



COORDENAÇÃO GERAL

Celso Fernandes Campilongo

Alvaro de Azevedo Gonzaga

André Luiz Freire

ENCICLOPÉDIA JURÍDICA DA PUCSP

TOMO 1

TEORIA GERAL E FILOSOFIA DO DIREITO

COORDENAÇÃO DO TOMO 2

Celso Fernandes Campilongo

Alvaro de Azevedo Gonzaga

André Luiz Freire

ENCICLOPÉDIA JURÍDICA DA PUCSP
TEORIA GERAL E FILOSOFIA DO DIREITO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DE SÃO PAULO
FACULDADE DE DIREITO

DIRETOR
Pedro Paulo Teixeira Manus
DIRETOR ADJUNTO
Vidal Serrano Nunes Júnior

ENCICLOPÉDIA JURÍDICA DA PUCSP | ISBN 978-85-60453-35-1

<https://enciclopediajuridica.pucsp.br>

CONSELHO EDITORIAL

Celso Antônio Bandeira de Mello	Nelson Nery Júnior
Elizabeth Nazar Carrazza	Oswaldo Duek Marques
Fábio Ulhoa Coelho	Paulo de Barros Carvalho
Fernando Menezes de Almeida	Ronaldo Porto Macedo Júnior
Guilherme Nucci	Roque Antonio Carrazza
José Manoel de Arruda Alvim	Rosa Maria de Andrade Nery
Luiz Alberto David Araújo	Rui da Cunha Martins
Luiz Edson Fachin	Tercio Sampaio Ferraz Junior
Marco Antonio Marques da Silva	Teresa Celina de Arruda Alvim
Maria Helena Diniz	Wagner Balera

TOMO DE TEORIA GERAL E FILOSOFIA DO DIREITO | ISBN 978-85-60453-36-8

Enciclopédia Jurídica da PUCSP, tomo I (recurso eletrônico)

: teoria geral e filosofia do direito / coords. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro
Gonzaga, André Luiz Freire - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017

Recurso eletrônico World Wide Web

Bibliografia.

O Projeto Enciclopédia Jurídica da PUCSP propõe a elaboração de dez tomos.

1. Direito - Enciclopédia. I. Campilongo, Celso Fernandes. II. Gonzaga, Alvaro. III. Freire,
André Luiz. IV. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ENSINO DO DIREITO

José Garcez Ghirardi

INTRODUÇÃO

O ensino do Direito recebe hoje grande atenção de acadêmicos e profissionais. Ao redor do mundo, um número cada vez mais expressivo de *journals*, cursos e associações se dedicam a discutir qual a melhor maneira de se proceder à educação jurídica. Atualmente, é comum assumir-se como cenário padrão para este debate a existência de um *objeto* com um estatuto epistemológico autônomo (o Direito) cujos fundamentos teóricos são apresentados no âmbito de *espaços de formação especializados* (os diversos níveis de cursos superiores em Direito).

Essas premissas contemporâneas sobre a educação jurídica – isto é, autonomia do Direito e faculdades como seu espaço prioritário de ensino – são relativamente recentes. Até há pouco mais de dois séculos, elas eram compreendidas de maneira bastante diversa: nem a forma como pensamos a identidade do objeto, nem o modo de especialização que desenhamos para seu ensino pareceriam imediatamente evidentes a nossos antepassados. Foi o pensamento Moderno do século dezanove, com base em leituras muito específicas de *Ciência*, de *Direito* e de *Universidade*, que moldou o entendimento que hoje temos dessas questões.

Desde pelo menos a metade do século XX, entretanto, essas premissas para o ensino jurídico vêm recebendo críticas cada vez mais numerosas e profundas. Essas críticas postulam seja que o entendimento hoje prevalente sobre a natureza do Direito é inadequado ou insuficiente, seja que é insatisfatório ou descabido o modelo atualmente adotado para seu ensino. Muitas delas sustentam mesmo que o modelo atual é incompatível com as necessidades teórico-práticas e os imperativos éticos da formação de um jurista.¹ Esse discurso crítico tem levado a uma sensação bastante difundida de *crise do ensino jurídico* e impulsionado diversos esforços, práticos e teóricos, para sua

¹ Cf. FERRAZ Jr., Tércio Sampaio. Reforma do ensino Jurídico: reformar o currículo ou o modelo? *Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito*, v. 2, pp. 5-10; STEINER, Henry J. Legal education and socio-economic change: brazilian perspectives. *The american journal of comparative law*, v. 19, nº 1, pp. 39-90; KRONMAN, Anthony T. *The lost lawyer: failing ideals of the legal profession*.

superação.²

Esse texto examina o ensino jurídico, em primeiro lugar, a partir do modo como essas duas premissas (objeto, ensino) se formaram na Modernidade. Em seguida, apresenta as mudanças no contexto para a educação jurídica e o surgimento de novas propostas, métodos e materiais para seu ensino.

SUMÁRIO

Introdução.....	2
1. Noções de direito, noções de ensino	3
2. O impacto do positivismo	5
3. O impacto do método do caso	11
4. Novo contexto, novos métodos	14
Referências	20

1. NOÇÕES DE DIREITO, NOÇÕES DE ENSINO

Analisando a transformação por que passaram as universidades ao final da Idade Média, Jacques Le Goff observa que, nesse tipo de estudo “tudo seria, afinal muito mais claro se se abandonasse o corte tradicional Idade Média/Renascimento e se considerasse uma longa Idade Média até o século XIX”.³ Essa impaciência com os excessos da periodização histórica, vinda de um historiador do porte de Le Goff, sugere que é preciso estarmos atentos à *longa duração* de algumas visões de mundo,⁴ cujo caráter hegemônico ultrapassa as fronteiras cronológicas bem definidas que marcam a segmentação historiográfica tradicional.

² Ver item 3.

³ LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*, p. 20.

⁴ BRAUDEL, Fernand. *Écrits sur l'histoire*.

