

**FUNDAÇÃO DE ENSINO “EURÍPIDES SOARES DA ROCHA”  
CENTRO UNIVERSITÁRIO EURÍPIDES DE MARÍLIA – UNIVEM  
PROGRAMA DE MESTRADO EM DIREITO**

**JOSUÉ JUSTINO DO RIO**

**O ENSINO JURÍDICO E A EFETIVAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO  
CURSO DE DIREITO: PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E HUMANÍSTICA**

MARÍLIA  
2015

**JOSUÉ JUSTINO DO RIO**

**O ENSINO JURÍDICO E A EFETIVAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO  
CURSO DE DIREITO: PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E HUMANÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Direito da Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, mantenedora do Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Direito – área de concentração: Teoria do Direito e do Estado.

**Linha de Pesquisa:** Construção do saber jurídico.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Raquel Cristina Ferraroni Sanches

MARÍLIA  
2015

RIO, Josué Justino do.

O ensino jurídico e efetivação do projeto pedagógico do curso de direito: para uma formação crítica e humanística / Josué Justino do Rio; orientadora Raquel Cristina Ferraroni Sanches. Marília, SP [s.n], 2015.

210 f

Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Mestrado em Direito. Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, mantenedora do Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM, Marília, 2015.

1. Ensino jurídico; 2. Dificuldades. 3. Projeto Pedagógico; 4. Efetivação; 5. Formação crítica e humanística.

CDD: 340.07



FUNDAÇÃO DE ENSINO "EURÍPIDES SOARES DA ROCHA"  
**CENTRO UNIVERSITÁRIO EURÍPIDES DE MARÍLIA – UNIVEM**  
PROGRAMA DE MESTRADO EM DIREITO

Aprovado e recomendado pela CAPES em 29 de junho de 2000  
Avaliação trienal - Reconhecido pela Portaria MEC nº 1.077, de 13 de setembro de 2012

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO**

Mestrando: Josué Justino do Rio

Título: "O Ensino Jurídico e a efetivação do Projeto Pedagógico do Curso de Direito: para uma formação crítica e humanística"

Linha de Pesquisa: Construção do Saber Jurídico

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro de dois mil e quinze, com início às 08h, realizou-se, nas dependências do Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM, a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado. A Banca Examinadora, constituída pelos Professores Doutores: Raquel Cristina Ferraroni Sanches - orientadora (Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM), Edinilson Donisete Machado (Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM) e Dr. Ilton Garcia da Costa (docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Jacarezinho/PR), arguiu o candidato, tendo o examinado sido aprovado, com nota 10,0 (Dez, zero). Encerradas as atividades, foi lavrada a presente ata que, posteriormente, segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

**Observações:**

Realizar observações da banca.

**BANCA EXAMINADORA:**

PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. RAQUEL CRISTINA FERRARONI SANCHES (Orientadora) Raquel Ferraroni Sanches  
(Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM)

PROF. DR. EDINILSON DONISETE MACHADO Edinilson Donisete Machado  
(Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM)

PROF. DR. ILTON GARCIA DA COSTA Ilton Garcia da Costa  
(IES: UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná /Jacarezinho-PR)

MESTRANDO: JOSUÉ JUSTINO DO RIO Josué Justino do Rio

Marília, 28 de fevereiro de 2015.

Lafayette Pozzoli  
Prof. Dr. Lafayette Pozzoli  
Coordenador do Programa de Mestrado  
UNIVEM



## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha esposa, pessoa ímpar e na qual sem a sua ajuda e companheirismo não teria conseguido completar essa jornada, pois, a sua paciência e carinho, foram primordiais para que tudo se tornasse mais fácil. Além disso, durante o percurso, proporcionou-me um momento especial, com a chegada de um tesouro, a pequena Sophia, que veio para dar um toque mágico à nossa vida.

Dedico aos meus Pais, tendo em vista que, muito embora não tiveram a oportunidade de frequentar os bancos universitários, mostraram-me que a educação era a porta de entrada para o sucesso pessoal e profissional. Logo, compartilho, com eles, a superação de mais uma etapa da minha carreira.

Dedico, igualmente, este trabalho, ao Professor e amigo Plínio Antônio Britto Gentil, o responsável pelo meu acertado ingresso no magistério.

## AGRADECIMENTOS

Conquanto pareçam estas as primeiras palavras desta pesquisa, são elas, na verdade, as últimas, principalmente porque jamais conseguiria concluí-la sem a participação de algumas pessoas que considero especiais e que compartilharam os diversos momentos dessa caminhada, aconselhando-me e/ou motivando-me. Assim, aproveito essa oportunidade ímpar para agradecer:

De início, à Professora Raquel Cristina Ferraroni Sanches pela confiança, paciência, dedicação, diálogos e reflexões proporcionadas durante as orientações e nas reuniões do Grupo de Pesquisa “Reflexões sobre Ensino Jurídico brasileiro”, sem as quais seria impossível desenvolver este trabalho;

Aos Professores do Programa de Mestrado em Direito, pela a oportunidade de partilhar os conhecimentos visando à construção de novos saberes, em particular ao Coordenador do Programa, o Professor Lafayette Pozzoli, pela receptividade; ao Professor Oswaldo Giacóia, por estar sempre aberto ao diálogo e por ter contribuído de modo relevante nas minhas leituras marxistas; ênfase, ainda, a colaboração dos Professores Luís Henrique Barbante Franzé e Nelson Finotti Silva pelas reflexões nas aulas e as discussões nos encontros do Grupo de Pesquisa – CODIP.

Aos amigos de curso, que ao longo da jornada demonstraram incomparável companheirismo, especialmente ao Carlos César, pessoa inigualável, que me faz lembrar trechos da música cantada por Milton Nascimento, qual seja: “amigo é coisa para se guardar, do lado esquerdo do peito”; não poderia esquecer-me dos amigos Caio Ramiro, Tiago Clemente, Allan Chahrur, Giovane e Fernando Almeida, pelos debates sérios e de viés crítico sobre a realidade contemporânea; ao Danilo Pierotte, pela lealdade; à Marina Antunes, pela amizade e por ter me proporcionado algumas discussões sobre o pensamento de Foucault; à Daniela Batista, pela dedicação na defesa dos interesses difusos e coletivos; à Taciana e à Leninha pela seriedade e alegria com que atende a todos, até mesmo quando a vida lhes impõe obstáculos.

Por fim, para que ninguém seja esquecido, a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

A esperança é o sentimento de exaltação que experimentamos ao vermos, com os olhos da mente, o caminho em direção a um futuro melhor. A esperança reconhece os obstáculos importantes e as armadilhas profundas ao longo da jornada. (Jerome Groopman).

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Número de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (2003 0 2013).....	83
<b>Tabela 2</b> – Evolução das bolsas (PROUNI).....	87
<b>Tabela 3</b> – Número de bolsas integrais (B.I.) e parciais (B.P). por ano (PROUNI) ...	87
<b>Tabela 4</b> – Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (IES Pública) .....	117
<b>Tabela 5</b> – Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (IES Privada)	117
<b>Tabela 6</b> – Número de funções docentes em exercício na Educação Superior por regime de Trabalho, segundo a categoria administrativa – Brasil 2003-2013.....	122

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Número de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (2003-2013 – Universidade Pública e Universidade Privada) .....84
- Gráfico 2** – Número de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (2003- 2013 – Centro Universitário Público e Centro Universitário Privado) .....84
- Gráfico 3** – Número de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (2003- 2013 – Faculdade Pública e Faculdade Privada).....84
- Gráfico 4** – Número de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (2003- 2013 – IF e Cefet Pública e IF e Cefet Privada).....85
- Gráfico 5** – Evolução das bolsas (PROUNI).....88
- Gráfico 6** – Número de bolsas integrais (B.I.) e parciais (B.P) por ano (PROUNI)...88
- Gráfico 7** – Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (Sem Graduação IES Pública e Sem Graduação IES Privada) .....118
- Gráfico 8** – Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (Graduação IES Pública e Graduação IES Privada) .....118
- Gráfico 9** – Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (Especialização IES Pública e Especialização IES Privada).....119
- Gráfico 10** – Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (Mestrado IES Pública e Mestrado IES Privada) ..119
- Gráfico 11** – Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (Doutorado IES Pública e Doutorado IES Privada) .....119

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Divisão das seções.....	95
<b>Quadro 2</b> – Eixos de Formação Fundamental, Profissional e Prática .....	181

## **SIGLAS**

**ABP** – Aprendizagem Baseada em Problemas

**CLT** – Consolidação das Leis Trabalhista.

**CNJ** – Conselho Nacional de Justiça.

**LBD** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil

**GATS** – Acordo Sobre Comércio de Serviços

**IES** – Instituição de Educação Superior.

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**MEC** – Ministério da Educação

**OMC** – Organização Mundial do Comércio

**PBL** – *Problem Based Learning*

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**REUNI** – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SISU** – Sistema de Seleção Unificada

**UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**UnB** – Universidade de Brasília

**UneB** – Universidade Estadual da Bahia

RIO, Josué Justino do. **O ensino jurídico e efetivação do projeto pedagógico do curso de direito: para uma formação crítica e humanística.** 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário Eurípides de Marília. Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, 2015.

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar algumas dificuldades enfrentadas no ensino do Direito a partir da compreensão da importância do Projeto Pedagógico do curso de Direito, não apenas como um documento formal obrigatório norteador das atividades a serem desenvolvidas durante o curso, mas, sim, como um instrumento de transformação do ensino jurídico, com reflexos na sociedade. Contudo, uma abordagem sobre o direito e a sua ideologia jurídica é essencial a fim de que se possa assimilar o fenômeno do direito moderno, porquanto, dessa maneira, será possível depreender os obstáculos que o ensino jurídico têm se deparado, sobretudo quanto aos aspectos políticos, econômicos e sociais, principalmente após a consolidação das ideias neoliberais e os efeitos decorrentes da globalização econômica. A Universidade, diante das exigências do mercado, passou a formar profissionais técnicos do Direito, ou seja, que apenas conheçam e dominem os procedimentos jurídicos disponíveis, mas desprovidos de qualquer reflexão crítica sobre a realidade. Destarte, para se entender a importância do Projeto Pedagógico como instrumento de transformação do ensino jurídico, mostrou-se imprescindível conhecer o perfil dos atores envolvidos no complexo processo de ensino-aprendizagem do Direito. Busca-se, nessa perspectiva, identificar, não todos, mas algumas determinantes que têm obstaculizado a efetivação das metas descritas no Projeto Pedagógico e a modificação na forma de ensinar o Direito e, quem sabe, conseguir encontrar soluções e propostas metodológicas que visem transformar o modelo tecnicista do ensino atual, contribuindo para a construção de um saber jurídico com sólida formação crítica e humanística. O materialismo dialético e o pluridisciplinar foram os métodos utilizados, justificados pela finalidade de se obter resultados mais próximos da realidade. A linha de pesquisa adotada é a construção do saber jurídico, por ser a mais adequada ao nosso estudo.

**Palavras-chave:** Ensino jurídico; Dificuldades; Projeto Pedagógico; Efetivação; Formação crítica e humanística.

RIO, Josué Justino do. **La educación jurídica y la eficacia del programa de educación del curso de derecho: por un crítico y humanista** 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário Eurípides de Marília. Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, 2015.

## RESUMÉN

Esta investigación tiene como objetivo analizar algunas dificultades en la enseñanza de la ley de la comprensión de la importancia de la Facultad de Derecho Programa de Educación de no sólo como un documento formal obligatoria orientar las actividades a desarrollar durante el curso, sino más bien como una herramienta de la educación jurídica en el interior, que se refleja en la sociedad. Sin embargo, la discusión de la ley y su ideología jurídica es esencial para que pueda asimilar el fenómeno del derecho moderno, ya que, de esa manera, se puede inferir de los obstáculos que se han enfrentado a la enseñanza del Derecho, especialmente los aspectos políticos, económica y social, sobre todo después de la consolidación de las ideas neoliberales y los efectos de la globalización económica. La Universidad, en las exigencias del mercado, pasó a formar profesionales técnicos de la ley, a saber, que sólo conozcan y dominen los procedimientos legales disponibles, pero carente de cualquier reflexión crítica sobre la realidad. Por lo tanto, para entender la importancia del proyecto pedagógico como una transformación de herramienta de educación legal, resultó esencial para conocer el perfil de los actores que intervienen en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de la ley. Se pretende, en esta perspectiva, a identificar, no todos, pero algunos factores determinantes que han impedido la realización de los objetivos descritos en el programa de educación y el cambio en la forma de enseñar la ley y tal vez ser capaz de encontrar soluciones y propuestas metodológicas para transformar el modelo técnico de la educación actual, contribuyendo a la construcción de un sólido conocimiento jurídico con crítica y humanista. El materialismo dialéctico y el multidisciplinar fueron los métodos utilizados, justificados por la finalidad de obtener resultados más a la realidad. La línea de investigación adoptada es la construcción del conocimiento jurídico, que es el más apropiado para nuestro estudio.

**Palabras-clave:** Educación Legal; Las dificultades; Programa de Educación; Vigencia; Crítico y humanista.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
OBJETIVOS .....	20
METODOLOGIA.....	21
Plano de trabalho .....	24
CAPÍTULO 1 – DIREITO E IDEOLOGIA JURÍDICA .....	26
1.1 Introdução .....	26
1.2 O direito e o sujeito de direito.....	29
1.2.1 A forma jurídica do Estado .....	33
1.3 Direito e ideologia jurídica .....	38
1.4 Direito e técnica.....	46
1.5 O pensamento jurídico crítico: para além do tecnicismo .....	53
1.6 Conclusões parciais: o pensamento jurídico na sociedade capitalista .....	61
CAPÍTULO 2 – SOCIEDADE, UNIVERSIDADE E ENSINO JURÍDICO .....	63
2.1 Introdução .....	63
2.2 A universidade e a sociedade brasileira: autoritarismo e desigualdades .....	64
2.3 O papel da universidade no século XXI .....	72
2.4 A realidade brasileira: (re)pensando a função da universidade.....	81
2.5 As dificuldades do ensino jurídico e a universidade .....	91
2.6 Conclusões parciais: reconstrução da universidade e do ensino jurídico .....	102
CAPÍTULO 3 – PROFESSORES, ALUNOS E O ENSINO JURÍDICO: DISTINÇÃO ENTRE PÚBLICO E PRIVADO .....	105
3.1 Introdução .....	105
3.2 A formação do docente do curso de Direito .....	108
3.2.1 A formação docente e o Censo da Educação Superior.....	116
3.3 Os desafios e a identidade do professor de Direito.....	126
3.4 As características e formação discente no curso de Direito.....	133
3.5 A deficiência na pesquisa jurídico-científica .....	138
3.6 O jurista contemporâneo e a práxis mercadológica: a ideologia competente .....	143
3.7 Conclusões parciais: repensando o ensino jurídico a partir dos seus atores .....	150
CAPÍTULO 4 – O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO.....	152
4.1 Introdução .....	152
4.2 A O Projeto Pedagógico: instrumento norteador e de construção democrática ..	153
.....	
4.3 Espécies de Projeto Pedagógico.....	158
4.3.1 O Projeto Pedagógico tradicional .....	158
4.3.2 O Projeto Pedagógico por Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)..	160
4.3.2.1 Definindo o currículo por ABP .....	161
4.3.2.2 Comissões de Currículo, de Elaboração de Problemas e Avaliação.....	162
4.3.2.3 Grupo tutorial.....	163

4.3.2.4 Metodologia de estudo .....	165
4.3.2.5 Avaliação .....	167
4.3.2.6 Metodologia da Problematização (MP) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): características comuns e diferenças.....	168
4.3.2.7 Vantagens e limitações da ABP .....	169
4.3.3 Projeto Pedagógico híbrido .....	173
4.4 O Projeto Pedagógico e a Resolução CNE/CES n. 9/2004 diante das dificuldades do Ensino Jurídico .....	174
4.5 O Projeto Pedagógico: instrumento de transformação do Ensino Jurídico.....	184
4.6 Conclusões parciais: para uma visão crítica e humanística .....	191
CONSIDERAÇÕES.....	193
REFERÊNCIAS.....	200

## INTRODUÇÃO

O ensino jurídico e as dificuldades que enfrenta, desde a instalação dos dois primeiros cursos de Direito em território nacional, têm sido tema de inúmeras pesquisas e publicações, no âmbito da educação jurídica. No entanto, certo é que grande parte dos pesquisadores não se preocupou em investigar fatores mais precisos que tem contribuído ou contribuiram para essas dificuldades; isto é, partindo-se da análise do contexto socioeconômico em que está inserida a Instituição de Educação Superior (IES), das metas que busca atingir com os Projetos Pedagógicos dos Cursos<sup>1</sup> por ela ofertados à comunidade, além de identificar o perfil dos atores desse processo.

As constantes mudanças por que passa a sociedade e os efeitos decorrentes da globalização são determinantes que têm provocado modificações tanto na forma de ensinar o Direito quanto na própria formação do profissional da área jurídica. Anote-se, aliás, que as IES, com a finalidade de atenderem, rapidamente, às exigências mercadológicas, contribuiram, significativamente, para a consolidação do atual modelo de ensino, que prima por uma formação técnico-procedimentalista.

Ocorre, todavia, que, a maioria das alternativas implantadas na tentativa de modificar o modelo de ensino jurídico, tem se restringido à modificações curriculares, o que a história já demonstrou ser insuficiente. Assim, apenas alterações pontuais na estrutura curricular não serão capazes de solucionar problemas, dado que há fatores internos e externos que não podem ser desprezados, tais como a qualificação do corpo docente, o perfil dos estudantes que estão ingressando na Universidade, o desenvolvimento tecnológico e a rapidez com que a informação é difundida, bem como as consequências da globalização no campo econômico, social e educativo.

Com efeito, é fato que todo ser humano possui projetos ao longo da vida, alguns mais modestos, outros mais ambiciosos; alguns podem ser concretizados mais rapidamente; outros, devido à sua complexidade, levam tempos maiores para serem realizados. Elaborar um projeto individual e planejar a sua execução não é

---

<sup>1</sup> Adotou-se a nomenclatura Projeto Pedagógico ciente de que a dimensão política está presente em todas as dimensões.

tão árduo. O desafio, porém, está em elaborar um projeto que consiga unir pessoas que possuem modos de vida, formações, conhecimentos e culturas diferentes, a fim de atingirem um objetivo futuro, com perspectivas de mudanças.

Do mesmo modo, ocorre com a Universidade, visto que ela tem objetivos que pretende alcançar com os seus cursos de graduação e/ou pós-graduação. Cada curso possui características próprias e finalidades que buscam concretizar, mediante a participação dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, a IES necessita de um Projeto Institucional que indique as suas diretrizes, assim como os cursos ofertados precisam ter o seu Projeto Pedagógico, com suas peculiaridades e expectativas essencialmente delineadas. Contudo, há de ressaltar que os efeitos decorrentes da globalização econômica acabam exigindo do profissional habilidades inovadoras, o que tem levado as IES a refletir sobre o dinamismo do atual formato do processo educativo.

As Universidades brasileiras, principalmente, devido ao que preceitua o próprio modelo econômico, procuram adequar o seu programa de ensino, aproveitando-se de uma maior flexibilidade curricular, que prescreve requisitos mínimos para a formação do profissional. Não obstante, o mercado, na maioria das vezes, reivindica um profissional do Direito técnico, que saiba apenas aplicar as leis ao caso concreto, com a finalidade de solucionar os conflitos de interesses que surgem na sociedade, ainda que sem a mínima preocupação com indagações mais complexas.

Além disso, desde que a Universidade deixou de cumprir plenamente seu papel de formar pensadores, devido às imposições do sistema econômico, que passou a procurar mão de obra técnica para suprir suas necessidades, ela tem se dedicado, estritamente, a formar profissionais especialistas, a fim de atender à cadeia de produção, evidenciando, assim, como deve ser o funcionamento de uma *Universidade operacional*, surgida nos anos 90, que, ao ser transfigurada numa organização, foi direcionada, tão-somente, à defesa dos seus próprios interesses.

Numa sociedade em contínua transformação, e que está, a todo o momento, em conflito consigo mesma, pela necessidade de se prever modificações, determinam as IES uma reestruturação constante do processo educacional. Nessa óptica, o espaço universitário apresenta-se como um importante local para discussões sobre novas posturas, e os Projetos Pedagógicos dos cursos de

graduação constituem aliados indispensáveis, tendo em vista que esses estão fundados em concepções futuras com o intuito de romper paradigmas do presente.

Sob esse prisma, o Projeto Pedagógico do curso de Direito não pode ser considerado, apenas, como mais um documento formal obrigatório dentro da IES e que deve seguir alguns princípios norteadores voltados à sua confecção, mas, pelo contrário, deve ser trabalhado como um instrumento de transformação da realidade do ensino jurídico da IES, com reflexos na sociedade.

A efetivação das metas constantes do Projeto Pedagógico dos cursos jurídicos passa, também, pela formação do corpo docente e, sobretudo, por sua identificação com as propostas ali existentes, já que uma formação multidisciplinar aliada ao comprometimento dos professores é primordial na busca por perspectivas que virão com mudanças concretas para o ensino do Direito, sobretudo porque está superada a ideia de que o docente universitário era aquele indivíduo que tinha tido a oportunidade de adquirir um conhecimento aprofundado com a missão de transmitir aos alunos, pelo contrário, atualmente, ele, além de dominar a sua área do saber, precisa romper com o tradicional modelo de ensino e levar os alunos a pensarem a partir de práticas pedagógicas inovadoras. O docente da Era da globalização precisa atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem e não mais como mero transmissor de informações desprovidas de reflexões.

Outro fator relevante diz respeito ao fato de que grande parte dos docentes dos cursos de Direito instalados no País exerce atividade profissional concomitante à de professor, o que, de certa forma, influencia a sua dinâmica pedagógica, uma vez que as aulas serão direcionadas mais para um ensino técnico-procedimentalista do que jurídico-crítico-científico, o que afasta, algumas vezes, os alunos dos problemas sociais do cotidiano. O professor de Direito é um ator indispensável nesse processo de contínua procura pelo alcance dos objetivos previstos no Projeto Pedagógico, pois este não se constitui apenas num documento com propostas metodológico pedagógicas mas num articulador de ações humanas, visto que a sua construção e reconstrução deve ser um espaço para reflexões e estímulo aos docentes para se buscar, intensamente, a sua concretização.

Nesse cenário está incorporado, também, o corpo discente, que ao longo dos anos sofreu mutações face políticas destinadas à democratização da educação fundamental, média e superior, o que permitiu a formação de estudantes com perfis distintos e pertencentes às classes sociais diferentes. Essa heterogeneidade do

corpo discente, decorrente da democratização do acesso à educação, não pode ser menosprezada, principalmente se considerar que grande parte dos bacharelados não dispõe de recursos necessários para se dedicarem *exclusivamente* à academia, pois necessitam trabalhar, seja para manter o sustento ou efetuarem o pagamento das mensalidades. Desse modo, conhecer as qualidades e deficiências dos alunos é essencial para se ter a dimensão de alguns problemas encontrados nas salas de aulas das Universidades brasileiras, em especial dos cursos de Direito.

Outra questão se refere à timidez da pesquisa científica na área do Direito se comparada a outros ramos do conhecimento, tais como das ciências médicas e biológicas. Essa deficiência acaba comprometendo tanto a formação do estudante quanto o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo. Superar o ensino tecnicista e buscar uma formação crítica e humanista é o desafio desse século XXI, acima de tudo diante da complexidade do sistema econômico no qual vivemos, que procura um profissional do Direito que decida rapidamente, mas sem preocupação com a realidade.

O aumento no número de cursos jurídicos autorizados nos últimos anos tem sido objeto de crítica e, para alguns, contribuiu para agravar os problemas de ordem estrutural, organizacional e institucional. Contudo, é preciso salientar que esta não é a única causa das preocupações, porquanto existe toda uma conjuntura histórica e social, que vai desde a maneira como o Estado brasileiro foi constituído, passando pelas crises políticas e as formas de governo, pelo desenvolvimento econômico tardio, pelas desigualdades sociais, pela falta de acesso à educação de qualidade, pela formação cultural recebida, dentre outros aspectos. São fatores que não podem ser desprezados, dado que influenciam na forma como o Direito é ensinado atualmente.

Certo é que a construção do Projeto Pedagógico dos cursos jurídicos, nas Universidades, é caracterizada por dois pontos dialéticos evidenciados na concepção produtiva de conhecimento e de visão crítica da realidade social que se concretiza por meio de soluções alternativas às dificuldades encontradas pela sociedade. Dessa feita, um Projeto Pedagógico, para atender os objetivos para o qual foi elaborado e concretizar as propostas nele contidas, é indispensável compreender a realidade política, econômica e social na qual a IES está inserida e quais os destinatários que pretende atingir. Sublinhe-se, ademais, que a construção de um Projeto Pedagógico executável exige uma participação ativa e ao mesmo

tempo democrática de todos aqueles envolvidos na sua elaboração, porquanto, dessa forma, se conseguirá concretizar, pelos menos parte das metas traçadas.

Ademais, de nada adianta a promoção isolada de modificações no currículo se outras determinantes, igualmente fundamentais, descritas no Projeto Pedagógico, não forem trabalhadas de maneira coletiva e com o intuito de transformar o ensino do Direito. Com efeito, o Projeto Pedagógico é um importante instrumento na busca por aperfeiçoamento no ensino jurídico, visto que, neste documento formal, constam os objetivos do curso, a estrutura, e o profissional que a IES pretende formar. E não é só, pois, conquanto contenha conteúdos objetivando promover mudanças futuras, exigem decisões que necessitam ser tomadas no presente.

## OBJETIVOS

Decorridos mais de 180 anos da instalação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, continua-se a discutir a forma como o Direito está sendo ministrado. De fato, propostas de reforma foram debatidas, entretanto, a maioria delas se restringiu à reestruturação curricular, mesmo face às profundas transformações econômicas e sociais que se seguiram desde o início das atividades dos cursos de Direito.

O resultado disso, em linhas gerais, é que as IES precisaram se adaptar às novas concepções estruturais impostas pelo mercado, o que acabou influenciando o modelo de funcionamento dos cursos jurídicos oferecidos à população. Contudo, mesmo assim, as IES continuam sendo um privilegiado espaço para discussão de propostas pedagógicas, com a finalidade de modificar a maneira como o ensino do Direito é transmitido, atualmente, nas Universidades.

Portanto, diante dessa conjuntura, os objetivos específicos que nortearão esta pesquisa são:

- analisar alguns aspectos relacionados às dificuldades enfrentadas pelo ensino jurídico brasileiro e a não efetivação dos conteúdos e metas descritos no Projeto Pedagógico do Curso de Direito;
- proporcionar reflexões sobre algumas características associadas ao corpo docente e discente dos cursos jurídicos, e que não podem ser desconsideradas, porquanto, professores e alunos são os principais atores do complexo processo de ensino-aprendizagem;
- abordar o Projeto Pedagógico e suas modalidades, a fim de permitir reflexões críticas referentes à sua importância como instrumento de transformação do ensino jurídico.

Assim, romper com o estado de conforto, para lançarmo-nos numa aventura capaz de propiciar novas discussões acerca do ensino jurídico atual, mas sem medo de nos arriscarmos e assumirmos posturas proativas na construção de um saber jurídico crítico e humanístico, é o grande desafio dos educadores jurídicos moderno.

## METODOLOGIA

As dificuldades pelas quais vem atravessando o ensino jurídico e a efetivação das propostas contidas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito são as determinantes para esta pesquisa. Pretende-se, desse modo, investigar os principais problemas do ensino jurídico e alguns fatores relacionados à inefetividade dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito de nas IES.

Com efeito, cuida-se de uma pesquisa a ser desenvolvida sob a perspectiva do materialismo dialético, pois, conforme anota Triviños (1987, p. 51), trata-se de uma base filosófica de viés marxista e que busca explicações coerentes, lógicas e racionais a fim de compreender os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Assim, “por um lado o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo”. Com efeito, a respeito da dialética, Lakatos e Marconi (1991, p. 101) aponta que, diferente da metafísica, “que concebe o mundo como um conjunto de coisas estáticas, a dialética o compreende como um conjunto de processos”. Dessa feita, as coisas não podem ser assimiladas de forma isolada como se fossem objetos fixos, mas sempre em constante movimento: “nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver-se; o fim de um processo é sempre o começo de outro”.

O materialismo dialético mostra-se o caminho adequado para detectar não todos, mas pelo menos parte dos obstáculos que tem impedido a concretização das metas descritas nos Projetos Pedagógicos dos cursos jurídicos. Ademais, esta concepção justifica-se porque levará em conta aspectos relacionados à realidade, tais como a constituição da própria sociedade brasileira, cuja origem está no autoritarismo, na exploração da mão de obra escrava, no patrimonialismo, ou seja, nas desigualdades, em que uma pequena parcela tem muito e uma grande parcela pouco ou nada possuem.

Nesse prisma, os cursos jurídicos também se confundem com a evolução da sociedade brasileira, porquanto nos primeiros cursos instalados no território nacional somente tinham acesso aqueles que pertenciam à elite, até pelo fato de que o restante da população era formado por pessoas totalmente analfabetas. Não

obstante, mais de 180 anos se passaram e alguns problemas dos primeiros cursos ainda continuam a permear os cursos atualmente, sobretudo aqueles concernentes ao tradicionalismo dos docentes, que preferem adotar o modelo pedagógico da época do Império, qual seja, aulas expositivas e desprovidas de qualquer reflexão crítica.

As questões associadas à educação, esta transformada em mais um produto posto no mercado para ser consumido, assim como se adquire qualquer objeto (a educação *reificada*), demandam de uma abordagem que leva em conta a realidade e as dificuldades do mundo contemporâneo. Essa coisificação da educação, que se deu no momento em que o Estado deixou de vê-la como bem público, a fim de satisfazer os interesses do capitalismo, que visualizou nesse segmento um mercado promissor, fez com que ela fosse moldada de acordo com as necessidades do mercado e gerando reflexos diretos no ensino jurídico, que, ao lado de uma leitura equivocada do positivismo kelseniano, se estruturou com vistas a atender as exigências do sistema capitalista, mediante a formação de mão de obra técnica.

Demais disso, as transformações tecnológicas e o avanço da comunicação oriundos da globalização econômica, que, a partir de ideias neoliberais, contribuiu, significativamente, para o aumento das desigualdades entre os homens, só pode ser constatada mediante uma análise dialética. Logo, “as coisas não existem isoladas, destacadas uma das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente” (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 101). Portanto, a natureza e a sociedade “são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros, e ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente” (1991, p. 101).

Destarte, o método dialético é o mais indicado para detectar tanto as causas quanto as possíveis soluções para a efetivação das metas que se busca atingir com os Projetos Pedagógicos dos cursos de Direito, visando, com isso, contribuir para as eventuais transformações no ensino jurídico atual, com reflexos, na esfera das IES e da comunidade, tendo em vista que, como assinalado por Lakatos e Marconi (1991, p. 102), “todos os aspectos da realidade (da natureza ou da sociedade) pretendem-se por laços necessários e recíprocos”.

Machado (2005, p. 30), com apoio em Agostinho Ramalho Marques Neto, frisa que a dialética busca entender o Direito em seu contexto histórico mediante contradições concretas, por isso, “a compreensão do fenômeno jurídico não pode estar apenas na análise de seus aspectos formais, mas, sobretudo, na relação

desses aspectos com a realidade fática, concreta ou histórica”. Portanto, “uma opção metodológica pela dialética no campo do direito, como não poderia deixar de ser, sempre levará a conclusões incompatíveis com verdades científicas definitivas e dogmáticas”, e mais, se mostra incompatível com o “grande mito da neutralidade da ciência, construído pela crença positivista do Século XIX”.

O método pluridisciplinar<sup>2</sup>, conquanto utilizado pelos pesquisadores ligados às ciências da educação, é, também, pertinente a esta pesquisa, pois a articulação com outras áreas do saber como a política, a economia, a sociologia e, sobretudo a educação, é essencial para o bom desenvolvimento do trabalho. Aliás, o método pluridisciplinar é conceituado por Japiassu (*apud* GADOTTI, 1999) como “a justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas”. Mialaret (*apud* Gadotti (1999) distingue pluridisciplinaridade *externa* e *interna*: quanto à *externa*, as ciências da educação fazem o uso a diversas outras ciências não diretamente relacionadas à explicação e compreensão do fato/ato educativo; enquanto a *interna*, é a própria natureza do fato/ato educativo (a sua complexidade), que exige uma compreensão e explicação pluridisciplinar: “não é mais a ciência, mas as ciências da educação”.

Portanto, uma abordagem na forma como proposta nesta pesquisa justifica o uso do materialismo dialético juntamente com o método pluridisciplinar, tendo em vista que desse modo serão alcançados resultados mais próximos da realidade enfrentada nos cursos jurídicos instalados no Brasil. Além do mais, tendo se pautado pelos métodos antes descritos, pudemos chegar ao questionamento central da nossa investigação, a saber: O Projeto Pedagógico do Curso de Direito pode ser compreendido como instrumento de transformação do Ensino Jurídico atual, mediante a efetivação das propostas nele contidas, contribuindo, desse modo, para uma sólida formação crítica e humanística?

---

<sup>2</sup> Ao lado do método interdisciplinar, conceituado por Japiassu (*apud* GADOTTI, 1999), como “a axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade”, há também o multidisciplinar, definido pelo mesmo autor como “a gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas”. Disponível em: <[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Interdisci\\_Atitude\\_Metodo\\_1999.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf)>.

## Plano de trabalho

Assim, perante esta conjuntura complexa e de constantes transformações, para uma melhor compreensão da proposta desta pesquisa, optamos por orientar os capítulos de forma a proporcionar ao leitor uma adequada análise crítica e reflexiva do estudo. De início, será feita uma abordagem acerca da construção do saber jurídico hodierno, por isso, necessariamente, passaremos pela apreensão do fenômeno do Direito, presente em todas as sociedades existentes, conquanto com características específicas relacionadas ao período histórico correspondente: o Direito estruturado de acordo com as concepções políticas, econômicas, sociais e ideológicas de cada época. Logo, se no feudalismo, o Direito sofreu forte influência da Igreja, resultando num pensamento eminentemente teológico, no capitalismo o pensamento jurídico teve de ser delineado visando atender as expectativas das classes que detêm os meios de produção da vida material. Dessa feita, no sistema capitalista são construídos os dogmas ideológicos, da racionalidade, da tecnicidade e o discurso oficial.

Num segundo momento, tendo em vista que o pensamento jurídico atual se dá nos bancos universitários, por meio dos cursos de graduação em Direito, mostra-se necessário repensar o papel da Universidade na contemporaneidade, dado que as significativas mutações ocorridas na sociedade, sobretudo, no Pós-Guerra, o fim do Estado do Bem-estar Social e a consolidação do Estado Neoliberal, são determinantes que interferiram nos rumos da Universidade e também da educação, esta última, aliás, perdeu a característica de bem público para ser disponibilizada no mercado como mais uma mercadoria a ser consumida, esta, que é considerada uma área lucrativa pelos investidores. Importa pontuar que serão abordados, também, o autoritarismo e o patrimonialismo dos quais a sociedade brasileira conhece desde o seu descobrimento pelos portugueses, cujos resquícios são encontrados, com certa frequência, numa população tão desigual e injusta como a nossa, em que a maioria vive à margem da minoria que determina os rumos da política e da economia.

Em seguida, visto que a Universidade precisa ser repensada, não somente sob os aspectos políticos, econômicos e sociais em que está inserida, mas também a partir dos atores participantes do complexo processo de ensino e aprendizagem do Direito. Destarte, o corpo docente e discente constitui objeto de estudo neste terceiro

capítulo, principalmente quanto à identidade e falta de qualificação dos professores e o perfil dos estudantes que estão ingressando nas Universidades, acima de tudo os que proveem da escola pública, em que os reflexos das deficiências são sentidos nas salas de aula dos cursos jurídicos. Para uma melhor depreensão do problema, optamos por utilizar dados oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A prática jurídica e as exigências do mercado serão objeto de análise, sobretudo face à ideologia da competência, ou seja, somente pode ser considerado competente aquele que atender as expectativas do mercado.

Por derradeiro, o Projeto Pedagógico, como instrumento norteador do curso de Direito, permeará as reflexões, tendo em vista a dificuldade na concretização das propostas nele contidas, e que abrange todas as questões levantadas nos capítulos antecedentes. Nesta óptica, as espécies de Projeto Pedagógico, a sua análise face à Resolução CNE/CES n. 9/2004 e sua utilização como um instrumento voltado à transformação do Ensino Jurídico delimitarão a investigação, podendo nos conduzir a caminhos novos e perspectivas de mudanças futuras, mas com atuação presente. As mudanças promovidas pela Constituição Federal de 1988, no que concerne ao asseguramento dos direitos sociais, que permitiu o ajuizamento de ações voltadas à tutela coletiva e, também, da criação de meios alternativos de solução de conflitos, tais como a mediação, a conciliação e arbitragem, demandaram um profissional do Direito diferenciado. A difusão da cultura da solução alternativa de conflitos, sem a participação do Poder Judiciário perante a sociedade, é possível se pensarmos Projetos Pedagógicos com propostas inovadoras que atendam as demandas deste século em constante mutação.

## CAPÍTULO 1 – DIREITO E IDEOLOGIA JURÍDICA

### 1.1 Introdução

Ao propor investigar as dificuldades que tem insistido em permear os cursos jurídicos – denominados, por alguns autores<sup>3</sup>, como “crise do ensino no jurídico” –, mostrou-se importante, num primeiro momento, compreender que as sociedades se formam, adquirem características próprias e se expandem influenciadas por diversos fatores, que vão desde o mundo humano até o tecnológico. Assim, pretende-se uma abordagem, sem afastar os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, visto que, como já afirmava San Tiago Dantas (2001, p. 51-52), a sociedade, ao obter o conhecimento dos fenômenos naturais e fixando os processos para neles intervir, consegue desenvolver os seus controles tecnológicos e encontra respostas aos problemas lançados pela natureza.

No cenário das transformações sociais o direito é um instrumento essencial, pois sempre esteve presente em todas as sociedades historicamente construídas e moldadas de acordo com o momento político e socioeconômico vigente. Os desafios na construção do saber jurídico contemporâneo, assim, necessariamente, passam pela compreensão do fenômeno do direito, que em todas as sociedades possuía atributos peculiares, isto é, um direito modelado de acordo com as determinantes socioeconômicas e ideológicas de cada época.

No feudalismo, o direito e a construção jurídica, por influência da Igreja, única instituição organizada à época, se resumia ao pensamento teológico: à vontade Divina; o direito revelado por Deus. Com o surgimento do capitalismo, o direito e todo o pensamento jurídico teve de ser delineado com o objetivo de atender as expectativas de uma classe que se ascendia, principalmente após a Revolução Francesa. O direito, antes, revelação Divina, agora, tende a ser pensado sob o prisma da racionalidade, pois, caso contrário, está agindo contra a lógica do sistema. A Igreja perde lugar para um novo ente, abstrato e acima de todos os indivíduos, o Estado.

---

<sup>3</sup> Dentre os autores e obras que abordam a ideia de “crise do ensino jurídico” estão: MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. Franca: UNESP-FHDSS, 2005. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito do século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

A consolidação do capitalismo proporcionou uma abertura econômica jamais vista – principalmente com a expansão das indústrias manufatureiras, num primeiro momento, e, atualmente, com as nanotecnologias – e que influenciou a construção do conhecimento do direito e como ele deveria ser pensado. A dimensão estrutural da consciência e a afirmação histórica do capitalismo passaram por transformações que se desligaram das ideias teológicas e se apegaram à racionalidade.

Essa racionalidade tem direcionado os comportamentos humanos mediante um direito, também racional, que é pensado e executado de acordo com as ideais daqueles que detêm os poderes político e econômico. Essa característica do direito somente pode ser visualizada por meio de uma abordagem crítica, considerado sob a perspectiva de um sistema de relações sociais de produção da vida material, e não apenas como uma investigação restrita à norma jurídica. O problema fundamental do direito, tomando emprestadas as palavras de P. Stücka (1973, p. 46), está na relação de “homem para homem”, e, assim nota-se que uma norma morta domina totalmente o homem vivo, bem como fica evidente que “o homem existe para o direito e não o direito para o homem”.

É na concepção do modo de produção capitalista aliado à livre circulação de mercadorias que surgem as figuras sujeito de direito, direito e o Estado. A sociedade capitalista, ademais, é uma sociedade de mercadoria, portanto, as relações sociais dos homens nesse processo de produção material possuem a característica de uma “forma coisificada nos produtos do trabalho que se apresentam, uns em relação aos outros com valores” (PACHUKANIS, 1989, p. 84). Nessa óptica é que Mascaro (2007, p. 44) assinala que o direito tem a capacidade de dominar não apenas pelas suas estruturas técnicas, mas também ideologicamente. O direito das sociedades capitalistas precede à dominação técnica e ideológica pela lógica do discurso da igualdade formal. Na visão de Mascaro (2007, p. 45), nas formas de sociabilidade capitalista, “o direito é entendido, como uma ordem justa, racional e necessária”. E essa ideologia – de que o direito é a justiça – é a grande responsável pelo “conservadorismo da atividade dos juristas”.

Com efeito, as transformações ocorrem a todo instante, tanto no interior da sociedade quanto no seu exterior, quer dizer: na produção material do saber e da consciência humana. No mundo da subjetividade, as normas jurídicas assentadas sob os alicerces da superestrutura visam legitimar as atividades desenvolvidas e posicionadas na base da estrutura da circulação mercantil. Qualquer modificação da

estrutura exige novos instrumentos da superestrutura, que só é possível devido à envergadura do direito por meio da coerção subjetiva estatal e das instituições estatais, senão todas as relações tornam-se ilegítimas, o que para o capitalista não é interessante, pois vai contra a lógica do sistema. Adverte Karl Mannheim (1972, p. 90), que

[...] somente um mundo em transformação, em que estejam criando valores novos fundamentais e destruindo os antigos, pode o conflito intelectual chegar ao ponto em que os antagonistas busquem aniquilar não só as crenças e atitudes específicas um do outro, mas igualmente os fundamentos intelectuais sôbre os quais estas crença e atitudes repousam.

A edificação do saber jurídico está aliada à ideologia jurídica promovida pelo discurso ideológico competente contemporâneo, que dá prioridade ao pensamento unidimensional, no sentido de ser o direito apenas um conjunto de normas estatais, o que nos remete a refletir acerca do abandono do pensamento crítico, fruto da sociedade industrial tecnológica e da dimensão positivista divulgada por Kelsen, com a sua teoria pura, e, sobretudo, pela leitura *equivocada* de sua obra, por não levar em consideração a sua proposta de investigar o direito com um rigor metodológico ímpar, isto é, afastando do conhecimento todos os elementos estranhos ao objeto do direito.

*Equivocada* porque, como constatou Machado (2005, p. 126-127), Kelsen, ao longo da sua obra, admite que o direito é um fenômeno multifacetado, de viés social e valorativo, contudo, ao realizar o corte epistemológico, ele optou pelo estudo do direito apenas a partir da sua dimensão normativa. Machado adverte, ainda, que a postura de Kelsen não foi bem compreendida até os dias atuais, no entanto, o fato é que uma leitura da primeira página de sua obra tem provocado distorções quanto ao seu pensamento, transformando-o na “vulgata kelseniana”, e que, infelizmente, tem fundamentado a prática tecnicista dos operadores do direito.

Em decorrência das formulações de Kelsen e de sua leitura “equivocada”, o saber jurídico tem sido limitado, apenas e tão-somente, à produção e aplicação do direito e suas normas jurídicas, abandonando-se tudo aquilo que não pertence ao direito. Por consequência, essa noção conduz o profissional do direito a não se preocupar com as desigualdades sociais que soam no interior da sociedade capitalista, mesmo diante da busca pela efetivação dos direitos fundamentais. Basta

o jurista conhecer os códigos e os procedimentos processuais para peticionar junto ao Poder Judiciário, fazendo dele um “técnico especialista”. “Saber o direito”, nesse cenário, portanto, “é sabê-lo apenas como algo comum idêntico a si mesmo, sem conflito interno, sem contradições, algo destacado do mundo concreto, como algo eterno, sem movimento em sua essência” (ALVES, 2010, p. 23).

De mais a mais, diante do pensamento jurídico tecnicista atual, influenciado pelas ideias fomentadas pelo positivismo normativista kelseniano e pela forma como as relações produtivas se desenrolam no interior do sistema capitalista, entender essa dimensão contribui para a compreensão do modo como o saber jurídico é construído numa sociedade, cujo discurso ideológico oficial é fomentado pela classe detentora dos meios de produção da vida material e os problemas socioeconômicos enfrentados pelos que vivem à margem periférica do sistema não são discutidos de maneira efetiva, principalmente, se considerarmos que a desigualdade é a essência do sistema, isto é, não há como sustentar uma igualdade real no sistema capitalista, pois, se essa profecia um dia se concretizar, estar-se-á decretando a sua extinção.

## **1.2 O direito e o sujeito de direito**

Que o sistema capitalista encontra o seu fundamento no modo de produção de mercadoria, posto que, na circulação e troca mercantis, é o discurso que permeia o pensamento materialista-dialético, adotado nessa primeira parte da investigação; por isso, desde o momento em que o direito sofreu a influência dessa circulação, a forma jurídica tornou-se um reflexo da economia mercantil, o que permitiu a criação das diversas figuras jurídicas. Eis a lógica do pensamento de Pachukanis (1989, p. 81), ao sustentar que qualquer relação jurídica desenvolvida é, de fato, uma relação entre sujeitos; portanto, tem-se que o sujeito é o átomo da teoria jurídica, quer dizer: o seu elemento indecomponível.

Esse discurso é amparado sob o argumento de que na sociedade feudal não existia uma forma jurídica explícita e apta a dar o suporte necessário para a criação e a manutenção das figuras de direito como a proporcionada pelo sistema capitalista e, sobretudo, pela inexistência da divisão social do trabalho. Além do que, não havia preocupação com a produção de um excedente como no capitalismo, cujo objetivo final é a produção da mais-valia e a transformação do dinheiro em capital.

