

FACULDADE DAMAS DA INSTRUÇÃO CRISTÃ
CURSO DE DIREITO

JOSÉ FRANCISCO DE ALBUQUERQUE

**O ENSINO DA ÉTICA NOS CURSOS DE DIREITO:
FORMATIVO OU INFORMATIVO?**

Recife
2020

JOSÉ FRANCISCO DE ALBUQUERQUE

**O ENSINO DA ÉTICA NOS CURSOS DE DIREITO:
FORMATIVO OU INFORMATIVO?**

Monografia apresentada à Faculdade Damas da
Instrução Cristã como requisito parcial para obtenção do
título de Bacharel em Direito

Orientador: Prof. Dr. Henrique Weil Afonso

Recife
2020

Ficha catalográfica
Elaborada pela biblioteca da Faculdade Damas da Instrução Cristã

A345e Albuquerque, José Francisco de.
O ensino da ética nos cursos de direito: formativo ou informativo /
José Francisco de Albuquerque. – Recife, 2020.
49 f.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Weil Afonso.
Trabalho de conclusão de curso (Monografia – Bacharelado em
Direito) – Faculdade Damas da Instrução Cristã, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Direito. 2. Ética. 3. Ensino da ética. I. Afonso, Henrique Weill.
II. Faculdade Damas da Instrução Cristã. III. Título.

34 CDU (22. ed.)

FADIC (2020.2-358)

FACULDADE DAMAS DA INSTRUÇÃO CRISTÃ
CURSO DIREITO

JOSÉ FRANCISCO DE ALBUQUERQUE

**O ENSINO DA ÉTICA NOS CURSOS DE DIREITO: FORMATIVO OU
INFORMATIVO?**

DEFESA PÚBLICA em Recife, ___ de _____ de 2020

BANCA EXAMINADORA

Presidente:

Orientador: Prof. Dr. Henrique Weil Afonso

Examinador(a)

Examinador(a)

Recife
2020

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, que desejou estudar Direito;
à minha querida Eloine, companheira de todos os momentos;
ao meu filho Frederico que também cursou Direito e à minha
netinha Giovanna, que representa uma luz na minha vida.

Agradecimentos

À Faculdade Damas que me acolheu como portador de diploma e me propiciou estudar em um curso de qualidade após quatro décadas da minha graduação em Medicina e quase o mesmo período como docente na UFPE.

Ao meu orientador Prof. Henrique Weil, pelo privilégio de ter sido seu aluno em duas disciplinas, nas quais percebi seu compromisso com o ensino através da qualidade das suas aulas e do relacionamento qualitativo com os alunos. Agradeço também pela sua disponibilidade, atenção e paciência como orientador neste trabalho de conclusão do curso.

Ao Prof. Ricardo Silva pela qualidade do seu envolvimento com as disciplinas sob sua responsabilidade, pelo cuidado para que seus alunos consigam produzir seus trabalhos com primor, pela disponibilidade para ajudar quando solicitado, enfim, pela organização e compromisso como docente.

A todos os Professores da Faculdade Damas pela aprendizagem que me propiciaram

Aos meus colegas de todas as turmas nas quais assisti aulas, por me acolherem sem discriminação em relação à minha faixa etária, pela riqueza da troca de experiências e pelo diálogo que foi possível existir. Certamente a minha convivência com jovens de idades tão diversas foi de uma riqueza indescritível.

Epígrafe

*O mundo é para quem pode conquistá-lo
e não para quem pensa que pode.
Mudem-me os deuses os sonhos,
mas não o dom de sonhar.*

Fernando Pessoa

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo verificar as características do ensino da ética nos cursos de Direito no Brasil. A motivação para o estudo foram experiências pessoais vivenciadas como acadêmico de Direito e no exercício de atividade profissional na área de saúde. Através do método dedutivo, partindo da análise das contribuições dos autores estudados verifica-se que há uma resposta à pergunta que conduziu o presente trabalho. Ou seja, o ensino da ética nos cursos de Direito em nosso país tem um caráter apenas informativo, tendo em vista as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos cursos em relação ao que determina as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito. É escasso o espaço para a discussão das questões éticas e as metodologias de ensino utilizadas não priorizam o envolvimento do aluno nas reflexões críticas de casos concretos. Tal situação, comprova a hipótese de que há relação entre a deficiência no ensino da ética nos cursos de Direito e a realidade em que nos encontramos em termos de postura ética dos profissionais da área jurídica. Conclui-se que há necessidade de aprimoramento e valorização dos docentes, das metodologias de ensino utilizadas e também de reformulação das Diretrizes Curriculares. Tais iniciativas podem contribuir para que o ensino da ética possa vir a ser uma prioridade nos cursos de Direito tendo em vista a realidade dos nossos tempos, onde as atitudes antiéticas constituem a regra e não a exceção. Considerando todos os aspectos descritos, pode-se ressaltar a relevância desse trabalho e a necessidade desse tema ser estudado continuamente por outros pesquisadores, na busca de atender os anseios da nossa sociedade em relação aos juristas que são formados pelas instituições de ensino.

Palavras-chave: Ética. Direito. Ensino da ética

ABSTRACT

This study aimed to verify the characteristics of ethics teaching in law courses in Brazil. The motivation for the study were personal experiences lived as a law student and in the exercise of professional activity in the health área. Through the deductive method starting from the analysis of the contributions of the studied authors it appears that there is a answer to the question that led the presente work. In other words the teaching of ethics in law courses in our country is only informative in view of the numerous difficulties faced by courses in relation to what determines the Curricular Guidelines for law courses. There is little space for discussing ethical issues and the teaching methodologies used do not prioritize student involvement in critical reflections of concrete cases. This situation proves the hypothesis that there is a relationship between the deficiency in the teaching of ethics in law courses and the reality in which we find ourselves in terms of the ethical posture of professionals in the legal field. It is concluded that there is a need for improvement and valorization of teachers, of the teaching methodologies used and also of reformulation of the Curricular Guidelines. Such initiatives can contribute to the teaching of ethics to become a priority in law courses in view of the reality of our times, where unethical atitudes are the rule and not the exception. Considering all the aspects described, it is possible to emphasize the relevance of this work and the need for this theme to be studied continuously by other researchers in the search to meet the desires of our society in relation to lawyers who are trained by educational institutions.

Keywords: Ethics. Law. Ethics teaching

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	ÉTICA	12
2.1	Evolução histórica.....	12
2.2	A ética medieval	14
2.3	A ética moderna.....	15
2.4	A ética contemporânea.....	16
2.5	O conceito de ética.....	18
2.6	A teoria da ação e a ética.....	20
2.7	A ética e a educação.....	21
3	O ENSINO DA ÉTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO DO BRASIL	22
3.1	As dificuldades no ensino da ética nos cursos de Direito	24
3.2	O ensino da ética nos cursos da área de saúde	26
4	A POSSIBILIDADE DA ÉTICA NA PRÁTICA DO DIREITO VIR A SER PRODUTO DA APRENDIZAGEM DE ATITUDES	30
4.1	Relações entre a psicologia e a educação.....	30
4.2	Experiência de ensino da ética no Curso de Medicina da UFPE	33
4.3	O processo evolutivo da crise do ensino do Direito no Brasil	35
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
	REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros cursos universitários implantados no Brasil há quase dois séculos, foram os de Direito da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade de São Paulo. Ao longo do tempo, a implantação de novos cursos ocorreu seguindo critérios técnicos e qualitativos das instâncias superiores da área de educação do nosso país. Progressivamente tais critérios foram se tornando mais flexíveis e nos últimos anos a implantação de novos cursos ocorreu de forma galopante em todo o país, inclusive em nosso Estado, seguindo critérios possivelmente mais políticos que técnicos. Hoje, temos no Brasil cerca de 1400 cursos de Direito sendo quase 50 em Pernambuco (MEC-INEP, 2018). Esse cenário, evidentemente dá uma ideia do quantitativo de advogados que anualmente entra no mercado de trabalho e fortalece a crença no comprometimento da qualidade do ensino nessa área.

Uma das possíveis justificativas para a busca aos cursos de Direito, é o fato de ser uma área que possibilita maior acesso a concursos públicos, nos quais ser bacharel em Direito constitui um pré-requisito para inscrição. Deduz-se ser essa a motivação de um grande grupo de pessoas para procurar esses cursos, sem interesse em exercer a profissão de advogado, portanto, sem compromisso com a qualidade do exercício profissional.

A motivação para estudar o tema proposto teve origem em múltiplas experiências, entre as quais a de Instrutor de processos no Conselho Regional de Medicina de Pernambuco e como membro do Conselho Penitenciário do Estado, convivendo com advogados, onde algumas atitudes chamavam atenção por não haver qualquer preocupação na realização de atos eticamente questionáveis. E ainda, como acadêmico de Direito participando de eventos da área e ouvindo vários profissionais afirmar, *o que consta na lei na prática é diferente*, ressaltando com naturalidade o não respeito às normas.

Acrescentaria os registros da mídia e/ou publicações acerca da imagem das diversas profissões, ressaltando ser a profissão de advogado uma das áreas cuja imagem por parte da população é bastante comprometida, com muitos registros abordando a descrença em relação a esses profissionais, tendo em vista as posturas consideradas antiéticas.

Tais fatos serviram de estímulo a estudar os possíveis fatores que poderiam estar contribuindo para a manutenção ou crescimento dessa questão, motivo pelo qual fica explícita a relevância desse trabalho.

Diante desse contexto descrito acima, emerge o problema da pesquisa: o ensino da ética nos cursos de Direito é formativo ou apenas informativo?

Nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito (CNE/CES, 2004) existe o Eixo de Formação Fundamental que tem por objetivo integrar o estudante no campo, enfatizando a importância da relação do Direito com outras áreas tais como antropologia, filosofia, economia e outras, consideradas fundamentais para a abordagem nas disciplinas de ética. Apesar disso, na realidade existe uma cultura que valoriza objetivamente a especificidade de cada área estudada, a praticidade do exercício profissional, a efetividade daquilo que se quer conseguir, conduzindo os alunos apenas a decorar textos para aprovação na disciplina e no exame da OAB ou ficarem limitados a reproduzir discursos sem qualquer crítica ou aprofundamento da questão.

Assim, não é difícil afirmar que não há valorização do ensino da ética nos cursos de Direito, passando a disciplina a ser vista pelos estudantes como algo simplesmente abstrato, afastado da prática e, portanto, de pouca utilidade.

Seguindo o mesmo raciocínio descrito acima, percebe-se que em várias instituições de ensino, qualquer professor pode ser escalado para responder pela disciplina de ética, independentemente da sua habilidade, da sua capacidade de reflexão e da sua formação.

À luz dos fatos relatados, levantamos a hipótese de que há relação entre a deficiência no ensino da ética nos cursos de Direito e a realidade em que nos encontramos em termos de postura ética do profissional do Direito.

O objetivo geral desse trabalho é verificar as características do ensino da ética nos cursos de Direito, suas fundamentações, conteúdo programático e a metodologia utilizada.

Os objetivos específicos são: conceituar a ética geral; descrever o que é preconizado para o ensino da ética pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito; analisar as contribuições de Piaget, Vygotsky, Rogers e da psicanálise em relação ao ensino e aprendizagem de atitudes de maneira a justificar a necessidade de possíveis mudanças no ensino da ética nos cursos de Direito.

No que se refere à metodologia utilizada, o trabalho tem uma característica explicativa no sentido de identificar através da pesquisa bibliográfica, possíveis causas da situação ora em estudo, procurando em um contexto dedutivo a conexão entre as ideias dos diversos autores sobre o tema. A verificação de documentos oficiais por sua vez, propicia encontrar dados que fortalecem as reflexões teóricas. A análise dos dados obtidos é feita através de abordagem qualitativa em busca de compreender as construções ideológicas produzidas sobre o tema pelos diversos autores estudados. E quantitativa especialmente em relação aos documentos oficiais que embasaram o estudo.

O primeiro capítulo busca analisar as linhas teóricas que contribuem para conceituar a ética geral e seus desdobramentos na vida das pessoas e no dia-a-dia das profissões. Descreve o que vem a ser um comportamento ético na vida, como estudante e como profissional, de respeito com o outro e consigo próprio.

O segundo capítulo busca explicitar o que consta sobre o ensino da ética nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito e suas fundamentações no sentido de avaliar se o que é contemplado na norma coincide com aquilo que é ensinado nos diversos cursos.

