

A Formação Geral No Ensino Jurídico: Desafios Nos Currículos Das Instituições De Palmas/To

Gabriel Soares Messias*

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-6947-2979>

Leila Dias Pereira da Costa**

Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-5250-7562>

Resumo: As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2018 preveem que na formação do profissional do direito devem ser incluídos estudos em Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. O objetivo deste estudo foi identificar como se desenvolve a oferta das disciplinas que compõem a formação geral dos operadores da justiça (especificamente Antropologia, Sociologia e Ciência Política) na cidade de Palmas/TO. A pesquisa foi dividida em duas partes. Primeiramente realizou-se revisão de literatura nas produções que tratam sobre ensino jurídico e educação emancipadora em cursos de graduação, em seguida foi realizada a análise qualitativa. O estudo sobre a oferta das disciplinas se apoiou em dois aspectos: 1- análise descritiva e documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos (PPCs); 2- formação dos professores. Dessa forma concluiu-se que, na oferta dos cursos, é bastante próxima as ementas e bibliografias dos cursos analisados. Entretanto há uma disparidade entre a proposta no campo da forma e a efetividade do ensino. Quanto à formação dos professores, conclui-se que a minoria possui formação nas áreas das disciplinas humanísticas que ministram.

Palavras-Chave: Disciplinas propedêuticas; Formação Geral; Projeto Pedagógico de Curso;

* Mestrando em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (UFT/ESMAT). Email: gabrielsoaresmessias2020@gmail.com

**Pós-Doutorado em Sociologia pela Universidade Beira-Interior.
E-mail: leiladp@unitins.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas

DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1678-2593.2023v22n51.69837>

A Formação Geral No Ensino Jurídico: Desafios Nos Currículos Das Instituições De Palmas/To

Gabriel Soares Messias

Leila Dias Pereira Costa

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e a Resolução N^o 5, de 17 de dezembro de 2018 preveem que na formação do profissional do direito devem ser incluídos estudos em Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia (MEC, 2018). Tal previsão busca garantir que o profissional receba formação teórica e humanística, fundamental para a compreensão do direito como produto da sociedade e dos fenômenos que a envolvem.

A relevância de tais disciplinas para a formação jurídica é amplamente discutida na literatura, com estudos apontando para a necessidade de um ensino que promova a criticidade, a interdisciplinaridade e uma compreensão mais abrangente das realidades sociais nas quais o direito opera. Este artigo se debruça sobre a oferta e desenvolvimento dessas disciplinas nos cursos de direito da cidade de Palmas/TO, explorando a extensão em que tais cursos aderem às diretrizes propostas e as implicações dessa aderência para a formação dos operadores da justiça.

O estudo, dividido em revisão de literatura e análise qualitativa, baseia-se em dois eixos: a análise dos Projetos Políticos

Pedagógicos (PPCs) e a formação dos professores. Os resultados apontam para uma aderência superficial às diretrizes, com as ementas e bibliografias dos cursos revelando uma proximidade nominal, mas uma disparidade significativa no que tange à efetividade do ensino e à formação crítica dos estudantes. Além disso, a análise da formação docente destaca uma desconexão entre a formação acadêmica dos professores e as disciplinas que ministram, refletindo um desafio maior no ensino jurídico brasileiro: a integração efetiva de conteúdos humanísticos que fomentem um pensamento crítico e reflexivo.

Dessa forma, pesquisar os contornos do ensino jurídico é etapa fundamental no aperfeiçoamento da formação dos profissionais do direito. Identificar possíveis problemas na oferta das disciplinas de formação geral nos cursos superiores de Direito mostra-se de suma relevância para o desenvolvimento regional da educação superior de Palmas - TO e da própria profissionalização para a carreira.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa envolveu duas etapas distintas, ambas fundamentais para a compreensão e análise da oferta de disciplinas humanísticas nos cursos de Direito na cidade de Palmas/TO, especificamente focadas em Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Estas etapas permitiram não apenas o mapeamento do cenário atual dessas ofertas, mas também uma reflexão crítica sobre a formação humanística dos operadores da justiça.

A primeira etapa consistiu na realização de uma revisão bibliográfica, buscando compreender o contexto e as discussões prévias sobre o ensino jurídico e a educação emancipadora em cursos de graduação. Esta revisão abrangeu trabalhos acadêmicos, artigos,

teses e demais publicações que tratam do ensino jurídico no Brasil, com ênfase em estudos que destacam a importância da formação crítica por meio das disciplinas propedêuticas. Autores como Mendonça e Adaid (2018), Filho Asensi e Raskovisch (2007), e Eduardo Bittar (2020) foram consultados para a construção de um referencial teórico sólido que fundamenta a necessidade de uma formação humanística ampla aos futuros profissionais do direito.

Após a revisão teórica, procedeu-se à análise qualitativa, que se dividiu em três aspectos principais: 1) Análise Descritiva e Documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs). Foi realizada uma análise minuciosa dos PPCs dos cursos de Direito ofertados em Palmas/TO. Esse procedimento teve como objetivo identificar como as disciplinas de formação geral são apresentadas nos currículos, suas ementas, carga horária e bibliografias recomendadas. 2) Formação dos Professores. Investigou-se a formação acadêmica dos docentes responsáveis pela ministração das disciplinas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Esse aspecto foi analisado com o intuito de verificar se os professores possuem formação específica nas áreas das disciplinas que lecionam, contribuindo para uma educação jurídica crítica e humanística.

A combinação dessas duas etapas metodológicas permitiu uma abordagem ampla e crítica sobre a formação geral oferecida aos estudantes de Direito em Palmas/TO, culminando em conclusões relevantes acerca da integração entre teoria e prática no ensino jurídico, e seu impacto na formação crítica e humanística dos futuros operadores da justiça.

3 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: ORIGENS E EVOLUÇÃO

A criação dos cursos de Direito no Brasil foi motivada pela divergência entre a elite imperial e a elite nacional civil, sob a hegemonia da Igreja, que controlava a infraestrutura de funcionamento cartorial e eleitoral. Influenciada por interesses políticos, econômicos e administrativos, visava-se formar uma elite política e administrativa nacional (Bove, 2006, p. 11). Tal contexto conduziu prioritariamente à formação de advogados e magistrados para compor os quadros judiciais, em detrimento de uma formação jurídica ampla e crítica, almejada na atualidade.

Em 1827, a Carta de Lei de 11 de agosto estabeleceu os primeiros cursos de Direito em São Paulo e Olinda, sinalizando o início do ensino jurídico no Brasil (Martinez, 2005, p. 2). Bove (2006, p. 15) destaca que, nos debates da Assembleia Legislativa entre julho de 1826 e agosto de 1827, buscava-se que os currículos dos cursos jurídicos transmitissem os ideais do Estado para contrapor-se às posições antagônicas ao modelo imperial.

Posteriormente, em 1850, o Estado permitiu a atuação da iniciativa privada no ensino superior, objetivando reduzir a influência da Igreja na educação formal e respondendo à incapacidade do Império de prover ensino superior oficial. Esse movimento originou as faculdades livres, que, apesar de promoverem a livre frequência, pavimentaram o caminho para o ensino particular, inclusive o católico (Barros apud Bastos, 2000, p. 75-76).

