudo, maior controle sobre a formação intelectual da futura classe.

Enquanto colônia, a elite brasileira dependia da Universidade de Coimbra para formar seus quadros. A Independência exigiu que o Brasil formasse sua própria classe dirigente e burocrática. A criação das faculdades de Direito se inserem nesse processo: da consolidação do estado nacional, da independência política e cultural, e da introdução do liberalismo[4] como ideologia nacional (Falcão, 1983).

O acesso privilegiado simboliza como o ensino do Direito funcionava como um instrumento de poder para manter a engrenagem da elite homogênea e perfeitamente alinhada aos interesses do Estado. Escravo, encha esta taça!. Numa expressão aparentemente cotidiana, revela as relações de poder e estratificação das classes sociais. A dialética revela uma tensão entre poder e subordinação,

[3] Nesse sentido, a leitura de: Telles, Lygia Fagundes. As meninas. Editora Companhia das Letras, 2009.

[4] Quando me refiro à "liberal", aponto para o formalismo do direito burguês do século XVIII e XIX, em contraposição aos modelos de Estado Social emergentes principalmente após a segunda metade do século XX.

privilégio e desigualdade, liberdade e disciplina, moralidade e desejo, normas sociais e transgressão.

Por trás do tédio e do vazio existencial de uma elite privilegiada, escondia-se a verdadeira tragédia: a hipocrisia e a alienação. Esse padrão revela como a formação da elite jurídica envolvia a internalização de regras para gerir privilégios e desigualdades. Tudo isso dentro do contexto acadêmico e social. To Die, To Sleep No More oferece uma lente privilegiada para compreender a formação da elite jurídica brasileira.

Inspirada pelo recorte de Lygia, apresento a primeira parte desta pesquisa. O objetivo é fornecer subsídios para a compreensão do cenário que envolve a crise do ensino jurídico no Brasil. Reconstrói-se uma breve trajetória do ensino jurídico no Brasil, com o intuito de evidenciar os fundamentos históricos de sua organização. *E dentro do clima shakespeariano, Morrer, dormir... talvez sonhar, quem sabe?...*

1.1 DESNUDANDO A EPISTEME DOMINANTE: UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Existe uma pluralidade de Direito no tempo e no espaço. Essa constatação exige uma desmistificação: a dessacralização da dogmática como única forma de saber sobre o Direito (Ost, 1981). Ost (1999), apresenta uma importante lição sobre o valor da memória e da tradição[5] para o progresso e transformação. Partindo do pressuposto de que nada é imutável, nos ensina que desligar o passado não significa apagá-lo, mas conferir-lhe um novo sentido (tempo do perdão).

Daí a necessidade de conhecer o passado e a História. Essa perspectiva evidencia que o Direito não é apenas um conjunto de normas, mas um instrumento de temporalização social, capaz de articular passado, presente e futuro. Ocorre que essa compreensão só poderia ser possível a partir de uma visão de mundo que passou a ser vista também no Direito. Isto é, o problema da consciência histórica e da dimensão hermenêutica do ser humano (e do direito).

[5] Nesse sentido, também verificar as duas dimensões do Direito como integridade dworkiniano: fit and justification. Dworkin, Ronald. O império do direito. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Ost oferece uma chave interpretativa fundamental para compreender o cenário da crise e também o seu enfrentamento. Ao revelar que o Direito é atravessado por múltiplas temporalidades, ele rompe com a visão dogmática e linear, sendo que "a dogmática jurídica é um pensamento estabelecido no passado, que enfatiza a repetição, não plenamente capaz de regular as novas problemáticas da sociedade globalizada atual" (Hohendorff, 2023). No Brasil, a formação jurídica nasceu voltada à conservação e produção de uma elite dirigente, o que implicou a negação dessa dimensão temporal viva do Direito.

Assim, a tradição foi convertida em dogma, a memória em autoridade imutável, e o futuro foi aprisionado por uma estrutura voltada à reprodução de um modelo único e fixo. Fazer o exercício de historização do Direito nos lembra que o sistema jurídico, inaugurado pela modernidade, fora forjado com base na universalidade, generalidade e abstração das leis (Cárcova, 1998). Essa representação implicou em grandes formas de injustiças que a condição pós-moderna aprofundou. Ao ideal iluminista da generalização e uniformização do mundo da vida, correspondeu, na modernidade desigual.

Essa formação traz em sua concepção universalizante, aspectos uniformizantes, como: a fragmentação, o particularismo, tecnicismo e a segmentação (Cárcova, 1998). Esses fenômenos se articulam e, de forma complexa e diversificada, originaram modelos de pensamento. Essa estrutura mental é denominada paradigma.

Ela é composta por teorias, experiências e instrumentos, que organizam o modelo de pensamento, a realidade e os seus eventos. Isto é, essa estrutura passa a ser assumida e partilhada por membros de determinada comunidade científica. Assim, emerge desse local uma unidade social fundada numa visão de mundo (Kuhn, 2021).

Contudo, os modelos de pensamento (paradigmas) que orientam determinado momento histórico tornam-se, assim, imperceptíveis. Isto porque, o modelo mental é formado pelo acordo dos indivíduos sobre determinado sentido e desta visão de mundo. Essa estrutura seria tanto uma construtora de coletividade,

quanto uma construção coletiva, o que dá origem ao senso comum teórico de determinada área de conhecimento.

Em suma, os paradigmas são como as lentes de um óculos. Ocorre que esta formação uniformizante (de lente única) tornou-se uma das patologias do nosso tempo (tempo do Direito). Esse entendimento de matriz linear nos conduziu a uma visão deturpada da realidade.

São as patologias do Direito. E aqui, compreendemos que essas devem ser remediadas a partir da perspectiva hermenêutica, capaz de conduzir para a transmissão de possibilidades e de sentido. O pensamento jurídico contemporâneo, ou seja, o modo e modelo de produção, é fruto essencialmente do ideal liberal propugnado na Europa no decurso do século XIX. Dessa maneira, o paradigma que forjou o senso comum teórico do jurista da contemporaneidade foi o paradigma liberal-individualista.

O liberalismo apresenta um paradoxo fundamental: defende a primazia da sociedade civil frente ao Estado, ao mesmo tempo em que depende de estruturas estatais para sua consolidação (Bolzan; Streck, 2006). No contexto brasileiro, essa contradição torna-se evidente, pois a formação da primeira elite da sociedade civil ocorreu justamente por meio da ação do Estado (Falcão, 1979): o bacharel em Direito. A insuficiência desse paradigma, portanto, acabou acirrando as faces de uma crise (antes, de tudo, do próprio Direito) em uma crise de paradigmas de duas máscaras: uma crise de modelo e uma crise de caráter epistemológico (Streck, 2021).

É também evidente que a formação desse sentido, senso comum teórico, tem uma relação direta com o processo de aprendizagem nas escolas de Direito, desde as primeiras gerações de juristas formados em cursos jurídicos no Brasil. Essas faces não surgem isoladamente, mas foram apreendidas pelo ensino jurídico, que nasceu e se consolidou dentro dessa esfera. Isso porque, conforme já apontamos, o Poder Judiciário, teve sua formação, durante o período Imperial.

