



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O CURSO DE DIREITO DA UFAM: UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA
CURRICULAR**

**Manaus/Am
Julho/2012**

MARCOS ALDENIR FERREIRA RIVAS

**O CURSO DE DIREITO DA UFAM: UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA
CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade federal do Amazonas, como instrumento final de avaliação para obtenção de título de Mestre em Educação.

Profª. Orientadora: Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira

**Manaus/Am
Julho/2012**

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R618c Rivas, Marcos Aldenir Ferreira
 O curso de Direito da Ufam: Um olhar sobre a trajetória curricular /
 Marcos Aldenir Ferreira Rivas. - 2012.
 83 f. : il., p&b. ; 31 cm.

 Orientador(a): Selma Suely Baçal de Oliveira.
 Orientador(a): Aristonildo Chagas Araújo Nascimento.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
 de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2012.

 1. Curso de Direito. 2. Curriculum. 3. Educação. 4. Trajetória. 5. Análise.
 I. Oliveira, Selma Suely Baçal de. II. Nascimento, Aristonildo Chagas
 Araújo. III. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-
 Graduação em Educação. IV. Título

MARCOS ALDENIR FERREIRA RIVAS

**O CURSO DE DIREITO DA UFAM: UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA
CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade federal do Amazonas, como instrumento parcial de avaliação para obtenção de título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira

Prof. Dr. Vallisney de Souza Oliveira

Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento

Manaus, 23 de julho de 2012

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que amam, não somente o amor familiar, mas o amor pela Justiça, o amor pela Sabedoria (*philosophía*) e que, apesar das dificuldades, ainda acreditam no direito como instrumento de justiça social e elevação da espécie humana.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Rossana e meus filhos Lucas e Juliana.

A minha Orientadora, Professora Doutora Selma Suely Baçal de Oliveira.

Aos professores do PPGE.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo apresentar a trajetória curricular do curso de Direito da UFAM, criado em 1909 com uma proposta semelhante à dos cursos de Direito existentes, à época, no Brasil (São Paulo e Olinda), os quais se justificavam pela necessidade de formação de pessoal para organização da nova ordem política e para garantir a independência burocrática da nação.

Não obstante, após mais de 100 anos de existência do curso, ainda restam questionamentos sobre os objetivos propostos por essa estrutura acadêmica, a saber: a) a formação de massa crítica para consolidar a soberania do povo brasileiro; b) a aplicação dos primados de Justiça para o restabelecimento da paz social com fundamento nos ideais Iluministas; c) o fortalecimento do poder do Estado para manter o controle e a perpetuação do poder instituído.

Dividido em três capítulos, o primeiro trata em breve síntese do método adotado na pesquisa: o Materialismo Histórico.

A segunda parte do trabalho aborda a visão histórica do direito como instrumento de emancipação ou submissão em cada época, considerando as primeiras propostas e estruturas dos cursos de direito no Brasil, com fundamento nas obras dos sociólogos Sérgio Adorno e Alberto Venâncio Filho.

Ao final, no terceiro capítulo, trata-se da contextualização histórica e das motivações que levaram Eulálio Chaves a propor e a implantar o curso de Ciências Jurídicas na Universidade, analisando-se as diversas propostas curriculares decorrentes das mudanças legislativas ocorridas, para, ao final, apresentar uma análise conclusiva tanto crítica quanto propositiva para o curso de Direito da UFAM.

Palavras-chave: Direito - ensino jurídico - currículo

ABSTRACT

This work aims to analyze the curriculum of The Federal University of Amazonas' Faculty of Law undergraduate course, which were created in 1909 with a similar proposal to the existing law courses at the time in Brazil (São Paulo and Olinda) in order to prepare public servants to the new political order established and to ensure the bureaucratic independence of the nation.

In this context, some questions about the proposed objectives still uncertain, namely: a) the formation of a critical mass to consolidate the sovereignty of the Brazilian people; b) the prime of justice for the restoration of social peace based on Enlightenment ideals; c) the strengthen of state power to perpetuate the control of the established authority.

Divided into three chapters, the first is a brief summary of the method used in this research: the historical materialism.

The second deals with the historical view of law as an instrument of emancipation or submission in every age, considering the first proposals and the structure of legal education in Brazil, based on the works of Sergio Adorno and Alberto Venâncio Filho.

Finally, the third chapter discuss the historical context and the motivations that led Eulálio Chaves to propose and implement the law course in the University, by the analysis of the curricular proposals which arisen from legislative changes in order to, ultimately, provide a conclusion both critical and purposeful for the University's law course curriculum.

Keywords: Law - legal education - curriculum.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo da matriz curricular do curso de Direito da Ufam – 1909 a 1925.....	62
Tabela 2 – Demonstrativo da matriz curricular do curso de Direito da Ufam – 1972.....	63
Tabela 3 – Demonstrativo da matriz curricular do curso de Direito da Ufam – 1973.....	64
Tabela 4 – Demonstrativo da matriz curricular do curso de Direito da Ufam – 1974.....	65
Tabela 5 – Demonstrativo da matriz curricular do curso de Direito da Ufam – 1978.....	67
Tabela 6 – Demonstrativo da matriz curricular do curso de Direito da Ufam – 1998.....	68
Tabela 7 – Demonstrativo da matriz curricular do curso de Direito da Ufam – 2009.....	70
Tabela 8 – Demonstrativo da matriz curricular do curso de Direito da Ufam – 1962 a 2009.....	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A EVOLUÇÃO DO DIREITO E DO PENSAMENTO EDUCACIONAL COMO MÉTODO.....	12
2. BREVE HISTÓRIA DO DIREITO E O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	35
3. CRIAÇÃO E EVOLUÇÃO DO CURSO DE DIREITO NO AMAZONAS.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	80

INTRODUÇÃO

Os cursos jurídicos estão na base do aparecimento do ensino superior no Brasil. O primeiro ato educacional do Império recém-independente foi a criação dos cursos de Olinda e São Paulo, cuja proposta legal se justificava pela necessidade de formação de pessoal para organização da estrutura da nova ordem política e para garantir a independência da nação ainda embrionária.

A formação deste grupo de brasileiros foi questionada sobre os objetivos propostos e os realizados por aquela estrutura acadêmica, a saber, a) formar massa crítica para consolidar a soberania do povo brasileiro; b) aplicar os primados de justiça aos súditos para o restabelecimento da paz social com fundamento nos ideais iluministas; c) fortalecer o poder do Estado para manter o controle e a perpetuação do poder imperial instituído.

Neste contexto, o curso de direito da Universidade Federal do Amazonas criado em 1909, porém iniciado em 1912, adere a esta proposta nacional e se estabelece juntamente com os cursos de engenharia e medicina, com objetivos, aparentemente, ligados às premissas nacionais quanto à formação de nível superior.

Na busca das respostas àquelas questões, aplicadas ao caso amazônico, este trabalho tem por objeto de pesquisa, pela análise das estruturas curriculares adotadas na formação dos bacharéis amazonenses do curso de direito da Ufam, verificar quais as propostas explícitas e implícitas para a formação discente e, por fim, quais se efetivaram ao longo de sua aplicação na formação de massa crítica (o pensar e o fazer), identificando-se a ideologia predominante e os resultados alcançados, ainda que superficialmente dada a limitação de registros históricos e exiguidade de tempo.

Dividido em três capítulos, o primeiro trata em breve síntese, da teoria, da formação e da elaboração do método adotado na pesquisa, no caso o Materialismo Histórico Dialético, uma vez que entender este instrumento desde a base teórico-filosófico até a sua aplicação ao objeto pesquisado, justifica as conclusões construídas pelas informações colhidas e ajuda a compreender a prática social como critério de verdade.

O segundo capítulo do trabalho aborda a visão histórica do direito como instrumento de emancipação ou submissão dos homens ao poder constituído em cada época, com destaque as primeiras propostas e as estruturas dos cursos de direito no Brasil e, igualmente, a formação dos bacharéis, com fundamento nas obras dos sociólogos Sérgio Adorno e Alberto Venâncio Filho, responsáveis pela elaboração de amplo estudo sobre a história e as ideologias

predominantes na formação dos bacharéis de direito brasileiros, desde as arcadas lusitanas até a década de cinquenta, tendo por contexto os cursos de direito de São Paulo e Olinda.

E, ainda, por se tratar de uma pesquisa educacional no campo do direito, cita o pensamento do jurisconsulto Pontes de Miranda, personagem reconhecido no mundo jurídico como autoridade nos diversos campos que dedicou sua vida e obras, especialmente na análise e conhecimento dos institutos do direito, da filosofia, da educação e da sociologia jurídica. A abordagem compara as ideias de Antonio Gramsci, especialmente a proposta de escola unitária e a convergência de pensamento defendida por aquele jurista ao dissertar sobre os Cinco Direitos Fundamentais dos Homens. Assim, justifica-se a adoção do materialismo histórico dialético como instrumento metodológico para análise das propostas curriculares do curso de direito da Ufam, daí a importância desse elo acadêmico entre estes pensadores.

Por fim, no terceiro capítulo, tratarei da contextualização histórica e das motivações que levaram Eulálio Chaves a propor e implantar o curso de Ciências Jurídicas na Universidade Livre de Manaus. Em seguida, demonstrarei os projetos curriculares aplicados desde a criação do curso de direito da Ufam até o projeto vigente, entre os quais foram selecionados e analisados três períodos curriculares que ilustram as principais modificações ocorridas na trajetória do curso. Ao final, será apresentada uma análise conclusiva com sugestões para o curso de direito da Ufam.

O MÉTODO.

Capítulo I – A evolução do direito e do pensamento educacional como método.

Embora pareça desnecessário para o trabalho de dissertação de mestrado um capítulo dedicado a esclarecer os elementos históricos e o método que nortearão as ideias expostas e defendidas, a **fundamentação teórica**¹ do procedimento só poderá ser bem aplicada se houver a compreensão da evolução do pensamento humano, o contexto histórico e o entendimento da formação do método escolhido. Daí, o esforço para compreender, ainda que resumidamente, o desenvolvimento da filosofia, da ciência, do direito e do método, para, a partir de então, cumprir as exigências epistemológicas² e metodológicas para a produção do conhecimento³ que permitam avaliar criticamente o ensino jurídico da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Amazonas - Ufam.

Nesta proposta, o primeiro aspecto a ser abordado deve tratar da evolução do pensamento e do direito em sociedade, não somente no sentido Kantiano da Teoria do Conhecimento⁴, para que se compreenda o desenvolvimento do método no tempo histórico da humanidade. Com este objetivo, o caminho a ser seguido é a leitura superficial da história da Filosofia, que se inicia muito antes dos filósofos clássicos⁵, reportando-se ao período em que o

¹Antonio Joaquim Severino, *Pós-graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional*, In:BIANCETTI, Lucídio; NETTO MACHADO, Ana Maria. **A Bússola do Escrever: Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.p.72. “A apropriação de referências epistemológicas para que possa construir o conhecimento no campo educacional é, pois, exigência intrínseca para o candidato a pesquisador que o aluno de pós-graduação”.

² A.C. Grayling, In: *Compêndios de Filosofia*, p.41, explica que “Epistemologia também chamada de teoria do conhecimento, é o ramo da filosofia que se ocupa da investigação sobre a natureza, as origens e a validade do conhecimento. Entre as principais questões que ela procura responder estão: o que é o conhecimento? Como obtemos? Pode-se defender nossa maneira de obtê-lo contra o questionamento cético? Estas questões, de modo implícito, são tão antigas quanto a filosofia, embora sua primeira abordagem explícita seja encontrada em *Platão* (c. 427-347 a.C) (ver capítulo 23), em particular em seu *Teeteto*. Contudo, foi principalmente na época moderna, do século XVII em diante – como resultado da obra de *Descartes* (1596-1650) (capítulo 26) e *Locke*(1632-1702) (capítulo 29), juntamente com a ascensão da ciência moderna –, que epistemologia ocupou o centro da cena filosófica.

³Idem, p. 42. “A definição padrão preliminar afirma que o conhecimento é uma *crença verdadeiramente justificada*. Essa definição parece plausível pois, pelo menos, parece que para conhecer algo se deve acreditar nisso, que a crença deve ser verdadeira e a razão que se tem para acreditar nela precisa ser satisfatória à luz de algum critério – pois não se pode afirmar conhecer algo se as razões para acreditar nisso são arbitrárias ou casuais. Assim, cada uma das três partes da definição parece expressar uma condição necessária para o conhecimento, e a tese é que, tomadas conjuntamente, são suficientes.”

⁴“Até agora se supôs que todo o nosso conhecimento tinha de se regular pelos objetos; porém, todas as tentativas de mediante conceitos estabelecer algo *a priori* sobre eles, através do que ampliaria o nosso conhecimento, fracassam sob esta pressuposição. Por isso tente-se ver uma vez se não progredimos melhor nas tarefas da metafísica admitindo que os objetos têm que se regular pelo nosso conhecimento.” (*Crítica da razão pura*, B xvi).

⁵**Parmênides** (séc. V a.C), médico, filósofo e estadista grego.**Pitágoras** (séc. VI a.C) filósofo e matemático grego. **Sócrates** (469-399 a.C), filósofo grego. **Platão** (427-347 a.C) filósofo e legislador grego, autor da célebre obra *A República*. **Aristóteles** (384-322 a. C) filósofo grego, discípulo de Platão, considerado um dos maiores pensadores da antiguidade. Suas principais obras são *Política*, *Ética a Nicômaco*, *Retórica* e *Poética*.

mito aparece como forma de explicar e compreender os fenômenos naturais e a própria razão da existência humana e as leis divinas eram interpretados fora da razão e da lógica.

A história do homem é permeada pelo direito daí se dizer que onde estiver a sociedade lá estará o direito (*Ubi societas, ibi ius*). Na busca desses paradigmas para tornar possível o convívio social, a primeira fonte de inspiração para estabelecer as normas sociais foi a religião, que em sua forma mais primitiva deu origem ao mito. Somada a essa necessidade de regramento social, o homem sempre buscou respostas às perguntas mais inquietantes relacionadas com sua origem, à razão de existir, os porquês de todas as coisas. Por estas motivações que nos mais diversos pontos do planeta, independente das origens antropológicas, a raça humana buscou no divino, na religião, as respostas para esses e tantos outros questionamentos.

Em estágio mais avançado, o uso da razão passou a superar as crenças e os mitos, iniciando-se um tempo em que a Filosofia e a Religião se fundiam em um mesmo conceito. Era o abandono da ideia de que o Mito⁶ servia para justificar e responder todas as dúvidas, os eventos naturais, as fragilidades e as desventuras humanas sobre a terra. Um período em que as organizações sociais eram formadas por pessoas da mesma família, chamadas de Clãs ou Comunidades Gentílicas, onde a união e organização destas células se davam com o único escopo de garantir a sobrevivência no meio hostil.

Sobre este tema Walker (2008, p. 14) explica que “não é possível separar, em qualquer momento histórico que se procure enfocar, a modificação da sociedade e a evolução do direito. A simples descrição de textos jurídicos e instituições judiciárias não é suficiente para que se possa aferir o real significado das manifestações do direito que surgem ao longo do tempo”.

Para fins didáticos, os historiadores da filosofia classificam este período de cosmogônico⁷ em que prevalecia o pensamento puramente genealógico, ou seja, onde se justificava a criação do universo e a vida humana a partir de deuses preexistentes ou de forças vitais que se autofecundavam e, para o direito, segundo a divisão proposta por LUHMANN (1983), tratava-se do direito arcaico (povos sem escritas), que precedeu ao direito antigo (adotado pelas primeiras civilizações urbanas) e, por fim, o direito moderno (característico das sociedades posteriores às Revoluções Francesas e Americana).

⁶“MITO. Além da acepção geral de “narrativa, na qual essa palavra é usada, p. ex., na *Poética* (I, 1451 b 24) de Aristóteles, do ponto de vista histórico é possível distinguir três significados do termo; 1º. M. como forma atenuada de intelectualidade; 2º. M. como forma autônoma de pensamento ou de vida; 3º. M. como instrumento de estudo social”. (ABBAGNANO, 2000, p.673)

⁷ Marilena Chauí, Maria Lúcia de Arruda Aranha, Battista Mondin e Magno Mateus da Rocha.

Todo esse processo de criação obedecia a leis e procedimentos previamente estabelecidos, atribuindo-se a sua elaboração ao acaso ou a entidades divinas eternas que possuíam a capacidade da onisciência, ubiquidade e tantos outros poderes que somente aos deuses era permitido utilizá-los.

A interpretação, controle e aplicação dessas “leis” eram de competência dos chefes religiosos, sacerdotes ou xamãs. De qualquer forma, havia uma submissão da maioria pela vontade de um interprete credenciado pelo grupo, quer seja por poderes mágicos, pela força física ou mesmo por descendência dinástica. Há culturas, a exemplo dos índios norte americano e da América brasileira, que dividiam e em alguns casos até mantêm a tradição, o poder-direito de compartilhar a criação das normas e os destinos do grupo mediante a reunião dos líderes com os anciãos, de forma a legitimar as decisões.

Essa cosmogonia se fundamenta em teorias filosófico-religiosas, a exemplo da crença mosaica onde Jeová, pairando no vácuo, em seis dias criou tudo quanto existe⁸. Também, pode-se citar a cosmogonia assírio-babilônica (criação do mundo pelo deus Marduk), a egípcia (Rá, o deus sol, que se originou de si mesmo), chinesa (deus Fuh-si ou Fu xi e sua irmã Nükua que organizaram o universo), a iraniana (admitia a dualidade representada pelo deus Mazdah e Ahrian, o primeiro bom e segundo do mau), a indiana (Vixnu teria criado o universo a partir de elementos pré-existentes).

Assim, pode-se afirmar que a cosmogonia, apesar de tratar de concepções que acompanharam a humanidade no início de seus tempos, permanece extremamente atual, orientando e dirigindo as bases religiosas na atualidade.

Um segundo momento do pensamento humano foi o teogônico, que nasce do mito cosmogônico greco-latino e passa por um processo em companhia dos deuses, titãs, semideuses e heróis. Este período foi inaugurado com o poema escrito por Hesíodo⁹ e que tem por base a criação do universo pelos deuses e, posteriormente, amplia-se essa gênese para uma relação íntima entre o divino e o humano, culminando na rebeldia do homem contra as forças da natureza e o destino imposto pelas divindades.

No campo do direito passou-se para as normas escritas e codificadas, o que representou o início do direito antigo.

⁸ Genesis Capitulo I.

⁹“A *Teogonia* de Hesíodo enumera três gerações de deuses: a de Céu, a de Cronos e a de Zeus. A interpolação dos episódios de Prometeu e Pandora na sequência da Teogonia – episódio depois retomados em *Os Trabalhos e os Dias* – serve a Hesíodo para justificar a condição humana”. (SOUZA, 2005, p. 12)

Esta variante do pensamento e das leis tem suas bases na humanização dos deuses e o afastamento do temor da morte e dos mortos. A ideia de exaltação dos valores da vida presente correspondia aos ideais aristocráticos da época, o que redirecionou os fundamentos da existência humana, por conseguinte, arrastam o pensamento para uma visão filosófica e científica de um universo governado pela razão.

Neste contexto, segundo Grimal (2010), a mitologia e o pensamento gregos e inclinam para reconhecer ou refletir as estruturas sociais humanas existentes na formação e organização das forças do universo. A humanização dos deuses, negada no período cosmogônico em todas as culturas, invade definitivamente as divindades gregas, surgindo um processo de rebeldia do humano contra o divinal, momento em que os semideuses e os heróis ousam desafiar e a questionar os desígnios dos céus, os sofrimentos impostos pelas forças da natureza e a condição fatalista imposta às sociedades constituídas, as quais aprisionavam em definitivo a liberdade humana.

Essa rebeldia é considerada por Nietzsche¹⁰ como a verdadeira filosofia nascente, que aponta para a libertação do homem das armadilhas dos deuses e das religiões, porém foi ceifada pela doutrina socrática¹¹ que ao defender a imortalidade da alma e a recompensa depois da morte do corpo pelo cultivo das virtudes em vida, criou as bases teóricas para a dominação religiosa que se estabeleceu na idade média, no chamado período das trevas, em que a submissão cega, o temor pelo pecado cometido e a esperança pela recompensa nos reinos dos céus pós-morte, deixaram a humanidade mergulhada no período mais negro de sua história.

Esta nova fase do pensamento teogônico pode ser demonstrada pela desobediência de Prometeu¹² ao roubar o fogo dos deuses e entregá-lo aos homens, ofendendo todas as

¹⁰Para ele a filosofia estava mais próxima da verdade diante da presença do mito. Quando os filósofos gregos tiveram absoluta fé em si e em sua “verdade”, tornaram-se tiranos, belicosos e violentos, esmagando seus vizinhos e seus antecessores: “Platão era o desejo encarnado de vir a ser o supremo legislador e fundador de Estados filosóficos; parece ter sofrido terrivelmente com a falta de concretização de seu gênio e, no final da vida, sua alma se encheu de mais negra bilis. Quanto mais a filosofia grega perdia poder, tanto mais ela sofria interiormente com esse humor histérico e rabugento; quando enfim as diferentes seitas defenderam nas ruas suas verdades, as almas de todos esses pretendentes da verdade ficaram completamente enlameadas pela inveja e pela cólera; a tirania se desencadeava então como veneno em seu próprio corpo. Todos esses pequenos tiranos teriam gostado de se devorar crus; já não restava neles nem mais uma centelha de amor e muito pouco prazer com seu próprio saber.” **Humano, Demasiado Humano**, n.º 261 página 186.

¹¹ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofar com um martelo**. 1844-1900. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009. O problema de Sócrates, p. 26-33.

¹²“Prometeu rouba o fogo de Zeus para dá-lo aos homens e atrai para si e para os mortais a ira do suserano do Olimpo. Zeus condena Prometeu à tortura de ter o fígado permanentemente devorado por uma águia. Aos mortais Zeus reserva não menor castigo: determina a criação de um ser à imagem das deusas imortais e entrega-o, como presente de todos os habitantes do Olimpo, a Epimeteu, irmão de Prometeu. Pandora – a mulher – leva em suas mãos uma jarra que, destampada, deixa escapar e espalhar-se entre os mortais todos os males. Na jarra, prisioneira, fica apenas a esperança. As duras condições de trabalho de sua gente sugere assim a Hesíodo uma visão pessimista

divindades do Olimpo, condenando-se ao castigo eterno da montanha e, aos homens, os males da caixa de Pandora.

Ainda que não seja considerada nas divisões propostas para o estudo da história do pensamento humano, cabe destaque às obras que eternizaram a tragédia grega, pois estes trabalhos trataram de forma crítica os valores, as relações sociais e políticas de suas épocas, tendo por expoentes Ésquilo, Sófocles e Eurípides¹³, o que representou um avanço para a humanidade, na medida em que a abordagem de temas sociais como as verdadeiras causas das condições do homem não eram sopesadas.

Do mesmo modo, Homero ao escrever as epopeias narrando a intervenção benéfica ou maléfica dos deuses na vida de seus heróis, retrava a organização *dapólis* arcaica e seus conflitos políticos e sociais¹⁴, especificamente a luta entre gregos e troianos (tema da *Iliada*) e nas

da humanidade, perseguida pela animosidade dos deuses. E a mulher deixa de ser exaltada, como na visão aristocrática de Homero, para se caracterizada por esse camponês como mais uma boca a alimentar e a exigir sacrifícios”. (SOUZA, 2005, p.12).

