



QUALIS
A2



BACHARELISMO, CONTROLE ESTATAL E CRISE ESTRUTURAL: A TRAJETÓRIA IDEOLÓGICA DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO (1827-2021)¹

LEGALISM, STATE CONTROL, AND STRUCTURAL CRISIS: THE IDEOLOGICAL TRAJECTORY OF BRAZILIAN LEGAL EDUCATION (1827-2021)

Mariano Henrique Maurício de CAMPOS
Centro de Ensino Superior de São Gotardo
E-mail: marianohenrique@yahoo.com.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3332-3194>

Thaísa Haber FALEIROS
Universidade de Uberaba (UNIUBE)
E-mail: thaisa.faleiros@uniube.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3972-2997>

RESUMO

O artigo analisa criticamente a trajetória histórico-legislativa do ensino jurídico brasileiro, da Lei de 11 de agosto de 1827 às Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes, com o objetivo de demonstrar que a chamada crise do ensino jurídico expressa contradições estruturais entre a função ideológica historicamente desempenhada pelas faculdades de Direito e os objetivos emancipatórios proclamados em seus documentos oficiais. Adota-se, como procedimento metodológico, a revisão bibliográfica de caráter analítico-documental, articulada à leitura crítica da legislação educacional sobre os cursos jurídicos. O referencial teórico mobiliza estudos clássicos sobre a educação jurídica brasileira, em especial as obras de Sérgio Adorno, Alberto Venâncio Filho, Aurélio Wander Bastos e Horácio Wanderlei Rodrigues, articulados a leituras sociológicas e historiográficas mais amplas, como as de Roberto Schwarz, Florestan Fernandes e Antonio Carlos Wolkmer. A análise demonstra que os cursos jurídicos cumpriram, desde sua criação, dupla função, ideológica e operacional, voltada à formação de uma elite política e administrativa comprometida com a manutenção da ordem social vigente. Conclui-se que a sucessão de reformas curriculares, longe de superar a crise, expressa o padrão de acomodação que caracteriza a transformação do ensino jurídico brasileiro, no qual a burocracia acadêmica opera como aparato de resistência ideológica.

¹ COMO CITAR: (ABNT): CAMPOS, M. H. M.; FALEIROS, T. H. Bacharelismo, Controle Estatal e Crise Estrutural: A Trajetória Ideológica do Ensino Jurídico Brasileiro (1827-2021). **JNT Facit Business and Technology Journal**. Qualis A2. ISSN: 2526-4281, Mês de Junho de 2026 - Ed. 75. VOL. 02. Págs. 185-202. Disponível: <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. Acesso em: __/__/__.

Palavras-chave: Educação jurídica. Bacharelismo. Ideologia.

ABSTRACT

This article critically analyzes the historical-legislative trajectory of Brazilian legal education, from the Law of August 11, 1827, to the current National Curriculum Guidelines, with the aim of demonstrating that the so-called crisis in legal education reflects structural contradictions between the ideological role historically played by law schools and the emancipatory objectives proclaimed in their official documents. The methodological procedure adopted consists of an analytical-documentary bibliographic review, articulated with a critical reading of educational legislation concerning legal courses. The theoretical framework draws upon classical studies on Brazilian legal education, especially the works of Sérgio Adorno, Alberto Venâncio Filho, Aurélio Wander Bastos, and Horácio Wanderlei Rodrigues, combined with broader sociological and historiographical perspectives such as those of Roberto Schwarz, Florestan Fernandes, and Antonio Carlos Wolkmer. The analysis demonstrates that, since their creation, legal courses have fulfilled a dual function—both ideological and operational—aimed at training a political and administrative elite committed to maintaining the prevailing social order. It is concluded that the succession of curricular reforms, far from overcoming the crisis, reflects the pattern of accommodation that characterizes the transformation of Brazilian legal education, in which academic bureaucracy operates as an apparatus of ideological resistance.

Keywords: Legal education. Bachelorism. Ideology.

INTRODUÇÃO

A educação jurídica no Brasil tem sido objeto de constante debate desde a criação dos primeiros cursos jurídicos em 1827, pela lei de 11 de agosto. Autores como Dantas (2010), Rodrigues (1992), Bastos (2019) e Tagliavini (2013) apontam para a existência de uma crise no ensino jurídico brasileiro, caracterizada por um ensino predominantemente dogmático, descontextualizado da realidade social e pouco reflexivo. Essa crise, longe de ser um fenômeno recente, parece constituir um elemento estrutural da educação jurídica no país, persistindo mesmo após diversas reformas curriculares e tentativas de modernização dos cursos de Direito.

O presente artigo problematiza a trajetória histórico-legislativa do ensino jurídico brasileiro como expressão de contradições estruturais entre a função

ideológica historicamente desempenhada pelas faculdades de Direito e os objetivos emancipatórios proclamados em seus documentos oficiais. A questão que orienta a investigação pode ser formulada nos seguintes termos: de que modo a configuração histórico-legislativa dos cursos jurídicos brasileiros, desde 1827 até as diretrizes curriculares vigentes, expressa a sobreposição entre formação técnica e reprodução política das elites dirigentes, sustentando uma crise estrutural que sucessivas reformas curriculares não conseguem superar?