A herança colonial, é um marco determinante no desenvolvimento posterior da sociedade brasileira, tanto no Império quanto no Período Republicano. Foi sendo

moldado de tal modo que o cargo de magistrado nunca se consolidou como uma carreira burocrática moderna (Streck, 2018). Isto é, apresentou-se, primeiramente, como uma maneira de ingresso privilegiado à carreira política, preparando os filhos das famílias mais abastadas para a ocupação dos cargos políticos mais importantes na hierarquia estatal, o Senado e o Conselho de Estado.

Como não havia nenhum impedimento para a filiação político partidária, era comum, nesse contexto, a acumulação de vários cargos públicos em outros poderes. É nesse sentido, que se instalou a colonização do espaço público. Isso porque, o cargo de magistrado, durante este período (Streck, 2018), serviu apenas como um instrumento político para as articulações entre os grupos dominantes, facilitando as relações políticas dominadoras e desiguais.

O Brasil colonial se consolidou como uma sociedade agrária baseada no latifúndio, na mão-de-obra escrava, existindo em função da Metrópole, como economia complementar. Foram essas as características que definiram a organização social deste período, "de um lado [...] uma elite constituída por grandes proprietários rurais" e, de outro, uma grande massa "de pequenos proprietários, índios, mestiços e negros" (Wolkmer, 1999, p. 39). Por outro lado, uma estrutura política, concretizada com a incorporação do "aparato burocrático e profissional da administração lusitana" (Wolkmer, 1999, p. 39). Isto é, sem qualquer vínculo ou identidade nacional.

Da mesma forma, o sistema judicial estava a serviço da metrópole. Isto é, ao estar totalmente vinculado ao governo e existindo uma identidade entre a administração real e o poder judicial, o sistema judicial foi utilizado para sedimentar a autoridade monárquica. Os magistrados portugueses que vieram trabalhar na colônia transferidos de seu país, além da carga simbólica de dominação, também trouxeram de lá uma certa herança (Wolkmer, 1999). E como havia um grande distanciamento entre esses e a sociedade brasileira, era comum em sua prática ver o direito apenas como norma, o que fazia com que estes interpretassem a lei, "sin preocuparse por las condiciones locales" (Flory, 1986, p. 63).

Foi assim, que o diploma de bacharel em Direito tornou-se condição essencial para a formação do patronato político brasileiro. O ensino jurídico, durante o Império, estava voltado principalmente para o estabelecimento de articulações entre a elite e o poder público. De alguma forma, esse sistema facilitava uma futura ocupação de cargos na estrutura burocrática do Estado imperial.

Isto é, o processo de ascensão social passava pela educação formal, seja nos conventos jesuítas, em universidades como Coimbra ou nas modestas instituições de Olinda, São Paulo e Recife (Faoro, 1993, p. 389). O objetivo era alcançar cargos burocráticos, cuja importância social vinha do prestígio associado ao poder político. A educação (muitas vezes irrelevante para a agricultura e até prejudicial ao desprezo por atividades manuais), era, no entanto, essencial para garantir acesso a posições governamentais e administrativas.

Assim, o ensino jurídico serviu, principalmente, como uma das fontes do "patronato político imperial", em vez de constituir um quadro de juristas voltado, principalmente, para a produção intelectual no âmbito jurídico. Importante falar-se, ainda, do patrimonialismo, característica histórico-política herdada já no período colonial por nossas relações públicas e privadas, incluindo a esfera jurisdicional. O patrimonialismo é um "subtipo na sociologia weberiana da dominação tradicional" (Faoro, 1993, p. 389), pode-se entender uma forma de dominação "em que não se diferenciam nitidamente as esferas do público e do privado" (Wolkmer, 1999, p. 35).

Dessa forma, sob a égide de uma ordem nominalmente racional-burocrática essa estrutura encobre este tipo patrimonial. Imposto de cima para baixo à sociedade, o tipo de dominação patrimonialista não admite que ela se determine de dentro para fora ou de baixo para cima. A sociedade civil apenas obedece, dessa forma, ao comando do poder instituído (Faoro, 1993, p. 17).

Essa prática de dominação ocorre quando o poder público é utilizado em favor de uma determinada classe e como se fosse exclusividade desta, perpetuando a dominação. Sendo assim, a construção do saber jurídico bebeu desta fonte. Com a Independência, alguns desses magistrados portugueses deixaram o Brasil, mas a sua

maioria apenas transferiu a lealdade. Isso porque passaram seus cargos aos seus filhos, que, comprometendo-se com o constitucionalismo liberal, assumiram uma nova pátria, a despeito de sua formação acadêmica europeia (Martinez, 2005).

Assim, a estrutura política e judicial não se desintegrara imediatamente. Em consonância ao patrimonialismo, o conservadorismo herdado de Portugal foi outro elemento integrante da formação política e jurídica pós-colonial. Isso porque a nossa metrópole era mergulhada no dogmatismo eclesiástico da fé e da revelação (Wolkmer, 1999).

Portanto, as heranças deixadas no Brasil se misturam a estes ideais liberais, o que imprimiu características peculiares na formação da cultura jurídica nacional. No entanto, o espírito reformador que se difundiu expressou certa oposição ao sistema legal português, criticando-o e gerando a necessidade de criação de faculdades de Direito para substituir a formação dada, até então, por Coimbra, pois o país precisava descolonizar-se da metrópole.

A origem desses cursos se deu em um momento conturbado. Isto é, momento em que o absolutismo cedia ao liberalismo. No entanto, essas estruturas afloraram-se de modo oposto. O ensino jurídico amadureceu enquanto também se fundia à matriz liberal, o que deixou marcas profundas na formação e na atuação dos juristas e da legislação, comprometidos com as bases ideológicas daquele momento histórico, com a afirmação do Estado liberal e com os ideais da livre economia (Bastos, 2000).

Portanto, "o estudo superior foi um forte elemento na unificação da elite política do Brasil. Quase todos os membros da elite tinham formação superior" (Carvalho, 2008). A grande maioria tinha formação jurídica, obtida em Coimbra e, só mais tarde, em Recife e São Paulo.

Um breve retorno no tempo vai nos remeter à Carta Lei de 11 de agosto de 1827, quando foram instituídos por D. Pedro I, os dois centros dedicados a estudos jurídicos no Brasil. Um em Olinda, no Mosteiro de São Bento, outro em São Paulo, no Largo de São Francisco. De um lado, para atender as necessidades do Norte do país, de outro lado, um para atender o Sul do país. O curso de Olinda, em 1854, transferiu-se para Recife e em 1946 foi incorporado à Universidade Federal de Pernambuco. O curso de

Direito de São Paulo, continua até hoje no Largo de São Francisco, tendo originado, em 1934, a Universidade Federal de São Paulo (Bastos, 2000).

Com o foco de poder patrimonial que se burocratizava, o bacharel se acomodou às necessidades do Estado, representando interesses das classes dirigentes e dominantes e ignorando a realidade social brasileira, numa prática acrítica e "valendo-se de um intelectualismo alienígena" (Wolkmer, 1999, p. 81). Dessa forma, categorias como o patrimonialismo, o patriarcalismo, o senso comum teórico, o bacharelismo e o parecerismo permeiam as múltiplas facetas da crise da educação jurídica. Embora assumam diferentes configurações, esses elementos encontram-se articulados à constituição histórica do ensino jurídico brasileiro e podem ser identificados, em diferentes dimensões, desde a implantação dos cursos de Direito e a promulgação da Constituição de 1824[6].