Em 1915, houve uma reorganização do ensino superior, introduzindo uma reforma curricular no curso de Direito. Nesse período, adotou-se pela primeira vez no Brasil a exigência de taxas para o ensino público (Martinez, 2005, p. 5). A reforma pedagógica

mais significativa nos cursos jurídicos ocorreu apenas em 1931, evidenciando até então mudanças curriculares esporádicas e desprovidas de uma orientação positivista consistente, que influenciou o movimento republicano (Bove, 2006, p. 16).

A Constituição Federal de 1934 foi o marco que inseriu a educação superior no ordenamento constitucional brasileiro, dedicando extensa atenção à educação e estabelecendo a estrutura do sistema educacional do país.

Bove (2006, p. 17) destaca os principais elementos introduzidos pela Constituição Federal de 1934 no que tange à educação: (1) A educação é reconhecida como direito universal, a ser provida pela família e pelo Estado; (2) Institui os sistemas de ensino federal, estadual e do Distrito Federal; (3) Antecipa a criação de uma Lei de Diretrizes da Educação Nacional; (4) Determina a elaboração do Plano Nacional de Educação; (5) Estabelece os Conselhos de Educação; (6) Garante o financiamento do ensino por meio de vinculações tributárias; (7) Assegura a liberdade de cátedra, oferece o ensino religioso como opcional nas escolas públicas e impõe a obrigatoriedade de concursos para o preenchimento de vagas no magistério.

A década de 1930 e o período do Estado Novo (1937-1945) representaram momentos de intensas transformações no cenário social e político brasileiro (Martinez, 2005). Contudo, essas mudanças não se refletiram no ensino jurídico, que permaneceu preso a estruturas e metodologias tradicionais, herdadas do período imperial.

A promulgação do Estatuto das Universidades pelo Decreto nº 19.851, de 14 de abril de 1931, marcou um esforço para modernizar o ensino superior no Brasil. (Martinez, 2005) Apesar de suas intenções progressistas, as transformações propostas pelo Estatuto tiveram impacto mínimo no ensino jurídico. O conservadorismo pedagógico prevaleceu, mantendo as deficiências históricas desse

campo educacional (Martinez, 2005). O currículo jurídico seguiu inalterado, ainda fortemente centrado na memorização da legislação vigente e desconectado das dinâmicas sociais emergentes (Martinez, 2005).

O regime autoritário do Estado Novo, por sua vez, impôs severas limitações à liberdade acadêmica. A censura política restringiu os debates abertos e críticos, resultando em um ensino jurídico ainda mais voltado à aplicação técnica das normas legais (Mossini, 2010). O período foi marcado por intensa produção legislativa, com a promulgação de novos códigos — civil, penal e de processo — o que gerou uma demanda crescente pelo estudo dessas normas (Mossini, 2010). Contudo, esse foco técnico não representou um avanço qualitativo. Pelo contrário, a ausência de debates críticos e reflexivos consolidou uma abordagem formalista, voltada à reprodução de estatutos e distante das necessidades sociais (Mossini, 2010).

Mesmo sob um contexto repressivo, surgiram críticas contundentes ao ensino jurídico. Em 1931, Oswald de Andrade qualificou o ensino jurídico como um "cancro de São Paulo", em uma crítica ácida à estagnação das faculdades de Direito (Mossini, 2010). A reação dos estudantes foi violenta, resultando em ataques físicos a Andrade e à escritora Pagu, que o acompanhava (Mossini, 2010). Anos mais tarde, em 1943, Gilberto Freyre destacou a decadência da tradicional Escola de Recife, criticando sua desconexão com a realidade social e a falta de uma formação mais abrangente e crítica (Mossini, 2010).

O período pós-Segunda Guerra Mundial marcou um momento de intensificação das críticas ao ensino jurídico brasileiro, revelando um cenário de descontentamento que já se delineava nas décadas anteriores (Mossini, 2010). Nesse contexto, tornou-se mais evidente a ineficiência do modelo tradicional de ensino jurídico em responder às transformações sociais e políticas que emergiam no Brasil e no mundo (Mossini, 2010).

A insatisfação, que já existia antes da guerra, se aprofundou no pós-guerra, transformando-se em um sentimento generalizado entre acadêmicos e profissionais do Direito (Mossini, 2010). O ensino jurídico passou a ser visto como parte de uma crise crônica, incapaz de formar juristas aptos a lidar com a crescente complexidade dos conflitos sociais e das demandas do Estado Social (Mossini, 2010). A formação permanecia alicerçada na memorização de normas e em uma abordagem formalista do direito, desconectada das realidades dinâmicas da sociedade.

Entre as vozes críticas do período, destaca-se San Tiago Dantas, que, em seu influente texto "Renovação do Direito" (1941), denunciou a inércia do ensino jurídico, qualificando-o como um "museu de princípios e praxes", estagnado e distante dos problemas contemporâneos (Ruzzon, 2006). Dantas defendia uma formação jurídica mais dinâmica e crítica, capaz de dialogar com as realidades sociais e promover uma compreensão mais abrangente e contextualizada do direito (Ruzzon, 2006). Sua crítica foi inovadora ao emergir do próprio meio acadêmico, sinalizando uma ruptura com a complacência predominante.

Críticas anteriores, como as de Oswald de Andrade em 1931, que classificou o ensino jurídico paulistano como um "cancro", e de Gilberto Freyre em 1943, ao denunciar a decadência da Faculdade de Direito do Recife, ressoaram ainda mais fortemente no pós-guerra (Mossini, 2010). Ambas as manifestações apontaram para a desconexão entre as faculdades de Direito e a realidade social, reforçando a percepção de que o ensino jurídico permanecia preso a métodos ultrapassados e a uma visão conservadora do direito (Mossini, 2010).

Esse cenário é frequentemente descrito como a "época perdida" do ensino jurídico, pois, mesmo diante do otimismo pedagógico da Escola Nova e do fortalecimento das ideias do Estado

Social, as faculdades de Direito desperdiçaram oportunidades de transformação (Mossini, 2010). Em vez de adotar métodos mais críticos e emancipatórios, continuaram a reproduzir as metodologias liberais herdadas do período imperial, reforçando a formação dogmática e tecnicista (Mossini, 2010).

No entanto, o pós-guerra também marcou o início de um movimento reflexivo mais amplo sobre a função social do direito e do seu ensino (Martinez, 2005). Surgiram as primeiras discussões que buscavam transformar o ensino jurídico em um instrumento de agência social e não apenas em um reprodutor do sistema jurídico vigente (Martinez, 2005). Nesse período, as ideias da Teoria Crítica começaram a ganhar espaço, contestando a neutralidade do direito e do ensino jurídico e defendendo a necessidade de uma formação voltada para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A década de 1990 foi um período de transformações importantes no ensino jurídico brasileiro, impulsionadas pelo novo contexto político e social estabelecido com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Martinez, 2005). A Carta Magna, ao ampliar os direitos e garantias fundamentais e reforçar o papel do Estado democrático de direito, criou novas demandas para o campo jurídico (Martinez, 2005).