O terceiro capítulo, por sua vez, tomando por base o material estudado nos capítulos anteriores, analisa as contribuições de diversos autores como Piaget, Vygotsky e Rogers no que se refere à construção do conhecimento e à aprendizagem. A análise é complementada com fundamentos da psicanálise destacando a figura do professor como objeto de *transferência* para o aluno que o coloca simbolicamente como modelo de identificação, valorizando a conduta do mesmo, como uma pauta de comportamento a ser incorporada.

2 ÉTICA

Falar sobre ética é percorrer um longo caminho histórico, que possivelmente coincide com o processo evolutivo da humanidade e dos grandes pensadores que refletiram sobre o tema e explicitaram o seu significado à luz do conhecimento vigente na sua época.

2.1 Evolução histórica

Entre os filósofos da Grécia antiga, Sócrates foi um dos maiores pensadores da ética do seu tempo. Nasceu em Atenas, possivelmente no ano de 470 a.C. Ele procurava indagar os cidadãos de Atenas a respeito das virtudes, sua essência, valor, obrigação. Usou diversos questionamentos, entre os quais como avaliar e ter certeza se uma conduta é boa ou não, virtuosa ou reprovável? Como acreditar ser o bem uma virtude em oposição ao mal? Porque ser justo deve ser preferível a ser injusto? Através dessas colocações, Sócrates forçava os indivíduos a refletirem sobre si mesmos e sobre suas próprias ações. Ressalte-se que as indagações da ética socrática, eram dirigidas não só aos indivíduos, como também à sociedade. Nesse sentido, para Sócrates o sujeito ético sabe o que faz, tem consciência das causas e da finalidade das suas ações, como a essência dos valores morais. À semelhança de outros pensadores da sua época, Sócrates realçava ser a felicidade o objetivo da vida humana, condicionando o alcance de tal objetivo ao fato do indivíduo ter um comportamento virtuoso.

A felicidade não pode vir das coisas exteriores, do corpo, mas somente da alma, porque esta e só esta é a sua essência. E a alma é feliz quando é ordenada, ou seja, virtuosa. Diz Sócrates: “Para mim, quem é virtuoso seja homem ou mulher, é feliz, ao passo que o injusto e malvado é infeliz” (REALE; ANTISERI, 2007, p. 97).

Uma das frases mais conhecidas de Sócrates é “só sei que nada sei”, que transparece uma disposição moral digna de reflexão. Ele entendia que a pior ignorância é aquela que acredita saber o que na realidade nada sabe. E que se as pessoas tivessem consciência de sua própria ignorância, possivelmente seriam menos arrogantes e presunçosas, menos vaidosas e orgulhosas do seu próprio saber, sem a crença de ser mais do que é.

Um dos principais discípulos de Sócrates foi Platão. Nasceu também em Atenas, em 427 a.C. Ao longo do tempo retratou em muitas das suas obras as ideias do seu mestre. A descoberta da metafísica é atribuída a Platão, cujas reflexões filosóficas culminam para o mundo das ideias. Segundo a Teoria das Ideias de Platão, existiriam dois mundos; o primeiro mundo é constituído por ideias imutáveis, eternas, invisíveis e diferentes das de tudo que é concreto; o segundo, seria o mundo real, constituído por réplicas das ideias (coisas sensíveis), cópias imperfeitas e sujeitas a mutações.

Em oposição ao que se pode deduzir, o mundo das Ideias, de Platão, é o lugar das coisas verdadeiras enquanto o mundo real é o lugar onde predominam as aparências e as sombras. Nesse raciocínio, o homem não deveria se deixar levar pelos sentidos, que sempre lhe passam uma percepção distorcida das coisas que o rodeiam (FOLLADOR, 2012, p. 6).

Platão colocou a razão em destaque, ressaltando ser essa a única maneira de se chegar à verdadeira realidade. Ressalte-se que ele também afirmava que o bem é um molde sobre o qual deveria se processar toda a ação humana e que o elemento da vontade do homem deveria estar sempre voltado para o bem. Além disso, seus estudos também se encaminharam para as áreas da política e da reforma social, em decorrência do seu envolvimento com a difícil situação de Atenas, após a Guerra do Peloponeso.

Importante destacar que a ética de Platão tinha vínculo com as ideias dominantes, a partir da realidade social e política daquela época. Reconhecia como “classes superiores” as dos governantes e guerreiros, pelas suas atividades de contemplação, guerra e política. Já as “classes inferiores” eram as dos artesãos devido ao desprezo do pensador pelo trabalho físico e dos escravos considerados pela sua sociedade como desprovidos de virtudes morais e de direitos cívicos.

Platão associava cada parte da alma a uma determinada classe social própria de seu contexto. Acreditava que a razão era própria da classe dos governantes e filósofos, pois os mesmos eram guiados pela prudência. Os guerreiros por sua vez, eram guiados pela valentia e entusiasmo, tendo em vista que defendiam as cidades - Estado. A temperança era característica da camada dos artesãos e comerciantes, motivados pelo apetite e pela moderação. Acreditava que a justiça social era a responsável pela harmonia entre todas as partes da sociedade grega da época. Suas principais obras são A República e Leis (Ibid, 2012, p.7).

Outro grande pensador da antiguidade foi Aristóteles, que nasceu na Macedônia, no ano de 384 a.C. e como discípulo estudou na Academia de Platão até o ano da morte do mestre,

quando consolidou sua vocação para a filosofia. À semelhança de Platão, afirmava ser a felicidade o caminho a ser seguido pelo homem que gostaria de viver uma boa vida.

Ela seria a finalidade da vida e a maior realização humana, constituindo a contemplação do exercício da razão. Na *Ética a Nicômaco*, considerada como um manual para a felicidade, o discípulo de Platão estabelece desde o início da obra sua primeira “definição”: “O bem do homem vem a ser uma atividade da alma de conformidade com a virtude, e se as virtudes são várias, de conformidade com a melhor e mais completa entre elas, e ademais devemos acrescentar que tal atividade deve estender-se por toda a vida” (SILVA SANTOS, 2001). Resumidamente, pode-se afirmar que em seus ensinamentos, Aristóteles deu atenção especial às maneiras do indivíduo alcançar a felicidade, como sentido principal para a vida. Nesse sentido priorizava que essa busca ocorreria através da virtude, da sabedoria e do prazer.

2.2 A ética medieval

A sociedade medieval entre o século IV e o século XV funcionava segundo as determinações da Instituição maior do Cristianismo. Cabia à igreja católica o monopólio das decisões, todas vinculadas aos mandamentos da igreja. Os valores éticos e morais estavam diretamente relacionados aos princípios do cristianismo.

Os valores éticos que habitavam a sociedade medieval eram valores extremamente religiosos. Desse modo, provavelmente não se tinham princípios éticos e morais independentes. Assim, as ações do homem eram julgadas apenas do ponto de vista religioso. O homem agia de acordo com os mandamentos da lei de Deus. A Bíblia deveria ser obedecida a todo custo. Os julgamentos das ações humanas estavam concentrados nas mãos da Igreja Católica. Era ela que decidia se uma determinada ação estava certa ou errada, justa ou injusta.

Por sua vez, os princípios de liberdade estavam baseados no princípio do livre-arbítrio, estabelecido por Santo Agostinho. Segundo ele, o homem era livre para escolher o caminho que queria traçar e que era nesse princípio de liberdade que consistia o problema do mal. “O homem tem a liberdade de escolher entre o bem e o mal”. A escolha pelo mal consistia no mau uso da liberdade. Portanto, o pecado estaria na opção do homem pelo caminho do mal.

Para Santo Agostinho o autor do mal não pode ser Deus, tendo em vista que sua bondade é irrefutável e inquestionável. Nesse sentido, o mal seria o resultado do mau uso do livre-arbítrio. Assim, pode-se afirmar que seria o homem o autor do mal, pois Deus deu-lhe o livre-arbítrio da vontade, a liberdade de escolha. Portanto, conseqüentemente, nesse entendimento, o

homem seria o responsável pelo pecado. Na verdade, para Santo Agostinho, o problema do mal se apresentava como um problema existencial, o mal estaria além das elaborações teóricas (CANABRAVA, 2009). À luz do pensamento de Santo Agostinho pode-se afirmar que com suas fundamentações, há um resgate da filosofia grega que é submetida ao processo de cristianização.

2.3 A ética moderna

Foi considerada assim a partir do século XVII. Conforme Descartes, considerado o pai da ética moderna, a ética é racionalizada por um indivíduo que pensa. Em seu livro *Discurso do Método*, explicita a necessidade de todos os homens utilizarem a razão, inclusive os de senso comum. A razão seria a norteadora da ética e o parâmetro para todas as coisas. A filosofia ética moderna chegou ao auge com Immanuel Kant (1724-1804) e sua concepção de moralidade. Segundo ele, o homem é livre e autônomo e goza do imperativo categórico, ou seja, de uma ordem, de maneira a ser utilizada pelo indivíduo como uma bússola moral: em que os seres humanos devem agir de acordo com seus princípios, como se fossem aplicados a todos, tornando-se lei da natureza. Esse imperativo é uma lei moral interior ao indivíduo, baseada apenas na razão humana sem possuir qualquer ligação com causas sobrenaturais, supersticiosas ou relacionadas a uma autoridade do Estado ou religiosa. A frase seguinte atribuída a ele transparece a sua visão de mundo “duas coisas que me enchem a alma de crescente admiração e respeito: o céu estrelado sobre mim e a lei moral dentro de mim.” (Ibid., 2009).

Dias (2015) ao analisar a relação do Direito e da ética em Kant ratifica as ideias já referidas do filósofo entendendo que as ações realizadas livres de qualquer inclinação por dever à lei derivada da razão (imperativo categórico) são consideradas éticas e morais. As leis derivadas da razão (imperativo categórico) que originam ações, as quais, contudo, não exigem o incentivo do dever para serem realizadas são jurídicas e morais. E complementa, afirmando que a lei que faz dessa ação um dever e também faz deste dever um móbil, é ética. Ao contrário, a lei que faz dessa ação um dever, mas que não inclui necessariamente o incentivo do dever nela e, portanto, admite outro móbil, é chamada jurídica. Ressalta ainda a autora, de conformidade com a teoria de Kant que a chamada legalidade jurídica corresponde ao contexto de conformidade da ação com a lei, sem que o agente faça de sua intenção o dever. Acrescenta ainda que, quando a ideia de dever é também o incentivo da ação, a lei é chamada ética. E que os deveres que estão de acordo com as leis do direito são deveres externos, uma vez que a lei de direito não exige que

a concepção interna de dever seja o fundamento determinante da escolha do indivíduo. O incentivo que concerne à ação no campo do direito pode ser a coação, ao contrário da ética. Nesse sentido, o campo do cumprimento de leis jurídicas é o direito e não a ética, uma vez que se não estivessem no campo jurídico, todos dependeriam da boa vontade alheia para a manutenção dos princípios do direito. E finaliza a autora, afirmando que a doutrina do direito não é distinta, pois, da doutrina da ética pelos seus deveres, mas pela diferença na motivação de ambas as leis. Ou seja, a ética não tem em comum com o direito a forma da obrigação.

Apesar da forma de obrigação do direito ser independente da intenção de agir por dever, o princípio universal do direito, continua a ser embasado pela moral, pois o direito, através da coação, constitui uma forma de garantir que a lei prescrita pelo imperativo categórico (o qual expressa a realização de uma ação segundo uma máxima que possa simultaneamente fazer-se a si mesma como lei universal) seja cumprida, garantindo, assim, a liberdade externa dos indivíduos. Raciocinando assim, o fundamento da moral, que não é senão outro além da lei prescrita pela razão (imperativo categórico), serve tanto para embasar a ética quanto o direito.

Este último garante, através da coação, que a autonomia da vontade dos seres racionais seja cumprida. A forma de obrigação do direito que é externa ao indivíduo (coação) se faz necessária, porque, considerando as qualidades sensíveis dos homens, não se pode esperar que todos eles possam concordar autonomamente em viver sob as regras de uma constituição legal em consonância com os princípios da livre vontade. Portanto, o direito constitui apenas a forma de garantir a coexistência da liberdade externa dos indivíduos, que, contudo, não deixa de ser fundamentada pela moral e ditada pela razão (DIAS, 2015).