É nesse cenário das relações de produção capitalista que a figura *sujeito de direito* livre se manifesta com total evidência, como forma jurídica essencial – todos são livres para contratar –, isto é, o trabalhador, para vender a sua força de trabalho e o dono do capital, para comprá-la. E essa é uma legítima “relação jurídica” entre sujeitos, porquanto, ao transformar os homens em sujeitos de direito<sup>4</sup>, todos são convertidos formalmente em iguais, sob a superestrutura de uma desigualdade real. Pachukanis (1989, p. 83) admite que os idealistas do direito desenvolveram uma definição de sujeito a partir de uma perspectiva especulativa: a de que “o conceito fundamental do direito é a liberdade [...] o conceito abstrato de liberdade é a possibilidade de se determinar qualquer coisa [...] o Homem é sujeito de direito porque possui a possibilidade de determinar-se, porque possui uma vontade”.

Destarte, Hegel (*apud* Pachukanis, 1989, p. 83) advertia que a

[...] personalidade contém principalmente a capacidade de direito e constitui o fundamento (ele próprio abstrato) do direito abstrato, em consequência formal. O imperativo do direito é então: seja uma pessoa e respeite os outros como pessoas. [...] O que é imediatamente diferente do espírito livre, e considerado este como em si, é a extrinsecidade em geral: uma coisa, qualquer coisa de não livre, sem personalidade é sem direito.

Mascaro (2007, p. 11) afirma que a figura do sujeito de direito é a primeira ferramenta técnica relacionada diretamente com a norma jurídica, o que faz dele a pedra fundamental tanto do direito quanto da contemporânea sociedade capitalista. Na visão do Professor, os juristas antigos associavam o conceito de sujeito de direito somente ao indivíduo como ser humano, por entenderem que o sujeito de direito era o indivíduo apto a ter direitos, mística derrubada com o surgimento do capitalismo e, principalmente, pelo fato de existir uma grandiosa modalidade de sujeitos que não é formada apenas por seres humanos. No dizer de Mascaro (2007, p. 113):

O sujeito de direito é considerado, assim, desde o começo do capitalismo, como aquele que pode portar direitos e deveres, isto é, aquele que é proprietário, detém bens, faz circular mercadorias e serviços, estabelece contratos, vincula-se à sua declaração de vontade. O capitalismo não apenas considera sujeito de direito o

---

<sup>4</sup> É importante registrar que não está a tratar da questão dos escravos, pois eles eram considerados “coisas”, motivo pelo qual não há identificá-los com a figura de sujeito de direitos. Com efeito, frise-se que não tinham nem liberdade para contratar, principalmente, porque, para contratar, eles tinham de ser “sujeitos de direito livres”. Na sociedade capitalista, porém, essa determinante foi superada, pois a não possibilidade de o escravo ser livre para contratar é desinteressante para o sistema, ou seja, no capitalismo a figura do escravo inexistente.

burguês, mas também o comprador dos bens dos burgueses [...].  
 [...] O sujeito de direito é tanto o burguês que compra a força de trabalho quanto o trabalhador que a vende.  
 [...] O sujeito de direito é sempre aquele que transaciona alguma coisa, no mercado. A origem do conceito de sujeito de direito é sempre mercantil, capitalista. Basta esta primeira etapa da história do capitalismo, o capitalismo mercantil, para que já haja a ferramenta técnica do sujeito de direito.

Michel Miaille (1994, p. 118) destaca que o sujeito de direitos é um sujeito de direitos virtuais e abstratos, tendo em vista que, “animado apenas pela sua vontade, ele tem a possibilidade, a liberdade de se obrigar, designadamente de vender a sua força de trabalho a um outro sujeito de direito”. Esse sujeito pratica um ato livre, que somente uma pessoa dotada de personalidade jurídica pode exercer. O sujeito é o objeto e o organismo determinante das relações de produção jurídica e social, por isso Edelman (1976, p. 94) advoga que a forma sujeito de direito é *aporética*, pois coloca um problema que não se pode resolver.

Assim, se o homem é, para si, o seu próprio capital, para que esse capital circule é necessário que possa dispor dele em seu nome, isto é, em nome do capital que o constituiu. Na visão de Edelman, essa *aporia* pode ser resumida do seguinte modo: o homem, simultaneamente, é sujeito e objeto de direito, portanto, o sujeito só pode se realizar no objeto assim como o objeto no sujeito. Nesse contexto, toda a forma sujeito de direito é visualizada diante da “[...] decomposição mercantil do homem em sujeitos/atributos”. Nas palavras de Edelman (1976, p. 94):

[...] sendo o homem reconhecido “como essência” da propriedade, qualquer produção do homem é a produção de um proprietário: melhor, de uma propriedade que frutifica e produz a renda e o lucro. A valorização dele próprio constitui o seu capital; não um vulgar capital-dinheiro, mas um capital digno da essência humana, um capital “moral”.

O homem, sujeito de direito, tem a propriedade de si mesmo constituída na sua própria estrutura, o que faz dele mais uma mercadoria no interior do sistema de circulação mercantil, até porque, por estar, não apenas na condição de sujeito, mas, acima de tudo, como proprietário de si mesmo, o faz circular dentro do sistema como objeto de troca, efetivando a sua suposta *liberdade*. A categoria sujeito de direito decorre do ato de troca que se dá no mercado, uma vez que é nesse ato de troca que o homem realiza a sua “liberdade formal de autodeterminação” (PACHUKANIS, 1989, p. 90). Nesse cenário, o ensino jurídico e seus atores, também, são sujeitos

de direito, posto estarem inseridos no mercado numa base principiológica da troca entre valores, a fim de que atendam às necessidades da sociedade tecnológica.

A *liberdade* do sujeito existe se ele tiver a oportunidade e/ou possibilidade de contratar com o empregador de sua escolha, dado que, sendo a força de trabalho uma mercadoria, ela precisa, obrigatoriamente, circular no mercado, o que, de algum modo, coage subjetivamente o trabalhador na alienação da sua força de trabalho, pois sabe ele que, se não negociar rapidamente a sua mercadoria por um preço no qual o detentor do capital está disposto a pagar, mesmo que não seja o justo, existe um grande exército de reserva “livre” disposto a transacionar a mesma mercadoria. O trabalhador, à vista disso, para alienar o seu produto – a força de trabalho/mão de obra – necessita ser proprietário de si, o que é possível mediante a forma sujeito, pois a propriedade de si mesmo faz do sujeito de direito um objeto do próprio contrato, o que compele o homem a tomar a sua forma jurídica fundamental dentro da relação contratual *livremente* efetivada perante a circulação de mercadorias. No dizer de Pachukanis (1989, p. 94):

O sujeito de direito é, em consequência, um proprietário abstrato e transposto para as nuvens. Sua vontade, em sentido jurídico, possui seu fundamento real no desejo de alienar na aquisição e de adquirir na alienação. Para que esse desejo se realize é necessário que os desejos dos proprietários de mercadorias concordem reciprocamente. Juridicamente esta relação exprime-se como contrato, ou como acordo entre vontades independentes. É por isso que o contrato é um conceito central no direito. Dito de maneira mais enfática: o contrato representa um elemento constitutivo da ideia de direito. No sistema lógico de conceitos jurídicos, o contrato nada mais é do que uma variedade do ato jurídico em geral, isto é, nada além do que um dos meios de manifestação concreta da vontade com a ajuda da qual o sujeito age na esfera jurídica que o cerca.

Não obstante, a circulação de mercadorias detém a sofisticada e importante capacidade de suprimir todas as diferenças formais existentes entre os sujeitos, convertendo todos os homens em sujeitos de direito “livres” e “iguais” formalmente. Por isso, o trabalhador, ao vender a sua força de trabalho, encontra-se juridicamente em igualdade de condições para contratar com o adquirente dessa mercadoria. Mas essa igualdade é garantida por um elemento subjetivo denominado, elegantemente, como “autonomia da vontade”.

O sistema capitalista, ao insculpir no homem a noção de sujeito de direito livre e fazer da sua capacidade de produção a forma jurídica da liberdade, descobriu

a fórmula para o homem se alienar num processo de trocas mercantis, e ainda criou a falsa ilusão de efetividade da liberdade e da igualdade. Ilusão que para Edelman (1976, p. 133): “[...] nada mais é do que o reflexo das contradições reais do sistema do valor de troca [...]”, sobretudo porque o sistema não permite a produção de uma verdadeira igualdade e de uma verdadeira liberdade. A constituição da forma sujeito de direito, como se observa, está umbilicalmente ligada ao aparecimento de certas relações sociais de produção, de modo que a relação voltada à troca de mercadorias se dá de modo extraordinário, abrangendo a força de trabalho humana.

### 1.2.1 A forma jurídica do Estado

A forma jurídica sujeito de direito e o direito jamais sobreviveriam, diante da envergadura proposta pela dinâmica do sistema capitalista, sem a existência de um terceiro, mas não um terceiro qualquer. Eis o nascimento da figura do Estado<sup>5</sup>, um ente *abstrato*, mas organizado juridicamente e possuidor de uma estrutura sofisticada. Para Engels (s/d, 186),

[...] o Estado surgiu da necessidade de conter as oposições de classes, mas ao mesmo tempo surgiu no meio do conflito subsistente entre elas, ele é, em regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, converte-se também em classe politicamente dominante, adquirindo assim novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo, era sobretudo, o Estado dos donos de escravos para manter os escravos subjugados, tal como o Estado feudal era o órgão de que se valeu a nobreza para manter a submissão dos servos e camponeses dependentes. E o moderno Estado representativo é o instrumento da exploração do trabalho assalariado pelo capital.

O Estado, no instante em que começou a tratar os indivíduos como sujeitos iguais em direitos, deixou de garantir os privilégios da nobreza, pois, ao dispensar um tratamento formalmente igualitário a todas as pessoas, permitiu o fortalecimento da burguesia, porquanto os contratos, obrigatoriamente, haveriam de ser cumpridos,

---

<sup>5</sup> É importante assinalar que, nos fins da Idade Média, embora o “Estado” – ainda absolutista, já que o domínio estava restrito às mãos da nobreza – procurasse garantir as relações jurídicas contratuais da burguesia, as regras não eram respeitadas, sobretudo porque a nobreza precisava assegurar os seus privilégios. Por isso, a Revolução Francesa, cujo fundamento era a necessidade de pôr fim ao sistema absolutista, na verdade, não passou de uma revolução estritamente burguesa.

caso contrário, este ente político, equidistante às partes contratantes, os executaria, por meio do Poder Judiciário e seus instrumentos processuais coercitivos.

Nessa óptica, os lucros e a exploração do trabalho puderam ser legitimados. A ascensão da burguesia ao poder estatal fez com que ela legislasse somente sob a perspectiva da garantia dos seus interesses e relegando ao Estado a aplicação de um direito que, segundo Stücka (1973, 34), é um “[...] sistema de relações sociais correspondente aos interesses da classe dominante e tutelado pela força organizada desta classe [...]”. Marx, seguindo esse pensamento, afirmou que o Estado e o direito possuem um papel essencial, já que são os intermediadores e legitimadores da dominação na sociedade capitalista. Em a *Ideologia alemã*, Marx, ao tratar das relações do Estado e do direito com a propriedade privada, adverte que:

[...] o Estado, pois, é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de um período, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e dele adquirem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, mais ainda, na vontade destacada de sua base real. Do mesmo modo, o direito é reduzido, pelo seu turno, à lei (MARX, 2005, p. 98).

Ao contrário do afirmado por Hegel, de que o Estado é um poder que surge fora da sociedade ou advém da racionalidade, Engels sustenta que, na verdade, o Estado é produto da própria sociedade civil, por ter chegado a certo estágio do seu desenvolvimento e, acima de tudo, pelo reconhecimento de que esta sociedade está em contradição consigo mesma. O Estado é uma superestrutura abstrata acima das classes em conflito, mas que garante a “ordem social”. O Estado é:

[...] antes, um produto da sociedade, quando essa chega a um determinado grau de desenvolvimento. É o reconhecimento de que essa sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições inconciliáveis de que ela não é capaz de se livrar. Mas para que essas oposições, classes com interesses econômicos em conflito não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, surgido da sociedade, mas que se coloca acima dela e que se aliena cada vez mais dela, é o Estado (MARX, 2005, p. 184).

A existência de um terceiro, situado sobre as partes, depende de um circuito de trocas mercantis a fim de proporcionar as condições essenciais para a separação entre o que é público e o que é privado. E esse caráter público do Estado somente

se mostrou possível porque a sociedade capitalista é organizada sob o princípio da troca entre equivalentes, em que os sujeitos são proprietários livres para circularem no mercado sem serem coagidos. Enuncia Pachukanis (1989, p. 118-119) que,

[...] na medida em que a sociedade representa um mercado, a máquina do Estado se realiza efetivamente como a vontade geral e impessoal, como autoridade de direito, etc. No mercado, como já vimos, cada comprador e cada vendedor é sujeito de direito por excelência. Onde as categorias valor e valor de troca entram em cena, a vontade autônoma dos trocadores é uma condição indispensável. O valor de troca deixa de ser valor de troca, a mercadoria deixa de ser mercadoria quando as proporções de troca são determinadas por uma autoridade situada fora das leis imanentes do mercado. A coação, enquanto uma função baseada na violência e endereçada por um indivíduo a outro indivíduo, contradiz as premissas fundamentais das relações entre proprietários de mercadorias. É por isso que, em uma sociedade de proprietários de mercadorias e no interior do ato da troca, a função da coação não pode aparecer como função social, dado que ela não é impessoal e abstrata. A subordinação a um homem enquanto tal, como indivíduo concreto, significa na sociedade de produção mercantil a subordinação ao arbítrio, pois isto significa a subordinação de um produtor de mercadorias a outro. Por isso a coação não pode surgir sob a sua forma não mascarada, como um simples ato de oportunidade. Ela deve aparecer como uma coação proveniente de uma pessoa coletiva e abstrata e que não é exercida no interesse do indivíduo do qual provém – pois cada homem é um homem egoísta na sociedade de produção mercantil –, mas no interesse de todos os membros partícipes das relações jurídicas. O poder de um homem sobre um outro homem é transposto para a realidade como o poder de uma maneira objetiva, imparcial.

A longa transcrição é justificável na medida em que é possível identificar a estratégia do pensamento liberal, ao vincular a ideia do poder à estrutura do Estado, ou seja, o poder está estruturalmente ligado à esfera estatal e é representado pelo conceito de soberania, que pode ser entendido como uma regulamentação jurídica da ação política, na medida em que é o Estado o detentor do monopólio jurídico da violência legítima. Para Pachukanis (1989, p. 126):

[...] A norma de coexistência não é determinada pela possibilidade da coexistência, mas pela dominação de uns sobre os outros. O Estado como fator de força na política interior e exterior: esta é a correção que a burguesia deve fazer à sua teoria e à sua prática do “estado jurídico”. Quanto mais a dominação da burguesia for ameaçada, mais estas correções se tornam comprometedoras e mais rapidamente o “Estado jurídico” se transforma em uma sombra material, até que a agravação extraordinária da luta de classes force a burguesia a rasgar inteiramente a máscara do Estado de direito e a

revelar a essência do poder do Estado como a violência organizada de uma classe social contra as outras.

Ademais, enfatizava Stücka que, se levar em consideração apenas o papel do Estado quanto ao problema do direito, conclui-se que existe um estreito vínculo entre ambos; por isso, inclusive questiona se é o direito que determina o Estado ou se é o Estado que determina o direito. Stücka anota que, para a ciência burguesa, a solução é a seguinte:

[...] o Estado promulga, revoga e tutela as leis e, *por conseguinte*, o Estado, a autoridade, *é o elemento fundamental*. Os juristas mais coerentes, Gumpłowicz, por exemplo, colocam o problema nos seguintes termos: “Em virtude da sua origem, o direito é sempre e em toda a parte uma forma de ordenamento estatal, e justamente uma forma do domínio de uma minoria sobre uma maioria. ” Inclusive o pai da economia política burguesa, Adam Smith (*The Wealth of Nations*, Cap. V), escreve: “Na realidade, o governo burguês foi criado unicamente para a defesa do rico face ao pobre ou para defesa dos que possuem algo face àqueles que nada possuem. ” Porém esta linguagem é demasiado sincera para a burguesia de hoje. Por isso a “ciência do direito constitucional” inventou o conceito de Estado de direito (*Rechtsstaat*) (4) não apenas no sentido de que tudo se regula através do direito (5), mas também (e isto é o mais importante) no sentido de que o próprio direito é o *fundamento do Estado*, de modo que o direito, muito embora seja na realidade, um produto monopolístico do Estado, é, simultaneamente o *criador*, o *gerador* do Estado. Todavia, a sociedade burguesa não se detém ante estas contradições e contrasensos irrelevantes: introduzindo no ordenamento “democrático” a ficção do contrato social concede, de boa vontade, todos os direitos ao governo, confiada na sua gratidão classista [...] (STÜCKA, 1973, p. 106-107).

Certo é que, o Estado, ao mesmo tempo, é membro do sistema capitalista e espectador em alerta constante, tendo em vista que a sua intervenção econômica tem de ser mínima, para que o sistema possa se desenvolver livre de intempéries. O Estado, nesse prisma, exerce a sua função social direcionada a garantir que todo o sistema funcione e assegure os lucros decorrentes da atividade mercadológica, no entanto, se o sistema precisar, devido a eventual crise que venha a pô-lo em risco, esse aparelho ideológico, devidamente estruturado, o Estado, tem que intervir, a fim de evitar o colapso e o desaparecimento da classe que domina a produção da vida material. Nessa concepção, na assertiva de Pachukanis (1989, p. 122):

O Estado jurídico é uma miragem, mas uma miragem muito conveniente para a burguesia, pois ele substitui a ideologia religiosa

em decomposição e esconde, aos olhos das massas, a realidade da dominação burguesa.

A função social do Estado, enquanto todo o sistema estiver funcionando e gerando lucros, é garanti-los, mantendo-se equidistante, mas atuante, na criação de leis destinadas a assegurar o seu bom funcionamento jurídico. Seu objetivo maior, dentro do atual modelo, é o de garantir os interesses da minoria opressora face à maioria oprimida; e melhor quando isso ocorre legitimado pelo direito, pois, estar-se-á, por via oficial, garantindo a paz econômica e social. Por isso, Lenin (2007, p. 108) dizia que: “no regime capitalista, temos o Estado no sentido próprio da palavra, isto é, uma máquina especialmente destinada ao esmagamento de uma classe por outra, da maioria pela minoria”.

Com efeito, a manutenção do sujeito de direito e do Estado só é possível por que autorizada pelo direito e seus respectivos instrumentos processuais e materiais. O direito tem a missão de tornar realizável qualquer contrato juridicamente possível, principalmente porque, diante de um eventual descumprimento da obrigação, esse contrato pode ser executado pelo Judiciário (instituição oficial dotada de autoridade e mantida pelo próprio Estado).

Logo, o capitalista não encontra óbice nenhum para contratar a mão de obra de um trabalhador, pois tem em si a consciência de que, caso o trabalhador descumpra o contrato de compra e venda – preferível denominá-lo contrato de compra e venda a contrato de trabalho, pelo fato de o trabalhador vender a sua força de trabalho e o empregador comprar – encontrará instrumentos jurídicos disponíveis. Por analogia podemos enquadrar os alunos das universidades particulares na ocorrência de eventual inadimplemento contratual das mensalidades estudantis, cujo contrato firmado entre universidade – prestadora dos serviços educacionais – e os estudantes deixa bem caracterizada a mercantilização da educação superior. Esse descumprimento obrigacional leva as instituições, por meio dos seus departamentos jurídicos, em caso de inexistência de transação para o pagamento das mensalidades em atraso, a ajuizar ação judicial para forçar o aluno-devedor a adimplir a obrigação, e tudo acobertado pelo manto da legalidade e do Estado, via Poder Judiciário, que pode, inclusive, determinar a penhora de bens do devedor e, certamente, ex-aluno.

O direito legitima os interesses da classe dominante pela lógica capitalista da liberdade e igualdade que, para Mascaró, são essenciais ao mercado e a lógica da reprodução econômica, e tendo como fundamento a propriedade dos meios de

produção da vida material. Para ele, a propriedade privada, como fundamento do direito, ao lado da igualdade formal e da liberdade negocial, constitui o corpo do direito privado. Segundo Mascaro (2003, p. 32), “[...] a produção, e não a circulação, é que permite a plenitude da autorreprodução do capital e a exponenciação da acumulação privada”.

Nota-se que, a constituição das figuras sujeito de direito, direito e Estado só foi possível mediante as estruturas que podem ser encontradas no capitalismo e de um pensamento crítico, que extrapola os limites de um conjunto de leis postas pelo Estado e que devem ser cumpridas por todos. Contudo, a ideologia do pensamento jurídico positivo normativista dominante mostra a sua força por meio de um discurso que objetiva aparar todas as arestas que possam, de alguma forma, pôr em risco toda a estrutura capitalista de manutenção das desigualdades e de acúmulo de renda nas mãos dos que tomam as decisões estratégicas para um bom funcionamento de todo o sistema produtivo e político.

### **1.3 Direito e ideologia jurídica**

Antes de aprofundarmos acerca da ideologia jurídica, é importante frisar que as ideologias sempre estiveram presentes em todas as sociedades historicamente construídas. No entanto, com a Revolução Francesa, a ideologia tomou novos rumos, principalmente, após a consolidação do capitalismo como modo racional e social dos meios de produção aliada ao desenvolvimento de grupos políticos com pensamento liberal.

Karl Mannheim (1972, p. 81-85), ao definir os conceitos de ideologia, afirma que existem dois significados distintos e separáveis do termo ideologia: o *particular* e a *total*. Para ele, enquanto a concepção particular de ideologia se preocupa apenas com uma parte dos enunciados do opositor, a dimensão total põe em discussão a *Weltanschauung* absoluta do opositor, buscando, assim, apreender tais conceitos como um desdobramento da vida coletiva partilhada pelo opositor. Segundo o autor, o aspecto particular realiza as abordagens de ideias mediante um nível unicamente psicológico, ao passo que, na perspectiva total, quando num dado período histórico, atribuímos um mundo intelectual e a nós atribuímos outro, ou, então, no momento em que um grupo social pensa com categorias diferentes das nossas, não se está

referindo “[...] a casos isolados de conteúdo de pensamento, mas a modos de experiência e interpretação amplamente diferentes e sistemas de pensamento fundamentalmente divergentes”.

Não obstante, a concepção particular de ideologia atua sob a perspectiva psicológica do interesse à medida que a total faz um exame funcional e sem quaisquer referências a motivações, “confinando-se a uma descrição objetiva das diferenças estruturais das mentes operando em contextos sociais diferentes”. Destarte, ao se empregar a concepção total de ideologia, pretende-se reconstruir o modo de ver de determinado grupo social, assim, “nem os indivíduos concretos nem o seu somatório abstrato podem ser legitimamente considerados como portadores deste sistema ideológico de pensamento como um todo”. Portanto, assevera Karl Mannheim (1972, p. 87) que, a concepção particular de ideologia é “um fenômeno intermediário entre, num pólo, a simples mentira e, no outro, um erro, que é o resultado de um aparato conceptual distorcido e defeituoso”.

Althusser (1970, p. 77-83), em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, afirma que “a ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência”, e, para defender a tese acerca da estrutura e o funcionamento da ideologia, ele propõe duas teses: uma negativa e outra positiva. A *primeira tese*, representada pela relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, enquanto a *segunda tese* é concernente a ideologia como existência material.

Na *primeira tese*, Althusser (1970, p. 77-78) pontua que se refere à ideologia religiosa, à ideologia moral, à ideologia jurídica, à ideologia política, dentre outras ideologias, como concepções do mundo; porém, na visão do filósofo, “a menos que se viva algumas destas ideologias como verdade [...] ‘as concepções do mundo’ são na sua grande parte imaginárias, isto é, não ‘correspondentes à realidade’”. Mesmo não admitindo que as ideologias não correspondam à realidade, Althusser acentua que basta interpretá-las para que se possa reencontrar, por meio da representação imaginária do mundo, a própria realidade desse mundo, ou seja, ideologia = ilusão/alusão. Dizia ele que há diferentes tipos de interpretação, dentre os quais se destacam o *mecanicista* (Deus é a representação imaginária do Rei real) e o *hermenêutico* (escola teológico-filosófica, Feuerbach: Deus é a essência do Homem real). Interpretando a transposição imaginária da ideologia, o filósofo concluiu que na

ideologia “[...] os homens se representam sob uma forma imaginária as suas condições de existência reais” (1970, p. 79).

Quanto à *segunda tese* – ideologia como existência material –, Althusser frisa que cada aparelho ideológico do Estado é a realização de uma ideologia, por isso, ele retoma a proposição segundo a qual “[...] uma ideologia existe sempre num aparelho, e na sua prática ou suas práticas”, porém, salienta que “[...] a existência material da ideologia num aparelho e nas suas práticas não possui a mesma modalidade que a existência material de uma pedra ou uma espingarda” (1970, p. 84).

Marilena Chauí (1980, p. 30) destaca que a ideologia é “um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos”, logo, no instante em que a relação do

[...] indivíduo com a sua classe é a da submissão a condições de vida e de trabalho pré-fixadas, essa submissão faz com que cada indivíduo não possa reconhecer-se como fazedor de sua própria classe. Ou seja, os indivíduos não podem perceber que a *realidade* da classe decorre da *atividade* de seus membros. Pelo contrário, a classe aparece como uma coisa em si e por si e da qual o indivíduo se converte numa parte, quer queira, quer não. É uma fatalidade do destino. [...] A ideologia burguesa, através de uma ciência chamada Sociologia, transforma em idéia científica ou em objeto científico essa “coisa” denominada “classe social”, estudando-a como um fato e não como um resultado da ação dos homens.”

O direito, com efeito, também é um fenômeno ideológico. Daí a necessidade de investigar essa dimensão, porquanto, assim como a figura sujeito de direitos, a ideologia jurídica integra o modelo capitalista, sem o que, aliás, pareceria utópica a dominação da classe dirigente sobre os demais estratos da camada social. Essa ideologia jurídica interfere na construção do saber jurídico contemporâneo.

A compreensão do direito como fenômeno ideológico tem o seu fundamento na própria realidade social, isto é, extrapolando os limites da consciência individual e fixando-se no mundo da intersubjetividade. O direito se concretiza nas relações sociais, e sem essa dimensão seria impossível entender a existência dos complexos mecanismos de produção da vida material, pois, sem as condicionantes da disciplina jurídica, não haveria (e, na verdade, não há) como manter as relações produtivas modernas. Não obstante, não há relações sociais de produção material econômica sem um direito que lhe corresponda, posto que, a concretização das relações sociais produtivas posicionadas na estrutura depende de uma superestrutura que, nessa

sociedade de mercado, é representada pelas normas jurídicas e pelo Estado, sem a qual as relações sociais produtivas não se realizariam.

O direito, portanto, é concebido, realmente, para garantir as relações sociais de produção material por meio da coerção e das instituições jurídicas, decorre daí que os bancos conseguem emprestar e obter lucros bilionários; o consumidor adquire os produtos de sua preferência, e à prestação; o empregador contrata a mão de obra do trabalhador, que ao mesmo tempo é valor de uso e valor de troca; o estudante realiza um contrato de prestação de serviços educacionais com uma universidade privada. Todas essas relações jamais se consubstanciarão sem a participação do direito, tendo em vista que, se ocorrer o descumprimento de uma obrigação por uma das partes envolvidas no negócio jurídico, há instrumentos aptos a coagir o infrator a cumprir a obrigação, e tudo sob o manto da legalidade.

A construção do pensamento jurídico está, também, umbilicalmente ligada à evolução histórica das relações sociais. Um retorno ao período medieval evidencia a consciência teológica, enquanto no capitalismo a consciência da racionalidade é que determina como o indivíduo deve se comportar. Essa consciência é percebida nessa sociedade em constante conflito de classes e pelo discurso ideológico promovido pela classe hegemônica, cujos representantes estão na política, na economia, na propagação cultural, etc. Classe esta, responsável pela criação do direito e seus instrumentos e pela difusão de sua ideologia. É nessa perspectiva que Marx (2005, p. 78) afirma que as ideias da classe dominante, são, igualmente, as ideias dominantes; a classe detentora da força material produtiva é a mesma da força espiritual dominante. Para Marx, as ideias dominantes são, na verdade, a expressão das relações materiais de dominação. Essa constatação é explicada na medida em que aqueles que compõem a classe dominante são possuidores de consciência, desse modo, não há surpresa alguma quanto a hegemonia do seu pensamento.

Pachukanis (1989, p. 22) partindo da noção da natureza dúplice do direito (entre direito objetivo e direito subjetivo ou norma e faculdade jurídica), advoga uma significação na mesma proporção da existente entre valor de troca e valor de uso. O direito, dessa feita, “enquanto forma não pode ser captado fora de sua mais simples definição”. Segundo Pachukanis, a sociedade capitalista disponibilizou todas as condições, no sentido de que o “momento jurídico seja plenamente determinado nas relações sociais”. Machado (2005, p. 47) enuncia que a sociedade capitalista está fundada sob a ideologia das classes que estão situadas no topo da hierarquia social,

daí necessitam dessa aparência de legalidade, que é perseguida “[...] por intermédio do discurso dogmático que apresenta, retoricamente, a lei como instância desideologizada, indiferente aos interesses políticos daquela classe”. O direito, na sua essência, é um instrumento político, de poder, de dominação e de exploração.

A dominação ideológica do direito é percebida, mormente, ao perfazer uma abordagem pela via crítica da realidade estrutural da política, da economia e das próprias relações sociais da vida material. Para aqueles que afirmam que o direito é apenas um conjunto de normas postas pelo Estado, não resta dúvidas de que todos são iguais, tanto que está positivado, geralmente, num texto político situado no topo da hierarquia piramidal. Agora, um jurista de formação crítica, procurará sair do campo restrito das leis e invadir a esfera de um lugar desconhecido, externo às concepções apenas normativas. Dirá esse jurista que a igualdade é apenas formal, pois, na sociedade capitalista, o direito, ao lado do Estado, tem o papel essencial de travestir os desiguais em iguais, formalmente, até porque, como frisado, exigir uma igualdade real no sistema capitalista, é o mesmo que decretar a sua extinção.

A ideologia promovida pelo discurso ideológico competente se consolida na sociedade capitalista quando consegue unificar todo e qualquer pensamento oposto, a linguagem e a realidade, com a finalidade, nas palavras de Marilena Chauí (1997, p. 3), de se obter, mediante essa lógica, “a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem de classe dominante”. Para a filósofa, ao universalizar o particular, eliminando as diferenças e as eventuais contradições, “a ideologia ganha coerência e força porque é um discurso lacunar que não pode ser preenchido”. Ou seja, a coerência ideológica só é possível devido a existência das lacunas, porquanto “a ideologia é aquele discurso no qual os termos ausentes garantem a suposta veracidade daquilo que está explicitamente afirmado”.

O discurso ideológico é um discurso feito de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas. A coerência desse discurso (o fato de que se mantenha como uma lógica coerente e que exerça um poder sobre os sujeitos sociais e políticos) não é uma coerência nem um por obtidos *malgrado* as lacunas, *malgrado* os espaços em branco, *malgrado* o que fica oculto; ao contrário, é *graças aos brancos*, *graças às lacunas* entre as suas partes, que esse discurso se apresenta como coerente (CHAUÍ, 1997, p. 21).

Certo é que o discurso jurídico não releva a sua ideologia (MASCARO, 2007, p. 45). Essa assertiva é justificada porque o direito das sociedades capitalistas

é instituído pelos princípios de igualdade e liberdade. Mas a questão é que nestas sociedades as determinantes da igualdade e liberdade são apenas formais, e não reais. Aliás, numa sociedade em que as desigualdades precisam ser mantidas, uma das funções do Direito é exatamente camuflar essas desigualdades pela criação de “normas aparentemente justas” (MASCARO, 2007, p. 45). Eis porque aqueles que residem nos bairros sofisticados, de fácil acesso à saúde e à alimentação de qualidade, e aqueles que moram na periferia, sem as mínimas condições existenciais, são, para o direito, considerados iguais. É por meio dessa utópica igualdade e liberdade que o direito garante e legitima as relações sociais de produção e os lucros privados.

Numa leitura pachukaniana, tomando emprestado o ensinamento de Márcio Bilharinho (2008, p. 130), pode-se dizer que a superestrutura jurídica não abrange apenas a totalidade das normas jurídicas (aspecto formal), mas também as relações sociais, que ele denomina “conteúdo de classe”. Márcio Bilharinho argumenta, ainda, que as normas jurídicas são “o reflexo” das relações sociais e também possuem a capacidade de exercer uma “ação de retorno” na medida em que podem formalizar, sancionar e modificar essas relações. Assim, ao assumir essa expressão jurídica, “essas relações passam a ser providas de uma natureza coercitiva pelo Estado da classe dominante”. Nessa óptica, para Machado (2005, p. 48),

[...] uma vez materializada no processo produtivo, a ideologia da classe hegemônica se projeta no ordenamento jurídico que cuida imediatamente de formalizar aquela hegemonia política dominante, fazendo-o por meio de leis que garantem a coesão e o consenso sociais em torno dos projetos sócio-econômicos de classe. Assim, o ordenamento jurídico positivo confere ao projeto da classe dominante um caráter legal que o torna, só por isso, um projeto legítimo e universal, já que opera a completa abstração dos antagonismos sociais, absorvidos ou “institucionalizados” pela ordem jurídica que se apresenta mesmo como expressão do interesse geral.

Edelman (1976, p. 34-35), ao desenvolver a sua investigação acerca da ideologia e do sujeito de direito, descreve que “os indivíduos são interpelados como sujeitos pelo direito”. Para ele, essa interpelação “é constitutiva do seu próprio ser jurídico, no sentido de que é esta interpelação ‘tu és um sujeito de direito’, que lhes dá o poder concreto, que lhes permite uma prática concreta”. Com isso, uma determinada relação de direito é uma relação entre os “pares de sujeitos”. Edelman admite que a ideologia jurídica legitima-se na relação “necessária” entre o direito e

os sujeitos de direito, sendo que um desses sujeitos, o Estado, é o responsável pela construção do direito. Na afirmativa do autor:

[...] a regra de direito era pensada como uma relação entre o direito e os sujeitos de direito, e que é a existência de um Sujeito (que é o que faz o direito, isto é, o Estado) que dá coerência e unidade à norma de direito, que só tem existência pela mediação dos sujeitos de direito. A sujeição do sujeito de direito ao Sujeito permite-lhe simultaneamente legitimar o seu poder fora de si, e operar o regresso ao poder. Esta dupla “estrutura espetacular da ideologia” isto é, esta estrutura de espelho duplo, assegura o funcionamento da ideologia jurídica de um lado, o sujeito de direito existe em nome do direito, isto é, o Direito dá-lhe o seu poder; por outro lado, o poder que ele deu ao direito regressa a ele: o poder do direito não é senão o poder dos sujeitos de direito: o Sujeito reconhece-se a si próprio nos sujeitos. O poder (a propriedade) no Poder (o Estado). O Estado ocupa, ideologicamente, este lugar, atribuído na Idade Média à Igreja. A Constituição de um Estado sujeito de direito assegura o funcionamento da ideologia jurídica.

O *que está oculto* é o próprio *funcionamento* da ideologia jurídica. Com isto pretendo dizer que este funcionamento bastando-se a si próprio, esta *suficiência* é ocultação no próprio funcionamento da sua suficiência. Dito de outro modo, o funcionamento da ideologia jurídica torna “inútil” a questão do seu funcionamento. Um pouco como o Deus de Descartes, o impulso ideológico faz avançar a máquina. A um Relógio apenas se pede que indique as horas e à Justiça que seja justa. *Basta* ao direito dizer que o Homem tem um Poder, que este Poder protege o seu Interesse, e que a sua vontade livre é uma vontade que quer o seu Interesse para “pôr em andamento a ideologia jurídica.”

Marilena Chauí (1997, p. 30-31) acentua que a ideologia possui uma carga dupla quanto a sua pretensão, ou seja, procura fazer com que o discurso sobre as coisas coincida com as próprias coisas e, também, afirmar que essas coisas são, na verdade, racionais, e que essa racionalidade é parte do real, portanto, o trabalho do pensamento é o de redescobrir esta racionalidade que já está inscrita no mundo. A racionalidade ideológica “não é apenas aquela do discurso lacunar, mas ela é, sobretudo a racionalidade que sustenta o que entendemos por saber científico e por objetividade”. Marilena Chauí (1997, p. 33) destaca, inclusive, que a aproximação com a ideologia se justifica porque a finalidade da ideologia é a manipulação, por isso a ciência lhe oferece a “imagem de um objeto manipulado e inteiramente manipulável, porque produzido pelas próprias operações científicas”. Assim, a ciência consegue manter e reforçar o desejo da ideologia, qual seja: “coincidir com aquilo que é proferido pelo seu próprio discurso, pois o que ela profere (como ideologia), ela mesma (como ciência) construiu”.

Destarte, toda a compreensão dessa dimensão ideológica do direito pode ser notada nos parlamentos das sociedades capitalistas ocidentais, onde se dá o culto a toda discussão e criação do direito moderno e seus membros, em sua grande maioria, são oriundos dos estratos sociais privilegiados. Urge argumentar que essa ideologia determina a produção normativa estatal, motivo pelo qual Althusser, ao desenvolver a tese dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE)<sup>6</sup>, destaca, ao lado de outros Aparelhos, o AIE jurídico.

Essa ideologia jurídica decorre da autoridade do discurso ideológico jurídico fomentado por aqueles que ditam os rumos e o modo como os indivíduos devem se comportar no interior da sociedade capitalista face às transformações tecnológicas. Esse discurso intervém, também, na construção e difusão do saber jurídico numa sociedade de mercado. Nasce, nesse cenário, o problema de se dar ênfase aos procedimentos jurídicos, reduzindo o direito ao dogmatismo tecnicista. Aliás, esse problema já tinha sido observado por Stücka (1973, p. 233), em seu *Direito e luta de classes*, ao pontuar que “a *intangibilidade* da lei é o *dogma* da *sociedade burguesa*, e os juristas, seus ideólogos típicos, não fazem mais do que levá-los à prática. Daí o adágio de que a lei é mais inteligente do que o seu autor”.

## 1.4 Direito e técnica

As modernas figuras jurídicas aliadas à consolidação do discurso ideológico oficial resultaram na confusão entre a “ciência” e as modernas “técnicas do direito”. Essa questão é notada por Mascaro (2007, p. 55), ao ponderar que é necessário distinguir entre a “ciência” e as “técnicas do direito” para que consiga compreender a plena dimensão do fenômeno jurídico. Para o autor, aquele que aprendeu a interpor recurso de apelação contra uma sentença conhece uma técnica processual, porém, isso não quer dizer que ele alcançou grau de conhecimento suficiente para entender as razões “profundas e estruturais do fenômeno do monopólio da violência nas mãos do Estado, que gera a processualização das demandas e, conseqüentemente,

---

<sup>6</sup> Althusser (1970, p. 42-44) alerta que os aparelhos ideológicos de Estado não podem ser confundidos com aparelho (repressivo) de Estado. Ele designa como Aparelhos Ideológicos de Estado “[...] certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Em razão disso, Althusser propõe uma lista empírica destas realidades, que terá de ser analisada mais profundamente, além de ser posta à prova, retificada e reelaborada. Daí porque Althusser diz que os Aparelhos Ideológicos de Estados são representados pelas seguintes instituições: AIE religioso; AIE escolar; AIE familiar; AIE jurídico; AIE político; AIE sindical; AIE da informação; AIE cultural.

aquele recurso de apelação”. Portanto, para se compreender o fenômeno do direito, cientificamente, é preciso pensá-lo para além da técnica.

Contudo, pensar além dos limites técnicos exige uma compreensão também da racionalidade, sobretudo numa sociedade individualista, cujos interesses econômicos e a dominação pelo discurso ideológico da classe detentora dos meios de produção são concepções indissociáveis. Nesse sentir, isto é, para definir o modo como ocorre o funcionamento estrutural da sociedade capitalista, do tráfego social exercido pelo direito burguês e da dominação burocrática, é que Max Weber define o conceito de racionalidade. Habermas (1968, p. 45) sustenta que: essa racionalização constitui a “ampliação das esferas sociais, que ficam submetidas aos critérios da decisão racional”; “a racionalização progressiva da sociedade depende da institucionalização do progresso científico e técnico”. Na sua visão, no instante em que a técnica e a ciência penetram nas esferas institucionais da sociedade, e as modificam, elas conseguem romper com as legitimações antigas. Para Max Weber (2011, p. 31), o capitalismo moderno racional necessita, além dos meios técnicos produtivos, de um sistema jurídico e de uma administração fundada em regras formais, que são, ademais, os fatores estruturais racionais.

Ao investigar a ideologia da sociedade industrial, Herbert Marcuse (1973, p. 18-19) pontua que, na sociedade industrial, a estrutura técnica de produção e a distribuição “não funciona como a soma total de meros instrumentos que possam ser isolados de seus efeitos sociais e políticos, mas, antes, como um sistema que determina [...] tanto o produto do aparato como as operações de sua manutenção e ampliação”. Segundo ele, a tecnologia tem a função de instituir formas mais satisfatórias e agradáveis de controle e coesão social, e, diante das particularidades totalitárias que essa sociedade evidencia, a noção de “neutralidade” da tecnologia é insustentável, isto é: “a tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas”. É nessa contextualização que podemos afirmar que a tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social. A tendência desses controles parece que afirma-se, ainda, em outro sentido; disseminando-se pelas áreas menos desenvolvidas e até mesmo pré-industriais e criando similares no desenvolvimento do capitalismo e do comunismo.

Oswaldo Giacóia (2013, p. 96), em um estudo sobre Heidegger, afirma que a técnica moderna é “desvelamento e produção”, pois “trata-se de trazer à luz, um pôr e dispor, um tornar manifesto, que tem a ‘forma’ [...] que estabelece para a natureza a exigência de fornecer energia suscetível de ser extraída e armazenada como tal”. Argumenta que a técnica moderna “dispõe os entes como objetos em um processo reiterativo formado por extração, transformação, preparação, armazenamento, distribuição, comutação [...] em uma circularidade sem fim”:

O ar é posto para o fornecimento de nitrogênio, o solo para o fornecimento de minérios, o minério, por exemplo, para produção de energia atômica, que pode ser associada ao emprego pacífico ou à distribuição... A central hidrelétrica está posta no rio Reno. Ela põe o Reno em função da pressão de suas águas, fazendo com que desse modo, girem as turbinas, cujo girar faz com que funcionem as máquinas que geram energia elétrica para a qual estão preparadas as centrais interurbanas e sua rede de energia demanda para a transmissão de energia. No âmbito das consequências interconectadas da demanda de energia elétrica, o rio Reno também aparece como algo demandado. A central elétrica não está construída no rio Reno, como a antiga ponte de madeira, que há séculos une uma margem à outra. Antes e pelo contrário, é o rio que está construído na hidrelétrica. O desocultar que domina a técnica moderna tem o caráter de requisitar o ente no sentido do desafio. Este acontece pelo fato de a energia oculta na natureza ser explorada, do explorado ser transformado, do transformado ser armazenado, do armazenado ser novamente distribuído e do distribuído ser novamente comutado. Explorar, transformar, armazenar e distribuir são modos de desocultar (GIACÓIA, 2013, p. 97).

Este pensamento nos remete a refletir sobre a dimensão da técnica jurídica. No feudalismo não havia uma técnica jurídica como a existente no direito moderno, porquanto as formas econômicas são todas construídas pela experiência social, que pode ser, inclusive, considerada estática, uma vez que o domínio se concebia de forma direta e mantido pela força. O direito, portanto, jamais pode ser visto, nessa época, como uma técnica.

Na sociedade contemporânea, o capitalismo não pode sobreviver sem a superestrutura do direito; o direito, enquanto isso, não pode exteriorizar a sua função no sistema sem que seus operadores conheçam os procedimentos jurídicos. Como os advogados de instituições financeiras poderiam ajuizar uma ação de busca e apreensão de veículo, em contrato de alienação fiduciária, a fim de compelir o devedor a efetuar o pagamento da dívida ou perder a posse do bem? Nota-se,

nesse aspecto, que a concretização dos procedimentos processuais somente se dará pelo domínio do conhecimento técnico jurídico. Para o pensamento jurídico atual, pensar de modo científico como o direito é constituído e investigar “para que serve ou quais as suas implicações perante sociedade”, não interessa, pois o objetivo a ser alcançado não é a *justiça*, mas manter a pacificação social pela violência da autoridade da decisão judicial.

As sociedades antigas não conheceram as técnicas adotadas pelos juristas da moderna sociedade capitalista. Destarte, no feudalismo, o direito estava fundado nos costumes e na dominação direta exercida pelo senhorio, concebido não apenas na esfera hereditária da terra, mas mediante argumentos religiosos, dentre os quais estava a de que a exploração da mão de obra servil era vontade suprema, da Divina Providência. Eis o pensamento religioso utilizado para dar legitimidade à dominação. A relação de dependência podia ser observada também no Poder Judiciário, em que os servos tinham de se submeter à jurisdição do senhor feudal. Pirenne (1982, p. 68) anota que no interior dos domínios haviam cortes territoriais integradas pelos vilões e cuja presidência era exercida pelos alcaides ou *villicus*, que sempre proferiam sentenças em conformidade com o direito consuetudinário do senhorio. O direito não se limitava à estrutura jurídica técnica e específica como a existente no capitalismo, mormente porque não correspondia a uma atividade mercantilista com o objetivo de impessoalizar a todos. Neste sentido, Mascaro (2003, p. 39-40):

Entre os povos antigos, a noção de direito está intimamente ligada com a sua própria estruturação social. As sociedades plantadas na carência, sabedoras de suas necessidades e das suas impotências frente à natureza, compreendem, no mais das vezes, as formas de relação social como relações de privilégio, de diferença, de *status*, tendo em vista que, tanto no modo de produção asiático quanto no escravagismo antigo ou no feudalismo, a produção social e o domínio da natureza ainda são insuficientes para a satisfação das necessidades. De tal sorte, reina no mundo antigo uma forma de relação social que, em termos jurídicos, é sempre de privilégio, é sempre de negação da universalidade social, é sempre de poder para alguns e submissão para a maioria. Seja o grande cenário do domínio do senhor perante o escravo ou então do senhor feudal sobre seu servo, trata-se sempre de privilégio e exceção de poder e submissão, de riqueza de alguns e miséria da maioria subjugada. O que se pode chamar de direito, aí, está sempre ligado não a um formalismo tecnicista, mas à expressão das mais variadas correlações que venham a garantir a alguns aquilo que está desprovido ao resto. A magia formaria o arcabouço psicológico da diferença de alguns para o resto social, a fortuna selaria a sorte de alguns senhores de outros servos, e essa lógica vem, ininterrupta,

até o século XVIII, quando ainda se pregava, no Absolutismo, a teoria do direito divino.