É a partir dessa conformação histórica que se podem compreender as diferentes dimensões assumidas pela crise do ensino jurídico. O patrimonialismo, o patriarcalismo, o bacharelismo, o senso comum teórico dos juristas e o parecerismo não constituem, nesse sentido, categorias isoladas. Isso porque permitem identificar diferentes modos pelos quais determinadas relações de poder, formas de saber e padrões de atuação foram incorporados à formação jurídica brasileira.

O patriarcalismo, entendido como formação social em que os homens detêm mais poder ou o poder e que se manifesta pela opressão, subordinação e sujeição das mulheres (Delphy, 2009), permite evidenciar que a ordem na qual se constituiu o ensino jurídico também era atravessada por relações de poder entre homens e mulheres. O bacharelismo, por sua vez, compreendido como fenômeno político e sociológico que permeia grande parte da história imperial e republicana brasileira (Faria, 1984), revela

[6] Para compreender de forma mais aprofundada a constituição e a articulação desses elementos na crise do ensino jurídico brasileiro, esta pesquisa retoma a construção desenvolvida na tese de doutorado de Bianca Larissa Soares de Jesus Roso, intitulada *Crise do ensino jurídico brasileiro: um diagnóstico a partir da formação do educador nos Programas de Pós-Graduação em Direito (2026)*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Na referida tese, essas categorias são mobilizadas na construção do diagnóstico da crise do ensino jurídico, permitindo identificar como diferentes dimensões históricas, epistemológicas e formativas se articulam na constituição desse fenômeno. Nesse sentido, sua retomada permite situar os elementos aqui apresentados no percurso teórico anteriormente desenvolvido, sem a necessidade de retomá-los de forma individualizada, uma vez que integram a construção do diagnóstico proposto na pesquisa.

a centralidade assumida pelo bacharel na própria articulação da sociedade brasileira. Já o senso comum teórico dos juristas permite deslocar a análise para a dimensão epistemológica dessa formação: embora o conceito tenha sido formulado posteriormente por Warat (1982), seu referencial crítico possibilita interpretar a permanência de compromissos históricos e ideológicos e de valores epistemológicos na constituição das verdades jurídicas consagradas. É nessa dimensão que o parecerismo adquire particular relevância, ao aproximar prática jurídica, teoria jurídica e ensino do Direito e disseminar a lógica do parecer como forma-padrão de argumentação na produção jurídica nacional, alcançando também a produção destinada ao ensino e contribuindo para a dimensão opinativa da dogmática jurídica (Nobre, 2005). Assim, a permanência desses elementos evidencia que a crise do ensino jurídico não se limita à inadequação de seus conteúdos ou métodos, mas envolve os próprios modos de produção, legitimação e transmissão do conhecimento jurídico.

O acesso à educação, especialmente à formação jurídica, passou a ser sinônimo de privilégio, e não um direito[7]. Em outras palavras, a falta de um compromisso democrático com o acesso amplo e irrestrito à educação esteve aliada à persistência de uma estrutura de poder. Assim, converteu o ensino em um instrumento de manutenção dos privilégios dos grupos dominantes. A institucionalização do ensino jurídico de matriz liberal no Brasil ocorreu de modo conturbado. Esse movimento ocorreu sem qualquer revisão crítica dos valores epistemológicos que sustentavam as verdades então consagradas (senso comum teórico).

Nesse sentido, é possível chegar à seguinte conclusão: a educação jurídica brasileira, em sua estrutura, linguagem e conteúdo, opera como um *dispositivo eugênico simbólico*, que produz e reproduz um modelo restrito de humanidade e cidadania, ancorado na normatividade branca, masculina e elitista[8]. Esse dispositivo,

[7] A realidade masculina nos Cursos de Ciências Sociais e Jurídicas no Brasil, só foi rompida em 1888, 60 anos depois da sua instalação. Assim, em Pernambuco, concluíram o curso de Direito na Faculdade do Recife Maria Coelho da Silva Sobrinha, Delmira Secundina e Maria Fragoso. No ano seguinte, também no Recife, foi a vez de Maria Augusta C. Meira Vasconcelos. GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal; FERREIRA, Tânia Maria Tavares Bessone da Cruz. Myrthes Gomes de Campos (1875-?)**:** pioneirismo na luta pelo exercício da advocacia e defesa da emancipação feminina. *Revista Gênero*, Niterói, v. 12, n. 2, p. 159-181, 2012.

[8] O conceito de *dispositivo eugênico simbólico* foi desenvolvido na tese de doutorado de Bianca Larissa Soares de Jesus Roso, intitulada *Crise do ensino jurídico brasileiro: um diagnóstico a partir da formação do educador nos Programas de Pós-Graduação em*

historicamente naturalizado, molda expectativas, corpos, afetos e formas de conhecimento, funcionando como matriz silenciosa de exclusão. Desnaturalizar essa pedagogia jurídica, ou seja, seus pressupostos, hierarquias e invisibilizações, é condição indispensável para a construção de um ensino verdadeiramente emancipador, plural e democrático, capaz de reconhecer a complexidade da sociedade brasileira e de responder às crises que atravessam o Direito no século XXI.

É, também por isso, que o seu percurso normativo, relacionado ao ensino jurídico, revela um movimento gradual e descontínuo. O histórico pode ser dividido em fases que refletem as necessidades políticas e os modelos pedagógicos de cada época, sem, contudo, um processo revisionista dos valores consagrados: a) Período Imperial (modelo enciclopédico); b) República Velha à Era Vargas (formalismo e conteudismo); c) Regime Militar (tecnicismo); d) Diretrizes Curriculares Nacionais (competências e habilidades); e) Era da Racionalidade de Mercado (anos 2000 até o presente).

O ensino jurídico brasileiro, fundado em 1827 (Lei de 11 de agosto de 1827), nasceu no Período Imperial sob um Modelo Civilista e Enciclopédico. Esse modelo era focado na na formação da elite estatal, sobretudo na construção de um quadro político. Em 1853, o currículo dos cursos de Direito foi modificado pelo Decreto nº. 1.134, e deixava claro o perfil de aluno exigido, o qual revela uma seletividade social e cultural: idiomas estrangeiros, latim, filosofia, matemática, algo que já restringia fortemente o acesso à educação jurídica. O Decreto nº 7.247/1879 introduziu a distinção entre Ciências Jurídicas e Ciências Sociais, reorganizando o ensino superior e estabelecendo um *currículo único* para as Faculdades de Direito do Império. Essa estrutura reforçou o modelo enciclopédico, centralizado e voltado à formação de quadros administrativos do Estado. Na República Velha[9] à Era Vargas, o Decreto nº 19.852/1931 solidificou o modelo Formalista e Conteudista, priorizando a dogmática e a memorização da lei.

Direito, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A categoria é empregada para evidenciar como a estrutura, a linguagem e o conteúdo da educação jurídica participam da produção e reprodução de um modelo restrito de humanidade e cidadania, ancorado em uma normatividade branca, masculina e elitista. O emprego da expressão "eugênico" refere-se, nesse sentido, à dimensão simbólica dos processos de seleção, hierarquização e exclusão que definem quais sujeitos, saberes e experiências são reconhecidos e legitimados no campo jurídico.