Pode-se afirmar, portanto, que as ideias preconizadas por Kant promoveram uma importante mudança nas concepções da época, especialmente na busca da compreensão da relação da ética com o Direito, conduzindo inevitavelmente, à substituição do predomínio da autoridade imposta pela igreja, pela autoridade da Razão.

2.4 A ética contemporânea

O mundo contemporâneo tem início no século XIX e vem até nossos dias. É caracterizado por um quantitativo de acontecimentos em diversas áreas do conhecimento que supera as ocorrências de qualquer outra época da história. Esse contexto de grandes mudanças, associado a um processo contínuo de urbanização em todo o mundo, pode ser um dos motivos pelos quais a possibilidade de reflexão sobre a ocorrência dos fatos parece diminuir.

Concomitantemente, o avanço da tecnologia, dos meios de comunicação e uma população cada vez mais crescente, tem promovido ampla divulgação de informações, fatos ou ocorrências, além de promover mudanças no ritmo de vida das pessoas, que por vezes tem a impressão que o dia encurtou ou as horas estão passando mais rapidamente. Em associação a tais fatos, ressalte-se que o desenvolvimento das ciências, da medicina, tem conseguido o prolongamento da expectativa de vida da população.

Estamos diante de uma sociedade diferente em grande parte de todas as que existiram em outras épocas. Estamos na era de especialização em todos os sentidos, da tendência à busca incessante de eficiência onde o pragmatismo predomina no dia-a-dia das pessoas. Nosso mundo contemporâneo, à luz dos aspectos descritos acima, parece conduzir as pessoas a um grau de individualismo sem conseguir olhar para o outro justificando para si mesmo a ausência de tempo. Há uma cobrança para que consigam o sucesso a todo custo, sem preocupação com as atitudes que utilizará para atingir seus objetivos. Nesse sentido, como pensar sobre a ética da contemporaneidade?

Aqui parece oportuno citar as reflexões de Nodari e Pacheco (2014) ao se reportarem às ideias do filósofo alemão Hans Jonas (1903-1993), tomando por base o que ele chamou de princípio da responsabilidade, ou seja, um princípio ético para a civilização tecnológica. Ele entendia que a ética tradicional já não é suficientemente convincente, para embasar um debate acerca da ação humana sobre a realidade do momento, ou seja, uma época marcada pela ciência e pela técnica. As éticas tradicionais, cujo foco é o sujeito, não tem abrangências suficientes para lidar com a questão da tecnologia moderna, seja do ponto de vista de sua fundamentação como de sua aplicação e parte do diagnóstico de que a técnica moderna traz consigo uma situação singular e desconhecida.

A ética da responsabilidade de Hans Jonas não se restringe à esfera do sujeito individual, isto é, “seu verdadeiro destinatário é a práxis coletiva; a preocupação básica de Jonas diz respeito aos efeitos remotos, cumulativos e irreversíveis da intervenção tecnológica sobre a natureza e sobre o próprio homem”. Ele constrói, a partir de uma preocupação relevante, uma proposta sistemática na tentativa de fundamentar a ética a partir de um princípio moral supremo, a saber, cada um deve atuar de forma responsável e compatível com uma vida humana genuína. Portanto, na visão de Jonas é essencial ter em vista o surgimento de uma ética que assegure a existência humana e de todas as formas de vida existentes na biosfera.

Assim, pode-se afirmar que ele busca uma atualização do conceito de ética, sem desvalorizar os preceitos da ética tradicional e seus imperativos: amar uns aos outros, a

honestidade e a compaixão, ficando claro que todos esses conceitos continuam válidos nos dias atuais. Entretanto, isoladamente, eles não são mais suficientes para normatizar e instruir o autocontrole do inquestionável e excessivo poder humano.

Considerando todos os aspectos descritos, pode-se afirmar que ao longo da história, desde os pensadores antigos até a contemporaneidade nenhum filósofo importante ou escola de pensamento negou os valores e ideais éticos que devem existir em uma sociedade, considerando o indivíduo numa perspectiva de um ser histórico-social. Assim, fica fortalecida a crença de que as concepções éticas surgem e se desenvolvem em diferentes sociedades como resposta aos problemas sociais resultantes das relações entre os homens. Indubitavelmente, os contextos históricos são fundamentais para se perceber as condições das origens de certas problemáticas morais que ainda hoje permanecem atuais.

2.5 O conceito de ética

A origem da palavra ética vem do grego *ethos*, palavra com vários significados desde costumes, conduta moral e hábitos dos homens em sociedade. Entre eles, o que nos interessa precisamente é aquele que mais se aproxima daquilo que é entendido como ética entre nós, no ocidente, ou seja, “modo de ser” ou “caráter”. Evidentemente que esse vocábulo tem um sentido de grande amplitude se comparamos ao que realmente chamamos de ética. Assim, ética abrange todas as disposições do homem na vida, o caráter, os costumes e a sua moral. Com tal amplitude, poderia significar com certa precisão, uma forma de vida, significado mais amplo que simplesmente a maneira de ser (FIGUEIREDO, 2008)

O termo caráter necessita de uma atenção especial, uma vez que pode ser compreendido em vários contextos. Poderá ter conotação filosófica, psicológica ou moral. A última conotação é a que mais precisamente interessa ao estudo da ética. O caráter no sentido estritamente moral, ou seja, a postura de um indivíduo diante da vida, a maneira mais estável dos seus hábitos morais (disposição, atitudes, virtudes) que a particularizam como pessoa, diferenciando-a das demais.

Nesse sentido caráter pode ser compreendido como as características que englobam qualidades diversas de uma pessoa, que foram se incorporando, se cristalizando ao longo da sua vida na sua relação com as outras pessoas. O que está associado à ética é essa conotação, sem viés biológico ou psicológico, que ressalta o modo de ser ou a forma de vida, que vai se

adquirindo e se incorporando ao longo do existir. Essas formas de funcionar constituem a nossa disposição para nos dirigirmos para uma direção e não para outras.

Outra questão que não é considerada no dia a dia é a distinção entre o uso substantivo ou adjetivo do termo “moral”. Isso também pode levar a algumas imprecisões conceituais. Apesar da natural existência de uma sinonímia entre essas palavras, uma vez que ambas se referem à ação humana intencional e sobre os critérios de escolha de um determinado tipo de conduta, predomina o entendimento de que existe uma distinção, quer semântica, quer conceitual, entre ética e moral.

Por moral deve-se compreender “o conjunto de regras de condutas assumidas livre e conscientemente pelos indivíduos, com a finalidade de organizar as relações interpessoais, segundo os valores do bem e do mal” ao passo que a ética ou filosofia da moral “é mais abstrata, constituindo a parte da filosofia que se ocupa com a reflexão sobre as noções e os princípios que fundamentam a vida moral”. Reserva-se à ética o “estudo da moralidade do agir humano (bondade ou maldade dos atos humanos): sua retidão frente à ordem moral”.

A ética é a disciplina filosófica que investiga os diversos sistemas de morais elaborados pelos homens, buscando compreender a fundamentação das normas e proibições próprias a cada uma e explicar seus pressupostos, ou seja, as concepções sobre o ser humano e a existência que os sustenta. (Ibid., 2008)

Segundo Chauí (2008), a filosofia moral ou a disciplina denominada ética nasce quando se passa a indagar *o que são, de onde vêm e o que valem os costumes*. Isto é, nasce quando também se busca compreender o caráter de cada pessoa, isto é, o senso moral e consciência moral individual. Assim, podemos dizer que o Senso Moral é a maneira como avaliamos nossa situação e a dos outros segundo ideais como o de justiça, injustiça, bom e mal.

Entendendo a importância da antropologia na compreensão da ética e suas relações com os direitos humanos, é oportuno referir a contribuição de Segato (2005 p.227-228) ao abordar a alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. Afirma que a ética em todas as acepções é o que nos permite estranhar nosso próprio mundo, qualquer que seja, e revisar a moral que nos orienta e a lei que nos limita. Por isso, podemos dizer que constitui o princípio motor da história dos direitos humanos. Ser ético, entendido desta forma, é acolher a interpelação do intruso, do diferente no nós da comunidade moral, especialmente quando o intruso, em sua intervenção, não pode ou não poderia ter controle material sobre as condições de nossa existência, quando não intervém em nossa vida a partir de uma posição de maior poder.

A autora afirma ainda que:

O impulso ou desejo que nos possibilita, habitemos aldeias ou metrópoles, contestarmos a lei e nos voltarmos reflexivamente sobre os códigos morais que nos regem para os estranharmos e os considerarmos inadequados e inaceitáveis. O impulso ético é o que nos permite abordar criticamente a lei e a moral e considerá-las inadequadas (SEGATO, 2015, p. 222).

Nesse sentido, a antropologia, como ciência do outro, seria o campo de conhecimento destinado a contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade ética, dentro da relatividade e pluralidade cultural.

Oportuno acrescentar o pensamento de Cremonese (2019, p.11) ao afirmar que a ética também é sempre relativa, porquanto muda com o tempo (época), muda de acordo com a cultura e com crenças de diferentes grupos sociais ou civilizações. O certo e o errado diferem de cultura para outra cultura.

Portanto, pode-se concluir, que a complexidade e amplitude que envolve a tentativa de conceituar a ética, sob os diversos ângulos de visão, analisando as contribuições dos diversos autores ao longo da história e considerando a multiplicidade de componentes culturais constitui um espaço aberto para novas percepções.

2.6 A teoria da ação e a ética

Considerando tudo que foi descrito sobre a ética até aqui, pode-se perceber que, possivelmente estamos diante do domínio primário da ética, ou seja, as ações humanas que se constituem no objeto principal da ética. Podemos entender as ações como eventos intencionais, pois tem pelo menos uma intenção na sua história causal. Não são eventos impessoais, são eventos causados por certo grau de racionalidade, com alguma intenção e planos. Nesse sentido, dificilmente executamos ações isoladas sem conexão com outras ações. Elas são frequentemente integrantes de planos, relacionados com uma intenção que tem papel estruturante organizando a sucessão de ações necessárias para satisfazer uma intenção inicial.

Nossa racionalidade prática explicita a capacidade de realizar ajustes embora tenhamos consciência de que ela tem limites. Aqui surge um questionamento pertinente. Existe relação entre a ética e a teoria da ação? Possivelmente sim. E essa relação está vinculada com o fato de que desde tenra idade somos avaliados e também aprendemos a avaliar atitudes e/ou comportamentos. Nesse raciocínio pode-se destacar o pensamento de Leclerc (2014), se reportando a avaliação de posturas, no contexto pessoal ou mesmo na funcionalidade

institucional, entendendo que elas serão caracterizadas como boas ou más na dependência de terem realizado ou estarem realizando determinados tipos de ações ou mesmo, por terem determinado a execução ou impedido a realização de outras ações.

2.7 A ética e a educação

Ética e educação dizem respeito à ação humana, pois se referem à maneira de agir das pessoas inseridas em um processo de sociabilização. Pressupõe-se que educar pessoas implica no investimento de uma educação moral, tendo em vista que os processos educativos visam o aprimoramento do indivíduo, orientados pela referência normativa do dever ser. Contudo, na nossa realidade contemporânea, a base de sustentação da relação entre ética e educação vinculada classicamente ao conceito de formação cultural, passa por muitos questionamentos pelo fato de ser reduzida à esfera da instrução ou naturalmente é ignorada na busca de uma racionalidade instrumental. Tal fato fica evidente na tendência de se conceber a educação reduzida à ótica da profissionalização, reduzindo assim a noção de uma formação cultural e ao esquecimento da relação entre ética e educação.

Essa tendência descrita acima, pode conduzir ao risco das novas gerações ficarem vinculadas a uma mentalidade essencialmente técnica, capaz de ser eficiente para a resolução de problemas específicos que dependem do aprimoramento técnico, porém, insensíveis ao que se refere à problemática humana, social, ambiental e ética. Assim, concordando com a visão de Cenci e Dalbosco (2014), acerca do possível encurtamento da noção de formação cultural, resultante do contexto contemporâneo que vivenciamos, pode-se afirmar ser de fundamental importância repensar a relação existente em nossos dias entre ética e educação.