As crenças sobre a natureza do Direito e de seu papel na sociedade são exemplos importantes dessa *longa duração*. De fato, embora as visões sobre o jurídico observáveis na Antiguidade Clássica e na Idade Média apresentem variações relevantes, elas guardam, contudo, um importante traço em comum. Antes do século XIX, as fronteiras que separam a prática, as instituições e o saber jurídicos de outras práticas, instituições e saberes são muito menos nítidas do que as que hoje conhecemos.

Basta lembrarmos da *Antígona*, de Sófocles, dos discursos de Cícero ou da Suma Teológica de Tomás de Aquino para reconhecer o quão imbricados estão, nestes períodos anteriores à Modernidade, os discursos da moral, da religião, da política, da ética e do Direito. Não se postulava, na forma como hoje entendemos a expressão, uma autonomia do jurídico e, por consequência, não se constituíam espaços exclusivos para seu ensino. A etimologia de *clerk*, palavra inglesa que vem de *clericus* (*clérigo*, em português) e que servia para designar, ainda no século XVI, os funcionários das cortes e dos tribunais,⁵ nos lembra dessa relativa indiferenciação, antes da Modernidade, tanto no que diz respeito ao objeto do Direito como às instituições e estratégias estabelecidas para seu ensino.

Para Harold Berman, será justamente o estabelecimento de fronteiras bem definidas entre cada um dos campos citados que dará origem ao Direito na forma que hoje assumiu no Ocidente. Segundo esse autor, o Direito da Modernidade ocidental seria caracterizado, desde logo, por “uma distinção razoavelmente bem definida entre instituições jurídicas...e outros tipos de instituições”.⁶

Esta concepção Moderna do *objeto* Direito é indispensável para compreendermos o estilo específico de *ensino do Direito* que dela decorreu. Ainda segundo Berman, essa nova visão acarretou a necessidade de que os profissionais do Direito fossem “especialmente treinados em um campo específico da educação superior identificado como educação jurídica, com sua literatura profissional própria e suas próprias escolas profissionais ou outros locais de ensino”.⁷ Vale dizer: a diferenciação do Direito solicitou, também, uma especialização do *ensino jurídico*. Esta especialização atingiu seu ápice ao longo do século XIX. No campo do ensino, ela se manifestou em duas propostas ou linhas metodológicas principais.

⁵ Cf. *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*, 1996.

⁶ BERMAN, Harold J. *Law and revolution*, pp. 7-8.

⁷ *Idem*, p. 8.

Uma delas incorpora o que se convencionou chamar de concepção *positivista* do Direito, bem como a ênfase que esta escola de pensamento dá à estrutura e ao funcionamento internos dos sistemas jurídicos. Esta visada teórica se articula com uma estratégia de ensino que busca apresentar o objeto jurídico a partir da exposição lógico-sistemática de suas partes. Ele dialoga também com a proposta humboldtiana para a universidade, sobretudo na preocupação que esta apresenta com a liberdade do pensamento acadêmico frente às demandas da vida prática.⁸ Esse estilo de ensino é bastante frequente nos países de tradição civilista, incluindo o Brasil.

A outra linha dominante está ligada à crença de que “a vida do Direito não tem sido lógica, mas experiência”, para citarmos a famosa observação de Oliver H. Holmes e à perspectiva metodológica das ciências naturais. Isto implica uma ênfase mais pronunciada sobre o funcionamento das instituições jurídicas, sobretudo os tribunais, e sobre a forma como aplicam a lei na prática. Esta linha se articula com uma leitura de universidade que incorpora ao seu campo de preocupações aspectos concretos da prática social. Ela tem sido hegemônica nos países de tradição consuetudinária, notadamente nos Estados Unidos da América.

Sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, a amplitude tanto da separação entre as correntes teóricas em que se inscrevem essas propostas, como das diferenças entre os estilos de ensino que elas advogam, vem se reduzindo gradativamente. Especialistas têm apontado, por exemplo que a globalização e incremento de intercâmbios internacionais que ela representa, gerou a necessidade de *global lawyers*, ou advogados globais, cuja formação demanda habilidades que, no entender dos críticos, não podem ser desenvolvidas por nenhuma dessas escolas em isolamento.⁹ Eles situam aí a origem do movimento atual de transformação do ensino jurídico ao redor do mundo.

2. O IMPACTO DO POSITIVISMO

A teoria pura do direito permanece ainda hoje um texto central para os debates

⁸ PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, v. 14, nº 1, pp. 29-52.

⁹ Cf. LIU, Sida; TRUBEK, David M.; WILKNIS, David B. Mapping the ecology of China’s corporate legal sector: globalization and its impact on lawyers and society. HLS Center on the Legal Profession Research Paper nº 2016-1. *University of Wisconsin legal studies research paper*, nº 1391.

jurídicos. Esta influência extensa e duradoura (a primeira edição da obra é de 1934) não é acaso. A obra de Kelsen, tem um rigor argumentativo e uma precisão conceitual notáveis, e propõe uma compreensão do Direito que dialoga diretamente com uma noção de *ciência* que havia se tornado dominante no século XIX.

Trabalhando a partir de uma inquietação que já se manifestara nas reflexões de autores como John Austin (*A Província da jurisprudência determinada*, publicada em 1832), e tendo como horizonte a lógica das chamadas *ciências* duras, Kelsen busca estabelecer uma teoria capaz de “garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir deste tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto não se possa, rigorosamente, determinar como Direito. Quer isto dizer que ela pretende libertar a ciência jurídica de todos os elementos que lhe são estranhos. Esse é o seu princípio metodológico fundamental”.¹⁰

Essa pretensão tem por pressuposto a premissa moderna de ciência segunda a qual para conhecer um objeto é preciso realizar um movimento de depuração: é preciso saber distinguir o objeto em estudo de todos os demais objetos no mundo. Um bom cientista saberá *definir* o objeto (isto é, traçar as fronteiras que o separam de todos os demais) e de *classificá-lo* (isto, situá-lo dentro do sistema mais amplo dentro do qual se insere). A tabela periódica talvez seja o exemplo mais acabado deste movimento de análise que está no coração da perspectiva Moderna de ciência.¹¹

Por isto, desejando estabelecer uma *ciência do Direito* que seja digna de seu nome, a *Teoria Pura* sustenta que, para conhecer o Direito é preciso ser capaz de estabelecer com clareza aquilo que nele é único, que o torna diferente e o separa de outras disciplinas como, por exemplo, a moral ou a política. Esta é a condição *sine qua non* para que se possa construir um discurso genuinamente científico sobre o fenômeno jurídico, o “*princípio metodológico fundamental*”, para retomarmos a expressão de Kelsen.