¹³ Segundo Aquino (2008, p.302), “*Ésquilo* tratou da fatalidade que governava os homens, que significaria a *evolução social*, a quem nem os próprios deuses poderiam se opor. Entre sua obras, contaram-se *Os Persa* e *Prometeu Acorrentado*. ‘No entanto, a quem mais, senão a mim, devem os novos deuses as honras que desfrutam?(...) Ouvi, somente quais eram os males humanos, e como, de estúpidos que eram, eu os tornei inventivos e engenhosos, (...) Não sabendo usar tijolos, nem madeira, habitavam como as prósidas formigas, cavernas escuras cavadas na terra. Não distinguiam a estação invernos da época das flores, das frutas, e da ceifa. (...) Inventei para eles a mais bela ciência, a dos números; formei o sistema do alfabeto (...) prendi os animais sob o jugo (...) Graças às salutares composições que lhes ensinei, todos os males são curáveis (...) Em suma: todas as artes e conhecimentos que os homens possuem são devidos a Prometeu.’ (Ésquilo. *Prometeu Acorrentado*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1970, p. 45-46). *Sófocles*, talvez o maior de todos, teve como tema dominante de suas *Tragédias* o conflito entre o indivíduo e a sociedade. Escreveu, entre outras, *Édipo Rei* e *Antígona*. “Numerosas são as maravilhas da Natureza, mas de todas a maior é o Homem! Singrando os mares espumosos, impelidos pelos ventos do sul, ele avança, e arrosta as vagas imensas que surgem ao redor! Géia, a suprema divindade, que a todas as mais supera, na sua eternidade, ele a corta com suas charruas (...) E a língua, o pensamento alado, e os costumes moralizados, tudo isso ele aprendeu! (...) Industriosos e hábil, ele se dirige ora para o bem, ora para o mal (...) Confundindo as leis da Natureza, e também as leis divinas a que jurou obedecer, quando está à frente de uma cidade, muita vez se torna indigno, e pratica o mal audaciosamente!” (Sófocles. *Antígona*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1970, p. 164). *Eurípides*, autor de *Médeia* e *Troianas* entre outras, escrevia sobre temas políticos e sociais: ‘(...) para Eurípides, inteiramente dentro do espírito da Sofística, o verdadeiro centro de todo acontecimento é o Homem. As ações do Homem e as diretrizes já não se unem, para ele, no mundo de irreconciliáveis contradições, para formar um cosmo ético (...)’ Para Eurípides, o destino humano ‘nasce do próprio Homem, do poder de suas paixões (...)’ (LESKY, A. *op. cit.*, p. 163-164)”

¹⁴ “Humanizando os deuses e afastando o temor dos mortos, as epopeias homéricas descrevem um mundo luminoso no qual os valores da vida presente são exaltados. Se isso corresponde aos ideais aristocráticos da época, representam também o avanço de um processo de racionalização e laicização da cultura, que conduzirá à visão filosófica e científica de um universo governado pela razão: séculos mais tarde, o filósofo Heráclito de Éfeso fará de Zeus um dos nomes do Logos, a razão universal”. (SOUZA, 2005, p.10).

aventuras de Ulisses ou Odisseu (tema de *Odisséia*)¹⁵, cujo antropomorfismo¹⁶ afastava os temores relativos as forças obscuras e incontroláveis.

Neste processo de evolução sequenciada do pensamento humano, surge no apogeu Grego, no chamado período clássico, o pensamento cosmológico em que prevalece uma visão do universo regido por leis únicas e cuja criação estaria ligada não mais a genealogia filosófico-religiosa, mas aos elementos da natureza única *physis* corpórea (monismo corporalista – seja água, ou ar, ou unidade numérica) os quais, de forma precedente e ordenada, criavam e mantinham o universo em movimento contínuo, ou seja, o elemento constitutivo básico do qual a totalidade do universo seria constituída, um princípio originário chamado de *arkhé*¹⁷.

A história reconhece em Tales de Mileto (625 a.C.) o marco inicial deste período¹⁸, dada a sua forma de investigação racional para justificar a criação do mundo e sua íntima ligação com os elementos conhecidos e os astros. Mondin (1981, p. 21) relata que Tales vivia olhando para o céu na busca de respostas para suas indagações, o que lhe levou a cair em uma cisterna, ocasionando-lhe a morte.

Tales acreditava que a fonte originária do universo estaria no elemento *água*, onde se encontraria o surgimento e o desenvolvimento da vida. Esta forma de pensar inaugura a mentalidade científica-filosófica, cuja visão de mundo se fundamenta na racionalidade.

Este pensamento lançou as bases do materialismo espontâneo ou da *Filosofia da Natureza*, onde tudo deriva de um elemento básico.

¹⁵ Homero conta na *Odisséia* a epopéia de Ulisses (segurando o braço de Penélope, sentada – figura entre as páginas 128 e 129) que enfrentou todo tipo de perigo em sua volta de Tróia a Ítaca, onde Penélope o esperou por vinte anos. Os poemas homéricos, ao encurtar a distância entre deuses e homens, prepararam o aparecimento da filosofia. (CHAUI, 2002, p.128).

¹⁶ Semelhança dos deuses com os homens, o que os tornavam, de certa forma, inteligíveis e mais próximos da realidade humana.

¹⁷ *Arkhé*: O que está à frente. Esta palavra possui dois grandes significados principais: 1) o que está à frente e por isso é o começo ou o princípio de tudo; 2) o que está à frente e por isso tem o comando de todo o restante. No primeiro significado, *arkhé* fundamento, origem, princípio, o que está no princípio ou na o que está no começo de modo absoluto; ponto de partida de um caminho; fundamento das ações e ponto final a que elas chegam ou retornam. No segundo significado, *arkhé* comando, poder, autoridade, magistratura; coletivamente significa: o governo; por extensão, reino, império. Com este segundo sentido, *arkhé* compõe as palavras que se referem às três formas do comando político: *monarkhia* (*mônos*: um) ou o comando de um só; pouco numeroso, uns poucos) ou o comando de alguns ou de um pequeno número de famílias; *anarkhia* (a-: não) ou o não-comando, a falta de comando. Os dois sentidos estão fundidos na cosmologia e, posteriormente, na metafísica de Platão e Aristóteles. É o princípio absoluto, eterno, idêntico e incorruptível de todas as coisas e que governa e comanda a realidade. (CHAUI, 2002, p. 495).

¹⁸ Observe-se que tanto o pensamento de Tales de Mileto (escola milesiana), quanto o de Pitágoras (escola pitagórica) são considerados inseridas na cosmogonia filosóficas, que

No período cosmológico, merece destaque o pensamento de três gregos que são considerados grandes mestres da humanidade, a saber: Pitágoras, Parmênides e Heráclito.

Pitágoras de Samos¹⁹(580/78-497/6a.C.), estudou matemática, geometria, astronomia, filosofia, a ascese²⁰ e a mística. Além do conhecido teorema por ele desenvolvido, o seu pensamento indica que origem de todas as coisas está na mônada, cujo significado, nas palavras de Mondin (1981, p. 24), assim se explica:

[...]o princípio de todas as coisas é a mônada: dela procede a díada indeterminada, que serve de substrato material à mônada, que é sua causa. Da mônada e da díada indeterminada nascem os números; dos números nascem os pontos e destes, as linhas, das quais procedem figuras planas. Das figuras planas nascem as figuras sólidas e destas os corpos sensíveis, cujos elementos são quatro, a saber, o fogo, a água, a terra e o ar. Estes elementos mudam-se e transformam-se uns nos outros, originando-se deles um universo dotado de alma e de razão [...]

A partir deste pensamento, Sócrates (470 a.C.) fundamentou suas afirmações sobre a imortalidade da alma (originada do éter – elemento incorruptível); Platão (428 a.C.) defendeu sua doutrina alegorizada no “Mito da Caverna” que explica o mundo das ideias, a qual foi adotada por Santo Agostinho (354), para justificar a existência de Deus e servir de base teórica para a dominação religiosa da idade média.

Mais adiante, essa teoria, já na idade moderna, foi desenvolvida por Gottfried Wilhelm Leibniz (1646) ao tratar da Monadologia, que também serviu de fundamento para Hegel (1770) desenvolver suas teorias sobre a dialética do espírito que inspirou o Idealismo Alemão.

Ainda em Pitágoras prossegue a indagação iniciada pelos jônios sobre o princípio primordial que, para aquele filósofo, se encontra nos números²¹, pois pela matemática seria capaz de explicar que a multiplicidade procede da unidade (princípio da mônada), processando-se da seguinte forma: existem duas espécies de números, os ímpares e os pares, o primeiro representa o que é perfeito, determinado o bom. O número par representa o imperfeito, o indeterminado, o mau. Defendia que o número perfeito era o dez, por comportar o ímpar (1), o

¹⁹“Pitágoras teria sido o primeiro a adotar o nome ‘filósofo’, recusando o epíteto ‘sábio’, por ocasião de uma conversação com o tirano Leão de Eliante. Na multidão que se apinhava nos Panegíricos, ele distinguia três tipos de homens: os que vêm para lutar, os que vão fazer comércio, e os outros – que se contentam em olhar. No meio do caminho entre o deus e o homem, o filósofo será esse ser enigmático que vai ao teatro para lançar um olhar sereno sobre os jogos sangrentos da existência; pode-se imaginar que no final do espetáculo ele saberá jogar o manto sobre o ombro direito com o gesto soberano do homem livre.”(HUISMAN, 2004, p. 765)

²⁰ “substantivo feminino - exercício prático que leva à efetiva realização da virtude, à plenitude moral”. ASCESE. In: FERREIRA, Aurélio. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 6.1**. Diretor-Geral de: Emerson Walter dos Santos. 4.ed. Paraná: Positivo Informática. 2009.

²¹ “o número exprime a natureza e as relações das figuras geométricas, a tonalidade dos sons e a lei de sua harmonia, a regularidade dos movimentos celestes, a essência da virtude e dos valores espirituais, a sucessão dos dias, dos meses, dos anos, as diferenças entre as coisas etc.”. (MONDIN, 1981, p. 26).

infinito ou neutro (0) e também o par (10). Nem a propósito, o sistema binário da linguagem dos computadores utiliza apenas combinações variadas representadas pelos números 1 e 0, o que proporciona infinita combinações.

A escola pitagórica foi uma transição no processo de separação da filosofia e da religião, a condição religiosa órfica²² de Pitágoras passou a indicar a salvação da vida pela matemática e não mais pela intermediação do deus Dionísio²³, encerrando-se, assim, o período da cosmogonia filosófica.

Em passo seguinte, Heráclito de Éfeso (540 – 480 a.C.) lança um olhar filosófico sobre a verdade única, de forma a encontrar um ponto comum que superasse as opiniões divergentes sobre a origem das coisas. Iniciam-se os estudos ontológicos²⁴.

Para Heráclito o Ser é representado pelo “fogo eternamente vivo” e, por meio de aforismos, fazia críticas à cultura, a religião e aos intelectuais de sua época. A ele é atribuído o termo e a ideia do *Logos*²⁵ que significaria o princípio originário de todo o universo, conceito esse que, talvez por força da tradição e de traduções seculares muitas vezes desvirtuadas pelas crenças do tradutor, terminou por reconhecer em Zeus a concretização do Logos²⁶. Heráclito

²² “O culto a o Deus Dionísio era o núcleo da religiosidade órfica. O orfismo – de Orfeu, que primeiro teria recebido a revelação de certos mistérios e que os teria confiado a iniciados, sob a forma de poemas musicais – era um religião essencialmente esotérica. Os órficos acreditavam na imortalidade da alma e na metempsicose, ou seja, a transmigração da alma através de vários corpos, a fim de efetivar sua purificação. A alma aspiraria, por sua própria natureza, a retornar a sua pátria celeste, às estrelas; mas para se libertar do ciclo de reencarnações, o homem necessitava da ajuda de Dionísio, deus libertador que contemplava a libertação preparada pelas práticas catárticas”. (SOUZA, 2005, p. 17).

²³ “A grande novidade introduzida, certamente pelo próprio Pitágoras, na religiosidade órfica foi a transformação do processo de libertação da alma num esforço inteiramente subjetivo e puramente humano. A purificação resultaria do trabalho intelectual, que descobre a estrutura numérica das coisas e torna, assim, a alma semelhante ao cosmo, em harmonia, proporção e beleza”. Idem, p. 18.

²⁴ O verbete ontologia (p. 727-8) remete ao conceito de Metafísica, com estes esclarecimentos: “2ª A segunda concepção fundamental é a da Metafísica como ontologia ou doutrina que estuda os caracteres fundamentais do ser: os que todo ser tem e não pode deixar de ter. As principais proposições da Metafísica ontológica são as seguintes: 1ª Existem determinações *necessárias* do ser, ou seja, determinações que nenhuma forma ou maneira de ser pode deixar de ter. 2ª Tais determinações estão presentes em todas as formas e modos de ser particulares. 3ª Existem ciências que têm por objetivo um modo de ser particular, isolado em virtude de princípios cabíveis. 4ª Deve existir uma ciência que tenha por objetivo as determinações necessárias do ser, estas também reconhecíveis em virtude de um princípio cabível. 5ª Essa ciência precede todas as outras e é, por isso, ciência primeira, porquanto seu objeto está implícito nos objetos de todas as outras ciências e porquanto, conseqüentemente, seu princípio condiciona a validade de todos os outros princípios. A Metafísica expressa nessas proposições via de regra implica: a) determinada teoria da essência, mais precisamente da essência necessária (v. ESSÊNCIA); b) determinada teoria do ser predicativo, mais precisamente da inerência (v. SER, 1); c) determinada teoria do ser existencial, mais precisamente da necessidade (v. SER, 2). (ABBAGNANO, 2000, p.662-3).

²⁵ “Segundo o fragmento DK B 50, *Os que ouviram – não a mim, mas ao discurso (logos) – deverá sabiamente convir que tudo é um*. Em quase todos os fragmentos em que figura *logos*, *logos* é o discurso, é o dizer, é a fala: ao discurso sábio opõem-se os discursos dos seres humanos adormecidos (salvo em B 31, em que *logos* é a relação ou proporção), e *legein* é dizer. Mas que diz o discurso original? Que todas as coisas, mesmo as mais opostas, são umas.” (HUISMAN, 2004, p. 486).

²⁶ “Aprender o sentido da obra e o de cada um dos fragmentos continua sendo tarefa muito difícil. As exegeses antigas somaram-se as exegeses de pensadores e de intérpretes de tendências diversas. Já na Antiguidade, encontra-

utiliza o tema do rio para indicar a alteridade perpétua de suas águas, por isso, afirma que para os “que entram nos mesmos rios afluem outras e outras águas (B 12). Nós entramos e não entramos nos mesmos rios; somos e não somos (B 49 a). Não se pode entre duas vezes no mesmo rio (B 91). Assim, o *Logos*, representado pelo elemento fogo, que tudo transforma incessantemente, é um eterno vir-a-ser²⁷, ou devir cósmico, pela interação dos opostos, morrendo e nascendo.

O pensamento de Heráclito é indiscutivelmente a base para o idealismo platônico²⁸, que dividiu a filosofia por mais de um século com as ideias realistas defendidas por Aristóteles.

Em contra ponto ao pensamento Heraclítico que defendia um ser (*Logos*) múltiplo, descontínuo e divisível, manifesta-se a doutrina de Parmênides que aceitava a existência de leis universais, porém de uma fonte emanadora una, contínua e indivisível.

Vale destaque para a escola de Eléia que, segundo a maioria dos historiadores, teria explicitado tanto a problemática da lógica quanto a ontológica; as especulações sobre o conhecer e o ser. Os maiores representantes desta escola seriam Parmênides, Zenão e Melisso.

Contrário às ideias de Heráclito, Parmênides de Eléia (530-460 a.C) teria extraído das primeiras cosmogonias filosóficas, tratando-as com um profundo rigor racional, a noção de unidade. Os principais fragmentos de sua obra *Sobre a Natureza* concluem pela afirmação que o ser tem que ser eterno, imóvel, finito, imutável, pleno, contínuo, homogêneo, indivisível e corpóreo.

Este pensador explica em quatro-modelos que o *ser* é luz e, portanto, sutil, quente, ativo; o *não-ser* é noite, portanto, denso, frio, passivo.

Zenão, discípulo e defensor de Parmênides, é considerado por Aristóteles com o verdadeiro criador da dialética, pois em argumentação combativa aos seus opositores, partia das premissas do próprio adversário e delas extraia conclusões insustentáveis. Os argumentos

se o Heráclito dos platônicos, o de Aristóteles, o de Teofrasto, o dos estóicos, o da alegoria cristã. Posteriormente, as leituras de Nietzsche, Hegel, Jaspers e Heidegger insistem em aspectos muito diversos da mensagem heraclítica. Nos contemporâneos proliferam interpretações diferentes, muitas vezes irreduzíveis e inconciliáveis, que tornam a interpretação ainda mais complexa.” (HUISMAN, 2004, p. 485).

²⁷ “DEVIRou VIR-A-SER. 1. O mesmo que mudança. 2. Uma forma particular de mudança, a mudança absoluta ou substancial que vai do nada ao ser ou do ser ao nada. Esse é o conceito de Aristóteles e Hegel. (ABBAGNANO, 2000, p. 268).

²⁸ “A teoria hegeliana da contradição tem ponto de partida em Heráclito” (JAEGER, 2010, p. 496).

de defesa utilizados por Zenão em defesa do eleatismo são consideradas verdadeiras *aporias* (caminho sem saída).

Entretanto, o estudo ontológico, na tentativa de responder às perguntas dos pensadores da época, trouxe, para outros, o aumento das dúvidas e das incertezas, levando a prematura exaustão das discussões sobre o inimaginável, o indizível, ou seja, situava-se além da capacidade humana e em nada ajudava a organizar ou a estruturar as relações e os problemas sociais existentes.

Nesta linha de raciocínio surgem os sofistas, tendo na figura de Protágoras (Século V a.C) o trabalho de oposição fragante em relação às representações antropomórficas da divindade, pois a sua obra *Sobre Os Deuses* atacou de tal forma a religiosidade alienante que, por este motivo, foi condenado à morte. De outro modo, o apogeu de sua carreira foi ao redor de 444 a.C., quando foi incumbido de dar uma Constituição à colônia de Túrios.

A filosofia protagórica defendia a tese essencial expressa na frase: “o homem é a medida de todas as coisas, das são enquanto são, das que não são enquanto não são”, este pensamento teve o mérito de reconhecer a importância dos sujeitos humanos.

Cabe destaque, também, ao famoso sofista Trasímaco que compõe o enredo dos diálogos travados com Sócrates retratados por Platão na sua mais famosa obra, *A República*, onde afirma que:

Mas cada governo faz suas leis em seu próprio interesse. A democracia institui leis democráticas, a tirania emana leis tirânicas e os demais, do mesmo jeito. Uma vez estabelecidas as leis, os governantes proclamam justo para seus súditos o que convém a eles e punem os transgressores como violadores da lei e da justiça. Pretendo, portanto, dizer, meu caro, que em todos os Estados a justiça é sempre o interesse do poder constituído e esse tem tal força que, ao que parece, é justiça sempre e em qualquer lugar a mesma coisa, isto é, o interesse do mais forte. (PLATÃO, Livro I, Cap. XII)

A posição dos sofistas demonstrava um pragmatismo e convencionalismo que tornava a busca do conhecimento um ato negocial, naquela época, com o fim de atender as finalidades políticas e comerciais, daí os embates dos filósofos, especialmente de Sócrates, para condenar o uso do conhecimento lógico racional com este escopo.

Os sofistas abandonaram as ocupações com a natureza e a cosmologia, passando a valorizar a política, a ética e a teoria do conhecimento, principalmente mudando o objeto da filosofia para formação do cidadão e do sábio virtuoso.

Em contraponto a aquele pensamento surge na figura de Sócrates (470-399 a.C.), o mais conhecido dos filósofos da antiguidade, o árduo combate aos sofistas, por entender que a verdade é única e, por isso, não admitia a verdade construída pela argumentação retórica, o que levaria a possibilidade de falsas verdades.

Entretanto, numa abordagem mais crítica, menos heroica e factual sobre este personagem cujo nome divide a Filosofia em dois momentos, indica que suas crenças, ditadas por vozes a quem denominava de “demônios”, pregavam a virtude na vida terrena para alcançar a glória, a morada dos deuses, depois da morte, o que foi retratado posteriormente na obra *A Divina Comédia*²⁹.

Esta feição antropocêntrica que encravava a verdade como valor absoluto, é considerada por Nietzsche (2004, p.106) como a responsável pela morte prematura da verdadeira filosofia nascente, especificamente se referindo à tragédia grega³⁰ que, conforme dito anteriormente, contestava o determinismo trágico imposto pelos deuses da mitologia e inspirava o homem a buscar para si e em si, os rumos da existência.

Nietzsche (2009, p.27) reconhecia em Sócrates e Platão sintomas de declínio, “como instrumento de dissolução grega, como pseudogregos, antigregos”.

O que se sabe sobre a doutrina Socrática foi escrita por seus discípulos próximos e depois da sua morte, ou seja, no mesmo modelo do cristianismo cujas ideias foram plasmadas por terceiros, daí Jaeger (2010, p. 495) afirmar que “um homem que não quis deixar à posteridade nem uma só palavra escrita por sua própria mão [...] compararam-se frequentemente as figuras de Sócrates e de Cristo”.

Nas palavras do Prof. Antonio Joaquim Severino (2002, CD ROM) o pensamento inaugurado por Sócrates fundamentava a ideia racional que a resposta para todas as inquietudes do homem poderia ser encontrada na própria natureza humana, na essência imanente na realidade do mundo.

²⁹“Chegamos a um castelo na campina, atrás de sete muros, protegido em derredor pela água cristalina. Por ela andamos como em chão batido; passamos, justamente, as sete chaves, chegando a um prado fresco e re florido. Vultos divisei de olhares graves e enorme autoridade no semblante, falando baixo, com maneiras suaves. [...] E com a vista então sobrelevada o mestre divisei do pensamento (Aristóteles, por quem Dante nutria imensa admiração, a ponto de acentuar sua supremacia em relação a Sócrates e Platão) em meio à douda esfera reagrupada. Miram-no todos com fervor atento: Vi Sócrates ali e vi Platão, ambos mantendo perto dele assento; Demócrito, do mundo só razão no acaso vendo, e Diógenes real, Empédocles, Heráclito e Zenão; Dioscorides, sondando o vegetal, mais Tales, Anaxágoras e Orfeu, e Túlio e Lino e o Sêneca moral; o geômetra Euclides, Ptolomeu, com Avicena, Hipócrates, Galeno, mas Averróis, que o comentário deu.” (ALIGHIERI, 1989, p. 134-5).

³⁰ “Os gregos foram, como disseram os sacerdotes egípcios, eternas crianças, e, também na arte trágica, não foram senão crianças, não souberam que brinquedo sublime tinham nas mãos – e deixaram quebrá-lo”

Essa essência, imutável e eterna, perfeita em si mesma, carrega um conjunto de atributos próprios que definem a identidade do ser, independente da vontade dos deuses, condicionando o agir de acordo com sua própria natureza.