3 O ENSINO DA ÉTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO DO BRASIL

As diretrizes e bases da educação nacional foram estabelecidas pela Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB). A referida norma introduziu alterações na Lei nº 4.024(a LDB de 1961), através da substituição dos currículos mínimos pelas diretrizes curriculares nacionais. Constam dessa norma, princípios e fins da educação nacional; do direito à educação e do dever de educar; da organização da educação nacional; dos níveis e das modalidades de educação e ensino, entre os quais merece destaque a educação superior.

A Lei define as responsabilidades da União, dos Estados, o Distrito Federal e dos Municípios. Constitui uma normatização geral que se reporta a maioria dos aspectos referentes ao ensino, envolvendo todos os interessados, ou seja, alunos e professores e a sociedade em geral.

A partir dessa Lei foram criadas as Diretrizes curriculares dos cursos superiores. As Diretrizes Nacionais dos Cursos de Direito foram criadas através de parecer da Câmara de Educação Superior do MEC em 29 de setembro de 2004. Importante ressaltar que qualquer curso de Direito a ser implantado no Brasil deverá atender o que consta nessas diretrizes. No seu Artigo 5º. existe descrição acerca do que o projeto pedagógico de cada curso deverá contemplar, a organização curricular, conteúdos e atividades que atendam os diversos eixos preconizados. O eixo que tem relação com o tema do presente trabalho é transcrito a seguir:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia (CNE/CES,2004)

Saliente-se que no referido normativo, ocorre apenas a citação da ética, em conjunto com outras áreas, sem qualquer destaque em relação à mesma. Tal situação é ressaltada por Nobre Matta (2001, p.241) ao se reportar ao ensino da ética nos cursos de Direito. Inicia suas reflexões se reportando à Constituição Federal de 1988, afirmando “é intrinsecamente uma Constituição Ética quer pela riqueza de normas principiológicas, quer pelo fato de referir-se direta ou indiretamente à moralidade social”. Refere que contraditoriamente, o ensino da ética nos cursos

de Direito fica frequentemente restrito a uma disciplina, que habitualmente se reporta à deontologia jurídica vinculada necessariamente ao exame da OAB. Assim, a maior preocupação é em torno do exame de ordem, bem como a elaboração do novo Código de Ética e Disciplina e o conseqüente cuidado com a sua observância seriam respostas da Ordem dos Advogados à “demanda da sociedade brasileira, insatisfeita com a qualidade técnica e ética dos serviços advocatícios”.

Ratificando os aspectos descritos, Rosa e Gianezini (2018 p. 61) em artigo sobre a estrutura curricular de cursos de direito em Santa Catarina e o reconhecimento pelo Selo OAB Recomenda, destacam que a referida distinção beneficia as instituições que obtiveram melhores resultados no exame unificado da OAB de aprovação no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e que apenas 10% dos cursos de Direito existentes no país são beneficiados. Tais resultados, induzem a pensar na qualidade dos cursos de Direito existentes em nosso país, apesar de todos oficialmente cumprirem os requisitos formais das Diretrizes Curriculares para funcionar. Importante salientar que a reflexão é feita tomando por base uma visão panorâmica dos cursos e não especificamente em relação ao ensino da ética.

Nalini (2009), buscando contribuir com o estudo da ética no seu livro “Ética geral e profissional”, faz um longo percurso sobre o tema com ênfase no ensino da ética nos cursos de Direito e é feliz ao afirmar que:

a inclusão da disciplina de Ética geral e profissional no currículo dos cursos de Direito surgiu do reconhecimento de que os patamares de legitimidade das carreiras jurídicas, em virtude das denúncias disseminadas e ampliadas pela mídia, chegaram a níveis intoleráveis. Manter a disciplina e não conferir a ela a sua importância é insuficiente. Ética talvez seja o assunto mais relevante para todo o direito (2009, p. 318).

Comparativamente, tudo leva a crer que essa situação vivenciada no ensino do Direito, conjunturalmente se assemelha à ênfase que é dada ao preparo dos alunos do ensino médio para que consigam passar no exame de vestibular, independentemente de um investimento nos conceitos básicos de uma cultura geral e pessoal.

A situação descrita estimula a pensar acerca das características do ensino no Brasil em todos os níveis, isto é, um ensino fragmentado, superficial, destinado a atingir metas sem aprofundar as questões pertinentes às ações.

Continuando nesse mesmo contexto, Altoé e Domingues (2015, p. 78) abordam o que chamam de crise no ensino jurídico no Brasil, que envolve diversos aspectos que passam pela falta de um conhecimento mais aprofundado das raízes históricas do Direito, contemplando-se, em igual importância, a mecanização do ensino em diversas localidades em busca do

conhecimento da Lei como critério único, catalisado pela necessidade de atingimento de determinadas metas.

Nessa lógica, considerando que o conhecimento aprofundado sobre a Ética é essencial para o Direito (e para o desenvolvimento profissional), não há dúvidas de que o atual formato do ensino jurídico no Brasil não dá o necessário espaço para o desenvolvimento desse conhecimento no momento da formação jurídica. Acrescentam ainda que, na grande maioria dos casos, a ética não se constitui em disciplina autônoma, sendo abordada como um tópico dentro da filosofia do Direito, o que possivelmente dificulta o processo pelo qual o aluno possa vir a desenvolver um conhecimento mais sólido sobre os padrões éticos na área jurídica.

Concordando com as mesmas premissas acerca da importância do ensino da ética na formação do estudante de Direito, Sorato e Silva Lino (2014, p. 121) analisando dados colhidos de alunos do 5º. período do curso de Direito da Universidade de Matogrosso do Sul no primeiro semestre do ano de 2014, referem que os estudantes investigados, estão conscientes sobre a importância da formação ética para a profissão que escolheram e, que o comportamento ético se faz uma constante, não só na área profissional, mas também no âmbito pessoal e de convivência social. Apesar de tais achados provenientes da opinião dos alunos, na prática não é comum que estudantes de Direito ou de qualquer outra área tenham disponibilidade para estudar e refletir sobre a ética, preocupados com outros conteúdos percebidos como mais importantes em termos das necessidades profissionais.

3.1 As dificuldades no ensino da ética nos cursos de Direito

Vieira e Ghirardi (2016, p.46) ao se reportarem à realidade do ensino da ética na maioria das instituições de ensino, referem que o esforço maior é o de oferecer aos alunos um conhecimento relevante dos diferentes conceitos éticos e das diversas formas de teorizar os problemas da ética. Os alunos são convidados mais a pensar sobre a ética do que a pensar a partir da ética, diferença que será fundamental para a formação do egresso. Em que pese a importância do primeiro conjunto de habilidades, isto é, da capacidade de compreender e articular conceitos éticos, entendemos que será o segundo conjunto, ou seja, a capacidade de atuar tomando por base premissas éticas, o decisivo para moldar a conduta profissional dos futuros juristas. Os mesmos autores complementam afirmando ser fundamental o desenvolvimento nos alunos da habilidade de realizar uma adequada ponderação ética em casos concretos e que possam ter condições de considerar os diversos elementos que envolvem os

mesmos e assim, desenvolver capacidades, geralmente não englobadas pelo ensino mais tradicional da disciplina. Enfatizam ser necessário que os alunos se tornem capazes de proceder a uma observação mais ampla do campo de tensões em que se inserem os conflitos éticos, que se tornem aptos a proceder a uma leitura política, se assim quisermos, de tais conflitos, e que saibam identificar os interesses concorrentes que informam oposições antagônicas (VIEIRA e GHIRARD, 2016).

Importante salientar que, longe de ser um elemento opcional, a familiaridade com diferentes articulações teóricas é peça fundamental no processo de formação a ser oferecido pelas faculdades de Direito. Porém, esse conhecimento, apesar de ser fundamental na formação, parece não ser suficiente para formar operadores do direito que vinculem suas ações aos ditames da ética. Tal afirmativa é justificada pelo fato de que as questões do dia a dia não dependem de uma única solução. Elas se constituem habitualmente em dilemas, que cobram a escolha por uma decisão que às vezes parece muito com outra que se assemelha, caracterizando uma escolha difícil. Essa escolha ética, dificilmente poderá ocorrer tomando por base apenas conceitos abstratos, nem em teses gerais. Não se trata, portanto, de examinar qual das tradições (a da ética das virtudes, a deontológica ou a teleológica) resolve o problema, posto que todas o fazem ou alegam fazê-lo mas, de decidir qual, dentre as soluções possíveis, é aquela solicitada pela ética nesse caso concreto (Ibid., p. 47).

Oportuno referir que a maioria dos cursos superiores enfrenta dificuldades no que se refere à formação ética a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. De maneira geral, as exigências das diretrizes são relatadas pelas instituições de ensino como engessadas, sem acompanhar as grandes modificações que vem ocorrendo na sociedade. Nesse contexto, Carneiro *et al.* (2010, p. 413) ao refletirem acerca do ensino da ética na área de saúde, ressaltam o registro de acontecimentos como as grandes guerras e suas repercussões no mundo.

Afirmam que nesses momentos foram presenciadas violações dos direitos humanos e avanços científicos e tecnológicos sem precedentes, que despertaram a atenção para a necessidade de diretrizes e padrões que garantissem os princípios éticos, destacando-se : O Código de Nuremberg (1947), resultado das discussões e julgamentos no Tribunal de Nuremberg, após a 2ª Guerra Mundial; a Declaração dos Direitos do Homem (1948), documento da Organização das Nações Unidas; a Declaração de Helsinque (1964 e versões posteriores de 1975, 1983, 1989, 1996, 2000 e 2008); o Relatório Belmont (1978), que definiu princípios éticos norteadores de pesquisas com seres humanos e a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentou a pesquisa com seres

humanos no Brasil. Ressaltam ainda os autores que nesse cenário de mudanças nos direitos humanos e nas ciências, surgiu a bioética, se configurando como a ética da sobrevivência, da vida e do ser vivo. São destacados seus aspectos filosóficos, científicos e sociopolíticos.

O seu surgimento esteve relacionado ao avanço tecnológico e dos direitos individuais, a influência do multiculturalismo na sociedade e as mudanças na relação médico-paciente. Esta nova abordagem da ética se relaciona à complexidade e à possibilidade de abertura para contribuições de diversas disciplinas e discussão mais ampliada com a sociedade. A bioética configura-se como um campo da ética aplicada que mais tem avançado e vem sendo utilizado como instrumento no processo de discussão, aprimoramento e consolidação das democracias, das cidadanias, dos direitos humanos e da justiça social. Assim, deve-se partir do pressuposto de que a discussão sobre a ética é essencial no campo da assistência à saúde e da pesquisa e que a ética funcionaria como o eixo norteador da arte de “cuidar do outro”, portanto, tema imprescindível na formação acadêmica.

3.2 O ensino da ética nos cursos da área de saúde

Buscando fortalecer a ideia de que o contexto que envolve o presente tema diz respeito à maioria dos cursos superiores, é oportuno referir o que ocorre em áreas que enfrentam essa questão como dificuldade concreta. Assim, pode-se afirmar que o ensino da ética na área de saúde é um tema que vem sendo refletido há vários anos, especialmente nas áreas de Medicina e Enfermagem. Medicina é a única área que dispõe de periódico destinado especificamente ao ensino médico, *Revista brasileira de Educação Médica* e que realiza congressos regularmente para discutir o tema.

Nessa área já ocorreram inúmeras iniciativas buscando encontrar a melhor estratégia de ensino da ética nos cursos de medicina, passando pelo modelo normativo, com a criação de códigos de ética para o estudante, o modelo principialista e mais recentemente o modelo deliberativo, de caráter dialógico inspirado na maiêutica socrática. Esse último modelo, preconiza que diante de um dilema ético, todos os envolvidos participam ativa e reflexivamente em direção a soluções razoáveis e prudentes. Essa é uma das bases de funcionamento da metodologia de ensino baseado em problemas. Dessa maneira, no ambiente acadêmico, é possível refletir se a ética se ensina ou se discute. Pensando assim, há possibilidade de compreender e valorizar que o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio do debate dos temas a partir da prática, daquilo que se vivencia e com todos os sujeitos envolvidos. Essas

condições podem estimular a motivação dos participantes, especialmente por se aproximarem de respostas para os seus próprios questionamentos.