Esse “*princípio metodológico*” demanda uma metodologia de ensino que lhe é diretamente correlata. Se o Direito é uma ciência, e se (nessa acepção), toda ciência demanda necessariamente um conhecimento detalhado de cada uma das partes que compõem seu objeto, então para *apreender* o Direito é preciso discernir, primeiramente,

¹⁰ KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*, p. 1.

¹¹ GHIRARDI, José Garcez. *Ainda precisamos da sala de aula?: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*.

cada um de seus elementos fundamentais.

Decorre dessa premissa o fato de que, sob essa visada, para apreender Direito é necessário que o aprendiz seja introduzido a cada uma de suas unidades constituintes, já depuradas de eventuais confusões com aspectos não jurídicos. Aprender o Direito é, aqui, aprender a definir e sistematizar cada um de suas partículas elementares. E isto implica *diferenciar sistematicamente*.

Nesse olhar, cada área do Direito se define a partir de sua diferenciação frente às demais, em um processo crescente de especialização. De uma clivagem mais ampla (p.ex.: Direito Público x Direito Privado), procede-se a diferenciações cada vez circunscritas (p.ex.: Direito Administrativo; Direito Administrativo militar; Direito administrativo disciplinar militar) em um processo contínuo de especificação ou especialização.

Este movimento de segmentação analítica progressiva se traduziu, historicamente, em um conjunto bem definido de *estruturas institucionais, materiais e metodologias de ensino*. No que diz respeito ao primeiro item, ele se manifestou, habitualmente, na divisão do objeto *Direito* em um certo número de departamentos dentro de cada faculdade. Esses departamentos, por sua vez, são geralmente divididos em cadeiras, as cadeiras em disciplinas, as disciplinas em temas, os temas em aulas.

Essa especialização não é acidental. Ela visa permitir um exame mais minucioso de cada um dos elementos que compõem o objeto de estudo e, desta forma, possibilitar a construção de um conhecimento mais preciso *porque* mais bem delimitado. Pelo mesmo motivo, essa proposta vê com desconfiança o desenvolvimento de disciplinas híbridas, vale dizer, de disciplinas que busquem aproximar campos diferentes do saber (p.ex.: direito e psicologia; direito e sociedade).

Ainda sob esta perspectiva, a ética acadêmica aconselha que cada pesquisador e docente se atenha rigorosamente à área, departamento, cadeira e disciplina que escolheu abraçar, de modo a evitar inconsistências metodológicas. O espaço universitário é o espaço do especialista, não dos diletantes, que navegam entre diferentes áreas sem se darem conta das impropriedades e equívocos que, sempre dentro dessa visada, essa promiscuidade temática inevitavelmente produz.

No que diz respeito aos *materiais de ensino*, essa dinâmica de segmentação favorece a adoção de textos do tipo *curso* ou *manual*, que apresentam cada matéria atendendo ao mesmo princípio de especialização progressiva: cada tema geral é

sucessivamente desmembrado em subdivisões cada vez menores. As subdivisões se estabelecem por meio da diferenciação de determinado ponto ou conceito com aquele que lhe precede no nível imediatamente superior e com aquele aparece no nível imediatamente inferior.

A grade horária dos cursos incorpora a mesma dinâmica de segmentação progressiva e linear. Ela é habitualmente um tabuleiro de unidades estanques que se acumulam paulatinamente ao longo do processo de formação do aluno. Tipicamente, essas grades apresentam nos primeiros anos os *fundamentos* ou *princípios gerais* que servem de *introdução metodológica* ao campo que será estudado e se dividem, nos últimos anos, em disciplinas de tipo *especialização* ou *tópicos avançados*. É corriqueiro ver-se, assim, disciplinas nomeadas apenas por seu momento de inserção dentro do processo geral de apresentação de todas as partes do objeto: p. ex. Direito Civil I, II, III...

No que diz respeito às *metodologias de ensino*, a adoção dessa perspectiva resulta, o mais das vezes, em aulas no estilo palestra ou *aulas expositivas* porque nelas o docente *expõe* o objeto a seus alunos. O fundamento dessa opção metodológica centrada na fala exclusiva ou quase exclusiva do professor – e não, digamos, no debate entre os alunos – é também fruto da concepção de ciência inscrita na perspectiva kelseniana.

Ela supõe uma separação bem marcada entre o *sujeito que conhece* e o *objeto que é conhecido*. Em seu processo de formação, supõe-se que os alunos estejam em sala de aula justamente porque desconhecem o objeto em análise não tendo, portanto, condições de discursar sobre ele. Eles adentram a faculdade dotados apenas de um *senso comum* e são incapazes, por isto, de contribuir para a construção do tipo específico de sentido que caracteriza a ciência. É o mestre que detém o conhecimento especializado sobre a matéria e, sobretudo, sobre o tipo de linguagem característico do campo jurídico. Por isto, é o professor quem detém o poder de discurso. À medida que os alunos forem avançando no conhecimento específico no objeto, eles poderão começar a intervir.

A exposição que se leva a efeito nas aulas deve ser sistemática e metódica. Ela deve ter um percurso e uma lógica de progressão claramente definidas e uma consistência de encadeamento lógico que guarda semelhança com as demonstrações matemáticas. De conceitos mais gerais, essenciais à constituição da disciplina como unidade autônoma, avança-se a conceitos progressivamente mais particulares, com ênfase sendo dada à diferenciação daqueles conceitos que o olhar não treinado poderia confundir.