A partir desse conhecimento, cujo caminho é o autoconhecimento³¹, chegar-se-ia ao domínio de si mesmo e do destino. Essa filosofia nascente desconsiderava as influências sociais e econômicas que interviam na condição do ser humano, dos seus valores e da sua ação no contexto da *pólis*, mas reconhecia a necessidade de compartilhar e difundir o conhecimento por meio da educação do indivíduo, que os gregos chamavam de *Paidéia*³².

O intelectualismo moral era a base do conhecimento racional e sistemático para se chegar ao comportamento humano ético. O filósofo via em todos os indivíduos, do mais simples ao mais abastado, a possibilidade de se extrair ou fazer nascer o conhecimento, valendo-se da arte de partilhar ideias, a chamada maiêutica em que o mestre interroga seus discípulos de forma a levá-lo a encontrar em si mesmo as explicações e as verdades.

No que se refere ao estudo das leis e do homem em sociedade, ainda que se tenha notícias da formação do direito codificado e das sociedades no oriente antigo, especialmente na Mesopotâmia (Código de Hammurabi – 1694 a.C) e no Egito, foi com Platão (428-347 a.C), discípulo mais próximo de Sócrates, que as discussões sobre as leis e o ensino jurídico, acompanhados das propostas filosóficas de seu mestre, tomaram relevo e se tornaram elementos de estudo acadêmico. A maioria dos diálogos sobre a vida de Sócrates foram escritos por Platão, por este motivo, colocam-se certas dúvidas sobre o que realmente foi dito por Sócrates ou o que sejam as ideias de Platão. Seus escritos tratam sobre a verdade, a beleza e o bem. Fundador da Academia, na primeira fase de sua vida se envolveu com a política. A convite de Dionísio I, conhecido como o tirano de Siracusa, tentou colocar em prática seus conceitos filosóficos com o objetivo de criar a cidade ideal, ou seja, governada por filósofos. Não obteve êxito, inclusive sendo vendido como escravo para, posteriormente, ser resgatado por amigos. Depois de suas aventuras frustradas na política e o desgosto com o resultado do julgamento de Sócrates³³,

³¹ “Homem conhece-te a ti mesmo e conheceras os deuses e o universo”. Este verso hexâmetro enuncia a profecia e a máxima proferida por Femonio e, filha de Apolo, que foi a primeira pítia do deus no Oráculo de Delfos, cuja inscrição se encontrava gravada no frontispício do templo. (KURY, 2008. p. 149). O Oráculo mais famoso da Grécia ficava no santuário a Apolo, em Delfos. Ele era consultado sobre várias questões. Sócrates teria passado a se dedicar à filosofia após ler na porta desse templo a inscrição “Conhece-te a ti mesmo”. A autoridade do oráculo também servia a outros propósitos. (CHAUI, 2002. p. 128).

³² O conceito de *paidéia* está relacionada a Cultura em seu significado básico de formação (educação) individual da pessoa humana, que os latinos, na época de Cícero e Varrão, indicavam com a palavra *humanitas*.

³³ Apologia a Sócrates.

Platão resolveu se dedicar aos estudos filosóficos. Inspirado no modelo dos círculos pitagóricos, comprou um lugar conhecido como Jardins de Academos, onde viveu até o fim de seus dias.

Desenvolveu uma sofisticada teoria do conhecimento, segundo a qual pregava a existência de dois mundos. O primeiro, chamado de mundo suprassensível ou inteligível onde estaria localizada a causa primeira e os modelos de todas as coisas existentes, cuja beleza e o grau de perfeição seriam determinadas pelo grau de proximidade com a matriz inteligível. O segundo mundo, o qual chamou de mundo sensível, conhecido como o mundo da matéria, percebível pelos sentidos ordinários, em que estão imitações ou reflexos mais ou menos perfeitos do seu modelo existente no mundo das ideias ou no primeiro mundo.

A forma de ascender ao mundo das ideias era através do conhecimento, o qual seria mediado por aqueles que estivessem mais próximos da perfeição. Para demonstrar sua teoria, criou a alegoria da caverna.

Através dos tempos, o pensamento platônico foi interpretado de diversas maneiras, inspirando Santo Agostinho, Descartes, Kant e Hegel.

Sob o aspecto ontológico o pensamento idealista se liga à proposta de Heráclito, ou seja, do Ser como um eterno devir.

Na sequência cronológica da filosofia, surge Aristóteles (385-322 a.C), chamado de “o Estagirita”, filho de Nicômaco, que pertenceu a uma casta privilegiada onde a medicina era transmitida de pai para filho. Foi o mais brilhante discípulo de Platão, seguiu o mesmo caminho de seu mestre na política ao tentar implantar suas ideias filosóficas na prática. Para isto, tornou-se preceptor do jovem Alexandre, filho de Filipe. Depois de ter seus planos frustrados, retornou para Atenas e fundou o Liceu, escola rival da Academia de Platão. Implementou a chamada educação peripatética, ou passeadores, por transmitir seus ensinamentos passeando entre alamedas de um bosque.³⁴ Considerado o fundador da lógica e pai do realismo. Teve como principal título de glória a elaboração do sistema de lógica dedutiva ao estabelecer as regras mais especiais do silogismo.

³⁴“Dante coloca Aristóteles num círculo privilegiado do Inferno, rodeado por sua “família filosófica”, na qual se inclui até mesmo Platão. A elevação de Aristóteles à preeminência filosófica com *il maestro di color chesanno*, feita por Dante, alinhava-se com a tradição escolástica medieval, para qual Aristóteles era “o Filósofo”, sem necessidade de outras qualificações. Essa quase canonização de Aristóteles como autoridade racional suprem não era partilhada pela Antiguidade, para quem o aristotelismo não era mais que um simples concorrente, embora significativo, à palma filosófica. O estoicismo, o platonismo e o epicurismo eram outros três grandes rivais com a escola “peripatética” de Aristóteles inicialmente competiu, sendo em seguida engolfada pela tendência sintetizadora do mundo grego-romano posterior”. MORRALL, John B. **Aristóteles**. Trad. de Sérgio Duarte. Brasília: Universidade de Brasília. 1981. p. 17

A vasta obra de Aristóteles permaneceu desconhecida do mundo ocidental medieval por um longo período (idade Média ou das Trevas). Contrariamente, no Oriente médio os eruditos conservaram e estudaram o legado de Aristóteles sendo seus principais estudiosos os pensadores islâmicos Avicena e Averróis.

A ideia Aristotélica de que a essência das coisas estava na matéria em estado de potência, negava, a princípio, a doutrina da fé religiosa que atribuía ao demiurgo criador a fonte emanadora de tudo que existia, inaugurando-se a disputa entre a fé e a razão, o que serviu de fundamentação religiosa para as guerras santas empreendidas pela Igreja contra o Islamismo.

Temendo o crescimento da filosofia Aristotélica, cuja posse e leitura eram consideradas heresia e levava a fogueira da inquisição, diante da circulação clandestina na França das ideias de Aristóteles, coube a Tomás de Aquino (1225-1274) a harmonização da doutrina da fé com a razão.

A visão ontológica de Aristóteles se relaciona diretamente as concepções de Parmênides.

Estabelecidas as premissas históricas e filosóficas do pensamento, tratar-se-á da abordagem específica sobre os estudos gnoseológicos elaborados pelo ilustre filósofo do direito Reale (2002, p. 115-22), onde ele destaca que a diferenciação entre o Idealismo e o Realismo é o ponto culminante da teoria do conhecimento, lugar em que se verificam as divergências fundamentais.

Explica que o conhecimento é sempre uma relação entre o sujeito que conhece e um objeto (algo) a ser conhecido. Conclui afirmando que se soma a estes elementos essenciais a intencionalidade, ou seja, o desejo consciente de conhecer.

Dito isto, pode-se afirmar que a maneira de operar será, invariavelmente, de natureza idealista ou realista.

O idealismo clássico tem como fundamentação teórica a alegoria da Caverna criada e defendida por Platão, em que as coisas que se percebe com os sentidos ordinários (visão, audição, paladar e olfato), ou seja, os objetos materiais são, na verdade, apenas uma sombra ou reflexo inferior do real, pois alcança-se apenas a *representação* de coisas.

Para aquele Platão, existem no mundo transcendente ou sensível, os arquétipos ideais, ou modelos perfeitos, sendo as coisas que existem no mundo físico meras cópias imperfeitas daqueles modelos.

Defende, ainda, que a única forma de alcançar o “real” ou conhecer plenamente o mundo das ideias, seria a partir de processos de conhecimento, somente desta forma poder-se-ia conhecer o mundo empírico. Em resumo, para Platão *aideia* é o reflexo do *ser*, dele se aproximando pelo conhecimento e sabedoria.

No idealismo moderno o conhecimento tende a subordinar tudo a esquemas ou “formas” espirituais, não existindo por si mesmo, mas na medida em que são representadas ou pensadas. E conclui:

“Idealismo”, em sentido moderno, é a doutrina ou corrente de pensamento que subordina ou reduz o conhecimento à representação ou ao processo do pensamento mesmo, por entender que a verdade das coisas está menos nelas do que em nós, em nossa consciência ou em nossa mente, no “fato” de serem “percebidas” ou “pensadas”. (REALE, 2002, p. 120).

Esta linha de pensamento inspirou as correntes filosóficas neoplatônicas durante o chamado período das trevas, em que a doutrina criada e defendida por Santo Agostinho (354-430), conhecido como o Príncipe da Igreja Católica, justificou a existência de Deus e a autoridade da Igreja, única detentora do conhecimento, por este motivo, legítima intérprete e conhecedora da verdade ideal.

Do mesmo modo, as ideias de René Descartes (1596 -1650) serviram de base para o desenvolvimento da Ideologia Alemã que teve expoentes como Immanuel Kant (1724-1804) e Friedrich Hegel (1770-1831), este último afirmou sobre Descartes que “nunca será exagero ressaltar a ação deste homem sobre seu século e sobre os tempos novos”.

Para Hegel a realidade está em contínua transformação porque todo ser é intrinsecamente contraditório, ou seja, sua existência já contém em si sua própria negação. Entre os exemplos clássicos de Hegel para entender a contradição está o exemplo da flor. Como tal, uma flor é a negação da semente e, por sua vez, ela é negada pelo fruto. Neste caso, estar-se diante de transformações que são explicadas pela superação contínua das oposições geradas em cada um destes momentos do processo. É o fato de que todo ser é contraditório, que explica a causa do movimento ou do devir contínuo. Ou seja, para que se possa compreender a realidade é preciso que se conheça o seu oposto, pois somente conhecendo o doce saberá quando o gosto for amargo.

Em suma, o Idealismo em qualquer das suas acepções (ontológica platônica clássica, gnoseológica, imanentista, psicológica e lógica) estará sempre ligado ao pensamento, ao subjetivo, ao espírito, quer seja na forma do *cogito* ou na expressão da lógica, pois a razão ao

usar a lógica como instrumento não perde o caráter essencialmente subjetivo, ou seja, não é matéria palpável, diferentemente da coisa (*res*) que norteia a doutrina realista.

O realismo, por outro lado, considera que o pensamento (atitude ou orientação espiritual) está diretamente ligado à coisa (*res*), independentemente da consciência. Diz, de início, que a atitude natural do ser humano é considerar real aquilo que é percebido pelos cinco sentidos ordinários, aceitando-se como verdade o conhecimento da coisa pelas sensações e referências estabelecidas na mente. A esta postura acrítica chama-se de *realismo ingênuo* ou pré-filosófico. Por outro lado, o realismo pode ser considerado tradicional sendo aquele que indaga se suas teses são verdadeiras e procura demonstrá-la mediante uma atitude filosófica, essa corrente é adotada desde Aristóteles até os dias atuais.

Em etapa mais aprofundada, classifica-se de *realismo crítico* a verificação mais acentuada do objeto investigado, buscando a conformação do objeto em si mesmo, além da mera subjetividade dos sentidos ordinários, havendo a participação criadora do sujeito cognoscente na conversão de algo em objeto.

Neste contexto, abre-se duas possibilidades para avaliar a origem e formação do direito, a primeira com a visão do direito como irradiação do ideal (norma pura) ou como construção racional humana que encontra suas bases nas próprias coisas, no caso uma visão realista.

Como instrumento de pesquisa a ser desenvolvida neste trabalho, o método escolhido se refere a visão realista, ao considerar o direito uma fonte de criação racional e, ainda, influenciado pela história, pelos interesses econômicos e, principalmente, tendo o homem em sociedade como o fator determinante e central na sua geração.

Por estas razões, cabe abordar o método desenvolvido por Karl Marx (1818-1883), cuja teoria social fundamenta o materialismo histórico dialético, método esse que é fruto de um longo, no sentido temporal, processo de observação da filosofia alemã, do socialismo francês e da economia política inglesa.

Netto (2011, p. 28) explica que o primeiro contato de Marx com a filosofia Hegeliana foi acompanhada da crítica materialista de Ludwing Feuerbach (1804-1872) em sua Contribuição à Crítica da Filosofia Hegeliana, que foi a tentativa de exame do espírito absoluto hegeliano. Em 1841, Feuerbach publica a Essência do Cristianismo, obra que fez grande sucesso e foi reeditada em 1842 e em 1848. Seu título seria, a princípio, *Gnôthiseauton* ou Os Mistérios da Religião, e As Ilusões da Teologia teriam como subtítulo Crítica da Desrazão Pura. A última e grande obra de Feuerbach, publicada em 1857, intitulada *A Teogonia Segundo as Fontes da*

Antiguidade Clássica, Hebraica e Cristã, considerada extremamente erudita, não teve o menor sucesso. Apesar disso, Feuerbach acreditava ser esse o seu texto mais simples, mais acabado, mais amadurecido, em que exprime em forma de evidência imediata, o que argumentava laboriosamente sem seus escritos filosóficos anteriores.

Escreveu, entre seus Dísticos Satíricos Contra a Teologia: 'A natureza é mãe para mim; sinto que descerei de volta sem medos para o ventre da terra; faço questão de ser enterrado nesta que é minha terra natal. *Ubipatria, ibi bene*. Querer emigrar para outro mundo é desertar'. No início do século XIX, a multidão ainda ia ao cemitério de São João, em Nuremberg, para levar perpétuas vermelhas 'ao túmulo do sábio que falou em satisfazer aqui na terra os desejos dos homens'. Em 1939 foi erigido um monumento em Nuremberg '**em lembrança do filósofo do materialismo filosófico**'. Nele, há duas inscrições: "Faz o Bem por amor ao Homem" e "O Homem criou Deus à sua imagem". Dois anos depois, o monumento foi demolido pela Alemanha nacionalista-socialista."³⁵

Apesar da magnitude do pensamento dialético elaborado por Hegel, e das críticas perspicazes de Feuerbach, Marx seguiu caminho próprio e mostrou, desde logo, a originalidade de seu pensamento, a exemplo dos textos *Para a questão judaica e a Crítica da filosofia do direito de Hegele Introdução*.

Anova etapa de sua vida se iniciou com as formulações de Engels que tratava da economia política, levando-o a análise concreta da sociedade moderna, das estruturas históricas das comunidades gentílicas, passando pelo feudalismo até o surgimento da sociedade burguesa, que se estruturava no modo de produção capitalista.

Este longo trabalho de Marx se deu por cerca de 40 anos, com início em *Manuscritos econômico-filosóficos* até o ápice de formulações tratada em *O Capital*. Todo este esforço empreendido por Marx não desprezou o conhecimento existente, mas partiu criticamente dele, buscando sempre o exame racional dos seus fundamentos e, principalmente, de seus condicionamentos e de seus limites.

Depois de se apropriar do conhecimento filosófico emergente, Marx partiu para a análise da sociedade burguesa com o objetivo de descobrir sua estrutura e sua dinâmica, com o fito estabelecer um método adequado para o conhecimento verdadeiro.

³⁵(HUISMAN, 2001, p. 269-368).

A abordagem original metodológica de Marx está em destoar da teoria construída pelas formas empiristas e positivistas que consideravam hipóteses, construídas pelo exame sistemático das formas dadas ao objeto, para criar modelos explicativos e justificar as relações de causa e efeito. Não se preocupava com a criação de enunciados discursivos recheados de construções linguísticas que só serviam para o embate retórico, tudo como o objetivo de convencer a comunidade científica. Assim, a *teoria*, na visão de Marx é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa”, por isso explica:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado. (MARX, 1968, p. 16)

Louis Althusser (1918-1990) fala de “ruptura epistemológica” para distinguir dois períodos na obra de Karl Marx. Um primeiro período em que o autor está envolvido com a filosofia hegeliana, sendo tributário da visão idealista e humanista da história. Depois de um período de maturidade – que encontra seu ápice na obra intitulada *O Capital* (3 tomos: 1867, 1885, 1894) - durante o qual o materialismo torna-se um pensamento verdadeiramente científico, próprio a descrever a lógica do capitalismo. Louis Althusser, completando o pensamento marxiano, via a ideologia e as instituições (família, escola...) como 'aparelhos ideológicos do Estado' a serviço da reprodução do capitalismo³⁶.

Ao analisar as relações de produção, Karl Marx constatou que a sociedade se dividia em classes sociais. As classes sociais são fruto das relações que os homens estabelecem no processo de produção. Elas surgem quando um grupo social se apropria das forças ou meios de produção e se torna proprietário dos instrumentos de trabalho. As classes sociais dividem a sociedade em dois grupos fundamentais: os proprietários dos meios de produção e os não-proprietários destes meios.

Para consolidar o seu domínio sobre os não-proprietários, as classes dominantes precisam fazer uso da força. É neste momento que surge o Estado. As leis e determinações do Estado estão sempre voltadas para o interesse da classe dos proprietários.

Um segundo instrumento das classes proprietárias para garantir seu domínio é à força das ideias, ou seja, a ideologia. Para Marx, as ideias da sociedade são as ideias da classe dominante. Isto quer dizer que quando uma classe se torna dominante ela também consegue

³⁶ (DORTIER, 2010, p. 9).

difundir a sua “visão de mundo” e os seus “valores”. As outras classes acabam adotando essa visão e, desta forma, não percebem que são dominadas.

Por estas razões, o método de Marx parte da análise do concreto de uma situação concreta, e este trabalho não é fruto de pura inspiração, mas sim de um processo de sucessivas e rigorosas aproximações do objeto a ser conhecido. Considerando-se em primeiro plano o homem, ser real, como ponto de partida, contrariamente as teorias esboçadas na *Fenomenologia do Espírito* de Hegel.

No contexto desse devir dialético e evolutivo do materialismo histórico, outro ponto fundamental, também pressuposto deste trabalho científico, precisa ser esclarecido: a posição determinista dinâmica do homem na história e sua relação necessária com a pedagogia e, neste âmbito, com o ensino jurídico.

Ao se regredir no tempo reconstruindo acontecimentos, imerge-se imperiosamente por entre os labirintos da ciência histórica. Esta imersão (regressão), por conseguinte, exige a tomada consciente de posição ante o método e suas implicações com o passado estudado.

Em face disso, Mondin (1980, p.172) explica que se verifica desde logo o lugar deste observador na intersecção entre a filosofia empírica, que se ocupa dos acontecimentos humanos em suas causas e efeitos, e a histórica filosófica, que se propõe a descobrir o significado daqueles acontecimentos.

Por dois motivos: (a) ao mesmo tempo em que se pretende reconstruir a sequência de eventos que culminaram no momento atual do ensino jurídico, (b) procurar-se-á identificar as relações dialéticas entre as estruturas sociais e (c) a relevância do ensino jurídico neste contexto, o que implica, por óbvio, a interpretação daqueles episódios.

Esta tomada de posição, por sua vez, seguindo a linha primeira do materialismo histórico, tem consequências imediatas sobre a compreensão do objeto de pesquisa (ensino jurídico), porquanto o agente desencadeador das transformações sociais é, em última análise, o próprio homem.

A partir disso, assume-se de forma imperativa uma posição historicista, isto é, aquela segundo a qual a realidade identifica-se com a história, não existindo nada fora dela.

A propósito, essa metódica obriga a adequação dos eventos históricos de maneira a se concatenarem num plano ordenado e sucessivo, típico do realismo histórico determinista dinâmico, com explica Mondin (1980, p. 174):

Entende-se por realismo histórico aquela posição filosófica que admite a possibilidade de uma ciência dos eventos históricos. Pode-se chegar a ele de dois modos, segundo a possibilidade de as ciências dos eventos históricos fundamentarem-se numa visão determinista ou não determinista da história. Daí provém um realismo histórico determinista ou um realismo histórico não determinista. No primeiro os fatos ocorrem necessariamente, no segundo livremente.

Tanto no realismo histórico determinista quanto no realismo histórico não determinista ocorrem duas interpretações principais. No determinista, há quem considere que na sucessão dos fatos não há nenhum progresso, enquanto outros aí veem um devir, uma evolução em direção às metas sempre mais altas. O primeiro é o realismo histórico determinista estático; o segundo, o realismo histórico determinista dinâmico. Entre os partidários do primeiro tipo estão incluídos todos os pensadores gregos; entre os do segundo tipo muitos filósofos modernos, sobretudo os idealistas e materialistas. O que distingue materialistas dos idealistas é o ponto de partida do devir histórico: para os primeiros é a matéria; para os segundos, o espírito.

Ainda assim, ao se admitir que no materialismo histórico os fatos ocorrem de maneira ordenada (negando um ceticismo histórico) não suplanta a liberdade do homem, condenando-o ao desespero e negando-lhe a possibilidade de mudança, como à primeira vista pode parecer (e como lhes dirigem as maiores críticas).

A rigor, o que se tem é o inverso, tal como proclamou Marx diante natureza e da necessidade de se ter uma filosofia prática, com o objetivo de mudar a práxis, é a ação que modifica o homem:

De fato, para o materialista prático, ou seja, para o comunista, é mister revolucionar o mundo existente, atacar e transformar praticamente o estado de coisas que encontra. Se por vezes se observam em Feuerbach pontos de vista semelhantes a este, é necessário anotar que nunca vão além de simples intuições isoladas com muito pouca influência sobre toda a sua concepção geral; apenas podemos considerá-los como germes susceptíveis de desenvolvimento. Para Feuerbach, a “concepção” do mundo sensível limita-se, por um lado, à simples contemplação deste último e, por outro, ao simples sentimento. Refere-se ao “Homem” em vez de se referir aos “homens históricos reais”. “O Homem” é na realidade “o Alemão”, No primeiro caso, isto é, na contemplação do mundo sensível choca-se necessariamente com objetos que se encontram em contradição com a sua consciência e o seu sentimento, que perturbam a harmonia de todas as partes do mundo sensível que pressupusera. Sobretudo a do homem e da natureza Para eliminar estes objetos é-lhe necessário refugiar-se num duplo ponto de vista: entre uma visão profana que apenas se apercebe daquilo “que é

visível a olho nu” e uma outra mais elevada, filosófica, que alcança a “verdadeira essência das coisas”.³⁷

É neste sentido que o problema filosófico da pedagogia assume função prática, tal como na pesquisa social de Marx, configurando uma espécie de ativismo pedagógico voltado para a educação jurídica e sua evolução dialética no seio da superestrutura de político-econômica do Direito.