Ao mesmo tempo, o que há de jurídico nos modos de produção antigo, escravagista ou feudal é sempre uma relação de diferença pessoal, arraigada num alto grau de vivência social. O senhorio não é um título abstrato à venda no mercado, é um *status* muito particular reconhecido socialmente, pela tradição por exemplo, mantido pela força ou pelo domínio dos meios de produção. A reprodução econômica do mundo antigo é fundamentalmente estática e vinculada à pessoalidade de seus dominantes e dominados cuja relação social se dá pela diferença [...].

Com efeito, todo o arcabouço jurídico estrutural no modo de produção feudal é pautado na relação pessoal, entre senhor e servo. O surgimento do capitalismo direcionou o direito para o campo tanto da técnica quanto da previsibilidade judicial, tal como se verifica no sistema da *common law*, que permitiu ao burguês, por meio da técnica da previsibilidade dos julgamentos pela regra dos precedentes judiciais, saber como deveria proceder juridicamente em seus negócios (MASCARO, 2003, p. 43). Essa previsibilidade do direito anglo-saxônico permite que o capitalista conheça como o juiz procede e de forma distinta não procederá, pois, independentemente de se estar fazendo justiça no caso concreto, estar-se-á homenageando a segurança jurídica. Aqui está a técnica do sistema precedentalista. Seja nos países do sistema da *common law* ou de origem romano-germânica, o tribunal representa,

[...] a superestrutura jurídica por excelência. Através do processo judiciário, o momento jurídico separa-se do momento econômico, surge como um momento autônomo. Historicamente, o direito começou com o litígio, isto é, com a ação judicial; foi somente mais tarde que o direito valeu-se de relações práticas ou puramente econômicas já preexistentes que, assim, desde o início assumem um aspecto dúplice: econômico e jurídico. A dogmática jurídica esquece esta sucessão histórica e começa pelo resultado acabado, pelas normas abstratas pelas quais o Estado preenche, por assim dizer, todo o espaço social, ao conferir propriedades jurídicas a todas as ações que se realizam. Segundo esta concepção elementar, não é o conteúdo material, econômico, das próprias relações que é o momento fundamental, determinante, nas relações de compra e venda, mas entre mutuante e mutuário, etc., mas o imperativo dirigido em nome do Estado às pessoas singulares; este ponto de partida do jurista prático é tão utilizável para a análise e explicação da ordem jurídica concreta quanto para a análise da forma jurídica em suas determinações mais gerais. O poder de Estado confere clareza e estabilidade à estrutura jurídica, mas não cria as premissas que estão enraizadas nas relações materiais, isto é, nas relações de produção (PACHUKANIS, 1989, p. 64).

No capitalismo, o controle fomentado pelo direito mediante técnicas jurídicas é observado, diariamente, na materialização de qualquer comportamento humano. Portanto, pode-se afirmar que o direito se consolida como o instrumento de controle dos fenômenos ocorridos na sociedade. As modernas técnicas jurídicas, ademais, não abrem espaço institucional para qualquer espécie de sentimentos, de vontades ou de busca pela justiça (MASCARO, 2007, p. 58). O controle apresenta-se, também, na atividade dos “operadores” do direito, oportunidade em que as técnicas são imediatas. Na sociedade capitalista toda a sua estrutura é moldada a partir de técnicas específicas, inclusive as lutas de classes, as instituições do Estado e, acima de tudo, o direito.

A novidade da técnica moderna consiste em um desafiar que instala a natureza na condição de manancial de energia suscetível de ser extraída, armazenada e distribuída, de modo que o essencial não é o resultado objetivo determinado desse processo, mas antes a dinâmica e a lógica imanentes do próprio processo de conversão da natureza em estoque armazenável e permanentemente comutável. A configuração atual de nossas sociedades depende essencialmente da atualização do potencial tecnológico. Este constitui a mais determinante força produtiva na sociedade. A verdade da metafísica moderna é o domínio planetário da cibernética, a exploração tecnológica das galáxias (GIACÓIA, 2013, p. 98).

A construção do direito, desde o instante em que a burguesia pôs a termo o regime absolutista, passou a ser o próprio reflexo da monopolização do Estado na criação das leis, representado, modernamente, pelos grandes parlamentos. A técnica, aliada ao modo como os parlamentos legislam nas sociedades ocidentais e o judiciário interpreta as leis, nos impele a admitir, que a produção do Direito

[...] assumiu a pura forma das grandes produções fabris e, para a sua aplicação e interpretação, criaram-se autênticos templos cujas solenes cerimônias dos sacerdotes do direito se processam com os mesmos métodos da grande produção. Porém, apesar de tudo isso, o âmbito do direito continua a ser um mistério, algo incompreensível para os simples mortais, muito embora sejam obrigados a conhecer todo o direito e apesar deste disciplinar as relações humanas mais correntes (STÜCKA, 1973, p. 32).

Seguir os procedimentos técnicos é muito mais importante que a efetivação da justiça, até porque, o direito, na sociedade capitalista, não tem como objetivo final a concretização da justiça, mas legitimar os interesses da classe que domina os

meios produtivos. A propósito, se o direito torna-se um fim em si mesmo, está com a razão Mascaro (2007, p. 57) quando aponta que

[...] o direito moderno, capitalista, não está preocupado estruturalmente com a justiça. Antes, está preocupado com a forma, com as instituições, com a sua própria reprodutibilidade. Todo o aparato de tribunais, legisladores, operadores do direito, passa a se orientar para um fim específico: não se indaga se o direito está sendo justo. Salva-se sempre o funcionamento dessa máquina sem se preocupar com suas origens ou seus fins.

O direito, moldado de acordo com a lógica mercantil, garante o progresso do sistema, pois chancela a igualdade formal, a liberdade contratual e a propriedade privada, estruturas indispensáveis à exploração comercial. O direito, na verdade, se aperfeiçoa objetivando resguardar os interesses da classe que detém a propriedade dos meios de produção material pela técnica de decisões, mediante procedimentos jurídicos. As técnicas do direito têm sido importantes para garantir os fins na sociedade capitalista, isto é, assegurar os lucros e manter as desigualdades reais, tendo em vista que ao dar preferência ao domínio dos procedimentos, esquece-se de pensar o fenômeno do direito de modo crítico e suas implicações na produção da vida material. Pensar o direito como ciência não se confunde em pensá-lo como técnica jurídica, pois aquele há de ser abordado em concurso com outros ramos das ciências, para, assim, poder ter a real dimensão dos fatos e dos fenômenos sociais; a técnica jurídica, por sua vez, é restrita, se preocupa apenas com a aplicabilidade concreta.

Pensar cientificamente sobre o direito exige que se saiba não apenas manejar as técnicas – daí a diferença entre o mero operador das técnicas do direito e um jurista pleno, que conheça os fundamentos dessa técnica. Mas a ciência do direito ainda é maior: ela coloca em xeque as próprias razões da técnica, e vai verificar os fenômenos jurídicos em horizontes maiores, chegando à própria sociedade, que é o seu lastro necessário (MASCARO, 2007, p. 63).

A tecnicidade jurídica, seguindo o progresso das atividades capitalistas, resultou na positivação do direito e na redução do direito à legalidade, ou seja, apenas como normas criadas e postas pelo Estado. Essa tecnicidade atingiu o ápice com Kelsen, que reduziu o direito à norma estatal: à lei escrita. Kelsen, nas palavras de Mascaro (2003, p. 44), “ao reduzir o direito à norma estatal, nada mais fez do que

fincar a bandeira no cume do movimento de tecnicização do direito, no qual os juristas na prática já haviam chegado [...]”. Com isso, a lei (norma) determina

[...] os limites de um determinado ordenamento jurídico, de um determinado sistema de relações jurídicas, embora já se tenha visto com que hipocrisia. A lei burguesa tende precisamente a ocultar a verdadeira natureza do sistema de modo que, salientemo-lo uma vez mais, *o direito é constituído justamente por este sistema e não somente pela lei*. No plano teórico, a lei deve proporcionar o princípio fundamental (...) e, possivelmente, uma definição clara, exhaustiva e suficientemente concreta das principais instituições jurídicas. O resto corresponde à aplicação do direito, e será sempre injusto para a classe oprimida, e justo para a classe dominante (STÜCKA, 1973, p. 236).

A redução da ciência do direito à tecnicidade, fortemente influenciada pela cultura jurídico-positivista, da racionalidade formalista, tem encantado tanto os operadores quanto os acadêmicos dos cursos jurídicos. Esse formalismo racional os tem afastado de um saber global da essência do fenômeno jurídico, que envolve os planos político, histórico, econômico, social, etc., e lhes proporciona o contato com as habilidades técnicas e o conhecimento unicamente da legislação e desligados de qualquer preocupação com a realidade social. Toda essa cultura, porém, favorece o sistema capitalista, que cada vez mais consegue legitimar as desigualdades legalmente. Esse tecnicismo jurídico já era criticado por Stücka (1973, p. 233-234), ao dizer que

[...] as obras dos bons técnicos do direito que trabalham na definição do tipo de relações jurídicas e das chamadas instituições jurídicas, são incomparavelmente mais úteis do que as volumosas obras dedicadas “o verdadeiro” direito ou ao “direito justo”.

Heidegger (2007, p. 396) ensina que “[...] quanto mais de modo questionador refletirmos sobre a essência da técnica, tanto mais cheia de mistério será a essência da arte”. Portanto, o saber jurídico contemporâneo precisa ser reconstruído, mas essa reconstrução exige dos operadores do direito questionarem acerca da essência das técnicas jurídicas, de modo a repensar toda a estrutura jurídica atual e suas finalidades na sociedade, pois, somente dessa forma poder-se-á apreender a essência do direito e suas concepções. Recorrendo a Heidegger (2007, p. 396): “questionar é a devoção do pensamento”. Essa devoção do pensar conduzirá a investigar o direito cientificamente, sem desprezar as técnicas jurídicas,

mas delas se utilizando de modo crítico e reflexivo, dimensionando as suas finalidades.

Esse pensar reducionista do direito contemporâneo remete ao pensamento do homem unidimensional, de Herbert Marcuse, para quem, aliás, essa limitação do pensamento, não constitui nenhuma novidade. Ademais, é fato que um pensamento oposicionista contraria a lógica estrutural-funcionalista da sociedade capitalista, cujo fundamento é justificado pelo racionalismo moderno. No dizer de Herbert Marcuse (1973, p. 36-37), a sociedade industrial é organizada no sentido de fazer suas a tecnologia e a ciência com a finalidade de dominar o homem e a natureza de modo eficiente e objetivando, também, a utilização eficiente dos recursos disponíveis; daí por que ele defende que a racionalidade tecnológica evidencia o seu caráter político ao se transformar num grande instrumento da dominação, “[...] criando um universo verdadeiramente totalitário na sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo”. Destarte, “[...] as técnicas de industrialização são técnicas políticas, como tal, prejudgam as possibilidades da Razão e da Liberdade”.

O pensamento limitado do homem unidimensional influenciou a forma como o direito deve ser pensado e instrumentalizado na sociedade tecnológica, por isso, a recuperação da concepção axiológica do direito exige que haja o rompimento com paradigmas voltados a um saber jurídico acrítico, dogmático. Para isto, no entanto, entra em pauta o pensamento jurídico crítico.

## **1.5 O pensamento jurídico crítico: para além do tecnicismo**

Um dos grandes desafios do ensino jurídico atual é conscientizar os alunos de que o direito é mais do que, exclusivamente, um conjunto de normas postas pelo Estado, superando, assim, os limites técnico-jurídicos que dominam o pensamento moderno e resgatar o viés crítico do direito, sobretudo, em razão da autoridade que o sistema jurídico exerce perante a sociedade, mormente, devido às transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas com o pós Segunda Guerra e a afirmação do positivismo normativista kelseniano como teoria do direito.

Essa afirmação do positivismo normativista implicou na construção do saber jurídico contemporâneo reducionista, principalmente devido à influência que a teoria

pura do direito operou, e ainda opera, sobre o pensamento jurídico ocidental, o que resultou numa educação jurídica tecnicista, que vem desde a instalação dos dois primeiros cursos de Direito em terras brasileiras. Machado (2005, p. 125), com apoio em Roberto Lyra, adverte que um dos maiores equívocos epistemológicos em que incorrem os cursos jurídicos concerne à identificação do direito apenas com a lei estatal e na sua ciência com as técnicas de decisão e de controle.

Kelsen (1999, p. 1) expõe, na primeira página da Teoria Pura do Direito, que a sua proposta é “[...] garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir deste conhecimento tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto não se possa, rigorosamente, determinar como Direito”. Isto é, “[...] que ela pretende libertar a ciência jurídica de todos os elementos que lhe são estranhos”. Continua ele:

Isto parece-nos algo de per si evidente. Porém, um relance de olhos sobre a ciência jurídica tradicional, tal como se desenvolveu no decurso dos sécs. XIX e XX, mostra claramente quão longe ela está de satisfazer à exigência da pureza. De um modo inteiramente acrítico, a jurisprudência tem-se confundido com a psicologia e a sociologia, com a ética e a teoria política. Esta confusão pode porventura explicar-se pelo fato de estas ciências se referirem a objetos que indubitavelmente têm uma estreita conexão com o Direito.

Contudo, há um trecho despercebido ou ignorado pelos próprios positivistas ao fazer a leitura da obra kelseniana, e que, analisado com visão crítica, que nem mesmo o positivista mais ortodoxo pode negar, nota-se que Kelsen jamais negou a *proximidade* existente entre o direito e as ciências correlatas, como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, dentre outras. Kelsen (1999, p. 1-2) afirma, porém, que a teoria pura, quando

[...] empreende delimitar o conhecimento do Direito em face destas disciplinas, fá-lo não por ignorar ou, muito menos, por negar essa conexão, mas porque intenta evitar um sincretismo metodológico que obscurece a essência da ciência jurídica e dilui os limites que lhe são impostos pela natureza do seu objeto.

Fábio Ulhoa (2005, p. 1-3), nesse sentido, acentua que a grande motivação de Kelsen em sua teoria pura do direito é restringir as condições para construir um conhecimento científico consistente do direito. Na lição de Fábio Ulhoa, Kelsen, na verdade, está preocupado em conhecer o direito e seus meios, com a finalidade de garantir o seu caráter científico, cujas lições são destinadas, especificamente, aos

profissionais do direito. Assim, o princípio fundamental do método adotado por Kelsen, é o seu objeto do conhecimento, daí porque o cientista do direito tem de se preocupar apenas com a norma posta e afastar fatores que interferem na sua produção e nos valores, pois estranhos ao objeto da ciência jurídica. Ensina Fábio Ulhoa que, a teoria pura não nega a conexão com outras vertentes do saber – tais como a ética e a sociologia – com o direito e os fatos relacionados a elas, mas que o conhecimento jurídico, para ser científico, tem de ser *neutro*. A “pureza da ciência do direito, portanto, decorre da estrita definição de seu objeto (corte epistemológico) e de sua neutralidade (corte axiológico)”.

Uma reflexão crítica do direito talvez seja possível até mesmo sob a óptica do positivismo jurídico, pois Kelsen jamais negou a correlação do direito com as demais áreas do saber. No entanto, para romper com a neutralidade do direito difundida por Kelsen, optou-se por usar a teoria jurídica crítica<sup>7</sup>, cujos fundamentos identificam-se com o materialismo histórico-dialético, a fim de demonstrar que não é viável aplicar a lei ao caso concreto desvinculada dos conflitos sociais que ocorrem na sociedade, pois, se assim agir o operador do direito, ele estará legitimando os interesses da classe dirigente. Nesse prisma, a moderna cultura liberal-burguesa e a expansão material do capitalismo resultaram numa forma específica de racionalização, que, enquanto princípio organizativo, é definida como “racionalidade instrumental positiva que não liberta, mas reprime, aliena e coisifica o homem” (WOLKMER, 2002, p. 2).

Não obstante, a estrutura do saber jurídico hodierno pode ser vista sob duplo paradigma: de um lado, o racionalismo metafísico-natural ou jusnaturalismo; do outro, o racionalismo lógico-instrumental ou positivismo jurídico (WOLKMER, 2002, p. 2). O rompimento com os paradigmas tradicionais abre a possibilidade para a construção de uma nova racionalidade, uma racionalidade emancipatória,

---

<sup>7</sup> Wolkmer (2002, p. 5) conceitua a teoria crítica como “o instrumento pedagógico operante (teóricoprático) que permite a sujeitos inertes e mistificados uma tomada histórica de consciência, desencadeando processos que conduzem à formação de agentes sociais possuidores de uma concepção de mundo racionalizada, antidogmática e transformadora. Trata-se de proposta que não parte de abstrações, de um *a priori* dado, da elaboração mental pura e simples, mas da experiência histórico-concreta, da prática cotidiana insurgente, dos conflitos e das interações sociais e das necessidades humanas essenciais.” Quanto à teoria jurídica crítica, define ele como “a formulação teórico-prática que se revela sob a forma de exercício reflexivo capaz de questionar e de romper com o que está disciplinado ordenado e oficialmente consagrado (no conhecimento, no discurso e no comportamento) em dada formação social e a possibilidade de conceber e operacionalizar outras formas diferenciadas, não repressivas e emancipatórias, de prática jurídica” (WOLKMER, 2002, p. 18).

mediante um modelo crítico do direito, que permite pensar a sociedade num processo emancipatório. E o direito, igualmente, precisa estar integrado nesse processo racional emancipatório, porquanto a redução do pensamento a uma aparelhagem matemática traz implícita a ratificação do mundo como a sua própria medida (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 35). Seguindo o raciocínio de Adorno e Horkheimer (1985, p. 33), podemos afirmar que o pensamento jurídico atual está assemelhado a um procedimento matemático, pois, quando,

[...] no procedimento matemático, o desconhecido se torna a incógnita de uma equação, ele se vê caracterizado por isso mesmo como algo de há muito conhecido, antes mesmo que se introduza qualquer valor. A natureza é, antes e depois da teoria quântica, o que deve ser apreendido matematicamente. Até mesmo aquilo que não se deixa compreender, a indissolubilidade e a irracionalidade, é cercado por teoremas matemáticos. Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno do mítico. Ele confunde o pensamento e a matemática. Desse modo, esta se vê por assim dizer solta, transformada na instância absoluta. “Um mundo infinito, no caso um mundo de idealidades, é concebido como um mundo cujos objetos não se tornam acessíveis ao nosso conhecimento um por um, de maneira imperfeita e como que por acaso; mas, ao contrário, um método racional, dotado de uma unidade sistemática, acaba por alcançar – numa progressão infinita – todo o objeto tal como ele é em si mesmo... [...] O procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. Apesar da autolimitação axiomática, ele se instaura como necessário e objetivo: ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina.

Neste ponto, vale sublinhar que o processo técnico que permeia a produção da vida material na sociedade capitalista e que culminou na *reificação* dos sujeitos ao eliminar a sua própria consciência, livrou-se da plurivocidade do pensamento mítico e da significação em geral, visto que “a razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba”. Aparelhagem esta, que é usada como “instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 37), bem como para consolidar o próprio direito e manter a dominação da classe dirigente.

É sob essa perspectiva que o ensino jurídico moderno está estruturado, de maneira a difundir o conhecimento, principalmente por meio de técnicas procedimentalistas do direito, isto é, como funcionam os sistemas jurídicos e como aplicá-los a um caso concreto, sem espaço para qualquer reflexão. Essa modalidade

de ensino, voltada para atender às demandas do mercado, não permite indagações. Basta dominar as técnicas e os procedimentos jurídicos imprescindíveis e eficazes a serem utilizados. Na assertiva de Machado (2005, p. 182), a superestimação da técnica no ensino jurídico, que se consolidou sob a lógica do capitalismo,

[...] segue até hoje como um curso que se reflete mais o incremento científico e tecnológico ligado ao desenvolvimento econômico, do que os ideais de justiça e democracia, entendida esta como igualdade social. Porém, essa cultura técnico-jurídica implica sérios prejuízos para a formação humanística do advogado. E nem poderia ser diferente, observe-se que a impessoalidade das suas decisões, que articula a ideia de justiça à ideia de equilíbrio e trata como iguais aqueles que o são apenas formalmente, revela que a dimensão sócio-política do direito ou passou a ser assunto estranho às temáticas do jurista, ou ficou simplesmente reduzida à dogmática da decidibilidade, indiferente à moral e sem qualquer correspondência com a base material e histórica da sociedade.

Nessa concepção, a atividade pedagógica das instituições de direito, que primam por uma concepção normativista, justificada, teoricamente, em Kelsen, encontra o seu fundamento na constatação pela regularidade formal da criação da norma e da sua validade. No entanto, ao se estudar o direito sob esse aspecto, ele parecerá justo, igual e racional, mas, na realidade, ampara uma sociedade injusta e desigual.

Em uma concepção meramente tecnicista do direito, exacerbada pelos ideais da modernidade segundo uma ideia de eficácia no controle e nas decisões, vem servir à manutenção do *status quo* como condição do progresso; consolida o sistema econômico liberal, que contempla os interesses das classes possuidoras, e repele a crítica da ordem vigente como uma atitude anticientífica, ameaçadora do desenvolvimento e do avanço econômico. Aliás, cumpre lembrar que o ritmo desse desenvolvimento está marcado pela celeridade e pela urgência, cujas exigências de rapidez nas respostas jurídicas chegam até mesmo a apoiar-se em argumentos que sustentam uma certa irracionalidade do processo democrático que poderia tardar a tomada de decisões (MACHADO, 2005, p. 183).

Compreender e pensar o direito nas sociedades capitalistas é um desafio, sobretudo porque essas sociedades são estatais, daí a justificativa para que ele (direito) seja investigado e reduzido a um conjunto de normas postas, criadas pelo Poder Legislativo. Esse modelo, aliás, é fonte de legitimação ideológica das próprias estruturas econômico-político-sociais existentes, pois necessário à produção da vida

material e à manutenção das desigualdades, também materiais, mediante a garantia da liberdade e da igualdade formais.

Na assertiva de Caffé Alves (2010, p. 105), pela linha do pensamento formalizado estrito senso, não se admite uma realidade híbrida e não abre espaço para compreender o jurídico senão no “curso da identidade formal consigo mesmo, orientado por um princípio irreduzível, circular e idêntico a si mesmo”, do qual temos como exemplo a teoria pura de Kelsen. Na lição de Caffé Alves, “tal critério formal tem sua origem na ideia de plena segurança que afiança o sistema como bastante em si mesmo, não tendo por fundamento outra realidade fora de si [...]”. Ainda, “Em seu seio, não pode habitar a contradição, o tempo, não pode haver movimento, não há dinamicidade”. Nesse prisma, “o direito é sempre direito, com as mesmas características essenciais, em quaisquer épocas ou lugares”.

O pensamento crítico, por sua vez, exige a busca por “outra direção ou outro referencial epistemológico”, cuja finalidade seja atender as formas de sociabilidade hodiernas, porquanto “os paradigmas de fundamentação [...] não acompanham as profundas transformações sociais e econômicas por que passam as modernas sociedades políticas industriais e pós-industriais”. Destarte, a crise da racionalidade pela qual “atravessa a complexa cultura burguesa de massas estende-se ao saber sacralizado e hegemônico das estruturas lógico-formais de normatividade jurídica” (WOLKMER, 2002, p. 78). Com efeito, o processo de pensar o Direito criticamente “implica refletir e questionar a legalidade tradicional mitificada, atinente à época ou a determinado momento da cultura de um país” (WOLKMER, 2002, p. 79). Nessa linha, Machado (2005, p. 61) assinala que o pensamento crítico do direito supõe,

[...] naturalmente, um saber antidogmático em concreto diálogo com as determinantes sociais desse fenômeno. Portanto, esse pensamento parte da constatação de que o idealismo jurídico do universo teórico tradicional, limitado pelo conhecimento lógico-formal e meramente descritivo das normas e instituições, tal como positivadas pelo legislador racional, jamais responderá às necessidades concretas dos sujeitos, que somente poderiam ser absorvidas e solucionadas por meio de um direito articulado com a base material da sociedade e concebido como instrumento de sua transformação.

O pensamento crítico, porém, não pode ser abordado no mesmo nível que o pensamento abstrato. E isso porque, segundo Mialle (1979, p. 21-22), o pensamento crítico está posicionado acima do pensamento abstrato, pois é “preciso acrescentar-

lhe a dialética”, porquanto, “o pensamento dialético parte da experiência de que o mundo é complexo [...]”. O pensamento dialético, ademais, compreende a existência contraditória, do contrário se equivaleria a um pensamento positivista, pois limitar-se-ia apenas a descrever o objeto visível, da forma como ele se apresenta. Para Mialle, o pensamento dialético ou crítico abrange a totalidade do objeto, uma vez que não o analisa somente no estado atual, mas também naquilo que já produziu ou produzirá.

Assim, pensar o direito com viés crítico é extrapolar os limites da descrição normativa contida nos Códigos, é indagar o motivo pelo qual determinado dispositivo foi criado; quais as suas implicações na sociedade; como aplicá-lo da maneira mais adequada a um caso concreto; se irá atingir o seu objetivo; se era necessário naquele momento, se havia outros instrumentos disponíveis, etc. Certo é que, um pensamento dialético ou crítico não pode

[...] contentar-se em descrever dado acontecimento social, tal e qual ele se oferece à observação: ele não pode deixar de reinserir na totalidade do passado e do futuro da sociedade que o produziu. Desenvolvido assim, em todas as suas dimensões, esse acontecimento perde o caráter chão, unidimensional, que a mera descrição lhe conferia: torna-se preche de todas as determinações que o produziram e de todas as transformações possíveis que podem afectá-lo. A teoria crítica permite não só descobrir os diferentes aspectos escondidos de uma realidade em movimento, mas sobretudo abre, então, as portas de uma nova dimensão: a da emancipação [...] (MIAILE, 1979, p. 23).

Depreende-se possível divisar a concepção jurídica contemporânea a partir de um pensamento crítico, que se constrói com o rompimento do discurso sistêmico do direito e compartilhamento com outros saberes, como a Filosofia, a Antropologia, a Política, a Sociologia, a Psicologia, etc. Porém, ressalte-se que há necessidade de que os saberes sejam observados em conjunto e de forma crítica, já que o direito, a partir do ponto de vista de Mascaro (2007, p. 54), “é o instrumento político, formal e institucional capitalista, moderno, de poder, dominação e exploração, cabendo entender as razões e os contornos desse fenômeno”. Caffé Alves (2010, p. 277) sublinha que o direito está incluso nos fatos sociais, como engrenagem para o seu movimento. No entanto, fato é que o direito mostra-se mais volátil e dependente da vontade dos homens, “vontade esta que tem suas condições de possibilidade e exercício enraizados inequivocamente no todo social”. Daí a importância de uma visão crítica aliada à interdisciplinaridade do direito com as outras áreas da ciência.

Não obstante, Buarque (2000, p. 62), com razão, pontua que os estudantes, de modo geral, diante das perspectivas mercadológicas, aprendem a fazer uso das ferramentas e não se preocupam em desenvolver um pensamento crítico, porquanto notam que os alunos críticos podem até alcançar o sucesso profissional, mas podem ser rejeitados dentro desse processo. Assim, para evitar eventuais riscos, “[...] deixam que o medo conduza a formação profissional, estudando apenas conforme o professor ensina, limitando-se a mostrar que aprenderam as lições”.

Em vista disso, é que San Tiago Dantas (2001, p. 60-61) já anotava que “[...] a educação jurídica não pode afastar-se, nos seus processos, da natureza e da função do próprio Direito”. Por isto, “a norma jurídica nada mais é que um comando social, com características determinadas, mediante o qual se procura solucionar e compor um conflito de interesses”. Assevera o Professor que, a educação jurídica verdadeira deve formar juristas para lidar com as tarefas da vida social, que não será posto somente perante o corpo sistemático de normas jurídicas, mas diante de conflitos de interesses. Não que o estudo das normas tenha de ser deixado de lado, mas deve constituir um segundo objetivo, absorvido pela análise das controvérsias, que será demonstrado durante o exame dos problemas.

Deparamo-nos com esse pensamento reducionista no instigante mercado dos concursos públicos para as carreiras jurídicas, que exigem dos candidatos que dominem a letra fria da lei e os procedimentos processuais necessários à resolução do conflito, sendo desnecessária qualquer reflexão. Além do que, para contribuir no descarte do pensar jurídico crítico, há instituições que se notabilizam na aprovação de candidatos e no ensino de fórmulas para “decorar” os dispositivos jurídicos. E por meio dessa conjuntura é que vai se difundindo e se consolidando o pensamento artificial e desprovido de qualquer contato com a realidade social, mas que se tem mostrado suficiente – e *eficiente* – no ingresso a cargos públicos com a envergadura de um magistrado ou de um promotor de justiça. Destarte, esta suposta *eficiência* produzida pelos cursos preparatórios para as carreiras públicas fortalece a produção do saber reprodutor – unidimensional –, e não inovador/construtor, isto é, reflexivo. É preciso acentuar, no entanto, que o sistema capitalista não necessita de pensadores críticos, mas de profissionais que saibam manusear as ferramentas disponíveis, e, no caso dos profissionais da área jurídica, os instrumentos fornecidos pelo direito e pelo Estado.

Portanto, para que consigamos construir um pensamento jurídico crítico no ensino do direito, é imprescindível o enfrentamento direto com a noção dogmática de todo o arcabouço jurídico, porém, isso não será possível sem determinarmos qual é o papel da universidade nessa sociedade capitalista.

## **1.6 Conclusões parciais: o pensamento jurídico na sociedade capitalista**

As dificuldades pelas quais passam o ensino jurídico no Brasil, há anos, e a compreensão do pensamento jurídico contemporâneo, encontram o seu fundamento na própria construção do direito ao longo dos séculos e, sobretudo, pela mutação nas formas de sociabilidade e da consolidação da racionalidade, fruto da sedimentação do sistema capitalista, como elemento essencial que deve nortear as decisões políticas, econômicas, judiciais, etc., na sociedade cujo modo de produção é a da vida material.

Não obstante, diante das estruturas e das instituições postas à disposição do sistema, a racionalidade torna-se um componente fundamental, porquanto avalizou a criação, por exemplo, da figura do sujeito de direito livre, que só pode existir na sociedade capitalista em razão de encontrar um suporte sofisticado, inexistente nas sociedades pré-capitalistas, artesanais. Aliás, era impossível conceber um sujeito de direitos no feudalismo, visto que a relação de subordinação hierárquica entre senhor e servo é fundada na própria forma de dominação direta sob o discurso religioso de que a relação servil constituía uma vontade divina.

A ideologia, também, exerce um papel importante no contexto das relações políticas, econômicas e sociais que se desenvolvem no interior da sociedade mercadológica, e ainda, mediante um discurso oficial, transmite a ideia de que todos são livres e iguais. Mas o problema está em não difundir que essa igualdade e liberdade são apenas formais, porquanto, diante da conjuntura e das perspectivas da produção da vida material, que, necessariamente, tem de gerar lucros, não há espaço para uma igualdade e liberdade reais, uma vez que contrariar-se-á a lógica do sistema.

Aliada à ideologia, a técnica é um instrumento crucial para a racionalidade mercadológica, visto que, mediante procedimentos previamente estabelecidos, é capaz de condicionar as formas de sociabilidade e a produção jurídica estatal nos

parlamentos, especialmente os ocidentais. Essa tecnicidade interfere diretamente no modo como os *instrumentistas* do direito – optamos, por oportuno, mesmo que numa fase parcialmente conclusiva, pela expressão *instrumentistas* do direito a operadores do direito, pois aplicam o direito e seus procedimentos como instrumentos de resolução de conflitos *mecanicamente* – se estruturam para atenderem as demandas, tais como as instituições bancárias, por exemplo, e exigindo, conseqüentemente, bancas advocatícias especializadas com mão de obra análoga à linha de montagem fordista na elaboração de petições iniciais, contestações e recursos perante o Poder Judiciário. O processo judicial e o direito, tomando emprestada a expressão de P. Stücka, tomam a forma das grandes produções fabris, e mais, sem espaço para a construção de um pensar reflexivo inovador.

Assim, após esta introdução voltada à compreensão do fenômeno do direito, será possível dimensionar o papel da universidade na contemporaneidade e, também, a forma como o saber jurídico é difundido nos cursos de direito, diante das bases tecnológicas que dominam toda a cadeia produtiva da vida material e que tem reduzido o pensamento humano à tecnicidade funcional e desprovido de quaisquer sentimentos ou emoções, cujos reflexos são constatados na formação dos bacharéis em direito mediante o domínio e aplicação mecânica das leis, sem indagação mais profunda das mazelas sociais. Toda essa tecnicidade empresta a sua originalidade aos cursos jurídicos a fim de atender as demandas mercadológicas e eliminando qualquer espécie de sentimento ou emoção do indivíduo, que tem de voltar os seus esforços ao consumo irracional e, na esfera jurídica, no domínio dos procedimentos. Essa tecnicidade é fruto de uma leitura equivocada de Kelsen e do seu positivismo – teoria pura –, sendo a responsável, também, pela redução do “pensamento”, e que interessa ao funcionamento do sistema capitalista.

É nesse cenário racional, de produção da vida material e do pensamento jurídico tecnorreducionista, que norteia os modernos instrumentalistas do direito, que a universidade contemporânea surge como figura importante na tentativa de se reconstruir um pensamento que proporcione discussões sobre as mazelas sociais, e não se busque reduzir o pensamento do direito a procedimentos matemáticos, cujos resultados são sempre exatos e sem possibilidade de questionamentos. Daí porque se apresenta necessário compreender o papel atual da universidade na conjuntura da sociedade capitalista e consumerista de bens materiais.

## CAPÍTULO 2 – SOCIEDADE, UNIVERSIDADE E ENSINO JURÍDICO

### 2.1 Introdução

A universidade e o ensino jurídico serão estudados por serem indissociáveis, porquanto as transformações político-econômico-sociais que ocorrem nas diversas esferas da sociedade interferem nos seus rumos. Em face disto, há de se rediscutir o papel que está sendo desempenhado pela universidade perante a sociedade no século XXI, principalmente se levarmos em conta os acontecimentos Pós-Guerra e a desintegração do Estado de Bem-Estar Social ainda no século XX.

A universidade, conquanto uma instituição secular, no Brasil, surgiu apenas no século XX, mais precisamente em 1934, com a Universidade de São Paulo, embora já tivesse sido instituída, em 1920, por meio do Decreto n. 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro, reunindo a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito (SANCHES, 2012). Essa constatação histórica nos conduz ao debate sobre o papel da universidade face aos desafios enfrentados pela sociedade e a busca por alternativas, até porque, o Brasil foi um dos poucos países que conseguiram conciliar os avanços econômicos e tecnológicos e integrar parte da população à cultura e ao mercado de consumo, mas não superou as desigualdades entre ricos e pobres.

Dessa feita, tecer ponderações quanto ao lugar que deve ser ocupado pela universidade frente ao atual cenário político, econômico e das mazelas sociais, é indispensável para a compreensão do modelo de ensino jurídico contemporâneo. Por isso, para deprendermos a dinâmica das dificuldades nos cursos de Direito, é justificável esse contraponto com a universidade, na medida em que há um evidente descompasso entre esta última e a realidade social, se considerarmos que a universidade não assumiu uma posição voltada ao desenvolvimento nacional.

Para finalizar, uma abordagem sobre as dificuldades do ensino jurídico no contexto da universidade merecerá reflexões importantes, porquanto as decisões políticas tomadas na esfera administrativa se refletem diretamente na qualidade do ensino. Machado (1999, p. 49) adverte que a universidade, por ser uma instituição “com repercussão direta na crise do ensino jurídico, tem suas raízes não apenas nos problemas internos e organizacionais, mas sobretudo em fatores de fundo político, econômico e social que de resto marcam toda a vida institucional brasileira”.

## 2.2 A universidade e a sociedade brasileira: autoritarismo e desigualdades

Antes de dimensionarmos o papel da universidade na sociedade no século XXI, é necessário depreender que ela é uma instituição nascida na civilização ocidental, no início do século XI, na Itália (Bolonha), na França (Paris) e na Inglaterra (Oxford) (CHARLE e VERGER, 1996, p. 8). Embora não se pretenda aprofundar o estudo sobre a formação historiográfica da universidade, importa registrar que as primeiras instituições não possuíam estrutura única, haja vista a distinção relevante entre dois sistemas existentes à época: o pedagógico e o institucional.

No Brasil, é fato que a universidade nasceu num ambiente segregacionista e de dependência, daí porque ela (universidade), igualmente, se manteve segregada diante da população e servindo somente a uma pequena parcela desta. Destarte, a sociedade brasileira carrega consigo o peso do autoritarismo da cultura senhorial e o predomínio do patrimonialismo, em que as relações sociais estão ligadas às desigualdades; e, o fundamento disso, está posicionado no núcleo da hierarquização familiar, visto que as “relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece”. Se por um lado, as “relações, entre os que se julgam iguais, são de ‘parentesco’, isto é, de cumplicidade”, por outro, “entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma de opressão” (CHAUÍ, 2001, p. 13). Um dos principais traços desse autoritarismo está situado no modelo familiar no qual está estruturada a sociedade brasileira, uma vez que

[...] se impõe a recusa tácita (e, às vezes explícitas) para fazer operar o mero princípio da liberdade da igualdade formal e a dificuldade para lutar pelo princípio socialista da igualdade real: as diferenças são postas como desigualdades e, estas, como inferioridade natural (no caso das mulheres dos trabalhadores, negros, índios, migrantes, idosos). Está, também, estruturada a partir de relações familiares de mando e obediência, nela se impõe a recusa tácita (e às vezes explícita) de operar com o mero princípio da igualdade jurídica e a dificuldade para lutar contra formas de opressão social e econômica: para os grandes, a lei é privilégio; para as camadas populares, repressão. A lei não deve figurar e não figura o pólo público do poder e da regulação dos conflitos, nunca definindo direitos e deveres dos cidadãos, porque a tarefa da lei é a

conservação de privilégios e o exercício da repressão. Por esse motivo, as leis aparecem como inócuas, inúteis ou incompreensíveis, feitas para serem transgredidas e não para serem transformadas. O poder judiciário é claramente percebido como distante, secreto, representante dos privilégios das oligarquias e não direitos da generalidade social (CHAUI, 2001, p. 14).

Com efeito, ao lado desse autoritarismo está posicionado o patrimonialismo. Este patrimonialismo, segundo Schwartzman (2007, p. 93), apoiado em Max Weber, é usado “para se referir a formas de dominação política em que não existem divisões nítidas entre as esferas de atividade pública e privada”. Para Schwartzman (2007, p. 94-95), investigando as características do patrimonialismo e do feudalismo, sugere que, de acordo com a tese weberiana, o patrimonialismo era abordado como uma espécie de dominação tradicional, o que “conduz muitas vezes aqueles que tratam de aplicá-lo as sociedades contemporâneas diretamente aos conceitos de sociedades ‘modernas’ ou ‘sociedades tradicionais’”. Essa distinção entre as formas políticas tradicionais e modernas é descrita por Max Weber (*apud* SCHWARTZMAN, 2007, p. 95), da seguinte maneira:

As raízes da dominação patriarcal se desenvolvem a partir da autoridade do senhor sobre a unidade familiar. Essa autoridade pessoal comparte com a dominação burocrática, que é feita de forma impessoal, sua estabilidade, seu caráter rotineiro, e “de todos os dias”. Mais ainda, ambas em última análise encontram seu apoio interno na aceitação de suas normas por parte dos súditos. Mas sob a dominação burocrática essas normas são estabelecidas racionalmente, referem-se a um sentido abstrato de legalidade e pressupõem um treinamento técnico dos que as manuseiam; na dominação patriarcal, as normas derivam da tradição, na crença na inviolabilidade daquilo que tem existido desde tempos imemoriais.

Ao se referir às estruturas políticas patrimoniais, sustenta que só há Estado patrimonial na medida em que o príncipe consegue organizar o seu poder político sobre áreas consideradas extrapatrimoniais e súditos políticos. Schwartzman (2007, p. 96) frisa que a diferença fundamental entre “patrimonialismo” e “feudalismo” está, essencialmente, numa significativa concentração de poder discricionário associado a uma maior instabilidade nos sistemas patrimoniais. Soma-se, ainda, a forma como o poder é exercido num e noutro sistema.

Quando existe uma associação de “estamentos” [nos sistemas feudais], o senhor governa com a ajuda de uma “aristocracia”

autônoma e conseqüentemente comparte sua administração com ela; o senhor que administra de forma pessoal [no sistema patrimonial] é ajudado seja por pessoas de sua unidade familiar, seja por plebeus. Eles formam um estrato social sem propriedades e que não tem honra social por mérito próprio; materialmente, são totalmente dependentes do senhor, e não têm nenhuma forma própria de poder competitivo. Todas as formas de dominação patriarcal e patrimonial, de sultanismo despótico, e os estados burocráticos pertencem a esse último tipo. O estado burocrático é particularmente importante: em seu desenvolvimento mais racional, ele é característico, precisamente, do estado moderno (WEBER *apud* SCHWARTZMAN, 2007, p. 95-96).

Não obstante, Schwartzman (2007, p. 96) denomina de *neopatrimonialismo* esse patrimonialismo existente nos Estados modernos nascidos e estruturados sob a ideologia da revolução burguesa. Este patrimonialismo há de ser visto como forma de dominação política “por um estrato social sem propriedades e que não tem honra social por mérito próprio”. Merece destaque o fato de que num Estado patrimonial, o desafio do agente político é exatamente “manter as massas urbanas satisfeitas e dar à aristocracia urbana o acesso a posições governamentais” (2007, p. 104), situação, aliás, corriqueira ainda nos tempos contemporâneos, em que o candidato a cargo eletivo, principalmente do executivo, nas três esferas – federal, estadual e municipal –, a fim de ascender ao poder, necessita negociar alianças políticas que exigem como contraprestação a acomodação em cargos estratégicos, consolidando, assim, o interesse particular sobre o interesse público.

Certo é que, no caso brasileiro, na assertiva de Schwartzman (2007, p. 110), a coexistência de um Estado constituído sob fortes traços “neopatrimoniais” resultou, no passado, na tentativa de organizar a sociedade mediante atributos corporativistas tradicionais, mediante a instituição de uma estrutura legalista de enquadramento e de representação de classes; enquanto isso, ao mesmo tempo,

[...] o mercado se expandia, a sociedade se tornava mais complexa, e formas autônomas de organização e participação política eram criadas. O termo “cooptação política [...] busca captar o tipo de relacionamento entre estes dois sistemas de participação, ou seja, o processo pelo qual o Estado tratava, e ainda trata de submeter a sua tutela formas autônomas de participação.

Desta sorte, como paradigma de cooptação política, menciona o autor, a instituição, sob o Governo de Getúlio Vargas, do Ministério do Trabalho e do sistema previdenciário, que logo depois foram incorporados como capital político do Partido

Trabalhista Brasileiro. E isso se justifica devido ao fato de que no Governo de Getúlio Vargas, ao mesmo tempo em que se organizava e cooptava a classe operária urbana mediante alguns benefícios, se excluía aqueles que viviam no campo.

Era um sistema de tipo corporativo, na medida em que todo um setor da sociedade tratava de proporcionar direitos sociais e econômicos especiais a seus participantes – aposentadoria, salário mínimo, assistência médica etc. – fora do mercado. Era um sistema controlado de cima, e com relativamente pouca participação nas bases, mas utilizado com bastante eficácia nas disputas eleitorais no mercado político aberto para garantir a continuidade dos detentores do poder. Os sistemas de cooptação ocupam um lugar intermediário entre os sistemas corporativos e a política aberta de grupos de interesse. Quando são efetivos, tendem a reduzir o conflito político pela limitação de seu escopo, ao estabelecer monopólios irredutíveis de privilégios. Eles criam, ao mesmo tempo, estruturas de participação política débeis, sem consistência interna e capacidade organizacional própria (2007, p. 110).

Seguindo o mesmo raciocínio, Darcy Ribeiro (1995, p. 208-209), em estudo sobre formação do povo brasileiro, constatou que a tipologia da sociedade brasileira é a de classes sociais, que enxerga no topo da hierarquia dois corpos conflitantes, mas que se complementam mutuamente: o patronato de empresários, em que a origem do poder é encontrada na exploração econômica; e o patriciado, em que a exploração é exercida mediante o desempenho de cargos, tal como ocorre com o deputado, o líder sindical, dentre outros. Segundo ele, com o estamento gerencial das empresas estrangeiras, que se constituiu num importante setor das classes dominantes, emprega os “tecnocratas mais competentes e controla a mídia”, com isso, acaba conformando a opinião pública; além do mais, tem capacidade para eleger os parlamentares e governantes. Posicionadas logo abaixo, podemos encontrar as classes intermediárias, formadas por professores, profissionais liberais, policiais, todos, de certo modo, “propensos a prestar homenagem às classes dominantes”. Na base<sup>8</sup> está situada a grande massa, representada pelos negros, mulatos, moradores das favelas e periferias das cidades. Ensina, com propriedade, que essa

---

<sup>8</sup> Darcy Ribeiro inseriu nas classes subalternas, de um lado, o bolsão formado pela aristocracia operária, que tinha empregos estáveis, especialmente os trabalhadores especializados, e do outro, o bolsão representado pelos pequenos proprietários, arrendatários, gerentes de grandes propriedades agrícolas, dentre outros.