O objetivo é reconstruir crítica e analiticamente essa trajetória, articulando marcos legais, disputas políticas e funções ideológicas, para demonstrar que a crise do ensino jurídico não constitui mera disfunção técnico-pedagógica a ser corrigida por reformas curriculares, metodológicas ou práticas de aula, mas expressa contradições estruturais entre a função ideológica historicamente desempenhada pelas faculdades de Direito e os objetivos emancipatórios proclamados nos documentos oficiais.

Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como revisão bibliográfica de caráter analítico-documental, articulada à leitura crítica da legislação educacional sobre os cursos jurídicos. Para esse fim, vale-se, em especial, da obra de Bastos (2019), construída sobre fontes primárias tais como debates parlamentares, exposições de motivos, atas administrativas e documentos legais, o que permite reconstituir não apenas o conteúdo das leis, mas também os interesses, os sujeitos e os arranjos políticos que as produziram.

O texto está organizado em seis seções principais, além desta introdução e das considerações finais: a primeira seção examina as origens históricas dos cursos jurídicos no Brasil; a segunda discute o papel do bacharel como intelectual e a reprodução da ideologia dominante; a terceira analisa o controle estatal e as reformas do ensino jurídico no Império; a quarta aborda a docência como atividade secundária; a quinta examina as reformas no final do Império e início da República, bem como o ciclo das diretrizes curriculares contemporâneas (1931-2018); por fim, a sexta seção apresenta a crise do ensino jurídico como problema histórico.

As Origens Históricas dos Cursos Jurídicos no Brasil

A independência do Brasil em 1822 trouxe uma consequência imediata: a formação do Estado Nacional. Este novo Estado, por sua vez, criou uma necessidade urgente: a ocupação dos cargos públicos e a formação de uma elite burocrática. Diante desse cenário, as discussões sobre a criação de cursos jurídicos no Brasil começaram em 1823, sendo o primeiro projeto apresentado pelo Visconde da Cachoeira. No

entanto, somente em 11 de agosto de 1827 foram efetivamente criados os cursos de São Paulo e Olinda.

Os debates parlamentares desse período, examinados em detalhe por Bastos (2019), revelam que as discussões sobre a criação dos cursos jurídicos não trataram apenas da localização das academias, mas das contradições teóricas de uma jovem nação que se debatia entre as pressões da institucionalização política e as necessidades de afirmação de uma sociedade civil incipiente. As escolhas feitas nesse período não foram neutras, mas resultaram de arranjos políticos concretos entre as elites brasileiras.

O fim do regime colonial tornou necessária a formação de uma nova cultura jurídico-política para organização da sociedade brasileira. Não se pode desprezar o papel que a criação dos cursos de direito teve na formação da cidadania brasileira, como mencionado por Adorno (1988), na profissionalização da política e na base de uma consciência nacionalista. O ideário liberal esteve presente desde sua origem, embora sua aplicação tenha sido marcada por contradições. O liberalismo tinha como fundamentos a liberdade individual, a igualdade perante a lei, limites ao poder do Estado e os direitos naturais. Por outro lado, estes valores conviviam com a escravidão e a exclusão política da maioria da população (Venâncio Filho, 1982; Adorno, 1988; Bastos, 2019).

Para Adorno (1988, p. 36), o Brasil enfrentou no período monárquico uma cisão entre liberalismo e democracia, em razão das contradições existentes nas práticas jurídico-político institucionais. A opção por uma forma de organização política inspirada nos princípios liberais tinha como pressuposto a sujeição a leis, ou seja, o Estado de Direito. Segundo esse autor, a composição entre o arranjo burocrático estamental e a visão liberal foi possível em razão da existência de interesses comuns:

os agentes da burocracia patrimonial comprometiam-se a controlar o aparelho de Estado de modo a evitar ingerências demasiadas do poder público na esfera privada; por sua vez, as classes proprietárias rurais, associadas a certos setores do comercial, comprometiam-se através de seus representantes parlamentares a guardar que a defesa das liberdades não limitasse o poder do príncipe. Foi, sem dúvida, uma aliança que perdurou quase sete décadas do regime monárquico, não sem momentos de conflitos e de contradições, e de declarada instabilidade (Adorno, 1988, pp. 57-58).

A aliança entre a burocracia estatal e as elites rurais constitui um elemento fundamental para compreender o contexto de criação dos cursos jurídicos no Brasil e as ideologias que permearam sua formação. A instrução jurídica, longe de ser um empreendimento neutro voltado apenas à formação técnica de profissionais, estava

profundamente implicada nos projetos políticos e nas relações de poder da sociedade brasileira do século XIX.

Para Sérgio Adorno, a formação de profissionais na área jurídica constituiu a base do Estado que se formava no pós-independência, e por isso os bacharéis representaram a ampliação de quadros políticos e administrativos, numa sociedade essencialmente agrário-escravista. Segundo o autor, no âmbito das academias iniciou a profissionalização da política e se formou a base ético-jurídica de uma consciência nacionalista (Adorno, 1988, p. 78).