Por exemplo, da definição do que seja *contrato*, passa-se a seus elementos essenciais, seus tipos principais, seus subtipos, etc. Assim, a exemplo do que ocorre com a estrutura acadêmica e os materiais didáticos, a metodologia de ensino que deriva desses pressupostos estabelece habitualmente também um tipo de segmentação progressivo de temas e conceitos.

Essas crenças sobre a natureza do Direito e da ciência se articulam, por sua vez, com uma leitura específica da função da Universidade. Também ela, como instituição, deve erigir balizas bem demarcadas em relação a outras instituições sociais, como o mercado, por exemplo, para que possa desenvolver bem as tarefas que lhe são próprias.

O conhecimento, nessa perspectiva, é um valor em si mesmo e sua importância não deve ser medida a partir de critérios tacanhamente instrumentais. A academia deve buscar produzir o conhecimento sem se importar com os eventuais desdobramentos práticos ou aplicações imediatas que ele eventualmente possa ter. As ideias Modernas de razão pura e de teoria pura são estruturantes para a formação desse entendimento sobre a Universidade. “Pois é completamente absurdo esperar esclarecimentos da razão e prescrever-lhe com antecedência o lado para o qual se deve necessariamente voltar”, observa Kant.¹²

Segue daí que, segundo essa leitura, no âmbito universitário os acadêmicos (*enquanto acadêmicos*)¹³ devem guardar uma postura neutra e desinteressada quanto aos efeitos que suas pesquisas possam ter no mundo exterior. Se eles se preocuparem indevidamente com desdobramentos econômicos, sociais ou políticos de seus achados, os cientistas não serão capazes de observar, com a necessária isenção, os objetos sobre os quais se debruçam. Este é o preço a pagar e a condição para se produzir a verdadeira ciência; e produzi-la é a função específica da universidade.

Compreensivelmente, sob este olhar, a pesquisa tem primazia entre todas as atividades realizadas no âmbito do ensino superior. Ela é o ápice do esforço universitário para a produção de conhecimento novo e é, por isto, mais prestigiosa do que atividades voltadas prioritariamente à mera reprodução ou divulgação de conhecimento já consolidado, como seriam as aulas e outras dimensões da atividade docente.

¹² KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*.

¹³ Esta ressalva é importante. O modelo não propõe que eles sejam neutros ou desinteressados como cidadãos mas requer tal postura no âmbito da investigação científica.

O modo como essa leitura articula as concepções de Direito, ciência e universidade impactou profundamente a forma como se estruturou o ensino jurídico brasileiro. Em nosso país, elas se articularam com a rica e complexa tradição lusitana, representada pelo chamado *método coimbrão*, para formar um ensino considerado demasiado formalista por grande número de estudiosos na área.¹⁴

Francisco Clementino de San Tiago Dantas foi um dos pioneiros da crítica aos fundamentos dessa configuração ainda prevalente nos cursos jurídicos no Brasil. Em sua famosa aula inaugural para a Faculdade Nacional de Direito, em 1955, o professor criticava o modo de conexão que aqui conheceram as premissas da ciência Moderna e as práticas pedagógicas herdadas da Colônia portuguesa:

“Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático de instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático”.¹⁵

A crítica de San Tiago Dantas seria retomada, em sua substância, por diversos autores que, nas décadas subseqüentes, se dedicariam a pensar a universidade e o ensino jurídico brasileiros.¹⁶ Eles iriam desenvolver, sob matizes diversos, as implicações desse diagnóstico pioneiro, segundo o qual, naquele momento, os professores de Direito já sentiam “a necessidade de abandonar a didática tradicional, baseada na meditação em voz alta e na eloqüência, para abrir espaço a outro método de ensino, mais apto a cingir o verdadeiro objetivo do ensino que ministramos”.¹⁷

As alternativas a esse tipo de ensino, que surgiriam ao longo do tempo, seriam marcadas, em larga medida, pela proposta pedagógica estabelecida por um bem

¹⁴ SUNDFELD, Carlos Ari; *et al.* Princípios gerais da proposta do curso de Direito FGV-EDESP. *Cadernos DIREITO GV*, v. 4, n. 4: Experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da DIREITO GV.

¹⁵ DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Cadernos FGV Direito Rio. Educação e Direito*, v. 3, p. 16.

¹⁶ Cf. FARIA, José Eduardo. A reforma do ensino jurídico. *Revista crítica de ciências sociais*, nº 21, pp. 45-68; FREITAS FILHO, Roberto. *Crise do direito e juspositivismo: a exaustão de um paradigma*; UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de direito no Brasil. *Revista de direito administrativo*, v. 243, pp. 113-131.

¹⁷ DANTAS, San Tiago. *Op. cit.*, pp. 16-17.

conhecido, e algo controvertido, professor de Harvard: Christopher Columbus Langdell.

3. O IMPACTO DO MÉTODO DO CASO

Curiosamente, o ponto de partida de Langdell não era radicalmente diferente daquele adotado pela proposta de ensino descrita acima. Na verdade, suas premissas sobre *ciência, Direito e universidade* poderiam ser subscritas, sem grandes sobressaltos, por um adepto da visão positivista sobre o ensino jurídico, ao menos na forma como o professor as expressou em 1886. Naquele momento, Langdell afirmava:

“Primeiro, que o Direito é uma ciência; segundo, que todos os materiais disponíveis para esta ciência estão contidos em livros impressos. Se o Direito não fosse uma ciência, a universidade deveria manter sua dignidade e recusar-se a ensiná-la; se não fosse uma ciência, seria uma espécie de trabalho artesanal e poderia ser melhor estudada trabalhando-se como aprendiz junto àqueles que o realizam”.¹⁸

Em linha com o pensamento moderno que representa, Langdell propõe assim que apenas por exibir o estatuto de ciência é que o Direito pode merecer seu espaço no âmbito universitário. Na superfície, portanto, ambas as afirmações parecem se coadunar perfeitamente com as premissas que informam o modelo anterior. A compreensão que Langdell tinha de cada uma delas, entretanto, iria gerar uma proposta radicalmente nova para o ensino jurídico.