[...] estrutura de classes engloba e organiza todo o povo, operando como um sistema autoperpetuante da ordem social vigente. Seu comando natural são as classes dominantes. Seus setores combativos são as classes intermédias. Seu núcleo mais combativo, as classes subalternas. Em seu componente majoritário são as classes oprimidas, só capazes de explosões catárticas ou de expressão indireta de sua revolta. Geralmente estão consignadas com seu destino, apesar da miserabilidade em que vivem, e pode sua incapacidade de organizar-se e enfrentar os donos do poder (1995, p. 209).

Determinante essencial que não pode ser despercebida se refere à distância social que, embora tenha diminuído nos últimos anos, ainda opõe poucos que muito têm e muitos que pouco ou nada possuem. Ao lado desse traço de autoritarismo econômico e social estão as diferenças étnicas, isto é, a discriminação que ainda pesa, principalmente, sobre negros, índios e homossexuais. Darcy Ribeiro (1995, p. 225), com propriedade, assinala que o racismo brasileiro “decorre de uma situação em que a mestiçagem não é punida mas louvada”, sobretudo porque “[...] as uniões inter-raciais, aqui, nunca foram tidas como crime nem pecado”.

Conquanto a situação nos leve a pensar no *apartheid*, Darcy Ribeiro (1995, p. 226) adverte que o *apartheid* possui conteúdos de tolerância que são claramente ignorados pela sociedade brasileira, porquanto, quem “afasta o alterno e o põe à distância maior possível, admite que ele conserve, lá de longe, sua identidade, continuando ser ele mesmo”, o que conduz à solidariedade interna do próprio grupo discriminado, pois permite que ele (grupo) se capacite para lutar por seu direitos sem paternalismo. Já nas conjunturas assimilacionistas, a negritude é diluída numa escala gradual que rompe a solidariedade e diminui a combatividade, difundindo a ideologia de “que a ordem social é uma ordem natural, senão sagrada”. Nas palavras dele:

O aspecto mais perverso do racismo assimilacionista é que ele dá de si uma imagem de maior sociabilidade, quando, de fato, desarma o negro para lutar contra a pobreza que lhe é imposta, e dissimula as condições de terrível violência a que é submetido.

E continua Darcy,

[...] a ideologia assimilacionista da chamada democracia racial afeta principalmente os intelectuais negros. Conduzindo-os a campanhas

de conscientização do negro para a conciliação social e para o combate ao ódio e ao ressentimento do negro. Seu objetivo ilusório é criar condições de convivência em que o negro possa aproveitar as linhas capilares sociais para ascender, através da adoção explícita das formas de conduta e de etiqueta dos brancos bem-sucedidos.

Com acerto, como resquício desse autoritarismo, Marilena Chauí (2001, p. 15-16) nos conduz a refletir acerca da fascinação da sociedade brasileira pelos “signos de prestígio e poder”, refletidos diretamente no uso de “títulos honoríficos sem nenhuma relação com a possível pertinência de sua atribuição [...] e na manutenção da criadagem doméstica, cujo número indica o grau de prestígio, *status*, etc.”.

A ideologia autoritária que naturaliza as desigualdades e exclusões socioeconômicas vem exprimir-se no modo de funcionamento da política. Os partidos políticos são *clubs privés* das oligarquias regionais, arrebanhando a classe média em torno do imaginário autoritário (a ordem) e mantendo com os eleitores quatro tipos principais de relações: a de cooptação, a de favor e de clientela, a de tutela e a de promessa salvacionista ou messiânica. Do lado da classe dominante, a política é praticada numa perspectiva naturalista-teocrática, isto é, os dirigentes são detentores do poder por direito natural e por escolha divina. Do lado das camadas populares, o imaginário político é messiânico-milenarista, correspondendo à autoimagem dos dirigentes. Como consequência, a política não consegue configurar-se como campo social de lutas, mas tende a passar para o plano da representação teológica, oscilando entre a sacralização e a adoração do bom-governante e a satanização e execração do mau-governante (CHAUI, 2001, p. 16).

Nessa dinâmica contextual da realidade brasileira, a posição assumida pela universidade é identificada com os períodos de transição política, que se iniciaram com a chegada da família real, passando por turbulências políticas e com a concretização da democracia, mesmo que esta nalgumas vezes seja deficiente. Entre 1930 e 1945 tem-se uma universidade incipiente, em que os estudantes buscam as formulações para se construir um novo Brasil. Some-se, ainda, o fato de os intelectuais, divididos entre as ideologias nacionalistas e o entreguismo, terem sido coniventes e servis à ditadura (BUARQUE, 2000, p. 90-102).

Durante a ditadura de 1945 a 1964, a universidade teve suas peculiaridades, pois, com o golpe militar, a elite intelectual continuou a manter seus privilégios; a universidade se compromete na defesa da democracia e na edificação de uma sociedade moderna tecnologicamente, mediante instituição de escolas tecnológicas

e dos institutos de ciência (BUARQUE, 2000, p. 103). Nesse aspecto, o enfoque dos intelectuais e dos estudantes universitários, conquanto identificados tanto com a elite quanto com as massas, consistia na “luta pela democracia, pelo desenvolvimento, pela construção de uma ciência e tecnologia nacional, pela soberania” (BUARQUE, 2000, p. 90).

Sublinhe-se que ente 1945 a 1964 houve um crescimento do ensino superior público, decorrentes, principalmente, de movimentos, na década de 1960, integrados por docentes, pesquisadores e estudantes, todos com objetivo comum: a Reforma do sistema universitário brasileiro. Dessarte, o movimento estudantil realizou alguns seminários na defesa da reforma universitária, criticando o caráter elitista e o regime de cátedra vitalícia (MARTINS, 2009). Dessa feita, a mobilização permitiu, em 1968, a Reforma Universitária, concretizada pelo Governo Militar, fixando as diretrizes expansionistas para a educação superior, visando a sua modernização. Essa política aliada às medidas econômicas permitiu o avanço das universidades federais e ainda contribuiu para o desenvolvimento modesto do setor educacional privado, mediante a criação de instituições isoladas.

Entre os anos 1964 e 1985, a universidade teve um papel de destaque na vida política do País, uma vez que se consolidou como aliada da população na luta pela democracia mesmo recebendo incentivos do governo ditatorial militar para que procedesse a fundação do “marco tecnológico da construção de uma sociedade apartada” (BUARQUE, 2000, p. 90). Com efeito, a democracia política chegou numa sociedade que havia se concretizado como socialmente segregacionista, autoritária e patrimonialista.

A democracia política não rompe com a segregação e mantém a universidade brasileira encravada em uma elite econômica privilegiada, com interesses culturais e econômicos mais integrados ao exterior do que às massas locais. Nestas condições, a universidade vacila entre sentimentos liberais e a manutenção de seus privilégios, terminando comprometida com o autoritarismo e com a apartação. Ao mesmo tempo em que, se dizendo brasileira, cria pretensões de pertencer ao Primeiro Mundo, protege-se para não ser avaliada por padrões estrangeiros; A comunidade acadêmica quer ter os privilégios de Primeiro Mundo isolada das massas. Ao mesmo tempo em que se protege destas massas, para evitar a concorrência internacional defende uma avaliação limitada às possibilidades do Terceiro Mundo (BUARQUE, 2000, p. 91).

Contudo, é importante destacar que a Reforma deu-se sob a limitação do Ato Institucional n. 5 e do Decreto Presidencial n. 477<sup>9</sup>, apoiado no Ato Institucional n. 3, tanto que a Reforma ocorreu só após confrontos com movimentos estudantis liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). O aumento dos confrontos<sup>10</sup> violentos fez com que o Governo Militar, a fim de amenizar o descontentamento da academia, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), assinou acordos com a *Agency for International Development dos Estados Unidos* (USAID), nos anos de 1964 a 1968. Os acordos educacionais MEC/USAID conduziram à criação da Lei n. 5.540/68, que vigorou por toda a ditadura militar, sendo revogada e substituída apenas em 1996, já com a redemocratização do País, pela Lei n. 9.394, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A formação cultural da própria sociedade interfere no desenvolvimento da universidade. Ensina Cristóvam Buarque (2000, p. 88) que na Europa, Japão e Estados Unidos, por exemplo, o razoável grau de unidade e soberania existente na sociedade contribuiu para que as universidades estivessem sempre em sintonia com os projetos nacionais. Segundo ele, nos Estados Unidos essas características são facilmente perceptíveis, porquanto a universidade tem estado ligada aos “projetos de desenvolvimento científico e tecnológico que servem aos interesses globais do país”.

Nestes países as universidades estiveram vinculadas aos interesses nacionais, sem ruptura entre a comunidade universitária e a população em geral, salvo na competência intelectual superior que os universitários têm a obrigação de apresentar. Quando esta situação apresenta qualquer mudança, a sociedade passa a se preocupar imediatamente, como acontece com a atual tendência de um crescente isolamento dos profissionais universitários norte-americanos em relação aos trabalhadores que não têm nível superior de educação (BUARQUE, 2000, p. 88).

---

<sup>9</sup> Este Decreto, aliás, dispunha, no art. 1º, que: “Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento público ou particular que: I - Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralização [sic] de atividade escolar ou participe nesse movimento; II - Atente contra pessoas ou bens, tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele; III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe; IV - Conduza ou realiza [sic], confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza; V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno; VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública”.

<sup>10</sup> Os confrontos resultaram nos assassinatos, no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, do estudante Edson Luiz, em 27 de março de 1968, e de Hernestino Guimarães, em 29 de setembro de 1968, após ser preso na terceira invasão da Universidade de Brasília (UNB).

Nessa óptica, numa sociedade em que a cultura encontra seu fundamento no autoritarismo e no patrimonialismo, a construção de uma universidade destinada a atender aos anseios sociais e consolidando-a como uma organização social, e não como uma universidade funcional, é o desafio deste século XXI. Ora, a universidade precisa se posicionar tendo como parâmetro essencial um projeto nacional de expansão científica e intelectual: um *Projeto de País*. Com efeito, a Universidade precisa ser pensada como um *Projeto de País*, na medida em que o Brasil somente conseguirá ser *independente* nas diversas áreas do saber, a partir do momento em que a educação passar a ser abordada como um *bem público*, aliada à construção de uma sociedade fraterna, justa, solidária, e, sobretudo, com pensamento crítico.

De mais a mais, numa sociedade com fortíssimas características autoritárias como a brasileira, a universidade tem de ser um instrumento essencial na superação das intolerâncias a fim de diluir as desigualdades insertas no tecido social. Nesse sentido, considerando o formato como foi construída a nossa população ao longo da história, cabe tecermos reflexões sobre o papel da universidade frente às mutações decorrentes da consolidação do sistema capitalista como meio de produção da vida material.

### **2.3 O papel da universidade no século XXI**

Não há estudar o ensino jurídico sem depreender o papel da universidade na conjuntura político-econômica e social pela qual atravessa a sociedade mundial, até porque é imprescindível redefinir a função da universidade nessa sociedade de consumo de mercadorias, em que a educação se tornou mais uma mercadoria posta em circulação como objeto de valor e de troca entre os equivalentes. Antes, porém, de determinarmos qual o papel da universidade neste século XXI, vamos identificá-la, a partir da definição dada por Marilena Chauí (2001, p. 35), como “uma instituição social”, significando, dessa forma, que ela “realiza e exprime de modo determinado a sociedade que é e faz parte”.

Num primeiro momento, contudo, mostra-se pertinente pontuarmos que para refletirmos sobre esse papel da universidade no século XXI, importa ressaltar que ela tem passado por algumas dificuldades (denominada crise pela maior parte dos autores quando estudam o tema universidade). Boaventura de Souza Santos (1989)

identifica três aspectos relacionados às dificuldades e que serão abordados aqui resumidamente, mas que permitirá ao leitor dimensioná-los junto à universidade e do contexto sociopolítico econômico sobre a *crise* da universidade, e que se confundem com as três fases desenvolvimentistas do capitalismo: a) a *crise de hegemonia* (capitalismo liberal, até fins do século XIX); b) a *crise de legitimidade* (capitalismo organizado, situado entre os fins do século XIX até os anos 1960); c) e a *crise institucional* (capitalismo desorganizado, que vai dos fins dos anos 1960 aos dias atuais).

a) A *crise de hegemonia* é identificada na época do capitalismo liberal, pois, nesse período, a universidade é o centro da difusão do conhecimento científico e da produção da *alta cultura*. Desse modo, a exigência fundada no trabalho universitário somada a excelência dos produtos culturais e científicos, “a criatividade da atividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, etc., fizeram da universidade uma “instituição única” (SANTOS, 1989, p. 17). Contudo, a universidade não atendia às expectativas sociais na era do capitalismo liberal, tanto que entrou em crise logo no Pós-Guerra, cujos pressupostos são formulados pelo Professor de Coimbra, sob as dicotomias da *alta cultura-cultura popular*, da *educação-trabalho*; e da *teoria-prática*.

No concernente à *alta cultura-cultura popular*, a primeira está relacionada com a cultura-sujeito enquanto a segunda é “uma cultura-objeto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural, rapidamente convertidas em ciências universitárias”; a cultura-sujeito é que dá sustentabilidade à centralidade da universidade. Com efeito, a crise da dicotômica *alta cultura-cultura popular* fez surgir a *cultura de massas*, em que a lógica tanto de produção quanto de distribuição e de consumo se contrapõe à cultura universitária; além do que, a *cultura popular* distingue-se da *cultura de massas*, na medida em que esta última está disposta a questionar o monopólio daquela.

Boaventura de Souza Santos (1989) ressalta que nos anos 1960 houve a tentativa de confrontar a *cultura de massa* massificando a *alta cultura* e que possibilitou a democratização da universidade, proporcionando a relativa alteração na composição do corpo estudantil. A ideia de que a partir dessa universalização haveria uma atenuação da dicotomia entre *alta cultura* e *cultura de massas*, não se concretizou, pelo contrário, a massificação “apenas deslocou dentro da universidade pelo dualismo que introduziu entre universidade de elite e universidade de massas”.

Conquanto a *alta cultura* permaneceu controlada pelas universidades com maior prestígio, as universidades das massas “se limitaram à distribuição da *alta cultura* ou, quando produziram, baixaram o nível de exigência e degradaram a qualidade (SANTOS, 1989, p. 19).

A dicotomia *educação-trabalho* não pode ser pensada fora do contexto da universidade, e vice-versa, até porque esta dicotomia significou a existência de dois mundos: o ilustrado e o do trabalho; mas quem pertencia ao primeiro, era dispensado do segundo, enquanto aos que integravam o segundo estava excluído do primeiro. Com isso, a educação, antes concebida como transmissão da *alta cultura*, passou a ser também educação para o trabalho, ou seja: “conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de corresponder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção”, enquanto isso, o trabalho, identificado nos meios de produção a partir do uso da força física, também passou a ser trabalho intelectual qualificado, isto é, “produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada”, cuja resposta da universidade a essa mutação foi

[...] compatibilizar no seu seio a educação humanística e a formação profissional e assim compensar a perda de centralidade cultural provocada pela emergência da cultura de massas com o reforço da centralidade na formação da força de trabalho especializada (SANTOS, 1989, 21).

Finalmente, a dicotomia *teoria-prática*, cuja perspectiva está fundada no discurso de que a universidade é um local onde há produção de conhecimento científico e justifica a educação da comunidade universitária. Boaventura de Souza Santos (1989, p. 25), porém, sublinha que a marca ideológica, tanto do desinteresse quanto da autonomia na busca da verdade, resultou no prestígio à investigação pura e incluindo as humanidades e as ciências sociais, construindo, assim, a dicotomia entre teoria e prática, mas com prioridade precípua da primeira.

b) A *crise de legitimidade* (SANTOS, 1989, p. 37) ocorreu por diversos fatores, sendo que parte deles é a mesma que parcialmente contribuiu para a crise de hegemonia, embora a crise desta também possa ser encontrada na crise de legitimidade. Desta sorte, a universidade moderna tinha como objetivo produzir conhecimento superior visando atingir apenas uma pequena parcela de jovens, num contexto em que a universidade é identificada como uma sociedade de classes.

Tem-se que a legitimidade da universidade moderna somente entrou em crise no período do capitalismo organizado, isto é, nos fins da década de 1960.

Em suma, pode-se dizer que a crise de legitimidade resultou das lutas pelo reconhecimento dos direitos econômicos e sociais, dentre eles o direito à educação. Nas palavras de Boaventura de Souza Santos (1989, p. 38) “a crise de legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação *superior* e a *alta cultura* são prerrogativas das classes superiores, altas”. E continua ele, afirmando: “a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legítima, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a”.

c) A *crise institucional* é identificada como mais relevante nos anos 1980, sobretudo porque seus reflexos são diagnosticados tanto na crise de legitimidade e na crise de hegemonia quanto em fatores detectados no terceiro estágio de desenvolvimento do capitalismo, ou seja, na época do capitalismo desorganizado. Frise-se, nesse ponto, que o que se busca, no fundo, quando se advoga a crise institucional, é a autonomia universitária. Dentre os fatores relevantes que tem levado à crise institucional, está a crise do Estado do Bem-Estar Social somada à queda na produtividade industrial nos países do centro. Com efeito, a participação ativa da universidade na luta pela produtividade industrial desencadeou na luta contra a própria universidade, cujo impacto institucional incorreu na adoção, pela universidade, de diversos aspectos, dentre eles, a avaliação do desempenho universitário (SANTOS, 1989, p. 40-42).

Para Boaventura de Souza Santos (2011, p. 15), entretanto, a concentração na solução da crise institucional enfrentada pela universidade poderia levar à falsa impressão de que se estaria a resolver duas outras crises: a hegemônica, devido ao aumento da própria descaracterização intelectual da universidade, e a de legitimidade, devido à “crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários em geral”. A crise institucional, no entanto, foi devastadora para a universidade e decorreu de fatores diversos, tais como políticos e econômicos, e, principalmente, a de que a educação superior não é um bem público exclusivo do Estado.

Superando essa abordagem sobre as crises de hegemonia, de legitimidade e institucional, no Brasil, a domesticação da universidade (BUARQUE, 2000, p. 242), iniciada nos anos 1930, possibilitou que a universidade assumisse um papel de

consolidadora e condutora da revolução técnica, transformando-se num agente de modernização, porquanto se consubstanciou como o centro de difusão do saber da sociedade de consumo. Visando a formação mais rápida para as carreiras técnicas, ela foi dividida em departamentos. Conquanto a tecnicidade resultasse numa formação menos humanista ela atendia aos anseios do mercado.

Assim, se nos países desenvolvidos a universidade fora transformada no principal centro de produção científica e tecnológica, nomeadamente nas áreas de exatas, nos países emergentes, ela foi “um instrumento da balança de pagamentos”, pois, “procurava reduzir a necessidade de importação de ciência, tecnologia, saber, mas sem contestar o que era importado, sem procurar adaptar e romper com o estrangeiro, copiando-o apenas”. Isso fez da universidade, sobretudo nos países do terceiro mundo, um instrumento isolado, tanto da realidade natural quanto da realidade social.

É por isso que Cristóvam Buarque sustenta que, embora a segunda metade do século XX tenha sido um importante período no que concerne ao auge do crescimento da universidade, por outro lado, experimentou, também, o seu período de domesticação, tendo em vista que os “intelectuais da contestação ao escolasticismo e ao dogmatismo dos primeiros séculos” acabaram se convertendo em professores estabelecidos, na medida em que eles estavam preocupados com as carreiras “bem-consolidadas”.

Marilena Chauí (2001, p. 186) ressalta que o movimento do capital tem a capacidade de transformar tudo em mercadoria destinada a atender o mercado, e, com isso, produz um “sistema universal de equivalências, próprio de uma formação social baseada na troca de equivalentes ou na troca de mercadorias pela mediação de uma mercadoria, o dinheiro como equivalente universal”. E numa sociedade em que as instituições são, também, equivalentes, a tecnocracia mostra-se presente, pois “julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados”.

E essa capacidade do capital propiciou a metamorfose da universidade de instituição social à organização prestadora de serviços educacionais. Entretanto, é fundamental enfatizar que essa mutação se deu em três etapas sucessivas, já que acompanhou a transmutação do próprio capital, e que, no Brasil, correspondeu ao “milagre econômico” nos anos 1970, a abertura política ou redemocratização nos

anos 1980 e ao neoliberalismo nos anos 1990, identificando-se, ainda, com as reformas do ensino voltadas à adequação da universidade às próprias exigências do mercado (CHAUÍ, 2001, p. 189).

Numa primeira etapa, surge a denominada universidade funcional (meados de 1970), consistente numa espécie de “prêmio de consolação” oferecido pela ditadura à classe média, após ser despojada do poder, a fim de retribuir a sustentação político-ideológica diante das promessas de prestígio e ascensão social mediante a expedição de diploma universitário. Foi, na verdade, uma universidade voltada à “formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho” (CHAUÍ, 2001, p. 189).

Em seguida, já nos anos 1980, desponta a universidade de resultados, que, embora influenciada e gestada pela funcional, trouxe algumas novidades, dentre elas: a) a expansão do ensino superior por via das instituições privadas e b) a introdução da noção de parceria entre a universidade pública e empresas privadas, o que, aliás, “foi decisivo na medida em que as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses” (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Nos anos 1990, abre-se espaço à universidade operacional, e que se distingue tanto da funcional quanto da de resultados, no sentido de que, ao ser convertida em organização, ela está direcionada a si mesma como estrutura gestacional, isto é, “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível [...] estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional [...]”, bem como “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Importa sublinhar que essa organização social se difere da instituição social, uma vez que esta aspira à universidade, enquanto àquela o seu sucesso e eficácia dependem de sua particularidade, isto é, enquanto a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência, “a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” (CHAUÍ, 2001, p.187).

Nesse prisma, a crise que se instalou no Estado de Bem-estar Social permitiu a ascensão da ideologia neoliberal, nascida nos anos 70, em que o sistema capitalista sofreu com a grave “crise inflacionária”, após anos de intensa expansão econômica e significativo aumento da produtividade, especialmente nas economias europeias e japonesa nos anos 1950 e 1960, por meio da importação de equipamentos dos EUA para a sua reconstrução (SINGER, 1998, p. 175).

A eleição dos presidentes conservadores, Margaret Thatcher, em 1979, e Ronald Reagan, em 1981, na Inglaterra e nos EUA, respectivamente, resultou na consolidação das ideias neoliberais, principalmente nos anos 1980, que assistiu a expansão do liberalismo como política-ideológica eficiente à ineficiência do Estado em conseguir controlar a crise dos anos 1970. A ascensão dos neoliberais aos governos eclodiu como uma ofensa ao Estado de Bem-estar Social, mediante o instrumento da privatização, sob o argumento de ser necessário “reduzir o tamanho do estado, transferindo ao mercado de seguros o programa de seguridade social de responsabilidade pública” (SINGER, 1998, p. 171), e da qual, ademais, fez parte do pacote reformista, o ensino público. O objetivo, na verdade, consistia na diminuição da intervenção do Estado na economia, deixando o mercado se autorregulamentar.

A crise do *Welfare State* acarretou na falta de aporte financeiro do Estado à universidade pública (além de outros fatores já delineados anteriormente), sendo um fator essencial na sua crise institucional. As dificuldades da universidade pública estão ligadas, maiormente, à sua descapitalização estatal, o que retrata ser um fenômeno mundial, embora as consequências sejam distintas nos países desenvolvidos e nos demais. Essa descapitalização somada à pressão produtiva do mercado educacional resultou no desvirtuamento da universidade pública, visto que “certos objetivos que lhe poderiam estar mais próximos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural” (SANTOS, 2011, p. 26). Nessa conjuntura, a maior autonomia concedida às universidades públicas, na verdade, jamais “teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica”, mas pelo contrário, a finalidade foi “criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia” (SANTOS, 2011, p. 26-27).

Os anos 1990, por sua vez, revelaram um novo cenário, voltado à exigência de mão de obra qualificada, mas um cenário contraditório, porquanto, se por um lado houve um significativo aumento da mão de obra ligada ao conhecimento, por outro, houve também o aumento da mão de obra com baixa ou nenhuma qualificação. Tais

fatores fizeram com que a universidade desvirtuasse o seu papel, pois, antes a universidade, “criadora de condições para a concorrência e para o sucesso do mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado” (SANTOS, 2011, p. 26).

No Brasil, os anos 1990 foram marcados pela consolidação neoliberal com a desregulamentação da economia, mediante o afastamento do Estado em alguns setores produtivos, como as empresas estatais, que acabaram sendo privatizadas, por serem consideradas sugadoras de recursos públicos; reduziu a sua atuação, também, na área de serviços públicos, isto é, os direitos sociais como a saúde e a educação se tornaram mercadorias. A educação, aliás, tem uma função estratégica no neoliberalismo, pois além de preparar o indivíduo profissionalmente para atender as necessidades tecnológicas do mercado, ainda moldá-lo de acordo com a ideologia também do mercado.

Por outro lado, é fato que as ideias neoliberais não se restringiram à política econômica estatal, mas tornaram-se um projeto para a universidade e contribuíram para a sua transnacionalização, no que concerne ao mercado de serviços universitários, e que está articulado com a redução do financiamento público e aliado a fatores como: “a desregulação das trocas comerciais em geral; a defesa, quando não a imposição, da solução mercantil por parte das agências financeiras multilaterais; e a revolução nas tecnologias da informação e de comunicação [...]” (SANTOS, 2011, p. 28). As ideias que sustentam a expansão do mercado consumidor de serviços educacionais são, na visão de Boaventura de Souza Santos (2011, p. 29-31), e que dão suporte à reforma educacional proposta pelo Banco Mundial e estruturam o Acordo sobre Comércio de Serviços (GATS):

1. Vivemos numa sociedade de informação. A gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade econômica. Dependentes da mão de obra muito qualificada, as tecnologias da informação e de comunicação têm a característica de não só contribuírem para o aumento da produtividade, mas também de serem incubadoras de novos serviços onde a educação assume lugar de destaque.
2. A economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade, uma vez que quanto mais elevado for o capital humano, maior é a sua capacidade para transferir capacidades cognitivas e aptidões nos constantes processos de reciclagem a que a nova economia obriga.

3. Para sobreviver, as universidades têm de estar ao serviço destas duas ideais mestras – sociedade de informação e economia baseada no conhecimento – e para isso tem de ser elas próprias transformadas por dentro, por via das tecnologias da informação e da comunicação e dos novos tipos de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores.

4. Nada disto é possível na constância do paradigma institucional e político-pedagógico que domina as universidades públicas. Este paradigma não permite: que as relações entre os públicos relevantes sejam relações mercantis; que a eficiência, a qualidade e a responsabilização educacional sejam definidas em termos de mercado; que se generalize, nas relações professor-aluno, a mediação tecnológica (assente na produção e consumo de objetos materiais e imateriais); que a universidade se abra (e torne vulnerável) às pressões dos clientes; que a concorrência entre “os operadores do ensino” seja o estímulo para a flexibilidade e adaptabilidade às expectativas dos empregadores; que exista a seletividade na busca dos nichos de consumo (leia-se recrutamento de estudantes) com mais alto retorno para o capital investido.

5. Em face disto, o atual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade. O favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos.

Mais adiante, Boaventura de Souza Santos (2011, p. 33) destaca que “essa transformação da educação superior em mercadoria educacional é um objetivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado atualmente em curso”. Importa acentuar que o GATS considera como Serviços: “qualquer serviço em qualquer setor exceto aqueles prestados no exercício da autoridade governamental” (artigo I, 3, b); e mais, anota que: “um serviço prestado no exercício da autoridade governamental significa qualquer serviço que não seja prestado em bases comerciais, nem em competição com um ou mais prestadores de serviços” (artigo I, 3, c). Cuida-se, na espécie, da mercantilização da educação em todos dos níveis, do primário ao superior.

Diante dessas concepções, mostra-se imprescindível (re)pensar a função da universidade frente à realidade brasileira, mediante uso de dados oficiais e políticas governamentais destinadas à democratização do ensino, permitindo às pessoas que pertençam às classes menos favorecidas que ingressem na universidade, seja ela pública ou privada.

## **2.4 A realidade brasileira: (re)pensando a função da universidade**

No Brasil, a universidade, desde a sua instituição, tem sido abordada sob a ideia da promoção dos seus estudantes. A Reforma Universitária, ocorrida em 1968, no Governo Militar, redefiniu alguns aspectos relacionados à universidade, tendo em vista que generalizou o seu conceito a partir de três funções indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão. É fato, ainda, que, associada a algumas medidas econômicas, a Reforma permitiu o desenvolvimento da universidade privada, muito embora, num primeiro momento, o crescimento tenha se realizado de forma modesta.

Não obstante, a sociedade mundial tem se deparado com o extraordinário desenvolvimento do conhecimento, da qual a inovação tecnológica se posicionou como um dos vetores que mais rapidamente tem avançado. Esse conhecimento, no entanto, se dá mais depressa fora dos próprios bancos universitários, variante que pode ser identificada com o surgimento de novas profissões e que tem exigido da universidade uma adaptação a essa nova dinâmica. Esta, contudo, reclama uma universidade destinada a atender aos anseios da comunidade na qual ela está inserida. Para isso, mostra-se necessário repensá-la, principalmente diante das peculiaridades da sociedade brasileira, que, em pleno século XXI, ainda depara-se com pessoas vivendo em locais subumanos, sem saneamento básico, educação, saúde de qualidade: em condições de miserabilidade.

A universidade brasileira, nesse contexto, é o reflexo da construção do País, fundado sob as bases da desigualdade social, no tráfico negreiro e na exploração da mão de obra escrava. Escravidão na qual o Brasil foi um dos últimos a abolir, o que denota o tamanho do seu atraso cultural. Nesse sentido, Cristóvam Buarque (2005, p. 6) ressalta que a fundação e a estrutura da universidade brasileira evidenciam como o Brasil se mostra um País “incompleto”, principalmente se levarmos em conta que o ensino superior oportunizava a pequena elite que dispunha de recursos para que seus filhos estudassem na Europa. Ademais, acentue-se que, historicamente, houve resistência tanto pela metrópole – como política de colonização – quanto pela elite brasileira à necessidade de se criar uma universidade, porquanto entendia-se mais razoável a realização de estudos nas universidades europeias. Os jesuítas, por sua vez, ainda no século XVI, tentaram fundar a universidade na Colônia, mas foram impedidos pela Coroa portuguesa, fazendo com que os estudantes formados nos

colégios jesuítas fossem enviados para a Universidade de Coimbra ou outras universidades da Europa para continuar os estudos (FÁVERO, 2006, p. 20). Tem-se que

[...] nossa primeira universidade só foi criada porque o Rei Alberto I, da Bélgica, em visita ao Brasil, exigiu como condição protocolar receber um título de Doutor *Honoris Causa* de alguma universidade. O Brasil criou para isso a primeira universidade, juntando as poucas faculdades isoladas que existiam no Rio de Janeiro. Toda pouca vontade havia de se criar um sistema universitário brasileiro, que ela recebeu o nome de Universidade do Brasil, como se fosse a única que o país viria a ter. De fato, foi preciso esperar mais 13 anos para que surgisse outra, também por influência estrangeira, em São Paulo (BUARQUE, 2005, p. 7).

Essas transformações exigem uma nova estrutura tanto da universidade quanto dos cursos oferecidos, daí porque o próprio Cristóvam Buarque (2005, p. 26), já defendia a refundação da universidade. Aliás, discorrendo sobre o tema, em debate acerca da necessidade de uma nova Reforma Universitária, promovido pela Folha de São Paulo em 2005, advogava que, conquanto o papel da universidade brasileira tenha sido o de escada social para indivíduos representantes da parcela rica, a Reforma visava permitir que alguns pobres usassem a mesma escada. Pretende-se que a universidade seja reformada com o objetivo de receber estudantes das camadas menos favorecidas socioeconomicamente, o que implica, certamente, no raciocínio e na visão privatista de que “a universidade pertence à sua comunidade, e não ao país e à humanidade”, logo, “o problema do elitismo está no fato de que os alunos são filhos de ricos e não que os formandos vão trabalhar para os ricos”.

De fato, a Reforma Universitária de 1968 promoveu mudanças significativas na universidade, que resultaram numa revolução científica e tecnológica; o problema é que a sua estrutura, ainda, continua a mesma daquele período, não acompanhou as transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas. Os atentados de 11 de setembro de 2001, a eleição e reeleição de Barack Obama, são fatos, por exemplo, que exigiram reflexões políticas, seja de segurança ou econômica, que interferiram inclusive na cultura, sobretudo, dos povos ocidentais, mas a universidade brasileira não conseguiu se reconstruir, no sentido de identificar a sua importância dentro do cenário político e social de modificação da realidade posta. Tem-se a impressão de que a universidade brasileira, como afirmado por Cristóvam Buarque (2003, p. 9),

“desconhece as mudanças que estão ocorrendo no mundo nos últimos 30 anos, e se contenta com uma estrutura criada por militares e pensada por norte-americanos”.

Não obstante, as modificações econômicas vêm se mostrando desafiadoras para as universidades, uma vez que tiveram de adaptar os seus cursos frente às demandas do mercado e fazendo com que as IES passassem a conviver com uma situação nova: “favorecer a articulação entre o pensar e o fazer, objetivando a produção de novos saberes, de novas competências necessárias ao novo processo produtivo e social” (SANCHES, 2012, p. 65). Numa dimensão nacional, podemos afirmar que o tardio desenvolvimento da universidade aliada à construção autoritária da sociedade brasileira, contribuiu para o atual cenário do ensino superior.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), somados a alguns programas governamentais, nos conduzem à urgência de se (re)pensar o papel da universidade no contexto da realidade brasileira. Eis, portanto, alguns dados da radiografia do ensino superior brasileiro:

Tabela 1. Número de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (2003-2013).

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2003	<b>1.859</b>	79	84	3	78	86	1.490	39	-
2004	<b>2.013</b>	83	86	3	104	104	1.599	34	-
2005	<b>2.165</b>	90	86	3	111	105	1.737	33	-
2006	<b>2.270</b>	92	86	4	115	119	1.821	33	-
2007	<b>2.281</b>	96	87	4	116	116	1.829	33	-
2008	<b>2.252</b>	97	86	5	119	100	1.811	34	-
2009	<b>2.314</b>	100	86	7	120	103	1.863	35	-
2010	<b>2.378</b>	101	89	7	119	133	1.892	37	-
2011	<b>2.365</b>	102	88	7	124	135	1.869	40	-
2012	<b>2.416</b>	108	85	10	129	146	1.898	40	-
2013	<b>2.391</b>	111	84	10	130	140	1.876	40	-

Fonte: Mec/Inep.

Gráfico 1. Número de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (2003-2013 – Universidade Pública e Universidade Privada)

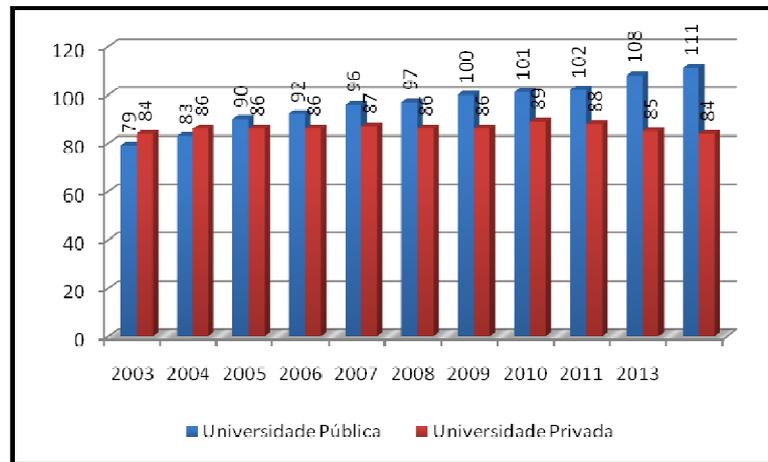


Gráfico 2. Número de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (2003-2013 – Centro Universitário Público e Centro Universitário Privado)

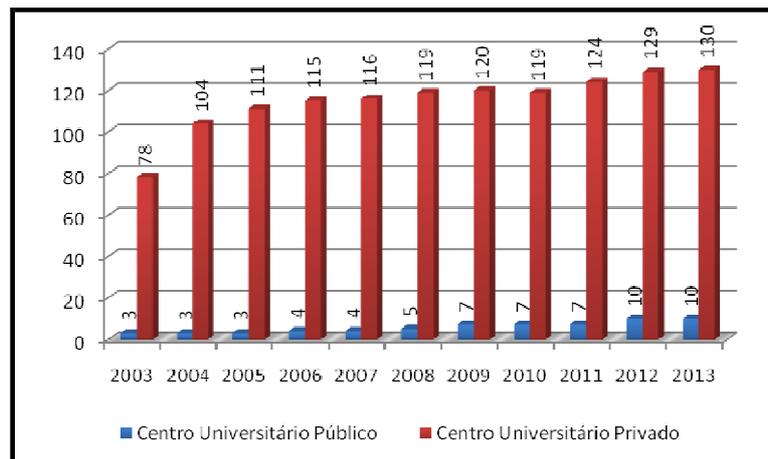


Gráfico 3. Número de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (2003-2013 – Faculdade Pública e Faculdade Privada)

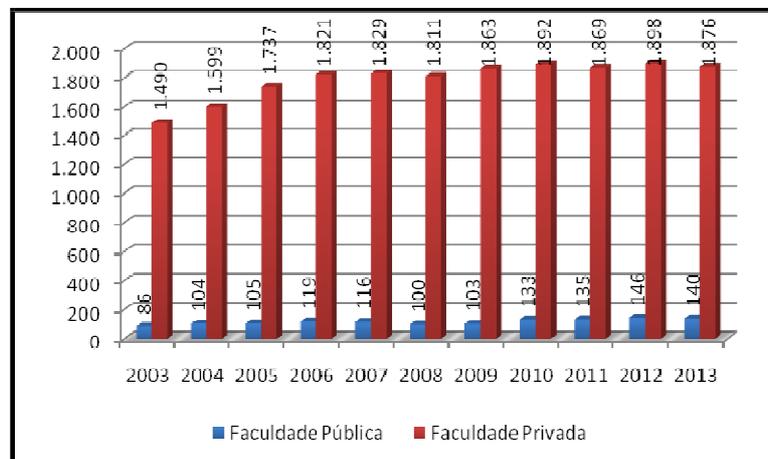
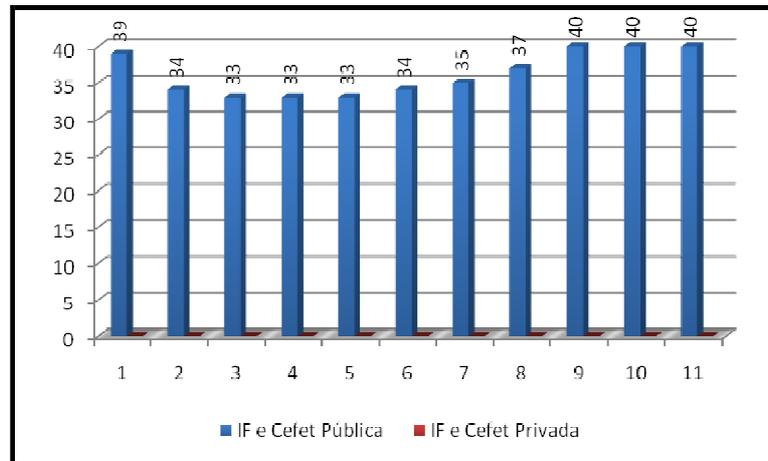


Gráfico 4. Número de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (2003-2013 – IF e Cefet Pública e IF e Cefet Privada)



É perceptível no **gráfico 1** o aumento gradual do número de universidades públicas desde 2003, enquanto houve uma pequena oscilação negativa referente às universidades privadas a partir de 2010. Justifica-se esta evolução à implantação, ainda no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo consistiu na retomada do crescimento do ensino público, propiciando, para isso, suporte necessário para que as universidades federais pudessem expandir-se, tanto física quanto acadêmica e pedagogicamente. Os resultados do programa restaram nítidos e são percebidos nos **gráficos 1 e 4**, que demonstram a expansão das universidades e dos institutos públicos federais nos últimos 10 anos.

Por outro lado, se os Centros Universitários públicos tiveram um crescimento discreto, isto é, passando de 3 em 2003 para 10 em 2013, os Centros Universitários privados subiram de 79 para 130 em 2013, conforme aponta o **gráfico 2**. O **gráfico 3**, por sua vez, conquanto atesta a significativa existência de Faculdades privadas espalhadas pelo País, também mostra que o seu crescimento, especialmente entre os anos 2007 e 2013, não fora tão expressivo, visto que passou de 1829 em 2007 para 1879 em 2013; ao passo que houve um avanço das Faculdades públicas, que atingiram 140 em 2013, contra 86 em 2003. No entanto, considerando o tamanho do Brasil, pode-se afirmar que o aumento das IES públicas – independentemente da sua organização acadêmica e administrativa –, estão muito aquém do necessário se observada a quantidade de IES privadas instaladas no País e as características da

população brasileira. Logo, se partirmos da ideia de que a universidade é um bem público, não se justifica ser esse bem público produzido numa instituição privada, sobretudo se o objetivo é auferir lucros com a atividade educacional.

Diante das transformações mercadológicas do sistema universitário, isto é, a sua conversão em um serviço posto e disponível no mercado consumidor como mais uma mercadoria, promoveu-se a erosão do direito à educação, mediante a eliminação do ensino universitário público gratuito e a concessão de bolsas de estudos para que os estudantes possam ingressar na universidade privada. Eis a transmutação dos estudantes universitários em consumidores educacionais. A priorização do ensino universitário privado é perceptível diante dos programas governamentais destinados a oportunizar aos estudantes pertencentes às classes desprivilegiadas o acesso à universidade, tal como ocorre com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)<sup>11</sup> e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), este último, aliás, instituído pela Lei

n. 11.096, de 13 de fevereiro de 2005.

A crítica não refere-se ao governo ofertar bolsas de estudo aos estudantes que não disponham de recursos suficientes para ingressar numa IES privada, mas pela via transversa com que se busca solucionar o grave problema educacional. Quanto ao FIES, a crítica está no fato de que o estudante que usa o dinheiro proveniente do Fundo precisará, ainda que em longo prazo e juros abaixo do mercado, reembolsá-lo, ou seja, o graduado deixa a universidade com o ônus de exercer a sua profissão, num mercado tão competitivo e seletivo. Para Maria Sylvia Carvalho Franco (2015, p 6) os recursos investidos no FIES pelo Governo Federal aliado à falta de fiscalização permitiu que o ensino superior se transformasse num grande negócio, acima de tudo no que concerne à clientela assistida pelo FIES, pois, ao invés de buscar a equalização de oportunidades aos alunos participantes, na verdade, tem-se mostrado incoerente, porquanto a maior parte deles é constituída por jovens que possuem renda familiar superior a 20 salários mínimos, portanto, aptos a pagar IES privadas. Ainda segundo a Professora:

A autonomia das universidades particulares refluíu com as recentes medidas do governo, que freou os repasses financeiros, conteve o aumento de mensalidades, introduziu condições acadêmicas,

---

<sup>11</sup> Embora já exista o FIES para a Pós-Graduação, neste trabalho a abordagem está restrita à graduação.

definindo graus de avaliação e coeficientes requeridos nos exames públicos. Concebidas como empresas mercantis, essas escolas não foram apenas afetadas nas áreas funcionais e discentes, mas também no circuito do financiamento, nas bolsas, que oscilam face às projeções de sua lucratividade. Diante das ameaças, seus donos pressionaram o MEC e conseguiram amenizar as restrições. Apesar dessas alterações no campo universitário, sua exploração é um negócio da China: grande volume, no geral baixa qualidade, salários parcos, lucros altos. Tanto é assim que, com a redução do aporte federal, o crédito universitário privado ressurgiu atraindo bancos e outras financiadoras das escolas. Na medida inversa, as universidades federais foram deixadas à mingua. Também abandonados foram os estudantes aos quais muito se prometeu (FRANCO, 2015, p. 6).

Tem-se, de outro lado, o PROUNI, mecanismo usado pelo Governo Federal visando o ingresso de estudantes nas universidades privadas, tendo como parâmetro requisitos como: o estudante ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou parcialmente em escola privada, na condição de bolsista integral desta; portar o estudante alguma deficiência; ou, ainda, é possível a concessão a professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do cargo de magistério da educação básica e que seja integrante do quadro de pessoal permanente da instituição pública e desde que concorra a bolsa exclusivamente nos cursos de licenciatura. Para concorrer a bolsas integrais o candidato tem de possuir renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa; já para as bolsas parciais de 50%, a renda bruta da família não pode ultrapassar três salários mínimos por pessoa. Dados publicados pelo Ministério da Educação (MEC) mostram a evolução anual do programa desde a sua implantação:

Tabela 2. Evolução anual das bolsas

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
112.275	138.668	163.854	225.005	247.643	241.273	254.598	284.622	252.374

Fonte: Sispruni 06.11.2013. Prouni 2005 – 2º/2013.

Tabela 3. Número de bolsas integrais (B.I.) e parciais (B.P.)

Bolsas	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
B.I.	71.905	98.698	97.631	99.495	153.126	125.922	129.672	150.870	164.379
B.P.	40.370	39.970	66.223	125.510	94.517	115.351	124.926	133.752	87.995

Fonte: Sispruni 06.11.2013. Prouni 2005 – 2º/2013.