Importante ressaltar que em 1985 um relatório do Conselho Federal de Medicina mostrou que 56 escolas médicas, entre 58 pesquisadas, possuíam deontologia ou ética no currículo, havendo certo consenso entre os docentes de que as disciplinas deveriam ser ensinadas em todas as fases da formação ao longo do curso. Recentemente, uma revisão sistemática realizada a partir de três artigos originais sobre o ensino de deontologia, ética e bioética em escolas médicas brasileiras revelou que nos últimos 30 anos houve pouco avanço na estrutura organizacional e educacional dos cursos de ética e bioética.

Concluiu-se que havia poucos docentes exclusivos, pequena oferta de disciplinas específicas na área, assim como baixa carga horária e que há necessidade de empreender mudanças. Essas conclusões não são difíceis de comprovação na maioria dos cursos de medicina. Tais achados fortalecem a percepção de que os currículos são engessados. Há uma aceitação quase que geral de que a ética deve ter espaço para ensino ao longo de todo o curso, porém, tal aceitação ainda não facilita a aplicação prática dessas medidas. Uma das questões principais nesse possível processo de mudanças abarca a dimensão ética da formação profissional, pois, para além da competência técnica, a excelência profissional exige o aprimoramento ético-humanístico dos estudantes, pautando-se por desenvolver a reflexão crítica, principalmente, acerca de si e das consequências de suas ações sobre os demais (FINKLER, 2009)

A mesma autora Finkler *et al* (2011, p. 452-455) em artigo abrangente sobre a formação ética a partir das Diretrizes Curriculares nos cursos de Odontologia realça que a ética está nas Diretrizes do referido curso em vários recortes, porém, é fundamental que seja observada qual a concepção de ética nos mesmos. Fica evidente que a preocupação ou ênfase é na legalidade, ou seja, a questão deontológica em relação aos atos praticados pelos profissionais, havendo um nítido equívoco conceitual. Os termos ética e deontologia são colocados como sinônimos.

Os autores ressaltam a importância em distinguir tais ocorrências. Retomam as contribuições de Bentham (1748-1832), jurista, filósofo inglês e um dos primeiros utilitaristas, que primeiramente tentou unir moral e leis no livro *Deontology or the Science of morality*. A partir dessa contribuição a deontologia passou a ser aplicada ao estudo dos deveres dos profissionais fundamentada em um marco ético e jurídico. Assim, trata-se de uma questão referente ao *dever ser* (conforme um código pré-definido) e não de '*ser*', que caracteriza a postura ética individual, assumida como característica de funcionamento pessoal e

continuamente amadurecida, condição essa vinculada a diversos aspectos, entre os quais, à percepção de conflitos, à capacidade de autonomia e de um posicionamento coerente em relação às situações vivenciadas.

Ressalte-se que os preceitos que constam nos códigos deontológicos, ainda que representem o compromisso e responsabilidade social dos profissionais, não caracterizam matéria ética, se estiverem desprovidas de crítica e autocrítica em relação às posturas que ocorrem nas atitudes dos profissionais. A consequência dessa concepção dúbia na qual se baseia as Diretrizes dos cursos de Odontologia parece justificar a ausência de um norte de como deveria ocorrer a formação ética no referido curso. Situação semelhante ocorre nos cursos de Medicina, com a ressalva de que nessa área, constam nas suas diretrizes detalhes sobre como deve ser essa formação.

Esse contexto parece ser justificado por vários aspectos, entre os quais o tradicionalismo de disciplinas, condicionadas ainda ao prestígio de algumas áreas em detrimento de outras e de alguns docentes, que de certa maneira dificultam a ocorrência de mudanças. Nessas áreas os conteúdos tomam por base a experiência pessoal desses profissionais, que de certa maneira não estimulam ou não admitem questionamentos sobre atitudes, por se colocarem como modelos de funcionamento profissional.

Buscou-se refletir acerca dos contextos do ensino da ética nos cursos da área de saúde, tendo em vista que historicamente os mesmos contam com um longo percurso de estudos sobre o tema percebido como desafiante, pelo fato de apesar das inúmeras tentativas de reformulação das práticas de ensino, o que se vê são resultados ainda bastante tímidos. Tentando fazer uma analogia com os relatos de diversos autores que estudaram o ensino da ética nos cursos de Direito especialmente no que se refere às Diretrizes curriculares (NEVES E MACHADO, 2009; ALTOÉ E DOMINGUES, 2015; VIEIRA E GHIRARDI, 2016 E SORATO E SILVA LINO, 2018), verifica-se que as opiniões se aproximam das dos autores da área de saúde, ou seja: escassez de espaço para discussão sobre ética ao longo do curso; despreparo de alguns docentes; estrutura curricular engessada dificultando mudanças no ensino que valorizem a interdisciplinaridade e a integração entre as diversas áreas; ênfase nas questões normativas deontológicas percebidas como o essencial para o ensino da ética e a não priorização das reflexões sobre dilemas referentes a casos concretos.

Nesse contexto de semelhanças que permeiam o ensino da ética nos diversos cursos de graduação, levanta-se a possibilidade de que as mudanças necessárias, possivelmente carecem de iniciativas muito mais abrangentes que as já conhecidas. Envolvem desde a conscientização

institucional da importância da ética para o crescimento do aluno como pessoa e naturalmente repercutindo na qualidade do seu exercício profissional, além do aprimoramento de metodologias de ensino participativas e reflexivas.

4 A POSSIBILIDADE DA ÉTICA NA PRÁTICA DO DIREITO VIR A SER PRODUTO DA APRENDIZAGEM DE ATITUDES

Abordar esse tema dando continuidade ao que já foi exposto, significa tomar como base autores clássicos que contribuíram para o estudo da aprendizagem, incluindo a de atitudes, associando seus estudos aos autores contemporâneos que abordam a educação à luz da evolução tecnológica e da própria sociedade como um todo no contexto sociocultural. Esse é um tema desafiante para aqueles que se preocupam com a questão da qualidade do ensino e a aprendizagem dos seus alunos.

4.1 Relações entre a psicologia e a educação

Para refletir essa temática é oportuno resgatar como ponto de partida as contribuições de autores como Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934) ao estudarem aspectos referentes às relações entre a psicologia e a educação. Eles são considerados ilustres teóricos interacionistas, por terem procurado estudar a aprendizagem e o conhecimento humano numa visão histórica na qual o sujeito e o objeto interagem continuamente em um processo integrante da construção e reconstrução das estruturas cognitivas.

As teorias interacionistas ou cognitivistas são de base dialética. No interacionismo evidentemente, há uma interação entre o sujeito e o objeto para a construção do seu conhecimento e para a construção dos próprios objetos. Assim, é possível perceber que as crianças constroem seu próprio conhecimento, em que o professor é apenas um mediador desse processo, um mediador do desenvolvimento cognitivo do educando para ampliação da aprendizagem, pois conhecemos as coisas na forma em que elas são aprendidas pela nossa mente, que possui, aprioristicamente, conhecimento, sensibilidade, noções de tempo e de espaço. Nesse sentido, na perspectiva de Piaget, a aprendizagem em si nada mais é do que a substituição de uma resposta generalizada por outra mais complexa que se acrescenta à construção anterior.

A abordagem teórica construtivista de Jean Piaget contribuiu para um novo modelo de educação que possibilitou a ampliação dos conhecimentos lógicos dos alunos para torná-los capazes de resolver os problemas mais complexos; a tarefa pedagógica do professor seria propor atividades desafiadoras que provocassem o desequilíbrio e reequilíbrio das estruturas cognitivas das crianças na aprendizagem. Ressalte-se que Piaget não propôs um método de

ensino ou elaborou materiais pedagógicos, mas ofereceu à educação esclarecimentos sobre o modo peculiar de raciocinar que as crianças apresentam em diferentes estádios e momentos da vida.

Vygotsky, por sua vez, afirma que a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas. Refere que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se atualizando com o passar do tempo. O desenvolvimento é pensado como um processo em que estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. Assim, nessa perspectiva, o surgimento da consciência ocorre através das ações do indivíduo no mundo e da interiorização transformadora da fala e dos símbolos culturais. Ressalte-se que a linguagem não depende necessariamente do som. Pois a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, constituem interpretações de movimento. No mesmo sentido, na linguagem dos povos primitivos, os gestos tinham um papel importante e foram usados juntamente com o som. Assim, em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza. Ressalte-se que a linguagem e o pensamento estão fortemente conectados, pois é através da linguagem e dos símbolos escolhidos como metáforas ou outras figuras que se constituem em valiosas moedas de trocas, isto é, de interação feita através da linguagem, que se realiza uma espécie de mediação do indivíduo com a cultura, assim a linguagem é a ferramenta que torna o animal homem verdadeiramente humano.

Pode-se afirmar que enquanto Piaget valorizava o individual, Vygotsky afirmava que aquilo que parece individual na pessoa é na verdade resultado da construção da sua relação com o outro, no coletivo que está ligado à cultura. Assim, as características e atitudes individuais estão profundamente impregnadas das trocas com o coletivo e é justamente na cultura dos seus valores, na negociação dos sentidos que se constrói e se internaliza o conhecimento. Nesse sentido, a atividade do aluno, além de ser capaz de criar novas conexões e elaborações no nível de certos conteúdos, favorece, assim, o crescimento de procedimentos intelectuais superiores que envolvem análise, síntese, abstração, decodificação e generalização (PRADO NETTO e SANTANA COSTA, 2017, p. 217-220).

Os estudos de Piaget colocam em evidência que a lógica da criança não apenas se constrói de forma progressiva, como também se dá de maneira diferente do que ocorre com o adulto, em que fazer é compreender, é compreender que a ação do conhecimento é uma tomada de consciência. Nesse contexto dos teóricos da aprendizagem é possível afirmar que eles nos ajudam a compreender como compreendemos, a entender como entendemos, a aprender como aprendemos, e a ensinar como ensinamos. Além de nos preocuparmos com o que ensinamos, é

fundamental para o educador, no contexto das suas funções, buscar investigar como ensinar e por que ensinar de tal forma o que ensinamos e como ensinamos. Enfim, é necessário ao professor pensar sobre o que faz, para que faz e como faz na prática do seu dia a dia de atuação como docente.

Entender esse processo da aprendizagem a partir da perspectiva da criança, é substancialmente útil para promover reflexões acerca da aprendizagem do adulto, especialmente no que se refere à aprendizagem de atitudes. Estimula refletir acerca do que é possível ao jovem ou adulto jovem assimilar daqueles que tentam lhe passar conhecimento, ou melhor dizendo, tentam contribuir para a existência de uma postura ética no contexto do exercício da profissão (PRADO NETTO e SANTANA COSTA, 2017, p.221).

No contexto do tema em tela, merece destacar as contribuições da psicanálise para a educação. Freud à semelhança do que afirmava Vygotsky acerca da importância da linguagem, defendia que é essa condição de ser submetido à linguagem que diferencia o homem dos outros animais, caracterizando-o em sua especificidade ao mesmo tempo em que permite a constituição de sua subjetividade. A psicanálise, ao colocar a linguagem como marca do humano, possibilita uma aproximação com as questões da educação, principalmente no que diz respeito à importância que o professor deve atribuir àquilo que a criança diz, bem como ao que é dito a ela. Na sua compreensão, a entrada no universo simbólico se dá pela linguagem. É pela mediação da palavra, à qual, desde sempre a criança encontra-se submetida, que é possível a simbolização das relações afetivas.

Entende-se que nas relações estabelecidas entre o professor e o aluno, com alguma frequência são criadas barreiras que funcionam como um drama que repete muitas vezes situações vivenciadas anteriormente na família. Na escola, o desejo de saber do aluno se confronta com o desejo do professor, que está ligado a um ideal pedagógico colocado por ele mesmo, desde o início, e que se interdita ao mesmo tempo em que se mostra ao aluno. O professor espera do aluno um saber que lhe falta, e o aluno, por sua vez, se defende com medo de se ver frustrado no produto do seu trabalho. O aluno se encontra numa relação de poder, sujeito a um desejo inconsciente do professor, que pode em algumas situações chegar a ser bloqueador e a comprometer a aprendizagem do aluno (PEDROSA, 2010, p. 82-83).

Tais observações apesar de terem prioritariamente ocorrido baseadas no comportamento da criança e seu desenvolvimento especialmente no que se refere à estruturação da personalidade, podem naturalmente ser pertinentes aos jovens e adultos, entendendo que muitas dessas questões vivenciadas na infância, não tem uma resolução eficaz e se reproduzem nas etapas

posteriores da vida , ou seja, no jovem e no adulto em experiências vivenciadas em instituições de ensino superior.