Sua leitura de ciência estava fortemente marcada pelo modelo das ciências da natureza. Harvard estava, nessa época, construindo seus primeiros laboratórios para análises na área da botânica e da zoologia. Langdell não escondia sua admiração pelos métodos de seus colegas nessas áreas. Seu conceito de ciência é, assim, pautado antes pela ideia de *observação* de organismos vivos do que pela ideia de *demonstração lógica* de axiomas, característica das matemáticas. Esta diferença de ênfase ajuda a entender a discrepância entre propostas pedagógicas que se apresentam, ambas (a de Langdell e a que deriva do positivismo), como sendo científicas. Vale a pena, assim, esmiuçar a distinção para melhor entender seus desdobramentos.

¹⁸ *Apud* PATTERSON, Edwin W. The case method in american legal education: its origins and objectives. *Journal of legal education*, v. 4, nº 1, p. 3 [minha tradução].

Modelos que têm na matemática o paradigma de conhecimento científico tendem a enfatizar a importância da coerência das etapas e da precisão da linguagem que levam da hipótese à sua demonstração. A demonstração matemática, cumpre sempre lembrar, é uma demonstração no campo da linguagem e se relaciona ao campo interno de referências que constitui esse campo de discurso. Ela não pode ser desmentida, por assim dizer, por elementos externos ao conjunto de referentes sobre os quais se apoia.

Esse paradigma dialoga bastante de perto com noções propostas pela *teoria pura* na medida em que ele também se constrói pela criação de uma linguagem cuja consistência interna independe, por princípio, de considerações ou elementos que lhe sejam exteriores. A progressão discursiva que parte da norma fundamental (*grundnorm*) para, com rigor lógico, construir um sistema único e coerente, apresenta uma lógica argumentativa que guarda forte semelhança com aquela que preside à demonstração de teoremas.

O mesmo se poderia dizer de outras ciências da linguagem, como a então nascente linguística. A noção de *langue* desenvolvida por Saussure, por exemplo, isola esse sistema geral da performance quotidiana que se manifesta na *parole*.¹⁹ O paralelo entre Kelsen e Saussure já foi objeto de importante análise no Brasil.²⁰

Por sua vez, modelos que tem na biologia seu paradigma de conhecimento científico tendem a enfatizar a observação empírica como chave para o conhecimento. Eles têm por pressuposto que as hipóteses levantadas pelo cientista podem ser invalidadas pela realidade²¹ que, nessa área, é vista como externa à linguagem. Por essa razão, a construção do saber nessa área implica um esforço constante de *observação da experiência*. O método de Langdell filia-se a esse tipo de compreensão de ciência.²²

Desse modo, não deve surpreender que a proposta para o ensino do Direito que Langdell derive de sua predileção por esse paradigma tenha o *estudo de casos* como peça central. Ela transporta, para o campo do Direito, a lógica de análise minuciosa de

¹⁹ SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*.

²⁰ LOPES, José Reinaldo de Lima. Hermenêutica e completude do ordenamento. *Revista de informação legislativa*, v. 26, nº 104, pp. 237-246.

²¹ Essa perspectiva dialoga com as ideias de Karl Popper, sobretudo conforme expostas em POPPER, Karl. *The logic of scientific discovery*.

²² Langdell afirma explicitamente que as bibliotecas são “to us all that the laboratories of the university are to the chemists and physicists, the museum of natural history to the zoologists, the botanical garden to the botanists”. PATTERSON, Edwin W. The case method in american legal education: its origins and objectives. *Journal of legal education*, v. 4, nº 1.

espécimes que marca as ciências naturais: descrição de partes, traços gerais, características particulares, etc. e elege as decisões judiciais como objeto prioritário para exame.²³

Além disso, a exemplo do que ocorre nas ciências que lhe servem de referência, a análise das partes de cada objeto não pode ser desvinculada da análise de sua função, isto é, das ações que pode possibilitar e dos efeitos que pretende produzir. Essa atenção à funcionalidade dos elementos abre caminho para que o estudioso se pergunte sobre a eficiência concreta desses elementos no mundo real – ainda que esta preocupação não constasse explicitamente da proposta original de Langdell.

Combinada com o pragmatismo que se tornava dominante nos EUA do período,²⁴ com a dinâmica de funcionamento da do direito consuetudinário norte americano, e com o prestígio e influência da Universidade de Harvard, o *método do caso* tornou-se, em período relativamente curto, o modo prevalente de se ensinar o Direito nos Estados Unidos. Os contemporâneos sentiam que havia uma verdadeira revolução pedagógica em curso embora muitos expressassem dúvidas sobre o caráter benéfico de tal revolução.²⁵

Esta mudança alterou, também, a dinâmica das aulas e os materiais didáticos adotados. De maneira geral, era pelo diálogo socrático que o professor verificava a capacidade de o aluno descrever corretamente o documento em exame. Essa prática deslocava o eixo prioritário de preocupação docente do objeto apresentado ao modo como o aluno percebia o objeto apresentado. Por isso, é comum se chamar de *ensino baseado no aluno* (student-centered methods) ou *ensino participativo* a esse tipo de proposta pedagógica.

Ele se desenvolve a partir de livros de casos (*casebooks*), reais ou hipotéticos que reúnem tipos ou *espécimes* diferentes de decisões. A semelhança com as coleções de seres vivos a que a zoologia e a botânica contemporaneamente se dedicavam não será mero acaso. A compreensão e descrição apurada da forma como os tribunais decidem, em diversas áreas, é um objetivo fundamental para Langdell.

²³ Cf. RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. Método do caso. *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*, pp. 49-60.

²⁴ MENAND, Louis. *The metaphysical club: a story of ideas in America*, cap. 1.

²⁵ cf. VEYSEY, Laurence R. *The emergence of the american university*.