Nesse cenário, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Educação (MEC) se destacaram como agentes fundamentais de mudança (Monsini, 2010). A OAB, por meio da Comissão de Ensino Jurídico, criada em 1992, promoveu estudos e avaliações das condições dos cursos jurídicos no país (Monsini, 2010). A comissão enfatizou a necessidade de uma reavaliação da função social do advogado e de seu papel como cidadão, fomentando um debate sobre a qualidade e a missão do ensino jurídico (Monsini, 2010). Ao mesmo tempo, o protagonismo da OAB no processo de fiscalização — especialmente com a implementação do exame de ordem — gerou polêmicas (Monsini, 2010). Para críticos, essa

atuação trouxe um viés corporativista, mas, para defensores, representou uma tentativa de impor padrões mínimos de qualidade à formação dos profissionais.

Paralelamente, o MEC publicou a Portaria nº 1.886/94, uma medida que introduziu mudanças significativas no currículo dos cursos de Direito (Monsini, 2010). Pela primeira vez na história do ensino jurídico brasileiro, a portaria estabeleceu diretrizes curriculares e conteúdos mínimos, incluindo a obrigatoriedade de atividades complementares e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Monsini, 2010). A proposta buscava promover uma maior integração entre teoria e prática e direcionar a formação jurídica para a realidade social. Contudo, as diretrizes também suscitaram críticas (Monsini, 2010). Muitos consideraram que a medida, embora inovadora, restringia a autonomia das instituições ao impor um “currículo mínimo”, dificultando adaptações às particularidades regionais e institucionais (Monsini, 2010).

O período também foi marcado por um intenso debate sobre o currículo dos cursos jurídicos. De um lado, defendia-se a necessidade de um padrão nacional para assegurar a qualidade mínima dos cursos e o alinhamento com as demandas profissionais (Monsini, 2010). De outro, discutia-se a importância de preservar a flexibilidade curricular, permitindo que as instituições desenvolvessem projetos pedagógicos próprios, capazes de atender às especificidades locais e às rápidas transformações da sociedade brasileira (Monsini, 2010).

Outro fenômeno relevante foi a expansão do mercado de cursos jurídicos. A abertura democrática e a ascensão dos ideais neoliberais favoreceram uma proliferação de instituições privadas de ensino superior, acompanhada pelo aumento expressivo no número de vagas para o curso de Direito (Monsini, 2010). Esse crescimento atendeu à crescente demanda por formação jurídica e às expectativas

de ascensão social associadas à profissão (Monsini, 2010). Contudo, a rápida expansão trouxe consigo preocupações quanto à qualidade do ensino e à saturação do mercado de trabalho. A abertura desenfreada, sem o devido controle de qualidade, resultou em um cenário ambíguo: ao mesmo tempo em que democratizou o acesso ao ensino jurídico, aprofundou problemas já existentes, como a formação superficial e tecnicista, em detrimento de um ensino crítico e reflexivo (Monsini, 2010).

A Resolução CNE/CES nº 9/2004 representou um marco fundamental na regulamentação do ensino jurídico brasileiro, substituindo a Portaria nº 1.886/94 e estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de bacharelado em Direito (Monsini, 2010). Em contraste com as normas anteriores, que impunham currículos mínimos rígidos, as DCNs introduziram uma abordagem mais flexível e orientadora, permitindo que as Instituições de Ensino Superior (IES) adaptassem seus projetos pedagógicos às suas realidades específicas e às demandas sociais e regionais (Monsini, 2010).

A principal inovação da Resolução 9/2004 foi a substituição da ideia de um “currículo mínimo” por “diretrizes curriculares”. Enquanto a Portaria 1.886/94, na prática, limitava a autonomia das instituições ao estabelecer conteúdos e estruturas fixas, a nova resolução devolveu às IES a liberdade para organizar currículos que melhor respondessem às necessidades locais (Monsini, 2010). Essa mudança refletiu um avanço significativo, possibilitando uma formação jurídica mais dinâmica, plural e adaptada às transformações sociais. A resolução organizou os currículos jurídicos em três eixos de formação, estruturando o aprendizado de forma a contemplar os diferentes aspectos da formação do profissional do Direito.

Estabeleceu-se a Formação Fundamental, voltada ao estudo das disciplinas propedêuticas e humanísticas, como Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Sociologia e

Psicologia. Esse eixo visa desenvolver a compreensão crítica dos fenômenos sociais, políticos e econômicos, conectando o direito ao seu contexto histórico e social. A Formação Profissional composta pelas disciplinas jurídicas tradicionais, como Direito Constitucional, Administrativo, Tributário, Penal, Civil, Empresarial, do Trabalho, Internacional e Processual e a Formação Prática que inclui o Estágio Supervisionado, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Atividades Complementares, enfatizando a aplicação prática do conhecimento e a aproximação com o mercado de trabalho.

A interdisciplinaridade e a integração entre teoria e prática constituem princípios centrais das DCNs, exigindo que as IES desenvolvam projetos pedagógicos que articulem os saberes jurídicos com outros campos do conhecimento e incentivem a prática como parte indissociável da formação. Essa orientação busca superar o formalismo tradicional do ensino jurídico, promovendo uma educação mais crítica e aplicável às demandas contemporâneas.

Outro aspecto relevante da Resolução 9/2004 é a definição de elementos estruturais do projeto pedagógico dos cursos, como a carga horária, as formas de avaliação, a integração com programas de pós-graduação, o incentivo à pesquisa e à extensão, e a organização do estágio supervisionado. Ao detalhar esses pontos, a resolução assegura um parâmetro mais robusto e estruturado para a formação jurídica, alinhando-se às exigências de qualidade e modernização do ensino superior.

Apesar dos avanços proporcionados pela resolução, críticas e debates surgiram em torno de suas limitações. Alguns especialistas apontam que, embora tenha modernizado o arcabouço normativo, a resolução não promoveu mudanças substanciais na prática pedagógica em sala de aula, persistindo, em muitos casos, a metodologia tradicional expositiva e dogmática. Ainda assim, há um consenso de que as DCNs representam um progresso significativo em

relação às regulamentações anteriores, ao introduzir uma perspectiva mais ampla, humanística e prática no ensino jurídico.

4 DESAFIOS DO ENSINO JURÍDICO: ENTRE A TÉCNICA E A CRÍTICA

No campo do ensino jurídico brasileiro, existe uma ampla gama de produções teóricas. Mendonça e Adaid (2018, p. 349), ao investigarem o panorama atual desse ensino, identificaram que "a busca pela formação crítica representa um ponto central de convergência entre os estudiosos mencionados, que ressaltam a deficiência do aspecto crítico no âmbito do Direito". Eles também enfatizaram a importância de realizar pesquisas focadas nas disciplinas propedêuticas inclusas no Planejamento Político Pedagógico dos cursos de Direito.

Filho, Asensi e Raskovisch (2007) discorrem sobre o papel da sociologia jurídica na superação do ensino tradicional e na promoção da capacidade crítica dos estudantes. Isso ocorre porque a sociologia desafia a norma através do confronto com os fatos sociais e oferece novas perspectivas sobre os fenômenos examinados. Além disso, destacam que a identificação e exposição de problemas por meio da pesquisa científica constituem os primeiros passos para a transformação do ensino.

Bittar (2020, p. 82), ao tratar da formação humanística dos operadores da justiça, salienta: "O fomento e a valorização da pesquisa, visando o desenvolvimento de uma consciência crítica profunda, devem, sobretudo, promover o aprendizado multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar sobre a natureza humana".