Optamos, ainda, pela representação gráfica das duas tabelas (**Gráfico 5** e **Gráfico 6**), pois dimensiona com mais precisão os números do programa:

Gráfico 5. Evolução das bolsas (PROUNI)

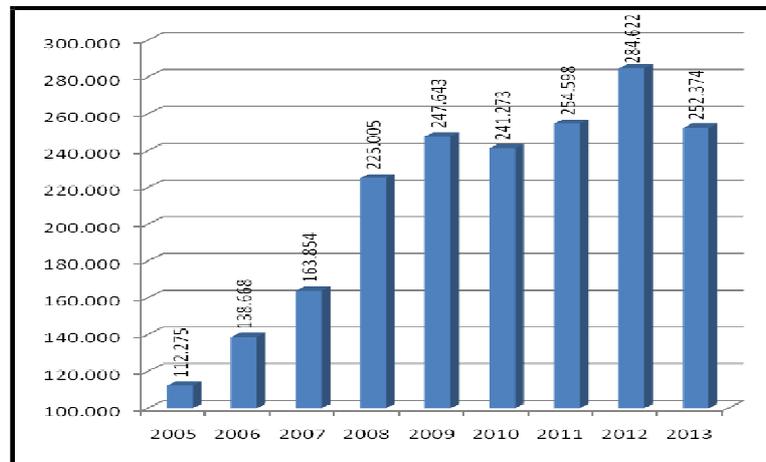
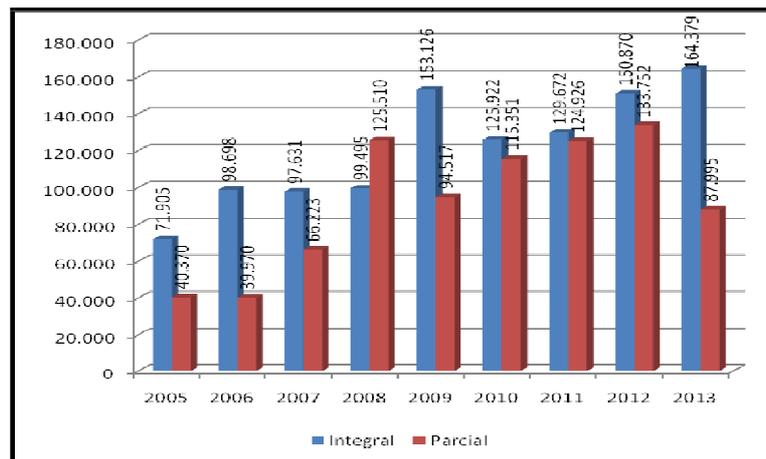


Gráfico 6. Número de bolsas integrais (B.I.) e parciais (B.P) por ano (PROUNI)



Além do PROUNI e do FIES, destinados às instituições privadas, para tentar diminuir as desigualdades nas universidades públicas, que na sua quase totalidade eram integradas por pessoas pertencentes às classes sociais mais favorecidas, o Governo Federal, por meio do MEC, instituiu o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que oferece vagas nas instituições públicas aos estudantes participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O sistema informatizado é gerenciado pelo MEC e o processo seletivo é realizado duas vezes ao ano, via internet, sendo a inscrição gratuita.

Outro mecanismo utilizado com o objetivo de se reduzir as desigualdades e que tem sido objeto de críticas e de debates acalorados em diversos setores da sociedade civil, são as ações afirmativas, consistentes, ao nosso sentir, em políticas

públicas ou privadas destinadas à redução das desigualdades com a concretização do princípio da igualdade material das minorias. Em se tratando de ensino superior, se efetiva mediante o acesso às universidades, sobretudo públicas, de grupos que antes viviam à margem do sistema. Não poderia, nessa perspectiva, a universidade, enquanto espaço intelectual, científico e político, se manter equidistante de questões tão relevantes como o diálogo com as culturas e os direitos humanos dos povos e das minorias.

No que concerne à população negra, para Silva (2003, p. 45) um problema fundamental, e que desafia a compreensão, o espírito democrático, diz respeito à admissão pela universidade de que os “antigos escravizados africanos trouxeram consigo saberes, conhecimentos, tecnologias, práticas que lhes permitiram sobreviver e construir um outro povo”. Nesse ponto, vale registrar que a Universidade Estadual da Bahia (Uneb) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foram pioneiras na reserva de vagas para negros, utilizando o critério da aprovação no vestibular. A Universidade de Brasília (UnB), usando a mesma linha crítica da homogeneidade da comunidade universitária, particularmente quanto à cor de seus estudantes, professores, servidores, criou normas e estabeleceu estratégias visando assegurar o ingresso de alunos negros e índios que possuem competências para estudos superiores (SILVA, 2003, p. 46).

A participação da universidade na decisão de questões como a garantia de ingresso de estudantes oriundos de classes ou grupos sociais antes segregados, faz com que ela assuma o seu papel crítico diante da realidade política, econômica e social brasileira, pois, ao democratizar o conhecimento e a formação intelectual do seu povo, ela se torna, além de autônoma, desvinculada dos interesses definidores de saberes, instrumentos e discursos. Por isso, para Silva (2003, p. 47):

[...] a presença numericamente significativa de jovens das classes e grupos até então impedidos de frequentar os bancos universitários, deve levar a que as ideologias, teorias e metodologias que sustentam e dão andamento à produção de conhecimentos sejam questionadas e, em decorrência, as atividades acadêmicas e científicas sejam redimensionadas. Dizendo de outra maneira, instituições de ensino superior que reconhecem a diversidade social e econômica da população brasileira, sua pluralidade cultural e racial e as avaliam como injustas, ao reservar vagas para negros, projetam ser socialmente justas, e para tanto têm de ampliar seu campo de visão e de produção do conhecimento.

Silva complementa, afirmando, com propriedade, que:

Uma instituição, que se disponha a implantar plano de ações afirmativas para a população negra, não pode encará-lo como “proteção a desvalidos”, segundo pretendem alguns. É preciso que um plano com tais metas incentive a compreensão dos valores da diversidade social, cultural racial e, nestes valores, busque apoio para orientar suas ações educativa, de formação de profissionais e de responsável pelo avanço das ciências. Sem dúvida, a universidade, ao prever e executar medidas visando à inclusão de grupos até então deixados à margem, inclui-se na sociedade, passa a dela fazer parte e assume compromisso com ela, já que deixa de atender unicamente aos interesses de um único segmento até então privilegiado.

Noutro prisma, o rentável mercado educacional e o incentivo estatal são responsáveis pelo crescimento e criação de grandes grupos educacionais voltados à oferta de cursos superiores. É o que podemos identificar nos últimos anos, com a fusão de grandes grupos educacionais lucrativos, tal como a que ocorreu com a incorporação da Universidade Anhanguera pela Kroton<sup>12</sup>. Relatório disponibilizado pelo Grupo Kroton – que, é importante frisar, possui ações na BM&F Bovespa – teve, no Segundo Trimestre de 2014, lucro líquido de R\$ 286 milhões, 153% superior ao montante de R\$ 113 milhões apresentado no mesmo período do ano de 2013.

Não se pode desconsiderar, todavia, que esse significativo avanço do ensino superior privado tem trazido alguns problemas sérios diante da ausência de uma atuação estatal eficiente quanto à gestão das IES privadas, tanto que Boaventura de Souza Santos (2011, p. 107), com qualitativamente diferente, isto é, “uma relação de regulação e fiscalização”. Uma atuação mais presente por parte do Governo Federal, com certeza, evitará que estudantes sejam prejudicados pela ineficiência ou descompromisso com a gestão das IES privadas<sup>13</sup>. A regulamentação justifica-se na medida em que uma parcela significativa da população, advinda da classe média, também frequenta essas universidades; além do que, as mesmas participa dos programas destinados à democratização do ensino superior, como o PROUNI e o FIES.

---

<sup>12</sup> No sítio do Grupo Kroton ([www.kroton.com.br](http://www.kroton.com.br)) pode ser visualizada as diversas instituições que o compõem.

<sup>13</sup> Cite-se, por oportuno, recente crise financeira que atingiu as universidades particulares cariocas Gama Filho e UniverCidade, com dívidas acumuladas de cerca de R\$ 900 milhões ([www.marxismo.org.br](http://www.marxismo.org.br)).

Depreende-se, portanto, que os desafios postos à universidade no século XXI são complexos e demandam uma política governamental urgente, cujo ponto de partida deve ser o investimento e a valorização da educação como “bem público”, e não como mais uma mercadoria disponível no mercado para atender aos interesses de grupos econômicos que direcionaram seus investimentos no sistema educativo com objetivo de lucro, transformando os estudantes universitários não em cidadãos, mas em simples consumidores do produto *educação*. A conversão da educação superior em mercadoria, desarticulada logicamente, resultou na autodesignação do seu produto como universidade, mas sem a obrigação de assumir as funções desta, pois os esforços foram direcionados à obtenção de lucros (SANTOS, 2011, p. 65).

É nesse cenário, das relações econômicas, que a universidade deste século tem de se reestruturar, não com a finalidade de formar mão de obra para operar as modernas técnicas existentes na sociedade capitalista, mas, sobretudo, de difundir e sustentar o pensamento crítico. Esse redimensionamento da estrutura institucional da universidade influenciará diretamente os cursos jurídicos, porquanto é fato que as dificuldades pelas quais tem passado a universidade refletem no ensino do Direito.

## **2.5 As dificuldades do ensino jurídico e a universidade**

Neste momento, passaremos a percorrer algumas trilhas das dificuldades do ensino jurídico juntamente com o contexto da universidade, uma vez que muitos dos problemas enfrentados pelo primeiro (o ensino jurídico brasileiro) se confundem com a criação dos primitivos cursos de Direito no País, principalmente diante das formas de sociabilidade encontradas pela família real portuguesa quando da sua chegada em *terrae brasilis*, em 1808. Com o fim do período Colonial, a instalação da família real permitiu a criação das aulas de Medicina e da cadeira de Artes Militares nos estados da Bahia e do Rio de Janeiro, respectivamente (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 13).

Contudo, mesmo após a independência do Brasil da soberania portuguesa, a falta de cultura jurídica era tão grande, que instigou Plínio Barreto (1922) a desenvolver uma pesquisa sobre a questão. Essa falta de cultura jurídica, nesse período difícil, no entanto, é justificada pelo fato de que não havia possibilidade de se exigir uma formação intelectual numa sociedade formada, quase que na sua

integralidade, por analfabetos. O analfabetismo, aliás, encontra suas raízes já no Período Colonial, cujo processo de formação cultural se deu por meio da Companhia de Jesus, que se tornara uma grande empresa educacional.

O acesso a essa estrutura educacional era reservado à elite colonial. Entretanto, por melhor que fossem os méritos do ensino jesuítico, seus métodos, sua organização, pois praticados num sistema único de ensino, para Fernando de Azevedo (1963, p. 531-532), mostrou-se “excessivamente literário e retórico, sem estímulos de influências renovadoras, tenderam à uniformidade e à estagnação e não ficaram ineficazes para a erradicação de toda a atividade livre e criadora”. E continua ele, sustentando que desenvolvendo,

[...] antes de tudo as atividades literárias e acadêmicas e “dado um valor exagerado ao menino inteligente com queda para as letras”, os jesuítas criaram muito cedo, com a tendência literária e o gosto que ficou tradicional pelo diploma do bacharel, o desprezo pelo trabalho técnico e produtivo e fizeram de seus colégios canais de circulação horizontal, do campo para as cidades, e de ascensão social, e, portanto, elementos poderosos de urbanização.

Não obstante, sem instituições que se dedicassem ao ensino do Direito, o conhecimento ficou concentrado num pequeno número de homens, pertencente à elite, que se deslocou a Portugal a fim de estudar na Universidade de Coimbra, num curso acanhado e rude, que, segundo Plínio Barreto (1922, p. 6):

Não era mais esse curso o aparelho de esterilização mental, inventado e manejado pelos discípulos de Bartholo, os quaes viviam e morriam atrelados, como azemolas nas amassadeiras de olarias, ao moinho das glosas e commentarios, mas ainda era o carroção pesado que se construiu, por ordem de Pombal, com o material dos famosos “Estatutos da Universidade de Coimbra”.

Mais adiante, continua ele, afirmando:

O direito era, no Brasil, quando se operou a Independência, uma ciência estudada por um grupo insignificante de homens e não era estudada, mesmo neste grupo, com profundidade e pertinácia. Nem podia sê-lo. Não há ciência que se desenvolva sem ambiente apropriado, e o de uma colônia onde mal se sabia ler não é, com certeza, o mais adequado para o crescimento de uma disciplina, como a de direito, que supõe um estado de civilização bem definido nos seus contornos e bem assentado nos seus alicerces (1922, p. 14).

Importa acentuar que a instalação dos cursos jurídicos, em 1827, é o reflexo de uma política emancipatória do País, resultante de exigências ideológicas de uma agora ex-Colônia, em formação. As dificuldades dos cursos jurídicos puderam ser identificadas logo nos seus primeiros anos, porquanto já em 1831, mais precisamente no dia 05 de agosto, o Ministro do Império, José Lino Coutinho, demonstrou a sua insatisfação, mediante a baixa de um aviso sobre a incúria e o desleixo de alguns lentes (docentes) do curso de Direito de São Paulo, que não demonstravam qualquer preocupação com a frequência dos estudantes em suas aulas e, ainda, os aprovava imerecidamente. O aviso, segundo Venâncio Filho (1982, p. 47), se referia, especificamente, ao procedimento dos lentes em aprovar “indistinta e perniciosamente a todos que se apresentavam aos exames, reverberando esses abusos escandalosos”.

Esperava-se que os referidos lentes, emendando tão feio quanto ilegal procedimento, fossem mais pontuais e exatos no cumprimento dos seus deveres, concluindo o aviso para que o diretor do curso jurídico informasse todos os anos, ou quando houvesse ocorrência, sobre tais procedimentos, a fim de se proceder no rigor da lei contra aqueles que deslizassem da sua tarefa, e terminando para que o aviso fosse lido em congregação para conhecimento dos lentes (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 47).

Em 1831, na cidade de São Paulo, colaram grau os seis primeiros bacharéis em Direito, transferidos de Coimbra; em Olinda, em 1832, diplomaram-se quarenta e um bacharéis. Mesmo assim, sobre a cultura jurídica no Brasil, nesse período, Clóvis Bevilacqua (*apud* VENÂNCIO, p. 53), acentua que nos primeiros anos, os cursos jurídicos de Olinda e São Paulo se mostravam “bisonhos arremedos de Coimbra”, descrevendo como a influência da cultura portuguesa foi predominante, tanto no ensino e no foro como na doutrina na metade do século XIX”. E os obstáculos perduravam, tanto que no relatório do diretor da faculdade de São Paulo, de 1837, evidencia a baixa assiduidade dos docentes e dos alunos no curso:

As muitas faltas das aulas, tanto dos lentes como dos estudantes, me fazem suspeitar pouco fervor nos estudos. As faltas de cada um dos lentes elevaram-se de quatro a trinta e quatro, sem contar as licenças de três meses ao Dr. Botero e de dois ao Professor Cabral, concedidas pela Secretaria de Estado, e de seis dias úteis ao Dr. Carneiro de Campos, concedida pela Congregação. A segunda aula

do quarto ano (a do Dr. Cabral) foi a que mais sofreu, faltando o lente pelo menos trinta e quatro dias úteis, além de dois meses de licença, e foi este o ano em que avultaram as aprovações *simpliciter*, ficando-se na dúvida se a isto deram causas os discípulos ou o lente (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 54).

Em Olinda não era diferente, vez que as manifestações se davam no mesmo sentido. O relatório de 1836, segundo Clóvis Bevilacqua (*apud* VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 54), descrevia que:

[...] Estudantes vadios e mal-educados (que nunca faltavam em corporação tão numerosa), vendo que os lentes, além de pobres, não os podem chamar a seus deveres, pouco ou nada respeitam, e era coisa muito originária e comezinha, desde a criação desta Academia, ouvir-se todos os dias este ou aquele estudante dizer de público que uma bofetada, uma facada, etc., ao lente que ousasse deitar-lhe um “R”; e o mais é que o medo de tais ameaças tem concorrido, em grande parte, para serem aprovados, plenamente, sujeitos indignos, quer pela sua ignorância, quer pelo seu repreensível procedimento. Debalde pretendem alguns que bastem, para tais casos, os tribunais ordinários; porque qual será o lente que quererá expor-se a jogar as cristas, na arena do júri, com o seu discípulo? O resultado seria sempre desairoso ao lente e tornaria mais ousados e orgulhosos os mesmos estudantes.

Alguns anos mais tarde, o período compreendido entre 1870 até o início da Primeira Guerra Mundial, é considerado um marco histórico importante, porquanto despertou a crença nos homens de que a “educação é a primeira de todas as forças inovadoras da sociedade” (BARROS *apud* VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 75). Nasce, nessa época, o movimento conhecido como “Ensino Livre,” baseado na liberdade de frequência dos estudantes às aulas na universidade, mas tendo como fundamento a obrigatoriedade da realização de exames, considerados, em tese, rigorosos.

A instituição do *ensino livre* deu-se com a edição do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, dispondo, em seu artigo 1º que: “É completamente livre o ensino primario e secundario no município da Côrte e superior em todo o Império, salvo a inspecção necessária as condições de moralidade e hygiene”. Essa renovação era mais bem percebida no §6º do artigo 20, assim redigido: “Não serão marcadas faltas aos alumnos nem serão elles chamados a lições e sabbatinas”. Previa, ainda, o dispositivo que: “Os exames, tanto dos alumnos como dos que o não forem, serão prestados por materias e constarão de uma prova oral e outra escripta, as quaes durarão o tempo que fôr marcado nos estatutos de cada Escola ou Faculdade”. O

artigo 23 do mesmo Decreto dividiu a Faculdade de Direito em duas seções: a das ciências jurídicas e das sociais. O quadro a seguir ilustra a divisão das seções:

Quadro 1. Divisão das seções

<b>Ciências jurídicas (art. 23, §1º).</b>	<b>Ciências sociais (art. 23, §2º)</b>	<b>Para o ensino das matérias que formavam as duas seções (art. 23, §3º).</b>
Direito natural. Direito romano. Direito constitucional. Direito ecclesiastico. Direito civil. Direito criminal. Medicina legal. Direito commercial. Theoria do processo criminal, civil e commercial. E uma aula pratica do mesmo processo.	Direito natural. Direito publico universal. Direito constitucional. Direito ecclesiastico. Direito das gentes. Diplomacia e historia dos tratados. Direito administrativo. Sciencia da administração e hygiene publica. Economia politica. Sciencia das finanças e contabilidade do Estado.	Uma de direito natural. Uma de direito romano. Uma de direito ecclesiastico. Duas de direito civil. Duas de direito criminal. Uma de medicina legal. Duas de direito commercial. Uma de direito publico e constitucional. Uma de direito das gentes. Uma de diplomacia a historia dos tratados. Duas de direito administrativo e sciencia da administração. Uma de economia politica. Uma de sciencia das finanças e contabilidade do Estado. Uma de hygiene publica. Duas de theoria e pratica do processo criminal, civil e commercial.

Frise-se, igualmente, que o Decreto n. 7.247, no §9º do artigo 23, garantia ao bacharel em ciências jurídicas habilitação para o exercício da magistratura e da advocacia, independentemente de qualquer exame avaliativo.

Destarte, o *ensino livre* nos cursos de Direito, na época do Brasil Império, caracterizava-se tanto pela liberdade quanto pela inexistência de exames parciais, cuja funcionalidade, inspirada em experiências estrangeiras, foram muito mal assimiladas diante da realidade sociológica e pedagógica existente. A falta de exames rigorosos e bancas isentas para avaliar o conhecimento dos alunos fez com que a lei do *ensino livre* se traduzisse “numa das maiores fraudes já ocorridas na história educacional” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 87).

Sublinhe-se, porém, que a ideia de universidade e a noção de *ensino livre* se contrapunham, o que se podia perceber diante da não receptividade dos projetos encaminhados ao Parlamento, pois tinha-se que a criação de uma universidade não

era sinal de desenvolvimento do ensino superior, visto que o grande problema da educação, na verdade, consistia na instrução popular e não na superior.

A universidade será de pouco proveito ao ensino superior entre nós, se não se levar a efeito a reorganização deste ensino, dando-lhe por alicerces a unidade de constituição dos estabelecimentos, a liberdade administrativa dos corpos docentes, a liberdade científica, o aumento dos meios intelectuais e materiais de estudo, além de outras bases dependentes de decretação da liberdade de ensino, com uma concorrência entre professores públicos e particulares nos estabelecimentos oficiais e ainda a liberdade de estudar (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 77-78).

É importante enfatizar que todas as tentativas de instituir a universidade no Império restaram fracassadas, inclusive o próprio Imperador apresentou proposta para a criação de duas universidades, uma no Sul e outra no Norte, mas sem êxito. (FÁVERO, 2006, p. 21). Apesar de feitas novas tentativas após a Proclamação da República, somente em 1915, com a denominada Reforma Carlos Maximiliano, que o Decreto n. 11.530 previu a criação de uma universidade, cujo artigo 6º prescrevia que o Governo Federal, no *momento em que entendesse oportuno*, poderia reunir “em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcionar”. Tem-se, portanto, que a primeira universidade oficial no país nasceu a partir das três escolas. Assim, “na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal” (FÁVERO, 2006, p. 22).

Urge pontuar, por oportuno e respeito científico, o nascimento, na época Imperial, da denominada Escola de Recife, num período em que as faculdades de Direito se mantinham no ostracismo e se discutia soluções aos problemas do ensino pela via da adoção do *ensino livre*. Esse movimento representou a abertura de novos horizontes e a atualização da cultura com o desenvolvimento das grandes correntes do pensamento moderno, libertando-se, por consequência, da cultura da Metrópole e da influência francesa. Além do que, conseguiu-se, assim, concretizar a proposta das faculdades de Direito, isto é, como “grandes centros de estudo das ciências sociais e filosóficas do Brasil [...]” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 95-96). Três épocas podem ser distinguidas na Escola de Recife: a primeira, poética, iniciada em

1862 e que durou até 1870: hugoanismo e conservadorismo dos poetas Tobias Barreto, Castro Alves, Guimarães Junior, José Jorge, Plínio Lima, Palhares; a segunda fase, de viés crítico-filosófico (1870 a 1881), é marcada pelas reações ao romantismo, constituída numa “fermentação de ideias alimentada pela curiosidade e pela sede de saber de Celso Magalhães, Souza Pinto, Generino dos Santos [...]”; a terceira fase tem início em 1882, que baseada em concepções jurídico-filosófico, funda uma visão inovadora do Direito (VENÂNCIO FILHO, 1982, 96).

Cabe destacar, ainda, Lima Barreto (1881-1922), jornalista e escritor, crítico da estrutura educacional brasileira no início do século XX, numa época em que as “relações capitalistas se consolidavam no país, e as preocupações educacionais se intensificavam significativamente” (LOPES, 2010, p. 69). Lima Barreto, na visão de Lopes (2010, p. 72-74) também abriu espaço para tecer algumas reflexões sobre o ensino superior brasileiro – tema recorrente ante sua precariedade –, denunciando aquilo que denominou de “doutomania”, e enfatizando o caráter formal do título de ensino superior, pois a “posse do diploma não era garantia de conhecimento, mas seria um ‘passaporte’ para a riqueza, via casamentos de interesse ou via emprego público”. A preocupação de Lima Barreto pode ser notada na crônica “Quase doutor”, publicada em 8.5.1915, que denota a sua inquietude e visão da educação superior em terras brasileiras:

A nossa instrução pública cada vez que é reformada, reserva para o observador surpresas admiráveis. Não há oito dias, fui apresentado a um moço, aí dos seus vinte e poucos anos, bem posto em roupas, anéis, gravatas, bengalas, etc. O meu amigo Seráfico Falcote, estudante, disse-me o amigo comum que nos pôs em relações mútuas.

O Senhor Falcote logo nos convidou a tomar qualquer coisa e fomos os três a uma confeitaria. Ao sentar-se, assim falou o anfitrião:

- Caxero traz aí quarqué cosa de bebê e comê.

Pensei de mim para mim: esse moço foi criado na roça, por isso adquiriu esse modo feio de falar. Vieram as bebidas e ele disse ao nosso amigo:

- Não sabe Cunugunde: o véio tá i.

O nosso amigo comum respondeu:

- Deves então andar bem de dinheiros.

- Quá ele tá i nós não arranja nada. Quando escrevo é aquela certeza. De boca, não se cava... O véio óia, óia e dá o fora.

Continuamos a beber e a comer alguns camarões e empadas. A conversa veio a cair sobre a guerra européia. O estudante era alemão dos quatro costados.

- Alamão, disse ele, vai vencer por uma força. Tão aqui, tão em Londres.

-Qual!

- Pois óie: eles toma Paris, atravessa o Sena e é um dia inguelês. Fiquei surpreendido com tão furioso tipo de estudante. Ele olhou a garrafa de vermuth e observou:

- Francês tem muita parte...-. Escreve de um jeito e fala de outro.

- Como?

- Óie aqui: não está vermuth, como é que se diz "vermute"? Pra que tanta parte?

Continuei estuporado e o meu amigo, ou antes, o nosso amigo parecia não ter qualquer surpresa com tão famigerado estudante.

- Sabe, disse este, quase fui com o dotô Lauro.

- Por que não foi? perguntei.

- Não posso andá por terra.

- Tem medo?

- Não. Mas óie que ele vai por Mato Grosso e não gosto de andá pelo mato.

Esse estudante era a coisa mais preciosa que tinha encontrado na minha vida. Como era ilustrado! Como falava bem! Que magnífico deputado não iria dar? Um figurão para o partido da Rapadura.

O nosso amigo indagou dele em certo momento:

- Quando te formas?

- No ano que vem.

Caí das nuvens. Este homem já tinha passado tantos exames e falava daquela forma e tinha tão firmes conhecimentos!

O nosso amigo indagou ainda:

- Tens tido boas notas?

- Tudo. Espero tirá a medáia (BARRETO, 1915).

Anos mais tarde, o País se deparou com o Golpe de 1964 e a ascensão dos Militares ao Poder. Em 1968, após diversas manifestações tanto de estudantes quanto de professores universitários, com apoio norte-americano, a educação passa por reforma, que, embora tenha sido identificada como Reforma Universitária, tratou, também, do ensino médio e fundamental. Insta frisar, porém, que os percalços da Reforma Universitária (de viés profissional tecnicista e visando carreiras liberais) repercutiram, igualmente, sobre o ensino jurídico.

O Professor Inocêncio Coêlho (1978-1979) sublinhava que os currículos dos cursos de Direito refletiam em conteúdo e duração as linhas gerais fixadas no currículo mínimo aprovado pelo Conselho Federal de Educação, sendo que a pouca liberdade concedida às instituições decorria da agregação, ao currículo mínimo, de determinado número de disciplinas. Todavia, tendo como parâmetro as diretrizes que inspiraram a Reforma Universitária, notou-se que os currículos plenos, além da composição interdepartamental, ostentavam rótulos e/ou conteúdos. Conquanto a ideia da Reforma era a interdisciplinaridade, este objetivo não havia sido atingido em

razão de algumas circunstâncias que, segundo Inocêncio Coelho, estão relacionadas:

- a) a insuficiência de recursos materiais e/ou humanos para tornar efeito o oferecimento amplo e diversificado das disciplinas;
- b) mau funcionamento dos colegiados de curso, que não exercem efetivamente as tarefas de supervisão e de coordenação didático científica;
- c) falta de orientação aos alunos na elaboração dos seus planos de e na escolha das disciplinas oferecidas;
- d) incapacidade dos alunos para, num primeiro momento, induzir as ofertas e, em seguida, escolher as disciplinas de sua preferência.

Inocêncio Coelho (1978-1979, p. 118-119) advoga, também, que, além desses aspectos externos ou conjunturais, há, igualmente, as questões internas dos cursos. Na visão dele, o ensino jurídico não atendia mais as necessidades sociais, porquanto ignorava as transformações científicas e tecnológicas, continuando, assim, “a enredar com as mesmas fórmulas, provérbios e rotinas que se mostraram eficazes aos juristas do século passado, como se o tempo, caprichosamente, tivesse estacionado [...]”. E a crítica do Professor é pautada naquilo que ele denominou *exegetismo* e *judicialismo*, a forma como a maioria dos cursos jurídicos estavam orientados, restringidos ao ensino das leis vigentes e da *jurisprudência predominante*. Com efeito, já ensinava o Professor que esse fixismo, direcionado à aprendizagem das disciplinas tradicionais, fez com que os cursos jurídicos, ao invés de voltarem os olhos em direção ao futuro, retornassem ao passado. E continua o autor:

Estudando apenas as leis em vigor e jurisprudência predominante dos tribunais – ainda quando estas sejam avançadas ou progressivas – nossos estudantes não se libertam dos grilhões de uma dogmática estreita, que obscurece as raízes sócio-culturais do fenômeno jurídico, gerando a falsa impressão de que o Direito é apenas uma técnica para organizar a força ou panacéia para resolver conflitos (1978-1979, p. 116-117).

Outro problema dizia respeito ao corpo docente, consistente na falta de professores com dedicação exclusiva, deficiência apontada por muitos como uma das causas dos problemas do ensino jurídico (COELHO, 1978-1979-117). Referente às disciplinas que integravam os currículos, afirmava que havia um número excessivo de matérias obrigatórias, sendo poucas jurídicas. Esse grande número de

disciplinas obrigatórias, no entender de Inocêncio Coelho (1978-1979, p. 118), dispersava o estudante,

[...] impedindo-o de concentrar-se não apenas no aprendizado daqueles conteúdos mínimos indispensáveis à sua formação profissional, como também – o que é mais grave – no estudo dos princípios fundamentais da ciência jurídica, que, se assimilados corretamente, serviriam de bússola para uma segura orientação no cipoal dos dispositivos legais em vigor.

O Professor San Tiago Dantas (1978-1979, p. 40-45), em aula inaugural ministrada no curso de Direito da Faculdade Nacional de Direito, no ano de 1955, afirmava que a cultura moderna, naqueles últimos decênios, não poderia deixar de reconhecer que o Direito, como técnica de controle da sociedade, vinha perdendo espaço para outras técnicas dotadas de grau mais elevado de eficiência. Na lição do autor, naquela época era necessário definir o próprio objetivo do ensino do Direito, pois os programas de ensino nas universidades destinavam-se a proporcionar aos estudantes apenas o conhecimento descritivo e sistemático das normas e institutos jurídicos. Numa abordagem sobre a concepção da educação jurídica e da crise da sociedade brasileira, mais precisamente analisando a crise da sociedade brasileira e da universidade, argumentava que:

A sociedade brasileira de hoje oferece um exemplo perfeito da crise determinada pela perda de eficácia ou poder criador da classe dirigente. Os que se acham no comando da sociedade perderam gradualmente o poder de encontrar soluções para os problemas, não só para os problemas criados pelo meio físico e pelas exigências da civilização material, como para os problemas de autogoverno da sociedade, inclusive o da transmissão de seu acervo cultural através da educação.

A incapacidade da classe dirigente para criar, assimilar, executar e adaptar as técnicas necessárias ao controle do meio físico e do meio social já permitiu que se iniciasse entre nós, sobretudo nos centros urbanos e nas regiões mais adiantadas, onde a pressão dos problemas irresolvidos se faz sentir com maior intensidade, o processo de secessão da classe dirigida, a qual se está separando rapidamente da antiga classe dirigente e apresentando a inevitável reação demagógica, que acompanha o colapso da liderança.

Quando fracassa a classe dirigente na sua função específica de resolver problemas e de manter em uso as técnicas de controle da sociedade e da natureza cabe um papel histórico às universidades e às escolas, pela capacidade que deve ter toda corporação estudiosa de se desprender, pelo raciocínio, dos processos sociais de que participa, e medir a sua extensão, verificar o seu sentido e apontar os meios de retificá-los (1978-1979, p. 43).

Mais adiante, perante a falta de cultura jurídica na sociedade admoestava:

Pela educação jurídica é que uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e sobretudo dos órgãos do poder público. Pela educação jurídica é que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete àqueles que dão à vida humana sentido e finalidade. Pela educação jurídica é que se imprimem no comportamento social os hábitos, as reações espontâneas, os elementos coativos, que orientam as atividades de todos para as grandes aspirações comuns (1978, p. 44).

Com o advento da modernidade, a universidade foi transformada num local de produção científica mediante a concepção de que esta é formada por uma comunidade acadêmica constituída de mestres e alunos com vistas a investigar a realidade e ensinar as disciplinas autonomamente, com ideia de altos estudos, ou seja, da *alta cultura*. No entanto, hodiernamente, essa comunidade é concebida por mestres, alunos e funcionários, reunidos em um *campus* com objetivos comuns, cujas atividades são destinadas tanto à produção e transmissão do conhecimento quanto à investigação científica dos diversos aspectos da realidade social. Portanto,

[...] esse conhecimento produzido em comunidade é o resultado de um esforço conjunto, que possibilita o intercâmbio entre os vários campos do saber, reunidos na universidade, daí a antiga designação *universitas* que significava justamente a associação com o propósito de obter um conhecimento integral, enciclopédico, ou como se diz mais contemporaneamente, um conhecimento interdisciplinar e, portanto, efetivamente superior acerca da realidade.

Não se pode desprezar que as dificuldades tornaram-se mais complexas com a massificação dos cursos de Direito nos últimos anos. Relatório do Ministério da Educação (Sistema e-MEC) informa que existem funcionando no País 2.133 cursos jurídicos. Esse aumento dos cursos jurídicos tem sofrido fortes críticas, todavia, esse crescimento oportunizou aos estudantes pobres ingressar no curso universitário de Direito, antes restrito à elite. De fato, juntamente com este crescimento vieram também os problemas qualitativos relacionados à formação do bacharel, mas como já vimos, é uma questão cultural e que data da gênese dos cursos jurídicos brasileiros, que vão das formas de sociabilidade da época Imperial aos interesses elitistas.

O significativo crescimento do número de cursos está ligado ao aumento das universidades privadas e ao surgimento de grandes grupos voltados à prestação de serviços educacionais. E não há dúvidas de que o curso de Direito sempre dispôs de características peculiares herdadas do período Imperial, pois se tratava de um curso oportunizado às elites e oferecido por pouquíssimas IES. Além do mais, o bacharel em Direito possui uma formação diversificada das demais áreas do saber. Isso evidencia uma perniciosa consequência da situação, e que se reflete no despreparo dos bacharéis em Direito, consistente numa inabilidade técnica e profissional para o exercício das atividades jurídicas, numa sociedade em constante transmutação tecnológica e rápida difusão do conhecimento.

O problema, contudo, é que esse crescimento dos cursos oferecidos pelas universidades privadas resultou numa deficiência qualitativa muito preocupante e que tem ocasionado discussões sobre a fiscalização e controle na abertura de novos cursos pelo País, tanto que está sendo elaborado, pela Ordem dos Advogados do Brasil e o Ministério da Educação, o Novo Marco Regulatório para o Ensino Jurídico. Certo é que, o fator determinante para essa queda da qualidade na formação dos bacharéis é o descompromisso de algumas instituições na formação humana dos estudantes, mas que dispendem seus esforços na obtenção dos lucros decorrentes da prestação de serviço educacional, mesmo que deficitário. Assim, com razão está Machado (2005, p. 83-84) quando professa que nos espaços das universidades privadas, entregues a projetos empresariais, “será muito difícil, senão impossível ou até mesmo irracional, falar-se num ensino crítico de qualidade, na formação da cidadania e no compromisso democrático [...]”.

Em suma, para superar as dificuldades do ensino jurídico e da universidade é preciso (re)pensá-los de modo articulado, visto que somente assim conseguiremos avançar sobre os obstáculos existentes e sobre os que surgirão ao longo da jornada.

## **2.6 Conclusões parciais: reconstrução da universidade e do ensino jurídico**

Com efeito, as dificuldades no ensino jurídico estão ligadas às dificuldades enfrentadas pela universidade, visto que as concepções que dão sustentação a esta última repercutem, de forma direta, na primeira. É fato que a dificuldade –

denominada “crise”, por Marilena Chauí, instalada na universidade brasileira, encontra seus fundamentos em fatores de cunho político, econômico e social, não decorrendo, apenas, de problemas internos e organizacionais. Nessa óptica, se a universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade, em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão de obra dócil para um mercado sempre incerto (CHAUÍ, 2001, p. 46).

A universidade precisa assumir um papel de maior destaque na sociedade brasileira, visando reduzir as desigualdades que sempre distanciaram ricos e pobres e que não pode mais subsistir num Estado Democrático de Direito. É indispensável, ademais, que a universidade assuma, igualmente, a sua posição como integrante da comunidade, convidando-a a discutir os problemas que afetam o desenvolvimento humano, econômico e social do País, sobretudo se considerarmos que a formação cultural tem suas origens no autoritarismo e no patrimonialismo, o que, aliás, justifica nosso atraso econômico, político e social.

Por outro lado, o curso de Direito, um dos primeiros cursos criados no Brasil, como integrante das conjunturas universitária e social, também, precisa se reinventar, e, acima de tudo, depreendermos que muitas das questões relacionadas ao ensino jurídico datam da sua instalação com a finalidade de atender às necessidades de metrópole. É necessário reconstruir o ensino jurídico a partir da definição do papel da universidade nesse cenário das relações produtivas da vida material e diante da transmutação da educação de bem público a mercadoria posta no mercado para ser consumida por estudantes, consumidores dos serviços educacionais.

Pode-se considerar a universidade como um *instrumento* de transformação da realidade política e social, desde que voltada à construção de uma sociedade justa e igualitária, mediante aparação de arestas ideológicas elitistas, que ainda persistem. A universidade, portanto, na sua essência, é “atividade própria do homem num campo específico: o saber” (SANCHES, 2007, p. 64); e o ensino jurídico, nesse prisma, necessita ser repensado com vistas a modificar a realidade então existente, e não apenas formar mão de obra adestrada, desprovida de qualquer reflexão com a finalidade de atender as exigências mercadológicas.

Porém, para a construção de um ensino jurídico crítico e reflexivo precisamos desvendar a realidade daqueles que participam desse processo, daí

porque mostra ser necessário abordarmos as características dos atores envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem do Direito.

## **CAPÍTULO 3 – PROFESSORES, ALUNOS E O ENSINO JURÍDICO: DISTINÇÃO ENTRE PÚBLICO E PRIVADO**

### **3.1 Introdução**

A formação e a qualificação do corpo docente dos cursos jurídicos merecem um estudo crítico-reflexivo, porquanto influenciam diretamente o produto final “posto no mercado de produção e consumo de bens da vida material”. No entanto, é sabido que, maiormente nas instituições privadas, grande parte dos docentes exerce atividade profissional concomitante. Essa atuação prática, embora seja importante, pois ficar adstrito ao campo teórico é prejudicial aos alunos, que vão se deparar com os problemas jurídicos e sociais ao deixarem os bancos da universidade, também pode trazer consequências concernentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, apenas a formação técnica do acadêmico de Direito – para ser especialista na aplicação da lei aos casos concretos surgidos e no domínio dos procedimentos processuais perante os Tribunais –, é insuficiente, tendo que não o faz refletir ou questionar o motivo pelo qual, por exemplo, aquela hipótese ocorreu. Essa situação decorre da atuação do corpo docente, que enfatiza essa necessidade de o aluno conhecer apenas a letra fria da lei, sem emitir reflexões críticas ou conhecer a realidade que o cerca.

Com efeito, foi-se o tempo em que o professor universitário era visto como o sujeito que adquiriu um conhecimento aprofundado e que tinha como obrigação transmiti-lo aos seus discentes, pelo contrário, atualmente, ele é o indivíduo que, além de dominar a sua área do saber, consegue romper com o modelo padrão e fazer os alunos pensarem a partir de práticas pedagógicas inovadoras, principalmente se levar em consideração a velocidade com que se avança a própria dinâmica do conhecimento. Isso exige uma maior responsabilidade do ensino-aprendizagem pelo docente, necessitando, assim, que ele esteja devidamente preparado para se valer de uma formação direcionada à reinvenção pedagógica e voltada à adaptação das novas concepções.

Destarte, diante dos efeitos provocados pela globalização, o docente tem de atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Assim, de nada adianta o Projeto Pedagógico conter propostas inovadoras, voltadas ao desenvolvimento de

um pensamento crítico, se os professores são adeptos ao modelo tecnicista. Para a efetivação do Projeto Pedagógico é crucial que o corpo docente com ele se identifique e o conheça no seu todo, para não se tornar mais um documento obrigatório na instituição, a fim de dar cumprimento à legislação educacional.

Se por um lado a qualificação do professor contribui, significativamente, no processo de ensino-aprendizagem, por outro, é fundamental conhecer quem é o estudante de Direito atualmente, principalmente pelo fato de que, por muito tempo, o corpo discente das universidades era formado, exclusivamente, por alunos oriundos das classes sociais mais privilegiadas. Com efeito, o processo de democratização e massificação do ensino superior, somado aos programas governamentais, permitiu que pessoas provenientes de estratos sociais menos favorecidos, economicamente, com competências e graus de desenvolvimento diferentes, passassem a ter acesso aos bancos universitários e, sobretudo, aos cursos jurídicos.

O corpo discente, ao lado do corpo docente, constitui um importante ator no processo de ensino-aprendizagem, já que é um dos destinatários dos propósitos que se almeja com os Projetos Pedagógicos dos cursos de Direito das IES. Além do que, é essencial sopesar a heterogeneidade do corpo discente das IES, cujos integrantes possuem formação e culturas diferentes, bem como pertencem às classes sociais diversas, sem contar que parte não dispõe de recursos financeiros necessários para se dedicar *exclusivamente* à academia, pois está obrigada a exercer atividade laborativa para manter o seu sustento ou efetuar o pagamento das mensalidades, o que acaba prejudicando o desempenho estudantil. Conhecer o perfil dos discentes, suas qualidades e deficiências, é indispensável, devido a que, durante muitos anos, as universidades foram construídas com estudantes advindos de estratos sociais mais privilegiados financeiramente.

Essa realidade jamais poderia deixar de ser notada, tendo em vista que grande parte dos alunos universitários é egressa de escolas públicas, que, como é notório, passa por problemas estruturais. Compreender essa conjuntura é primordial para dimensionar os problemas, as dificuldades no ensino do Direito e os desafios em se atingir um efeito concreto com as metas do Projeto Pedagógico.

A pesquisa científica no Brasil, em particular no âmbito jurídico, ainda é tímida quando comparada a outros ramos do conhecimento, o que, em tese, tem comprometido a formação do estudante e o desenvolvimento do pensamento crítico.

A pesquisa jurídica é produzida, com mais ênfase, nos Programas de Mestrado e Doutorado, ou em áreas correlatas como a Antropologia, a Sociologia, a Ciência Política, dentre outras. Mas é na graduação que se obtém uma radiografia dessa timidez. Insta salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê que a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e a progressão do espírito científico e do pensamento reflexivo, de incentivar o trabalho de pesquisa e a investigação científica, com vistas ao progresso da ciência e da tecnologia. A Universidade tem, ainda, como missão, a promoção e a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que acabam constituindo patrimônio da humanidade.

Importa asseverar que as Universidades brasileiras, especialmente as privadas, até por exigência da própria estrutura do sistema em que estão inseridas, têm procurado adequar o seu programa de ensino às exigências do mercado, aproveitando uma maior flexibilidade curricular, que aponta requisitos mínimos para a formação do profissional. O mercado tem exigido um profissional técnico, que saiba aplicar as leis ao caso concreto, com a finalidade de solucionar os conflitos de interesse que surgem na sociedade, entretanto, sem a mínima preocupação com indagações mais complexas.

Diante das transformações socioeconômicas ocorridas, principalmente após a consolidação do capitalismo e das concepções jurídicas voltadas à legitimação das relações econômicas, o jurista contemporâneo jamais poderia ficar alienado. Toda essa estrutura sofisticada influenciou o funcionamento do arcabouço jurídico, que passou a ser utilizado como instrumento de dominação pelos detentores dos meios de produção.

A *práxis* mercadológica, até por conveniência, fez do jurista moderno um especialista aplicador das normas positivadas postas pelo Estado. Esse tecnicismo, transferido para os cursos jurídicos mediante uma visão reducionista do Direito, tem resultado num operador do Direito envolvido somente na descoberta dos comandos que emergem das leis existentes num ordenamento jurídico moldurado. Essa mera aplicabilidade das normas positivadas aos casos concretos, sem qualquer espécie de reflexão, engessa o jurista e torna-o mais um instrumentalista jurídico.

Não obstante, essa infraestrutura é mais bem visualizada numa sociedade capitalista, que permite uma envergadura do Direito direcionada à manutenção da igualdade formal, da desigualdade real e da mais-valia. Daí a necessidade de se

analisar o papel do jurista atual diante da *práxis* do mercado, principalmente diante do discurso da ideologia da competência.

### **3.2 A formação do docente do curso de Direito**

Após contextualizarmos o papel da universidade na contemporaneidade e as dificuldades pelas quais atravessa o ensino jurídico brasileiro desde a sua instalação no Brasil, passar-se-á a abordar parte dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem os docentes, que, diante das transformações políticas, econômicas e sociais, têm sido obrigados a se adaptarem às novas formas de sociabilidade, em que a educação, embora prevista na Constituição Federal como direito fundamental de todos e dever do Estado, é disponibilizada no mercado com mais um produto.

Não obstante, as modificações tecnológicas dos últimos séculos exigiram uma postura diferente do professor, que não pode ser mais visto como uma pessoa que detém um conhecimento aprofundado e que transmite aos seus alunos por meio de aulas expositivas. Por isso, partimos da ideia de que o professor contemporâneo não pode ser mais apenas um transmissor de conhecimentos, mas um educador, pois, assim, “contribuirá também para o desenvolvimento do aluno, sem limitar-se à transmissão de conhecimentos” (SANCHES e PAULO, 2011, p. 240).

É fato que a velocidade com que avança a dinâmica do conhecimento, o desafio e a responsabilidade pela sua socialização, pelo professor, tem mudado de perspectiva, por isso, necessita ele estar preparado para uma formação voltada à própria reinvenção pedagógica, a fim de que se adapte às novas concepções, e mais, que atue como mediador entre o estudante e o conhecimento. No entanto, não se pode esquecer que os docentes dos cursos de Direito herdaram o conservadorismo da escola de Direito de Coimbra, isto é, com a ministração de aulas no formato conferencista, e que fora mantido quando da instalação dos cursos jurídicos no Brasil. Esta prática ortodoxa dos docentes é justificada face ao objetivo dos discentes depois de formados, qual seja: ocupar os cargos públicos, não havendo, portanto, qualquer preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, já que o professor constituía-se em transmissor de conhecimento, não em educador.