A escolha das cidades de São Paulo e Olinda como sedes dos primeiros cursos jurídicos não foi aleatória, ela é resultado de intensos debates e disputas políticas. A documentação parlamentar examinada por Bastos (2019) demonstra que, além das cidades efetivamente escolhidas, outras localidades foram cogitadas e preteridas por razões marcadamente políticas. Bahia e Minas Gerais, ambas com condições objetivas favoráveis à instalação das academias, foram descartadas. A Bahia, então a província mais culta, com o maior número de letrados e com mais de sessenta por cento dos estudantes brasileiros em Coimbra, segundo consta nos debates parlamentares, foi preterida em razão da resistência que parte de suas elites havia oferecido ao movimento de Independência. Minas Gerais, por sua vez, embora reconhecida como local de excelentes condições, foi descartada por ter sido “berço das ideias radicais da Independência” (Bastos, 2019, p. 8).

A escolha de São Paulo e Olinda, portanto, não decorreu apenas de critérios pedagógicos, mas também do arranjo político que premiava as províncias mais alinhadas com o projeto imperial de consolidação nacional. Para Bastos (2019), a criação dos cursos jurídicos resultou das contradições entre, de um lado, a elite imperial conservadora, vinculada ao aparato colonizador e aos institutos jurídicos metropolitanos, e, de outro, a elite nacional civil, adepta dos movimentos liberais e constitucionais que sucederam às Revoluções Americana e Francesa.

O Bacharel como Intelectual e a Reprodução da Ideologia Dominante

A construção da visão ideológica se deu em torno do bacharel, considerado por Sérgio Adorno o principal intelectual da sociedade brasileira no século XIX. Neste sentido, afirma:

Tratou-se de um intelectual que se desenvolveu às expensas de uma vida acadêmica controvertida, agitada e heterogênea, construída nos interiores dos institutos e associações acadêmicos, que teve no jornalismo seu mais eficaz instrumento de luta e tornou viável a emergência de uma ética jurídica liberal, defensora das liberdades e da vigília permanente da sociedade. As Academias de Direito fomentaram um tipo de intelectual

produtor de um saber sobre a nação, saber que se sobrepôs aos temas exclusivamente jurídicos e que avançou sobre outros objetos de saber. Um intelectual educado e disciplinado, do ponto de vista político e moral, segundo teses e princípios liberais (Adorno, 1988, p. 79).

A afirmação de Adorno ajuda a compreender o papel central que o bacharel em Direito desempenhou na sociedade brasileira do século XIX. Mais do que um profissional técnico especializado em questões jurídicas, o bacharel se constituiu como um intelectual cuja formação e atuação transcendiam os limites do campo jurídico stricto sensu, abrangendo múltiplos aspectos da vida social, política e cultural do país.

A formação deste intelectual se dava em um ambiente acadêmico caracterizado pela heterogeneidade e pela agitação, refletindo as próprias contradições da sociedade brasileira daquele período. No entanto, apesar dessa heterogeneidade, as Academias de Direito fomentaram um tipo específico de intelectual, educado e disciplinado segundo teses e princípios liberais, que produzia um saber sobre a nação que se sobrepunha aos temas exclusivamente jurídicos.

Este saber sobre a nação, produzido pelo bacharel, não era neutro, mas permeado por uma ideologia específica que refletia os interesses e valores das classes dominantes. O bacharel, enquanto intelectual, desempenhou um papel crucial na reprodução da ideologia dominante, contribuindo para a legitimação das relações de poder existentes na sociedade brasileira.

O bacharelismo, fenômeno abordado por Venâncio Filho (1982), característico da sociedade brasileira do século XIX e início do século XX, evidencia a centralidade do bacharel em Direito na configuração das estruturas políticas e administrativas do país. A formação jurídica conferia ao bacharel não apenas conhecimentos técnicos, mas um status social e um conjunto de disposições culturais que o habilitavam a ocupar posições de destaque na sociedade.

O estatuto do Visconde da Cachoeira expressa de maneira evidente a preocupação com a formação de uma elite política e administrativa comprometida com determinados valores e interesses. As disciplinas que compunham o currículo, bem como as orientações pedagógicas e metodológicas, refletiam uma concepção específica de direito e de sociedade, alinhada com os interesses das classes dominantes.

É importante destacar que o bacharelismo, como fenômeno social e político, transcendeu as fronteiras do campo jurídico stricto sensu, influenciando a configuração da sociedade brasileira como um todo. O bacharel, enquanto intelectual, não se limitava ao exercício da advocacia ou da magistratura, mas atuava em diversos

campos da vida social, como a política, o jornalismo, a literatura e a administração pública. O domínio da retórica, o conhecimento das leis e a familiaridade com os códigos culturais das elites faziam do bacharel um agente privilegiado na reprodução dos valores e interesses das classes dominantes.

O Controle Estatal e as Reformas do Ensino Jurídico no Império

Uma série de propostas legislativas sugere que o início dos cursos jurídicos foi marcado por um controle rigoroso do Estado sobre o currículo, professores, programas e livros. Destacam-se as reformas do ensino realizadas em 1854, 1865, 1871, 1879 e 1885.

Na visão de Bastos, o estatuto do Visconde da Cachoeira “é um dos únicos documentos acadêmicos oficiais no Brasil que insistem na importância dos métodos e modos” de transmissão do conhecimento, com detalhes pedagógicos e indicação bibliográfica (Bastos, 2019, p. 19). Já a lei de criação dos cursos jurídicos não se preocupou com as disciplinas voltadas para técnicas de interpretação ou hermenêutica, indicando falta de preocupação metodológica, ausência que não é notada no referido estatuto.