Buscando ainda aprimorar o conhecimento das contribuições da psicologia para a educação, é oportuno abordar o pensamento de Rogers (1902-1987), ilustre psicólogo americano, reconhecido como o mais influente teórico no campo das teorias humanísticas e da personalidade, criador da abordagem psicoterápica centrada na pessoa e que a partir dos seus estudos acerca da personalidade buscou sua aplicação na área da educação. Na sua concepção, o professor é um facilitador da assimilação do conhecimento, alguém que possa estar presente de fato para seus alunos. Ressalta que o educador-facilitador deve ajudar seu aluno a entrar em contato com os seus interesses, objetivos e expectativas, incentivando-o a ser um agente da sua própria aprendizagem. Rogers sugere que o espaço da aula e do professor seja construído por um conjunto de pessoas autênticas que se comunicam e se relacionam entre si. Complementa que o desafio das instituições de ensino seja proporcionar uma atmosfera favorável onde estudante e professores se sintam livres para novas descobertas, sem sofrer pressões ou censuras externas, com autoaceitação, sendo apenas o que se é sem se enganar. Segundo ele, a chamada aprendizagem socialmente útil deve fazer parte da vida do aluno contemporâneo, o qual deve incorporar dentro de si um processo de mudança, aprendendo a aprender, estando aberto a novas experiências em busca de conhecimento.

A utilização da abordagem não diretiva de Rogers apesar da eficácia comprovada para qualquer nível educacional, ainda encontra muitas resistências em instituições de ensino brasileiras, especialmente pela não compreensão adequada sobre os princípios da postura não diretiva, diante das proposições sobre a suspensão de processos avaliativos tradicionais como provas e notas, substituindo por um processo humanizado de conscientização, respeito e confiança no aluno (LIMA *et al.*2018, p.162-164)

4.2 Experiência de ensino da ética no Curso de Medicina da UFPE

Como já explicitado em capítulo anterior, as questões do ensino da ética ocupam espaço importante nas instituições de ensino da área de saúde. Assim, para refletir acerca do tema, será explicitada a seguir uma experiência de ensino na Universidade Federal de Pernambuco. Albuquerque (2011), estudou o processo ocorrido com 279 estudantes de medicina (quatro turmas) num período de 4 anos (2005-2009) durante a reestruturação do Curso de Medicina da UFPE. Caracterizou-se como um estudo de coorte prospectivo (elaborado no presente, com

previsão de acompanhamento determinado), de um grupo de estudantes de medicina, com características semelhantes, onde 55% iniciou o curso com idade em torno dos 20 anos. Foi utilizada uma metodologia mista, quanti-qualitativa, com a estratégia aninhada concomitante, durante a qual, os dados foram coletados simultaneamente e foram reunidos, integrados na fase de análise do estudo.

O objetivo maior foi acompanhá-los no 1º. período do curso através do módulo “Medicina, Ética e Relações Humanas” e reencontrá-los no 7º. período ao cursarem o módulo “Desenvolvimento Pessoal e Profissional III”. Os referidos módulos se fundamentam numa educação centrada no aluno, buscando uma participação ativa dos mesmos em todo o processo. O que diferenciava esses módulos era apenas a maneira como os temas eram discutidos em sala de aula considerando os dois momentos distintos do curso.

No primeiro módulo, sem aulas expositivas, os temas foram discutidos a partir dos questionamentos aos alunos feitos pelo docente, envolvendo temas gerais da profissão, a admissão ao curso, os sentimentos vivenciados, os medos, enfim, a ética e outros aspectos como ter disponibilidade de ouvir o outro, foram exercitados continuamente.

No módulo do 7º. período, também sem aulas expositivas, os alunos escolhiam livremente uma experiência de atuação profissional que vivenciaram como estagiários ou tomaram conhecimento da ocorrência (relatos de vivências) e em cada aula na dependência do fato, um ou mais alunos apresentava sua vivência especialmente no que se referia às questões éticas da profissão. A função do docente era fazê-los refletir em conjunto sobre o tema priorizando qual ou quais seriam as posturas mais adequadas à situação em pauta.

Além dessas experiências citadas, é importante ressaltar que esses módulos instituíram a autoavaliação em substituição à avaliação tradicional. No processo dos dois momentos referidos, os alunos se autoavaliaram considerando parâmetros como: a frequência às aulas, a participação nas mesmas e a aprendizagem, se atribuindo uma nota ao final, oficialmente aceita para constar no sistema da Universidade. A seguir também avaliavam o docente e o módulo, especialmente no que se referia à relação professor-aluno que fora estabelecida. A autoavaliação apresentou resultados animadores, com referência a todos os itens descritos acima. Em torno de 80% da amostra avaliou a aprendizagem nos módulos, como uma experiência para a vida e não só para a formação médica. Nos relatos de vivências no 7º período houve uma predominância de ocorrências em serviços de emergência e maternidades, ressaltando características de atitudes/posturas percebidas como negativas no contexto da relação médico-paciente, além do registro das dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação

à supervisão nos estágios. Essa experiência de ensino pode ser caracterizada como algo perfeitamente viável para implantação em alguma instituição que busque investir no ensino de atitudes, especialmente com ênfase na ética.

É possível afirmar que ao longo dos dois módulos foi possível ensinar ética aliando a motivação dos alunos para refletir acerca de questões importantes para o mesmo, para o momento vivenciado, aproveitando a autoavaliação como uma metodologia facilitadora da aprendizagem e do próprio exercício da postura ética dos alunos. Tal afirmativa evidentemente foi ao encontro dos fundamentos teóricos dos diversos autores citados neste trabalho (FINKLER,2009; PEDROSA,2010; LECLERC,2014; PRADO NETTO,2017; LIMA,2018)

Pode-se deduzir que o funcionamento dos módulos enfrentou dificuldades para sua formalização na grade do curso e certo grau de rejeição inicial tendo em vista a proposta de aulas não convencionais e especialmente em relação à implantação da autoavaliação como uma nota formal a constar no histórico do aluno. As justificativas contrárias à proposta diziam respeito à dificuldade em promover mudanças no que estava vigente na instituição e também argumentos como o possível comprometimento do poder ou autoridade do docente, entendendo que a proposta poderia fragilizar tal questão.

Na prática, é possível afirmar que a experiência teve uma importante repercussão na funcionalidade do curso e a maioria dos obstáculos existentes em relação à proposta foram superados, conseguindo-se assim a promoção de mudanças que antes apenas eram vislumbradas em discussões teóricas (ALBUQUERQUE, 2011).

4.3 O processo evolutivo da crise do ensino do Direito no Brasil

A abordagem desse tema necessita de fundamentação abrangente que envolve a análise de aspectos históricos da criação dos cursos de Direito em nosso país. Assim, optou-se como ponto de partida pela contribuição de Sérgio Buarque de Holanda, no livro *Raízes do Brasil* (1995), mais especificamente no capítulo intitulado “Novos tempos”. Nesse capítulo ele reflete as características do Brasil na época sob o comando de Dom Pedro I, afirmando que após a independência em 1822, se fez necessária a criação de cursos de Direito com o objetivo de preparar os membros da elite que iriam ocupar os espaços de poder no império. Em 1827, quando o Brasil já era um país independente e já possuía, inclusive, uma Constituição própria, é que foram criados os dois primeiros cursos de Direito do país (um na cidade de São Paulo e outro em Olinda, posteriormente transferido para Recife), com o intuito de atender as demandas

políticas e sociais das elites que conduziam o Império. Esse foi o cenário em que, no Brasil, deu-se o surgimento do que Holanda denominou de a “praga do bacharelismo” (1995, p. 156). Ele esclarece que o bacharelismo é um fenômeno que não é exclusivamente brasileiro, tendo ocorrido também ocorreu em países como os Estados Unidos, e que decorre de uma supervalorização do diploma de bacharel em Direito, por ser tal título visto como a via de acesso às profissões liberais mais bem remuneradas e que alcançavam os mais importantes espaços de poder. Nesse sentido acerca da difusão de tal fenômeno no Brasil, ele afirma que:

a difusão de tal fenômeno no Brasil se relaciona diretamente com a cultura personalista que bem acolhia a ideia de que era possível ao bacharel ter atendida a sua ânsia por segurança e estabilidade com um mínimo de esforço, através de uma conduta profissional cômoda, que pouco se preocupava com assuntos que demandavam muitos esforços da inteligência. O bacharelismo como sendo “a situação caracterizada pela predominância de bacharéis na vida política e social do país” (HOLANDA, 1995, p. 156).

Importante destacar que a cultura jurídica do período imperial, foi marcada pela oratória e pela valorização dos chamados “juristas eloquentes”. Somente a partir da década de 1860 começam a ser lançadas, no Brasil, as bases para formação dos “juristas cientistas”, cuja práxis jurídica é pautada em uma argumentação revestida de rigor científico. Fato este que, inclusive, ajuda a explicar o motivo pelo qual havia uma preocupação maior em “parecer” erudito do que efetivamente em sê-lo. Pode-se afirmar que o bacharel em Direito do período imperial, em verdade, pouco correspondia à imagem que a sua aparência transmitia: a de uma pessoa erudita - versada não só nas ciências jurídicas, mas também em outros ramos do saber e nas artes - imbuída de ideias e ideais liberais bastante progressistas para a época e que muito poderia contribuir para o desenvolvimento e modernização do país.

Portanto, observa-se que além de buscar ocupar os espaços de poder a que tinham acesso com o diploma de graduação em Direito, os bacharéis do século XIX também buscavam o “poder simbólico” que as suas vestimentas, discursos e escritas lhe conferiam em um cenário social pobre e inculto em que a população não tinha condições de questionar a credibilidade e a autenticidade do que eles defendiam de forma tão eloquente (KOZIMA, 2014, p. 498 apud ROCHA e SOUSA, 2016, p. 12)

Importante comentar acerca das transformações que ocorreram em relação à formação de bacharéis em Direito no período republicano. Nesse período, o cenário político nacional contou com maior participação dos militares, contexto que contribuiu para um crescente desinteresse

pela obtenção do diploma de bacharel em Direito. O interesse do governo passou a ser o de criar cursos técnicos de nível superior, em atendimento às exigências de formação de pessoal em uma sociedade em processo de industrialização. Acrescente-se também que, a formação inadequada que era proporcionada pelas faculdades de Direito fez com que os bacharéis não fossem capazes de atender às exigências decorrentes de um processo crescente de intervenção do Estado na economia.

Assim, houve ao longo da primeira metade e das primeiras décadas da segunda metade do século XX um número limitado de matrículas nos cursos de graduação em Direito, se comparado ao aumento do número de instituições de ensino superior no país e das matrículas por elas ofertadas. Ressalte-se que no final do século passado e no início do século XXI o número de matrículas e o de graduações cresceram exponencialmente. Esse fato se deve a alguns fatores, tais como: ao enorme crescimento da quantidade de cursos de Direito no Brasil e, conseqüentemente, do número de vagas oferecidas principalmente por instituições de ensino superior privadas; às mudanças de perfil da sociedade brasileira e aos incentivos governamentais (crédito estudantil e bolsas de estudo) que facilitaram o acesso de pessoas com menos recursos financeiros às instituições particulares (Ibid. p, 17)

Buscando melhor perceber a nossa realidade nos dias atuais, é oportuno analisar os dados da Fundação Getúlio Vargas constantes no Relatório Exame da Ordem em Números realizado no ano de 2014. Consta que a média nacional de aprovação no Exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) no período de 2010 a 2014 corresponde a 17,5% dos inscritos, sendo que um desses exames teve o menor índice, quando apenas 11,4% dos inscritos foram aprovados, e outro teve o maior índice no Exame, quando 26,1% dos candidatos obtiveram aprovação.

Embora não se tenha dados relativos ao índice de inserção dos bacharéis em Direito nas várias outras carreiras jurídicas que o diploma lhes permite seguir, é razoável supor que tal inserção se dá em um percentual bastante inferior ao da aprovação nos Exames de Ordem, haja vista que o acesso a tais carreiras como as da magistratura, Ministério Público, de delegados de polícia ou serventuários de justiça ocorre mediante aprovação em concurso público, em que apenas um pequeno grupo formado pelos candidatos com melhores desempenhos é que chega a ocupar tais cargos públicos. Ressalte-se ainda no presente Relatório da FGV que no ano de 2010, cerca de 80% dos formados em Direito estavam trabalhando, sendo que, desse total, apenas 42,4% trabalhava como advogado ou jurista, enquanto que os outros 57,6% atuavam em outras áreas, muito embora, nesses dez anos a quantidade de cursos jurídicos tenha saltado de

442 para 1.092, o número de matrículas em cursos de Direito tenha subido de 370 mil para 694 mil e o de graduações em Direito de 41.900 para 91 mil (FGV, 2014,p.39).