É importante pontuarmos que por influência do modelo jesuítico, responsável pela implantação das primeiras escolas no Brasil, o ensino tinha como

referência a metodologia escolástica e o *modus parisiensis*. Mediante estes métodos havia dois momentos, a saber: a *lectio*, consistente na leitura do texto e na interpretação pelo professor; e a *questio*, resultantes nas perguntas do professor aos alunos e vice-versa. Nessa perspectiva, a formação e a personalidade do professor constituíam elementos essenciais na eficiência da metodologia jesuítica, principalmente porque o “objetivo era a salvação das almas para Deus, cabia seguir cada aluno e concentrar toda a sua ciência em saber ensinar, adaptando-se ao aluno, pondo em jogo toda a solícitude e amor exigido por sua vocação sacerdotal e docente” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 146).

O modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um *habitus*, isto é, um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca consistir em princípios explícitos. O *habitus* permite a incorporação de alterações nos discursos e não nas práticas, insta-se e acaba sendo modificado apenas superficialmente, num avanço que fica presente muito mais no discurso do que na alteração da visão formal do conhecimento e, conseqüentemente, da memorização como metodologia na e da sala de aula (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 147).

O Brasil sofreu, também, forte influência do sistema universitário francês e alemão. No modelo francês ou franco-napoleônico, utilizado no Brasil nas primeiras faculdades isoladas, fruto do pacto colonial, a universidade estava preocupada na formação profissional, visando, assim, atender a elite, por isso, dava-se importância ao domínio do francês pelos alunos e na criação de colégios femininos voltados à formação de futuras esposas de diplomatas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 150). Quanto à forma de lecionar, em nada se diferenciava da metodologia jesuítica, ou seja, o professor constituía-se em transmissor de conhecimento. Essa metodologia, aliás, era a usada em Portugal, na Universidade de Coimbra e trazida ao Brasil para os cursos jurídicos, como se nota da Lei de 11 de agosto de 1787, ao obrigar os professores a criar os compêndios que deveriam ser submetidos à Assembléia Geral.

Art. 7º. Os Lentes farão a escolha dos compendios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de accôrdo com o systema jurado pela nação. Estes compendios, depois de approvados pela Congregação, servirão interinamente; submetendo-se porém á aprovação da Assembléia

Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo da obra, por dez anos.

O modelo alemão ou humboldtiano<sup>14</sup>, desenvolvido na Alemanha em fins do século XIX, permitiu à universidade alemã ser construída a partir de um processo de edificação nacional, na medida em que era direcionada à resolução de problemas nacionais por meio da ciência, buscando unir o próprio corpo docente e os discentes pela pesquisa, em dois polos: os institutos (objetivando a formação profissional) e os centros de pesquisas, regidos por determinantes opostas ao sistema francês, quais sejam:

autonomia ante o Estado e a sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho também do autodesenvolvimento e autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos; caráter humanitário da atividade científica; processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre os professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmica. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 151).

Nota-se que as questões relacionadas à formação dos docentes do ensino superior vêm de longa data, sobretudo àqueles que lecionam nos cursos jurídicos, entretanto, a preocupação em superar esse problema tem sido mínima, porquanto tem-se a falsa consciência de que não necessitam de contato com a Pedagogia. Para uma parte significativa dos docentes o domínio da lei e seus procedimentos, e desprovidos de qualquer preocupação com as relações interpessoais, basta para atender a exigências do mercado.

---

<sup>14</sup> O modelo alemão foi desenvolvido por W. Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher sob os lemas da liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, enciclopedismo, experimentadas, num primeiro momento, em Berlim. Estas concepções “influenciam progressivamente (devido aos movimentos de professores e de estudantes e à importância da Prússia no conjunto das universidades alemãs) as universidades mais antigas e tradicionalistas. Elas fundam o que se convencionou denominar modelo universitário alemão. Entretanto, não se pode ignorar a persistência de práticas antigas (especificidade confessional segundo as regiões, posição ainda subordinada da faculdade de Filosofia nos Estados católicos do sul, como a Baviera) e a preocupação permanente dos soberanos alemães de preservar um direito de supervisão política em ‘suas’ universidades”. Contudo, o ideal universitário humboldtiano se destinava a formar apenas pessoas pertencentes à alta burguesia e a nobreza, por isso, a partir do instante em que as universidades passaram a ser povoadas por jovens em busca de rentabilizar a sua formação, sendo que uma parcela destes jovens advinha do ensino não clássico, logo, menos ligada aos valores humanistas, a orientação dos estudos tomaram uma direção inclinada para a prática, para o utilitarismo e para a especialização (CHARLE e VERGER, 1996, p. 71 e 108).

Consigne-se que esta falta de contato com a área Pedagógica interfere na forma como o conteúdo é transmitido e na maneira como os futuros bacharéis o assimilam ou aprendem-no, bem como na avaliação e na metodologia de ensino adotadas, que devem variar de acordo com as características peculiares de cada turma<sup>15</sup>. Sob esse prisma, se a pretensão última da docência é a aprendizagem do aluno, mostra-se imprescindível o empenho do professor universitário da área jurídica na busca por uma formação pedagógica, a fim de que, efetivamente, compreenda o processo de ensino-aprendizagem<sup>16</sup>. Em razão disso,

[...] é importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada. É a este último que nos referimos, quando o mencionamos como objeto da Didática. Ela se volta para o ensino que se desenvolve na instituição escolar, realizado a partir da definição de objetivos, da organização de conteúdos a serem explorados, da proposição de uma avaliação do processo (RIOS, 2001, p. 52).

A ausência de formação pedagógica do docente nos cursos jurídicos no País não é uma característica negativa recente, mas que possui raízes no nascimento do ensino jurídico, cujo modelo continua sendo mantido nas gerações contemporâneas. A formação dos docentes, neste contexto, segue exatamente um perfil que atenda aos interesses do mercado e do Estado, e isso faz com que os cursos jurídicos estejam preocupados somente com o aprendizado técnico, isto é, na preparação do estudante para usar os instrumentos jurídicos disponíveis.

---

<sup>15</sup> Na visão de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 193), “[...] o professor confronta-se com *outros sujeitos* do processo na pessoa de seus alunos, que constituem a razão de ser da profissão docente. Esses alunos são sujeitos históricos e contextualizados, com características e especificidades próprias, a serem conhecidas no processo de efetivação do ensino e da aprendizagem. Na maioria das vezes, estão muito distantes dos alunos idealizados que gostaríamos de encontrar na sala de aula. Esses grupos interagem com os docentes por períodos determinados (semestrais ou anuais), e não existe a menor garantia de que um processo que funcionou com um grupo vá funcionar da mesma forma com outro. Novamente, a atitude de flexibilidade, de abertura, a capacidade de lidar com o imprevisto e o novo se tornam essenciais ao desempenho e sucesso da atividade docente.

<sup>16</sup> A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e com o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 186).

No Brasil, ainda é comum a ideia de que é necessário treinamento de profissionais para atender as demandas do setor produtivo do país, mas esse pensamento traz como consequência pouca participação do docente nas decisões curriculares, reduzindo sua atuação à reprodução de leis e conhecimentos (SANCHES e SOARES, 2014, p. 55).

A formação dos docentes dos cursos jurídicos passa pelos programas de pós-graduação *strito sensu*, que podem contribuir, sobremaneira, na medida em que podem fomentar abordagens acadêmico-científicas que sejam capazes de romper com os tradicionais modelos e colaborar para uma melhor qualificação docente, com reflexos nas salas de aulas das universidades. Com a redemocratização do País, o docente universitário se libertou, tanto intelectualmente, quanto das normas impostas pelo regime ditatorial e passou a exigir mudanças. Por isso,

[...] o professor já não tem desculpas para não ter ideias, mas ainda não está preparado para manifestá-las, ou ainda não acredita na liberdade de realizá-las. O aluno, por sua vez, não tem desculpas para não exigir melhores aulas, mas ainda não aprendeu a conduzir a luta por seus direitos em sala de aula (PIMENTA e ANASTASIOU, 2000, p. 63).

Não obstante, insta sublinhar que mesmo os professores que cursaram um mestrado possuem significativas dificuldades pedagógicas, uma vez que as matrizes curriculares dos programas nem sempre oferecem disciplina voltada à formação ou didática do ensino superior. Em face disso, Gil (2012, p. 21) adverte que os cursos de mestrado têm se mostrado o meio institucional para a preparação do professor universitário, no entanto, segundo ele, não contemplam uma formação pedagógica, tanto que poucos são os programas de mestrado a oferecerem disciplinas nesse sentido<sup>17</sup>.

Os programas de mestrado têm como objetivo proporcionar a seus participantes conhecimentos e habilidades para a realização de pesquisas científicas, o que constitui sem dúvida um dos mais importantes requisitos de um professor nesse nível de ensino, pois o que se espera é que ele não seja apenas um reprodutor, mas também um construtor de conhecimentos. Mas a inexistência de disciplinas de caráter didático-pedagógico nesses programas deixa uma lacuna na sua formação (GIL, 2012, p. 21).

---

<sup>17</sup> Cite-se, como exemplo, o Programa de Mestrado em Direito do Centro Universitário Eurípides de Marília, que oferece aos alunos a disciplina de Didática do Ensino do Direito.

Outro ponto que não pode passar despercebido refere-se ao fato de parte dos professores dos cursos de Direito exercer atividade profissional concomitante à docência, o que, certamente, influencia a sua dinâmica pedagógica, porquanto as aulas serão direcionadas mais ao ensino técnico-procedimentalista do que jurídico-científico, afastando, com isso, os alunos das mazelas sociais. Mas, conforme alerta Sanches e Soares (2014, p. 61), o fato de os docentes de Direito exercerem outra atividade além da docência não lhe é prejudicial, desde que também se dediquem “ao magistério com a mesma intensidade que despendeu às demais atividades profissionais”, o que não acontece, pois, parte dos professores dos cursos de Direito “são profissionais com grande conhecimento do Direito, mas são deficientes de conhecimentos pedagógicos”. Em *Educação para a mudança*, Andy Hargreaves, Lorna Earl e Jym Ryan (2001, p. 189) fazem uma reflexão sobre as implicações para os professores e para próprio ensino, e que pode ser aplicada no contexto da realidade da educação superior, em especial nos cursos jurídicos:

Os professores são, em última análise, os reformadores da escola. As tentativas de mudar as escolas terão pouco ou nenhum impacto sobre os alunos, a menos que afetem o modo como os professores ensinam e os jovens aprendem. Para que isso ocorra, os professores têm que construir a própria compreensão de vários esforços de reforma. Assim como os alunos, os professores são influenciados pelas próprias abordagens de pensamento, pela sua base de conhecimento, pelo seu padrão de inteligência, pelos meios de aprendizagem, pelo meio social e pela sua disposição e oportunidade de se envolverem de modo ativo em novo aprendizado. Se as necessidades de aprendizado ativo e compreensão construtivista entre os professores forem negligenciadas pelos esforços de reforma, as consequências serão tão graves quanto as vezes em que os estilos de aprendizagem e as necessidades de aprendizagem são negligenciadas em sala de aula.

É fato que somente a qualificação profissional destinada ao aperfeiçoamento acadêmico alcançado com a obtenção do título de doutor, mestre ou especialista, por si só, não assegura que ele disponha de uma formação pedagógica, mas isso não “quer dizer que somente a capacitação pedagógica seja suficiente para formar um bom professor, pois ela precisa ser aliada ao conteúdo da matéria para contribuir ao bom desempenho docente” (SANCHES e SOARES, 2014, p. 56). Com frequência nos deparamos com cursos jurídicos com docentes da mais alta titulação e que possuem um aprofundado conhecimento teórico, mas não conseguem cativar

os seus alunos. E isso se justifica porque o professor não compreendeu que ensinar é “reforçar a decisão de aprender, sem agir como se ela tivesse tomada de uma vez por todas. É não encerrar o aluno em uma concepção do sensato e responsável, que não convém nem mesmo à maior parte dos adultos”; ensinar é, ainda, estimular o “desejo de saber” (PERRENOUD, 2000, p. 71). Na assertiva de Sanches e Soares (2014, p. 57):

Os possíveis reflexos e efeitos multiplicadores da idealizada formação pedagógica dos professores do Curso de Direito são relevantes no sentido de que causarão impactos em outras searas do cotidiano jurídico, visto que a atuação do professor, qualificado pedagogicamente, não serve apenas para a sala de aula, mas, também, para a atuação no exercício da profissão, seja ela como advogado, membro de algum cargo público, ou ainda, representante do judiciário e Ministério Público, pois o educador é nada mais que um intelectual crítico.

A questão pedagógica dos cursos de Direito, ademais, é um dos grandes desafios a ser superado, principalmente devido ao conservadorismo dos docentes, que procuram manter a pedagogia tradicional, isto é, centrada no professor e com aula-conferência, como na época do Império. Para superar essa pedagogia, tendo como base os métodos propostos por Saviani (2008, p. 56), a partir da vinculação que este autor faz entre educação e sociedade, indo além da pedagogia tradicional (centrada no professor) e da pedagogia nova (centrada no aluno), mostra-se possível modificarmos a questão pedagógica dos cursos de Direito.

Saviani (2008, p. 56) defende que o ponto de partida do ensino é a prática social (comum a alunos e a professores), e não a *preparação* dos alunos, com iniciativa do professor (pedagogia tradicional), e a *atividade*, de iniciativa dos alunos (pedagogia tradicional). Na prática social, alunos e professores podem se posicionar em níveis diferentes enquanto agentes sociais também diferenciados; contudo, do ponto de vista pedagógico, há uma diferença que jamais pode ser perdida, qual seja: a de que “o professor de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social”. A essa compreensão do professor, Saviani denomina *síntese precária*, enquanto, por outro lado, os alunos detêm uma compreensão de *caráter sincrético*. Saviani anota que a compreensão é *sintética* na medida em que implica na articulação entre os

conhecimentos e as experiências que detém da própria prática social; a *síntese é precária* no sentido de que,

[...] por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária (p. 56).

A compreensão dos estudantes, por seu turno, é *sincrética*, visto que, mesmo que sejam portadores de conhecimentos e experiências, a sua condição de aluno “implica na impossibilidade, no ponto de partida, da articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam” (p. 56). Diante do contexto que procuramos trazer, a deficiência da compreensão *sincrética* de parte dos alunos que estão chegando às Universidades interfere na compreensão da *síntese precária* do docente, pois, um professor que leciona num curso de Direito numa IES pública, pode, ao menos, prever o nível de compreensão sincrética dos seus alunos, havendo, a nosso ver, uma *síntese relativamente precária*; agora, se esse mesmo professor, lecionar num curso de Direito numa IES privada, não será possível prever o nível de compreensão do seu alunado, logo, é a *síntese essencialmente precária*.

O segundo passo, segundo Saviani (2008, p. 57), não seria a apresentação de novos conhecimentos pelo professor (pedagogia tradicional) e nem o problema (pedagogia nova). Na lição dele, esse segundo passo é o da problematização, pois visa identificar as questões que precisam ser solucionadas na esfera da prática social e, conseqüentemente, qual conhecimento é preciso dominar. Não obstante, uma formação qualitativa na educação fundamental e média é a receita para suprir as deficiências dos alunos que irão frequentar a Universidade, mas, para tanto, é imprescindível uma atuação política mais eficiente, no sentido da efetivação de uma educação destinada ao pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Mas, para que isso venha a se tornar uma realidade fática, a educação necessita ser caracterizada pelo Estado como bem público e como um *Projeto de País*. Um *Projeto de País* que tenha como perspectiva futura alcançar uma posição de destaque tanto em pesquisas científicas quanto em desenvolvimento tecnológico, ambas aliadas ao progresso humano, e da qual a Universidade é uma instituição essencial, principalmente se forte institucional e pedagogicamente.

O terceiro passo, não se refere à assimilação de conteúdos transmitidos aos alunos pelo professor (pedagogia tradicional) ou coleta de dados (pedagogia nova), mas trata-se, na verdade, da apropriação de instrumentos teóricos e práticos para equacionar os problemas detectados na prática social. A esse terceiro passo Saviani (2008, p. 57) denominou *instrumentalização*, no sentido da apropriação das camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social, visando se libertar da exploração social. O quarto passo, não é a generalização (pedagogia tradicional) ou a hipótese (pedagogia nova), é o momento de se compreender a nova forma para se entender prática social após a aquisição dos instrumentos, mesmo que parcialmente. Cuida-se “da incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (p. 57).

O quinto, e derradeiro passo, não é a aplicação (pedagogia tradicional) ou a experimentação (pedagogia nova), mas a própria prática social é o ponto de chegada, compreendida pelos estudantes não mais no plano sincrético, porquanto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético, há a redução da precariedade da síntese do professor. “Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica” (p. 58). Saviani (p. 58) pontua que “[...] a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”.

Todavia, devido à complexidade relacionada à formação do docente da área jurídica e aos debates que podem ser desencadeados, optamos, visando aprofundar as reflexões acerca da questão posta, fazer uma abordagem baseada no Censo da Educação Superior divulgado em 2014, o que certamente contribuirá para termos um panorama sobre o ensino superior nacional, dado que a pesquisa envolveu tanto os professores quanto as IES.

### **3.2.1 A formação docente e o Censo da Educação Superior**

A formação/qualificação docente, numa perspectiva que levou em conta a titulação dos professores lotados nas IES brasileiras, foi objeto de pesquisa do Censo da Educação Superior, conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), num comparativo entre as IES

públicas e privadas. A pesquisa ignorou os professores que lecionam nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Destarte, a investigação, por ter comportado todas as áreas do saber, portanto, englobando também os professores de Direito, mostra-se relevante para esse estudo, pois pode nos dirigir a reflexões um pouco mais profundas sobre o ensino superior, seja relacionado aos cursos de Direito ou não. Os dados coletados são expostos em forma de tabelas e gráficos, para uma melhor compreensão da dinâmica do ensino superior brasileiro.

Tabela 4. Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (IES Pública)

Ano	Pública					
	Total	Grau de Formação				
		Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2003	<b>88.795</b>	3	12.807	16.726	24.229	35.030
2004	<b>93.800</b>	54	13.909	17.599	25.716	36.522
2005	<b>98.033</b>	30	13.596	18.059	27.023	39.325
2006	<b>100.726</b>	17	11.955	17.639	28.479	42.636
2007	<b>108.828</b>	23	13.764	17.819	30.179	47.043
2008	<b>111.894</b>	71	13.721	17.704	30.783	49.615
2009	<b>122.977</b>	73	13.971	17.055	33.385	58.493
2010	<b>130.789</b>	270	10.206	17.299	37.787	65.227
2011	<b>139.584</b>	17	9.437	18.004	41.136	70.990
2012	<b>150.338</b>	88	8.578	19.838	44.536	77.298
2013	<b>155.219</b>	12	7.825	18.884	45.975	82.523

Fonte: INEP/MEC.

Tabela 5. Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (IES Privada)

Ano	Privada					
	Total	Grau de Formação				
		Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2003	<b>165.358</b>	20	22.834	57.988	65.059	19.457
2004	<b>185.258</b>	111	24.393	65.897	72.948	21.909
2005	<b>194.471</b>	17	23.560	68.834	78.091	23.969
2006	<b>201.280</b>	30	22.717	73.100	80.486	24.947
2007	<b>208.213</b>	74	22.540	76.903	82.808	25.888
2008	<b>209.599</b>	15	19.981	78.300	83.754	27.549
2009	<b>217.840</b>	101	13.950	82.351	90.081	31.357
2010	<b>214.546</b>	111	6.944	82.019	92.504	32.968
2011	<b>217.834</b>	6	4.624	81.227	95.954	36.023
2012	<b>212.394</b>	5	2.167	75.751	96.682	37.789
2013	<b>212.063</b>	4	1.180	72.356	99.856	38.667

Fonte: INEP/MEC.

Para facilitar a compreensão dos dados contidos nas tabelas, optamos por ilustrar com Gráficos, pois proporcionam uma visão mais dinâmica de toda a situação, conforme se constata na página seguinte:

Gráfico 7. Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (Sem Graduação IES Pública e Sem Graduação IES Privada)

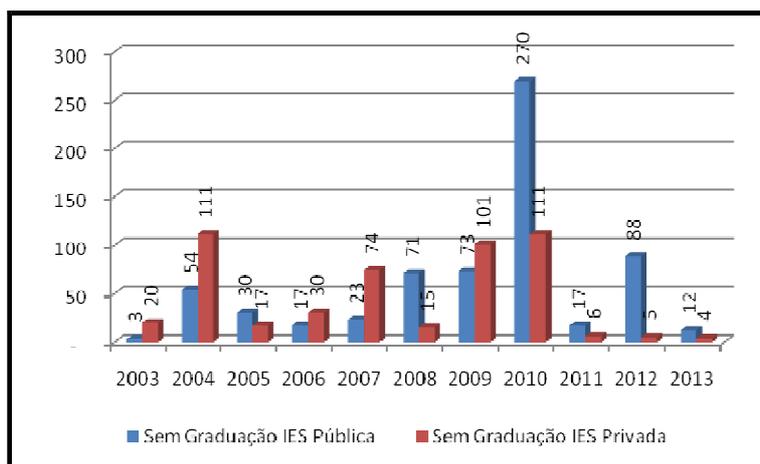


Gráfico 8. Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (Graduação IES Pública e Graduação IES Privada)

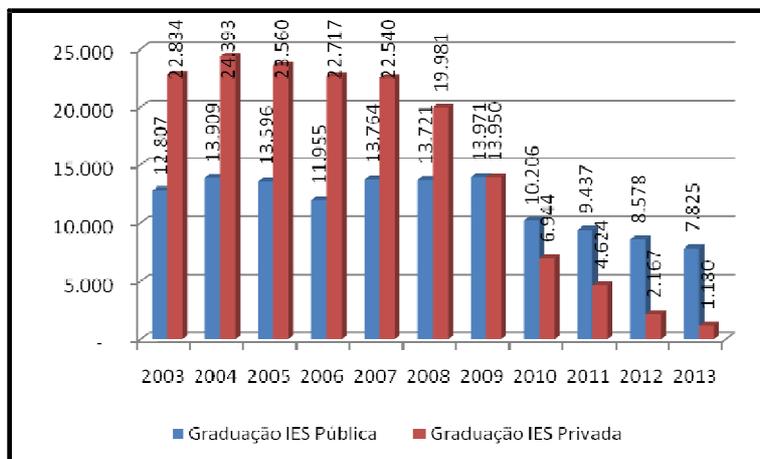


Gráfico 9. Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (Especialização IES Pública e Especialização IES Privada)

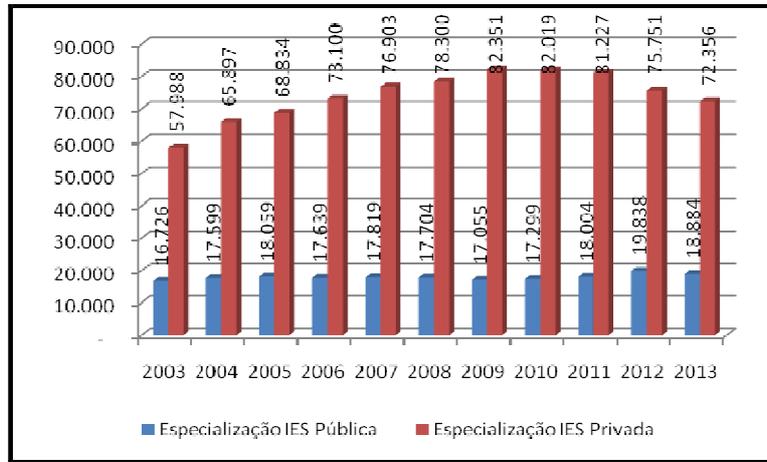


Gráfico 10. Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (Mestrado IES Pública e Mestrado IES Privada)

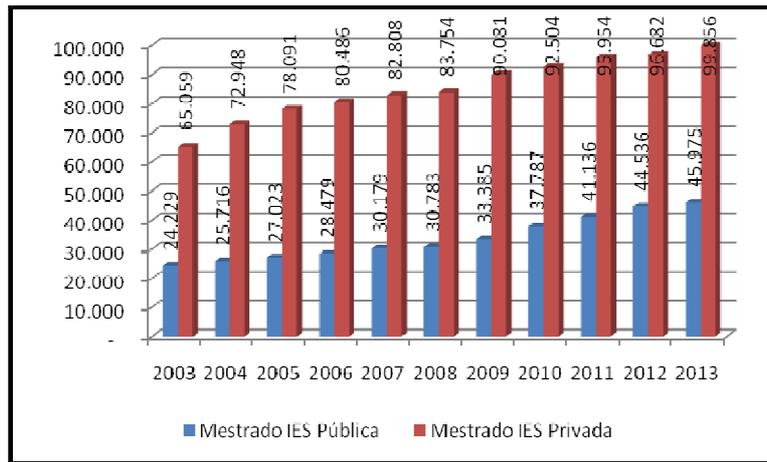
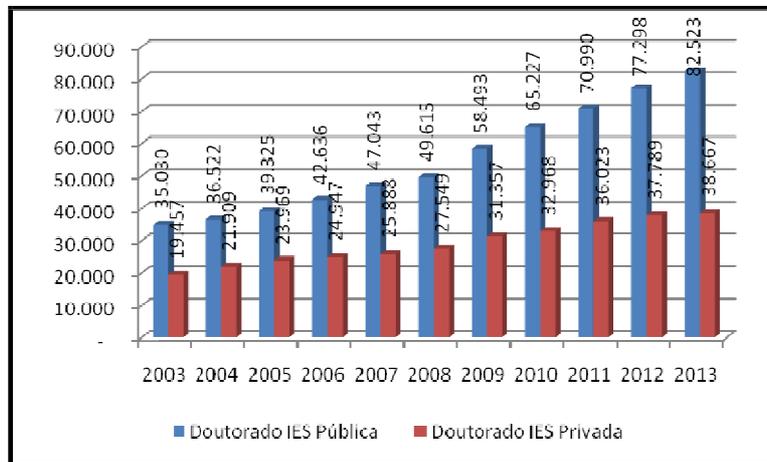


Gráfico 11. Número de Funções docentes em Exercício na Educação Superior por Categoria e Grau de Formação (Doutorado IES Pública e Doutorado IES Privada)



Nota-se que a quantidade de professores que lecionam nas IES privadas é, significativamente, superior ao vinculados às IES públicas. Um dado de suma importância e que merece destaque se refere à quantidade de professores *mestres* e *doutores* pertencentes às instituições públicas e privadas; observa-se que o número de doutores é superior nas primeiras enquanto o de mestres é maior nas segundas; constata-se, igualmente, que a quantidade de docentes *especialistas* é maior nas IES privadas. É preciso considerar, porém, que o número de doutores nas IES privadas é menor que nas públicas, mas isso se justifica na medida em que estas procuram manter o mínimo de professores com este grau de titulação nos seus quadros, visando atender as exigências da legislação educacional, mas sem aumento significativo dos gastos, completando, desse modo, o quadro de docentes, com especialistas e mestres. E os cursos jurídicos, ademais, não ficariam imunes a esse cenário difícil.

Noutra perspectiva, é preciso levar em conta o regime de trabalho a que estão submetidos os professores, pois aqueles que conseguem se dedicar, exclusivamente, à atividade docente em período integral, estão lotados nas instituições públicas. Nas IES privadas, poucas são as que têm, nos seus quadros, professores de Direito que se dedicam apenas à docência e à pesquisa por tempo suficiente ao desenvolvimento de uma investigação de qualidade que possa modificar a realidade da comunidade. Isso conduz à situações nas quais os docentes precisem cumular esta função com outra atividade profissional; na verdade, o profissional vê na docência uma forma de, também, complementar a renda.

É importante ressaltar, por oportuno, que o tempo integral exige do docente três funções primordiais, e que são obrigatórias nas universidades: ensino, pesquisa e extensão. Por isso, é facilmente constatável que “nessas condições de trabalho, o tempo integral torna mais viável a efetivação das três funções” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 124). Conquanto verifica-se no quadro ilustrativo a seguir que o número de docentes em tempo integral nas IES públicas é predominante, enquanto que nas IES privadas, a situação é totalmente oposta, cujo domínio é do regime hora/aula.

A questão é que, nesse caso, “o papel do docente centra-se na hora/aula, porquanto é esse o tempo para o qual realmente é pago” para desempenhar sua atividade pedagógica, mas como esta atividade laboral geralmente não é suficiente

para a sua sobrevivência, ele “obriga-se a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter uma renda mensal básica, ficando todo o seu tempo disponível utilizado para deslocamento e sala de aula” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 125). O Censo da Educação Superior do INEP evidencia esse aspecto, num comparativo realizado desde o ano de 2003 até o ano de 2013, conforme tabela na página seguinte:

Tabela 6. Número de funções docentes em exercício na Educação Superior por regime de Trabalho, segundo a categoria administrativa – Brasil 2003-2013

Ano	Categoria Administrativa	Funções Docentes em Exercício			
		Total	Regime de trabalho		
			Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
<b>2003</b>	<b>Total</b>	<b>254.153</b>	<b>96.326</b>	<b>62.470</b>	<b>110.020</b>
	Pública	88.795	71.001	17.551	7.311
	Privada	165.358	25.325	44.919	102.709
<b>2004</b>	<b>Total</b>	<b>279.058</b>	<b>95.557</b>	<b>61.593</b>	<b>121.908</b>
	Pública	93.800	68.745	17.431	7.624
	Privada	185.258	26.812	44.162	114.284
<b>2005</b>	<b>Total</b>	<b>292.504</b>	<b>104.662</b>	<b>66.104</b>	<b>121.738</b>
	Pública	98.033	72.438	18.059	7.536
	Privada	194.471	32.224	48.045	114.202
<b>2006</b>	<b>Total</b>	<b>302.006</b>	<b>107.750</b>	<b>63.131</b>	<b>131.125</b>
	Pública	100.726	74.623	16.443	9.660
	Privada	201.280	33.127	46.688	121.465
<b>2007</b>	<b>Total</b>	<b>317.041</b>	<b>118.499</b>	<b>66.869</b>	<b>131.673</b>
	Pública	108.828	80.885	19.217	8.726
	Privada	208.213	37.614	47.652	122.947
<b>2008</b>	<b>Total</b>	<b>321.493</b>	<b>124.688</b>	<b>67.288</b>	<b>129.517</b>
	Pública	111.894	85.180	18.084	8.630
	Privada	209.599	39.508	49.204	120.887
<b>2009</b>	<b>Total</b>	<b>340.817</b>	<b>143.963</b>	<b>73.059</b>	<b>123.795</b>
	Pública	122.977	97.069	17.485	8.423
	Privada	217.840	46.894	55.574	115.372
<b>2010</b>	<b>Total</b>	<b>345.335</b>	<b>156.370</b>	<b>77.088</b>	<b>111.877</b>
	Pública	130.789	104.957	16.924	8.908
	Privada	214.546	51.413	60.164	102.969
<b>2011</b>	<b>Total</b>	<b>357.418</b>	<b>167.714</b>	<b>85.295</b>	<b>104.409</b>
	Pública	139.584	113.225	17.418	8.941
	Privada	217.834	54.489	67.877	95.468
<b>2012</b>	<b>Total</b>	<b>362.732</b>	<b>171.815</b>	<b>92.013</b>	<b>98.904</b>
	Pública	150.338	120.443	19.501	10.394
	Privada	212.394	51.372	72.512	88.510
<b>2013</b>	<b>Total</b>	<b>367.282</b>	<b>179.410</b>	<b>93.173</b>	<b>94.699</b>
	Pública	155.219	126.592	18.485	10.142
	Privada	212.063	52.818	74.688	84.557

Fonte: Mec/Inep.

Embora se perceba que os dados constantes na **tabela 6** evidenciam uma queda no número de docentes em regime de trabalho horista e o aumento dos professores em regimes parcial e integral nas IES privadas entre os anos de 2003 a 2013, esses dados, talvez, não condizem com a realidade, dado que a contratação de professores na modalidade hora-aula, na verdade, é a regra seguida, sobretudo, pelas IES privadas, tendo em vista o elevado custo para manter docentes com carga horária integral.

Com efeito, nessa circunstância, o trabalho do docente horista se identifica com o ensinar individual e isolado, isto é, restrito apenas às salas de aulas, expondo o conteúdo aos seus alunos, sem possibilidade de participar ativamente da vida institucional. Nesse sentido, o magistério superior é desvirtuado, porquanto é desempenhado como “atividade de complementação salarial ou bico, como é vulgarmente chamado, com o respectivo aumento numérico do profissional ‘dador de aulas’ (...)” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 126), o que contraria a necessidade para transmutar o ensino universitário, em especial, o jurídico.

Os efeitos decorrentes da globalização não poderiam ser esquecidos, uma vez que, também, interferem no projeto de formação do professor universitário. Certa feita, o Professor Joaquim Falcão (2012), em artigo intitulado *Ensino jurídico global: o futuro dos professores de direito*, advertia sobre o impacto da globalização no ensino jurídico, destacando o crescimento, em todo o mundo, de projetos, cursos e programas tendo como objeto central a produção do conhecimento e a formação de advogados nesse contexto globalizado. Segundo ele, o atual ensino global não atende as necessidades dos negócios, também globais, chegando a indagar: “Para que servem, então, as faculdades de Direito, no mundo global”. Na sua visão, os advogados globais estão sendo formados nos escritórios e nas empresas, e não nas Universidades. Diante desse quadro de inevitável inserção global, ele pontua três problemas que “enfrentamos ou enfrentaremos”.

a) O *primeiro* se refere a uma maior demanda da globalização, que concerne a advogados de negócios especializados em múltiplas áreas do saber, incluindo, inclusive, profissionais com vistas a arbitragens internacionais. Entretanto, afirma que a dificuldade está, na verdade, no rígido sistema positivista unidisciplinar, pois é o responsável por moldar “os órgãos regulamentadores e de financiamento da educação superior brasileira, com suas burocracias paralisantes e às vezes corporativas”, impedindo, assim, a flexibilização transdisciplinar.

b) O *segundo* obstáculo está nos formandos que se propõem a ingressar em programas de mestrados e doutorados no estrangeiro, pois raríssimos são os que detêm uma decisão madura sobre o que pesquisar. O resultado é que eles acabam sendo influenciados por temas das Instituições de Direito estrangeiras. Desse modo, os “professores dispostos a orientar um sul-americano tem suas próprias pautas e raramente são os melhores”. E mais, “precisam da adesão de nossos estudantes às suas próprias preferências que lhes asseguram lugar ao sol, no ambiente extremamente competitivo de suas faculdades”. Portanto, nesse contexto, “nossos alunos, futuros professores, passam então um, dois ou cinco anos pesquisando temas, teses, teorias e métodos que se adequam muito mais à pauta do professor orientador, do que à demanda brasileira interna ou globalizada”. Ensina ele que, não é à toa que um jovem professor de Direito Constitucional conheça mais os *leading cases* da Suprema Corte estadunidense do que julgamentos proferidos pelo Supremo Tribunal Federal.

c) O *terceiro* problema decorre do aspecto de que, no passado, as faculdades de Direito eram mais permeáveis às demandas do mercado de trabalho, o que se justificava pelo grande número de professores que não se enquadravam no regime de exclusividade ou integral, pois quem trazia as experiências profissionais às salas de aulas eram os juízes ou advogados. Apoiado em Ullen, destaca que os docentes, antes, produziam artigos científicos e pesquisas destinados ao mercado profissional, e agora, diante do sistema *peer review*, eles escrevem para seus pares, ou seja: “Uma endogenia que pode conduzir à autofagia”.

Esta situação é mais grave no Brasil na medida em que a regulação das faculdades pela Capes, MEC, CNPq se baseia no sistema fechado para publicações que pretendem, burocraticamente dirigir o sentido, a política e a qualidade de nossa criação. É um erro fundamental. Atraso global. Estímulo ao autismo disciplinar e submissão cultural e científica. Os temas que interessam às revistas de Direito do exterior dizem respeito, em grande parte, aos interesses de seus países e comunidades acadêmicas. Respeitáveis, mas diferentes de nós. Têm outra pauta e outra cultura jurídica (FALCÃO, 2014).

E sublinha, com razão, no sentido de que:

Para um professor de Direito ter artigo publicado fora do País, tem que sintonizar com temas prioritários, e até com o número de

páginas e o estilo de escrever. Mas o universal não é o igual, lembraria Aloísio Magalhães. Professores americanos, europeus e chineses não têm como objetivo escrever para nossas revistas. Será diretriz governamental, valor prioritário para um professor chinês, publicar nos Estados Unidos, e sobre um tema de interesse americano? (FALCÃO, 2014).

À guisa de tais ponderações, das quais talvez coadunemos, é bem verdade que o ensino universitário busca a construção de um pensamento crítico e inovação científica, no entanto, não se pode jamais desprezar as transformações ocorridas na sociedade, que resultaram numa concepção do ensino multifacetado, cuja finalidade é apontar a necessidade de “disseminação de saberes e modos de ação [...]” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2000, p. 103). De fato, a tarefa de ensinar exige do docente algumas características, as quais se somam ao domínio do conhecimento da sua área do saber, pedagógicas, sensibilidade, etc. Pimenta e Anastasiou (2000, p. 103-104), mencionam algumas disposições voltadas ao mister de ensinar:

- a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;
- b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Destarte, partindo-se da ideia de que a universidade é uma *instituição social*, tem-se de considerar que é um ambiente propício para reflexões e com possibilidade de construção de conhecimentos inovadores, mediante atividade profissional docente. No entanto, essa atividade docente encontra alguns obstáculos quanto à valorização do magistério superior, o que interfere, sobremaneira, no ensino do Direito, uma vez que o professor não pode ser apenas um técnico que

visa apenas aplicar os conteúdos previstos nas ementas, mas um profissional que mergulha em interrogações. A partir dessa ótica, a dimensão da atividade do docente dos cursos de Direitos implica na capacidade de ele definir o seu próprio projeto de desenvolvimento profissional.

Procuramos depreender a importância da formação do corpo docente dos cursos de Direito a fim de que o professor compreenda a dimensão do seu papel na construção cultural do seu aluno dentro da sala de aula, pois assim ele poderá usar a sua “criatividade para evitar que a sua aula caia no marasmo e o aluno se perca na divagação, ou seja, será necessária a presença de um professor marcante não só em sala de aula, mas como também na vida dos alunos” (SANCHES e PAULO, 2011, p. 240). A eficiência no curso jurídico, todavia, depende de diversos fatores, dentre os quais estão inseridas categorias relacionadas aos professores do próprio curso. E essa busca pela eficiência se justifica na medida em que, durante muito tempo, não houve uma preocupação efetiva com a formação do professor de Direito, porquanto se tinha, ou ainda tem-se, a ideia de que o docente já nasce pronto, sem necessidade de se atualizar.

A formação do docente, diante das determinantes até aqui invocadas, tem de ser crítica e reflexiva. Mas, a formação de professores reflexivos demanda um projeto voltado à emancipação, à autonomia. Nesse prisma, a formação de professores com tendência crítico-reflexiva constitui uma “*política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares” das quais fazem parte, visto que “supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação” (PIMENTA, 2000, p. 31).

Assim, adiante procuraremos dimensionar o(s) papel(eis) e/ou identidade do professor dos cursos de Direito diante dos obstáculos postos à sua atuação dentro das salas de aula e que se confundem com estágio de desenvolvimento das formas de sociabilidade contemporânea.

### **3.3 Os desafios e a identidade do professor de Direito**

Os desafios enfrentados pelo professor dos cursos jurídicos são muitos e, se fossemos estudá-los profundamente, necessitar-se-ia de uma pesquisa específica,

dedicando-se a investigar as suas peculiaridades, o que não é o nosso objetivo. Mas, algumas questões precisam ser ponderadas, principalmente no referente à formação diante da transmutação da sociedade nos últimos anos devido à influência do neoliberalismo, que proporcionou o avanço do capitalismo desorganizado.

Não obstante, as mudanças sociais contribuíram para que os professores passassem a repensar a sua identidade nas salas de aulas. José Esteve (1995, p. 97) anota que a situação dos professores, diante das mudanças sociais, pode ser comparada a um grupo de atores, vestindo trajes de determinada época, “a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior”. Mas, uma encenação nova, pós-moderna, “colorida e florescente”, é a responsável por ocultar a anterior, considerada clássica e severa. Entretanto, num primeiro momento, a reação seria de surpresa, depois de “tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim, de pelo menos, obter uma explicação”. Ressalta ele que, assim como estes atores, os professores, se deparam com circunstâncias modificativas que os obrigam a realizar mal o seu trabalho, por isso, suportam críticas generalizadas, além de serem *taxados* de responsáveis pelas deficiências no sistema educativo.

Numa pesquisa voltada a pensar a construção da identidade do professor, Pimenta (2000, p. 18) entende que essa identidade não é um dado imóvel e também não é externo para ser adquirido, pelo contrário, “é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Na visão da Professora, a profissão de professor, assim como as demais profissões, “emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades”.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, o significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2000, p. 19).

A identidade do professor, porém, não pode ser abordada fora do contexto dos desafios postos pelas mutações de cunho neoliberal. Com efeito, diante dos efeitos da globalização, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 98) conseguiram identificar três grandes desafios a serem enfrentados pelos docentes na atualidade, delineados da seguinte maneira: a) *sociedade da informação e sociedade do conhecimento*; b) *sociedade de esgarçada das condições humanas*; e c) *sociedade do não-emprego e das novas configurações de trabalho*.

No que concerne à *sociedade de informação e do conhecimento*, é preciso ponderar a velocidade e a quantidade em que a informação é transmitida pelos meios de comunicação mediante seus sofisticados instrumentos tecnológicos. Nessa perspectiva, as professoras destacam que a escola, ao ser estabelecida como uma instituição transmissora de informações, com o tempo, tende a desaparecer, uma vez que não tem a mesma eficácia alcançada nesse processo pelos modernos meios de comunicação; com isso, a educação é consolidada mediante a submissão, tanto das crianças quanto dos jovens, às informações oriundas da televisão e, acima de tudo, da internet (2002, p. 98). O professor, portanto, é dispensável, interferindo, assim, na sua própria identidade, que passa a ser a de monitor. José M. Esteve, sobre esses desafios, sublinha que o desenvolvimento dessas fontes de informação alternativa dos meios de comunicação de massas,

[...] obriga o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos. Cada dia se torna mais necessário integrar na aula estes meios de comunicação, aproveitando a sua enorme força de penetração. O professor que pretenda manter-se no antigo papel de “fonte única” de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha. O professor deve reconverter a sua acção de modo a facilitar a aprendizagem e a orientação do trabalho do aluno. [...] O professor enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo destas novas fontes, modificando o seu papel tradicional.

Nesse cenário, a identidade do professor precisa ser reconstruída, já que o acesso à informação não depende, exclusivamente, da Universidade, o que faz dele um “consumidor compulsivo”, a fim de que consiga dialogar com os seus alunos, que estão em contato contínuo com a informação. Conquanto reconheça a quantidade e velocidade com que as informações chegam à população, é necessário fazer, nesse ponto, uma distinção entre *informação* e *conhecimento*. Segundo Pimenta e

Anastasiou (2002, p. 100), *conhecer* “é mais do que obter as informações”, isto é, “significa trabalhar as informações”. Afirmam que conhecer é, portanto:

[...] analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social.

E continuam o raciocínio argumentando, no seguinte sentido:

Trabalhar as informações, na perspectiva e transformá-la em conhecimento é primordialmente tarefa das instituições educativas. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e a seus valores é trabalho para o *professor*, e não para *monitor*. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultura e humanamente. Um profissional que *reflita* sobre o que fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre.

No que tange à *esgarçada das condições humanas*, ela está configurada nas diversas formas de violência e desigualdades, tais como a concentração de renda nas mãos de uma pequena parcela da população, a destruição das relações interpessoais, que constituem determinantes que evidenciam as relações de dominação estabelecidas tanto nos países desenvolvidos quanto nos emergentes. Nos países desenvolvidos, todavia, essas relações de dominação são visíveis na medida em que há o choque de cultura face à presença da figura do imigrante. Por isso:

A evidência desses problemas, nesses países, começa a se fazer sentir também em consequência da globalização das informações, que expõe claramente os conflitos internos e externos por intermédio das mídias. É essa complexa rede de relações que exige uma leitura da questão da desigualdade no mundo atual, traduzida nas diversas formas de destruição da vida, seja as consequências da mercantilização e da valorização enquanto consumo e, portanto, como forma de enriquecimento, seja as inúmeras formas de destruição do meio ambiente (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 101).

O terceiro grande obstáculo diz respeito ao *papel da universidade quanto à formação dos estudantes para o mercado de trabalho*, cada vez mais seletivo e que tem exigido deles uma postura diferenciada, que seja voltada ao trabalho em equipe,

à proposição de soluções rápidas, sempre visando atender às expectativas do atual processo de produção da vida material. O problema é que essas transformações significativas e rápidas são responsáveis por um novo trabalhador, que antes estava acostumado a exercer a mão de obra braçal e agora precisa estar preparado para pensar e propor soluções que visem, além de uma maior produtividade, assegurar a produção da mais-valia, sob o discurso da ideologia da competência, mais adiante desenvolvida. “Não está em pauta o desenvolvimento da capacidade de pensar como atributo constitutivo do humano nem como condição para propor soluções para melhor distribuição do que se gera com o lucro” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 100).

Não há falar, no entanto, em identidade do professor desconectado de um contínuo processo de formação na sua área de atuação, até porque o tempo em que ele iniciou nos bancos acadêmicos no(s) curso(s) de graduação, conquanto seja uma forma de preparação e, também, de início do seu processo de identificação, no instante em que passa a desempenhar a atividade docente nas salas de aulas das IES, esquece-se de se preparar adequadamente. Porém, como bem observado por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 105), se esse professor adveio da área da educação ou licenciatura, certamente discutiu os elementos teóricos e práticos relacionados aos problemas do ensino-aprendizagem, do contrário (ou seja, se ele pertencer a outro quadro profissional), ele desempenhará funções desarticuladas dos objetivos a que se propõe o ensino superior<sup>18</sup>.