Roberto Lyra Filho critica o ensino do Direito por duas principais razões: uma metodologia falha e uma concepção

equivocada do próprio Direito, apontando para uma interpretação incorreta dos conteúdos que se busca ensinar. O autor destaca que:

O simples recorte do objeto de estudo pressupõe, queira ou não o cientista (o professor ou o estudante), um tipo de ontologia furtiva. Assim é que, por exemplo, quem parte com a persuasão de que o Direito é um sistema de normas estatais, destinadas a garantir a paz social ou a reforçar o interesse e a conveniência da classe dominante, nunca vai reconhecer, no trabalho de campo, um Direito praeter, supra ou contra legem e muito menos descobrir um verdadeiro e próprio Direito dos espoliados e oprimidos. Isto porque, de plano, já deu por 'não-jurídico' o que Ehrlich e outros, após ele, denominaram o 'direito social. (Lyra Filho, 1984).

Diante disso, como afirma Boaventura de Sousa Santos, a reivindicação da responsabilidade social da universidade assumiu tonalidades distintas:

Se para alguns se tratava de criticar o isolamento da universidade e de a pôr ao serviço da sociedade em geral, para outros tratava-se de denunciar que o isolamento fora tão só aparente e que o envolvimento que ele ocultara, em favor dos interesses e das classes dominantes, era social e politicamente condenável". (SANTOS apud SOUSA, 2008, p.182)

O Direito Achado na Rua, termo cunhado por Roberto Lyra Filho, refere-se a um conceito que valoriza a atuação jurídica emergente de novos sujeitos coletivos e suas experiências inovadoras na criação do direito. Este conceito permite: (1) identificar o contexto político onde se formam práticas sociais proclamadoras de direitos, inclusive contrariando o legem; (2) esclarecer a essência jurídica dos coletivos capazes de forjar projetos políticos de mudança social e de se afirmarem teoricamente como entidades de direito; (3) catalogar informações oriundas dessas práticas sociais geradoras de direitos e

instituir novas categorias jurídicas.

A rua simboliza o espaço público, cenário de manifestações, protestos, emergência de novas sociabilidades e de reconhecimentos mútuos na esfera da cidadania autônoma (aqueles que se autoproclamam detentores de direitos).

Segundo Roberto Lyra Filho, o entendimento do Direito demanda uma projeção futurista, considerando que sua evolução é constante, promovendo ou refletindo mudanças no âmbito histórico e social. Para tal movimento, é essencial não se limitar a uma única forma de conhecimento, mas abraçar a multiplicidade de abordagens, permitindo uma ação libertária. Portanto, é crucial considerar diversas formas de compreensão, através da dialética, com o objetivo de se adaptar melhor ao mundo sem manipulá-lo. Assim, alternativas de conhecimento, como a arte e a imaginação, são valorizadas por potencializar a empatia e o engajamento com valores e dilemas, tornando as experiências alheias tangíveis e visíveis a olho nu.

Warat (1985) utiliza a metáfora de um pinguim para ilustrar como os estudantes de Direito são padronizados ao longo do curso, perdendo sua autonomia e individualidade, o que resulta em um conformismo alinhado aos interesses dominantes. Ele critica a predominância de uma falsa noção de autonomia e neutralidade no campo jurídico, que perpetua um modelo inflexível de geração de conhecimento e aplicação de técnicas. Assim:

Compreende-se, então, que as projeções de uma semiologia do poder ao discurso jurídico o colocam dentro do que atualmente se conhece como teoria crítica. Na verdade, existem vários modos de realização de uma teoria crítica do direito que, por não serem compreendidos, deixam esta expressão completamente vazia. A teoria crítica na qual tentamo-nos basear não pretende a expurgação dos sentidos ideológicos de um discurso, nem sua redefinição em um discurso axiomatizado, como tampouco pretende efetuar algum tipo de corte epistemológico; na verdade, tenciona produzir um contra-discurso que nos mostre os efeitos sociais das lacunas, dos encobrimentos, dos silêncios do

discurso que pretende analisar”. (Warat, 1981, p. 149)

Na formação dos juristas no Brasil a ênfase encontra-se na prática jurídica, prevalecendo, portanto, as disciplinas de formação técnico-profissional. Além do predomínio das aulas expositivas com leitura de normas e jurisprudências comentadas por autores (os quais são chamados de doutrinadores) que expõem a técnica em longos manuais, tornando o ensino, assim, preso a letra da lei e as práticas processuais (Constantino; Neto, 2014).

Em síntese, o pensamento de Warat exprime haver um habitus que se perpetua entre os profissionais do direito, uma vez que o dogmatismo do ofício foi moldado e está em função de uma classe dominante desde o surgimento dos cursos de direito no Brasil.

Paulo Freire (1970) defende que o papel da escola é ser o ambiente capaz de apoiar o aluno a ler o mundo para transformá-lo. Em “Pedagogia do Oprimido”, uma de suas obras mais conhecidas, o autor propõe formas de desconstruir o mito da estrutura opressora, assim como o fazem os autores decoloniais em face do eurocentrismo.

Penna (2014) aponta as noções de raciocínio dialético, a ideia de colonização cognitiva e o argumento de que a colonização se fundamenta em um mito - mito da estrutura opressora ou mito do eurocentrismo - como pontos convergentes nas duas matrizes. Na mesma direção, Lima e Pernambuco (2018) também descrevem eixos de conexão entre os estudos decoloniais e a pedagogia da libertação de Paulo Freire:

No rastro desse raciocínio, a educação como prática da liberdade defendida por Paulo Freire em seu livro Pedagogia do Oprimido, assim como em seus trabalhos anteriores, significa pronunciar criticamente o mundo e modificá-lo por meio do engajamento ativo em face de problemáticas de ordem social,

cultural, política, econômica e epistêmica, tendo em vista que, com a palavra, o ser humano se faz humano e, ao dizê-la, assume conscientemente sua condição de humanidade, desconstruindo situações de subalternidade, de invisibilidade e de silenciamento. Reside aqui, portanto, a razão pela qual a pedagogia do oprimido é também uma pedagogia do subalterno, pois permite aos oprimidos visibilidade como elementos necessários à emancipação individual e coletiva (Lima; Pernambuco, 2018, p. 10).

Paulo Freire contextualiza a sociedade brasileira ao redigir “Esclarecimentos”, escrito no ano de 1965, no qual menciona uma possibilidade de desprendimento epistêmico construído na materialidade-histórica:

Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma elite superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência dessa minimização, era mais coisa que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se descolonizasse cada vez mais (Freire, 1965, p. 35).

Lima e Pernambuco (2018, p. 11) destacam que, nos trabalhos de Paulo Freire, é evidenciada não apenas a importância do protagonismo das classes subalternas em movimentos sociais transformadores, mas também a relevância de sua participação ativa na criação de conhecimento. Esta abordagem da pedagogia de libertação proposta por Freire se alinha às teorias decoloniais, promovendo a educação como um meio de resistência política enraizada na realidade social.

A Resolução nº 9, de 24 de setembro de 2004, do Conselho

Nacional de Educação, estabeleceu novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito, ressaltando a importância de despertar nos alunos a capacidade de raciocínio jurídico, argumentação, persuasão e, crucialmente, reflexão crítica. Essas diretrizes exigem que os currículos dos cursos de Direito abordem uma série de disciplinas essenciais para uma formação abrangente, que inclui Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia, articulando três eixos principais de formação: fundamental, profissional e prática.