Desse modo, por meio da compreensão histórica e da análise das leis que se transmudaram ao longo do tempo em sustentáculos das superestruturas dominantes, no caso em particular, do Direito-ensino jurídico por intermédio dos currículos, em função da ordem econômica dominante, escravocrata ou capitalista, é que se chega, finalmente, à prática e à realidade da atual conjuntura do ensino jurídico, em particular, no caso da Ufam.

No meio desse percurso, todavia, surge um problema cardeal a respeito da compreensão dos fatos passados, porquanto não se pode pretender simplesmente que a retomada tanto empírica quanto filosófica daqueles eventos seja apreciado hermeticamente, como um observador externo, e neutro.

Trata-se, portanto, de um problema gnosiológico, ou seja, afeto à teoria do conhecimento, especificamente quanto às relações e interações entre sujeito (pesquisador), objeto (ensino jurídico na história) e o que é verdadeiro (práxis), como explica Abbagnano (2000, p. 183), por meio da distinção de dois pressupostos:

O problema cujo tratamento é tema específico da teoria do Conhecimento é a realidade das coisas ou, em geral, do “mundo externo”. A teoria do Conhecimento apóia-se em dois pressupostos: 1º o conhecimento é uma “categoria” do espírito, um “forma” da atividade humana ou do “sujeito”, que pode ser indagada em universal e abstrato, isto é, prescindindo dos procedimentos cognoscitivos particulares de que o homem dispõe fora e dentro da ciência; 2º o objeto do imediato do conhecimento é, como acreditava Descartes, apenas a ideia ou a representação; e a ideia é uma entidade mental, exista apenas “dentro” da consciência ou do sujeito que a pensa. Trata-se, portanto, de verificar: 1º se a essa ideia corresponde uma coisa qualquer, ou entidade “externa”, isto é, existente “fora” da consciência; 2º no caso de uma resposta negativa, existe alguma diferença, e qual, entre ideias irrealis ou fantásticas e ideias reais.

Em se tratando deste imbróglio, o problema do conhecimento induziria à inviabilidade metodológica do materialismo histórico, haja vista a necessidade de uma regressão temporal que estaria sujeita àqueles pressupostos de Descartes de forma patente, quais sejam: a análise

³⁷ MARX, KARL. ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Disponível em: < dominiopublico.gov.br> Acesso em 15/06/2012.

empírica dos acontecimentos passados corresponde ao que foi (?) e, se corresponde, deles percebemos corretamente a história filosófica (?).

Esta postura, então, acaba por conduzir a pesquisa social, em um primeiro momento, à um ceticismo a tal ponto extremado a inviabilizar a própria problemática do materialismo histórico, dada a incoerência em tentar reconstruir a evolução dialética dos fatos, se não se pode realmente apreendê-los.

Não obstante, uma incursão segunda dá conta de que, em último caso, conhecer a realidade, seja a presente ou a passada, termina por consubstanciar um problema de interpretação de eventos, e algo claramente subjetivo de modo a inviabilizar a verificação da práxis (realidade).

No entanto, o próprio reconhecimento da historicidade do homem, tal como ocorre em Marx, supera este problema gnosiológico em uma medida muito próxima àquela proposta pela Escola Existencialista, em especial, do dileto discípulo de Heidegger, Hans-Georg Gadamer.

É que Gadamer (2006) se apoia em três eixos fundamentais: (a) todo conhecimento é resposta à uma pergunta, a qual, por sua vez, já envolve, de certa forma um *preconceito* do perguntado, (b) documentos históricos são respostas às indagações daqueles autores em seu tempo e (c) o conhecimento é acompanhado daqueles *preconceitos* (Mondin, 1970)

Simplificadamente, o que se tem, a rigor, é um conhecimento evoluído e construído de acordo com horizontes distintos (presente e passado), mas que necessariamente influencia o ser e sua percepção da realidade, de modo que a apreensão da realidade passa antes por um problema linguístico. É a virada linguística, de que fala Streck (2009, p. 65-77):

Já na Filosofia, o *linguistic turn* (invasão da filosofia pela linguagem) operou uma verdadeira revolução copernicana no campo da compreensão (hermenêutica). A linguagem, entendida historicamente como uma terceira coisa “interposta” entre um sujeito e um objeto, passa ao status de condição de possibilidade de todo o processo compreensivo. Torna-se possível, assim, superar o pensamento metafísico que atravessou dois milênios. Esse giro hermenêutico, que pode ser denominado também de giro linguístico-ontológico, proporciona um novo olhar sobre a interpretação e as condições sob as quais ocorre o processo compreensivo.

Todavia, a linguagem e a evolução da forma com que nos comunicamos e nos entendemos não é neutra. Ao revés. Ela segue uma ordem evolutiva, dialética na história segundo as leis econômicas resultado das tensões entre os modelos vigentes.

É, em síntese, segundo Gadamer (2006, p.70-1) a própria **noção** de historicidade, travestida da chamada consciência histórica:

O historicismo objetivista é ingênuo porque jamais vai até o fim de suas reflexões. Confiando cegamente nas pressuposições de seu método, esquece-se inteiramente da historicidade que também é “sua”. Um consciência histórica, que se pretenda verdadeiramente concreta, deve considerar a si mesma já como fenômeno essencialmente histórico. (...)

Direi, portanto, que a exigência, que é própria da hermenêutica, de pensar a realidade histórica propriamente dita nos advém daquilo que eu chamo de *princípio da produtividade histórica (Wirkungsgeschichte)*. Compreender é operar uma mediação entre o presente e o passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectivas na qual o passado se apresenta e se dirige a nós. Nesse sentido radical e universal, a tomada de consciência histórica não é o abandono da eterna tarefa da filosofia, mas a via que nos foi dada para chegarmos à verdade sempre buscada.

E é precisamente por este motivo que, finalmente, se permite a análise histórica em espécie: reconhecendo a dialeticidade histórico-evolutivo do homem ao se reconstruir o passado e ao se pesquisar o presente no contexto das tensões entre estruturas no qual se insere o ensino jurídico, por meio de uma postura que reconhece não só tais interações, como também aquelas entre sujeito-objeto-tempo da pesquisa.

Capítulo II– Breve história do direito e o ensino jurídico no Brasil.

Há consenso que a história política de dominação romana esta liga a manifestação autoritária que influenciou toda a cultura do mundo ocidental, da idade média até a atualidade, o que coaduna com o pensamento de Marx, conforme explica Skinner (1996, p. 29-31) ao analisar as bases do pensamento político moderno:

Mas sem dúvida havia uma fraqueza nessas afirmações da *libertas* contra o Império: as cidades não tinham meios de investi-las de qualquer força legal. A causa dessa dificuldade residia no fato de que, desde que o estudo do direito romano nascera nas universidades de Ravena e Bolonha, em fins do século XI, o código civil romano passou a servir como a base em que se enquadravam a teoria e a prática da lei por todo Santo Império Romano. E, desde que os juristas começaram a estudar e a glosar os textos antigos, o princípio cardeal para a interpretação da lei – e a característica que definiu a escola que se chamou de Glosadores – foi o de seguir com absoluta fidelidade as palavras do Código de Justiniano, aplicando seus resultados tão literalmente quanto possível às circunstâncias dominantes (Vinogradoff, 1929, pp. 54-8). Ora, não podia haver menor dúvida quanto ao fato de que os antigos textos jurídicos enunciavam, e com abundância de palavras, que o *princeps* – identificado por todos os juristas com o Santo Imperador Romano – devia ser considerado o *dominus mundi*, o senhor único do mundo. Isso significa que, enquanto os métodos literais dos glosadores continuassem a ser usados na interpretação do direito romano, as cidades não teriam a menor possibilidade de alegar qualquer independência *de iure* do Império – ao passo que os imperadores tinham à disposição o mais sólido amparo legal possível nas suas campanhas para subjugar as cidades (Vinogradoff, 1929, pp. 60-2).

Ferraz Junior (2010, p. 29-32) diz que a palavra *diké*, que nomeava a deusa grega da Justiça, tem origem no termo que significava *limites às terras de um homem*, ou seja, ligada a expressão ao *próprio*, à *propriedade*, ao que é de cada um. Explica que o direito é uma ordem que atravessa todos os setores da vida social.

Portanto, é de se concluir que a dogmática jurídica prevalecente no mundo ocidental por mais de um Século tem por objetivo principal a dominação imposta aos jurisdicionados, resultando na manutenção do sistema e das ideologias do poder.

Em passo seguinte, a análise dos cursos jurídicos no Brasil deve considerar os momentos históricos relevantes no País e no Amazonas, a fim de estabelecer a trajetória curricular do curso de Direito da Ufam desde a sua criação até os dias atuais.

Em face disso, ao se decompor a o método de investigação para averiguar o objeto escolhido (zetética), deve-se partir necessariamente da retrospectiva histórica, com o objetivo de identificar as leis que regeram a transformação das superestruturas sociais em evolução, verificando o desenvolvimento do ensino jurídico no Brasil por meio das ordens que dialeticamente o modificaram, até os dias atuais.

Não obstante, o desenvolvimento desse pressuposto metodológico exige a delimitação temporal de uma sequência de fatos determinantes para a compreensão das realidades passadas, que culminaram nas forças de conservação dos elementos (super) estruturais analisados nesta pesquisa.

Dessa forma, a tarefa inicial a ser realizada é a de separar os períodos relevantes para o objeto da pesquisa, o que, todavia, não significa desconsiderar a historicidade do homem, como Marx propunha.

Ao contrário. Trata-se de reconhecer tão profundamente esta característica a ponto de se admitir que o regresso à todas as situações *sinequa non* do processo histórico-evolutivo do homem simplesmente inviabilizaria não só esta, mas qualquer pesquisa científico-social.

Nesse ponto, a metodologia proposta por Marx novamente norteia a análise, estabelecendo critérios para a fixação dos limites factuais relevantes, haja vista que a sua peculiar divisão da história em épocas se dá segundo as *rupturas históricas* das estruturas econômicas da sociedade, como se depreende logo do início do *Manifesto*:

Nas mais remotas épocas da História, verificamos, quase por toda parte, uma completa estruturação da sociedade em classes distintas, uma múltipla gradação das posições sociais. Na Roma antiga encontramos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores, vassalos, mestres das corporações, aprendizes, companheiros, servos; e, em cada uma destas classes outras gradações particulares.

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiam no passado.

Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto a burguesia e o proletariado. (MARX, 2010, p. 40)

Trazendo essa postura histórico-científica para o microsistema do ensino jurídico no Brasil, a identificação daquelas rupturas não coincide com o tradicional seccionamento feito pelos historiadores, qual seja: Brasil Colônia, Império e República (República Nova, Ditadura Militar e Nova República).

É que tal divisão de períodos históricos obedece à um critério de reorganização **política** *aparente* do Estado, já que a verdadeira reordenação de poder (das superestruturas) somente se concretiza em decorrência da tensão econômica entre classes “A história de todas as sociedades

até hoje existentes é a história das lutas de classes”³⁸, ou seja, em função de leis econômicas, e não políticas.

Por conta disso, a demarcação histórica a ser seguida nesta pesquisa adotará como marcos determinantes de épocas históricas os acontecimentos por meio dos quais a superestrutura do Estado e do Direito tentavam se conservar, resistindo aos estímulos do natural avanço econômico.

Seguindo a proposta marxiana, o Brasil conheceu fundamentalmente dois períodos: a escravidão e o capitalismo, embora este último tenha adquirido características peculiares em razão da influência do chamado capitalismo comercial (ou mercantilismo) sobre um período ainda de regime escravocrata.

Diante disso, o primeiro ciclo de relevância se circunscreve da colonização até a Independência (1822), época em que o regime de mão-de-obra escrava remanescente da Colônia sobrevivia sob a tensão da necessidade de expansão dos mercados europeus decorrente do enriquecimento do capitalismo comercial, de modo que o Direito - como superestrutura – se voltava para a pura conservação da hegemonia colonial à favorecer o regime mercantilista português.

A seguir, da independência até o fortalecimento dos movimentos abolicionistas que culminariam na República tem-se um segundo período de relevância.

Isso porque a influência do capitalismo industrial em consolidação na Europa, especificamente o inglês, deu conta da primeira tensão entre a superestrutura escravocrata estabelecida na colônia e sua superação com fins a um pseudomodelo industrial, implicando a adaptação do ensino jurídico a este último, especialmente durante o período toda a chamada República Velha.

Por fim, o atrito social tem como último marco a Era Vargas, desenrolando-se até os dias atuais, lapso temporal no qual se consolidou o modelo de capitalismo que determinou a reordenação do ensino jurídico como instrumento de manutenção da ordem econômica industrial estabelecida, sob a qual ainda nos encontramos.

Estabelecidas tais premissas, passa-se à análise do momento colonial brasileiro, no qual se tem como fato marcante a política imperial-colonialista, por meio da qual se impedia,

³⁸ Idem, Ibidem, p. 39.

definitivamente, a gênese do ensino jurídico na Colônia, como instrumento para elidir qualquer tentativa de emancipação da estrutura mercantilista então dominante, como expõe a passagem de Venâncio Filho (2004, p. 7):

Esta observação é bastante relevante para a situação brasileira, uma vez que, pelo fato de não existirem na Colônia instituições de ensino superior, a formação universitária era dada aos brasileiros pela Universidade de Coimbra. Tem-se nesse aspecto uma outra característica importante da colonização portuguesa, ao contrário do que fez a Espanha que, de longa data, criou estabelecimento de ensino superior na América Espanhola.³⁹

A propósito, o comparativo delineado por Holanda (1995, p. 119-20) dá conta da mesma situação de dominação completa da colônia, subjugada aos estudos ultramarinos quase que exclusivamente em Coimbra:

O desaparecimento de vários arquivos universitários, como os de Lima e Chuquisaca, é uma das razões da falta de dados precisos sobre o número de estudantes diplomados por esses estabelecimentos. Contudo não seria exagerada a estimativa feita por um historiador, que avalia em cerca de 150 mil o total para toda a América espanhola. Só da Universidade do México sabe-se com segurança que, no período entre 1775 e a independência, saíram 7850 bacharéis e 473 doutores e licenciados. É interessante confrontar esse número com o dos naturais do Brasil graduados durante o mesmo período (1775-1821) em Coimbra, que foi dez vezes menor, ou exatamente 720.

A nulidade total de ensino jurídico no Brasil colonial, todavia, não significou a ausência de formação de uma classe de bacharéis brasileiros neste período, em razão da, embora pouco expressiva como se viu acima, instrução dos *filhos do Brasil* em Coimbra e em outras instituições no estrangeiro.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil (1909) iniciou um ciclo histórico que teria como ápice a Independência (1822), o qual influenciaria diretamente o ensino do Direito no Brasil, iniciando uma fase chamada por Venâncio Filho de *Período de Transição*.

Neste período, surge finalmente a formação da cultura jurídica brasileira, como antes insignificante nos termos expostos por Barreto (1922, p. 150):

Há 100 anos, quando se emancipou definitivamente da soberania portuguesa, era o Brasil uma terra sem cultura jurídica. Não a tinha de espécie alguma, a não ser, em grau secundário, a do solo. Jaziam espíritos impotentes na sua robustez meio rude da alforria das crendices e das utopias, à espera de charrua e sementes. O direito, como as demais ciências e, até, como as artes elevadas, não interessava ao analfabetismo integral da massa. Sem escolas que o ensinassem, estava o conhecimento dos seus princípios concentrado apenas no punhado de homens abastados que puderam ir a

Portugal apanhá-la no curso acanhado e rude que se processava na Universidade de Coimbra. (...)

O direito era, no Brasil, quando se operou a Independência, uma ciência estudada por um grupo insignificante de homens e não era estudada, mesmo neste grupo, com profundidade e pertinácia. Nem podia sê-lo. Não há ciência que se desenvolva sem ambiente apropriado, e o de uma colônia onde mal se sabia ler não é, com certeza, o mais adequado para o crescimento de uma disciplina, como a de direito, que supõe um estado de civilização bem definido nos seus contornos e bem assentado nos seus alicerces.⁴⁰

Já no período imperial, na ótica de Adorno⁴¹, a formação dos bacharéis produziu intelectuais politicamente disciplinados e conservadores, todos amparados nos fundamentos ideológicos do Estado, cujo objetivo era garantir o funcionamento e o controle do aparato administrativo estatal, o que se dava pelo exercício de altos cargos do Governo. Todavia, salienta que a ausência de planejamento da Academia somada a falta de controle do Estado no processo de produção e transmissão de conhecimento, acabou por comprometer a boa formação docente e discente.

A dispersão e o autodidatismo contrastavam com o objetivo imperial de formar a elite intelectual do Brasil, revelando um processo de profissionalização dos bacharéis, marcado pelo aparecimento do “periodismo”, que levou ao aparecimento de uma imprensa expressiva produzida pelos acadêmicos.

As aulas eram ministradas pelas leituras e se baseavam na repetição de jurisprudências tradicionais ou, ainda, pela utilização de apostilas sem nenhum planejamento didático ou pedagógico, reunindo partes de textos de obras distintas, o que não comportava qualquer análise crítica, levando ao desapontamento geral em relação ao ensino jurídico.

Havia desilusão frente ao quadro geral de ensino jurídico, tanto em virtude da deficiente qualidade didática dos mestres, quanto pela inexistência de crítica na atividade didático pedagógica.

Muitas aulas eram lidas e consistiam na eterna repetição de jurisprudências tradicionais, sem análise crítica, a par do hábito de utilização de apostilas que reuniam excertos de obras distintas, sem sistematicidade ou organicidade.

Adorno (1998, p. 102-3) apresenta, também, uma síntese do espírito que dominava as Arcadas. Por meio dela é possível compreender o porquê de terem sido produzidos poucos

⁴⁰ *Apud* VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Ob. cit.*, p. 13-14.

⁴¹ CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI XVIII., 2009, São Paulo. **Anais**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

jurisconsultos e professores pela Academia, mas muitos advogados, administradores, parlamentares, oradores, jornalistas e artistas, que constituíram parcela expressiva da inteligência brasileira, nas artes e no jornalismo, e os principais dirigentes políticos da sociedade.

[...] Primeiro, vale destacar que a tradição jusnaturalista parece ter predominado enquanto orientação filosófica impressa à atividade pedagógica, consoante sugerem as fontes primárias e secundárias consultadas. Em segundo lugar, essa vocação jusnaturalista nunca penetrou a estrutura curricular pela porta de entrada. Era frequente que os grandes sistemas filosóficos fossem conhecidos através de “filósofos menores” ou de intérpretes nem sempre autorizados. Sua assimilação processava-se por intermédio de um paciente estudo solitário, que transformava o lente de Direito em potencial autodidata e o bacharel em homem voltado para a solução de questões práticas da vida política e social. Em terceiro lugar, e talvez por isso mesmo, a Academia de Direito de São Paulo produziu uma safra numericamente inexpressiva de jurisconsultos, em favor de um contingente quantitativamente significativo de advogados, administradores, parlamentares, oradores, jornalistas e artistas. A prática de conciliar tendências filosóficas antagônicas e de harmonizar ideias jurídicas de distintas filiações ontológicas e gnosiológicas, minimizou os pressupostos críticos da atividade didático-pedagógica, e, em contrapartida, fez sobressair seu lado reverso: uma formação puramente ornamental, nutrida, em parte, da exposição quase literal de doutrinadores do Direito e de comentários dos códigos, sem qualquer efeito construtivo e modificador do comportamento.

Finalmente, convém lembrar, não foi incomum que novas correntes de filosofia jurídico-política aparecessem, de início, entre os estudantes e se expressassem, preferentemente, nos institutos e na imprensa acadêmica. [...]

Para Adorno (1998, p. 142 – 3) na sociedade pós-independência, a educação foi um “veículo de diferenciação social frente à imensa maioria da população desprovida da propriedade, pobre e analfabeta” e também possibilitou a homogeneização política da elite. No entanto, não foi a educação recebida em sala de aula, mas sim o jornalismo foi o responsável por essa homogeneização: “Basta ressaltar que, entre os biografados, muitos foram notáveis jornalistas”. Na Academia de São Paulo não houve a transmissão de uma ideologia particular ou o treinamento específico dos estudantes, mas ela foi eficaz “por haver monopolizado todas as oportunidades de dispersão possíveis que se apresentavam à carreira dos bacharéis”, criando “um tipo de intelectual, algo cosmopolita, que se aventurasse por outros campos de saber, não exclusivamente restritos ao universo da lei e do Direito”.

Também se reconheceu que a produção intelectual dos bacharéis formados na Academia de São Paulo concentrou-se em questões públicas e na vida civil, havendo intensa atenção para a literatura:

[...] Ao que parece, a produção de romances, comédias, dramas, poesias, memórias, discursos literários representou importante prática na construção dos fundamentos morais da elite política. Certamente, disso muito pouco se ensinou em sala de aula, não obstante a oratória tenha sido característica identificável, com frequência, nos traços biográficos de inúmeros acadêmicos. Qualquer reflexão superficial sugere que

algo, além dos estritos limites da sala de aula, estimulou ou mesmo orientou a formação dos bacharéis para o cosmopolitismo intelectual. (ADORNO, 1998, p. 145)

No século início do Século XIX (1827), quando foram criados os cursos jurídicos no Brasil, havia um currículo estabelecido composto por nove cadeiras e com duração de cinco anos. Disciplinas como Direito Público Eclesiástico e Direito Natural, representavam as bases político-metodológicas à época do Império (Cursos de Direito de São Paulo e Olinda).

Em 1854 ocorreu uma alteração curricular, única no período imperial, para a inclusão das cadeiras de Direito Romano e de Direito Administrativo, o que fortalecia a ideia de vinculação do direito às bases judaico-cristãs, bem como o interesse de fortalecimento das instituições de Estado, haja vista ser o direito administrativo umbilicalmente ligado aos interesses do poder constituído.

Com o fim do Império e com o advento da Proclamação da República, mudanças ocorreram em todos os setores, político, econômico, financeiro e educacional, ocasionando, por conseguintes, modificações nos currículos, especialmente dos cursos jurídicos, que desde então começaram a ter forte influência da corrente positivista, advinda das ideias de Auguste Comte.

Em 1890 a cadeira de Direito Público Eclesiástico foi extinta, isto, em decorrência da separação entre Estado e Igreja. Foram incluídas no currículo as cadeiras de Filosofia do Direito, História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

Em 1895 foi fixado, através da Lei n. 314 de 30 de outubro de 1895, um novo currículo para os cursos de Direito que objetivava a profissionalização dos estudantes dos cursos jurídicos, com as seguintes disciplinas: a) Filosofia do Direito; b) Direito Romano; c) Direito Público Constitucional; d) Direito civil; e) Direito criminal; f) Direito Internacional Público e Diplomacia; g) Economia Política; h) Direito Civil; i) Direito Criminal: Direito Militar e Regime Penitenciário; j) Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado; k) Direito Comercial; l) Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal; m) Medicina Pública; n) Prática Forense; o) Ciência da Administração e Direito Administrativo; p) História do Direito e especialmente do Direito Nacional; q) Legislação Comparada sobre o Direito privado.