[9] Ideias eugênicas durante a formação da República Velha foram muito além de elitismos de época e discussões filosóficas ou literárias. Tendo sido adotada por importantes intelectuais brasileiros, desde Monteiro Lobato nas artes até Francisco Campos na

O decreto organizou a Faculdade em dois cursos: um de cinco anos e outro de dois. Ao estudante aprovado em todas as disciplinas do primeiro curso seria conferido o grau de bacharel em Direito. Já ao aprovado em todas as matérias do segundo curso e na defesa da tese prevista, seria atribuído o grau de doutor em Direito, com o respectivo diploma. Os primeiros cursos de Direito, no Brasil, desde 1827 a 1962, tiveram um *currículo único* rígido constituído de nove cadeiras *cathedra*. Esse deveria ser cumprido em cinco anos, refletindo os aspectos políticos e ideológicos do Império (com a forte influência do Direito Natural e do Direito Público Eclesiástico). Até a Proclamação da República, só foi possível uma alteração curricular, em 1854, com a inclusão das cadeiras de Direito Romano e do Direito Administrativo[10].

Assim, no Império, o currículo de 1827 e o subsequente estabelecido pela Lei 314/1895, no início da Velha República, perdurou até 1962. Em 1962 o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer CFE 215, de 15/9/62, homologado pela Portaria Ministerial de 4/12/62, e, depois, o Parecer 162, de 27/1/72, que ensejou a Resolução CFE 3, de 25/2/72, com os acréscimo da Resolução 15/73, fixando, a cada época, *currículo único* e *currículo mínimo* com duração do curso para o bacharelado em Direito, como forma de cotejar com o que se preconiza para a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito, à luz da nova ordem jurídica educacional brasileira[11].

Assim, no período da Ditadura Militar, por meio da Resolução CFE nº 03/1972, consolidou-se o Tecnicismo, com *currículo mínimo* rígido que priorizava a memorização de normas em detrimento da formação crítica. O Conselho Federal de Educação então

política, a eugenia perpassou o espírito da Assembleia Constituinte de 1933-1934. Teixeira, Anderson Vichinkeski. *A eugenia na formação do constitucionalismo republicano brasileiro.* Constituição, Economia e Desenvolvimento, Curitiba, v. 15, n. 28, p. 182–200, out. 2023, p. 198.

[10] Nesse sentido, consultar: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 55/2004*, de 18 fev. 2004. Relatores: José Carlos Almeida da Silva; Lauro Ribas Zimmer. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Processos nº 23001.000074/2002-10, 23001.000303/2001-15 e 23001.000150/2003-60. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Par_CES_55_180204.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

[11] Nesse sentido, consultar: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 55/2004*, de 18 fev. 2004. Relatores: José Carlos Almeida da Silva; Lauro Ribas Zimmer. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Processos nº 23001.000074/2002-10, 23001.000303/2001-15 e 23001.000150/2003-60. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Par_CES_55_180204.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

editou a Resolução nº. 03/1972, novamente com a ideia de reformulação dos cursos de Direito através da alteração do currículo. A justificativa era que a dilatada extensão do *currículo mínimo* era a causa que obstaculizava a implantação de soluções inovadoras na metodologia do ensino jurídico (Martinez, 2005) .

Pela Resolução CFE 3, de 25/02/72, decorrente do Parecer CFE 162, aprovado em 27/01/72, o currículo mínimo nacional do curso de graduação em Direito, bacharelado, compreendia as matérias consideradas básicas e as profissionais, incluindo-se nestas a Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, Educação de Problemas Brasileiros e Educação Física, estas duas decorrentes de legislação própria. As alterações trazidas pela resolução de 1972 perduraram até o fim da ditadura militar, até que a promulgação da Constituição de 1988 sinalizasse para uma mudança de paradigma.

A Portaria MEC nº 1.886/1994 marcou o Período Pós-Constituição (1994–2004) e fixou as *diretrizes curriculares e o currículo mínimo* para os cursos de Direito. Como resultado de uma análise auto avaliativa da prática dos cursos de Direito, elaborou-se o texto final da Portaria nº. 1.886/94, revogando a Resolução nº. 03/1972. Essa alteração que fixou as Diretrizes Curriculares e o conteúdo mínimo, definia que elas deveriam integrar-se às matérias e atividades definidas no projeto pedagógico de cada curso, definiria o chamado currículo pleno, garantindo parcela de autonomia às Instituições de Ensino Superior.

A Consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais se estabelece com a Resolução CNE/CES nº 9/2004, estabelecendo formação geral, humanística e profissional, "rompendo com o tecnicismo pujante no curso jurídico e aproximando o aluno do curso jurídico dos complexos problemas que assolam o mundo social"[12].

A Resolução CNE/CES nº. 5, de 17 de dezembro de 2018 atualizou as Diretrizes Curriculares para cursos de Direito, exigindo Projeto Pedagógico do Curso com perfil

[12] Artigo 2º da lei: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018***.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Diário Oficial da União, 18 dez. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 nov. 2025.

do graduando, competências, conteúdos, prática jurídica, trabalho de curso e avaliação. Priorizando a interdisciplinaridade, integração entre teoria e prática, pesquisa, extensão e inovação. O documento trouxe perspectivas inovadoras, que demonstraram o contínuo avanço quanto ao repensar das bases dos cursos de Direito, visando privilegiar o egresso, em que ele é o centro dos objetivos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com alteração da concepção originária do ensino jurídico que buscava, como visto, capital humano para os interesses tanto do Estado, quanto da estrutura liberal perpetuada durante quase 190 anos.

Um ponto específico, que chama a atenção, foi aperfeiçoado na nova regulamentação: o desenvolvimento de *competências e habilidades* [13] . Anteriormente elencando um rol de 08 (oito) incisos, na nova estrutura, integram um total de 14 (quatorze) incisos, que expõem as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais.

A ampliação das competências previstas na Resolução supramencionada dialoga intrinsecamente com a ideia de uma crise do ensino jurídico provocada pelo afastamento do direito das ciências humanas. Isto é, ao incorporar capacidades relacionadas ao diálogo, à imaginação prática, ao pluralismo cultural, à interdisciplinaridade, aos direitos humanos e ao trabalho colaborativo, a norma evidencia que o modelo estritamente técnico-parecerista-unidisciplinar se tornou insuficiente diante da complexidade social contemporânea. Essa expansão opera simultaneamente como sintoma e resposta da crise: sintoma, ao revelar a exaustão de um paradigma formativo baseado na tecnicidade e resposta, ao indicar a necessidade de reintegrar interpretação, crítica, empatia, ética e reflexão como dimensões centrais da formação jurídica.

A Resolução CNE/CES nº 02/2021 altera o artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 05/2018 e introduz algumas mudanças. O dispositivo passou a estruturar o curso de Direito em três perspectivas formativas obrigatórias: formação geral, formação técnico-

[13] Nesse sentido, consultar: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018***.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Diário Oficial da União, 18 dez. 2018.

jurídica e formação prático-profissional. Isto é, cada uma delas incluiu dimensões marginais ou inexistentes nos Planos Pedagógicos dos Cursos jurídicos.

A evolução dos currículos dos cursos de Direito no Brasil pode ser organizada em etapas sucessivas que refletem diferentes racionalidades formativas. A partir dos anos 2000 inicia-se aquilo que podemos denominar de *era da racionalidade de mercado*[14]. Isto é, a expansão acelerada dos cursos de Direito, de modo explícito, principalmente no setor privado. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais passam a operar sob intensa pressão mercadológica. O currículo tende a se ajustar às demandas por empregabilidade, produtividade e redução de custos, reforçando o caráter instrumental da formação jurídica[15].