Esta diferença entre o estatuto do Visconde da Cachoeira e a lei de criação dos cursos jurídicos revela uma tensão fundamental na concepção do ensino jurídico no Brasil: de um lado, uma preocupação com os aspectos pedagógicos e metodológicos da transmissão do conhecimento; de outro, uma ênfase mais pragmática voltada para a formação de quadros para a burocracia estatal.

Bastos (2019, p. 27-28) observa que “as elites políticas brasileiras evoluíram em efetivo compromisso patrimonialista e sempre viram o Estado como entidade de apoio às suas próprias posições” e que “os cursos jurídicos não se organizaram para atender às expectativas judiciais da sociedade, mas sim os interesses do Estado”. Isto é demonstrado pelo fato de que “os debates parlamentares mostram que os deputados estavam conscientes do nítido papel que cada disciplina representaria no currículo e, mais do que isto, que conheciam os efeitos ideológicos das disciplinas na formação acadêmica do estudante”.

Uma das influências ideológicas do ensino superior no Brasil foi o Visconde de Cairu, cujos pronunciamentos durante a assembleia constituinte revelam o peso de sua participação sobre o decreto imperial de 09 de janeiro de 1825. Segundo Bastos, as considerações do visconde sobre as relações entre o Estado e a educação expressam um pensamento político no qual a vida econômica é aberta e receptiva ao mercado, porém o Estado é fechado e autoritário (Bastos, 2019, p. 29).

A notória contradição entre um liberalismo econômico e um conservadorismo político é característica da formação social brasileira e se reflete na constituição dos cursos jurídicos. O pensamento do Visconde de Cairu expressa esta contradição, defendendo a abertura econômica ao mesmo tempo em que sustenta uma visão autoritária do Estado.

O decreto imperial de 1825 era mais restrito ao direito brasileiro, com grande influência do direito romano, enquanto a redação final da lei de 11 de agosto de 1827, responsável pela criação dos cursos jurídicos no país, representava o ideal da maioria parlamentar, significando uma composição entre as elites imperiais, a igreja e a elite civil parlamentar (Bastos, 2019, p. 39).

As sucessivas reformas do ensino jurídico ao longo do século XIX evidenciam o controle rigoroso exercido pelo Estado sobre a formação dos juristas brasileiros. Em 1854, o Decreto nº 1.386, de 28 de abril, estabeleceu novos estatutos para os cursos jurídicos, introduzindo modificações significativas na estrutura curricular e na organização administrativa desses cursos. Esta reforma, conhecida como Reforma Couto Ferraz, manteve o controle centralizador do Estado sobre o ensino, estabelecendo um rígido sistema de inspeção e fiscalização.

Em 1865, o Decreto nº 3.454, de 26 de abril, tentou introduzir a reforma do ensino livre, porém não teve sucesso. As reações parlamentares surgiram antes da publicação do decreto, o que comprometeu seu êxito administrativo e político, assim como sua capacidade de implementar novas orientações ao ensino jurídico (Bastos, 2019, p. 80).

A tentativa frustrada de introduzir o ensino livre em 1865 revela as resistências existentes à democratização do ensino jurídico. O controle rigoroso exercido pelo Estado sobre a formação dos juristas brasileiros era um mecanismo importante para a reprodução da ideologia dominante e para a garantia de que os quadros jurídicos formados estariam alinhados com os interesses das classes dominantes.

Em 1871, o Decreto nº 4.675, de 14 de janeiro, introduziu novas modificações nos estatutos dos cursos jurídicos, mantendo, no entanto, o controle centralizador do Estado. Esta reforma, conhecida como Reforma João Alfredo, então Ministro de Estado dos Negócios do Império, expandiu a estrutura curricular dos cursos, mas não alterou sua orientação ideológica fundamental.

Em 1879, o Decreto nº 7.247, de 19 de abril, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, estabeleceu a liberdade de ensino primário e secundário no município da Corte e de ensino superior em todo o Império. Esta reforma, inspirada em ideais

positivistas, representou uma mudança significativa na concepção do ensino jurídico, abrindo espaço para a criação de faculdades livres, não dependentes do Estado.

Os debates parlamentares em torno desta reforma, registrados por Bastos (2019), revelam o caráter politicamente disputado da medida. Joaquim Nabuco, em sessão da Câmara de 10 de maio de 1879, defendeu o decreto a partir de uma chave anticlerical, argumentando que Leôncio de Carvalho buscava emancipar a consciência e protegê-la das pretensões da Igreja Católica em matéria de ensino. Para Nabuco, a liberdade de ensino não havia sido pedida pelos liberais na França, mas pela Igreja, como na Bélgica. A questão central, portanto, não era abstratamente a liberdade, mas o monopólio cultural disputado entre Estado e Igreja, em um momento de aprofundamento da crise dessa relação.

Em 1885, o Decreto nº 9.360, de 17 de janeiro, introduziu novas modificações nos estatutos dos cursos jurídicos, reforçando o controle estatal sobre o ensino. Esta reforma, conhecida como Reforma Franco de Sá, manteve a orientação ideológica fundamental dos cursos jurídicos, voltada para a formação de quadros para a burocracia estatal e para a reprodução dos valores e interesses das classes dominantes.