Este modelo educacional visa integrar a formação geral, humanística e crítica ao preparo profissional e prático dos futuros juristas, conforme explicitado no artigo 3º das diretrizes. Tal abordagem reflete um avanço significativo na educação jurídica, sinalizando um movimento em direção a uma prática mais reflexiva e menos dogmática no ensino do Direito, alinhada às propostas pedagógicas de Paulo Freire e aos princípios decoloniais, que buscam repensar e reestruturar as bases do conhecimento tradicionalmente estabelecidas:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (MEC, 2004, p. 1-2).

Os defensores do positivismo no ensino jurídico sustentam que os cursos de Direito devem focar exclusivamente na formação profissional, visando principalmente a preparação dos estudantes para aprovação nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), conforme Martinez (2005, p. 6-7). Argumentam que a

ênfase em disciplinas propedêuticas, que promovem uma base geral, humanística e crítica, pode desviar o foco das matérias técnicas, comprometendo o desempenho dos bacharéis tanto na prática profissional quanto nos exames da OAB.

Embora tal perspectiva seja considerada ultrapassada, a discussão se mantém relevante, dada a resistência de alguns setores à adoção de modelos educacionais mais integrativos. Rodrigues, Faria e Bittar, mencionados por Mendonça e Adaid (2018, p. 824-825), destacam a importância de revisões pedagógicas e curriculares nos cursos de Direito que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico. Criticam, ainda, a qualificação dos docentes das disciplinas humanísticas, frequentemente formados na área jurídica, o que pode limitar a diversidade de abordagens e perspectivas.

Martinez (2003, p. 89) aponta que a crise no ensino jurídico vai além das questões metodológicas, refletindo problemas mais amplos da sociedade contemporânea. O ensino de Direito sofre com a massificação e a priorização de conteúdos dogmáticos em detrimento de uma abordagem filosófica e reflexiva. Segundo Machado (2009, p. 98), a opção curricular liberal visa a despolitização do jurista e a supressão de seu senso crítico, assegurando sua submissão às demandas do mercado.

Luckesi (1994) critica o modelo educacional liberal predominante nos cursos de Direito, onde o papel do docente muitas vezes se restringe à exposição de conteúdos, promovendo uma educação focada na memorização em vez de incentivar a análise crítica e a produção de conhecimento. Observa-se uma preferência por profissionais com destaque no mercado jurídico em detrimento de uma valorização do perfil acadêmico voltado para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Portanto, repensar a Educação Jurídica implica em enfrentar uma crise tanto de conteúdo quanto de forma, buscando superar a lacuna existente entre a formação jurídica e a realização de seus objetivos essenciais, como a promoção da cidadania e a resolução

eficaz de conflitos

5 ANÁLISE DESCRITIVA DOS PPC'S DOS CURSOS DE DIREITO DE PALMAS/TO

Conforme descrito na seção metodológica deste estudo, procedeu-se à análise descritiva das ementas e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de quatro instituições de ensino superior em Palmas/TO, especificamente: Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Faculdade Serra do Carmo (FASEC) e Centro Universitário Católica do Tocantins (UniCatólica). Destaca-se que, conforme dados do INEP (2018), UFT e UNITINS apresentaram desempenho superior no ENADE, em contraste com FASEC e UniCatólica, que registraram as posições mais baixas na avaliação. Segue abaixo a síntese e tabulação dessas informações para uma comparação detalhada entre os cursos:

Figura1- Quadro descritivo dos PPC's

Universidade	Disciplina	Ementa	Bibliografia
FASEC	Ciência Política	A disciplina chama-se Teoria Geral do Estado e Ciência Política. Mescla tanto o estudo do pensamento político como o estudo do Estado e seus aspectos. Prevê estudo de relações étnico-raciais.	A bibliografia traz Maria Paula Bucci, Paulo Ferreira da Cunha, Norberto Bobbio e Adriano Correia. Não há recomendação do estudo de textos clássicos.
	Sociologia	A disciplina se chama Sociologia Geral e Jurídica, mistura abordagens de conceitos fundamentais do pensamento sociológico, bem como a aplicação no direito.	A bibliografia é composta exclusivamente por manuais de sociologia geral e jurídica.
	Antropologia	Propõe o estudo	A bibliografia é composta

		antropológico da interface entre homem e o direito. Contém também o estudo de conceitos fundamentais de antropologia.	exclusivamente por manuais de antropologia geral e jurídica.
UFT	Ciência Política	A disciplina se chama Ciência Política. Possui ementa sintática privilegiando o estudo do pensamento político, capitalismo, comunismo e socialismo, e sistema eleitoral e partidário.	Na bibliografia há recomendação de Bonavides, Prélot, Aristóteles e Norberto Bobbio.
	Sociologia	Há duas disciplinas de sociologia: uma Geral e outra Jurídica, ambas com 60 horas. A primeira trata exclusivamente de conceitos básicos de sociologia: Ideologia, alienação, mobilidade, mudança social, movimento social e estratificação social. Instituições sociais, cultura e sociedade e estrutura social urbana e rural. A segunda aborda a intersecção da sociologia e direito estudando as correntes do pensamento jus-sociológico e a abordagem de sociólogos aplicados ao direito.	Sociologia geral sugere como bibliografia livros de introdução geral de Jhonathan Turner e Henri Mendras. Já Sociologia Jurídica prevê os manuais de Cavalieri Filho e Gurvitch.
	Antropologia	Não há	
UNICATÓLICA	Ciência Política	A disciplina chama-se Teoria Geral do Estado e Ciência Política. Ênfase em tópicos fundamentais e básicos. Destaca-se a previsão do estudo de Relações Etnico-Raciais e História Afro-brasileira.	Na bibliografia básica sugere os cursos de Teoria Geral do Estado de Bonavides e Celso Ribeiro. A única ocorrência de textos clássicos é “A política” de Aristóteles.
	Sociologia	Aqui a disciplina mistura sociologia e antropologia. Propõem o estudo dos seguintes temas: Conceitos Básicos em Sociologia. Conceitos	Há predominância de autores clássicos da sociologia e nenhum da antropologia, a saber: Giddens, Weber, Durkheim.

	Antropologia	Básicos em Antropologia. Métodos e procedimentos de pesquisa sociológicos e antropológicos. Direitos Humanos e relações étnicas raciais. Estudos de grupos xenofóbicos e formas discriminatórias do indivíduo.	
UNITINS	Ciência Política	A disciplina chama-se Teoria Geral do Estado e Ciência Política. O estudo do Estado é privilegiado no ementário como formas de Estado e de Governo, fundamentos do Estado Moderno e Ordem Social.	Recomendação unicamente de cursos de Teoria Geral do Estado, não há clássicos de ciências políticas. Destaca-se as obras de Paulo Bonavides e Celso Ribeiro Bastos.
	Sociologia	A segunda chama-se Sociologia Geral e Jurídica. Prevê o estudo de conceitos básicos de sociologia como organização e estrutura social, mudança social e a tríade: Marx, Weber e Durkheim, há também tecidos da relação entre sociologia e direito.	A bibliografia, no que lhe concerne, tem apenas obras de sociologia jurídica como Luciano Oliveira e Celso Antônio Castro.
	Antropologia	A disciplina de Antropologia divide a cadeira com História. Propõe o estudo de características evolutivas do direito, desde suas primeiras manifestações até a contemporaneidade. Movimentos étnico-culturais. Método e conceitos básicos da antropologia. Estudo da antropologia e suas relações com o direito.	Das 04 obras que figuram na bibliografia, apenas uma é sobre antropologia: “Teoria e prática em antropologia” de Alessandra Stremel Pence Ribeiro.