Desde o início, o método de Langdell encontrou opositores. Uma crítica recorrente é a de que ele não ensinava o Direito, mas apenas a forma como as cortes decidiam. E mesmo aí, insistiam os adversários mais encarniçados, ele procedia a uma espécie de *autópsia* das decisões que não poderia prever, com qualquer segurança, a forma como elas se portariam no futuro. Esse debate ainda hoje segue aceso.²⁶

As críticas não impediram, entretanto, que o método de Langdell se tornasse hegemônico nos Estados Unidos. A partir da metade do século XX, essa influência se expandiu para além das fronteiras norte-americanas, sobretudo pela confluência de dois fatores principais: às mudanças profundas na teoria da educação e forte influência norte-americana no processo de globalização.

4. *NOVO CONTEXTO, NOVOS MÉTODOS*

Os debates sobre educação sofreram uma profunda transformação ao longo do século XX, refletindo, nesse campo, o processo mais amplo de questionamento das premissas da Modernidade que se acentuou a partir desse período. Os estudos de Jean Piaget,²⁷ Edgard Morin²⁸ e Paulo Freire²⁹ – para ficarmos em apenas três das contribuições mais influentes – deixavam para trás os dogmas da educação vitoriana para privilegiar em suas propostas educativas, cada um a seu modo, *o sujeito que aprende* sobre o *objeto que se aprende*. Este guinada teórica afetou, ainda que nem sempre de forma direta, os debates sobre o ensino jurídico, de maneira geral, e sobre a perspectiva de Langdell, em particular.

Isto porque, conquanto incomparavelmente mais amplas em seu alcance e mais densas em seus argumentos do que a proposta do *método do caso*, essas teorias todas valorizam a experiência e observação como mecanismos fundamentais para o aprendizado. Ao fazê-lo, elas contribuíram para diminuir resistências à proposta de Langdell que, conforme se apontou, tinha também nesses elementos peças-chave para seu funcionamento.

²⁶ Ver, por exemplo: SLAWSON, W. David. Changing how we teach: a critique of the case method. *Southern California law review*, nº 74, p. 343.

²⁷ PIAGET, Jean. *De la pédagogie*.

²⁸ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à prática educativa*.

²⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

A contribuição dessas teorias às mudanças no ensino jurídico se mostrou, entretanto, mais ampla. A importância central que elas conferem ao desenvolvimento cognitivo do sujeito, fez com elas (e seus desdobramentos posteriores) priorizassem como objetivo pedagógico o desenvolvimento de *habilidades* e *competências* a partir das quais cada aluno deve desenhar sua própria estratégia de cognição do objeto. Leituras do professor como *facilitador* ou *mediador* têm aqui suas raízes.

Compreensivelmente, os modelos alternativos à proposta moderna necessitaram romper com métodos de ensino que se baseavam na primazia do objeto sobre o sujeito. Nessa nova proposta, a neutralidade do sujeito é vista como uma ilusão perigosa e como um potencial empecilho para um conhecimento em profundidade. Esses pesquisadores sustentam que é a totalidade do sujeito – em sua dimensão histórica, política, afetiva, cultural, etc. – que empreende o esforço de conhecer.³⁰

Por essa razão, elas sugerem que o processo de ensino incorpore a preocupação de fazer o aluno refletir criticamente sobre seu próprio processo de crescimento. Elas recusam, com Paulo Freire, uma educação “bancária”³¹ para propor uma metodologia em que os sujeitos sejam parte ativa na construção do saber. Elas postulam, assim, métodos *participativos* de ensino-aprendizagem.

A variedade desses métodos é bastante rica apreciável. No campo do ensino jurídico, entretanto, não é demasiado amplo o conjunto desses métodos que, ao longo do tempo, se incorporou à prática docente em universidades de prestígio. Dentre eles, destacam-se alguns cuja aplicação repetida e bem-sucedida vai se tornando menos controversa. É o que ocorre, por exemplo, com o *role-playing*, a *aprendizagem por meio de problemas*, a *sala de aula invertida*, as *simulações* e *seminários*³² que se juntaram ao *método do caso* e ao *diálogo socrático* para formar o repertório mais recorrente de alternativas às aulas expositivas para o ensino jurídico.

Essa mudança teórico-metodológica não se deu, é claro, em descompasso com as mudanças mais profundas que têm sido apontadas como evidência do *fim da Modernidade*.³³ Pelo contrário. Elas respondem a câmbios importantes nos modos de se

³⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*.

³¹ *Idem*, cap. 2.

³² Cf. GHIRARDI, José Garcez. *Ainda precisamos da sala de aula?: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*.

³³ LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*.

entender e viver a subjetividade e o espaço público, o trabalho, o Direito e a política.³⁴ Elas atestam a necessidade de a educação capacitar os sujeitos para responderem eficazmente a situações futuras cada vez menos previsíveis.

No campo do Direito, essa necessidade tem se mostrado patente.³⁵ Os problemas e temas jurídicos novos trazidos pelas mudanças nos paradigmas de comunicação, de produção e de consumo, bem como pelos inúmeros desafios gerados pela chamada crise do Estado, passaram a demandar dos operadores do Direito a capacidade de responder a situações inéditas dentro de um quadro conceitual em mutação. Nas palavras de Campilongo e Faria:

“No campo específico do ensino do Direito, os modos vigentes de entender a sociedade e gerir seus litígios não estão à altura da complexidade de sociedades interconectadas globalmente e marcadas por novos tipos de conflitos, problemas e dilemas. A excessiva ênfase sobre o papel do Estado e do Direito Positivo como meio de controle impede os alunos de prestar atenção aos aspectos cooperativos e cognitivos de governança; não permite que percebam o esgotamento da funcionalidade da política legislativa convencional; dificulta a compreensão do advento de soberanias compartilhadas e de sistemas autônomos e funcionalmente diferenciados com alcance mundial; e desestimula um raciocínio jurídico dos problemas contemporâneos voltado para o diálogo interdisciplinar”.³⁶

Por força das limitações do ensino tradicional apontadas por esse tipo de diagnóstico, a ideia de *aprender a aprender* ganha força. Os escritórios de advocacia e órgãos públicos, por exemplo, consideram que esta é uma habilidade *sine qua non* para qualquer profissional de sucesso em qualquer área do Direito.