Efetivamente, é possível afirmar que havia, no Brasil do final do século XIX, um entendimento geral da elite intelectual no sentido de que a cultura e a produção literária eram o que havia de mais importante na formação e afirmação do homem (homem aqui no sentido literal, pois mulheres ainda não circulavam nas Academias). Esse entendimento era global e se prolongou durante a primeira metade do século XX.

No período que vai da proclamação da República até a era Vargas (República Velha), as discussões sobre os rumos da educação no Brasil passam a pauta, em especial para o direito com uma visão da educação com base nas realidades econômicas e sociais (visão sociológica).

Importante destacar que as resistências à escola tradicional era um movimento mundial, que teve início principalmente nos Estados Unidos e na Europa, movimento este chamado de Escolas Novas que, de acordo com Cambi (1999, p. 514) se sucedeu da seguinte forma:

Entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do novo século, afirmam-se na pedagogia mundial algumas experiências educativas de vanguarda, inspirada em princípios formativos bastante diferentes daqueles em vigor na escola na escola tradicional. Na base dessa consciência educativa inovadora estavam não só as descobertas da psicologia, que vinham afirmando a radical “diversidade” da psique infantil em relação à adulta (à qual em geral era sempre assimilada), como também o movimento de emancipação de amplas massas populares nas sociedades ocidentais, que vinha inovar profundamente o papel da escola e o seu perfil educativo, rejeitando exclusivamente seu papel elitista. Embora as “escolas novas” nasçam e se desenvolvam como experimentos isolados, ligados a condições particulares e a personalidades excepcionais de educadores, elas, justamente porque tiveram imediatamente ampla ressonância no mundo educativo, propiciaram uma série de pesquisas no campo da instrução, destinadas a transformar profundamente a escola, não só no seu aspecto organizativo e institucional, mas também, e talvez sobretudo, no aspecto ligado aos ideais formativos e aos objetivos culturais.

No Brasil, a partir da década de trinta a questão educacional toma relevo no aspecto político com o advento da revolução constitucionalista de 1932 e sob o prisma educacional com o Manifesto dos Pioneiros, que teve como precursores os educadores Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo que estiveram a frete das principais reformas educacionais do país. Quer através de suas produções em Psicologia, Pedagogia, Sociologia e Filosofia, quer pela participação direta nas políticas públicas (inclusive na criação do MEC, universidades, Institutos de Educação e a CAPES),

Naquele período, sob o ponto de vista jurídico educacional, foi de grande relevo o trabalho realizado por Pontes de Miranda sobre os cinco direitos fundamentais do homem, que tratou de forma comparativa com os demais sistemas existentes no mundo os problemas relativos à educação.

Isaac Newton (1642 – 1727) dizia: “se vi mais longe foi por estar de pé sobre ombros de gigantes”. Esta frase se aplica ao tema ora tratado, haja vista que a pretensão de fazer uma análise crítica, ainda que superficial, da questão da educação no Brasil, com ênfase nos cursos jurídicos, só se legitimará se aportadas em juristas de renome e pensadores que adquiriram autoridade intelectual e acadêmica que o distingam.

Neste olhar, Pontes de Miranda⁴² ampara a pretensão, quer seja pela qualidade e quantidade de sua obra no mundo jurídico nacional e internacional, quer seja pelo seu trabalho no campo filosófico, com destaque para a Teoria do Conhecimento desenvolvida na obra *O Problema Fundamental do Conhecimento*, conforme bem retratou Cescon (2003).

A questão relevante sobre a educação posta por Pontes de Miranda é a abordagem e o convencimento sobre o tema com as mesmas bases e conclusões defendidas por Antonio Gramsci⁴³, considerado um dos maiores teóricos marxianos sobre educação, cujas propostas tiveram por base o materialismo histórico dialético.

A visão sociológica de Pontes de Miranda é destacada por Tércio Sampaio Ferraz Junior ao afirmar que:

[...] é uma cultura polimorfa, cujo fundamento está na importância que ele atribuiu à sociologia. Esta, diz ele, supõe a matemática, a física, a biologia, sendo a flor da cultura. Nestes termos, a própria ciência jurídica é considerada como ciência causal e não finalista, sendo seu objetivo as relações sociais, que não podem ser alteradas ou destruídas pela vontade de ninguém, senão mediante outras forças. Nestes termos, o

⁴²Pontes de Miranda (Francisco Cavalcanti P. de M.), advogado, jurista, professor, diplomata e ensaísta, nasceu em Maceió, AL, em 23 de abril de 1892, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 22 de dezembro de 1979. Eleito em 8 de março de 1979 para a Cadeira n. 7, na sucessão de Hermes Lima, foi recebido em 15 de maio de 1979, pelo acadêmico Miguel Reale. Estudou Direito na Faculdade do Recife, onde se bacharelou em 1911, com 19 anos. Estreou aos 20 anos com o ensaio filosófico *A moral do futuro*, prefaciado por José Veríssimo. A partir dessa época não cessou de escrever a sua grande obra, que abrange os campos da Sociologia, da Filosofia, da Matemática e, acima de tudo, do Direito.

Foi professor da Universidade Nacional, da Universidade do Recife e de outras; conferencista, no Brasil e no estrangeiro; membro de várias instituições culturais; desempenhou numerosas missões diplomáticas. Advogado militante que exerceu o cargo de Desembargador do Tribunal de Justiça do Distrito Federal até 1939, quando foi transferido para a carreira diplomática, na qualidade de embaixador na Colômbia.

Com o livro *"A sabedoria dos instintos"*, recebeu em 1921 o prêmio da Academia Brasileira de Letras. Em 1925, a Academia voltou a premiá-lo com a sua láurea de erudição, pelo livro *"Introdução à sociologia geral"*. Sua obra mais importante é o célebre *"Tratado de Direito Privado"*, em 60 volumes, concluído em 1970.

Na sua obra imensa, a parte mais numerosa é a bibliografia jurídica, dominada pelas perspectivas perenes do seu espírito múltiplo: concepção científica do Direito, progresso científico, liberdade, humanismo, visão poética, antitotalitarismo, senso da democracia, inspiração filosófica, preocupação ética. Caracterizou-o um voluntarismo pragmatista, sempre dinâmico e insatisfeito. Mais voltado para a questão metodológica do que para o plano epistemológico, foi um realista, ansioso pela cientificidade do Direito e da Filosofia. Disponível em: <<http://www.biblio.com.br/default.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/biografias/pontesdemiranda.htm>> Acesso em: 20 set 2009.

⁴³Nasceu na ilha da Sardenha, em 1891. Seu pai, funcionário público, provia a família um nível econômico médio. Quando Antonio Gramsci tinha 7 anos, o pai foi suspenso do emprego por causa de uma irregularidade administrativa, e conseqüentemente as condições econômicas da família ficaram mais difíceis. Era o quarto filho entre sete, frequentou a uma pré-escola dirigida por freiras e uma escola primária pública. Suspende seus estudos (estudando em casa) e retoma o ginásio dois anos depois. Gosta de matemática e ciências. O irmão mais velho (já em Turim) manda-lhe pelo correio jornais socialistas (ex., o *"Avanti"*): cursa o colegial frequentando os ambientes socialistas e manifesta profundos sentimentos de revolta contra os ricos e de orgulho regionalista. Em 1910, publica no jornal local *"A União Sarda"* seu primeiro artigo. Lê muito e começa "por curiosidade intelectual" suas primeiras leituras de Marx. Durante as férias trabalha como contador e dá aulas particulares. Em 1911, consegue a licença colegial, ganha uma bolsa de estudo e parte para a Universidade Estatal de Turim, onde ingressa na Faculdade de Letras. (NOSELLA, 2004, p. 35-38).

direito é para ele, fenômeno de adaptação ou corretivo dos defeitos de adaptação social. (BITTAR, 2010, p. 58)

Para demonstrar a pertinência do tema tratado por Pontes de Miranda e Antonio Gramsci, ambos sobre educação, destaco a síntese do trabalho monográfico escrito pelo eminente jurista brasileiro em que defende a criação da escola pública única. Em passo seguinte, comparo com as ideias do italiano Antônio Gramsci que se refere à escola unitária.

A obra editada em 1933 faz parte de uma coleção de cinco livros que tratam dos direitos do homem, a saber: a subsistência, o trabalho, a educação, a assistência e ao ideal. Esta dissertação se atém ao terceiro livro que trata do direito à Educação⁴⁴.

A relevância do tema é de tal ordem que Pontes de Miranda iniciou a obra dizendo que de nada adiantaria tudo dar a um povo se não lhe der uma escola com igualdade para todos, vaticinando que se isto ocorrer, não deram nada e a ausência de direito voltará.

Desenvolve o texto, em primeiro plano, analisando o direito à escola como algo anterior ao direito público subjetivo. Segue, então, discorrendo sobre o ensino nas escolas públicas dos Estados Unidos da América, da Alemanha, da França e da Rússia.

Por segundo, propõe a adoção de uma escola única e igualitária, a partir daí, reforça a necessidade do ensino gratuito e obrigatório em todos os níveis.

Adentra no debate sobre a construção do Direito à Educação abordando a escola religiosa (confessional), o ensino profissionalizante (técnica) e o ensino privado.

Por fim, apresenta suas conclusões com uma forte crítica a escola “intelectualista do Século XVIII”, defendendo a observância de competências escolares concretas que possam emancipar o homem-trabalhador, de forma a adquirir uma profissão digna para enfrentar a escravização proposta pelo capitalismo pulsante.

Apropriando-se das ideias defendidas por Pontes de Miranda, passa-se à análise comparativa com a proposta sobre educação do sociólogo italiano Antonio Gramsci, cuja obra escrita no período em que esteve encarcerado (1929-1935), mostra a total semelhança de pensamento.

⁴⁴A Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Pinheiro da Costa, na sua tese de doutoramento intitulada *O Direito a Educação no Amazonas (1933-1935)*, cita a opinião de vários pesquisadores que reconhecem na Constituição de 1934 a inauguração, em âmbito nacional, da educação como um direito declarado, o que foi apenas mantido, ampliado ou recriado nas constituições posteriores (p.59). O que permite concluir pela relevância da obra de Pontes de Miranda na conquista desse ideal.

O que instiga esta comparação é o fato de que a primeira obra de Gramsci foi publicada somente em 1948⁴⁵ e, no Brasil, seu trabalho veio a lume em 1970, ou seja, mais de trinta e cinco anos depois da monografia escrita por Pontes de Miranda.

Daí, surge a dúvida sobre a autoria das ideias relativas à escola única. Evidente que o trabalho de Antonio Gramsci sobre a Escola supera em muito, tanto em volume quanto em conteúdo, a proposta também defendida por Pontes de Miranda, cuja obra sobre o tema limitou-se à monografia ora resumida.

Pontes de Miranda esclarece que uma coisa é o direito à escola e outra é que todos terão direito à escola pública, e conclui: “O Direito à Educação é um direito novo, fundado nas ideias de Robespierre⁴⁶ e Hegel”.

O conceito hegeliano defende que o direito da criança à educação, que antes era um movimento espontâneo religioso-moral das Instituições e do Estado, passou a ser jurídico, um direito do indivíduo.

Pontes de Miranda afirma que existem direitos declarados, só verbalmente e de difícil reconhecimento, e direitos subjetivos acionáveis, o que se apresenta como essencial para o estudo da matéria posta.

Reconhece que, apesar de declarados no ordenamento jurídico, certos direitos não possuem eficácia positiva, ou seja, não preveem sanções em caso de descumprimento, o que os torna meros programas. Explica que “onde há escola pública o aluno se matricula gratuitamente. Onde não há, ou onde a lotação já se completou, ficam sem escola os indivíduos em idade escolar”. Então, propõe: a) a destinação de verbas especiais, em texto constitucional; b) a destinação de percentagem das rendas arrecadadas; c) o direito público subjetivo no Estado *sem fins precisos*; d) o direito público subjetivo, no Estado *de fins precisos*.

Acrescenta que estas garantias assegurariam o direito subjetivo do cidadão (possibilidade de mover ação contra o Estado para exigir o oferecimento de escola) e a disponibilidade de recursos para tornar o pleito efetivo (obrigar a construção, manutenção, oferecimento de vagas e a qualidade da escola).

Sensível ao problema social decorrente da abolição da escravidão ocasionado pela “simetrização humana”, Pontes de Miranda defendeu que no seio escolar essa igualdade deveria

⁴⁵ Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce.

⁴⁶ Maximilien François Marie Isidore de Robespierre (6 de maio de 1758, Arras — 28 de julho de 1794, Paris), advogado e político francês, foi uma das personalidades mais importantes da Revolução Francesa.

ser alcançada, de forma a garantir escola de todos e ao alcance de todos. A este princípio de direito público subjetivo é que nasce o direito à educação.

Comparou a solução proposta com duas outras, a alemã e a russa. A russa colocava a educação como fim único do Estado, de forma a não permitir que as imperfeições dos dirigentes não realizassem o plano educacional, o que eliminaria a necessidade da existência de um direito subjetivo acionável. A alemã, que adota o direito público subjetivo, porém sem a “educação de plano” da nação soviética, ligando-se apenas a “economia de plano”.

Sobre a educação Francesa, Pontes de Miranda verificou que somente em 1833, tratou-se da educação primária e gratuita para todos os franceses, inclusive os indigentes, porém, excluía-se dessa universalização e gratuidade o ensino integral: curso primário, profissional, secundário e superior. O ensino secundário gratuito torna-se realidade de 1928 a 1931.

A Constituição de Weimar prescrevia no seu artigo 146 a gratuidade da escola primária e de extensão. Do mesmo modo, nada de livros somente para os pobres, e sim para todos.

Na América (USA), a gratuidade, inclusive na *High School*, era quase uma regra, bem como o apoio com livros, vestes e alimentação eram dadas às crianças pobres. Ajuda esta que abrangia o custeio nas escolas especiais e superiores.

Somente em 1919 aparece a gratuidade do ensino na Inglaterra.

No Brasil, diz Pontes de Miranda, teve-se, inicialmente, apenas o ensino primário gratuito, porém para poucos, sem generalização, uma vez que o Estado não era obrigado a oferecê-lo para todos.

A ideia de ensino gratuito enfrentou forte oposição, pois era tratada como ideário comunista, principalmente depois da pretensão de incluir na gratuidade o curso secundário e o superior. Além disso, a realidade demográfica rural brasileira servia de justificativa para negar tais ideias, sob o argumento que somente os operários das cidades aproveitariam a escola, haja vista a dispersão dos agricultores.

Segundo Pontes de Miranda incluía-se na ideia de gratuidade não só o ensino, mas também material escolar, o fardamento, o transporte e a alimentação, assemelhando-se ao sistema de internato, pois a época era corrente o pensamento que “educar juntos indivíduos de diferentes procedências, de famílias de classes separadas, leva os pobres à inveja”.

Pontes de Miranda conclui que a gratuidade, obrigatoriedade, não bastam. É preciso acrescentar: unicidade. Em vez de ‘escola primária gratuita’, diga-se ‘escola primária, profissional, secundária e superior gratuita’.

Quanto ao ensino religioso nas escolas, Pontes de Miranda verificou que na França, além do domingo, os alunos das escolas públicas têm um dia de folga para que os pais lhes ofereçam ensino religioso de acordo com sua fé, fora dos prédios públicos, ratificando a neutralidade do Estado sobre o tema. Apoiou seus argumentos nas palavras de Jules Ferry, autor da lei 1882, ao dizer que “o legislador não quis fazer de vós nem filósofos, nem teólogos improvisados”.

O modelo escolar americano, custeado por impostos especiais, oferecia a escola pública somente laica e simultânea para os dois sexos (1842), o que operou certa fusão de almas, certa integração cultural e certa inteligência favorável ao bem-estar público. O ensino religioso coube às escolas dominicais.

De forma mais flexível, alguns pedagogos alemães defendiam o ensino das religiões mais importantes, o que nominavam de “instrução interconfessional”.

Pontes de Miranda explicou que há argumentos de sociólogos que defendem o ensino religioso com um olhar supraconfessional, um fenômeno social. Outros, a abordagem da religião como parte da cultura da humanidade.

Para Pontes de Miranda a diversidade religiosa deve ser respeitada (Estado leigo, porém não hostil às religiões), contudo, a educação, monopólio do Estado, não pode ser particionada em escolas laicas (públicas) e confessionais, o que atenta contra o objetivo maior de igualdade social. E, ainda, que a paz na escola depende da ausência do ensino religioso.

O ensino leigo defendido pelos partidos socialistas foi conquista no Brasil da República (1889) e da Constituição de 1891, a exemplo da França, Estados Unidos, Holanda e Japão.

Pontes de Miranda acreditava que a existência de escolas laicas e religiosas serviriam para distinção econômica e social, pois para se alfabetizar o educando não é necessário vir à tona questões religiosas. Por isto, fazia distinção entre moral e religião, pois entendia que o Estado não deve se abster da instrução moral suficiente para a vida, cujos objetivos dos pais e professores se encontram e se solidarizam, o que dificilmente ocorrerá no aspecto religioso, dadas as multiplicidades de fé.

A liberdade de consciência e de pensamento na escola depende de um ensino laico, o que permitirá uma zona neutra entre o religioso e o antireligioso. Aos professores cabe o ensino das ciências e às Igrejas e aos pastores a religião.

O princípio da unicidade da escola, que orienta a chamada Escola Ordinária, se perde no momento em que o Estado permite a criação das escolas confessionais e privadas.

A escola privada, contrariamente a escola única, reproduz e amplia as divisões de classes, perpetuando as injustiças e as desigualdades econômicas, as quais o Pontes de Miranda chama de “inquisição econômica”, por expor as situações sociais dos pais.

O ensino privado só alimenta as possibilidades para a ocorrência da revolução da escuridade, que leva a violência e a mortandade. Diferentemente, a escola única permitirá a revolução de lâmpadas acesas. Todos iguais, e todos bem, ao invés de todos iguais, e todos mal.

Neste contexto, cabe tratar da solução simplista e equivocada adotada pelo Estado liberal em oferecer bolsas para os pobres frequentarem a escola privada:

“O subsídio aos pais pobres, solicitado, é algo de esmola; portanto, incompatível com a dignidade do Estado, que pretenda, com sinceridade, dar a todos as mesmas possibilidades”. Com esta afirmação Pontes de Miranda inicia o comentário sobre o sistema de bolsa oferecido, a época, pelo governo Alemão.

O custeio subsidiado pelo Estado Alemão demonstra que o rico acaba tendo muitas oportunidades para galgar o ensino superior (com ou sem apoio do Estado), enquanto o pobre, perdido a única vez, não poderia mais pleitear.

“O veneno destilado pelo individualismo capitalista, de origens liberais”, diante da ascensão dos pobres aos cursos, concede bolsas parciais aos alunos carentes, diminuindo-se progressivamente o oferecimento de vagas gratuitas e das bolsas integrais.

Discorrendo sobre o exemplo da Dinamarca, Pontes de Miranda diz aquele país instituiu imposto progressivo de renda anual, adotando dois critérios: a) a exclusão dos que não devem pagar, porque seriam desfalcados; b) a gradação do imposto para os que podem pagar. Pondera que, o imposto dinamarquês deveria tributar apenas os pais ricos e os indivíduos sem filhos, vez que os pais acumulam várias obrigações (alimentar, vestir, transporte, livros e outros), o que não afeta aqueles que têm em excesso e os sem filhos.

Sobre o tema, o autor recomenda equivalência do ensino secundário e o profissionalizante, de forma a permitir a generalização da cultura como alimento humano, político-intelectual das massas, haja vista que o verdadeiro ensino deve ser duplo: o geral e o profissional, porém ambos com uma base ou fundo comum, diferenciando-se apenas em quantidade e qualidade, na medida das necessidades didático-pedagógicas.

Adverte, também, que a escola única não pode significar primarização geral, pois a lei deve prever um curso obrigatório mínimo, as etapas e forma de ascensão. Neste mesmo passo, deve o ensino profissionalizante caminhar para frente, de forma a invadir o ensino superior e garantir a elevação dos trabalhadores manuais.

Lembra, Pontes de Miranda, que o processo seletivo deve levar em conta não a classe social ou o critério do dinheiro, mas a aptidão individual, o que garantirá mais rico o sangue social das profissões técnicas e dos corpos de alta investigação.

Para isto, deve o interesse social ser o guia na distribuição dos trabalhadores, porém sem asfixiar as individualidades, assim será o indivíduo a serviço da sociedade e a sociedade a serviço do indivíduo.

Para Pontes de Miranda três medidas são recomendadas, a saber: a) abolição de qualquer consideração de classe; b) crescente aproximação entre os ensinos ministrados; c) pouca diferença inicial e crescente equiparação dos salários.

Chama atenção para o fato que tais mudanças não devem ser implantadas como “o rolo compressor bolshevique”, de forma a trazer a violência e a mortandade, entretanto, o fracasso das reformas legitimará o proletariado a escolher outros caminhos.

Prega a revolução de lâmpadas acesas, em vez da revolução na escuridade.

Esclarece que “direito à educação” não se confunde com bolsas, ou seja, não é ato voluntário e sim obrigação do Estado. Para tanto, exige-se a estatização completa do ensino, bem como que sai do arbítrio dos dirigentes estatais estabelecerem o número de vagas ou de escolas.

Pontes de Miranda cita, ainda, a Convenção Nacional Francesa, na sessão de 2 de julho de 1793, quando então Robespierre propôs que a educação nacional seria igual para todos; inclusive com entrega dos mesmos alimentos, das mesmas roupas, da mesma instrução e dos mesmos cuidados.⁴⁷

⁴⁷ Artigo 2º do projeto proposto por Robespierre.

Da mesma forma, o artigo 3º da proposta apresentada declarava a dívida da República com a educação nacional e retirava dos pais ou responsáveis o direito de se oporem à instrução dos filhos ou dependentes⁴⁸.

Apesar dos avanços da educação Americana, Pontes de Miranda entende que o Estado manteve a divisão de classes sociais nas escolas, o que leva à conclusão que só isto não basta, pois acredita que só o Estado socialista será capaz de realizar o direito a educação dos filhos ou dependentes.

Observe-se, por fim, que a proposta de Pontes de Miranda para a educação no Brasil adota as duas formas, ou seja, a educação com fim único do Estado, o direito público subjetivo para exigir o cumprimento dos fins educativos e também a vinculação orçamentária (economia de plano) para sua efetivação, o que se justifica pela proposta de Estado socialista pregado pelo Autor.⁴⁹

Crítica a falência do individualismo do capitalismo, cujo destino se baseia em uma economia histórica⁵⁰, na medida em que atende as exigências passageiras do mercado, desconectada dos destinos imensamente mais altos do Homem.

Conforme dito antes, os termos escola única (Pontes de Miranda) e unitária⁵¹ (Antonio Gramsci) possuem, no rigor dos verbetes, sentidos análogos. Ainda assim, a essência das propostas destes ilustres pensadores iguala-se nos fins, qual seja: a emancipação das massas

⁴⁸ O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), declara, ainda que na quarta ordem de prioridade (Cap. IV), sob o título de Direito à Educação, as garantias propostas por Robespierre, inclusive cria a figura do abandono intelectual punível diante da obrigatoriedade dos pais ou responsável providenciar a matrícula na rede regular de ensino (art.55).