O histórico do ensino jurídico brasileiro revela uma trajetória marcada por fases distintas, cada uma refletindo as transformações políticas, sociais e econômicas do país. Contudo, apesar desse esforço normativo de atualização, o ensino jurídico seguiu enredado em contradições de estrutura.

3 A TEORIA DA EDUCAÇÃO DE MARTHA NUSSBAUM E A FORMAÇÃO DO JURISTA

Entre a patologia e seus sintomas, expressos na chamada crise do ensino jurídico, sustenta-se que a educação constitui a principal via para o seu enfrentamento. Nesse sentido, as contribuições filosófico-pedagógicas de Martha Nussbaum são centrais tanto para a compreensão dessa patologia quanto para a reflexão sobre possibilidades de superação. A autora dedicou parte significativa de sua produção acadêmica ao exame de temas como justiça social, direitos humanos, direito e literatura e educação,

[14] Nesse sentido, consultar o texto: Streck, Lenio Luiz. Resumocracia, concursocracia e a "pedagogia da prosperidade". Consultor Jurídico: Senso Incomum, São Paulo, 11 maio 2017. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2017-mai-11/senso-incomum-resumocracia-concursocracia-pedagogi a-prosperidade/.

[15] Essa afirmação foi desenvolvida e analisada na tese de doutorado de Bianca Larissa Soares de Jesus Roso (Unisinos, 2026), a partir da investigação dos currículos de cursos de Direito de diferentes instituições de ensino superior e dos Programas de Pós-Graduação em Direito Strictu Sensu, considerando tanto a formação jurídica na graduação quanto a formação acadêmica e docente em nível de pós-graduação. A análise permitiu observar a permanência de elementos estruturais da formação jurídica, para além das alterações formais promovidas no campo normativo e institucional.

alertando para a existência de uma crise silenciosa de grandes proporções (Nussbaum, 2015, p. 5).

Martha Nussbaum apresenta um manifesto que assume explicitamente a intenção de funcionar como um chamado à ação. Sustenta que uma crise silenciosa e global da educação coloca em risco a democracia e as novas gerações, na medida em que os países, excessivamente orientados pelo desenvolvimento econômico, passam a descartar a formação de competências cruciais para a vida democrática. Para ela, essas competências estão diretamente relacionadas à capacidade crítica, à imaginação moral e à compreensão do outro em contextos sociais complexos:

> [...] a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um "cidadão do mundo"; e [...] a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra (Nussbaum, 2015, p. 8).

O *ethos* que organiza o ensino e a pesquisa passou a ser orientado pelo produtivismo, pelo economicismo e pela rapidez. Essa racionalidade, ao se consolidar, exerce pressão direta sobre o ensino superior para que descarte, elimine ou exclua tudo aquilo que possa ser percebido como obstáculo à sua eficácia instrumental. Como consequência, saberes críticos, reflexivos e das ciências humanas tendem a ser desvalorizados ou marginalizados no interior das instituições acadêmicas, que acabam sendo seduzidos pelo canto das sereias (na busca de resultados *práticos* para a aceleração do desenvolvimento econômico)[16].

Assim, "a educação mundial assume a ideia de que para manter a competitividade no mercado, e, por sua vez, para poder formar profissionais competitivos, ela precisa dispensar as humanidades" (Dalbosco, 2015, p. 128). Esse movimento ocorre de forma *alienada*, na medida em que implica, "da perda sofrida pelo eu de todo direito de gozo e de todo direito de juízo sobre a sua própria atividade de pensar" (Warat, 2014, p. 401). Isso porque a "a morte do pensamento é a

[16] Nesse sentido, o caso da portaria: BRASIL. *Portaria n.1.122, de 19 de março de 2020*. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, DF, 19 mar. 2020. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020.

impossibilidade da autonomia" (Nussbaum, 2015, p. 8). Submetidos ao *ethos* do produtivismo, os sistemas de ensino passam a entender o investimento em educação como um gasto desnecessário, o que resulta na exclusão progressiva das artes e das humanidades dos currículos, pois não são vistos como lucrativos.

Ocorre que uma boa formação pressupõe o equilíbrio entre os diversos saberes necessários ao desenvolvimento integral do ser humano. São esses aspectos que motivam Nussbaum a situar a educação no centro de sua teoria das capacidades. Uma educação superior alicerçada no aligeiramento formativo e na redução das humanidades tende a produzir uma formação desqualificada e pouco agregadora para a vivência democrática.

Essa condição formativa conduz a "uma crise que, no longo prazo, provavelmente será muito mais prejudicial para o futuro dos governos democráticos: uma crise mundial da educação" (Nussbaum, 2015, p. 3). Em outras palavras, Nussbaum demonstra que qualquer sociedade que pretenda se constituir como democrática e consolidar uma convivência ética em escala global precisa investir em uma formação humana pautada por valores de respeito, reconhecimento do outro e responsabilidade coletiva.

Em Nussbaum, a sustentação da democracia não se limita ao funcionamento de suas instituições, mas envolve, sobretudo, a formação ética dos sujeitos que a vivenciam. Essa formação se apoia em três eixos centrais: *o desenvolvimento do pensamento crítico, a compreensão da cidadania para além das fronteiras nacionais e a imaginação narrativa como capacidade de reconhecer o outro*. Esses elementos integram sua teoria da justiça (Nussbaum, 2013) ancorada nas dez capacidades. Elas oferecem chaves importantes para repensar o sentido da educação jurídica.

A educação é tratada, sobretudo, na capacidade quatro, seis e dez[17], que dialogam diretamente com a formação jurídica. Na quarta capacidade, denominada *sentidos, imaginação e pensamento*, Nussbaum sustenta que todo ser humano deve

[17] Nesse sentido, consultar a obra: Nussbaum, M. *Fronteiras da justiça*: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 92-93.

ser capaz de usar os sentidos, imaginar, pensar e raciocinar, realizando atividades verdadeiramente humanas de maneira informada e cultivada por uma educação adequada. Trata-se de uma formação que assegure a liberdade de expressão em suas dimensões artística, política e religiosa, reconhecendo o papel central da educação no florescimento humano. Já a sexta capacidade, definida como *razão prática*, refere-se à aptidão de cada pessoa para formular uma concepção de bem para si mesma e refletir criticamente sobre o planejamento da própria vida, exercendo autonomia moral e responsabilidade ética sobre suas escolhas. Na décima capacidade, denominada *controle sobre o próprio ambiente* (Nussbaum, 2013, p. 92) distingue duas dimensões centrais: a política e a material. No plano político, trata-se da capacidade de participar efetivamente das escolhas que governam a própria vida, com garantias de participação, liberdade de expressão e de associação. Já no plano material, essa capacidade envolve a possibilidade de trabalhar como ser humano, exercendo a razão prática e participando de relações de trabalho marcadas pelo reconhecimento mútuo e pela dignidade.

O que se quer demonstrar é que ao ajustar-se à racionalidade mercadológica, a educação jurídica tende a abandonar capacidades fundamentais ao florescimento humano, formando parte das novas gerações de juristas para falsa visão de êxito financeiro e despreparadas para o convívio democrático. A formação voltada à vida democrática pressupõe uma educação ancorada no pensamento crítico, na cidadania universal e na imaginação narrativa. Esses elementos, contudo, tornam-se secundários quando o ensino jurídico é orientado prioritariamente por critérios de eficiência, competitividade e desempenho econômico.