Fonte: AUTORES; 2024.

Algumas observações importantes emergem da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e das ementas das disciplinas nas universidades estudadas em Palmas/TO.

De acordo com as ementas analisadas nos documentos fornecidos, é possível identificar tanto avanços quanto limitações no tratamento desses conteúdos. O enfoque dado à sociologia clássica, com referências a autores como Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber, garante uma base teórica, especialmente no que se refere às teorias do fato social, estrutura econômica, conflitos sociais e ação social. Ao mesmo tempo, a inserção da Sociologia Jurídica permite compreender a função social do Direito, o controle social e a eficácia do sistema jurídico como regulador das relações sociais.

Apesar dessa construção teórica, as ementas revelam uma abordagem predominantemente introdutória. Embora haja menções pontuais a temas contemporâneos, como globalização e desigualdade social, não é evidente o aprofundamento crítico necessário para analisar o papel do Direito frente aos desafios atuais da sociedade brasileira. Questões como violência urbana, racismo estrutural, exclusão social e judicialização de políticas públicas são temas relevantes, mas pouco explorados nos conteúdos analisados. O enfoque teórico se mantém distante de práticas pedagógicas que envolvam a análise crítica de casos concretos ou debates sobre a eficácia das normas jurídicas no enfrentamento dessas problemáticas.

Ainda que as ementas busquem valorizar a interdisciplinaridade, promovendo diálogos entre a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia, há uma ausência de práticas efetivas que conectem os conceitos sociológicos ao Direito prático. Essa lacuna compromete a formação do estudante ao limitar sua capacidade de refletir criticamente sobre os impactos do sistema jurídico na sociedade e de compreender as dinâmicas sociais que influenciam as relações jurídicas. A baixa presença de textos contemporâneos que abordem temas como pluralismo jurídico, multiculturalismo e crises

institucionais também enfraquece a atualização do conteúdo e restringe a reflexão sobre os dilemas do Direito no contexto atual.

Autores contemporâneos, como José Geraldo de Sousa Junior, Pierre Bourdieu e Judith Butler, poderiam ser incorporados à bibliografia para fornecer uma análise mais atualizada e crítica dos problemas enfrentados pela sociedade. Esse esforço permitiria que o estudante desenvolvesse uma compreensão mais profunda do papel do Direito na regulação dos conflitos sociais, ao mesmo tempo em que ampliaria sua capacidade de questionar as estruturas normativas.

A disciplina de Antropologia Jurídica, apresenta-se, também, como uma abordagem introdutória, com foco nos conceitos fundamentais da Antropologia. Entre os temas centrais abordados, destacam-se as noções de cultura, relativismo cultural e identidade, o que representa uma tentativa de contextualizar a disciplina na formação jurídica. Além disso, há menções a movimentos étnico-culturais, multiculturalismo e direitos das minorias, com ênfase em populações historicamente marginalizadas, como os povos indígenas e quilombolas.

Embora os temas propostos, como direitos das minorias e relações étnico-raciais, sejam de extrema relevância, a disciplina permanece restrita a uma dimensão teórica, sem explorar a complexidade e a atualidade das tensões sociais que envolvem esses grupos. A ausência de etnografias contemporâneas, estudos de campo e análises de casos práticos compromete o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre como o Direito interage com as diversas culturas presentes no Brasil.

Além disso, o tratamento da Antropologia Jurídica poderia ser enriquecido por meio de estudos interdisciplinares, que articulassem suas discussões com o Direito Constitucional e Direitos Humanos. Por fim, é importante destacar que a falta de atualização das ementas

em relação às discussões contemporâneas representa uma limitação importante. Debates atuais, como os impactos do racismo estrutural, os direitos culturais em face do avanço econômico e a proteção de saberes tradicionais no contexto da globalização, devem ser incorporados para garantir que a Antropologia Jurídica cumpra seu papel crítico e formativo. A inclusão de autores contemporâneos, como Clifford Geertz, Marilena Chauí e Kabengele Munanga, poderia ampliar o horizonte teórico dos estudantes, oferecendo ferramentas para a análise crítica do sistema jurídico brasileiro e suas relações com as culturas marginalizadas.

Já a disciplina de História do Direito, por sua vez, apresenta uma abordagem predominantemente cronológica e descritiva, focada na evolução linear dos sistemas jurídicos. As ementas analisadas demonstram a valorização de um estudo clássico, com ênfase no Direito da Antiguidade, Medieval e Moderno, além de uma atenção particular à História do Direito Brasileiro, com destaque para os períodos colonial, imperial e republicano.

Apesar da importância desses conteúdos, a abordagem apresentada nas ementas tende a ser superficial e carece de um olhar mais crítico sobre o impacto dos sistemas jurídicos na estruturação das desigualdades sociais. A análise histórica, como proposta, parece limitar-se à descrição dos sistemas e fontes do Direito, sem aprofundar-se em questões fundamentais, como as relações coloniais e sua influência no sistema jurídico contemporâneo. Temas como a exclusão jurídica das populações indígenas e afrodescendentes durante o período colonial, bem como as estruturas legais que sustentaram a escravidão, são tratados de forma tangencial, quando poderiam ser analisados criticamente em conexão com os desafios atuais do sistema jurídico brasileiro.

Além disso, há pouca ênfase na participação das classes populares e dos movimentos sociais na transformação do Direito. A inclusão de uma história social do Direito, que privilegie a análise das leis como instrumentos de controle e resistência, poderia

proporcionar uma compreensão mais profunda dos processos históricos e de suas repercussões no contexto atual. Um exemplo seria o estudo das legislações escravistas e das lutas jurídicas pela abolição, conectando esses processos às discussões contemporâneas sobre direitos humanos e justiça racial.

De forma geral, embora os conteúdos ofereçam uma introdução aos fundamentos dessas áreas, a falta de interdisciplinaridade e de atualizações com temas contemporâneos limita o potencial formativo das disciplinas. Questões como racismo estrutural, desigualdades sociais, direitos das mulheres e populações indígenas são tratadas de forma superficial ou negligenciadas, comprometendo a capacidade dos estudantes de refletirem criticamente sobre os desafios do sistema jurídico brasileiro.

Embora os ementários sugiram uma intenção de desenvolver o pensamento crítico dos alunos, existe um abismo considerável entre as intenções e a prática, marcado pela predominância de bibliografias antigas e a rara indicação de leituras de obras clássicas nas áreas. Essa tendência reforça a crítica de Luckesi (1994) sobre a tendência à reprodução de saberes estabelecidos, onde o manual, enquanto texto, reflete predominantemente a visão do autor, limitando a diversidade de perspectivas.