Como centro desse quadro de modificações estruturais, o fenômeno da globalização contribuiu fortemente para ampliação do uso de métodos participativos em cursos jurídicos, particularmente do *método do caso*. Isto porque a hegemonia política, econômica e militar dos Estados Unidos fez com que a construção jurídica das trocas globais tivesse por matriz não apenas os institutos jurídicos norte-americanos, mas

³⁴ SENNETT, Richard. *The fall of public man*.

³⁵ MACEDO JR., Ronaldo Porto. A educação jurídica num mundo globalizado. O sentido de criar sentidos. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, ano 12, nº 23, pp. 63-84.

³⁶ CAMPILONGO, Celso; FARIA, José Eduardo. Os desafios do ensino jurídico. *O Estado de São Paulo*. Disponível em: <<http://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,os-desafios-do-ensino-juridico,1504653>>.

também seu estilo de *lawyering*. Um volume expressivo de contratos de diversas naturezas, de modelos corporativos e de modos de resolução de disputa trazem inscritas em sua lógica de construção a perspectiva norte-americana sobre o Direito. As muitas críticas às implicações desse fenômeno são índice claro de sua importância.³⁷

Com isto, os países que desejavam ingressar ativamente no mercado global sentiram a necessidade de formar advogados capazes de atuar nesse campo. A partir de suas peculiaridades nacionais, esses países entenderam que suas estruturas e instituições tradicionais de ensino jurídico não representavam o lugar mais eficiente para essa empreitada. Resulta desse diagnóstico a *ampliação dos espaços de formação* que é uma das características contemporâneas do ensino jurídico.

Um primeiro *locus* desse esforço de construção de operadores do Direito proficientes a atuar nesse novo contexto, chamados por vezes de *global lawyers* ou advogados globais, é, significativamente, os próprios Estados Unidos, por meio de seus muitos programas de LLM, cada vez mais frequentado por estudantes internacionais. O Brasil não é exceção a essa regra. Este quadro de busca mais intensa por estrangeiros se dá, curiosamente, em um momento em que os norte-americanos começam a questionar a relação custo/benefício de enfrentar os altos custos de uma educação jurídica no país – em um fenômeno que tem sido chamado de *crise do ensino jurídico norte-americano*.³⁸

Outra espaço em que essa tentativa de renovação da formação jurídica tem se manifestado é por meio da criação de novos cursos de graduação que incorporam, em seu dia a dia, muitas vezes com adaptações, elementos da metodologia utilizada nas escolas norte-americanas. O fenômeno é relativamente recente mas observável ao redor do globo. Alguns dos principais países emergentes viram ao longo das últimas décadas a criação, em seus territórios, de escolas de Direito moldadas nessa perspectiva.³⁹

Além dos espaços acadêmicos formais dos LLMs internacionais e das novas escolas graduação no âmbito nacional, outras estratégias de formação (como *office*

³⁷ SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.). *A globalização e as ciências sociais*.

³⁸ CAMPOS, Paul. The crisis of the american law school. *University of Michigan journal of law and reform*, nº 46, p. 177.

³⁹ Como a Jindal Global Law School, fundada na Índia em 2009 e as duas escolas de Direito da FGV Direito fundadas no Brasil em 2002. Na china, esse movimento foi representado pela fundação, em 1997, do Guidance Committee for Legal Education in Higher Education Institutions. Cf. WANG, Zhizhou; *et al.* Internationalizing chinese legal education in the early twenty-first century. *Journal of legal education*, v. 66, nº 2, p. 237.

Universities, as escolas de formação de diferentes órgãos do Judiciário, e as pós-graduações *lato sensu*) foram surgindo e se consolidando como *loci* de formação alternativos às escolas mais tradicionais. Assim como nos espaços anteriores (LLMs, novas escolas) aqui a ênfase se dá na formação de um advogado capaz de resolver problemas complexos. Isto é, em um advogado capaz de contribuir o olhar jurídico para a solução de uma situação ou conflito que envolve uma pluralidade de campos da vida (p.ex.: o econômico-empresarial, o social-político, etc.).

Como esta capacidade de manejo da pluralidade demanda, necessariamente, a compreensão de temas e o domínio de saberes não exclusivamente jurídicos, estes novos espaços ampliaram a noção tradicional de *ensino jurídico* para incorporar as relações do Direito com outras áreas do saber (sobretudo, por meio das chamadas *disciplinas “e”*: Direito e Economia, Direito e Contabilidade, Direito e Literatura, etc.)

Importa observar, entretanto, que mudanças nos espaços de formação têm ocorrido ainda quando não se nota uma alteração fundamental na forma de se conceber o objeto jurídico. Valendo-se das novas tecnologias de informação, cursos *on-line*, dirigidos a diferentes públicos ao redor do mundo, têm se multiplicado com velocidade estonteante e já ocupam posição de destaque dentre os espaços em que se dá o *ensino do Direito*. Grandes universidades ao redor do planeta concorrem ferozmente, por uma fatia do mercado global de ensino jurídico.

No Brasil, quatro outros eixos de transformação dos espaços de ensino jurídico emergiram ao longo dos últimos anos. O primeiro deles tem suas raízes na acentuada expansão do acesso ao ensino superior, iniciada na década de 1990. As importantes políticas de inclusão e os diferentes programas de financiamento criados para sustentá-la acabaram por fazer surgir um ambiente extremamente favorável à proliferação de cursos jurídicos, que já contam hoje mais de 1.000. Esse mercado atraiu o interesse de grandes grupos educacionais que, sobretudo a partir do século XXI, têm controlado um número crescente das vagas disponíveis.⁴⁰ Esse fenômeno tem sido objeto de debates intensas entre autoridades regulatórias, órgãos de classe, associações docentes e discentes e

⁴⁰ FGV Direito SP. *Quem oferece os cursos de Direito no Brasil?* Disponível em: <http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_oed_nov_2014quem_oferece_os_cursos_de_direito_no_brasil.pdf>.

empresários. Ele representa, neste momento, um tema central para o ensino jurídico brasileiro.