Esse abandono produz ao menos *duas consequências* relevantes para esta pesquisa. A primeira é a perda da *dimensão crítica*, dos valores humanos e da ética na formação dos juristas, esvaziando o sentido da educação jurídica e do próprio direito. A segunda, é de caráter paradoxal. Isso porque essas capacidades, dispensadas no processo formativo, são posteriormente exigidas na vida profissional, que depende da

habilidade de interação social, do julgamento ético e da tomada de decisões em contextos complexos.

A fundamentação teórica e epistemológica da noção de pensamento crítico em Nussbaum retoma a herança socrática da *vida examinada*, entendida como uma forma de existência que se recusa a aceitar a autoridade de crenças apenas por terem sido herdadas da tradição ou naturalizadas pelo hábito. Trata-se, portanto, de um exercício permanente de questionamento, indispensável à formação da cidadania, sobretudo em sociedades marcadas pela complexidade e pela diversidade.

As três capacidades centrais destacadas por Nussbaum, o pensamento crítico, a cidadania universal e a imaginação narrativa, constituem pilares fundamentais para a formação democrática. A partir da teoria das capacidades, identifica duas competências centrais para a educação democrática: o pensamento crítico-reflexivo e a imaginação empática ou narrativa. As competências às quais se refere a autora estão ligadas às humanidades e as artes. A presença ou a ausência dessas disciplinas orienta a educação jurídica ora para uma racionalidade voltada ao lucro, ora para a formação de uma cidadania democrática e inclusiva. Essa formação exige a superação do paradigma do *senso comum teórico do jurista* que ainda é estruturante no ensino jurídico e a valorização de *capacidades como empatia, reconhecimento, solidariedade e pensamento crítico*. Tais dimensões presentes na obra de Nussbaum dialogam diretamente com a f*ormação humanística e reflexiva* prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito.

As competências enfatizadas por Nussbaum encontram correspondência nas *competências cognitivas, interpessoais e ético-humanísticas* previstas nas Diretrizes Curriculares. A correspondência formal entre as competências democráticas identificadas por Martha Nussbaum e aquelas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito permite deslocar o diagnóstico recorrente de *crise* do ensino jurídico. Não se trata de ausência normativa, tampouco de lacuna quanto à formação crítica, humanística ou comprometida com os direitos humanos. Ao contrário, o que se observa é a existência dessas diretrizes em nível declaratório, sendo sua

concretização inexistente, revelando que a estruturação epistemológica, de matriz liberal, do ensino jurídico e seus compromissos mantiveram-se intactos.

A crise, portanto, manifesta-se no plano pedagógico e institucional, como resultado de escolhas que hierarquizam saberes, métodos e finalidades formativas. O ponto é o não reconhecimento dos limites que operam os sentidos, silêncios e funções políticas da epistemologia jurídica oficial. Essa lógica opera como um esvaziamento substantivo das competências, convertendo-as em enunciados genéricos ou em habilidades acessórias.

Nesse contexto, o pensamento crítico-reflexivo tende a ser reduzido a uma aptidão argumentativa formal, desvinculada de sua dimensão ética e política, enquanto a imaginação empática é frequentemente deslocada para espaços marginais do currículo, como atividades complementares ou práticas extensionistas desprovidas de continuidade formativa. Esse esvaziamento não é neutro. Ele revela uma racionalidade que compreende o ensino jurídico prioritariamente como treinamento para o desempenho profissional em mercados jurídicos competitivos, em detrimento da formação de sujeitos capazes de compreender o impacto social, histórico e humano do direito.

Ao iluminar esse processo, a pergunta central deixa de ser se o currículo contempla, de modo formal, determinadas competências, e passa a ser se as práticas pedagógicas efetivamente transcendem fatores meramente políticos ou regulatórios, promovendo o desenvolvimento das capacidades necessárias à vida democrática. É nesse deslocamento, que se passa a questionar o que se ensina, para que se ensina e para quem se ensina. É nesse deslocamento, do plano normativo para o plano pedagógico, e do conteúdo para o sentido do ato de ensinar, que se torna possível compreender a crise do ensino jurídico como uma crise de sentido, vinculada às escolhas institucionais e epistêmicas que moldam a formação do jurista contemporâneo.

Nesse sentido, a proposta de Martha Nussbaum ao definir os objetivos da educação através das *capacidades* converge com as finalidades formativas expressas

nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito. Ambas apontam para uma formação que articula saber técnico, reflexão crítica e sensibilidade humana. É nessa articulação que reside a possibilidade de um ensino jurídico comprometido com a democracia e com a dignidade humana. Isso porque, "se o país quiser favorecer esse tipo de democracia humana e sensível ao povo, [...] que competências ele precisará gerar em seus cidadãos?" (Nussbaum, 2015, p. 25-26).

Ao colocar em diálogo as capacidades e competências propostas por Martha Nussbaum com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, parte-se do reconhecimento de que a autora opera conceitualmente também com a noção de *capacidades*, enquanto as DCNs utilizam majoritariamente o vocabulário das *competências*. Essa distinção não é meramente terminológica, mas revela horizontes distintos, uma vez que, em Nussbaum, as *capacidades* dizem respeito às condições substantivas para uma vida digna e democrática, ao passo que, nas DCNs, as *competências* aparecem associadas à formação profissional. Ainda assim, sustenta-se que há uma convergência entre ambas, que permite uma leitura à luz de uma abordagem das capacidades.

As capacidades centrais elencadas por Nussbaum, como o pensamento crítico, a cidadania universal e a imaginação narrativa, encontram correspondência direta no perfil do egresso e nas competências previstas nos arts. 3º e 4º das DCNs. A exigência de sólida *formação humanística, postura reflexiva, capacidade de análise, argumentação e interpretação dos fenômenos jurídicos e sociais* pressupõe sujeitos aptos a questionar tradições, autoridades e verdades naturalizadas. Nesse sentido, as competências descritas pelas Diretrizes dependem, para sua efetivação, do exercício do pensamento crítico tal como formulado pelas capacidades.

Do mesmo modo, a capacidade de compreender-se como cidadão universal, reconhecendo laços de interdependência e responsabilidade recíproca, dialoga com a ênfase das DCNs na aceitação da diversidade, no pluralismo cultural e na formação orientada aos direitos humanos. Embora formuladas em linguagem funcional, essas competências projetam um horizonte normativo que ultrapassa o domínio técnico do

Direito e se vincula à formação para a cidadania democrática. A convergência com Nussbaum torna-se evidente quando se considera que tais disposições exigem sensibilidade ética, reconhecimento do outro e compromisso com a justiça social.

A imaginação narrativa, entendida por Nussbaum como a capacidade de colocar-se no lugar do outro e compreender experiências distintas da própria, também se faz presente nas DCNs, ainda que de forma difusa. Ela se manifesta nas competências interpessoais, na cultura do diálogo, no uso de meios consensuais de solução de conflitos e na exigência de trabalho interdisciplinar, especialmente no âmbito da formação geral e da formação prático-profissional. Trata-se de uma dimensão relacional e empática sem a qual o exercício profissional do Direito se torna insuficiente e potencialmente excludente e brutalizado.