O professor de Direito, assim como de outras áreas afins, tem de assumir um compromisso social e ético perante a sociedade, pois a sua atuação é social, no sentido em que contribui na formação cultural, científica e política dos estudantes, a fim de que obtenham conquistas democráticas e de respeito aos direitos humanos das minorias, construindo, assim, uma sociedade mais justa e menos desigual. Libâneo (1994, p. 47) frisa que a característica mais importante do docente é a “mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade [...]”.

O compromisso social, expresso primordialmente na competência profissional, é exercido no âmbito da via social e política. Como toda

---

<sup>18</sup> É importante ressaltar que os estudantes de pós-graduação, especialmente os que cursam mestrado e doutorado, sobretudo os bolsistas, por exigência da CAPES, precisam participar de atividades pedagógicas, mesmo que na qualidade de monitor.

a profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais. O compromisso ético-político é uma tomada de posição frente aos interesses sociais em jogo na sociedade. Quando o professor se posiciona, consciente e explicitamente, do lado dos interesses da população majoritária da sociedade, ele insere sua atividade profissional – ou seja, sua competência técnica – na luta ativa por esses interesses: a luta por melhores condições de vida e de trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais (econômicas, políticas, culturais) da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 48).

Se a Universidade, como delineado no Capítulo anterior, precisou redefinir a sua identidade devido às transformações políticas, sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, os docentes dos cursos jurídicos, igualmente, carecem de repensar a sua característica identitária dentro do cenário contemporâneo, a fim de que se convertam em educadores jurídicos, deixando de ser meros repetidores das leis postas pelo Estado pela via Legislativa e aplicadas pelo Judiciário, desprovidas de questionamentos.

Assim, pode-se constatar que, mesmo diante das transformações ocorridas ao longo da história, o professor não tem conseguido, muitas vezes, alcançar a sua eficácia. É fato que a formação contínua do professor ocasiona modificações na sua identidade, logo “saber administrar a sua formação contínua, hoje, é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo” (PERRENOUD, 2000, p. 158). Todavia, quando a formação contínua não é obrigatória, e isso se dá também com os professores dos cursos de Direito, muitos procuram renegá-la.

Alguns deles formam-se como autodidatas, prescindem da formação contínua institucional, sem que suas competências cessem de se desenvolver. Outros, que infelizmente representam mais do que uma margem, vivem com os conhecimentos de sua formação inicial e de sua experiência pessoal. [...] Para outros, que escolhem formar-se, a capacidade de se orientar frente às ofertas de formação torna-se mais decisiva. Os serviços de formação contínua propõem catálogos cada vez mais ricos de cursos, seminários e outros dispositivos (PERRENOUD, 2000, p. 163).

Ante essa conjuntura, Gil (2012, p. 36-37) ensina que a docência no ensino universitário não pode ficar restrita somente aos “especialistas em determinada área do conhecimento que buscam nas aulas uma forma de complementar seu salário”.

Outrossim, “não pode ser exercida por pessoas que julgam interessante ostentar o título de ‘professor universitário’ ou que lecionam porque vêm no ofício uma ‘atividade relaxante’ que tem lugar depois de um dia de trabalho árduo”. Com muita propriedade adverte Sanches e Soares (2014, p. 96):

A sociedade brasileira, de modo geral, acostumou-se a pensar em um Direito baseado no ensino de leis, como também, a compreender docentes do curso de direito com outras profissões da área jurídica, consideradas ideais para a atuação docente. Os próprios alunos esperam que seus professores já tenham uma carreira jurídica consolidada, como se isso convalidasse sua qualidade de educador.

Na construção da identidade do docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo em relação à teoria didática. Esse método de descrever as práticas cotidianas configura um processo essencialmente reflexivo. Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se, o que fazemos com muita dificuldade, uma vez que, como docentes do ensino superior, estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individualista e solitária. E superar essa forma de atuação é processual, isto é, na vivência, o grupo vai criando vínculos e se posicionando. Haverá aqueles que prontamente aderem às atividades e outros que, em seu ritmo, vão se soltando e se expondo, a si mesmos e aos grupos de trabalho (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 113).

Frise-se, por oportuno, que a (re)construção da identidade docente exige a abertura do diálogo multidisciplinar, cujo objetivo final é tornar o ambiente da sala de aula e o ensino jurídico tão dinâmicos quanto o pensamento crítico-reflexivo. Na lição de Soares (2010, p. 92),

[...] a identidade do docente jurídico pode ser percebida como aquele profissional que, independente da atividade que exerce em outras carreiras jurídicas, compreende docência como profissão também, estudando continuamente, renovando-se, ensinando, conquistando respeito, criando vínculos com o aluno e valorizando o ensino-aprendizagem.

O professor precisa tomar consciência da sua importante atuação em sala de aula, do seu compromisso não apenas com seus alunos, mas, maiormente, com

a sociedade, pois a sua responsabilidade não é formar somente profissionais para atuar no mercado de trabalho como advogados, promotores, juizes, procuradores, etc., mas pessoas ativas na vida política, cultural, etc. O docente tem de ter a noção de que a sua atividade é “fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas” (LIBÂNEO, 1994, p. 47).

Nesse árduo processo de construção da identidade docente, três são os elementos que podem ser destacados: a) a *adesão*, no sentido de que ser professor implica também na aderência de princípios, valores, adoção de projeto e investimento no potencial dos jovens; b) *ação*, na medida em que a escolha do modo de agir decorre da sua competência pessoal e profissional; c) *autoconsciência*, uma vez que as decisões são tomadas a partir do processo de reflexão do professor sobre a sua ação (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 115).

Contudo, apenas a formação docente aliada aos desafios da globalização e a (re)construção do professor universitário de Direito, não atingiria, pelo menos em parte, a nossa expectativa, daí porque, para compreender as dificuldades do ensino jurídico, mostra-se imprescindível considerarmos as características dos alunos que estão chegando à universidade no século XXI, porquanto são, também, atores nesse complexo processo de ensino-aprendizagem jurídica.

### **3.4 As características e a formação discente no curso de Direito**

O corpo discente das IES, nesse cenário, constitui um importante ator no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é o destinatário direto das metas e propostas estabelecidas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito, porquanto o seu perfil há de ser moldado, em tese, de acordo com a conjuntura prevista nesse documento obrigatório e que norteia o funcionamento do Curso.

O aumento dos cursos jurídicos nos últimos anos tem sido objeto de crítica por ser um dos responsáveis pela queda da qualidade do ensino no País, tanto que a Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil em conjunto com o Ministério da Educação está discutindo um novo Marco Regulatório. Contudo, esse crescimento dos cursos jurídicos não é o único responsável pela queda no ensino do

Direito, mas há fatores específicos, pouco discutidos, cujos reflexos são percebidos nas salas de aulas, logo necessitam ser abordados.

As transformações sociais contribuíram para que o corpo discente sofresse mutações decorrentes de políticas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior. Aliás, sobre a democratização do ensino superior, Fábio Bento e Edinilson D. Machado (2013, p. 203) sublinham que ela “[...] vem ocorrendo desde a década de 1990, com o surgimento de centenas de novos Cursos de Graduação em Direito, é uma situação que vem mudando a finalidade e a função da educação jurídica”. Diante das mudanças, as IES tiveram de lidar com um perfil de estudantes que possuem formação e culturas diferentes, bem como pertencem às classes sociais distintas, isso sem contar que parte deles não dispõe de recursos necessários para se dedicarem *exclusivamente* à academia, porquanto é obrigado a exercer atividade laborativa, seja para manter o sustento ou efetuar o pagamento das mensalidades, o que acaba prejudicando o desempenho estudantil.

Conhecer, nesse prisma, o perfil do corpo discente, as suas qualidades e deficiências é indispensável, visto que durante muitos anos as Universidades foram construídas com alunos provenientes de estratos sociais menos diversificados, já que o acesso aos bancos universitários era restrito aos que pertenciam às classes sociais mais privilegiadas. Numa passagem pelos primeiros anos dos cursos jurídicos instalados no Brasil observa-se que a cultura jurídica consistia num exclusivismo assente às elites, especialmente numa sociedade escravagista, e mais, desprovida de qualquer contato com a leitura.

Num breve retorno à história educacional brasileira, percebemos que ela se depreendia numa divisão semelhante a que existia, há séculos, na Grécia e em Roma, pois os filhos de pais “das boas famílias” se dirigiam às escolas, mesmo que fosse por pouco tempo; as escolas eram predominantemente particulares, uma vez que eram abertas por ordens religiosas ou por professores avulsos. Além de pagas, eram caríssimas, logo, as crianças pobres, quando tinham oportunidade de aprender de graça, é porque estavam em orfanatos ou em colégios religiosos. Os escravos e os filhos deserdados da fortuna (estes, representados pelos lavradores livres, pelos artistas pobres, pelos artesãos, etc.) aprendiam no próprio ofício (BRANDÃO, 1981, p. 85-86). Havia, em curso, na verdade, duas formas de educação:

Uma era a da escola, destinada aos filhos das “gentes de bem”. Ali, fora o ensino das primeiras letras, havia cursos, sempre não profissionalizantes, que ensinavam Latim, Grego, Literatura e Música para os que chegavam até depois dos estudos primários. Mesmo nas três primeiras décadas deste século, até entre os mais ricos eram raras as pessoas que faziam algum curso superior. Havia poucas faculdades isoladas [...]

Outra era a *da oficina*, misturada com a *da vida*, destinada pelos ossos do ofício aos filhos “da pobreza”. Analfabetos, “de pai e mãe”, mas excelentes lavradores, mineradores, pedreiros, carapinas, ourives, ferreiros, estes homens “rudes”, porque “sem cultura”, de acordo com a visão das elites, mas sábios do saber que faz o trabalho produtivo, fizeram a riqueza e as obras do país e de cada uma de suas cidades (BRANDÃO, 1981, p. 86-87).

O corpo discente, atualmente, é constituído, mormente, por estudantes cujos familiares, em sua grande maioria, não tiveram a oportunidade de sentar nos bancos universitários. Vamos mais além, pois significativa parcela, quiçá possui o ensino fundamental e/ou médio completo. Nessa ótica, a educação, numa sociedade tão desigual como a brasileira, segundo Brandão (1981, p. 94), quando pensada numa perspectiva filosófica ou como política de educação, “ela se apresenta juridicamente como um bem de todos, de que o estado assume a responsabilidade pela distribuição em nome de todos”.

Conquanto os índices governamentais demonstrem que houve uma redução expressiva nos índices de analfabetismo da população, fato é que, mesmo que o número de pessoas que aprendeu, tanto a ler quanto a escrever, tenha alcançado um nível razoável dentro da histórica conjuntura educacional, não foi suficiente para solucionar o problema do *analfabetismo funcional*, que atinge relevante fração dessa população. O *analfabetismo funcional* é uma questão preocupante e exige um esforço de governantes e educadores, já que seus reflexos são sentidos nas salas de aulas. Tomem-se os cursos de Direito, em que a compreensão textual é essencial para o exercício da função.

O Professor Daniel Moreira (2000, p. 1), em trabalho intitulado *Analfabetismo Funcional: introdução ao problema*, destaca que a questão do analfabetismo (que segundo ele, há de ser compreendido como ausência absoluta da capacidade de o indivíduo ler e escrever) camufla outra questão, qual seja: a *alfabetização imperfeita*. Ensina que analfabetos funcionais são pessoas ou completamente analfabetas no sentido vulgar ou pessoas alfabetizadas, mas o grau

de alfabetização, nesse último caso, é insuficiente para que possam desempenhar atividades básicas na sociedade contemporânea.

Bruening (*apud* MOREIRA, 2000, p. 3) classifica o nível de alfabetização em três níveis: a) *analfabetos funcionais*: nível de leitura de 0 a 4 anos de estudo; b) *marginalmente alfabetizados*: nível de leitura de 5 a 8 anos de estudo; c) *alfabetizados funcionais*: nível de leitura de 9 ou mais anos de estudos. Nesse prisma, enquadram-se como *analfabetos funcionais* as pessoas com nível de estudo inferior a 4 anos e que não possuem habilidades de leitura, escrita e cálculo para atender as necessidades da vida moderna e profissional. O resultado é que milhões de pessoas espalhadas pelo mundo “jamais poderão cumprir algumas tarefas simples e corriqueiras em sua vida pessoal e profissional, tais como: ler uma estória infantil para seus filhos, cozinhar seguindo uma receita, [...]” (MOREIRA, 2000, p. 2).

Moreira (2000, p. 3) acentua, ainda, que os Estados Unidos (EUA) foram o primeiro País a iniciar uma pesquisa direcionada à questão do analfabetismo. A preocupação surgiu durante a Primeira Guerra Mundial, no âmbito da esfera militar estadunidense, dando origem à hipótese de que embora a pessoa parecesse ser muito inteligente, podia ela ser pouco alfabetizada ou até mesmo não ser proficiente em Inglês. Diante disso, dois testes foram desenvolvidos: o *Army Alpha*, destinados aos adultos alfabetizados, e o *Army Beta*, voltado aos poucos alfabetizados (adultos com até 6 anos de educação formal) ou àqueles cujo inglês não era língua nativa. Anote-se que os primeiros testes de leitura foram introduzidos em 1917, por psicólogos as forças armadas. Contudo, o primeiro estudo envolvendo a população civil americana ocorreu em 1937, sob a condução de Guy Buswel, da Universidade de Chicago, com cerca de 1.000 adultos; a pesquisa, porém, se restringiu à cidade de Chicago. A *Nation Adult Literacy Survey* (NALS) foi a responsável pelo maior esforço estadunidense voltado à pesquisa do nível de *alfabetização funcional*, e que serviu de modelo para outros levantamentos, tanto nacionais quanto internacionais.

No caso brasileiro, o abandono estatal do ensino público e a mercantilização da educação são fatores que têm influenciado na qualidade do ensino jurídico. No que tange à deficiência na formação dos estudantes oriundos do ensino público, fundamental e médio, suas conseqüências são perceptíveis nas salas de aulas dos inúmeros cursos de Direito instalados no País, sobretudo nas instituições privadas, onde é mais nítido esse problema. Mas essa é uma tática que encontra apoio na

própria estrutura do sistema capitalista, que precisa gerir o seu exército de reserva. A educação no sistema dominante, segundo Brandão (1981, p. 105),

[...] possui o valor político dos serviços que presta aos que a controlam, enquanto ensina desigualmente aos que a recebem, assim também as formas próprias de educação do povo servem a ele como redes de resistência a uma plena invasão da educação e do saber “de fora da classe”.

A questão da educação pública é gravíssima e só haverá solução a partir do momento em que os políticos se dispuserem a inseri-la, seriamente, como Política de Estado e que todos (políticos, educadores, pais, alunos, associações de bairro, etc.,) estiverem dispostos a enfrentar as fortíssimas concepções do mercado. Assim, pode-se superar a classificação de País emergente para País desenvolvido.

De mais a mais, a formação deficitária e a queda na qualidade dos cursos de Direito são puro reflexo do abandono do ensino público básico pelos governos federal, estaduais e municipais. Com efeito, acreditar que os graves problemas provenientes da educação básica poderão ou deverão ser solucionados pela Universidade, além de utopia, desvirtua o papel da própria Universidade, mas, por outro lado, mantém o exército de reserva mediante a concorrência da mão de obra qualitativa, o que permite o bom funcionamento do sistema capitalista.

Além do mais, não poderíamos esquecer que o ensino superior lida com a diversidade. Numa sociedade globalizada e de promoção dos direitos humanos, ainda nos deparamos a todo instante com manifestações violentas de intolerância política, radicalismo religioso, opressão das minorias, etc. Contudo, a presença de grupos cada vez mais heterogêneos, formados por negros, índios, homossexuais, portadores de deficiência, idosos, têm crescido nos bancos acadêmicos nos últimos anos. E isso tem exigido uma atenção especial dos professores, tendo em vista que muitos não estão preparados para atuar diante dessa diversidade, daí porque eles têm de rever os quadros de valores dos quais estão imbuídos e mudar suas atitudes diante desses grupos. Para que todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados, mostra-se relevante que o docente trate-os “[...] como pessoas e não como integrantes de determinado grupo social, assegurando que os alunos de diferentes grupos tenham a mais ampla possibilidade de participar das atividades docentes” (GIL, 2012, p. 49).

Além dos desafios enfrentados acima a respeito dos estudantes matriculados nos cursos jurídicos das nossas Universidades, há outra importante questão que exige reflexão, que consiste na deficiência da pesquisa jurídico-científica, e que será objeto de estudo a seguir.

### **3.5 A deficiência na pesquisa jurídico-científica**

A pesquisa científica no Brasil, sobretudo no campo jurídico, ainda é muito tímida se comparada a outros ramos do conhecimento ligados às ciências médicas e biológicas, o que tem comprometido a formação do estudante e o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre as mazelas sociais e a forma como o Direito é estruturado no sistema capitalista. Mas, a falta de contato com pesquisas científicas na educação básica é fator preponderante e que não pode ser desprezado quando se pretende investigar a deficiência da pesquisa jurídica nos cursos de graduação.

A pesquisa jurídica é desenvolvida, em sua grande maioria, nos Programas de Mestrados e Doutorados em Direito e em áreas correlatas como a Antropologia, a Sociologia, a Ciência Política, dentre outras. Contudo, é na graduação que se obtém uma radiografia mais concreta dessa deficiência científica, uma vez que são poucos os trabalhos de conclusão de curso e poucos são os estudantes que se preocupam ou têm interesse em se aventurar numa pesquisa empírica, principalmente pelo rigor metodológico e dispêndio de tempo, até porque, como dito linhas atrás, muitos desses bacharelados exercem atividade laborativa para se manter na universidade.

Inobstante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispõe, no artigo 43, que a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e a progressão do espírito científico e do pensamento reflexivo, além de incentivar o trabalho de pesquisa e a investigação científica, com vistas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como da difusão da cultura, proporcionando, assim, o entendimento do homem e do meio em que ele vive. A Universidade tem como missão, ainda, promover a difusão de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem patrimônio da humanidade, e comunicar o saber por meio de publicações ou de outras formas de comunicação.

Certamente, as Universidades brasileiras, especialmente as privadas, até por determinação da estrutura do sistema na qual estão inseridas, têm procurado

adequar o seu programa educacional às imposições do mercado, aproveitando uma maior flexibilidade curricular, que aponta para requisitos mínimos para a formação do profissional do Direito. O mercado tem exigido um profissional técnico, ou seja, que saiba aplicar as leis ao caso concreto com a finalidade de solucionar os conflitos de interesse que surgem na sociedade, entretanto, sem a mínima preocupação com indagações mais complexas, tendência do mundo contemporâneo. Nesse ponto, assiste razão ao Professor Cristóvam Buarque (1994, p. 58-59) quando sustenta que, desde que a Universidade passou a se estruturar com a finalidade de produzir mão de obra para atender ao mercado, abandonou o seu papel de formar pensadores para formar profissionais e teóricos para cumprir um papel específico na cadeia produtiva.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 169) acentuam, com propriedade, que a partir da década de 1990, a formação de profissionais na denominada *universidade operacional*, que se caracteriza, essencialmente, por ser a Instituição uma entidade administrativa, isto é, direcionada a si mesma, avaliada por índices de produtividade e estruturada por estratégias de eficácia organizacional, resultando no afastamento das instituições o compromisso com o conhecimento e a formação intelectual. Nessa perspectiva,

[...] a universidade está encarregada de tornar a cultura num instrumento a serviço de suas próprias concepções: não diferencia conhecimento e pensamento, reduzindo a esfera do saber à do conhecimento; ignora o trabalho do pensamento, reduzindo-o, dividindo-o, dosando-o, qualificando-o e não o inter-relacionando; desconsidera o necessário processo de apreensão das relações dos determinantes e as contradições da realidade com o pensamento do aprendiz. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 170)

Com efeito, a preocupação instalada nos cursos jurídicos pelo País tem sido desencadeada, acima de tudo, pela ausência de pesquisas científicas na atividade acadêmica, fazendo com que o Direito seja visto apenas sob o prisma tecnicista e direcionado ao ensino dos procedimentos jurídicos. Esse tecnicismo está resultando na formação de profissionais do Direito (instrumentalistas) desprovidos de qualquer domínio dos métodos de pesquisa. Por isso, como bem frisou o Professor Adeodato (2012, p. 08), “nem o profissional do direito nem a Academia estão preparados para a pesquisa”. Na visão dele,

[...] as disciplinas dogmáticas também são muito mal conduzidas. A lei do menor esforço e a leniência planejada do governo, de acordo com os empresários do ensino, fazem com que a imensa maioria das faculdades reduza seu ambiente de estudos a relatos descritivos do direito estatal, consoante a lei e a jurisprudência, que devem ser memorizados pelos alunos. Isto não os prepara para a vida profissional, na qual se defrontarão com problemas e não com testes de múltipla escolha. Além de tudo, o aluno de Direito, no Brasil, em geral, não estuda por vezes, nem pode estudar, porque o tempo diário só é suficiente para as aulas, mais oito horas de trabalho que lhe possibilitam pagar a faculdade. Esse aluno espera receber nas aulas as informações que deveria obter sozinho, estudando em casa, quando nelas deveria estar debatendo problemas jurídicos (2012, p. 8).

E continua, afirmando que:

Além da ignorância sobre como pesquisar e como apresentar os resultados de suas pesquisas, os juristas estão em geral tão envolvidos com problemas práticos do dia-a-dia que não têm tempo para estudos mais aprofundados. A pesquisa toma tempo, exige grande dedicação e as recompensas imediatas são parcas, ainda que seu resultado, o saber, seja extremamente útil no tratamento de problemas práticos do dia-a-dia. E a comunidade jurídica nacional vem percebendo isto (2012, p. 8).

Esses fatores deixam os estudantes de Direito distantes da pesquisa e de um contato mais próximo da realidade social do País, que se diga, como já pontuado em outros trechos desta pesquisa, é marcada pela acentuada diferença social, em que uma pequena parcela da população detém o controle dos meios de produção e, ideologicamente, decide os rumos organizacionais do mercado. Dessa forma, detém o poder econômico, enquanto outra parte sobrevive às margens do capital, sem as mínimas condições existenciais diante da falta de saúde, de educação, de moradia digna. Muito embora seja forçoso reconhecer que nos últimos anos, com programas governamentais, como o Programa de Aceleração da Economia (PAC), com todas as suas dificuldades de execução e ineficiência dos gastos públicos, houve redução da pobreza extrema, mas a distribuição de renda, ainda, é muito crítica, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do País.

O problema da ausência de pesquisa e de metodologia é identificado nos trabalhos de conclusão dos cursos de Direito, conquanto seja uma determinação da legislação educacional, momento em que observa a inexperiência e o desinteresse pela pesquisa científica, pois se tem a ideia (fruto do tecnicismo jurídico) de que na

sua vida profissional não terá qualquer serventia. Não raramente nos deparamos com trabalhos de conclusão de curso envolvendo questões de plágio. Some-se, a isso, a pouquíssima pesquisa empírica disponibilizada nos acervos dos cursos de Direito e, quando encontrada, não apresenta uma metodologia com o rigor científico necessário para a investigação, o que se justifica diante do não contato com essa forma de pesquisa. Encontrar projetos de pesquisa com essa tendência é difícil e uma série de empecilhos são postos de forma a evitar a investigação.

A Revista FAPESP (2014), recentemente, divulgou reportagem relacionada à integridade científica, decorrente das discussões ocorridas no 3º Bispe (*Brasilian Meeting on Research Integrity, Science and Publication Ethics*), cujo tema foi sobre o caminho para se promover de modo contínuo e efetivo a cultura da honestidade no ambiente de pesquisa. Com efeito, visando a honestidade científica e boas práticas na pesquisa científica, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) criou, em julho de 2013, a Câmara Técnica de Ética em Pesquisa, composta por 30 pessoas, entre estudantes interessados no tema e demais profissionais; conta, ainda, com seus subcomitês, que se reúnem com regularidade a fim de abordar temas como ética em pesquisas que envolvam seres humanos, integridade científica, uso de animais, seja no laboratório seja no ensino, além de biossegurança, acesso à biodiversidade e a relação entre Universidade e Indústria (FAPESP, 2014).

Insta destacar que a FAPESP, em 2010, lançou o seu próprio *Código de boas práticas científicas*, consistente num conjunto de diretrizes éticas para a atividade profissional dos pesquisadores beneficiários de bolsas e auxílios da Fundação. De certo modo, a coibição dos casos que envolvam plágios nos cursos de Direito poderia se dar com a criação de Conselhos específicos para analisar tais situações e dar credibilidade à pesquisa jurídica.

Para se descobrir a inovação que a pesquisa pode trazer num curso jurídico é preciso superar a barreira da acomodação e do medo de enfrentar os desafios postos, para, assim, quem sabe, conseguirmos vencer as dificuldades enfrentadas pelos cursos de Direito, desde a sua afirmação em terras brasileiras. É necessário abriremos espaços para interrogação, a fim de sairmos dessa zona de conforto de sempre pesquisar temas já debatidos e que não necessitam do dispêndio de maiores esforços para a investigação. É preciso que alunos e professores se disponham a desenvolver pesquisas voltadas ao atendimento da comunidade na qual o curso está inserido, com vistas a modificar a realidade exterior. Em face

disso, está com razão Pimenta e Anastasiou (2002, p. 200) ao advogar que a pesquisa, como investigação, “lança-nos na interrogação, pede reflexão crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação”. E continuam, afirmando tratar-se de um trabalho que envolve tanto o pensamento quanto a linguagem com o objetivo de “pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, uma visão compreensiva de totalidades, ação civilizatória contra a barbárie social e política [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 200).

Certo é que, muitas vezes, a falta de programas direcionados ao incentivo e à divulgação da importância da pesquisa científica nos cursos jurídicos no âmbito das IES tem sido um dos responsáveis pelo não desenvolvimento de um aluno com perfil de pesquisador. Por isso, é preciso que haja ações pautadas na superação dos paradigmas técnicos e se vislumbre uma perspectiva que busque incentivar o interesse do estudante de Direito pela pesquisa científica.

Ensina Cristóvam Buarque (2000, p. 136) que, para não se ter um ensino repetitivo e fundado em ideias velhas, “a pesquisa é elemento-chave do processo universitário”, pois não há como sustentar a Universidade sem pesquisa. No entanto, segundo o Professor, é preciso cautela para a pesquisa não se tornar repetitiva, pois “o excesso de priorização dado à pesquisa e a cobrança de resultados imediatos levaram à sofreguidão da produção de textos, confundidos com sinônimo de geração de novas ideias, de novos conceitos e descobertas”, até porque, em virtude desse equívoco, a “pesquisa perdeu sentido por ser apenas repetição silenciosa de ideias anteriores, ou simples arrumação de dados ou argumentos para justificar velhas ideias”. Nesse prisma, a ideia de Universidade libertária, em que as ideias, beleza, verdade, “[...] faz com que todo assunto de estudo científico mereça prioridade, desde que comprometido com a qualidade, avanço do conhecimento e ineditismo” (BUARQUE, 2000, p. 136).

Para isso, carecemos de uma participação mais efetiva do corpo docente e da instituição como um todo, por meio da busca de modelos inovadores que sejam capazes de modificar o processo de uma educação técnica-procedimental para uma educação libertária-crítica-jurídica-política-científica. Para isso, porém, é preciso que haja o rompimento com alguns paradigmas presentes nessa sociedade capitalista contemporânea, especialmente no que diz respeito à concepção do jurista e sua *práxis* mercadológica diante da ideologia da competência.

### 3.6 O jurista contemporâneo e a práxis mercadológica: a ideologia competente

Não há como discorrer sobre o jurista contemporâneo dissociado da práxis mercadológica, pois o que ele busca com a sua formação numa Universidade é exatamente desempenhar a sua atividade no concorrido mercado de trabalho, principalmente na área jurídica. Com efeito, o mercado atual está a exigir um profissional que esteja apto a dominar as técnicas jurídicas procedimentais, visto que, no sistema capitalista, reflexões críticas contrariam a ideologia neoliberal. Pela via discursiva da política neoliberal se tornou possível, hodiernamente, a construção de um discurso desigual fundado na *competência* de alguns e na *incompetência* de muitos, sem a qual o sistema capitalista não poderia subsistir.

Marilena Chauí (2014, p. 117) argumenta que a falta de competência está no excesso de *ideologia competente*, isto é, o mito da competência. Sobre a ideologia e o mito da competência a filósofa sustenta haver três características, que podem ser assim resumidas: (1) aceitação da divisão do conhecimento em especialidades que são caracterizadas por imperativos administrativos, burocráticos e mercantis, que não estão ligadas ao saber propriamente dito; (2) transformação das especialidades em propriedade dos especialistas e em “poder de decisão” e “controle sobre ações”, mediante a conversão do conhecimento em exercício de autoridade; (3) utilização de todo esse instrumental como um processo de intimidação social e numa política em que os despossuídos do suposto saber dos *competentes* “[...] são transformados em incompetentes, para agir, pensar e sentir por conta própria, precisando da aprovação e do consentimento dos guias especializados de plantão”.

Contudo, num retorno à história, examina-se que a Revolução Francesa foi responsável por duas mudanças nas formas de sociabilidade (SANSON, 2014, p. 24), a saber: uma de *caráter cultural* e “outra de *caráter econômico*. No que se refere ao *caráter cultural*, o trabalho é concebido como um elemento central e que determina o conjunto das instituições, isto é, a dimensão valorativa das pessoas é abordada sob a óptica do trabalho, eis o motivo pelo qual, nessa sociedade, a falta de emprego configura um constrangimento para quem não o tem. Essa conjuntura resultou em implicações significativas aos que não estão inseridos no mercado de trabalho, visto que a caracterização identitária, a adesão e pertença à sociedade

fazem-se pelo trabalho. Quanto à de *caráter econômico*, a manifestação se justifica pela noção de que a inclusão social se dá, necessariamente, por meio da obtenção do emprego, na medida em que é o trabalho que “possibilita um ganho que permite a ‘sobrevivência’ numa sociedade de mercado” (SANSON, 2014, p. 24). Ademais, diga-se que a origem do Estado do Bem-Estar-Social está no embate entre a classe trabalhadora e a classe detentora dos meios de produção.

Essa lógica estrutural, porém, ao contrário do sistema capitalista, permitiu que o conhecimento ficasse restrito ao objeto desenvolvido, especialmente após a Revolução Industrial, com a inserção no mercado das máquinas-ferramentas (tecnologia informacional), cujas tecnologias tinham de ser aprendidas e assimiladas pelas pessoas com o uso: “aprende-se a tecnologia fazendo” (SANSON, 2014, p. 26). O conhecimento, portanto, é utilizado com o fim de produzir mais conhecimento, num processo cumulativo infinito, em que “o conhecimento (...) não é simplesmente uma ferramenta a ser aplicada, mas um processo a ser desenvolvido” (SANSON, 2014, p. 26).

A revolução tecnológica transformou o processo produtivo e o trabalho. Na sociedade industrial, o trabalho insere-se na esfera da reprodução, dispensa o conhecimento, está preconcebido e atende a um padrão tecnológico e organizacional estruturado de antemão. As esferas são rotineiras, repetitivas, e podem ser pré-codificadas e programadas para que as máquinas as executem. [...] A relação homem/máquina é despojada de qualquer enriquecimento. Trata-se de uma relação racionalizada por procedimentos que manifestam uma interação mecanicista. O saber operário não é reconhecido, ou apenas o é parcialmente, por encontrar-se circunscrito nos padrões pré-estabelecidos pela máquina (SANSON, 2014, p. 26-27).

Certo é que, nessa época, não há como sustentar uma *ideologia competente* nos moldes da que se deu com introdução das novas tecnologias e, acima de tudo, com a consolidação do sistema capitalista como meio de produção da vida material, que promoveram transformações significativas nas formas de sociabilidade. Em face dessas mudanças, o capital se acumula e postos de trabalhos são eliminados, pois não é mais necessário um exército para produzir um único produto. Diante disso, eis que o trabalhador se vê obrigado a se adequar a essa realidade, talvez surja, nesse momento, a ideologia competente, pois a lógica do mercado é eliminar aqueles que se mostram incompetentes, e do qual o jurista não está imune. Nesse ponto, vale acentuar que a ideologia burguesa “era um pensamento e um discurso de caráter

legislador, ético e pedagógico, que definia para toda a sociedade o verdadeiro e o falso, o bom e o mau, o lícito e o ilícito, o justo e o injusto (...)” (LEFORT, 1974, *apud* CHAÚÍ, 2014, p. 54). Ou seja, o mundo foi construído a partir de valores positivos e universais.

Marilena Chauí (2014, p. 54) destaca que a partir dos anos 1930, houve uma modificação no discurso ideológico, visto ter sofrido também uma mudança tangente ao processo social do trabalho, e que se expandiu para toda a sociedade. O trabalho industrial passou a ser estruturado de acordo com o padrão *fordista*, em que há um controle desde a produção da matéria-prima, pela linha de montagem, da fabricação seriada de produtos padronizados à circulação das mercadorias, mediante a difusão de que “a competição capitalista realiza-se em função da qualidade dos produtos, qualidade que depende de avanços científicos e tecnológicos, de modo que uma empresa deve também financiar pesquisas e possuir laboratórios” (p. 54).

É importante pontuar que a introdução do *fordismo* permitiu o surgimento de uma nova prática das relações sociais, a que se denominou *Organização*<sup>19</sup>, e que se propagou tanto pelas *instituições sociais* quanto pelas *relações sociais*. Marilena Chauí (2014, p. 55), neste contexto, ensina que, tratando-se de trabalho industrial, a organização introduziu duas novidades: a primeira está vinculada ao *fordismo*, com sua linha de montagem, conduzindo o trabalhador ao exercício apenas de uma função especializada, não mais ficando ele obrigado a realizar todas as tarefas para a confecção de um objeto; a outra concerne à *gerência científica*, hipótese na qual o trabalhador após ser despojado do conhecimento completo da produção do objeto, entra em cena a organização, que promove, divide e separa aqueles que possuem este conhecimento – representados pelos que estão em cargos administrativos –, e os que executam as tarefas fragmentadas – os trabalhadores. Esta divisão social do

---

<sup>19</sup> Sobre a *Organização*, Marilena Chauí (2014, p. 55) apresenta algumas características. A primeira, diz respeito a afirmação de que organizar é sinônimo de *administrar*, e administrar “é introduzir racionalidade nas relações sociais [...]. A racionalidade administrativa consiste em sustentar que não é necessário discutir os fins de uma ação ou de uma prática, e sim estabelecer meios eficazes para a obtenção de um objetivismo determinado”. A segunda característica está relacionada a ideia de que a organização será racional se eficiente, logo será eficiente se conseguir estabelecer uma hierarquia rígida de cargos e funções, cuja ascensão “a um novo cargo e uma nova função signifique melhorar de posição social, adquirir mais status e mais poder de mando e de comando”. Nesse sentido, “a organização será tanto mais eficaz quanto mais todos dos seus membros se identificarem com ela e com seus objetivos, fazendo de sua vida um serviço a ela, retribuído com a subida na hierarquia de poder”. Em terceiro lugar, afirma-se que uma organização é uma administração científica racional, ou seja, “possui lógica própria e funciona por si mesma, independentemente da vontade e da decisão de seus membros”. O resultado disso é que, em face dessa lógica inerente à própria organização, “é ela que possui o conhecimento das ações a serem realizadas e das pessoas competentes para realizá-las”.

trabalho é feita entre os que têm “competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar” (p. 55).

Não se pode desconsiderar, nesse cenário, que o instrumentalista do Direito – a partir de uma leitura crítica e reflexiva – é também mais um trabalhador com mão de obra disponível no mercado, objetivando atender às necessidades oriundas dos conflitos surgidos no interior do sistema capitalista, mesmo na hipótese de sê-lo um advogado e proprietário da própria banca de advocacia. Noutra dimensão, se ele tiver de disponibilizar sua mão de obra no mercado para trabalhar em médios e grandes escritórios de advocacia será incorporado na figura do *associado*, uma sofisticada denominação para ocultar advogado assalariado, e mais, estará ele diante de uma estrutura *fordista*, pois se posicionará perante uma espécie de linha de montagem, em que o responsável pela petição inicial de uma ação de cobrança, não será o mesmo que interporá um recurso de apelação ou agravo na modalidade de instrumento num eventual processo cível, por exemplo. Mas isso se dá para atender às expectativas e exigência do mercado.

Acrescente-se, ainda, que, se porventura não se mostrar *competente* para desempenhar a atividade jurídica que lhe fora dispensada, existe um exército de profissionais da área jurídica de reserva aguardando uma oportunidade no mercado de trabalho, ou seja, mais uma vez “a ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico tecnológico, ou seja, pelo prestígio e poder das ideias científicas e tecnológicas” (CHAUÍ, 2014, p. 56). Urge frisar que o modelo da organização, como uma suposta administração racional do trabalho, se consolidou com a *tecnociência*. Para Marilena Chauí (2014, p. 56), a reunião organizacional da *gerência científica* e a *tecnociência* resultou na divisão social de classes, que sofreu novas divisões e que podem ser resumidas numa grande divisão: “entre os que possuem poder porque possuem saber e os que não possuem poder porque não possuem saber” (p. 56).

Não obstante, esta ideologia da competência é identificada e bem delineada também na esfera pública, mais precisamente no preenchimento de vagas mediante concursos públicos de provas, ou de provas e títulos, sobretudo aqueles destinados às carreiras jurídicas, tais como ocorre no Poder Judiciário, na Defensoria Pública, no Ministério Público, dentre outras, cuja *competência* para ser aprovado em todas as fases, e, depois, empossado no cargo público, caracteriza-se pelo domínio do

*conhecer* os procedimentos técnico-jurídicos, embora, recentemente, os concursos vêm exigindo conhecimentos propedêuticos, mas insuficientemente.

Doutro lado, está o candidato que não consegue externar os conhecimentos exigidos pela banca examinadora, logo – mesmo que não se diga abertamente –, é considerado *incompetente*, ainda que seja detentor de profundo conhecimento dos procedimentos jurídicos e possua um pensamento crítico da realidade social. Nesse ponto, a concretização da *ideologia competente* quanto aos concursos de ingresso nas carreiras jurídicas obteve, nos últimos anos, um importante aliado, os *cursinhos preparatórios*, que ensinam técnicas para decorar as leis e as teorias, no entanto, na sua grande maioria, desprovidos de reflexões.

O Exame de Ordem, igualmente, pode ser inserido dentro da ideologia da competência, porquanto somente pode ser considerado advogado o bacharel em Direito que for *competente* para reproduzir o conhecimento adquirido durante o Curso de Direito, nas provas escritas: numa primeira fase, alcançando um índice de acerto superior à metade das questões de múltipla; numa segunda fase, o candidato há de responder questões dissertativas e elaborar uma peça profissional. São, portanto, *competentes* os que forem aprovados nas duas fases, pois se tem que desta forma estão aptos a exercer a advocacia, o que se sabe, nem sempre é verdade. Os não aprovados, logo, são os *incompetentes*, mas essa é a lógica do mercado, em que só há espaço para os *competentes*, mesmo que supostamente.

O discurso da competência está vinculado ao proferido pelos especialistas que estão posicionados no topo da pirâmide hierárquica organizacional. Porém, esse discurso da competência é legitimado a partir de duas concepções contraditórias, da qual uma está relacionada à afirmação de que a Organização é racional e de que ela é identificada como agente social, político e histórico; “a Organização é competente enquanto os indivíduos e as classes sociais são incompetentes, objetos sociais conduzidos, dirigidos e manipulados pela Organização (CHAUÍ, 2014, p. 57). Numa outra perspectiva, o discurso, depois de invalidar os indivíduos e as classes sociais, busca revalidá-los, mas tendo como parâmetro indivíduos privados, e se realizando da seguinte forma:

O discurso da competência privatizada é aquele que ensina a cada um de nós, enquanto indivíduos privados, como nos relacionamos com o mundo e com os outros. Esse ensino é feito por especialistas que nos ensinam a viver. Assim, cada um de nós aprende a se

relacionar com o desejo pela medição do discurso da sexologia, a se relacionar com a alimentação pela mediação do discurso da dialética ou nutricionista, a se relacionar com a criança por meio do discurso da pediatria, da psicologia e da pedagogia, a se relacionar com a Natureza pela mediação do discurso ecológico, a se relacionar com os outros pela mediação do discurso da psicologia e da sociologia, e assim por diante. Na medida em que somos invalidados como seres competentes, tudo precisa nos ser ensinado “cientificamente”. Isso explica a proliferação dos livros de autoajuda, dos programas de conselhos pelo rádio e pela televisão, bem como dos programas em que especialistas nos ensinam jardinagem, culinária, maternidade, paternidade, sucesso no trabalho e no amor. Esse discurso competente exige que interiorizemos suas regras e valores, se não quisermos ser considerados lixo e detrito. Essa modalidade da competência é inteiramente absorvida pela indústria cultural e pela propaganda, que passam a vender signos e imagens, graças à invenção de um modelo de ser humano sempre jovem (graças aos cosméticos, por exemplo, saudável (por meio da “malhação”, por exemplo) e feliz (graças às mercadorias que garantem sucesso) (CHAUÍ, 2014, p. 57-58).

Mais adiante, a autora, reunindo os discursos competentes da Organização e dos especialistas, conclui que o primeiro (Organização) sustenta que somente há racionalidade nas leis do mercado, enquanto o segundo (especialistas) afirma que a felicidade está na competição e no sucesso de quem vence. Portanto:

Na medida em que essa ideologia é fundada na desigualdade entre os que possuem e os que não possuem o saber técnico-científico, este se torna o lugar preferencial da competição entre os indivíduos e do sucesso de alguns deles contra os demais. Isso se manifesta não só na busca do diploma universitário a qualquer custo, mas também na nova forma assumida pela universidade como organização destinada não só a fornecer diplomas, mas também a realizar suas pesquisas segundo as exigências e demandas das organizações empresariais, isto é, do capital. Dessa maneira, a universidade alimenta a ideologia da competência e despoja-se de suas principais atividades: a formação crítica e a pesquisa (CHAUÍ, 2014, p. 58).

Nessa perspectiva, se o *competente* na sociedade capitalista é o indivíduo que detém um saber determinado, institucionalmente reconhecido, que pode tomar decisões pelos outros, e mais, que tem autoridade para excluir “outros do direito de ser sujeitos de seus discursos e de suas ações”, o *incompetente* é o indivíduo expropriado da sua própria condição de sujeito e transformado em objeto a serviço do saber e da prática dos competentes (CHAUÍ, 2014, p. 113). Certo é que, sob os prismas “da neutralidade e da objetividade dos conhecimentos técnicos-científicos, a

competência é um poderoso elemento ideológico para justificar (ocultando) o exercício da dominação” (CHAUÍ, 2014, p. 113).

Pode-se afirmar que a moderna sociedade capitalista é responsável tanto pela construção quanto pela manutenção da *incompetência*, na medida em que realiza a fragmentação do conhecimento. Ademais, na lição de Marilena Chauí (2014, p. 114), é por meio da competência, designada como processo de exclusão e invalidação das pessoas, que dá suporte ao discurso competente, cuja distinção está no direito a alguns conferido para falar em nome dos outros e o exercício “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”.

Com efeito, Michael Apple (1997, p. 192) advertia que deveríamos pensar o conhecimento como uma espécie de capital, visto que as instituições econômicas, segundo ele, são organizadas de forma a que classes e frações de classes venham a aumentar a sua participação no capital econômico, do mesmo modo como ocorre com as universidades, caracterizada como a instituição cultural. Ensina que, uma economia capitalista avançada necessita de uma produção com “altos níveis de conhecimento técnico/administrativo por causa da competição econômica nacional e internacional e para se tornar mais sofisticada na maximização de oportunidades”, sobretudo para a expansão econômica, o controle cultural e a racionalização (APPLE, 1997, p. 193).

Em suma, diante deste panorama de desigualdades medidas pelo domínio do conhecimento, e tendo como pano de fundo a lógica econômica neoliberal aliada ao autoritarismo e à falta de acesso à cultura científica da maioria da população brasileira, é que se legitima a ideologia na qual se opõem *competentes* e *incompetentes*, impedindo, assim, a consolidação real da democracia. Portanto, a competência está relacionada àquele *conhecimento que os detentores do capital entendem que seja apto a fazer funcionar o sistema de modo a assegurar os lucros e solucionar os conflitos pelo domínio das técnicas jurídicas*, porquanto o não domínio dessas técnicas de acordo com a concepção do mercado, os coloca nos bancos dos *incompetentes*. Ou seja, a ideologia da competência não admite pensadores críticos e reflexivos, uma vez que pode pôr em risco a estrutura construída para manutenção das desigualdades, até pelo fato de que, numa sociedade igualitária real, a ideologia da competência desapareceria.

### **3.7 Conclusões parciais: repensando o ensino jurídico a partir dos seus atores**

Ao longo deste Capítulo procuramos enfatizar reflexões acerca de questões pertinentes e que muitas vezes passam despercebidas, ou são ignoradas pelos que pensam numa reforma do ensino jurídico devido às profundas dificuldades e à *crise* de identidade que se instalou nos cursos de Direito espalhados pelo País, e que exige uma atuação mais efetiva a fim de superar os obstáculos postos no caminho, sobretudo se ponderarmos as transformações econômicas e sociais.

Viu-se que é necessário os docentes se conscientizarem da necessidade de sua contínua formação, deixando de enxergar a atividade de magistério como uma forma de promoção social ou uma profissão secundária, caracterizada como um meio para se ver livre dos problemas cotidianos do escritório ou do gabinete onde labora. Nessa ótica, o professor de Direito tem que se reinventar e reconstruir a sua identidade, se por acaso perdida, ou, então, construída, se porventura ainda não encontrada. É indispensável que o docente, no entanto, saiba do seu papel político perante sociedade e na formação não apenas de um profissional apto a ingressar no mercado de trabalho para oferecer mão de obra qualificada, mas, acima de tudo, cidadãos com visão crítica da realidade onde estão inseridos, objetivando garantir os direitos das minorias, o respeito aos direitos humanos e redução das desigualdades.