O segundo eixo de transformação dos espaços de ensino jurídico está ligado ao prestígio de que gozam no país – por uma variedade de motivos – os empregos públicos, sobretudo no Judiciário. Um número impressionante de candidatos se apresenta a cada concurso para vagas na magistratura, procuradoria ou defensoria, por exemplo. Sentindo que a formação que receberam ao longo da graduação é insuficiente para permitir-lhes sucesso, muitos deles frequentam os chamados *cursinhos preparatórios*, cujos inscritos contam-se aos milhares. Com aulas presenciais, semi-presenciais e EAD, esses cursinhos representam hoje um importante, novo e por vezes controverso veículo de oferta do ensino jurídico.

O terceiro eixo de transformação é representado pelos novos *Mestrados profissionais em Direito* que incorporam, em seus programas e propostas, por um lado, uma visão muito mais fluida das fronteiras entre prática profissional e atividade de pesquisa e, por outro, uma renovação crítica da concepção mesma de *problema jurídico* que os programas mais tradicionais de pós-graduação *stricto sensu* habitualmente postulam.

O quarto eixo de transformação é o dos numerosos cursos de graduação *lato sensu* oferecidos hoje no Brasil. Esses cursos atraem milhares de alunos interessados em complementar ou suprir as lacunas de sua graduação em Direito, sobretudo no que diz respeito a temas (p.ex. TI, mercado de capitais, crimes econômicos) a que não tiveram acesso, ou tiveram acesso reduzido, em suas faculdades de origem.

O ensino do Direito experimenta, assim, uma mudança significativa nos dois elementos apontados no início desse texto: *o objeto Direito e seu espaço de formação*. Essa transformação foi levada a efeito, sobretudo, por meio de novas propostas metodológicas e métodos de ensino que, respondendo a um movimento mais amplo, se afastaram das crenças e práticas que fundavam a concepção Moderna de *Direito* e de *ensino*.

Esse novo momento do ensino jurídico é, como já se frisou, reflexo de uma fratura muito mais profunda na forma de se entender, valorar e viver em sociedade. Os debates acalorados e as valorações diferentes das soluções que vêm sendo dadas sugerem

que a vitalidade que esse campo conhece agora no Brasil e ao redor do mundo tende a se fortalecer nas próximas décadas.

REFERÊNCIAS

BERMAN, Harold J. *Law and revolution*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

BRAUDEL, Fernand. *Écrits sur l'histoire*. Paris: Flammarion, 1969.

CAMPILONGO, Celso; FARIA, José Eduardo. *Os desafios do ensino jurídico. O Estado de São Paulo*. Disponível em: <<http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,os-desafios-do-ensino-juridico,1504653>>.

CAMPOS, Paul. The crisis of the american law school. *University of Michigan journal of law reform*, nº 46, 2012.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito*, v. 3. Rio de Janeiro, fev., 2009.

FARIA, José Eduardo. A reforma do ensino jurídico. *Revista crítica de ciências sociais*, nº 21, nov., 1986.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. Reforma do ensino jurídico: reformar o currículo ou o modelo? *Observatório do ensino do direito. Quem oferece os cursos de Direito no Brasil?* FGV Direito SP. Disponível em: <http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_oed_nov_2014que_m_oferece_os_cursos_de_direito_no_brasil.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra: São Paulo, 1994.

FREITAS FILHO, Roberto. *Crise do direito e juspositivismo: a exaustão de um paradigma*. Brasília: Brasília Jurídica, 2002.

GHIRARDI, José Garcez. *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. *Ainda precisamos da sala de aula?: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*.

São Paulo: FGV Direito SP, 2015.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*. Trad. por João Baptista Machado. 8. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KRONMAN, Anthony T. *The lost lawyer: failing ideals of the legal profession*. Cambridge: Belknap Press, 1995.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. São Paulo: José Olympio, 2003.

LIU, Sida; TRUBEK, David M.; WILKNIS, David B. Mapping the ecology of china's corporate legal sector: globalization and its impact on lawyers and society. HLS Center on the Legal Profession Research Paper No. 2016-1. *University of Wisconsin Legal Studies Research Paper*, nº 1391.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Hermenêutica e completude do ordenamento. *Revista de informação legislativa*, v. 26, nº 104, out./dez., 1989, , pp. 237-246.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. por Ricardo Corrêa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MACEDO JR., Ronaldo Porto. A educação jurídica num mundo globalizado. O sentido de criar sentidos. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, ano 12, nº 23. Buenos Aires, 2014, pp. 63-84.

MENAND, Louis. *The metaphysical club: a story of ideas in America*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez, 1999.

PATTERSON, Edwin W. The case method in american legal education: its origins and objectives. *Journal of legal education*, v. 4, nº 1, 1951, pp. 1-24.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, v. 14, nº 1. Campinas, mar., 2009, pp. 29-52.

PIAGET, Jean. *De la pédagogie*. Odile Jacob: Paris, 1988.

POPPER, Karl. *The logic of scientific discovery*. 2. ed. London: Routledge Classics, 2002.

RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. Método do

caso. *Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate*. José Garcez Ghirardi. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 49-60.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SENNETT, Richard. *The fall of public man*. New York: Norton, 1976.

SLAWSON, W. David. Changing how we teach: a critique of the case method. *Southern California law review*, nº 74, 2000.

STEINER, Henry J. Legal education and socio-economic change: brazilian perspectives. *The american journal of comparative law*, v. 19, nº 1, 1971, pp. 39-90.

SUNDFELD, Carlos Ari; *et al.* Princípios gerais da proposta do curso de Direito FGV-EDESP. *Cadernos DIREITO GV*, v. 4, nº 4: Experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da DIREITO GV, jul. 2007.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de direito no Brasil. *Revista de direito administrativo*, v. 243. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, jan., 2015, pp. 113-131. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/42553>>.

VEYSEY, Laurence R. *The emergence of the american university*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

WANG, Zhizhou; *et al.* Internationalizing chinese legal education in the early twenty-first century. *Journal of legal education*, v. 66, nº 2, 2017.

Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. Revised edition. Gramercy, 1996.