É a partir desse deslocamento paradigmático que se torna possível enfrentar a *crise* do ensino jurídico. Não como ausência de regulação, mas como resultado de escolhas epistemológicas. Ao interpretar as competências das Diretrizes Curriculares Nacionais como capacidades a serem cultivadas ao longo de todo o percurso formativo, compreende-se uma abertura de espaço para o ensino jurídico: um espaço comprometido com a dignidade humana, a cidadania e a democracia. Isto é, reafirmar o Direito como prática social e humana, para além de sua dimensão técnico-normativa (Warat, 2014, p. 386).

A tarefa de ensinar se assemelha muito ao ofício da costura. Envolve criar, reparar e por vezes, até ajustar. Fio a fio, entrelaçam-se pedaços distintos de tecido, construindo não apenas vestes, mas um tecido diverso, comprometido e solidário. Esse tecido é capaz de sustentar uma visão compartilhada de que todos pertencem à mesma trama. De cada docente sai um único fio. Os fios entrelaçam saberes. Nós se incorporam e, por vezes, há embaraços. Ainda assim, o docente segue na tarefa de educar, até que, ao emaranhar muitos fios, torna-se artesão. O fio não é linear. Não tem fim. Ele se estende e, a partir dele, desenham-se redes. Não existem linhas retas. É nesse entrelaçar de fios que se vislumbra, para a educação jurídica, "porque o meu pessimismo não é radical, é um condimento de esperança" (Warat, 2014, p. 394).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação permitiu responder à questão que orientou este artigo: em que medida a crise do ensino jurídico brasileiro expressa um processo histórico e estrutural de esvaziamento da formação jurídica, marcado pelo afastamento do Direito das Ciências Humanas e pela consolidação de uma racionalidade predominantemente instrumental? A pesquisa desenvolvida permite sustentar que essa relação é histórica e estrutural. A crise não decorre primordialmente de inadequações curriculares, deficiências metodológicas ou insuficiências regulatórias isoladas, mas da permanência de estruturas epistemológicas, políticas, sociais e institucionais que, ao longo da constituição do ensino jurídico brasileiro, definiram os sentidos da formação, os modos de produção do conhecimento e as finalidades atribuídas ao Direito.

A reconstrução histórica demonstrou que o ensino jurídico não se constituiu como espaço neutro de transmissão de conhecimentos. Ao contrário, sua institucionalização esteve diretamente relacionada à formação do Estado brasileiro e à constituição de suas elites dirigentes, incorporando marcas de uma sociedade estruturada por relações de poder e desigualdade. O patrimonialismo, o patriarcalismo, o bacharelismo, o senso comum teórico dos juristas e o parecerismo, embora correspondam a categorias distintas e não possam ser reduzidos a uma mesma dimensão, permitem visualizar diferentes faces dessa formação: a apropriação privada do espaço público, a subordinação produzida pelas relações patriarcais, a centralidade política e social do bacharel, a naturalização de determinados modos de produção e legitimação do conhecimento jurídico e a aproximação entre prática, teoria e ensino pela lógica do parecer.

Esses elementos, portanto, não devem ser compreendidos apenas como marcas de um passado distante. Sua permanência, sob diferentes configurações, permite compreender por que determinadas formas de pensar, ensinar e praticar o Direito continuam sendo reproduzidas. A crise não se encontra apenas naquilo que os currículos deixam de contemplar, mas também naquilo que as estruturas formativas continuam autorizando como conhecimento legítimo, nos sujeitos que historicamente

foram reconhecidos como produtores desse conhecimento e nas experiências que permaneceram à margem da formação jurídica.

É nesse sentido que a investigação desloca o problema do currículo isoladamente considerado para as condições históricas e epistemológicas que o constituíram. As reformas curriculares são relevantes, mas não são suficientes para explicar a permanência da crise. Se diferentes momentos históricos produziram alterações nos conteúdos, nas cargas horárias, nas competências e nas diretrizes dos cursos de Direito, isso não significou, necessariamente, uma transformação correspondente dos pressupostos que orientam a produção e a transmissão do conhecimento jurídico.

O percurso normativo analisado evidencia justamente essa tensão. As sucessivas reformas incorporaram elementos importantes para uma formação mais ampla, especialmente a formação humanística, a postura reflexiva, a interdisciplinaridade, os direitos humanos e diferentes competências cognitivas, interpessoais e ético-humanísticas. Contudo, a presença desses elementos no plano normativo não assegurou sua efetivação no plano pedagógico. A distância entre o que as Diretrizes Curriculares afirmam e aquilo que efetivamente se concretiza na experiência formativa constitui, assim, uma das expressões da crise identificada nesta investigação.

Por essa razão, a crise do ensino jurídico não pode ser explicada pela ausência de regulação. Há, ao contrário, um conjunto significativo de prescrições que reconhecem a necessidade de uma formação crítica, humanística e comprometida com a realidade social. O problema reside na dificuldade de deslocar essas prescrições do plano declaratório para o plano da experiência formativa.

É nesse ponto que se evidencia o afastamento do Direito das Ciências Humanas. Não se trata apenas da quantidade de disciplinas humanísticas presentes ou ausentes nos currículos, mas de uma questão mais profunda: trata-se do lugar epistemológico atribuído às humanidades na própria compreensão do fenômeno jurídico. Quando o Direito é compreendido prioritariamente como conjunto de normas, técnica profissional ou instrumento de resolução de conflitos, suas dimensões histórica, social,

política, ética e humana são deslocadas para uma posição secundária. O resultado é uma formação que, embora orientada predominantemente pela tecnicidade, nem sequer consegue assegurar a formação técnica que pretende oferecer, ao mesmo tempo em que se distancia das condições necessárias para a compreensão crítica das relações humanas e sociais sobre as quais o Direito incide.

Essa constatação permite retomar a hipótese formulada no início da pesquisa. A hipótese é confirmada: a crise contemporânea do ensino jurídico brasileiro não decorre primordialmente de falhas curriculares ou pedagógicas isoladas, mas de uma *crise de sentido*, de natureza histórica, epistemológica e formativa, cujos efeitos continuam sendo reproduzidos pelas próprias estruturas de formação jurídica. O afastamento do Direito das Ciências Humanas e a consolidação de uma racionalidade predominantemente instrumental não constituem fenômenos independentes, mas dimensões de um mesmo processo de redução do conhecimento jurídico e de empobrecimento de sua experiência formativa.

É justamente diante desse diagnóstico que a contribuição de Martha Nussbaum adquire centralidade. Sua teoria das capacidades permite deslocar a discussão daquilo que a educação jurídica deve transmitir para aquilo que ela deve ser capaz de formar. Pensamento crítico, cidadania universal e imaginação narrativa não aparecem, nessa perspectiva, como competências acessórias, mas como condições fundamentais para a formação de sujeitos capazes de participar da vida democrática, reconhecer a pluralidade das experiências humanas e exercer a razão prática diante da complexidade do mundo.

A aproximação entre essas capacidades e as competências previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais revela, portanto, uma possibilidade já inscrita, ainda que não plenamente concretizada, no próprio horizonte normativo do ensino jurídico brasileiro. Nesse deslocamento, a questão deixa de ser simplesmente se determinadas competências estão presentes no currículo e passa a ser como, para quê e para quem elas são efetivamente mobilizadas. O pensamento crítico não pode ser reduzido à capacidade formal de argumentar; a interdisciplinaridade não pode

significar apenas a presença ocasional de outros saberes; a imaginação narrativa não pode permanecer restrita a atividades periféricas. Se essas dimensões pretendem contribuir para uma formação democrática, precisam atravessar a experiência jurídica de modo substantivo e contínuo.