As sucessivas reformas do ensino jurídico ao longo do século XIX revelam, portanto, o papel central que o Estado desempenhou na configuração desse ensino, utilizando-o como instrumento para a reprodução de determinados valores e interesses. O controle rigoroso exercido pelo Estado sobre o currículo, professores, programas e livros era um mecanismo importante para garantir que os juristas formados estivessem alinhados com os interesses das classes dominantes.

A Docência como Atividade Secundária no Ensino Jurídico

Sobre o trabalho docente nos cursos jurídicos no período imperial, Venâncio Filho apresenta uma observação relevante:

O ofício de professor era uma atividade auxiliar no quadro do trabalho profissional. A política, a magistratura, a advocacia, representavam para os professores, na maioria dos casos, a função principal. E aqueles que a ela só se dedicavam por vocação ou por desinteresse de outras atividades sofriam na própria carne a consequência de sua imprevidência (Venâncio Filho, 1982, p. 119).

Trata-se de um aspecto crucial que permanece, em grande medida, presente na realidade contemporânea da educação jurídica brasileira. A docência como atividade secundária constitui um dos elementos estruturais que moldam a subjetividade e as práticas pedagógicas do professor de Direito.

A afirmação de Venâncio Filho mostra uma característica elementar da formação do magistério do campo jurídico no Brasil: a ausência de uma tradição de dedicação exclusiva ou prioritária à docência. Os professores dos cursos jurídicos eram, em sua maioria, profissionais que atuavam primordialmente em outras áreas, como a advocacia, a magistratura ou a política, e que dedicavam apenas uma parte de seu tempo e energia ao ensino.

Essa condição secundária da docência tinha implicações significativas para a qualidade do ensino ministrado. O professor que não tinha na docência sua atividade principal frequentemente não dedicava o tempo necessário à preparação das aulas, à atualização bibliográfica e ao acompanhamento dos estudantes. Além disso, a própria concepção de ensino era afetada por esta condição, tendendo a privilegiar a transmissão de conhecimentos práticos, úteis para a atuação profissional, em detrimento de reflexões mais profundas sobre o fenômeno jurídico.

Bastos (2019, p. 71) afirma que:

[...] na história do nosso ensino jurídico, essas são as primeiras e básicas observações sobre a questão docente. Em nenhum momento de nossa história imperial se incentivou ou viabilizou qualquer política para formação do magistério jurídico, deixando que o pessoal docente, nem sempre formado em Direito, se confundisse com os advogados e militantes da advocacia, e principalmente, da política e parlamentares.

A observação de Bastos destaca outro aspecto: a ausência de políticas voltadas para a formação pedagógica dos professores de Direito. A falta de incentivo à formação específica para a docência contribuiu para a perpetuação de práticas pedagógicas baseadas na reprodução de modelos tradicionais, como a aula-conferência, e para a negligência de aspectos metodológicos e didáticos do ensino.

É possível afirmar que a condição secundária da docência no ensino jurídico estava diretamente relacionada ao contexto socioeconômico do Brasil imperial. Em uma sociedade essencialmente agrário-escravista, com uma economia periférica e dependente, as condições materiais para o desenvolvimento de uma comunidade acadêmica dedicada exclusivamente ao ensino e à pesquisa eram extremamente limitadas. Os salários pagos aos professores eram insuficientes para garantir uma vida digna, o que os obrigava a buscar complementação em outras atividades profissionais.

O contexto socioeconômico contribuiu para a formação de uma cultura acadêmica peculiar, marcada pela valorização da retórica, pela erudição formal e pela pouca ênfase na produção de conhecimento original. Como observa Adorno (1988), o ensino jurídico no Brasil imperial caracterizava-se mais pela reprodução de

conhecimentos importados do que pela produção de um pensamento jurídico autóctone.

Das Reformas Republicanas ao Ciclo das Diretrizes Curriculares Contemporâneas (1879–2018)

Nova estruturação curricular e liberdade de ensino foram proporcionadas pela regulamentação do ensino livre, que ocorreu com o Decreto nº 7.247/79. Este decreto foi responsável pela criação do curso de ciências sociais, deslocando algumas disciplinas do curso de ciências jurídicas (Bastos, 2019, p. 111). A Reforma Leôncio de Carvalho, instituída por esse decreto, representou uma mudança significativa na configuração do ensino superior no Brasil, introduzindo princípios de liberdade de ensino que possibilitaram a criação de instituições privadas.

Sobre os efeitos da reforma do ensino livre de 1879, Bastos afirma:

Implantado em 1879, na verdade, devido à quantidade de resistências impostas, os seus efeitos concretos sobre o ensino jurídico, especialmente no Rio de Janeiro, só tornavam visíveis após a República, o que, mais do que a natureza pedagógica liberal, lhe dá uma natureza política republicana (Bastos, 2019, p. 171).

A efetivação plena da reforma do ensino livre só ocorreu após a proclamação da República, em 1889. As resistências impostas durante o Império limitaram os efeitos concretos da reforma, que só se tornaram visíveis com a mudança de regime político. Isto evidencia o caráter político da reforma, que se alinhava com os ideais republicanos que ganhavam força no Brasil no final do século XIX. Segundo Bastos (2019, p. 172), “o ensino livre resolveu um problema de base no ensino brasileiro: a incapacidade do Império para oferecer ensino oficial superior nas províncias, inclusive na Corte, em qualquer área de conhecimento, principalmente jurídico”.