⁴⁹ Evidente que a Constituição de 1988 e a legislação geral infraconstitucional aplicável à Educação (LDB), dividiram as responsabilidades do dever de educar, o que contraria a proposta do Autor. O artigo 205 da Carta Fundamental enuncia “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada por toda a sociedade...”, já a LDB, no seu artigo 2º declara” A educação, dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana...”, demonstra a divisão e a inversão das responsabilidades com a educação, fato este que não passa despercebida nas críticas do Professor Jorge Gregório (2003, p.5 e 6) ao afirmar que “Houve uma inversão dos termos, ou seja, o dever de educar é, na Carta Magna, primeiro do Estado, depois da família. Na LDB, o dever de educar é, em primeiro lugar da família, e o Estado aparece como subsidiário. Mas alguém poderá perguntar-nos: afinal de contas, a família não tem obrigação para com a educação dos seus filhos? Claro que sim. Mas quem arrecada os recursos é o Estado e não a família. O referido artigo deixa clara a ideia do Estado mínimo que abandona as suas obrigações constitucionais e as transfere para a sociedade civil”

⁵⁰ Observe-se que a época vivida pelo Autor, o mundo suportava os efeitos da crise econômica de 1929, a qual em muito se assemelha aos dias atuais, daí a crítica ferrenha as propostas não realizadas pelo capitalismo.

⁵¹ Segundo Mochcovith (1988, p. 67), os principais conceitos e expressões usados por Gramsci num vocabulário crítico onde classifica “*Escola única e comum*: é a escola pública, laica (em que não se ministra ensino religioso), obrigatória e gratuita, aberta e garantida às crianças originárias de todas as classes sociais, que estudam as mesmas disciplinas, pelo mesmo currículo, por todas as séries ou graus que precedem o nível universitário, sem distinção entre formação humanista e formação profissional”.

trabalhadoras de forma a distribuir igualdade social de oportunidades e a conquista da dignidade humana⁵² por meio da escola.

O pensamento de Gramsci se apoia no materialismo histórico de Karl Marx, entretanto, conforme explica Mondin (1983, p. 233-234) a interpretação do pensamento marxista sofreu, no século XX, importantes mudanças que levaram à cisão e ao surgimento de várias correntes, entre elas a revisionistas, a qual dá outras interpretações ao pensamento de Marx, por exemplo: que a dialética não tem leis e não se refere à natureza, mas ao sujeito singular e sua relação com a história, sendo produto desta relação, contudo, com a capacidade de exercer sobre ela uma ação própria, podendo modificá-la e se opor à alienação que nela está sempre presente e, também, o entendimento de que a religião não é o ópio do povo, bem como reconhecer a dialética entre intelectuais é simplesmente para negar a ideia fatalista e mecanicista, o que faz surgir a importância da escola como instrumentos de superação.

Diante disso, classifica Antonio Gramsci como a maior autoridade italiana sobre o marxismo, porém, contrariando as ideias do materialismo ingênuo ou vulgar de certos marxistas, o que o coloca na condição de marxista revisionista.

A ordem didática proposta por Guareshi (2007, p. 88) para entender o pensamento marxista, esclarece que o modo de produção descrito por Marx está dividido em dois níveis: base ou infra-estrutura e superestrutura. Nesta dicotomia, a escola figura como aparelho ideológico do Estado para manter a hegemonia da classe social dominante.

Acrescenta, ainda, que Gramsci classifica-se como culturalista, por acreditar que a transformação da sociedade deve ocorrer pela consciência de classe mediante a ação dos intelectuais orgânicos, o que se dará primordialmente na escola comum e unitária.

Desta forma, pode-se afirmar que os pensamentos se emparelham na crença da mudança social pela educação, desde que atenda os critérios de igualdade de oportunidades, gratuidade e ensino laico, tudo com vista a emancipar as classes oprimidas.

⁵²Sobre o termo “dignidade humana” esclarece Rabenhorst (2001, p.46), “Este debate acerca da fundamentação da ideia de dignidade humana é um dos mais importantes da filosofia moral contemporânea e seria profundamente leviano da nossa parte tentar resolvê-lo aqui. No entanto, não nos parece ser completamente impossível encontrar um meio-termo entre essas duas posições. Para tanto, assumamos que a dignidade humana não é uma propriedade observável e que, como tal, não pode ser provada ou negada sobre bases meramente fáticas. Isto significa que ela seria apenas uma ideologia criada pela visão de mundo ocidental? Não necessariamente. Ela pode significar, também, que a ideia de que todos os homens são indistintamente dignos repousa em um conjunto de poderosas crenças que não podem ser *plenamente justificadas*. Essas crenças, escreve o filósofo canadense Charles Taylor, *se agregam em torno do sentido de que a vida humana deve ser respeitada e de que as proibições que isso nos impõe contam-se entre as mais ponderáveis e sérias de nossa vida*”.

Entretanto, as ideias divergem no que se refere ao ensino profissionalizante. O pensador italiano faz críticas severas e diretas a este tipo de ensino ao sustentar que:

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar as estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas que em cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente” nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados) assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária ao fim de governar. Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada” no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnica-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens “juridicamente” fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência. (Gramsci, 1968, p. 137)

Os escritos gramsciano demonstram a preocupação permanente com a organização da escola e a busca de princípio educativo único, fazendo-o em notas sistemáticas sobre a escola⁵³. É neste contexto que forja a ideia da escola unitária, definindo sua opção pelo tema.

No mesmo passo seguido por Pontes de Miranda, elaborou uma detida análise não só dos dados objetivos, bem como dos fins sociais, econômicos e organizacionais da escola.

Sobre o tema Manaconda (2008, p. 166-179) explica que esta escolha representou a opção por uma escola única de cultural geral humanística, orientando seus estudos sobre todos os aspectos para a concepção de um modelo.

Assim, os termos utilizados pelos pensadores ora confrontados, não afastam nem tornam antagônicas as ideias, modelos e concepções de uma escola única ou unitária, pelo contrário, as identidades e aproximações se evidenciam na medida em que se aprofundam nas teses sustentadas.

Passadas as discussões sobre educação na Era Vargas, no que se refere ao ensino jurídico, somente em 1962, por intermédio do Conselho Federal de Educação (Parecer 215) foi implantado o primeiro currículo mínimo para os cursos de Direito, abandonando-se a forma plena que prevalecera até aquele período. Essa mudança foi importante por ter permitido a

⁵³Gramsci dedicou os cadernos denominados 3-XX, 4-XIII, 5-IX, 6-VIII e 7-VII para lançar a base de seu pensamento sobre a escola, com destaque para o Caderno 4-XIII, escrito em 1930.

adaptação regionalizada dos cursos jurídicos. Por outro lado, o currículo mínimo era composto de doze matérias obrigatórias, excluída o estudo filosófico e sociológico do direito. Este novo formato curricular fortaleceu o perfil profissionalizante dos cursos jurídicos.

Posteriormente, com a publicação da Resolução n.º 3 de 1973, do Conselho Federal de Educação, que tratou de normas gerais estruturantes para os cursos jurídicos, tais como o número mínimo de horas-aulas e da duração do curso. Esta regulamentação vigorou até 1994, sendo sucedida pela Portaria 1.886 de 1994 do Ministério da Educação e Cultura.

A Resolução n.º 3 de 1972 adotou o estágio supervisionado aplicado na disciplina intitulada Prática Forense. Do mesmo modo, a obrigatoriedade da disciplina conhecida como EPB – Estudos de Problemas Brasileiros e a prática obrigatória de Educação Física. Estas mudanças curriculares estavam diretamente relacionadas aos interesses repressivos do regime de exceção que se aprofundou na década de 1970.

Merece destaque que o estágio supervisionado previsto na Resolução n.º 3/ 1972 era obrigatório, diferente do Estágio de Prática Forense e organização judiciária criado pela Lei n.º 5.842 de 1972, que era de caráter opcional e garantia a liberação do acadêmico de prestar o exame de ordem, permitindo-lhe a inscrição direta nos quadros da OAB.

Em 1994, pela Portaria n.º 1.886, do Ministério de Educação e Cultura, foram estabelecidos novos paradigmas para os cursos de direito, entre eles a oportunidade dos cursos jurídicos adentrarem no campo da pesquisa e da iniciação científica, o que levaria ao questionamento crítico dos conteúdos jurídicos, melhor conhecimento e apropriação dos métodos de pesquisa, os quais se tornaram necessários para a elaboração da monografia de final do curso.

Por fim, a LDB 9.394/96 orientou a reestruturação dos cursos de Direito que foi complementada pela Resolução n.º 9, de 29 de setembro de 2004, da Câmara de Educação Superior /CNE, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, concluindo-se pela Resolução n.º 2, de 18 de junho de 2007, da Câmara de Educação Superior do CNE, que determinou a carga horária mínima de 3.700 horas a serem cumpridas no período de 5 anos.

Feita essa digressão do Brasil colônia até os dias atuais no que se refere ao ensino jurídico e a discussão sobre a educação, em especial no período que antecedeu a constituição de 1934, embalada pelas ideias do movimento Escola Novistas que prevaleceram no mundo entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do século XX, passo ao capítulo

seguinte a abordar a influência dessas ideologias na organização curricular do curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas, sendo no primeiro plano organizadas as disciplinas que compuseram o curso que vai desde a sua criação até o currículo vigente, de forma a identificar as ideologias predominantes e os objetivos propostos e alcançados, sem perder de vista as limitações técnicas e de tempo impostas pelo trabalho dissertativo de mestrado.

Capítulo III– Criação e evolução do curso de Direito no Amazonas (UFAM)

No início do século XX, Manaus, mesmo sendo uma cidade pequena, iniciava um período áureo, em todos os setores, como descreve Aderson de Menezes:

Foi assim que Manaus viu chegar o século XX, riosamente, em verdadeiras condições citadinas, ao jeito de uma cidade modernizada, que se tornava cada vez mais linda, com muitos recursos econômicos, ruas calçadas e feericamente iluminadas, jardins e praças ornamentadas por coretos e chafarizes, pontes de ferro e alvenaria, residências aristocráticas, bondes elétricos, telégrafo e esgotos, além de um porto em construção em sistema de cais flutuante. E havia riqueza, abundando as safras dos produtos locais se transformando logo mais em dinheiro forte e valorizado. (pag. 11)

Esse crescimento ocorreu em especial no terreno cultural, com a vinda de muitos jovens recém-formados em áreas diversificadas, advogados, médicos, engenheiros, dentistas, que passaram a formar uma elite:

[...] todos contagiados em seu idealismo pelo Direito e pela Liberdade, os quais, aqui chegados, constituíram, logo, unindo-se aos poucos moços amazonenses na mesma situação de diplomados, uma classe pensante e direcional, uma genuína elite na paisagem variada da sociedade manauara. (pag. 12)

Neste cenário surge a Escola Universitária Livre de Manáos, que foi uma modificação da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, inaugurada em 1908, por iniciativa do Clube da Guarda Nacional do Amazonas, que tinha como Presidente, o Coronel da Guarda Nacional, Joaquim Eulálio da Silva Chaves.

Eulálio Chaves e Pedro Botelho propunham a formação de pessoal para atender as necessidades de Estado, em especial de “infantaria e cavalaria”. Em passo seguinte, podendo se transformar em uma Escola Politécnica. Por estes objetivos declarados, é de se concluir que a formação do corpo discente estaria voltada para o fortalecimento do Poder Estatal e, de acordo com as demandas econômicas liberais existentes a época, para criar mão-de-obra especializada visando as necessidades do mercado emergente.

As alíneas do artigo 1º do Estatuto proposto para reger a Escola Universitária Livre de Manáos, priorizavam: a) o programa adotado para as Escolas do Exército Nacional; b) os cursos técnicos de engenharia civil, de agrimensura, agronomia, e indústria [...] para atender as “modificações introduzidas pelos progressos da ciência”; c) ciências jurídicas em acordo com as Faculdades de Direito Federais; e) farmácia e, por fim; f) curso de ciências e letras, segundo o programa do Ginásio Nacional.

Por estes elementos, é de se concluir que a o curso de direito e o espírito da Universidade Livre de Manáos não almejava, num primeiro momento, a geração de conhecimento, ficando a margem do pensamento crítico mundial que se desenrolava na Europa e na América do Norte, o qual havia se iniciado em meados do Século XIX e início do XX.

No ano seguinte (1909), foram instituídos cinco cursos (Militar, Medicina, Engenharia, Ciências e Letras e o de Ciências Jurídicas e Sociais) que contemplavam um currículo mínimo composto por nove cadeiras, com duração de cinco anos.

Apesar de instituída em 17 de janeiro de 1909, a efetiva instalação da unidade acadêmica somente ocorreu em 1910, como relata Brito (2009, p. 144) “Sua instalação, juntamente com as demais unidades, ocorreu em 15 de março de 1910, na sede da Escola Universitária Livre de Manaós, situada à Rua Saldanha Marinho n. 91 [...]”

Em 1910, a reforma Rivadavia Corrêa⁵⁴, através da Lei nº. 2.356 de 31 de dezembro de 1910, combinada com o decreto nº. 8.659, de 5 de abril de 1911, alterou o currículo do ensino jurídico.

A Congregação da escola Universitária Livre de Manáos enquadrou-se na nova Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República. No ano de 1913, a Congregação da Escola Universitária mudou a denominação para UNIVERSIDADE DE MANAUS.

Em 1914, concluíram o curso os primeiros bacharéis em ciências jurídicas e sociais. Em 1915, o Governo Federal, através da Lei 2.924 de 5 de janeiro de 1915 e do Decreto nº. 11.530 de 18 de março de 1915, estabeleceu novo regulamento do Ensino Secundário e Superior da República, no qual a congregação da Universidade de Manaus se enquadrou.

Em 1917, em trajetória longa e complicada, começou o processo de obtenção da autonomia didática e a consequente desvinculação da Universidade de Manaus. Realizaram-se concursos para professores substitutos das diversas seções de cadeiras do curso de bacharelado, e, também, pedido para depósito de fiscalização na Delegacia Fiscal do Tesouro Nacional, para após ser equiparada aos institutos oficiais do mesmo gênero.

Ao final do ano de 1921, a Congregação Geral da Universidade de Manaus, aprovou uma resolução, por meio de reforma nos Estatutos, permitindo a desagregação em absoluto da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Manaus da Universidade de Manaus, como descreve Brito (2009, p. 147):

⁵⁴Ministro da Justiça no Governo do Presidente Hermes das Fonseca.

Com o declínio da borracha, as dificuldades para a manutenção da Universidade se agravavam. Por conta disso, visando preservar a existência da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, a Congregação Geral da Universidade concedeu, em 27 de julho de 1917, a sua autonomia didática.

A partir de então, a faculdade passou a ter além da autonomia didática, autonomia administrativa, econômica e financeira, oficialmente, pois segundo Menezes (1959, p. 89) “[...] os rendimentos, em dez anos de exercício, têm sido bastantes para atender a todas as despesas de modo que a Faculdade nada deve a estranhos [...]”

Com a saída da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais da organização da Universidade de Manaus iniciou o processo de enfraquecimento e desestruturação da Universidade, completado pela inevitável saída de outras faculdades, que foram fechando.

Porém, apesar dos esforços perante as autoridades federais, a fiscalização para obtenção da equiparação a nível nacional, ainda não tinha sido realizada. Somente em 1923, o Conselho Superior de Ensino, aprovou relatório do fiscal federal, aprovando a equiparação da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Manaus aos seus congêneres oficiais do país. A equiparação foi sancionada pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores através do Decreto n. 1915, art. 20.

Sem dúvida, um fato muito importante para o Amazonas, pois os que queriam ser bacharéis em Direito, não mais precisavam sair para outras Faculdades, fora do Estado. Além de que a equiparação favoreceu a projeção da faculdade, que se destacava pela seriedade do ensino e dos exames.

A partir da federalização do curso de direito, a Faculdade fortaleceu-se e, em 1926, ocorreu nova reforma de ensino, por força da Lei n. 4.911 de 12 de janeiro de 1925, combinada com o decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. A reforma foi denominada Rocha Vaz⁵⁵, e tornou a frequência obrigatória e manteve o curso de Direito com cinco anos, com cadeiras distribuídas pela forma como foram providas pela portaria n. 8, de 12 de maio de 1925, aprovada pela Congregação.

Em 1926, com a morte de Astrolábio Passos, extinguiu-se a Universidade de Manaus, e o caráter de universidade somente foi resgatado em 1962 com a criação da Universidade do Amazonas. Então, a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, em 1927, transferiu a sede para o prédio da Rua Joaquim Nabuco, n. 56/58, cedido em usufruto através da Lei n. 728 de 1913, pelo Sr. Jônathas de Freitas Pedrosa, então Governador do Estado.

⁵⁵Diretor do Departamento Nacional de Ensino, criador do Conselho Nacional de Ensino. Era Presidente da República, Artur Bernardes e Ministro da Justiça e Negócios Interiores, João Luiz Alves.

A partir de 1930, instalou-se no Brasil, o Governo Provisório de Getúlio Vargas, que decretou, a criação do Conselho Nacional de Educação, responsável pelo estatuto das Universidades Brasileiras e da organização da Universidade do Rio de Janeiro, através da Reforma Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação. Em 1931, a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais adaptou-se ao modelo adotado nacionalmente.

Em 1935, o Estado do Amazonas complementou o processo de oficialização da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Manaus, através da Lei n. 35 de 30 de dezembro de 1935, ficando responsável pelos vencimentos de todos os servidores e professores.

A Faculdade mudou a denominação pela Lei 124, de 1936, de Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais para Faculdade de Direito do Amazonas, e passou a funcionar na nova sede, à Praça dos Remédios, n. 147, em prédio doado pelo Interventor Nelson de Melo.

Com a queda de Getúlio Vargas, começou a transformação política do Brasil e a instalação da ditadura judiciária em 1945.

Em 1949 a Faculdade de Direito do Amazonas foi transformada em estabelecimento federal de ensino superior pela Lei n. 924 de 21 de novembro de 1949, com todos os direitos incorporados ao Patrimônio Nacional, bens móveis e imóveis, subordinando-se ao Ministério da Educação e Cultura, obedecendo ao Regulamento aprovado pelo Decreto n. 23.609, de 20 de dezembro de 1933, com as modificações posteriores, até a expedição de regulamento próprio pelo Poder Executivo.

A faculdade de Direito do Amazonas completou cinquenta anos (50) no ano de 1959 e, em razão do cinquentenário, por incumbência expressa da Congregação da Faculdade de Direito do Amazonas em reunião realizada em 29 de novembro de 1957, por proposta de Ariosto Rezende Rocha, inspirado no trabalho elaborado por Clovis Bevilacqua e Pedro Calmon sobre o compêndio histórico das Faculdades de Direito do Recife e do Rio de Janeiro, Aderson de Menezes elaborou e publicou a obra “História da Faculdade de Direito do Amazonas”, com o objetivo de resgatar a história do curso jurídico.

No trabalho realizado, Menezes (1959, p. 237 – 9) conclui, sob o título de “Finalidade à Causa do Ensino”, que em cinquenta anos de existência a faculdade de Direito do Amazonas sempre esteve a serviço do “Direito e da Moral”. Diz, ainda, que na condição de estabelecimento oficial do Estado, “se baseou nos cânones rígidos dos melhores e mais conceituados métodos pedagógicos, de jeito a grangear a mais festejada categoria além dos lindes amazonenses.” Destaca que os docentes eram assíduos e ensinavam, os discentes frequentavam a aulas e aprendiam e os servidores compareciam ao trabalho e trabalhavam. Em seguida, informa que com a federalização foram descontados nos vencimentos dos mestres as

faltas ocorridas, os estudantes ausentes às preleções ou exercícios não se submetiam aos exames finais e os servidores faltosos ou desidiosos que não compareciam ao expediente certo, perdiam sua remuneração.

Estas contradições destacadas no texto em referência têm registros históricos nos cursos de direito de São Paulo e Olinda. Venâncio Filho (2004, p. 54) relata que desde os primeiros anos do ensino jurídico no Brasil, a exemplo do relatório do diretor da faculdade de São Paulo, à pouca assiduidade dos professores e alunos:

As muitas faltas das aulas, tanto dos lentes como dos estudantes, me fazem suspeitar pouco fervor nos estudos. A falta de cada um dos lentes elevaram-se de quatro a trinta e quatro, sem contar as licenças de três meses ao Dr. Brotero e de dois ao Professor Cabral, concedidas pela Secretaria de Estado, e de seis dias úteis ao Dr. Carneiro de Campos, concedida pela Congregação. A segunda aula do quarto ano (a do Dr. Cabral) foi a que mais sofreu, faltando ao lente pelo menos trinta e quatro dias úteis, além de dois meses de licença, e foi este o ano em que avultaram as aprovações *simpliciter*, ficando-se na dúvida se a isto deram causa os discípulos ou o lente.

Em relação ao curso de Olinda, Venâncio Filho (2004, p. 54) cita o relatório de Clóvis Beviláqua em que observou a mesma situação no que se refere aos objetivos e aos procedimentos dos docentes e discentes, conforme informações colhidas nos ofícios escritos pelo Padre Lopes Gama ao relatar a sofrível situação do curso jurídico.

controverso, na Academia, desde o começo, que o quinto ano era um ano de formalidades e que o mesmo era ser nele matriculado que ter direito indispensável ao cargo de bacharel, e em consequência de tal corruptela formaram-se moços perfeitamente estúpidos e escandalosamente vadios. Este ano, porém, começaram quase todos os lentes a exigir dos estudantes o cumprimento de suas obrigações. O Dr. Pedro Autran de Albuquerque que rege uma das cadeiras do quinto ano, foi assíduo, e não se poupou ao trabalho para instruir e adiantar os seus alunos. Mas, a maior parte destes, efeitos à vadiação e a calaçaria, irritam-se com a novidade e daí os insultos foram aparecendo. O estudante do ano Francisco José da Costa Pinto disse ao Dr. Pedro Autran que não estava para sofrer seus desaforos, isto é só porque o chamou à lição, e exigiu certa explicação de um ponto de Economia Política.

Este trajeto institucional foi tratado de forma lapidar na tese de doutoramento da Professora Graça Pinheiro.

A fundação da Escola Universitária livre de Manaus ocorreu em 17 de janeiro de 1909 e no ano seguinte foram instalados os seus cursos. Meses depois de sua criação, por lei estadual (Lei n. 601, de 8 de agosto de 1909) foi considerada a validação dos seus diplomas no âmbito do território amazonense. A Escola era mantida por donativos da sociedade amazonense e subvenções estadual e municipal. Posteriormente, em 1913, a escola transformou-se na Universidade de Manaus.

A Escola Universitária, criada no auge do ciclo de expansão econômica da borracha, tem curta existência e, na década de 20, como Universidade de Manaus, é diluída em faculdades isoladas, no período da decadência econômica da borracha na região amazônica.

Luiz Antônio Cunha comenta que a iniciativa de criação da universidade no Estado do Amazonas, juntamente com a dos Estados de São Paulo e Paraná, surge “fora e à revelia do poder central”. Segundo Cunha, “o fim da prosperidade gerada pelo ciclo

da borracha deve ter levado a Universidade de Manaus à crise por falta de alunos e de subsídios estatais”.