À luz do que já foi exposto, tomando por base dados referentes à realidade do ensino do Direito em nosso país, é oportuno refletir a possibilidade de aprimoramento do ensino da ética visando o caráter formativo dos alunos. Para viabilizar tais reflexões é fundamental resgatar aspectos referentes ao contexto vigente no ensino do Direito, alguns já abordados anteriormente. É frequente encontrar publicações que se reportam à chamada crise do ensino do Direito no Brasil. É necessário entender o significado de tal situação. O que caracteriza essa crise? Fala-se que um dos aspectos a ser analisado em referência à questão é o exclusivismo profissionalizante que perdura mesmo após dois séculos da implantação dos cursos jurídicos no Brasil.

Tal situação, de uma grade curricular composta, em grande parte, por matérias voltadas para a especialização e matérias técnicas que proporcionam ao aluno prioritariamente a apreensão de mecanismos de interpretação da legislação ou a própria legislação positivada. Há um certo grau de engessamento no currículo, dificultando assim que se possa pensar o Direito, ou tentar raciocinar acerca do que o mesmo representa para a sociedade e como ele poderia beneficiá-la ou auxiliá-la em seu desenvolvimento. A formação geral, que possa contemplar conteúdo humanístico encontra espaço em algumas instituições de ensino jurídico, porém, não é a regra geral. Ressalte-se ainda que é escasso o espaço para a interdisciplinaridade limitando a associação com outros campos do conhecimento, tão importante para uma visão abrangente dos fatos (MENEZES E MARCHEZE, 2018).

A crise do ensino jurídico não parece estar restrita somente a aspectos conjunturais, tais como: a mercantilização do ensino, representada pela proliferação de cursos de Direito, com ênfase no ensino dirigido prioritariamente à realização de concursos; os déficits na infraestrutura das instituições ou a limitada avaliação por parte dos órgãos competentes da área de educação. Ela também é decorrência de questões curriculares e de situações inerentes à estrutura pedagógica do ensino do Direito. Nesse sentido, é oportuno refletir acerca da formação docente para o ensino do Direito e especialmente para o ensino da ética no Direito. Sobre esse aspecto, é evidente o surgimento do questionamento: qual a realidade da formação dos docentes dos cursos de Direito? Uma possível resposta pode ser encontrada nos dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), órgão que avalia os cursos de pós-graduação no Brasil, divulgados no ano de 2015 e analisados durante a 70ª. Reunião Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) ocorrida em 2018.

No que se refere à formação pedagógica dos professores de Direito, os dados disponíveis se referem aos docentes dos cursos de Direito no Nordeste e no Brasil. Chama atenção o fato da não existência em nenhum dos programas avaliados tanto no Nordeste como a nível nacional, de nenhuma linha de pesquisa, projeto de pesquisa ou de extensão referente à formação pedagógica do professor, havendo poucos cursos com disciplinas que tenham algum enfoque pedagógico. Essa realidade pode estar relacionada a vários fatores, entre os quais, a escassez de investimentos ou mesmo ausência de incentivos direcionados aos professores dessa área.

Outro aspecto a ser realçado é o fato de que muitos dos docentes dos cursos jurídicos exercem atividades como magistrados, promotores, procuradores, advogados, assumindo a docência apenas como mais uma atividade relacionada à sua prática diária, sem preocupação com o significado do real valor de uma aula no aspecto mais amplo do termo. Esse contexto transparece um cenário no qual os cursos jurídicos apresentam um perfil que se distancia da realidade, contribuindo para o afastamento do estudante das reais necessidades da sociedade. Tal situação representada pela falta de preparação pedagógica do docente nos cursos de Direito, parece contribuir para que os estudantes sem estímulo para reflexões, exercitem prioritariamente a sua capacidade de memorizar informações, passando a ser meros reprodutores de leis e doutrinas sem questionar o contexto no qual estão inseridos (CORDEIRO e PALMEIRA, 2018, p. 2-3).

Ainda no que se refere à formação do docente dos cursos de Direito, é oportuno realçar alguns dados constantes no Relatório do Observatório do Ensino do Direito da Fundação Getúlio Vargas em 2013, especialmente considerando o tipo de instituição conforme a rede pública ou privada. No âmbito nacional, 25% das funções docentes em cursos presenciais de Direito contam com doutorado, 45% com mestrado, 28% com especialização e 2% com apenas graduação. Em relação às instituições de ensino superior públicas, há mais funções com mestrado (36%) e doutorado (35%), seguidas por funções com especialização (22%) e graduação (7%). Em relação às instituições de ensino superior privadas, há mais funções com mestrado (47%) e especialização (30%), seguidas por funções com doutorado (22%) e graduação (1%). Apesar de as funções docentes com mestrado prevalecerem em todas as regiões, nota-se que, nas Regiões Sul e Sudeste, a diferença entre as proporções de mestrado e especialização é maior que nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A Região Sudeste destaca-se das demais e do perfil nacional por ter mais funções docentes com doutorado que funções com especialização (GHIRARDI *et al.*, 2013, p. 40-44).

Após análise de todos os aspectos descritos, contextualmente é possível afirmar que a ética na formação do aluno de direito, deveria ocupar um papel de destaque, entre outros aspectos, por estimular a participação crítica do mesmo no processo da aprendizagem, e pelo fato de propiciar a este estudante uma possibilidade de reflexão sobre si mesmo. Tal importância inegavelmente é semelhante em qualquer área de formação independentemente da profissão.

A ética profissional jurídica, assim como acontece em várias profissões, está vinculada a um conjunto normativo sistematizado. Porém, tais normas não são a maioria das vezes de conotação exata e necessitam do pensar para uma tomada de decisão. Assim, ter um comportamento ético vai muito além da imposição de uma norma codificada. Envolve um conduzir-se de maneira digna, justa e respeitosa na relação com o outro. Nesse sentido, considerando que a ética acompanha o indivíduo na sua formação pessoal, na construção da sua identidade como indivíduo social, é inquestionável a sua importância na formação profissional.

Nesse contexto descrito, Neves e Machado são felizes ao afirmar que:

[...] a educação ética se dá quando os valores no conteúdo e no exercício da educação prezam pela igualdade cívica, a justiça, a dignidade da pessoa, a democracia, a solidariedade, o desenvolvimento integral de cada um e de todos” (2007, p. 9).

Embora a questão da formação ética dos profissionais seja premente para todas as áreas de conhecimento, parece haver algo ainda mais crucial quando estamos falando da formação de profissionais do direito, por vários motivos entre os quais, a responsabilidade dos juristas com a proteção e manutenção do Estado de direito, que está diretamente relacionada à proteção da paz social e da dignidade de todos os membros da comunidade. Essa é uma missão constitutiva da profissão, assim como salvar vidas é a obrigação central dos profissionais da saúde. Uma outra razão pela qual se deve ter particular zelo pela formação ética dos profissionais do direito está relacionada à natureza fiduciária da profissão. Advogados e demais profissionais do direito lidam com interesses, conflitos e dramas dos outros, que lhes confiam a proteção ou a busca de uma solução. Profissionais do direito, por fim, também ocupam uma posição privilegiada nos diversos processos de decisão familiar, empresarial e também pública, com forte impacto sobre a vida de outras pessoas; decisões que muitas vezes acarretam fortes consequências éticas (VIEIRA e GHIRARD, 2016, p. 46)

Finalmente, é possível afirmar que a ética caminha ao lado do exercício do Direito, especialmente ao considerarmos como já afirmado que as decisões tomadas pelos operadores da justiça, em grande parte, podem repercutir diretamente na vida das pessoas. Nesse

raciocínio, pode-se ressaltar a grande responsabilidade das instituições de ensino da área do Direito com a formação ética dos seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação ética dos profissionais de todas as áreas do conhecimento é um tema de importância ímpar, considerando os inúmeros contextos que envolvem a questão. Na área do Direito essa temática ganha uma amplitude sem precedentes, tendo em vista a responsabilidade dos profissionais da área jurídica, cujas decisões podem interferir direta ou indiretamente na vida das pessoas.

Possivelmente, estudar esse assunto significa acima de tudo refletir acerca dos vários aspectos que constituem as relações entre as pessoas, no seio das suas famílias, entre os profissionais no exercício das suas funções e na relação com outros profissionais que atuam no mesmo ramo ou em outras áreas e na funcionalidade das instituições constituídas, no contexto da qualidade do serviço que é prestado àqueles que delas necessitam e que justificam a existência das mesmas. Assim, estudar a formação ética, é estudar o próprio comportamento da nossa sociedade, através de uma análise ampla dos vários aspectos envolvidos na sua evolução histórica, sociológica e cultural.

O presente estudo teve por objetivo verificar as características do ensino da ética nos cursos de Direito em nosso país, podendo-se afirmar que essa intenção constituiu uma proposta desafiante tendo em vista a amplitude dos aspectos que estão interligados com o tema. A motivação para o estudo teve relação com experiências pessoais vivenciadas como acadêmico de Direito e também experiências no exercício da atividade profissional na área de saúde. Tais fatos funcionaram como agentes propulsores para o estudo de questões práticas do dia-a-dia envolvendo posturas éticas dos profissionais da área do Direito. Apesar da motivação específica para refletir fatos comuns na área jurídica, é importante ressaltar que tais ocorrências possivelmente permeiam a funcionalidade de profissionais de todas as áreas de conhecimento no exercício das suas funções.

No primeiro capítulo, buscou-se conceituar a ética numa perspectiva evolutiva do ponto de vista histórico. Partiu-se da contribuição dos pensadores clássicos, tais como Sócrates, Platão e Aristóteles, com realce para a busca da felicidade como o objetivo da vida, a importância da razão e do bem para as ações humanas e a busca da felicidade através da virtude, da sabedoria e do prazer, respectivamente. Abordou-se a ética medieval e o predomínio das ideias da igreja católica.

Em relação à modernidade, destacou-se as contribuições de Descartes e Immanuel Kant, tendo a razão como a norteadora da ética e o parâmetro para todas as coisas e o imperativo

categorico, como uma lei moral interior ao indivíduo, também vinculada à razão humana sem outras interferências externas ao indivíduo

No que se refere à ética contemporânea, ressaltou-se os avanços da tecnologia, dos meios de comunicação, o aumento da população, o desenvolvimento das ciências e da medicina. Realce para a postura individualista e a busca do sucesso a qualquer custo, sem preocupação com as atitudes utilizadas para atingir os objetivos. Foi destacado o pensamento de Hans Jonas (1903-1993), e o princípio da responsabilidade como um princípio ético para a civilização tecnológica, entendendo os limites da ética tradicional para embasar um debate acerca da ação humana na realidade do momento. O capítulo foi finalizado com a abordagem da teoria da ação e a ética, assim como a relação da ética com a educação.

No segundo capítulo foi abordado o ensino da ética nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito no Brasil (2004). A ética é apenas citada no Eixo de Formação Fundamental, que visa estabelecer as relações do Direito com outras áreas do conhecimento, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. Foi destacado que há limites no ensino da ética na maioria dos cursos de Direito, com foco apenas na deontologia jurídica, vinculada ao exame da OAB. Comparativamente, essa situação vivenciada no ensino do Direito conjunturalmente se assemelha à ênfase que é dada ao preparo dos alunos do ensino médio para que consigam passar no exame de vestibular, independentemente de um investimento nos conceitos básicos de uma cultura geral e pessoal. Nesse sentido, a partir das reflexões da maioria dos autores citados, apesar do conhecimento sobre ética ser considerado essencial para o Direito, não há o necessário espaço para o desenvolvimento desse conhecimento no momento da formação jurídica. De maneira geral, as instituições de ensino se queixam das dificuldades em seguir as exigências das diretrizes, percebidas como engessadas, sem acompanhar as grandes modificações que vem ocorrendo na sociedade. Acrescente-se que há concordância entre os autores na existência de ênfase na legalidade, ou seja, a questão deontológica em relação aos atos praticados pelos profissionais, havendo um nítido equívoco conceitual, tendo em vista que os termos ética e deontologia são colocados como sinônimos. Assim apesar do entendimento de que os preceitos que constam nos códigos deontológicos representam compromisso e responsabilidade social dos profissionais, não caracterizam matéria ética, se estiverem desprovidas de crítica e autocrítica em relação às posturas que ocorrem nas atitudes dos profissionais diante de casos concretos.