A Proclamação da República, em 1889, trouxe consigo mudanças significativas na configuração do ensino jurídico brasileiro. O novo regime político, inspirado em ideais positivistas, buscou modernizar o ensino superior, reforçando a separação entre Estado e Igreja e implementando princípios de liberdade de ensino. O Decreto nº 1.232-G, de 2 de janeiro de 1891, conhecido como Reforma Benjamin Constant, consolidou os princípios de liberdade de ensino introduzidos pela Reforma Leôncio de Carvalho, reforçando a possibilidade de criação de instituições privadas de ensino superior.

Cabe destacar, contudo, que a Reforma Benjamin Constant não traduz, ela própria, debates parlamentares ou discussões pedagógicas profundas (Bastos, 2019). Diferentemente do que se deu na criação dos cursos em 1827, o primeiro currículo

republicano não conta sequer com uma exposição de motivos suficientemente clara sobre seus objetivos. A única mudança estruturalmente significativa foi a eliminação do Direito Eclesiástico, comprometido com a estrutura do Estado imperial. Como sintetiza Bastos (2019), o pacto político republicano para a reconstrução institucional foi, na verdade, o pacto para a sobrevivência das instituições imperiais, eliminada a escravidão e o Estado *circa sacra*.

A Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895, conhecida como Reforma Carlos de Carvalho, introduziu novas modificações no currículo dos cursos jurídicos, reforçando o caráter profissionalizante desses cursos. Foi mantida a possibilidade de criação de instituições privadas de ensino superior, contribuindo para a expansão dos cursos jurídicos pelo país.

Após o ciclo de reformas do final do Império e início da República, o ensino jurídico brasileiro permaneceu, durante quase quatro décadas, sem reformas curriculares estruturais. Bastos (2019) registra que o ensino jurídico na Primeira República, com a exceção da eliminação do Direito Eclesiástico, não ofereceu contribuições significativas. Esta continuidade, mais do que circunstancial, é reveladora da forma como o ensino jurídico brasileiro se transforma mediante acomodações sucessivas, e não por rupturas propriamente ditas.

A primeira tentativa de modernização estrutural do ensino jurídico no século XX foi a Reforma Francisco Campos, implementada pelo Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, no contexto da criação da universidade brasileira. A Exposição de Motivos da Reforma Francisco Campos contém o que pode ser considerado o diagnóstico mais lúcido do ensino superior brasileiro até então formulado. Bastos (2019, p. 229) cita o trecho em que Francisco Campos observa que o ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores não “concretizam qualquer valor educativo, além do que não existe qualquer preparo didático dos docentes”.

A reforma, contudo, encontrou resistências profundas, advindas tanto das resistências catedráticas remanescentes quanto, politicamente, da Constituição de 1934, que esvaziou no plano do ensino jurídico as mudanças curriculares provocadas pela reforma de 1931, restaurando o ensino do Direito Romano em 1935. A restauração simbólica do Direito Romano não foi apenas uma escolha curricular, ela foi a demonstração mais evidente da sobrevivência e da recuperação continuada dos institutos jurídicos tradicionais. Sobre esse padrão de continuidade, Bastos (2019, p. xxiv-xxv) formula uma síntese:

O ensino do Direito Romano nos cursos jurídicos é, quem sabe, a demonstração mais evidente da sobrevivência e da recuperação continuada dos institutos jurídicos tradicionais. [...] Se as idéias inovadoras têm dificuldades de serem implementadas burocraticamente, a burocracia, no Brasil, tem sido o aparato da resistência ideológica. O nosso estudo procurou demonstrar esta tese e diagnosticar os seus efeitos sobre o processo educativo no Brasil.

A formulação de Bastos converge com o argumento aqui desenvolvido: a burocracia acadêmica e jurídica, longe de ser um aparato neutro de implementação técnica de reformas, opera como espaço material de resistência à transformação ideológica, e essa resistência é justamente o que permite a continuidade da função estruturante do ensino jurídico através de sucessivas mudanças formais.

Entre 1934 e 1972 transcorrem quase quatro décadas sem reformas curriculares estruturais no ensino jurídico, atravessadas pelo Estado Novo, pelo período democrático de 1946 e pela ditadura militar instaurada em 1964. A Lei nº 4.024 de 1961 (LDB) criou o Conselho Federal de Educação e atribuiu-lhe a competência de fixar currículos mínimos. O currículo de 1962, contudo, paradoxalmente, no momento imediatamente seguinte à promulgação da LDB e em pleno contexto de radicalização política, manteve-se aberto apenas às expectativas do capitalismo brasileiro em consolidação, sem dialogar com os movimentos políticos e sindicais do período (Bastos, 2019).

Em 1972, foi publicada a Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação, estabelecendo um novo currículo mínimo para os cursos de Direito. Contudo, segundo Rodrigues (1992, p. 22), “esta reforma curricular não trouxe os resultados esperados, muito pouco mudando o ensino jurídico brasileiro que continua desvinculado da realidade social”. Em um contexto autoritário, com uma política educacional voltada a interromper o chamado movimento dos excedentes dos vestibulares, paralelamente à autorização para abertura de escolas privadas, a resolução viabilizou cursos de duração reduzida e a consequente massificação das salas de aula. Como observa Bastos (2019), a reforma de 1972 representou, paradoxalmente, um avanço em relação aos padrões tradicionais e, ao mesmo tempo, incentivou o ensino exclusivo do positivismo jurídico, mais burocrático que intelectual.