Em que pese a extinção da Universidade de Manaus, alguns de seus cursos prosseguiram por mais tempo, outros obtiveram sucesso, a exemplo do curso de ciências jurídicas e sociais, equiparado aos institutos oficiais congêneres, em 1923. A Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais é reconhecida como estabelecimento oficial de ensino superior, em 1931, e por este ato permanece com a sua autonomia administrativa, econômica e financeira. Na metade da década de 30, a faculdade passa a ser estadualizada (1936) e, posteriormente, federalizada (1949).⁵⁶

Com a criação da UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, pela Lei n. 4.069-A, de 12 de junho de 1962, que absorveu todo o acervo da UNIVERSIDADE DE MANAUS, a Faculdade de Direito do Amazonas foi incorporada à Universidade do Amazonas com a denominação de Faculdade de Direito, passando a ser regida com as mesmas normas estabelecidas para as Unidades Acadêmicas da Universidade do Amazonas.

A Universidade do Amazonas (UA), aprovou Estatuto através do Decreto n. 66.810, de 30 de junho de 1970, decorrente do Parecer 433/70, do Conselho Federal de Educação. A partir desse fato, a Faculdade de Direito, em conformidade com o art. 6, deixou de ser uma unidade acadêmica autônoma, e juntamente com a Faculdade de Ciências Econômicas, formou a nova unidade acadêmica denominada Faculdade de Estudos Sociais Aplicados, que mais tarde, em 1974, com nova estruturação da Universidade do Amazonas, homologada pelo Ministro da Educação e Cultura através do Parecer n.4.109 de 06 de dezembro de 1974, recebeu a nomenclatura de Faculdade de Estudos Sociais (FES).

A desvinculação do curso de Direito da Faculdade de Estudos Sociais, ocorreu em 1986, através da Resolução n. 13/CONSUNI. O curso foi inserido em nova unidade acadêmica da Universidade do Amazonas, denominada como Faculdade de Direito.

A Universidade do Amazonas através do Projeto de lei n. 05 de 16 de fevereiro de 2001, modificou a denominação para UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM), assim designada a partir de 2002.

Esclareço que a narrativa da evolução histórica dos currículos da Faculdade de Direito não tem a pretensão de esgotar a temática. Cabe salientar que o período abrangido (1909 a 2009), não possui registro documental ou matéria suficiente para o aprofundamento da pesquisa.

Para o início das atividades acadêmicas de 15 de março de 1910, o currículo da faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais foi elaborado, conforme o art. 1º. Do Capítulo I, letra

⁵⁶ PINHEIRO DA COSTA, Maria das Graças Pinheiro. **O Direito à Educação no Amazonas (1933-1935)**. 2001.325p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

c, dos Estatutos da Escola Universitária Livre de Manaós, segundo programa das Faculdades de Direito Federais (Ata do dia 17.1.1909) tendo por base a Lei n. 314 de 30 de outubro de 1895 e o Decreto n. 3890 de 1 de janeiro de 1901 (reforma Eptácio Pessoa) assinada pelo Presidente Campos Sales. Conforme a ata da sessão extraordinária do Conselho de Organização da Escola Universitária Livre de Manaós, realizada em 13 de novembro de 1909, o Curso de Direito, dando cumprimento ao que dispunha os instrumentos legais, estabelecendo 5 anos de duração para obtenção do grau de Bacharel (BRITO, 2009).

Em 1910, a reforma Rivadavia Corrêa, através da Lei n. 2.356 de 31 de dezembro de 1910, combinada com o decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, alterou o currículo do ensino jurídico. A Congregação da escola Universitária Livre de Manaus enquadrou-se na nova Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República.

A Reforma Rocha Vaz, implementada pela Lei n. 4.911, de 12 de janeiro de 1925, sancionada pelo Presidente Artur Bernardes e regulamentada pelo decreto 16.782-A, criou o Conselho Nacional de Ensino, tornou a frequência obrigatória e manteve 5 anos para a conclusão do curso de Direito.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos, ocorrida no Governo de Getúlio Vargas, estabeleceu algumas mudanças, dentre elas novas regras para as instituições de ensino superior, alterou as cadeiras dos cursos de bacharelado e regulamentou o curso de doutorado.

A Faculdade de Direito, através de sua Congregação, adequou o seu currículo tanto para o curso de Bacharelado quanto para o curso de Doutorado, então instituído. O curso de bacharelado permaneceu com 5 anos de duração e o de Doutorado, composto por três sessões, com duração de dois anos, entrou em funcionamento em 1935, e foi suprimido pela Congregação, em 10 de janeiro de 1936.

Tabela 1

DEMONSTRATIVO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UFAM – 1909 A 1925			
CURRÍCULO	1909	1911	1925
	Criação dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais	Reforma Rivadavia Correa – Curso com 6 anos	Curso com 5 anos
1 ano	Filosofia do Direito Direito Romano	Introdução ao estudo do Direito ou enciclopédia jurídica Direito Público e Constitucional	Direito Constitucional Direito Romano

			Direito Civil (Parte Geral e Direito de Família)
2 ano	Direito Constitucional Direito Internacional Direito civil (1ª. Parte)	Direito Internacional Público e Privado e Diplomacia Direito administrativo Economia Política e Ciência das Finanças	Direito Civil (Direito das causas e das sucessões) Direito Comercial (Parte Geral, Sociedades e Contratos) Direito Administrativo e Ciência da Administração
3 ano	Direito civil (2ª. Parte) Direito criminal (1ª. Parte) Direito comercial (1ª. Parte)	Direito Romano Direito criminal (1ª. Parte) Direito Civil (Direito da Família)	Direito Civil (Direito das Obrigações) Direito Comercial (Concordata, Falência e Direito Marítimo) Direito Penal
4º. Ano	Direito civil (3ª. Parte) Direito comercial (2ª. Parte) Economia política	Direito Criminal (2ª. Parte, especialmente Direito penal Militar e regimes Penitenciários) Direito Civil (Direito das obrigações e Direitos reais) Direito Comercial	Medicina Pública Direito Penal Direito Jurídico Civil Direito Privado Internacional Direito Penal Militar e Processo
5º. Ano	Teoria e Prática do Processo Direito Administrativo Medicina Pública Legislação Comparada	Direito Civil (Direito das Sucessões) Direito Comercial (2ª. Parte, especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judicial) Medicina Pública	Direito Público Internacional Direito Penal Militar Economia Política e Ciências das Finanças Filosofia do Direito
6 ano		Teoria do processo Civil e Comercial Prática do processo Civil e Comercial Teoria e prática do processo Criminal	
Legislação	Lei n.º 314 – 30 de outubro de 1895.	Lei n.º 2.356 – 31 de dezembro de 1910. Decreto n.º 8.659 – 05 de abril de 1911.	Lei n.º 4.911 – 12 de janeiro de 1925. Decreto n.º 16.782 – A.

Fonte: História da Faculdade de Direito – Aderson de Menezes

Nota : Elaborado pelo pesquisador.

O Conselho Federal de Educação, em 1962, implantou, através do Parecer n.º 215, um currículo mínimo para o curso de Direito, com este conceito, flexibilizava para que pudesse ocorrer uma adaptação para atender as necessidades regionais. O curso permanecia com 5 anos, e estabelecia como mínimo as matérias.

Este currículo, embora intentado as adaptações regionais, na realidade, permaneceu rígido e favorecendo as cadeiras estritamente dogmáticas. O ensino jurídico continuava desvinculado da realidade social, política, econômica e cultural do país, tendendo ao aspecto profissionalizante.

Pela Resolução n.º 3, do Conselho Federal de Educação - CFE, de 25 de fevereiro de 1972, decorrente do Parecer n.º 162 aprovado em 27 de janeiro de 1972, o currículo mínimo nacional do curso de graduação em Direito passou a ter duração mínima de quatro anos.

Com base nas orientações da referida Resolução, a faculdade de Direito reorganizou o currículo que passou a vigorar em 1978, determinando para o curso de bacharelado em direito a duração de 4 anos e meio, e para o noturno, de 5 anos.

A partir daquela Resolução do Conselho Federal de Educação, o CONSUNI – Conselho Universitário empreendeu uma série de mudanças na grade curricular do curso de Direito, a primeira delas foi a instituição do conteúdo mínimo do curso de Direito, fazendo-o pela Resolução n.º 2/72 do CONSUNI, com as seguintes disciplinas básicas e profissionalizantes:

Tabela 2

DEMONSTRATIVO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UFAM – 1972	
Disciplinas – 2.700 horas – 4 anos	Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Parecer n.º 162/72 – MEC Resolução n.º 2, de 25 de fevereiro de 1972 - CONSUNI
Básicas	Introdução ao Estudo do Direito; Economia Sociologia
Profissionais	Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro) Direito Civil (Parte Geral – Obrigações – Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão) Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial) Direito Comercial (Comerciantes – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falências) Direito do Trabalho (Relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista) Direito Público – (Função Pública) Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execução) Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução) Duas dentre as seguintes: Direito Internacional Público Direito Internacional Privado Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal) Direito de Navegação (Marítima e Aeronáutica) Direito Romano Direito Agrário

	Direito Previdenciário Medicina Legal
Outras Obrigatórias	Prática Forense Educação Física Estudos de Problemas Brasileiros

Fonte: Resolução n.º 2, de 25 de fevereiro de 1972 – CONSUNI.

Nota : Elaborado pelo pesquisador.

Em seguida, foi criado o Ciclo Básico para as áreas de ciências humanas e filosóficas, estabelecendo para o curso de direito, pela Resolução n.º 07/72 – CONSUNI, de 28 de janeiro de 1972, as disciplinas: a) História do Direito; b) Introdução a Ciência do Direito; c) Economia Política; d) Direito Constitucional II.

Por conta da chamada “Reforma Universitária”, em 25 de janeiro de 1973, pela Resolução n.º 6/73, o Conselho Universitário fixou novo currículo para o curso de direito, estabelecendo uma nova grade com disciplinas regulares e complementares, a saber:

Tabela 3

DEMONSTRATIVO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UFAM – 1973	
Disciplinas – 185 créditos - 4 anos	Resolução n.º 6, de 25 de janeiro de 1973, CONSUNI
Ciclo Básico	História do Direito Introdução a Ciência do Direito Economia Política Direito Constitucional II
Regulares	Sociologia I Introdução ao Estudo do Direito Introdução à Economia Direito Constitucional I Direito Constitucional II Direito Civil I Direito Civil II Direito Civil III Direito Civil IV Direito Civil V Direito Civil VI Direito Comercial I Direito Comercial II Direito Comercial III Direito Comercial IV Direito Penal I Direito Penal II Direito Penal III Direito Financeiro Direito Tributário Direito do Trabalho I Direito do Trabalho II Direito Processual Civil I Direito Processual Civil II Direito Processual Civil III Direito Processual Penal I Direito Processual Penal II

	Prática Forense I Prática Forense II Prática Forense III Direito da Navegação Marítima Direito Administrativo I Direito Administrativo II Est. de Problemas Brasileiros I Est. de Problemas Brasileiros II
Complementares	Introdução à Ciência Política História do Direito Brasileiro Medicina Legal Direito Industrial Direito Internacional Público Teoria Geral do Direito Público Teoria Geral do Direito Privado Criminologia Direito Agrário Direito Autoral Direito Previdenciário Direito Romano

Fonte: Resolução n.º 6, de 25 de janeiro de 1973 – CONSUNI.

Nota : Elaborado pelo pesquisador.

Um ano depois das alterações curriculares, sob a justificativa de revisar as disciplinas implantadas anteriormente, o Conselho Universitário da Universidade do Amazonas, em sessão realizada no dia 08 de fevereiro de 1974, fixa, pela Resolução n.º 038/74, o novo currículo pleno do curso de graduação em direito, com estas diretrizes:

Tabela 4

DEMONSTRATIVO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UFAM – 1974	
Disciplinas – 180 créditos – 4 anos	Resolução n.º 38, de 8 de fevereiro de 1974, CONSUNI
Ciclo Básico	Língua Portuguesa I Introdução à Filosofia Sociologia I Psicologia Geral I Metodologia do Estudo
Currículo Mínimo – 118 créditos	Introdução ao Estudo do Direito Introdução à Economia Direito Constitucional I Direito Constitucional II Direito Civil I Direito Civil II Direito Civil III Direito Civil IV Direito Civil V Direito Civil VI Ciência das Fin e Direito Financeiro I Ciência das Fin. e Direito Financeiro II Direito Comercial I Direito Comercial II Direito Comercial III Direito Penal I Direito Penal II Direito Penal III Direito do Trabalho I

	Direito do Trabalho II Direito Administrativo I Direito Administrativo II Direito Processual Civil I Direito Processual Civil II Direito Processual Civil III Direito Processual Penal I Direito Processual Penal II Direito da Navegação
Complementares Obrigatórias – 20 créditos	Prática Forense I Prática Forense II Inglês I (Francês I) Língua Portuguesa I Estudo de Problemas Brasileiros
Complementares Optativas	Direito Industrial Direito Internacional Público Direito Internacional Privado Medicina Legal Direito Romano Criminologia Direito Agrário Direito Autoral Direito Rodoviário Direito Florestal

Fonte: Resolução n.º 38, de 8 de fevereiro de 1974 – CONSUNI.

Nota : Elaborado pelo pesquisador.

Por conta desta mudança, o Ciclo Básico para o curso de direito foi atualizado, conforme Resolução n.º 02/76 – CONSUNI, de 27 de janeiro de 1976, adotando as disciplinas: a) Língua Portuguesa; b) Introdução à Filosofia; c) Sociologia I; d) Psicologia Geral I; e) Metodologia do Estudo.

A partir de então, algumas mudanças pontuais foram realizadas até a nova reformulação ocorrida em 1978, valendo citar as Resoluções e suas inclusões:

- a) Resolução n.º 023/76 – CONSUNI – 02 de julho de 1976 – Incluiu a disciplina optativa “Direito Previdenciário”;
- b) Resolução n.º 33/76 – CONSUNI – 19 de novembro de 1976, estabeleceu a obrigatoriedade de oferecimento da disciplina “Estudos de Problemas Brasileiros” em dois semestres letivos, de caráter obrigatório;
- c) Resolução n.º 34/76 – CONSUNI – de 19 de novembro de 1976, alterou a Resolução n.º 51/74, tornando obrigatória a prática de Educação Física, para normatizar o tempo e as situações de exclusões em favor dos alunos;

Depois deste curto período de estabilidade nas disciplinas, em sessão realizada no dia 01 de março de 1978, o Conselho Universitário, sob o pretexto de atualizar o currículo e justar para as necessidades de ensino, editou a Resolução n.º 09/78, com as seguintes modificações:

Tabela 5

DEMONSTRATIVO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UFAM – 1978	
Disciplinas – 180 créditos – 4 anos	Resolução n.º 9, de 01 de março de 1978, CONSUNI
Ciclo Básico	Língua Portuguesa I Introdução à Filosofia Psicologia Geral I Metodologia do Estudo
Obrigatórias – 141 créditos	Sociologia I Introdução à Economia Introdução ao Estudo do Direito Direito Constitucional I Direito Constitucional II Direito Civil I Direito Civil II Direito Civil III Direito Civil IV Direito Civil V Direito Civil VI Direito Financeiro Direito Tributário Direito Comercial I Direito Comercial II Direito Comercial III Direito da Navegação Direito Penal I Direito Penal II Direito Penal III Direito Do Trabalho I Direito Do Trabalho II Direito Administrativo I Direito Administrativo II Direito Agrário Direito Ecológico Direito Processual Civil I Direito Processual Civil II Direito Processual Civil III Direito Processual Penal I Direito Processual Penal II Prática Forense I Prática Forense II Prática Forense III Língua Estrangeira Estudo de Problemas Brasileiros I Estudo de Problemas Brasileiros II Prática Desportiva I Prática Desportiva II
Optativas – 21 créditos	Direito Internacional Público Direito Internacional Privado Direito Romano Criminologia Medicina Legal Direito Previdenciário Direito Autoral Direito Econômico Direito Educacional Direito Eleitoral Direito Industrial Direito do Menor Direito Municipal Direito Penal Militar Direito Penitenciário Direito Rodoviário

Fonte: Resolução n.º 9, de 1 de março de 1978 – CONSUNI.

Nota : Elaborado pelo pesquisador.

Aprimorando a organização departamental da Faculdade de Direito, em 08 de julho de 1986, pela Resolução n.º 05/86 – CONSUNI, foi criado o Departamento de Direito Aplicado, que vinculou, pela Resolução n.º 020/86 – CONSUNI – de 20 de outubro de 1986, as disciplinas Direito Processual Civil I, II e III; Direito Processual Penal I e II; Prática Forense I, II e III e, em 9 de outubro de 1991 (Resolução n.º 11/91 – CONSUNI) foi criada e oferecida a disciplina optativa Direito do Consumidor.

No final de 1994, a Portaria Ministerial n.º 1.886, fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos determinando o mínimo de 3.300 horas de atividades com integralização de no mínimo 5 e no máximo 8 anos. Fixou também, um “núcleo comum nacional”, que deveria incluir, além do estágio dois grupos de matérias: disciplinas fundamentais e disciplinas profissionalizantes.

Atendendo as exigências da Portaria Ministerial, o CONSEP – UFAM, pela Resolução n.º 009/98, reformulou o Currículo Pleno do Curso de Graduação em Direito estabelecendo as seguintes disciplinas obrigatórias e facultativas:

Tabela 6

DEMONSTRATIVO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UFAM – 1998	
Disciplinas – 3.615 horas – 5 anos	Portaria Ministerial n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994 Resolução n.º 9, de 25 de fevereiro de 1998 - CONSEP
Currículo Mínimo – 144 créditos – 2.160 horas/aula.	Introdução à Economia Direito Civil I Direito Civil II Direito Civil III Direito Civil IV Direito Civil V Direito Civil VI Direito Comercial I Direito Comercial II Direito Comercial III Direito do Trabalho I Direito do Trabalho II Introdução ao Estudo Do Direito Direito Constitucional I Direito Constitucional II Direito Tributário Direito Penal I Direito Penal II Direito Penal III Direito Administrativo I Direito Administrativo II

	Direito Internacional Privado Ética Profissional Direito Internacional Público Direito Processual Penal I Direito Processual Penal II Direito Processual Civil I Direito Processual Civil II Direito Processual Civil III Introdução à Filosofia Filosofia do Direito Ética I Sociologia I Ciência Política
Complementares Obrigatórias – 65 créditos – 1.215 horas/aula	Psicologia Geral I Metodologia do Estudo Direito da Navegação Direito Agrário Atividades Acadêmicas Complementares I Atividades Acadêmicas Complementares II Prática Jurídica Real I Prática Jurídica Simulada I Atividades Acadêmicas Complementares III Prática Jurídica Real II Prática Jurídica Simulada II Trabalho Monográfico de Bacharelado I Trabalho Monográfico de Bacharelado II Prática Jurídica Simulada III Direito Financeiro Hermenêutica Jurídica Direito Ecológico Teoria Geral do Processo Língua Portuguesa I
Complementares Optativas – 12 créditos – 180 horas/aula (Diurno). 16 créditos – 240 horas/aula (Noturno)	Introdução à Amazônia Direito Romano Direito do Menor Direito Econômico Direito Educacional Direito Eleitoral Direito Municipal Direito Penitenciário Direito Previdenciário Criminologia Direito do Consumidor Latim I
Disciplinas Legislação Específica – 2 créditos – 60 horas/aula.	Educação Física I Educação Física II

Fonte: Resolução n.º 9, de 25 de fevereiro de 1998 – CONSEP.

Nota : Elaborado pelo pesquisador.

O projeto pedagógico do curso de direito apresentada pela Coordenação de Graduação em 2009, atendendo à Resolução n.º 2, de 18 de junho de 2007, do Conselho Federal de Educação, dividiu o curso em quatro eixos, mais atividades complementares e o trabalho de conclusão de curso (TCC), sendo primeiro eixo denominado de fundamental (345 horas); o segundo eixo profissionalizante (2.880 horas); o terceiro eixo de formação prática (405 horas) e o terceiro eixo optativo (30 horas), somando-se 180 horas de atividades complementares e 105 horas de Trabalho de Conclusão de Curso, totalizando 3.945 horas.

A proposta curricular estabeleceu como objetivos gerais: a) capacitar os Bacharéis em Direito para o exercício de diversas carreiras jurídicas (advocacia, magistratura, ministério público, diplomacia, assessoria e consultoria empresarial, notariado e serviços públicos em geral); b) incorporação de conhecimentos e habilidades, atitudes, posturas e comportamentos próprios do profissional do Direito; c) conscientizar o bacharel da sua importância, também como cidadão, na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Nos objetivos específicos, a proposta se resume a: a) formar bacharéis em Direito com amplo conhecimento jurídico nas várias áreas, de modo a permitir o exercício da atividade profissional com competência e habilidade superiores, visão humanista e a pego a ética, comprometido com as melhorias da condição de vida da população e o ideal de justiça.

No histórico do Projeto Pedagógico merece destaque a afirmação que “O Curso de Direito estava na origem da Universidade Federal do Amazonas e, mesmo nos períodos sombrios da história econômica e política do Estado, as salas de aula jamais deixaram de produzir conhecimento, de fomentar a discussão política, de lutar pela democracia, com vistas a formar profissionais éticos e competentes.”

A proposta apresentada ficou com a seguinte formatação:

Tabela 7

DEMONSTRATIVO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UFAM – 2009	
Disciplinas – 3.945 horas – 5 anos	Resolução n.º 2, de 18 de junho de 2007 – Conselho Federal de Educação.
Eixo Fundamental – 375 horas/aula	Filosofia Geral e do Direito Sociologia Geral e Jurídica Teoria Política e Constitucional Psicologia Geral e Jurídica Hermenêutica Jurídica Introdução à Economia Política e da Amazônia Antropologia Geral e Jurídica
Eixo Profissionalizante – 2.880 horas/aula	Direito Civil Direito Penal Direito Constitucional Direito do Trabalho Direito Processual do Trabalho Direito Tributário Direito Financeiro Direito Internacional Público Direito Internacional Privado Direito Administrativo Direito Empresarial Teoria Geral do Processo Direito processual Civil Direito Processual Penal Redação e Linguagem Jurídica Metodologia do Estudo do Direito

	Introdução ao Estudo do Direito Direitos Humanos Ética Profissional Direitos do Consumidor Direito Ambiental Direito Agrário Solução Alternativa de Conflito Direito Previdenciário Direito da Execução Criminal
Eixo de Formação Prática – 405 horas/aula	Prática Simulada Cível Prática Simulada do Trabalho Prática Simulada Penal Prática Jurídica Real
Núcleo Optativo	Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS Criminologia Introdução à Amazônia História do Direito Direito Educacional Direito Municipal Introdução à Medicina Legal Direito Eleitoral Política Fiscal Informática Jurídica

Fonte: Resolução n.º 2, de 18 de junho 2007 – CFE

Nota : Elaborado pelo pesquisador.