Finalmente, no terceiro capítulo buscou-se refletir sobre a possibilidade da ética na prática do Direito vir a ser um produto da aprendizagem de atitudes. Houve destaque para as relações

da Psicologia com a educação, através das contribuições de Piaget e Vygotsky valorizando um modelo construtivista e interacionista para a aprendizagem. Continuando as reflexões acerca da aprendizagem de atitudes, foram destacadas as contribuições da teoria psicanalítica na compreensão da linguagem como instância facilitadora do acesso ao universo simbólico, ressaltando que a palavra facilita a simbolização das relações afetivas. Foi destacada as características da relação do professor com o aluno, vendo o docente como um facilitador da assimilação do conhecimento e que o mesmo deve incentivar o aluno a ser um agente da sua própria aprendizagem.

Foi explicitada uma experiência de ensino da ética no Curso de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco. Albuquerque(2011), nesse estudo, tomando por base uma metodologia não-diretiva, demonstrou ter sido possível ao longo de período de quatro anos, ensinar ética aliando a motivação dos alunos para refletir acerca de questões importantes para os mesmos, para o momento vivenciado, utilizando a autoavaliação como uma metodologia facilitadora da aprendizagem e do próprio exercício da postura ética pelos alunos. À luz dessa experiência, é possível afirmar que ensinar ética numa perspectiva formativa é uma ação que envolve dedicação ao aluno, perseverança em relação ao alcance do que se pretende ensinar e disponibilidade para superar as adversidades que possam surgir. Acima de tudo é a certeza de que o investimento nas atitudes do aluno constitui uma ação docente cujo alcance vai além do exercício profissional, constituindo-se em uma experiência para a vida. Nesse sentido, pode ser útil pensar na utilização dessa metodologia nos cursos de Direito.

A seguir foi abordado o processo evolutivo da crise do ensino do Direito no Brasil a partir da narrativa histórica e sociocultural de Sérgio Buarque de Holanda (1995) acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil, ressaltando os seus objetivos a partir do que ele chamou de “praga do bacharelismo” e sua possível representação em nossos dias, através de um novo tipo de bacharelismo, não mais visto como integrante das elites e cujo conhecimento passa por questionamentos. Também foram destacados os dados da Fundação Getúlio Vargas acerca dos resultados de exames da OAB realizados em 2014, demonstrando os baixos percentuais de aprovação, além de dados referentes à formação dos docentes dos cursos de Direito no Brasil.

Tomando por base os dados explicitados, verifica-se que as dificuldades enfrentadas pelos cursos de Direito em nosso país, tem um longo histórico envolvendo questões de grande amplitude no que se refere à qualidade do ensino. A responsabilidade com a educação jurídica é predominantemente das instituições de ensino privadas, que numericamente triplicaram nas duas últimas décadas, sem preocupação com a qualidade do ensino, conforme demonstram as

avaliações oficiais A ênfase do ensino é na especialização, isto é, um ensino dirigido a temas específicos, sem preocupação com a interdisciplinaridade e com a realidade da nossa sociedade. Tal constatação faz pensar nas repercussões ao longo do tempo, especialmente por se observar em nossos dias o protagonismo da atuação do judiciário, tendo em vista os outros poderes não exercerem o que lhes compete.

Através do método dedutivo, a partir da análise das contribuições dos autores estudados verifica-se que há uma resposta à pergunta que conduziu o presente trabalho. Ou seja, o ensino da ética nos cursos de Direito em nosso país tem um caráter apenas informativo, tendo em vista não haver sistematicamente espaço para discutir as questões éticas e as metodologias de ensino utilizadas não priorizarem o envolvimento do aluno nas reflexões críticas de casos concretos. Pode-se afirmar que essa situação comprova a hipótese de que há relação entre a deficiência no ensino da ética nos cursos de Direito e a realidade em que nos encontramos em termos de postura ética dos profissionais da área jurídica.

Há necessidade de aprimoramento e valorização dos docentes, assim como das metodologias utilizadas. Há necessidade também de reformulação das Diretrizes Curriculares para que possam colocar o ensino da ética como uma prioridade nos cursos de Direito tendo em vista a realidade dos nossos tempos, onde as atitudes antiéticas constituem a regra e não a exceção.

Considerando todos os aspectos descritos, pode-se ressaltar a relevância desse trabalho e a necessidade desse tema ser estudado continuamente por outros pesquisadores, na busca de atender os anseios da nossa sociedade em relação aos juristas que são formados pelas instituições de ensino.

Finalmente, este trabalho poderá ser útil para a Faculdade Damas, que prima pela qualidade do ensino que oferece aos seus alunos, quanto a possibilidade de valorizar tais reflexões para o aprimoramento do ensino da ética permeando o programa de todas as disciplinas do curso de Direito, nas discussões dos casos concretos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Francisco. **A construção do *ser médico* no processo de reestruturação do curso de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco na perspectiva do eixo humanístico**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Neuropsiquiatria/UFPE.Recife,2011. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/820>

ALTOÉ, Rafael; DOMINGUES, Ricardo Alves. A ética e o ensino jurídico: importância dos conteúdos éticos para o direito e seu papel na recuperação da crise do ensino jurídico. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**. Minas Gerais, V.1, No. 2, p.70-85, jul/dez 2015.

CANABRAVA, Wardison. **O pensamento ético filosófico**. São Carlos, 2009 Disponível em buscalegis.ccj.ufsc.br. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 9.394, de 20 dez 1996(LDB)**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 02/10/2020.

CENCI, Ângelo; DALBOSCO, Cláudio. Ética e Educação. *In*: BRUM TORRES, J.C(Org.) **Manual de ética**: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis. Editora Vozes, págs.470-488, 2014.

CHAUI, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. Volume único, 12. ed. Ática, São Paulo, 2008.

Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES No.9 de 29 de setembro de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em 09 de setembro de 2020.

CORDEIRO, Carla P. B. Santos; PALMEIRA, Lana L. de Lima. **A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE DIREITO NO NORDESTE: ANÁLISE DOS DADOS DIVULGADOS PELA CAPES EM 2015**. 70ª Reunião Anual da SBPC - 22 a 28 de julho de 2018 - UFAL - Maceió / AL

DA ROSA, M; GIANEZIN, K. **Estrutura curricular de cursos de direito em Santa Catarina e o reconhecimento pelo Selo OAB Recomenda**. Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho. Vol. 5 núm. 1 (2018) págs. 59-91 Chile.

DIAS, M. C. L. C. **O direito e a ética em Bentham e Kant: uma comparação**. Trans/Form/Ação, Marília, v. 38, n. 1, p. 147-166, Jan /Abr, 2015

CREMONESE, Dejalma. **Ética e moral na Contemporaneidade**. Campos Neutrais – Revista Latino-Americana de Relações Internacionais, Vol. 1 Nº 1, Jan – abr, 2019, Rio Grande -RS

FIGUEIREDO A.M. **Ética: origens e distinção da moral**. Saúde, Ética & Justiça; 13(1):1-9. São Paulo-USP, 2008.

FINKLER, Mirelle. **Formação ética em Odontologia: realidades e desafios**. 2009. 259f. Tese (Doutorado em Odontologia) – Curso de Pós-graduação em Odontologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92501>. Acesso em 25 de setembro de 2020

FINKLER, Mirelle et al. Formação profissional ética: um compromisso a partir das Diretrizes Curriculares? **Trab.Educ.Saúde**, Rio de Janeiro, v.8 n.3, p. 449-462, nov. 2010- fev.2011

FOLLADOR, Rosiane. **História da ética: ética nas organizações**. IESD BRASIL. S.A Curitiba, PR, 2012 p.6-7.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Exame de Ordem em Números**. Vol. II. Rio de Janeiro: FGV Projetos. 2014. Disponível em <https://fgvprojetos.fgv.br/publicação/exame-de-ordem-em-numeros.vol2>. Acesso em 22/11/2020

GHIRARDI, José Garcez (Coord.); CUNHA, Luciana Gross (Coord.); FEFERBAUM, Marina et al. **Relatório do Observatório do Ensino do Direito**. FGV Direito, SP. Núcleo de Metodologia de Ensino. Vol.1, Número 1, out 2013. São Paulo

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Novos tempos IN: **Raízes do Brasil**. 26^a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.153-168

SILVA SANTOS, Jorge Augusto. Ética e “Felicidade” em Platão e Aristóteles: semelhanças, tensões e convergências. **Cadernos de Atas da ANPOF**, No. 1, pag.21. Rio de Janeiro, 2001.

LECLERC, André. Questões fundamentais da teoria da ação. In: BRUM TORRES, J.C(Org.) **Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada**. Petrópolis. Editora Vozes, 2014. p.71-90.

LIMA, L. D; BARBOSA, Z.C.L; PEIXOTO, S.P.L. TEORIA HUMANISTA: CARL ROGERS E A EDUCAÇÃO. **Ciências Humanas e Sociais | Alagoas | v. 4 | n.3 | p. 161-17 | maio2018 | periodicos.set.edu.br**

MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Pedido de informação 23480-005003/2020-31**, 2020 Disponível em e-SIC: <http://www.acaoainformacao.gov.br/sistema/>. Acesso em 03.03.2020

NALINI, José Renato. **Ética geral e profissional**. 7. ed. rev. atual. e ampl. –São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

MENEZES, D. F. Nagao; MARCHEZE, Fabrizio. **A crise do ensino jurídico: fatores curriculares e pedagógicos**. II Seminário Internacional -Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica. Pelotas, 2018. Disponível em <http://imagensdajustica.ufpel.edu.br>. Acesso em 17/11/20.

NEVES, Samara T. A; MACHADO, Edinilson D. **Ensino jurídico: a ética na formação do advogado e no exercício da profissão.** Marília-SP, 2009. Disponível em periodicosonline.uems.br. Acesso em: 1/6/ 2020.

NOBRE MATTA, J.E. Breves considerações sobre o ensino da ética nas Escolas de Direito. **Revista da EMERJ** (Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro). V.4, No. 16, 2001, p. 236-247. Rio de Janeiro

NODARI, P. C; PACHECO, L.A. **Responsabilidade e heurística do temor em Hans Jonas.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 69-95, set./dez. 2014.

NUNES, Edson; CARVALHO, Márcia de. **O ensino e a profissão jurídica no Brasil: uma visão quantitativa.** Documento de trabalho No.43. Observatório Universitário. Databrasil-Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro,2005. Disponível em <http://www.observatoriouniversitario.org.br>. Acesso em 21/11/20.

NUNES ROCHA, Felipe José; COSTA SOUSA, Mônica Teresa. **Do Bacharelismo tradicional ao Bacharelismo do século XXI: A massificação e a deselitização da graduação em Direito.** Revista do Direito UNISC, ISSN: 1982-9957. Santa Cruz do Sul, No. 48/ p.3-30//jan-abr 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/index>. Acesso em 21/11/20

PEDROSA, Regina Lúcia Sucupira. **Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor.** Psic. da Ed., São Paulo, 30, 1º sem. de 2010, pp. 81-96

PRADO NETTO, ARTUR; SANTANA COSTA, ORLANDO. **A importância da psicologia da aprendizagem e suas teorias para o campo do ensino-aprendizagem.** Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 216-224, abr./jun. 2017.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia: Filosofia Pagã Antiga.** Tradução Ivo Storniolo. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2007. vol. 1, cap. IV, p. 91-120.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **MANA** vol.12(1): 207-236, Rio de Janeiro, abr.2006

PERES SORATO, Fernanda; SILVA LINO, E. Naiara. A importância da ética para a formação do estudante de Direito. Revista Jurídica Status Libertatis (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul). V.1, No. 1, p.120-142, 2018

VIEIRA, Oscar Vilhena; Ghirardi, José Garcez. **É possível contribuir para a formação ética de nossos juristas?** Desafios para o ensino jurídico no Brasil. Revista USP. São Paulo. n. 110. p. 43-54. jul/ag/set 2016.