Em 1994, foi publicada a Portaria nº 1.886 do MEC, que estabeleceu novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito. Este documento normativo se destacou por seu caráter democrático, tendo sido formulado a partir de seminários regionais e um seminário nacional, com a participação ativa do Conselho Federal da OAB sob o novo Estatuto da Advocacia (Lei nº 8.906/1994). De acordo com Rodrigues (2005, p. 83), a norma foi precedida de uma séria discussão sobre as crises e

problemas do ensino do Direito, tendo como pressupostos o rompimento com o positivismo normativista, a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense, a negação de autossuficiência ao Direito, a superação da concepção de educação como sala de aula e a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática).

Bastos (2019) registra que a Portaria 1.886/1994 procurou superar o tecnicismo atribuído à Resolução CFE nº 3 de 1972, que esvaziou o humanismo da formação jurídica, e absorver novos parâmetros voltados às exigências sociais e tecnológicas e ao aprendizado interdisciplinar e prático. A excepcionalidade dessa reforma, no panorama histórico brasileiro, está justamente no seu processo de elaboração: pela primeira vez, atores sociais externos ao aparato estatal e à burocracia universitária, a comunidade acadêmica organizada e a OAB, participaram diretamente da formulação das diretrizes.

A participação da OAB e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI) na elaboração das diretrizes curriculares desde 1994 mostra as disputas ideológicas sobre o perfil do profissional a ser formado e sobre o papel social do Direito. Essas disputas envolvem não apenas atores acadêmicos, mas também setores profissionais e movimentos sociais, além do Estado, que atua como órgão regulador. As Diretrizes Curriculares mais recentes constam da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que estabelece o perfil do egresso, os conteúdos essenciais e as habilidades a serem desenvolvidas nos cursos de Direito.

A Crise do Ensino Jurídico como Problema Histórico

O diagnóstico de crise do ensino jurídico não é recente, mas acompanha a própria história dos cursos jurídicos no Brasil. Desde as primeiras décadas após sua criação, os cursos jurídicos foram alvo de críticas e propostas de reforma, que apontavam para problemas como o excessivo formalismo, a desvinculação entre teoria e prática, a ênfase na memorização em detrimento da compreensão, entre outros.

Rodrigues (1992) aponta que a criação dos cursos jurídicos teve duas funções, uma ideológica e outra operacional, gerenciando o Estado. O modelo de educação jurídica vigente no período imperial era sustentado por uma matriz filosófica de caráter jusnaturalista e, do ponto de vista do ensino, as aulas se limitavam à aula-conferência. Esta dualidade de funções já continha em si uma tensão potencial, que se manifestaria ao longo da história dos cursos jurídicos. A função ideológica, que

pressupunha a formação de uma elite intelectual comprometida com determinados valores e ideais, nem sempre estava em harmonia com a função operacional, que exigia a formação de profissionais capazes de operar o aparato jurídico-administrativo do Estado.

Para Alves (2022, p. 103), os resultados do ENADE 2018 apontam a continuidade do cenário de “grave crise na formação dos estudantes de direito”. Segundo o autor, a ação ajuizada pela OAB junto ao Supremo Tribunal Federal para suspensão de novos cursos no Brasil reforça a conclusão quanto à insuficiência do ensino jurídico (Alves, 2022, p. 107). Contudo, nota-se que, a pretexto de modificar a situação da educação e do ensino jurídico, a solução que se indica é alterar as metodologias de aula, sem nenhuma preocupação com o tipo de concepção de educação e muito menos com a fundamentação filosófica das práticas pedagógicas indicadas.

Alves (2022, p. 115), por exemplo, vaticina que “há tempo que se faz necessário promover uma revolução nas metodologias de ensino jurídico”, dentre as quais destaca oficina jurídica, clínica de direito, debate em sala de aula, resolução de problema, diálogo socrático, tribunal simulado, seminário como técnica de ensino e formação de soluções. Portanto, apesar da crítica às práticas de aula, as soluções apontadas não partem de critérios oriundos de uma epistemologia crítica em torno da educação jurídica, demonstrando repetição do anúncio dos problemas desde as origens dos cursos jurídicos no país.

Santos e Bacelar (2018, p. 82) propõem que “é imperioso discutir-se sobre a hermética e enclausurada condição na qual se encontram as disciplinas que integram o currículo dos cursos de Direito”. Mais uma vez, a invocação de um modelo diferente de educação é sugerida com base na alteração do currículo, mas sem efetivamente buscar as concepções educacionais que moldam a atividade docente. Rodrigues (1992) afirma que a crise estrutural do ensino jurídico engloba questões político-ideológicas e epistemológicas, mas não chega a tratar das questões de fundamentação filosófica ou ética da prática pedagógica.

Levando em consideração que crise representa uma ruptura súbita com o sistema, a educação jurídica do país, desde as suas origens, está relacionada à ideologia liberal e não conseguiu impedir o funcionamento do sistema. Pelo contrário, o crescimento quantitativo dos cursos de Direito autoriza a conclusão de que a forma mercadoria atingiu a educação jurídica e está associada à forma política estatal.