Demonstrado os currículos adotados pelo curso de direito da Ufam desde a sua criação até os dias atuais, o período consolidado de 1962 a 2009, considerados as grades curriculares de relevo no período, complementa a tabela I, pela seguinte evolução:

Tabela 8

DEMONSTRATIVO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UFAM – 1962 A 2009				
CURRÍCULO	1962	1972	1994	2009
	Parecer 215 (15/09/1962) Conselho Federal de educação Com 5 anos	Resolução n. 3/CFE (25/2/1972) Com 4 anos e meio	Portaria Ministerial n. 1886 (30/12/1994) Fixou “núcleo comum nacional”	Resolução n.º 2, de 18 de junho de 2007 – Conselho Federal de Educação. Em vigor
Disciplinas fundamentais	Introdução a Ciência do Direito Economia Política	Introdução a Ciência do Direito Economia Política Sociologia	Introdução a Ciência do Direito Economia Política Sociologia (Geral e do Direito) Filosofia (Geral e do Direito) Ética (Geral e profissional) Ciência Política com teoria do estado.	Filosofia Geral e do Direito Sociologia Geral e Jurídica Teoria Política e Constitucional Psicologia Geral e Jurídica Hermenêutica Jurídica Introdução à Economia Política e da Amazônia Antropologia Geral e Jurídica
Disciplinas Profissionalizantes	Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado) Direito Internacional Privado Direito Internacional Público	Direito Constitucional Direito Administrativo Direito Civil Direito Comercial Direito do trabalho Direito penal Direito Processual Civil Direito processual penal	Direito Constitucional Direito Internacional Direito Administrativo Direito tributário Direito Civil Direito Comercial	Direito Civil Direito Penal Direito Constitucional Direito do Trabalho Direito Processual do Trabalho Direito Tributário Direito Financeiro

	Direito Administrativo Direito Financeiro e das Finanças Direito Civil Direito Comercial Direito do Trabalho Direito Penal Medicina Legal Direito Judiciário Civil (com prática forense) Direito Judiciário Penal	Direito Internacional Privado Direito Internacional Público Direito Financeiro Ciência das Finanças Direito da navegação Direito Romano Direito Agrário Direito Previdenciário Medicina Legal	Direito do trabalho Direito Penal Direito processual Civil Direito Processual penal	Direito Internacional Público Direito Internacional Privado Direito Administrativo Direito Empresarial Teoria Geral do Processo Direito processual Civil Direito Processual Penal Redação e Linguagem Jurídica Metodologia do Estudo do Direito Introdução ao Estudo do Direito Direitos Humanos Ética Profissional Direitos do Consumidor Direito Ambiental Direito Agrário Solução Alternativa de Conflito Direito Previdenciário Direito da Execução Criminal
Disciplinas de Formação Prática				Prática Simulada Cível Prática Simulada do Trabalho Prática Simulada Penal Prática Jurídica Real
Núcleo Optativo				Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS Criminologia Introdução à Amazônia História do Direito Direito Educacional Direito Municipal Introdução à Medicina Legal Direito Eleitoral Política Fiscal Informática Jurídica

Fonte:Resoluções CFE e Portaria MEC.

Nota : Elaborado pelo pesquisador.

Considerações Finais

Os estudos realizados a nível nacional mostraram que os cursos de direito tiveram, na origem, o objetivo único de preparar pessoas para o exercício das funções públicas, de forma a garantir o poder do governo central, fosse ele emanado da corte portuguesa ou da vontade do imperador.

Do mesmo modo, no começo do século XX, período que compreende o surgimento do curso de direito no Amazonas, os objetivos declarados por Eulálio Chaves eram de fornecer mão-de-obra qualificada para a estrutura de poder estabelecida. Sob o aspecto econômico, Manaus começava a experimentar o fim do período áureo da borracha, a Manaus da *bela époque* submergia numa crise econômica que a deixaria estagnada por mais de cinquenta anos, vindo a se tornar economicamente viável a partir da implantação da Zona Franca de Manaus, respectivamente pelo Decreto n.º 288/67.

É sabido que o Amazonas não conheceu a influência da corte portuguesa e muito pouco do período imperial, pois apesar de a cidade de Manaus ter sido fundada oficialmente em 1669, a população amazonense ficou isolada politicamente decorrente da influência e dependência do estado do Pará, o que permite afirmar que a emancipação do Estado se inicia apenas em 5 de setembro de 1850, quando então foi elevada a categoria de província.

A cidade de Manaus, do período de sua criação até a chegada do Tenente maranhense Eduardo Ribeiro em 1890, era considerada uma aldeia, um porto de lenha, dada as condições precárias em que vivia sua população. Somente com as construções implementadas pelo novo governo, inspirado no movimento positivista que sustentava a recém-criada república, foi que Manaus passou a ter aspecto e ser considerada uma cidade habitável.

Assim, neste panorama econômico e político dominado pelos militares ligados diretamente ao poder central, pois tanto Eulálio Chaves, quando Pedro Botelho, ambos figuras fundamentais na criação da Escola Livre de Instrução Militar, bem como toda a sua diretoria que era constituída por oficiais das forças republicanas, foi que a proposta curricular de 1909 contemplou apenas as disciplinas estabelecidas pela Lei n.º 314, de 30 de outubro de 1895, cujo objetivo principal do poder central era o de profissionalizar os cursos jurídicos.

Por estas razões econômicas, a leitura comparativa dos currículos adotados pelo curso de direito no período de 1909 a 1962 (primeira fase) representam a manutenção do *status quo* das ideias positivistas, profissionalizantes e, sobretudo, da educação superior elitista,

garantindo aos egressos dos cursos de direito a colocação nas estruturas de poder que comandavam o Amazonas. Fatos esses que criaram uma empedernida “tradição” conservadora que caracterizavam os cursos de direito no país, mostrando-se muito mais arraigada nas cidades isoladas geograficamente e, naquele período, com grades dificuldades de acesso ao poder central.

Passado esse longo período de estagnação cultural, o currículo adotado pelo curso de direito da Ufam em 1962, seguiu literalmente as orientações do parecer 215 do Conselho Federal de Educação que, conforme dito anteriormente, estabeleceu o currículo mínimo para os cursos de direito, diferentemente dos currículos plenos impostos pelo governo federal (1909, 1911, 1925).

Entretanto, a proposta nacional era permitir que cada curso, com olhar nas realidades locais, pudessem ministrar disciplinas que atendessem ao anseio popular. Neste particular, apesar das peculiaridades das chamadas “estradas de rios” e, sobretudo, das questões ambientais, o curso de direito do Amazonas não avançou nesse processo de adequação e geração de conhecimento jurídico local que tornasse melhor a sociedade intelectualmente pobre, efetivamente dependente das regiões mais desenvolvidas econômica e culturalmente, localizadas nas regiões sul e sudeste do Brasil.

Por este isolamento geográfico, cultural e econômico, era de se esperar a inexistência e as dificuldades para criação de massa crítica que fosse capaz de gerar direito autóctone ou mesmo uma legislação nativa para atender as necessidades estruturais dos amazonenses. Limitando-se a reproduzir de forma idiossincrásica o já caduco direito romano e a demais normas e ideologias gestadas e impostas pelo governo federal.

Por estas razões, é de se presumir que os problemas estruturais e administrativos enfrentados nos curso de Olinda e São Paulo, fossem também realidades no curso de direito do Amazonas, pois como é sabido o corpo discente e docente era composto de um círculo muito pequeno e socialmente próximo, cuja intimidade típica de cidades interioranas permitiria encobrir ou remediar as falhas de formação e avaliação dos egressos e lentes da faculdade de direito do Amazonas, além disso, os professores não exerciam a arte de ensinar com exclusividade, pois na maioria eram funcionários públicos do Poder Judiciário e advogados.

Para efeito de exposição das conclusões desta dissertação, dividi este segundo período, que vai de 1972 a 1994, em duas fases, a primeira sob a égide da ditadura militar, de 1972 a

1978, e a segunda nos anos de transição democrática relevantes ao curso de direito da Ufam, no caso o interregno de 1994 a 1998.

Vencido o período de completa estagnação do Amazonas, teve início um novo ciclo econômico com a criação da Zona Franca de Manaus, que passou a estimular o comércio, a indústria e o setor primário no Amazonas a partir da década de setenta.

Sobre o regime político nacional de exceção, Zotti (2004, p. 137-45) narra que naqueles tempos a tecnocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais instalaram no Brasil a “ditadura do capital com braço militar” o que levaria a realização do chamado “milagre brasileiro”, trazendo amplo desenvolvimento econômico, contudo, aumentou a pobreza da maior parte da população e, em polo oposto, gerou concentração de renda nas mãos de poucos. Com este padrão político-ideológico nacional o curso de direito da Ufam, mais uma vez, ficou a reboque da situação acadêmica brasileira, conforme indica Germano (*apud* ZOTTI, 2004, p. 142).

o Estado venceu o conflito, silenciando a sociedade através do terror, viabilizado pela montagem de um aparelho repressivo descomunal. É nessa conjuntura que o Estado vai propor e institucionalizar a reforma da educação brasileira. Desse modo, a reforma universitária surge às vésperas do AI-5, em 1968, e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, em pleno auge do “milagre” e do governo Médici, em 1971.

Este estado social intervencionista vivido nas universidades brasileiras, que inclui o curso de direito do Amazonas, se completa nas palavras de Cunha (*apud* ZOTTI, 2004, p. 140), demonstrando as consequências de uma política externa de dependência.

ao mesmo tempo em que centenas de intelectuais, professores, cientistas, técnicos e artistas brasileiros deixavam o país por causa da perseguição política, da falta de condições de trabalho ou de ambas as coisas, milhares de consultores norte-americanos aqui desembarcavam como agentes de desenvolvimento e da modernização [...] A consultores, indiretamente, pelo seu emprego no Ministério da Educação; e diretamente, pelos cursos, seminários e treinamentos voltados para o seu corpo docente e administrativo, quando não pelo seu ansiado emprego como professor.

Naquele contexto, nos currículos do curso de direito e suas alterações que abrangem o período de 1972 a 1978 (Tabela de II a V), verifica-se um aprofundamento da política pedagógica de fortalecimento da profissionalização do curso de direito, acompanhada de uma incipiente e aparente tentativa de oferecer disciplinas que permitissem uma posição mais crítica do direito e da sociedade, por exemplo: a) 1972 – Sociologia e Estudos de Problemas Brasileiros; b) 1973 – Sociologia I, Estudos de Problemas Brasileiros I e II, Introdução à Ciência Política e História do Direito Brasileiro; c) 1974 – Introdução à Filosofia, Sociologia

Geral I, Psicologia Geral I e Estudos de Problemas Brasileiros; d) 1978 – Introdução à Filosofia, Psicologia Geral I, Sociologia I.

Demonstradas essas evidências formais, importa esclarecer, ainda que de forma simplificada, que na visão de Gimeno Sacristán (2000, p. 32) o currículo

[...]é a expressão da função socializadora da escola [...]é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica [...] está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidade e mecanismos de desenvolvimento curricular [...] se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.

Por tudo que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

No quadro de forte perseguição e repressão política vivida no Brasil na década de setenta, as disciplinas tidas como emancipadoras ou que permitiriam a desalienação das universidades, na prática, serviriam ao sistema para identificar os “líderes” não aliados com a doutrina da revolução militar e não como instrumento de aperfeiçoamento de política pedagógica inerente aos instrumentos curriculares.

Esta forma de agir buscava alcançar o “currículo oculto” que, de acordo com Kelly (1981, p. 3), acabaria por estimular a manifestação pública dos docentes e discentes sobre questões ideológicas que são

aquelas coisas que os alunos aprendem na escola por causa do modo pelo qual o trabalho da escola é planejado e organizado, mas que não são em si mesmas claramente incluídas no planejamento e estão na consciência dos responsáveis pela escola. Os papéis sociais, por exemplo, são, ao que se diz, apreendidos desse modo, da mesma forma que os papéis sexuais e as atitudes com relação a muitos outros aspectos da vida. Implícitas em todo conjunto de disposições estão as atitudes e os valores daqueles que as criam, esses valores serão comunicados aos alunos desse modo acidental e talvez sinistro.

No segundo período, conforme dividi estas considerações finais, a reforma curricular iniciada em 1994 e concluída em 1998, sob as asas da liberdade democrática e orientadas pela Lei n.º 9.394 (LDB), de 20 de janeiro de 1996, adotaram um currículo que permitia uma política pedagógica emancipadora por serem mais críticas, a exemplo das disciplinas propostas, a saber: a) Ética Profissional; b) Introdução à Filosofia; c) Filosofia do Direito; d) Ética I; e) Sociologia I; f) Ciência Política; g) Direito Educacional.

Entretanto, a questão levantada por Karl Marx na III tese sobre Feuebach, ao afirmar que “o próprio educador precisa ser educado”, passa a ser pertinente numa nova demanda de docentes para ministrarem disciplinas que muito pouco ou nada conhecem. Acrescente-se a isto, o fato de que a dogmática jurídica fez com que as disciplinas em sua maioria com alto objetivo profissionalizante, tornaram os cursos de direito herméticos, levando a falta de diálogo com as demais ciências humanas (transdisciplinariedade).

Todavia, outras mudanças ocorridas no cenário nacional influenciaram os rumos dos cursos de direito, em especial o da UFAM, pois no ano de 2004 ocorreu a aprovação da Emenda Constitucional n.º 45 que trouxe importantes mudanças na estrutura organizacional do Judiciário Brasileiro. A primeira foi a criação do Conselho Nacional de Justiça (art.92, I A) e, a segunda, a criação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM (art. 93, IV), que passaram a exigir dos candidatos aos cargos de Juízes, uma formação humanística e crítica muito mais apurada do que as oferecidas nos cursos de direito.

O primeiro ato neste sentido foi a Resolução n.º 1, de 17 de setembro de 2007, editado pela ENFAM, com o objetivo de regulamentar o curso de formação para ingresso na magistratura. Essa Resolução estabeleceu que a etapa final do concurso para seleção de magistrados deverá, a partir daquela data, observar um conteúdo programático mínimo abrangendo: a) a deontologia do magistrado; b) relações interpessoais e interinstitucionais; c) ética; d) difusão da cultura de conciliação como busca da paz social; e) técnicas de conciliação e psicologia judiciárias.

No mesmo sentido, a Resolução n.º 2, de 17 de setembro de 2007, também da ENFAM, normatizou a obrigatoriedade de participação dos magistrados em processo de vitaliciamento (aprovados e concurso anteriores a resolução) e para alcançar promoção por merecimento, em cursos “teóricos relativos a matérias jurídicas e disciplinas afins como filosofia, sociologia e psicologia [...] dada ênfase aos aspectos humanísticos, à ética e à deontologia do magistrado.

Neste novo cenário de demanda na formação dos magistrados, tem início o terceiro período da análise curricular ora pesquisada, o qual se refere ao currículo implantado em 2009, mas que ainda se encontra em fase de transição.

Esta nova proposta avança ao adotar no ciclo básico disciplinas como: a) Filosofia Geral e do Direito; b) Sociologia Geral e do Direito; c) Teoria Política e Constitucional; d) Psicologia Geral e Jurídica; e) Hermenêutica Jurídica; f) Antropologia Geral e Jurídica.

Mantém a rigidez técnica no denominado “Eixo Profissionalizante”, mas mescla com disciplinas como Direitos Humanos, Ética Profissional e Solução de Conflitos Alternativos, o que indicam a tendência de abandono do positivismo dogmático extremo e da manutenção de agentes políticos afastados e dissociados das realidades sociais.

Cabe destaque a oferta no Núcleo Optativo das disciplinas: Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS, História do Direito e Direito Educacional, o que completa uma proposta curricular moderna e voltada para o social.

Em reforço a essa tendência do currículo de 2009, importante destacar a Resolução n.º 75, de 12 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, que impôs os novos paradigmas a serem adotados nos cursos de ingresso na carreira da Magistratura, indicando nominalmente no Anexo VI as seguintes disciplinas:

ANEXO VI

NOÇÕES GERAIS DE DIREITO E FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

A) SOCIOLOGIA DO DIREITO

1 - Introdução à sociologia da administração judiciária. Aspectos gerenciais da atividade judiciária (administração e economia). Gestão. Gestão de pessoas.

2 - Relações sociais e relações jurídicas. Controle social e o Direito. Transformações sociais e Direito.

3 - Direito, Comunicação Social e opinião pública.

4 - Conflitos sociais e mecanismos de resolução. Sistemas não-judiciais de composição de litígios.

B) PSICOLOGIA JUDICIÁRIA

1 - Psicologia e Comunicação: relacionamento interpessoal, relacionamento do magistrado com a sociedade e a mídia.

2 - Problemas atuais da psicologia com reflexos no direito: assédio moral e assédio sexual.

3 - Teoria do conflito e os mecanismos autocompositivos. Técnicas de negociação e mediação. Procedimentos, posturas, condutas e mecanismos aptos a obter a solução conciliada dos conflitos.

4 - O processo psicológico e a obtenção da verdade judicial. O comportamento de partes e testemunhas.

[...]

D) FILOSOFIA DO DIREITO

1 - O conceito de Justiça. Sentido lato de Justiça, como valor universal. Sentido estrito de Justiça, como valor jurídico-político. Divergências sobre o conteúdo do conceito.

2 - O conceito de Direito. Equidade. Direito e Moral.

3 - A interpretação do Direito. A superação dos métodos de interpretação mediante puro raciocínio lógico-dedutivo. O método de interpretação pela lógica do razoável.

E) TEORIA GERAL DO DIREITO E DA POLÍTICA

- 1 - Direito objetivo e direito subjetivo.
- 2 - Fontes do Direito objetivo. Princípios gerais de Direito. Jurisprudência. Súmula vinculante.
- 3 - Eficácia da lei no tempo. Conflito de normas jurídicas no tempo e o Direito brasileiro: Direito Penal, Direito Civil, Direito Constitucional e Direito do Trabalho.
- 4 - O conceito de Política. Política e Direito.
- 5 - Ideologias.
- 6 - A Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU).

Em resumo, as mudanças ocorridas nos currículos do curso de direito da Ufam sempre seguiram as tendências ideológicas nacionais de cada período, com a prevalência das ideias positivistas e profissionalizantes, porém, no início deste século, mostra-se capaz de se adaptar as novas realidades.

Outro aspecto relevante neste processo é a influência indireta do Poder Judiciário no direcionamento dos cursos de direito, acredito que caberia a este, como vem fazendo, ao regulamentar os concursos para ingresso na carreira da magistratura, assumir de forma direta e compartilhada com o Conselho Federal de Educação, a Política Pública na formação dos profissionais de direito, não só para implantar, mas, principalmente, fiscalizar a aplicação dos currículos propostos, de forma a garantir a uniformidade, a qualidade e o cumprimento das metas a serem alcançadas pelos cursos jurídicos.

Para este fim, importante a formação específica de professores para ministrar disciplinas ligadas ao curso de direito, conforme sugere Bastos (1993), com a adoção obrigatória nos cursos de mestrados e doutorados na área jurídica, da disciplina intitulada de Didática do Ensino Jurídico – DEJ e não somente Didática do Ensino Superior – DES, tudo com uma formação de base filosófica rigorosa.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4.ed. Traduzido por Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de: Dizionariodi Filosofia.
- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- AQUINO, Rubim Santos Leão de. **História das sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2008.
- ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. Traduzido por Cristiano Martins. 5.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.
- BARRETO, Plínio. **A cultura jurídica no Brasil (1822-1922)**. São Paulo: Estado de São Paulo, 1992.
- BASTOS, Aurélio Wander. **A crise brasileira e perspectivas do ensino jurídico**. Rio de Janeiro: UniRio, 1993. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/ane-xos/1049-1063-1-PB.pdf>> Acesso em: 9 jul. 2012.
- BIANCETTI, Lucídio; NETTO MACHADO, Ana Maria. **A Bússola do Escrever: Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. 36.ed. Tradução Centro Bíblico Católico. São Paulo: Paulinas, 1990.
- BITTAR, Eduardo C. B., **História do direito brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília; Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990).
- BRITO, Rosa Mendonça. **100 anos Ufam**. Manaus: Edua, 2009.
- BUNNIN, Nicholas; TSUI-James, E. P. .**Compêndios de Filosofia**. 2.ed. Traduzido por Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2002. Tradução de: The Blackwell Companion to Philosophy – Second edition.

CASTRO, Rubens da Silva; SILVA, Jorge Gregório da Silva. **Novos comentários à LDB**. Manaus: Edua, 2003.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1999.

CESCON, Pe. Argentino. **A teoria do conhecimento de Pontes de Miranda**. Manaus: Adua, 2003.

CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI XXVIII, 2009, São Paulo. **Anais**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

COSTA, Maria das Graças Pinheiro, **O Direito a Educação no Amazonas (1933-1935)**, 2004. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de ciências humanas**. Tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. tradução Paulo Estrada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J., **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. tradução Ernani F da F Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUARESCHI, Pedrinho. **A sociologia crítica: alternativas de mudança**. 60. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2007.

HAZARD JR, Geoffrey C., DONDI, Angelo. **Ética Jurídica – Um estudo comparativo**. tradução Luiz Gonzaga de Carvalho Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUISMAN, Denis. **Dicionário dos Filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução de: Dictionnaire des philosophes.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. 5. ed. Traduzido por Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fones, 2010.

KELLY, Albert Victor. **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1981.

KURY, Mário da Gama. **Dicionário de mitologia grega e romana**. 8.ed.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LUHMANN, Niklas. **Sociologia do direito (I e II)**. Trad. Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983 e 1985.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MARX. Karl. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 2005.

_____. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Disponível em: <domínio público.gov.br>. Acesso em 15/06/2012.

MENEZES, Aderson. **História da Faculdade de Direito do Amazonas (1909-1959)**. Manaus: Edua, 1999.

MIRANDA, Pontes. **Direito à educação**. Rio de Janeiro: Alba, 1930.v.3.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MONDIN, Batista. **Curso de Filosofia**. 13 ed.. São Paulo: Paulus, 2005, vol. 1 a 3.

MORRALL, John B. **Aristóteles**. Trad. de Sérgio Duarte. Brasília. Editora Universidade de Brasília. 1981.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. 9 ed.. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Origem da Tragédia.** Traduzido por Joaquim José de Faria. São Paulo: Centauro, 2004. Tradução de: Die Geburt der Tragödie – Aus dem Geistes der Musik.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos, ou, como se filosofa com o martelo.** Traduzido por Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009. Tradução de: Götzen-Dämmerung oder wie man mit dem Hammer philosophiert.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** São Paulo: Cortez, 2004.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. **Dignidade humana e moralidade democrática.** Brasília: Brasília Jurídica, 2001.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito.** 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RÖD, Wolfgang. **O caminho da filosofia: dos primórdios até o século XX.** Traduzido por Maurício Mendeonça Cardozo, Caio Heleno da Costa Pereira e Roniere Ribeiro do Amaral, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filósofos e a Educação: Sócrates, Platão e Aristóteles.** São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2002. 1 CD-ROM.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOUZA, José Cavalcanti de. **Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários.** São Paulo: Nova Cultura, 2005.

STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica, Constituição e Autonomia do Direito.** Revista de Estudos Constitucionais, hermenêutica e Teoria do Direito, I, 2009.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

WALKER, Antonio Carlos. **Fundamentos de História do Direito.** 4. ed. Belo Horizonte: D¹

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980.** Campinas, SP : Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.