Por isso, a *(re)fundação* proposta neste artigo não significa elaborar mais uma reforma curricular ou acrescentar novos conteúdos a uma estrutura já existente. Se a crise é histórica e estrutural, sua superação exige também deslocamentos epistemológicos, pedagógicos e institucionais. *(Re)fundar* significa questionar os próprios fundamentos que determinaram o que pode ser reconhecido como conhecimento jurídico, quais sujeitos são autorizados a produzi-lo, quais experiências são incorporadas à formação e quais finalidades devem orientar o ensino do Direito.

É nesse sentido que se propõe resgatar a dignidade epistêmica do Direito. Não se trata de conferir ao Direito uma superioridade diante dos demais campos do conhecimento, tampouco de retornar a uma concepção autossuficiente da ciência jurídica. Ao contrário, resgatar sua dignidade epistêmica significa reconhecer sua capacidade de produzir conhecimento sobre a experiência humana justamente quando abandona a pretensão de isolamento e se abre ao diálogo com a Filosofia, a Sociologia, a História, a Literatura, a Educação e os demais saberes que permitem compreender a complexidade do mundo no qual o Direito se constitui e produz efeitos.

Se a angústia epistemológica é aquilo que interrompe a acomodação diante do já dado, ela pode também constituir o ponto de partida para uma outra experiência formativa. A crise, nesse sentido, não representa apenas um estado de insuficiência a ser corrigido, mas uma possibilidade de abertura. Talvez seja justamente aí que resida o sentido mais profundo da *(re)fundação*: não substituir um modelo por outro, mas criar condições para que o ensino jurídico volte a pensar sobre si mesmo. Pensar seus limites, suas exclusões, seus silêncios, suas heranças e suas possibilidades. Pensar, sobretudo, para quem e para qual e o que ensinar.

E talvez seja justamente por isso que o pessimismo diante da crise não precise significar desistência. Como lembra Warat (2014, p. 394), *"o meu pessimismo não é*

radical, é um condimento de esperança". A esperança, aqui, não está na promessa de um ensino jurídico finalmente acabado, mas na possibilidade de continuar perguntando, deslocando e entrelaçando os fios de uma formação. Não para capturá-lo, fixá-lo ou dominá-lo, mas para mantê-lo em movimento.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Belo Horizonte: Lumen Juris, 2000.

BOLZAN DE MORAIS, José Luis; STRECK, Lenio Luiz. **Ciência política e teoria geral do Estado**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE nº 03, de 25 de fevereiro de 1972. Dispõe sobre as diretrizes curriculares e o currículo mínimo do curso de Direito. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 fev. 1972.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 02, de 19 de abril de 2021. Altera o artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 05/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 05, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 out. 2004.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Dispõe sobre o currículo mínimo e o conteúdo mínimo do curso jurídico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jan. 1995.

CÁRCOVA, Carlos María. **A opacidade do Direito**. São Paulo: LTr, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: teatro das sombras. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2008.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, v. 20, n. 1, 2015.

DELPHY, Cristine. Patriarcado (teorias do). *In*: HIRATA, Helena et al. (orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FALCÃO, Joaquim. Lawyers in Brazil: ideals and praxis. **International Journal of the Sociology of Law**, 1979.

FALCÃO, Joaquim. **Mercado de trabalho e ensino jurídico**. Fórum Educacional, 1983.

FAORO, Raimundo. A aventura liberal numa ordem patrimonialista. **Revista USP**. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo, São Paulo, n. 17, mar./abr./maio 1993.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 1993.

FARIA, José Eduardo. **Sociologia Jurídica**. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

FLORY, Thomas. **El Juez de Paz y el Jurado en el Brasil Imperial, 1808-1871**: Control Social y Estabilidad Política en el Nuevo Estado. México: Fondo de Cultura Económico, 1986.

HOHENDORFF, Raquel von. Novas e antigas, mas sempre necessárias: abordagens sobre o direito ao trabalho decente: aspectos transdisciplinares e o papel do ensino jurídico. *In*: TEIXEIRA, Anderson Vichinkeski; STRECK, Lenio Luiz; ROCHA, Leonel Severo (orgs.). **Constituição, Sistemas Sociais e Hermenêutica:** Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da UNISINOS. 19. ed. Blumenau: Dom Modesto, 2023. p. 288-300. Disponível em: https://www.dommodesto.com.br/wp-content/uploads/2023/08/9786581399337_EBOOK.pd. Acesso em: 26 nov. 2025.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Guerra e Paz Editores, 2021.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Ciências Sociais em Perspectiva, v. 4, n. 6, 2005.

NOBRE, Marcos. **O que é pesquisa em Direito?** São Paulo: Quartier Latin, 2005.

NUSSBAUM, Martha. **Fronteiras da justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OST, François. **Contar a lei**: as fontes do imaginário jurídico. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

OST, François. **O tempo do Direito**. Tradução de Maria Fernanda Oliveira. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

OST, François. Questions méthodologiques à propos de la recherche interdisciplinaire en droit. **Revue interdisciplinaire d'études juridiques**, v. 6, n. 1, p. 1-29, 1981.

STEIN, Ernildo. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia. *In*: STEIN, Ernildo. **Dialética e Hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987. p. 103.

STEIN, Ernildo. Gadamer e a consumação da hermenêutica. *In*: STEIN, Ernildo; STRECK, Lenio. **Hermenêutica e epistemologia**: 50 anos de Verdade e Método. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

STRECK, Lenio Luiz. Hermenêutica e ensino jurídico em terrae brasilis. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, v. 46, 2007.

STRECK, Lenio Luiz. **Verdade e consenso**: constituição, hermenêutica e teorias discursivas: da possibilidade à necessidade de respostas corretas em direito. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

STRECK, Lenio Luiz. **Compreender direito**:hHermenêutica. 1. ed. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2019.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica Jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

STRECK, Lenio Luiz. **Jurisdição Constitucional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

STRECK, Lenio. **Hermenêutica Jurídica e(m) crise**. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2021.

TELLES, Lygia Fagundes. **A disciplina do amor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Sequência**: Estudos Jurídicos e Políticos, v. 3, n. 5, p. 48-57, 1982.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**: o direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: Fabris, 1997.

WARAT, Luis Alberto. **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Boiteux, 2014.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

Sobre a Autoria

1 – Bianca Larissa Soares de Jesus Roso
Doutora em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
https://orcid.org/0000-0001-8739-4732 • biancasoaresroso@gmail.com
Contribuição: Escrita – Primeira redação e revisão

2 – Lenio Luiz Streck
Doutor e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
https://orcid.org/0000-0001-8267-7514 • biancasoaresroso@gmail.com
Contribuição: Supervisão

Como fazer referência ao artigo (ABNT):

ROSO, B. L. J.; STRECK, L. L. Fundamentos para a (re)fundação do ensino jurídico no Brasil. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 21, e90020, p. 1-35, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.5902/198136990020 Acesso em: dia mês abreviado. ano.
Direitos autorais 2026 Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM

Editor responsável: Dr. Rafael Santos de Oliveira

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.