A expansão do ensino jurídico no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, configura um paradoxo que merece atenção. Por um lado, como demonstra a

literatura crítica, essa expansão foi impulsionada predominantemente pela lógica mercantil, transformando a educação jurídica em mercadoria e frequentemente comprometendo sua qualidade. Por outro lado, não se pode ignorar que essa mesma expansão possibilitou o acesso ao ensino superior a milhares de jovens que, de outra forma, estariam dele excluídos. Políticas como o PROUNI e o FIES, a despeito de suas contradições, permitiram que estudantes de baixa renda ingressassem em cursos de Direito e, em muitos casos, experimentassem mobilidade social.

Trata-se de um paradoxo constitutivo das contradições do modo de produção capitalista, que expande o acesso a determinados bens ao mesmo tempo em que os submete à lógica da mercadoria. Reconhecer este paradoxo não significa aceitar acriticamente a mercantilização da educação, mas compreender que a crítica a este processo deve estar acompanhada de propostas que preservem e ampliem as conquistas em termos de acesso, ao mesmo tempo em que transformem qualitativamente a formação oferecida.

Para que a crise do ensino jurídico não seja lida sob um viés reducionista, convém incorporar a análise de Rodrigues (1992), que demonstra que o fenômeno possui caráter múltiplo e dialético. O autor divide a crise em três macrodimensões indissociáveis: a crise estrutural, subdividida nos níveis político-ideológico (vinculado ao pensamento liberal burguês) e epistemológico (sustentado no esgotamento do positivismo e do método silogístico dedutivo); a crise operacional, que abrange os gargalos de ordem estritamente administrativa, didático-pedagógica e curricular de cada instituição; e, por fim, a crise funcional, que testemunha a manifesta inadequação dos egressos perante as reais necessidades do mercado de trabalho e o conseqüente colapso na legitimidade e identidade dos próprios operadores do direito na sociedade. Essa abordagem reitera que intervenções puramente técnicas nas grades curriculares são incapazes de sanar uma disfunção que é, em última análise, de reprodução sistêmica.

O diagnóstico de crise do ensino jurídico, portanto, não é um fenômeno recente ou conjuntural, mas uma expressão das contradições estruturais que marcam a educação jurídica brasileira desde suas origens. A compreensão destas contradições exige uma análise histórica e crítica, que considere as origens dos cursos jurídicos, as ideologias que permearam sua formação e desenvolvimento, e as transformações ocorridas ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste artigo permite afirmar que a trajetória

histórico-legislativa do ensino jurídico brasileiro, da Lei de 11 de agosto de 1827 às Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes, é melhor compreendida como uma sucessão de acomodações em torno de uma matriz ideológica originária, e não como um percurso de progressivas rupturas pedagógicas. Os cursos de Direito, desde seu nascimento, cumpriram simultaneamente uma função operacional, de formação de quadros para a burocracia imperial e republicana, e uma função ideológica, de produção de um saber sobre a nação alinhado aos interesses das classes dominantes.

A reconstrução da trajetória dos marcos legais, especialmente a partir da obra de Bastos (2019), evidencia que cada reforma curricular respondeu menos a debates pedagógicos consequentes do que a arranjos políticos concretos entre elites em disputa. A continuidade do ensino do Direito Romano após 1934, exemplo paradigmático mobilizado por Bastos, sintetiza com precisão o padrão geral identificado nesta investigação: no Brasil, a burocracia acadêmica tem sido, recorrentemente, o aparato da resistência ideológica.

A crise do ensino jurídico, longe de ser uma disfunção corrigível por reformas curriculares pontuais ou pela mera introdução de metodologias ativas, expressa contradições estruturais. As propostas reformistas contemporâneas, ao concentrarem-se em alterações metodológicas sem questionar os fundamentos epistemológicos e éticos da educação jurídica, repetem, no plano contemporâneo, o padrão identificado por Bastos (2019) e Rodrigues (1992): o anúncio reiterado dos problemas, sem a transformação efetiva da matriz que os produz.

Reconhecer este caráter estrutural não significa, contudo, recair em uma postura paralisante. Significa, ao contrário, deslocar o foco da intervenção: da técnica de aula para a concepção de educação; do currículo formal para os fundamentos filosóficos das práticas pedagógicas; da reforma normativa para a reconfiguração dos sujeitos que efetivamente operam o ensino jurídico. Essa reconfiguração é o desdobramento necessário das análises aqui apresentadas e constitui o horizonte para investigações futuras que articulem, de modo coerente, história, ideologia, formação docente e fundamentação filosófica e ética da educação jurídica brasileira.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Roberto Barbosa. Ensino jurídico em colapso. **Revista da Faculdade de Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 80, p. 133-149, jan./jun. 2022.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo**: indo além do senso comum. 1992. Tese (Doutorado em Direito) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SANTOS, Jorge Luiz Oliveira; BACELAR, Jeferson Antônio Fernandes. Reconstruindo o saber jurídico a partir de práticas metodológicas inter/transdisciplinares. In: MEIRA, André A. M.; SOUZA, Bruno Coelho de; BACELAR, Jeferson A. F. (org.). **Educação jurídica**: história, crítica e perspectiva. [s. l.]: Editora Lumen Juris, 2018.

SCHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar**: ensaios selecionados. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Aprender e ensinar direito**: para além do direito que se ensina errado. São Carlos: Edição do Autor, 2013.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.