A análise comparativa entre as cargas horárias das disciplinas humanísticas e técnicas nos cursos de Direito revela uma disparidade significativa, destacando a priorização do conteúdo técnico em detrimento de uma formação humanística crítica e interdisciplinar. Com base nos dados fornecidos dos documentos da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Católica do Tocantins (UNICATÓLICA) e Faculdade Serra do Carmo (FASEC), observa-se que, em todos os casos, o peso dado às disciplinas técnicas é notoriamente superior. A tabela a seguir sintetiza os dados comparativos:

Figura 2- Quadro descritivo de carga horária

Universidade	Carga Humanísticas	Carga Técnicas	Proporção Humanísticas	Proporção Técnicas
Unitins (2020)	270 horas	1080 horas	20%	80%
UFT (2009)	240 horas	1080 horas	18%	82%
FASEC (2018)	270 horas	1080 horas	20%	80%
UNICATÓLICA	240 horas	960 horas	25%	75%

Fonte: Autores, 2024

Os números evidenciam um padrão comum: entre 18% e 25% da carga total é destinada às disciplinas humanísticas, enquanto as matérias técnicas, como Direito Civil, Penal e Processual, dominam com 75% a 82%. Essa configuração curricular é reflexo de uma priorização do conteúdo técnico-dogmático, característica do modelo de ensino jurídico tradicional no Brasil.

Embora as disciplinas técnicas desempenhem um papel fundamental na formação profissional do bacharel em Direito, fornecendo conteúdo necessário para a aplicação prática das normas jurídicas, a redução das disciplinas humanísticas gera implicações preocupantes. O enfoque excessivo na dogmática legal evidencia uma orientação voltada para o treinamento técnico, especialmente para concursos públicos e exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), onde a exigência principal é a memorização e aplicação da lei. Esse direcionamento limita a formação crítica e reflexiva do futuro

jurista, que deveria ser capaz de analisar o Direito em suas relações com a sociedade, a cultura e a história.

A disciplina de Antropologia Jurídica, por exemplo, ao tratar de conceitos como cultura, identidade e direitos das minorias, poderia ser uma oportunidade de aprofundar discussões sobre os conflitos étnico-culturais, os direitos indígenas e quilombolas e as disputas fundiárias no Brasil. No entanto, com apenas 20% da carga horária destinada às humanísticas, o espaço para essas reflexões se torna limitado e meramente teórico.

O mesmo ocorre com as disciplinas de Sociologia e História do Direito, que possuem potencial para contextualizar o sistema jurídico brasileiro em meio às transformações sociais, políticas e econômicas. Contudo, a abordagem dessas matérias é frequentemente linear e descritiva, priorizando os clássicos em detrimento de debates contemporâneos sobre desigualdade, violência institucional e racismo estrutural. A ausência de interdisciplinaridade e de metodologias práticas — como a análise de decisões judiciais e simulações de audiências — reforça a desconexão entre a teoria e os problemas concretos da sociedade.

Considerando as universidades analisadas mostra-se que, embora a carga horária das disciplinas humanísticas seja semelhante (variando entre 240 e 270 horas), o espaço reservado a elas permanece insuficiente frente às demandas contemporâneas de uma formação jurídica mais crítica. A disparidade entre as cargas horárias humanísticas e técnicas reflete uma visão instrumental do ensino jurídico, orientada pelo mercado de trabalho e pela lógica dos concursos. Esse modelo, embora eficaz para a formação técnica, enfraquece a formação crítica dos futuros profissionais do Direito, que devem estar preparados não apenas para aplicar a lei, mas também para questioná-la e adaptá-la às demandas de uma sociedade plural e desigual.

Essa postura é facilitada pela vagueza das diretrizes nacionais para os cursos de Direito no Brasil, que não especificam claramente quais disciplinas devem compor obrigatoriamente a formação básica, nem estabelecem critérios para a elaboração dos ementários curriculares. Esse cenário contribui para a perpetuação de uma abordagem educacional que marginaliza o ensino das ciências sociais na formação jurídica, em detrimento de uma compreensão mais abrangente e crítica do Direito e sua função social.

6 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE

Na segunda etapa foram sistematizadas as formações dos docentes através de informações obtidas na Plataforma Lattes.

Figura 3- Quadro descritivo dos Currículos Lattes

Universidade	Disciplina	Graduação	Pós-graduação
FASEC	Ciência Política	Direito	Mestrado e Doutorado em Ecologia
	Sociologia	Direito	Mestrado em Direito, Doutorado em Línguas e Literatura
	Antropologia	Ciências Sociais	Mestrado em Educação
UFT	Ciência Política	Direito	Mestrado em Direito, Doutorado em Sociologia
	Sociologia	Ciências Sociais	Mestrado em História, Doutorado em sociologia
	Antropologia	Não há	
UNICATÓLICA	Ciência Política	Não identificado	Não identificado
	Sociologia	Não identificado	Não identificado
	Antropologia	Não identificado	Não identificado
	Ciência	Direito	Mestrado e Doutorado em Ciências Políticas

UNITINS	Política		
	Sociologia	Ciências Sociais	Mestrado e Doutorado em Sociologia
	Antropologia	Direito	Mestrado em Direito

Fonte: AUTORES; 2024.

Como destacado anteriormente, embora a Universidade Católica do Tocantins apresente em seu ementário as disciplinas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política, apenas a última aparece como optativa na matriz curricular. A falta de identificação de docentes responsáveis por essas áreas no portal da instituição sugere a possibilidade de que tais disciplinas não estejam sendo efetivamente ofertadas.

Em relação aos outros programas analisados, observa-se que a maioria dos professores possui titulação de doutorado, com exceção dos responsáveis pelas disciplinas de Antropologia na UNITINS e FASEC. Contudo, destaca-se que apenas os docentes de Sociologia e Ciência Política na UNITINS e o de Sociologia na UFT possuem formação específica nas áreas que lecionam.

Esta análise evidencia que a qualificação acadêmica não é o principal critério na seleção de professores para as universidades, especialmente no caso das instituições privadas. Outros fatores, além da formação acadêmica, desempenham um papel significativo na contratação do corpo docente. Tal prática pode refletir um desalinhamento entre a formação dos professores e as necessidades curriculares dos cursos, potencialmente impactando a qualidade do ensino oferecido aos estudantes de Direito, especialmente no que tange à formação geral, humanística e crítica, tão necessária para a formação integral do jurista.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trilhou um caminho investigativo sobre o desenvolvimento dos cursos de Direito no Brasil, mergulhando na análise crítica da literatura especializada, com ênfase nas contribuições de Paulo Freire e Roberto Lyra Filho, para, finalmente, examinar os currículos dos cursos oferecidos em Palmas/TO. Foi constatado que as diretrizes do MEC para a formação em Direito carecem de especificidade e rigor na definição dos componentes curriculares de formação geral, limitando-se a sugerir uma lista de disciplinas potenciais sem estabelecer um núcleo comum obrigatório.

As análises revelaram que as universidades enfrentam desafios semelhantes quanto à atualidade das ementas e à predominância de manuais em detrimento da inclusão de obras clássicas e fundamentais. A tendência de valorizar comentaristas em lugar de textos originais e formadores do pensamento jurídico é uma característica marcante nos currículos analisados. A comparação entre as disciplinas de Sociologia, Antropologia e História do Direito revela uma estrutura curricular que privilegia a teoria clássica em detrimento de uma abordagem crítica e aplicada. Embora os conteúdos ofereçam uma introdução aos fundamentos dessas áreas, a falta de interdisciplinaridade e de atualizações com temas contemporâneos limita o potencial formativo das disciplinas. Questões como racismo estrutural, desigualdades sociais, direitos das mulheres e populações indígenas são tratadas de forma superficial ou negligenciadas, comprometendo a capacidade dos estudantes de refletirem criticamente sobre os desafios do sistema jurídico brasileiro.

No que tange à formação docente, observa-se uma diversidade nas qualificações dos professores, indicando que a expertise específica na área de ensino não é sempre o principal critério na seleção docente. Esse panorama sugere que a alocação de professores nas universidades é influenciada por uma série de fatores que vão

além da formação acadêmica, impactando diretamente na qualidade e na abordagem pedagógica dos cursos.

A disparidade na carga horária entre disciplinas humanísticas e técnicas revela uma priorização voltada para o treinamento técnico em função da lógica dos concursos públicos. Esse modelo, embora eficiente para aprovações, compromete a formação crítica, ética e humanista dos futuros juristas. O resultado é um sistema de justiça que privilegia a formalidade jurídica em detrimento da função social do Direito, perpetuando desigualdades e alienando o profissional de sua responsabilidade como agente de transformação social.

A crítica feita por Lyra Filho ao ensino jurídico liberal reflete a necessidade de uma mudança de paradigma na educação jurídica, defendendo um Direito que não se veja como um fim em si mesmo, mas como um campo que se constrói e se renova no debate público, na diversidade de opiniões e na confrontação das desigualdades sociais.

Portanto, este trabalho corrobora a crítica presente na literatura especializada, evidenciando que a tradição positivista e liberal ainda domina a formação jurídica no Brasil, priorizando a capacitação técnica para exames e concursos em detrimento do desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo. Reequilibrar essa formação é fundamental para preparar juristas capazes de dialogar com a realidade social, propor inovações e garantir um sistema jurídico mais justo, eficiente e comprometido com os valores democráticos e humanísticos.

Data de Submissão: 05/04/2024

Data de Aprovação: 27/02/2025

Processo de Avaliação: *double blind peer review*

Editora Geral: Hirdan Katarina de Medeiros Costa

Editor de Área: Fernando Joaquim Ferreira Maia

Assistente Editorial: Iasmim Barbosa Araujo

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: **Direitos humanos e políticas públicas**, p. 67, 2020.
- BOVE, Luiz Antonio. Uma visão histórica do ensino jurídico no brasil. **Revista do Curso de Direito**, v. 3, n. 3, p. 115-138, 2006.
- CONSTANTINO, Alexandre Krünger; NETO, Francisco Raimundo Alves. **O Campo Jurídico e a Pesquisa em Direito no Brasil: Uma Problematização sob a Perspectiva Teórica de Pierre Bourdieu**. In: Congresso Nacional Do Conpedi, 23.,2014, Florianópolis. Anais[...].Florianópolis: CONPEDI, 2014.
- FRAGALE FILHO, Roberto; ASENSI, Felipe Dutra; RASKOVISCH, Silvia Primila Garcia. Pensando o ensino do direito através de uma pesquisa: contribuições sob a perspectiva da sociologia jurídica. In: **ENCONTRO PREPARATÓRIO PARA O CONPEDI**, 16., 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Fragale/publication/228894095_PENSANDO_O_ENSINO_DO_DIREITO_ATRAVES_DE_UMA_PESQUISA_CONTRIBUICOES_SOB_A_PERSPECTIVA_DA_SOCIOLOGIA_JURIDICA/links/02e7e51dd8b775450b000000/PENSANDO-O-ENSINO-D-O-DIREITO-ATRAVES-DE-UMA-PESQUISA-CONTRIBUICOES-SOB-A-PERSPECTIVA-DA-SOCIOLOGIA-JURIDICA.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.
- FASEC. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Palmas. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior**. Brasília. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>> Acessado em 16 de jun de 2021.
- LIMA, José Glauco Smith Avelino de; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido e

suas contribuições para os estudos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-24, 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230063>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-2478201800100250&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 março. 2022

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LYRA FILHO, Roberto. **Pesquisa em que Direito?** Brasília: Edições Nair Ltda.1984.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e Mudança Social**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Jus Navigandi, Teresina, ano, v. 10, 2005.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual de Educação Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2008.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Tendências teóricas sobre o ensino jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. **Revista Direito GV**, v. 14, n. 3, p. 818-846, 2018

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 5, De 17 de Dezembro de 2018**. Imprensa Nacional, Brasília, 18 de dez de 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113> Acessado em: 26 de maio de 2021.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latinoamericana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S.l.], v.8, n. 2, p. 181-199, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/download/16133/14421/>. Acesso em: 09 março. 2022.

RUZON, Bruno Ponich. **Filhos de Coimbra: Uma história do ensino jurídico brasileiro**. Último acesse em, v. 27, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Da Idéia de Universidade à Universidade de Idéias**. in Boaventura de Sousa Santos. *Pela Mão de*

Alice. O Social e o Político na Pós Modernidade. 1994 2ª edição. Biblioteca de Ciências Humanas. Porto: Afrontamento.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. Direito como liberdade: o **Direito Achado na Rua experiências populares emancipatórias de criação de direito**. 338f. Tese (Doutorado Direito). Universidade de Brasília, Programa de pós-graduação da Faculdade de Direito, Brasília. 2008

UFT. **Ementas** - Curso de Direito. Palmas. 2009.

UNICATÓLICA. **Projeto Pedagógico de Curso: De Direito**. Palmas. 2018.

UNITINS. **Matriz Curricular do Curso de Direito**. Palmas.2020.

WARAT, Luís Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. 2.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1985.

WARAT, Luis Alberto; ROCHA, Leonel Severo; CITTADINO, Gisele. O poder do discurso docente das escolas de Direito. **Seqüência: estudos jurídicos e políticos**, v. 2, n. 2, p. 146-152, 1981.

General Education In Legal Teaching: Challenges In The Curricula Of Institutions In Palmas/To

Gabriel Soares Messias

Leila Dias Pereira Costa

Abstract: *The National Curriculum Guidelines for the Law Undergraduate Course and Resolution No. 5, of December 17, 2018, stipulate that the education of legal professionals should include studies in Anthropology, Political Science, Economics, Ethics, Philosophy, History, Psychology, and Sociology. The aim of this study was to identify how the offering of disciplines that make up the general formation of justice operators (specifically Anthropology, Sociology, and Political Science) is developed in the city of Palmas/TO. The research was divided into two parts. First, a literature review was conducted on works dealing with legal education and emancipatory education in undergraduate courses, followed by a qualitative analysis. The study on the discipline offerings was based on two aspects: 1- descriptive and documentary analysis of the courses' Political Pedagogical Projects (PPPs); 2- teachers' formation.. Thus, it was concluded that the syllabi and bibliographies of the analyzed courses are quite similar. However, there is a disparity between the proposal in terms of form and the effectiveness of teaching. Regarding the teachers' formation, it was concluded that a minority have a background in the humanistic disciplines they teach.*

Keywords: *Propaedeutic disciplines; General formation; Course Pedagogical Project;*

DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1678-2593.2023v22n51.69837>

Conteúdo sob licença Creative Commons: Attribution-NonCommercial-NoDerivative 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