Contudo, neste contexto, notou-se que é imprescindível conhecer o perfil do corpo discente que tem chegado às Universidades, sobretudo nos últimos anos, com programas governamentais de inserção de jovens não oriundos das classes sociais mais favorecidas economicamente. Além disso, constatou-se que uma significativa parte destes estudantes são provenientes da escola pública, logo, muitos possuem deficiências na escrita e na leitura devido à falta de compromisso com a educação, que, infelizmente, ainda não fora pensada, seriamente, como *Projeto de País*. Não obstante, é necessário não se esquecer dos problemas decorrentes do alfabetismo imperfeito, principalmente no curso de Direito.

Para encerrar o raciocínio, outro ponto que merece destaque diz respeito ao discurso ideológico da competência, pois somente é competente aquele que detém um conhecimento reconhecido pelo mercado, enquanto aqueles que não o possuem são considerados incompetentes. O jurista contemporâneo lida com essa situação

no dia-a-dia, sobretudo nos concursos públicos para as carreiras jurídicas, que deixa nítido esse aspecto, uma vez que competentes são os aprovados que tiveram o seu conhecimento testado por uma banca, os demais são incompetentes.

Depreende-se, pois, que para pensar meios para superação das dificuldades nos cursos jurídicos, é necessário se levar em conta todas as determinantes postas acima e outras que possam surgir, sem afastar-se da complexidade da sociedade capitalista.

## CAPÍTULO 4 – O PROJETO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO

### 4.1 Introdução

Após uma abordagem crítica do Direito, da apreensão do importante papel da Universidade perante a sociedade, diante das modificações políticas, econômicas e sociais, da compreensão das características dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, passaremos a investigar o Projeto Pedagógico do Curso de Direito e a necessidade da articulação entre docentes e discentes na construção e na execução das propostas nele contidas.

Certo é que a Universidade possui objetivos que pretende alcançar com os cursos oferecidos à população, sejam eles de graduação e/ou pós-graduação – *lato* ou *stricto sensu*. É fato que cada curso apresenta características e finalidades que buscam concretizar mediante a participação dos atores nesse processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, a IES necessita de um Projeto Pedagógico Institucional que indique as suas diretrizes, bem como os cursos disponíveis necessitam de um Projeto Pedagógico do Curso, com suas peculiaridades e expectativas.

Contudo, os efeitos decorrentes da globalização econômica têm exigido, dos profissionais, habilidades inovadoras, o que tem levado as IES a refletirem sobre o dinamismo do atual modelo de processo educativo, dado que não adianta promover alterações no currículo se outras determinantes, igualmente indispensáveis, previstas no Projeto Pedagógico, não forem trabalhadas de maneira coletiva e com o intuito de transformar o ensino universitário.

O Projeto Pedagógico evidencia ser um instrumento importante na busca por melhorias no ensino jurídico, pois nesse documento constam os objetivos do curso e o profissional que se pretende formar. Entretanto, nota-se que não se dá ao Projeto Pedagógico a relevância necessária, logo, de nada adianta prever metodologias revolucionárias para o ensino do Direito se o corpo docente não preencher o perfil desejado, ou ainda, os estudantes não forem trabalhados para a sua aceitação. O Projeto deve nortear as tomadas de decisões e contribuir na melhoria da qualidade dos cursos jurídicos, motivo pelo qual importa acentuar a importância da participação democrática de todos os que auxiliaram na sua elaboração.

Para finalizar, a Resolução CNE/CES n. 9/2004 traçou diretrizes curriculares direcionadas aos cursos de Direito, fixando três eixos, interligados entre si, voltados à formação do profissional da área jurídica, logo não poderiam passar despercebidas e merecerão uma abordagem com viés crítico-reflexivo.

## **4.2 O Projeto Pedagógico: instrumento norteador e de construção democrática**

O Projeto Pedagógico, como um documento que deve nortear os cursos de Direito, se mostra relevante como objeto de estudo, tanto sob o aspecto metodológico quanto pedagógico, uma vez que todo o conteúdo e metas que se objetiva concretizar têm como destinatários não apenas o corpo docente e discente, mas a sociedade, pois, embora o Projeto Pedagógico preveja propostas futuras, exige atuação presente. A eficiência e a concreta realização dos fins previstos no Projeto Pedagógico, porém, dependem do comprometimento e da atuação de todos os atores do ensino das áreas jurídicas e correlatas da IES.

O Projeto Pedagógico, portanto, não pode ser compreendido, apenas, como um documento obrigatório a ser elaborado pelas IES, por exigência da legislação educacional e seguindo as diretrizes contidas na Resolução CNE/CES n. 9/2004, mas sim como um instrumento norteador de todas as ações e auxiliando na tomada de decisões pelos atores envolvidos com a prática do ensino e da aprendizagem do Direito. O Projeto Pedagógico possui uma concepção que “transcende a ideia de agrupamento de planos de ensino e atividades outras” e a “[...] dimensão regulatória ou meramente técnica, voltada para a burocratização das instituições” (SANCHES, 2012, p. 79).

Rodrigues (2005, p. 150) compreende o Projeto Pedagógico como sendo o planejamento feito por uma IES, direcionado a um curso oferecido à sociedade, elencando as disciplinas e atividades que compõem o currículo pleno e como elas serão trabalhadas no decorrer do curso. Deve expressar como pretende atingir o perfil do profissional a ser formado, além de como, na prática, “serão desenvolvidas nos estudantes as competências e habilidades necessárias para a atuação na área específica”. Ele critica os Projetos Pedagógicos atuais, dado que contêm descritos, superficialmente, o que é o curso, “com pequenas menções ao como o curso

efetivamente será administrado pedagogicamente para que atinja seus objetivos”. Na assertiva do autor, atualmente, o que se tem são apenas documentos formais denominados Projetos Pedagógicos, pois, em aspectos materiais, exceto pouquíssimas exceções, não há Projetos Pedagógicos, no sentido pedagógico do termo.

Neste contexto, a Universidade exerce um papel essencial, principalmente se ela se posicionar de modo a transformar o meio social no qual ela está inserida, já que, dessa forma, conseguirá efetivar as suas propostas pedagógicas. Daí a necessidade do Projeto Pedagógico, que, para Sanches (2012, p. 66), determina a maneira como a Universidade deverá interferir socialmente, e mais, que a compreensão do Projeto Pedagógico de uma Universidade “deve favorecer a construção crítica de um saber capaz de mediar as necessidades sociais e as possibilidades de educação superior”.

Pontua Sanches (2012, p. 67), ao se referir ao Projeto Pedagógico do curso de graduação, de que se trata de “um processo que aponta a organização interna da Instituição de Educação Superior”, e, mais, “define os perfis dos profissionais que pretende formar, explicitando sua marca, sua missão, sua visão de sociedade e de Educação Superior”, especificando, inclusive, “a forma como planeja os cursos, as atividades e os projetos que pretende desenvolver na área de ensino e de extensão, organizando e mobilizando toda a sua infraestrutura para alcançar tais objetivos”.

Contudo, para que se possa fazer da Universidade um espaço democrático – onde haja o debate de ideias e que conte com a participação de todos os sujeitos, educadores, representantes de diversos setores da comunidade – e de difusão do conhecimento, é necessário que seja traçado um plano de trabalho que rompa com a situação de conforto então existente para arriscar-se num projeto educativo de promessas futuras com objetivo de adequar a IES ao contexto social e à diversidade cultural, mesmo que para isso tenha de passar por um período de instabilidade. Nas palavras de Moacir Gadotti (1994, p. 579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessa para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As

promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Sob esta perspectiva, o Projeto Pedagógico jamais deve ser abordado como mais um documento formal que contenha um conjunto disciplinas e conteúdos, que posteriormente será enviado às autoridades educacionais competentes, mas pelo contrário, que seja um importante instrumento de reflexão das necessidades da instituição e da procura de meios para supri-las.

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo (VEIGA, 2008, p. 09).

Com efeito, além de ser um documento norteador, a sua construção exige a participação intensiva e democrática de todos os envolvidos. Um Projeto Pedagógico de concepção democrática prima pela ruptura de relações autoritárias e preocupa-se com a Universidade e o Curso de Direito a partir de uma visão global, que passa pela análise do contexto social, político e econômico em que ela está inserida. Tem-se que, sob esses aspectos, a Universidade tende a exercer o seu papel de agente público, isto é, de um lugar onde exista o diálogo, os debates e reflexões coletivas, permitindo, assim, a relativização da sua própria autonomia. O Projeto Pedagógico constitui-se, pois, “num processo articulador das ações humanas e de contribuição à formação docente, pois sua construção é um espaço de reflexão e de ação” (SANCHES, 2012, p. 69).

Não obstante, um Projeto Pedagógico, de viés democrático, tende a ser um processo em que a participação de todos os sujeitos, na tomada de decisões, seja imprescindível, dado que aumenta de maneira considerável as possibilidades de sua efetivação, sobretudo no campo jurídico, em que o individualismo, ainda, é imperante<sup>20</sup>. Com efeito, o Projeto Pedagógico precisa ser identificado pelos que

---

<sup>20</sup> O Ministério da Educação editou, em 19 de dezembro de 2014, a Portaria n. 20, que fixa os procedimentos e o padrão decisório para os pedidos de autorização para os cursos de Direito ofertados pelas IES, exige a indicação da existência de um Núcleo Docente Estruturante (NDE), com a responsabilidade de formular o Projeto Pedagógico do curso, a sua implementação e desenvolvimento (artigo 2º, VI). Insta frisar que a Portaria n. 147/2007, em complementação a

participam da sua construção como um momento de reflexão e de planejamento dos rumos que o curso deverá seguir, ou seja, um Projeto futuro, mas que, se bem articulado, produz transformações presentes. Por isso, assumir a responsabilidade de se elaborar um Projeto Pedagógico coletivamente é admitir a participação de todos os seus atores, porquanto somente dessa forma se atingirá um alto índice de satisfação no processo educativo. Na lição de Veiga e Resende:

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (2008, p.13).

Sanches (2012, p. 79) afirma que o Projeto Pedagógico é o responsável pelo desencadeamento de debates constantes, visto que não pode enrijecer o processo, pelo contrário, deve desenvolver competências, daí porque a necessidade de ser um espaço tanto de crítica quanto de criatividade, “não um depositário de ideias, uma vez que permite potencializar o trabalho, os objetivos, o exercício da participação democrática”. Conquanto deva o Projeto Pedagógico ser construído coletivamente, há de contar com a direção e liderança de um membro para a sua confecção, já que, “se elaborado sem a participação dos demais membros da comunidade, adotado como uma imposição, na maioria das vezes, não chega a sair do papel”. Eis porque “construir um Projeto Pedagógico de maneira coletiva ajuda a superar o imobilismo e a resistência à mudança, bem como o individualismo e o isolamento; lembrando que só será, realmente, colocado em prática se for assumido por todos”.

Um Projeto Pedagógico que se pautar por uma construção coletiva traz no seu interior as sementes de um processo de inovações e de ruptura com estruturas burocráticas e autoritárias, favorecendo o florescimento de uma Gestão Democrática e participativa (SANCHES, 2012, p. 81).

---

instrução para pedidos de autorização, apenas e tão-somente, de cursos de graduação em Direito e Medicina, já trazia insculpido o NDE. Muito embora válida essa exigência legal, tendo em vista que pode ser um diferencial na qualidade do curso oferecido, porquanto busca uma articulação entre os professores do curso e o Projeto Pedagógico, porém, isso não é garantia de que as metas do Projeto Pedagógico serão alcançadas, uma vez que há diversos fatores que fogem ao controle do NDE, dos quais estão todos os que nós expusemos linhas acima.

Assinale, porém, que os fatores internos e externos acabam influenciando a efetivação do Projeto Pedagógico de um curso, em especial o de Direito, tais como a rotatividade do corpo docente da instituição, que na sua grande maioria conta com profissionais que completam a sua carga horária exercendo atividades em outras IES ou o exercício de profissão concomitante (análoga ou não a docente), a falta de professores qualificados e, muitas vezes, de espaço físico para se desenvolver um trabalho de qualidade.

É inquestionável que cada IES tem as suas peculiaridades e características, onde, como vimos no Capítulo antecedente, estudantes e profissionais que atuam ali, possuem experiências de vida e percepções distintas sobre educação, sociedade e formas de aprendizagem. Cada instituição é um local ímpar de trabalho, com sua própria organização e distribuição de tarefas. Eis porque é indiscutível que uma IES localizada num grande centro, como São Paulo, por exemplo, terá características e necessidades bem diferentes de uma IES situada no interior do estado da Paraíba. Nesse sentido, mostra-se evidente a importância e as vantagens de se elaborar um Projeto Pedagógico coletivamente e conhecendo todo o contexto em que a IES está inserida e o curso a ser oferecido, pois, dessa forma, permite “aos alunos a vivência do processo democrático” (VEIGA e RESENDE, 2008, p. 184).

A construção do Projeto Pedagógico do Curso de Direito necessita ser um processo dinâmico, vez que constantemente “novos atores se incorporam ao grupo, trazendo novas experiências, capacidades e necessidades, assim como novos interesses e talentos, exigindo que novas frentes de trabalho se abram” (VEIGA e RESENDE, 2008, p. 182). Ademais, a elaboração do Projeto Pedagógico dos cursos jurídicos nas Universidades é caracterizada por dois pontos dialéticos evidenciados, tanto pela concepção produtiva de conhecimento, quanto na difusão da visão crítica da realidade social que se concretiza por meio de soluções alternativas às dificuldades encontradas pela sociedade.

Nessa ótica, há dois pontos cruciais na construção do Projeto Pedagógico de um Curso de Direito, que passam pela concepção e pela execução, este último, aliás, é o que despende um maior esforço de todos os atores. Assim, um Projeto Pedagógico, para atender aos objetivos para o qual foi elaborado e concretizar as suas propostas, é indispensável entender a realidade política, econômica e social na qual a IES está inserida e quais os destinatários que se quer atingir.

Mas, para isso, é imprescindível, também, que o professor conheça o Projeto Pedagógico do Curso – o que infelizmente, muitas vezes, não acontece – a fim de que saiba qual o perfil do profissional que se está buscando formar, uma vez que, com isso, ajudará nessa construção a partir da disciplina que leciona, “colaborando para um trabalho articulado com as demais disciplinas, que, em seu conjunto, contribuirão para a formação integral do futuro profissional” (SANCHES, 2012, p. 80).

Sublinhe-se que, a construção de um Projeto Pedagógico executável exige uma participação ativa e, ao mesmo tempo democrática, de todos aqueles envolvidos na sua elaboração, porquanto, dessa forma, se conseguirá concretizar, senão tudo, pelos menos parte das metas traçadas. O Projeto Pedagógico do Curso de Direito é um importante instrumento na medida em que reflete o próprio curso, com vistas a atender as expectativas de uma sociedade em mutação e contradição consigo mesma. Portanto, construir o “novo” é extremamente necessário, mas, ao mesmo tempo, é indispensável romper com os limites de liberdade e de autonomia.

Em suma, o Projeto Pedagógico só será efetivo no momento em que todos estiverem engajados na sua construção democrática e na concretização das propostas nele contidas, assim poderemos acreditar na sonhada sociedade onde haja o respeito aos direitos humanos das minorias, da diversidade de gênero, e na busca por uma sociedade menos desigual econômica e socialmente.

### **4.3 Espécies de Projeto Pedagógico**

Conhecer as modalidades ou espécies de Projeto Pedagógico existentes é importante, uma vez que possuem características e objetivos distintos na formação do profissional que será inserido no mercado de trabalho. Examinar, de forma crítica e reflexiva, as espécies de Projeto Pedagógico, é a pretensão a seguir.

#### **4.3.1 O Projeto Pedagógico tradicional**

O Projeto Pedagógico tradicional não demandará maiores aprofundamentos, porquanto nenhuma inovação pode ser contextualizada. Entretanto, merece críticas, tendo em vista que a sua elaboração é toda direcionada à concretização de um

currículo mínimo, prevendo conteúdos e atividades básicas, também previstas na legislação educacional, principalmente na Resolução CNE/CES n. 9/2004. Além do mais, a excessiva autonomia docente somada à ausência de integração entre as disciplinas são problemas encontrados nessa modalidade de Projeto Pedagógico.

Rodrigues (2005, p. 151) destaca dois principais problemas dos Projetos Pedagógicos tradicionais, a saber: falta de integração entre as disciplinas, sobretudo no concernente aos eixos fundamental, profissional e prático, somada à excessiva autonomia docente diante da disciplina que leciona. Ademais, sobre essa autonomia, afirma ele que:

As formas de controle dessa autonomia, através das ementas, programas e planos de ensino aprovados pelos órgãos colegiados, raramente conseguem impedir que os docentes incorporem, a cada ano, novos conteúdos e/ou excluam parte dos conteúdos previstos, de forma indisciplinada e relativamente anárquica. As avaliações, acompanhando esses problemas, são geralmente, restritas à esfera cognitiva, administradas apenas pelo docente que as faz segundo seu critério de importância, muitas vezes exigindo esforço descabido ou esforço insuficiente por parte do aluno, resultando, respectivamente, na prática de *estratégias pedagógicas terroristas* ou no *pacto de mediocridade*. Ou seja, na prática o modelo tradicional de projeto pedagógico é pulverizado, possuindo cada membro do corpo docente o seu próprio projeto (2005, p. 151).

O avanço tecnológico, a rapidez e os meios com que o conhecimento tem sido divulgado, evidenciam que a estrutura do Projeto Pedagógico tradicional não consegue atender às necessidades da comunidade acadêmica, com vistas a formar bacharéis em Direito com perfil condizente às exigências do mercado e preocupados com as constantes mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas no mundo. Certo que se exorta a falta de interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade nos cursos jurídicos, mas mostra-se impossível tal hipótese se concretizar num currículo de viés tradicional.

Rodrigues (2005, p. 152) frisa que, na contemporaneidade, tem-se falado no modelo Projeto Pedagógico por competências e habilidades, mas se trata, na verdade, de um Projeto Pedagógico tradicional em que se adicionou competências e habilidades a serem desempenhadas pelos alunos, prevendo os meios e formas pelos quais serão desenvolvidos objetivando uma formação adequada ao perfil proposto ao egresso. Além do que, nesse tipo de Projeto Pedagógico, as disciplinas, matérias e módulos listados são fomentados dentro daquilo que fora definido no

currículo pleno, mas são trabalhadas de modo compartimentalizado, isto é, por cada docente e restrito ao seu domínio do saber.

### 4.3.2 O Projeto Pedagógico por Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)<sup>21</sup>

Outra modalidade de Projeto Pedagógico a ser explorado, neste momento, é o Projeto Pedagógico por Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL), cujas estratégias didáticas e pedagógicas estão centradas no aluno, pois é uma espécie de Projeto em que os componentes, conquanto sejam os do Projeto Pedagógico tradicional, se caracterizam como atividades e não conteúdos.

A aprendizagem baseada em problema, segundo Gil (2012, p. 175), é uma estratégia na qual os estudantes trabalham visando resolver um problema, fazendo com que o aluno deixe de figurar como receptor passivo para assumir o papel de principal agente e responsável pelo seu próprio aprendizado. Busca-se, por meio dessa metodologia, que o aluno seja o principal responsável pelo seu aprendizado, porém, que seja uma espécie de aprendizado que não fique restrito aos conteúdos de cunho científico, mas que faça com que ele desenvolva atitudes críticas.

Anote-se que as primeiras escolas a fazer uso do método PBL ou ABP foram as de McMaster, no Canadá, e a da Maastricht, na Holanda, difundindo-se na última década e adotado pelas escolas de Albuquerque, de Harvard, do Hawaii, nos EUA, e recomendado pelas Sociedades de Escolas. Trata-se de uma espécie de Projeto Pedagógico mais comumente utilizado nos cursos da área da saúde, como Medicina e Enfermagem, e tem proporcionado à comunidade inovações importantes, tanto no modo de pensar quanto na sua forma de organização e desenvolvimento, mediante a incorporação de Problematização nas atividades curriculares. Essa prática já vem sendo usada há cerca de duas décadas, no Rio de Janeiro, São Paulo, e em Minas Gerais, na preparação de Auxiliares de Enfermagem em serviço ou não (BERBEL, 1998 p. 139). O objetivo fundamental da ABP é permitir que o

---

<sup>21</sup> Para desenvolver essa modalidade de Projeto Pedagógico, além de termos utilizado autores que pesquisam sobre tema, nos baseamos, sobretudo, no texto **Metodologia de Ensino de Química e Estágio Supervisionado I**, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, disponível em: <<http://www.uel.br/pessoal/moises/Arquivos/APRENDIZAGEMBASEADAEMPORPROBLEMAS.pdf>>.

estudante consiga aprender determinados conteúdos a partir de uma metodologia que o estimule a agir de forma ativa (GIL, 2012, p. 177).

Embora adotado nos cursos de graduação nas Universidades brasileiras há pouco tempo, o método PBL é uma estratégia pedagógica e didática que tem como objeto central o aluno e, há mais de 30 anos, vem sendo utilizado por ser uma metodologia de eficiência comprovada por diversas pesquisas de campo na esfera da psicopedagogia e da avaliação de desempenho dos profissionais formados por este método, não sendo, portanto, um método experimental. Entretanto, é preciso ressaltar que a concretização das propostas do método PBL pressupõe o aperfeiçoamento, organização e, acima de tudo, o esforço conjunto do corpo docente a fim de evitar que o trabalho venha a ser prejudicado.

Para que as propostas contidas num Projeto Pedagógico por Aprendizagem Baseada em Problemas se tornem efetivas, os cursos precisam estar devidamente estruturados e organizados, e devem contar com docentes preparados para atuar como tutores e estudantes organizados em grupos reduzidos, pois serão construídas hipóteses e levantados dados para uma posterior análise e discussão, para se chegar a um resultado satisfatório.

#### **4.3.2.1 Definindo o currículo por ABP**

Urge acentuar que num currículo por ABP, a sua estruturação se dá por meio de módulos temáticos, mas que não se confundem com uma disciplina, nos moldes de um currículo tradicional, pois um módulo temático contém conteúdos relacionados à diversas disciplinas, imprescindíveis para a resolução do problema dado. Ou seja, a ABP envolve todo o currículo do curso, daí porque Gil (2012, p. 177) adverte que todos precisam estar aptos para aplicar os métodos e técnicas pertinentes.

É indispensável que os módulos temáticos reúnam derivados do conjunto de conhecimentos, competências e habilidades considerados necessários à formação do perfil do profissional a que pretende o currículo. Para tanto, a participação ativa dos professores, tanto na estruturação do currículo quanto na proposição de temas, é primordial, posto que os temas serão apresentados, posteriormente, aos alunos nos grupos tutoriais, na forma de problemas (RODRIGUES, 2005, p. 155). Com

efeito, se o problema é o elemento central nessa espécie de currículo, o seu objetivo é promover a sua discussão no grupo tutorial. A fim de que a discussão se torne produtiva no grupo tutorial, o problema tem de possuir algumas características, dentre as quais estão:

- a) simples e objetivo, evitando pistas falsas que desviem a atenção do grupo do tema principal. Um enunciado muito complexo propõe muitas situações-problema em seu interior, torna difícil a visualização da questão principal proposta e deságua em um número grande de objetivos de aprendizado, desmotivando o estudo; e
- b) ser motivador, despertar o interesse do aluno pela sua discussão. Um bom problema deve propor situações sobre as quais o aluno já tenha algum conhecimento prévio. Os primeiros problemas de um módulo temático devem referir-se a situações que os alunos já tenham vivenciado na prática, em sua própria vida ou em módulos temáticos anteriores. Uma situação totalmente nova e desconhecida impede a discussão do grupo já que nenhum de seus membros poderá oferecer qualquer contribuição para seu conhecimento (RODRIGUES, 2005, p.155).

Não há confundir ABP a caso real, o que muitas vezes causa confusão nos estágios supervisionados, uma vez que o ABP é uma estratégia de aprendizagem, enquanto o caso real apresenta uma complexidade muito maior. Mas é fato que os debates promovidos no grupo tutorial, sobre um problema simples, possam evoluir para casos análogos aos reais. É interessante enfatizar que, se depois da sessão destinada à conferência do problema, o grupo tutorial vier a alcançar objetivos de aprendizado diferentes dos imaginados pela Comissão de Problemas, é sinal de que o problema precisa ser substituído ou reelaborado, pois não serve para a discussão daquele tema.

#### **4.3.2.2 Comissões de Currículo, de Elaboração de Problemas e Avaliação**

Cada uma dessas Comissões exerce um papel importante para a que a ABP consiga atender às suas expectativas. Assim, à Comissão de Currículo, de caráter permanente, composta por professores e alunos indicados por seus pares, mediante votação, incumbe: a proposição do currículo e de suas atividades além de supervisão do desempenho dos tutores e da metodologia didático-pedagógica. Essa

Comissão se renova com a substituição dos membros, permitindo a participação de todos os que pertencem à Comissão.

As Comissões de Elaboração de Problemas e de Avaliação possuem as mesmas características, isto é, são mistas, permanentes e renováveis. A Comissão de Elaboração de Problemas tem que reunir um corpo especializado na elaboração de problemas de acordo com os temas propostos pela Comissão de Currículo, e receber retroalimentação dos tutores, alunos e das avaliações dos módulos temáticos. Por ser turno, a Comissão de Avaliação tem a missão de gerenciar as metodologias de avaliação empregadas durante o curso. É importante frisar que a Comissão de Avaliação funciona independentemente das demais Comissões.

Conquanto não tenha sido abordada, há, ainda, as Comissões Diretivas, que são formadas por conselhos superiores do Centro de Estudo e da Universidade, logo estão posicionadas, hierarquicamente, sobre as demais Comissões.

#### **4.3.2.3 Grupo tutorial**

Importa frisar que a ABP está apoiada no denominado *grupo tutorial*, que é, geralmente, “composto de 8 a 12 alunos sob a coordenação de um professor que age como facilitador” (GIL, 2012, p. 176). É um grupo relativamente pequeno, já que é inviável desenvolver um estudo com essa complexidade num grupo formado por 20, 25, 30 estudantes, porquanto as expectativas com o uso desta estratégia de aprendizagem seriam prejudicadas.

O grupo tutorial é constituído por um professor *tutor*, que participa o tempo necessário de um módulo temático, em que normalmente a duração é definida de acordo com o tempo, o que pode durar algumas semanas, no qual temas correlacionados serão objetos de discussão. O docente *tutor* (mediador) tem de ser detentor de algumas características, dentre as quais duas se destacam, pois essenciais:

1. Deve conhecer tecnicamente os temas do módulo temático do qual é tutor. Certa discussão tem sido gerada sobre este ponto. Quanto o tutor deve conhecer a respeito do módulo temático? É possível um leigo tutorar um grupo sem conhecer o tema em questão? Este tipo de dúvida realmente existiu durante um certo período do desenvolvimento da técnica do PBL, já que se atribui à qualidade do problema a virtude de motivar o aluno para o

estudo individual. Hoje já se pode dar respostas empíricas a esta questão. Não há dúvidas de que um tutor que domine os temas do módulo temático desempenhará melhor seu papel do que um tutor que não domine estes temas. Entretanto, o tutor não necessita de ser um especialista em cada um dos temas a serem desenvolvidos no módulo temático. Há uma pequena tendência do especialista a se tornar professoral, isto é, a "dar aula", o que não é apreciado pelos alunos e atrapalha o desenvolvimento do trabalho do grupo. Contudo, o indivíduo que não domina o assunto do tema não tem condições de reorientar a discussão do grupo quando ela se desvia do eixo proposto pelo problema. Por outro lado, mesmo um tutor que conheça aprofundadamente o tema não poderá salvar a discussão quando o problema estiver mal estruturado para atingir os objetivos propostos.

2. Deve conhecer muito bem o papel do tutor. O tutor deve, no grupo tutorial, abrir os trabalhos, apresentar-se aos alunos e a eles entre si, conferir as presenças e observar criticamente a discussão. Esta observação crítica refere-se às competências dos membros do grupo, tais como as do coordenador e as do secretário, à participação dos alunos na discussão, à qualidade da discussão. Neste tópico a interferência deve ser a mínima necessária para que os alunos se atenham ao problema, corrigindo rumos quando ela se afastar do tema proposto, sempre tendo por referência o enunciado do problema e os conhecimentos que tem sobre os objetivos de aprendizado que o problema pretende que os alunos atinjam. Um problema de boa qualidade bem estruturado e motivador em um grupo experiente, talvez dispense qualquer intervenção crítica do tutor que passa a ser um observador da discussão. Em tese, esta é a situação ideal. Ela frequentemente sofre interferências conjunturais – rivalidades entre membros do grupo, tendência de um dos membros a monopolizar a discussão e dar aula sobre o tema, inconformismo de algum membro com o rumo tomado pela maioria dos outros membros. Nestas situações é conveniente que o tutor interfira e aponte para o grupo o problema que está ocorrendo. Cabe também ao tutor estar atento para problemas que os alunos possam estar enfrentando – um aluno persistentemente alheio ao trabalho, ou que apresente dificuldades de relacionamento, ou que não desenvolva trabalhos de estudo individual e não contribua para o trabalho do grupo deve ser chamado para uma conversa individual na qual seu desempenho possa ser discutido. O tutor deve ainda ter conhecimentos sobre a estrutura do currículo, a disponibilidade dos recursos para o estudo individual dos alunos e o sistema de avaliação empregado. A atuação do docente como mediador é de suma importância, na medida em que deve conhecer a dinâmica do grupo tutorial.

A atuação do docente tutor é de suma importância quando se decide adotar um Projeto Pedagógico por ABP, porquanto, além de possuir as características que foram descritas acima, requer dele conhecimento sobre a dinâmica do grupo tutorial e, ainda, estar instruído acerca dos objetivos que se pretende com o módulo temático. Rodrigues (2005, p. 159) descreve como algumas qualidades do tutor, “o

interesse pelo trabalho do grupo, o respeito pela opinião dos alunos, a disponibilidade para a orientação e o incentivo ao trabalho”, e como defeitos, “o desinteresse pelo trabalho em grupo, a tendência de dar aulas sobre o tema e o desconhecimento dos recursos disponíveis para que os alunos possam realizar seus estudos individuais”. Contudo, ousamos ressaltar que tais características ou defeitos devem ser superados pelos professores envolvidos num Projeto dessa magnitude, preocupando-se com a sua própria formação profissional diante das constantes modificações do mundo exterior. Sem essa consciência dos docentes participantes da ABP, torna-se inviável a sua aplicação.

Não obstante, com propriedade, alerta Rodrigues (2005, p. 159), no sentido de que o APB não pode ser resumido a grupos tutoriais, uma vez que há diversas modalidades tanto de ensino de competências quanto de habilidades, bem como de conferências e consultorias, de como se manter o estágio supervisionado, trabalho de curso e atividades complementares. Insta salientar, porém, que em todos esses momentos abordados, há a figura do professor, que está incumbido de acompanhar todo esse processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Exige-se, portanto, um docente preparado para lidar com todas as situações postas.

#### **4.3.2.4 Metodologia de estudo**

No que tange à metodologia de estudo no PBL, há duas fases distintas. Na primeira, a discussão do problema é apresentada aos estudantes e estes formulam os objetivos de aprendizado baseados nos debates, enquanto, na segunda fase, que se dá logo depois do estudo individual promovido pelo grupo tutorial, os estudantes rediscutem o problema, mas agora sob a perspectiva de novos conhecimentos que foram adquiridos. Isto é, nesse processo executa-se um exercício de pensar sobre o pensar.

Destarte, é importante salientar que há divisão de tarefas no grupo tutorial entre os próprios alunos, que são assim divididos: estudante coordenador, estudante secretário, demais alunos participantes, além do docente tutor. Assim, para se dar andamento à dinâmica da ABP, é responsabilidade do aluno coordenador garantir que a discussão do problema ocorra de forma metódica e permitir que todos os

participantes do grupo exponham seu ponto de vista. Para isso, o aluno coordenador pode seguir o método dos sete passos, a saber:

1. Leitura do problema e esclarecimento dos termos desconhecidos;
2. Identificação dos problemas propostos pelo enunciado;
3. Formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os alunos se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto);
4. Resumo das hipóteses;
5. Formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas);
6. Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado;
7. Retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior (BERBEL, 1998, p. 147).

Para que tudo funcione perfeitamente, o aluno secretário tem como missão assegurar que todas as etapas dos debates sejam anotadas de modo que o grupo não se perca, evitando, assim, que se retomem conferências sobre pontos que já foram discutidos. Enquanto isso, os demais integrantes do grupo tutorial devem se esforçar para que a discussão do problema seja proveitosa, respeitando o método e as diretrizes estabelecidas pelo aluno coordenador.

O docente *tutor*, por sua vez, é incumbido de garantir que o grupo funcione e que seja composto por coordenador e secretário, bem como que todos os alunos participem da conferência e que esta não se desvincule do tema, pois contribuirá para que os objetivos sejam alcançados de modo que o aprendizado se aproxime dos imaginados na elaboração do problema. O docente *tutor*, além de possuir visão geral do módulo temático e específico de cada problema, tem de estar instruído por material previamente preparado e dominar as finalidades de aprendizado requeridas pelo problema. Eis porque o *tutor* precisa conhecer o tema objeto do debate.

A grande distinção do método tradicional é que todo o processo da ABP se dá sem uma prévia exposição, no grupo, dos conteúdos pelo docente tutor, o que permite ao estudante desenvolver habilidades e atitudes voltadas à resolução do problema posto. Sob esta ótica, ao lidar com a realidade, os alunos se preparam para o exercício da cidadania com reflexões críticas.

#### 4.3.2.5 Avaliação

A avaliação num currículo por PBL é essencial para que um bom andamento tanto do ensino quanto do próprio currículo, por isso, ela tem duas finalidades: a avaliação do estudante e a avaliação da qualidade dos trabalhos pedagógico-didáticos. A avaliação pode ser dividida da seguinte maneira: avaliação modular, avaliação progressiva; avaliação de habilidades e avaliação informal.

A avaliação modular ocorre ao final de cada módulo temático e se refere ao seu conteúdo e tendo como objetivo principal avaliar a qualidade do módulo, visto que cada módulo visa atingir determinados fins de conhecimentos. Aliás, se o problema é o núcleo do módulo temático, um bom problema obviamente resultará em boas discussões no grupo tutorial.

No que concerne à avaliação progressiva, ela se dá em intervalos regulares, e sua finalidade é mensurar a progressão dos conhecimentos dos estudantes. Tem-se que a aplicação de uma prova a todos os alunos do curso, independente da série na qual se encontrem, com um número fixo de questões versando sobre todas as disciplinas, é essencial. Num currículo por ABP é primordial que o estudante receba um retorno a respeito do seu desempenho nessas avaliações e também a sua posição em relação aos demais alunos, pois esta comparação permite dimensionar em quais áreas do conhecimento precisa melhorar.

A avaliação de habilidades não poderia ser desprezada, na medida em que é constituída da observação metódica quanto ao desempenho do aluno, na realização das habilidades esperadas para a fase do curso na qual se encontra, utilizando-se, para tanto, por exemplo, de gincana entre situações preparadas. Por este método, para cada situação há uma banca que dispõe de um fluxograma de desempenho montado para aquela situação específica. Tendo em vista que esta forma de avaliar exige esforço do corpo docente, é realizada com pouca frequência.

Não obstante, há, ainda, a avaliação informal contínua dos alunos, que é feita pelos docentes tutores e pelos monitores nos grupos tutoriais, objetivando, com isso, analisar aspectos como a conduta, o interesse, a responsabilidade. Há, ainda, a avaliação permanente, desenvolvida pelos estudantes mediante representação nos colegiados e pela Comissão de Currículo.

#### **4.3.2.6 Metodologia da Problematização (MP) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): características comuns e diferenças**

Importa frisar que, embora haja pontos comuns relacionados às propostas da Metodologia da Problematização e da Aprendizagem Baseada em Problemas, também há alguns aspectos que distinguem as duas metodologias. A primeira se constitui numa opção do professor e, por ser caracterizada como uma metodologia, pode ser utilizada em alguns temas, mas não para todos os conteúdos; a segunda, é uma opção de todo o corpo docente e afeta o curso de modo geral, e também é identificada como uma metodologia destinada à organização curricular (BERBEL, 1998, p. 148).

Conquanto os problemas constituam o centro das duas propostas, existem diferenças tangentes aos problemas do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, enquanto na Metodologia da Problematização, os problemas são identificados pelos estudantes, mediante a observação da realidade, objeto das questões do qual os estudos estão ocorrendo, na APB, os problemas são minuciosamente elaborados por uma Comissão designada para esta finalidade, devendo haver tantos problemas quantos forem os temas que os alunos deverão investigar para cumprir o currículo, até porque, a falta desse requisito demonstra que eles não estão aptos a exercer a profissão (BERBEL, 1998, p. 149).

Outra característica distintiva é que, na Metodologia da Problematização, não existe controle total dos resultados quanto aos conhecimentos, tendo em vista que os resultados são buscados com o objetivo de responder ao problema pesquisado e não são todos previstos, “a não ser em termos de vivência das atividades pelo aluno em todas as etapas do processo” (BERBEL, 1998, p. 150).

Embora as propostas incluam hipóteses que serão formuladas pelos alunos, na ABP, as hipóteses são elaboradas pelos próprios alunos a respeito das possíveis explicações do problema antes mesmo de ele ser estudado, caracterizando-se como uma espécie de estímulo e tendo como parâmetro conhecimentos adquiridos pelas duas experiências anteriores; a Metodologia da Problematização proporciona um momento análogo, mas, nesse contexto, os alunos analisam as possíveis causas e as possíveis determinantes maiores do problema a ser investigado e que não ficarão

restritos aos conhecimentos técnico-científicos, já que visa este ser um momento de reflexão crítica da realidade política, social, econômica, etc. (BERBEL, 1998, p. 150).

O trabalho em grupo faz parte das duas propostas, contudo, na Metodologia da Problematização, o grupo desenvolve o trabalho em grupo todo o tempo, com a supervisão de um professor e, mesmo que nalguns momentos, as tarefas porventura sejam distribuídas, elas retornam sempre para o grupo, que vai aos poucos construindo o conhecimento por meio das etapas do Arco de Maguerez; na ABP, o grupo inicia junto o conhecimento e a discussão do problema e volta para nova rediscussão no grupo tutorial, oportunidade na qual os estudos individuais já se realizaram (BERBEL, 1998, p. 151).

Além disso, na ABP, a investigação se dá na biblioteca, ocasião em que os alunos buscam alcançar os objetivos cognitivos elaborados, partindo dos problemas, enquanto na Metodologia da Problematização, o estudo é desenvolvido na etapa da Teorização, quando se pretende buscar informações acerca dos pontos-chave, fazendo uso de técnicas e instrumentos de coleta de dados, mas, também, podendo utilizar-se de recursos não convencionais, tais como depoimentos escritos, orais, desde que relevantes para a apreensão do problema (BERBEL, 1998, p. 151).

Quanto aos resultados dos estudos na ABP, os conhecimentos não de ser utilizados visando solucionar os problemas como exercício intelectual e, igualmente, com as práticas de laboratório; noutro ângulo, na Metodologia da Problematização, enfatiza-se que os resultados obtidos deverão retornar na forma de intervenção na realidade em que o problema foi observado. Ademais, a ABP está fundada sobre a inspiração dos princípios tanto da Escola Ativa quanto do Método Científico, bem como do “Ensino Integrado e Integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos à sua profissão” (BERBEL, 1998, p. 152).

#### **4.3.2.7 Vantagens e limitações da ABP**

A Aprendizagem Baseada em Problemas possui vantagens, mas também se depara com algumas limitações, portanto, merece algumas reflexões importantes antes de serem adotadas pelos cursos e IES. Para abordarmos essas questões nos apoiamos em Gil (2012), que classifica as *vantagens* sob as seguintes perspectivas:

da compreensão dos assuntos; da retenção dos acontecimentos; da transferência do conhecimento; da responsabilidade pela própria aprendizagem; do desenvolvimento de habilidades interpessoais; da automotivação; do relacionamento entre os alunos; da interdisciplinaridade; do estabelecimento de novas formas de relacionamento entre professores e estudantes; do aprendizado de “longa vida”.

Por outro lado, as *limitações* estão ligadas: à redução do tempo destinado ao ensino dos fundamentos das disciplinas; ao desempenho de novos papéis dos estudantes; ao desempenho de novos papéis dos professores; à formulação de problemas apropriados; à exigência de muito mais tempo que os procedimentos tradicionais; à necessidade de mais recursos humanos e materiais; à necessidade de intenso monitoramento; ao envolvimento do conjunto de professores do curso; à complexidade de avaliação do aproveitamento dos estudantes.

Para Gil (2012), no que concerne à *compreensão dos assuntos*, enquanto os métodos tradicionais de ensino estão limitados a ensinar os conceitos num contexto teórico, a aprendizagem baseada em problema, por envolver discussões em torno do problema franqueado para discussão em sala de aula, aliado ao assessoramento do professor, denota uma relevância e aplicabilidade dos conceitos aprendidos. A *retenção dos conhecimentos* constitui-se em elemento importante na medida em que facilita a aprendizagem, visto que, quanto maior a compreensão do assunto objeto de estudo, mais fácil será a memorização. Com a *transferência de conhecimentos* o que se busca é superar um nível de memorização limitado das aulas expositivas face ao pouco valor que elas agregam à vida social e profissional do estudante, o que não ocorre com a ABP, pois os problemas trazidos estão conectados com a realidade, favorecendo a transferência dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades usadas no mercado de trabalho.

Como frisado anteriormente, na ABP, o estudante deixa de ser coadjuvante para ser o ator principal desse processo, cujo resultado é uma *responsabilidade voltada à sua própria aprendizagem*. Essa responsabilização pelo aprendizado faz com que os alunos busquem utilizar recursos diversificados e com mais frequência do que se estivessem envolvidos com atividades tradicionais, sobretudo porque os professores são apenas facilitadores na solução dos problemas, por isso, os estudantes tendem a ser mais competentes frente à busca de informações (GIL, 2012).

De outro lado, vale sublinhar que a resolução de problemas exige atividades de cooperação grupal e formação de equipes, portanto, requer uma interação social dos estudantes, auxiliando no *desenvolvimento de habilidades interpessoais* e o *espírito de equipe*. Destarte, a ABP oferece, aos estudantes, maiores possibilidades para os estudos dos problemas de maneira independente, o que a torna, ao mesmo tempo, interessante e estimulante, cuja consequência é a *automotivação*. O *relacionamento entre os estudantes* nas diversas etapas de um processo por ABP é essencial, pois haverá um desvirtuamento se o estudo se der de modo solitário (GIL, 2012).

A *interdisciplinaridade*, tão sustentada nos cursos jurídicos, é um aspecto de suma importância na ABP, porquanto o resultado não será satisfatório se o problema for analisado sob a óptica de apenas uma disciplina específica. Assim, é fundamental na ABP, a integração com outras disciplinas aliada à participação dos professores a elas relacionadas. É fato, no entanto, que nos cursos de Direito é de difícil utilização a ABP, por diversos fatores, que vão desde o isolamento de alguns professores até a falta de conhecimento da existência de metodologias inovadoras de ensino. Além do que, a ABP, como sublinhado, para atingir os seus objetivos, requer uma atuação conjunta de todos os docentes do curso, caso contrário estará fadada ao insucesso (GIL, 2012).

O *estabelecimento de novas formas de relacionamento entre os professores e os estudantes* é um ponto chave na ABP, visto que a dinâmica proporcionada faz do professor um facilitador da aprendizagem, e não um fornecedor de conhecimento, como ocorre nas tradicionais aulas expositivas. A ABP permite um *aprendizado de longa vida*, na medida em que se refere às estratégias direcionadas a como pensar, se comunicar, pesquisar, dentre outras (GIL, 2012).

Vimos no início desse tópico, que a ABP possui algumas limitações, dentre elas a *redução do tempo destinado ao ensino dos fundamentos das disciplinas*, por isso, as aulas expositivas, leituras, estudo dirigido, etc., ainda são recomendados. Portanto, mesmo que o curso fora integralmente estruturado na ABP, é preciso que se garanta espaço para se desenvolverem as atividades do ensino tradicional. O *desempenho de novos papéis pelos estudantes* não é tarefa muito fácil na ABP, principalmente se levar em consideração que os alunos que chegam à Universidade são oriundos do ensino médio, e foram preparados a partir de aulas expositivas,

especialmente se vindos da escola pública, logo, não terão dificuldades para se adaptarem a essa nova realidade (GIL, 2012).

O *desempenho de novos papéis pelos professores* é essencial para a efetividade da ABP, porquanto devem ser os facilitadores da aprendizagem e não simples disseminadores de conhecimentos, o que exige uma modificação na sua forma de atuar, que deverá pautar pela apresentação de problemas, indicação de fontes e procedimentos para investigação, por exemplo. Em relação à *formulação de problemas apropriados*, é tida como um dos aspectos mais complicados na APB, especialmente porque eles (problemas) são baseados em situações reais e afetados quando surgem descobertas científicas, ou por fatores políticos, sociais, econômicos, encurtando, assim, o seu tempo de vida. E não é só. O problema apresentado tem de abranger os objetivos gerais e específicos da disciplina a fim de possibilitar ao estudante a sua solução. *A exigência de muito mais tempo do que os procedimentos* preparação do material, da coleta de dados, da análise e da interpretação daquilo que foi coletado, bem como da avaliação do aprendizado (GIL, 2012).

Certo é que a efetivação das propostas da ABP está condicionada não apenas ao *envolvimento conjunto de professores do curso* para o seu sucesso, mas aos investimentos da instituição atinentes a recursos humanos e materiais. No entanto, para que esses materiais fiquem à disposição dos alunos, é imprescindível um sistema apto à sua reprodução, ou seja, é indispensável biblioteca ampla para atender os estudantes nos títulos a pesquisar, contando com um acervo eletrônico de dados com acesso a periódicos estrangeiros (GIL, 2012). Para complementar, entendemos ser de importância ímpar firmar ou celebrar convênios com instituições estrangeiras e intercâmbios entre elas.

As últimas limitações à ABP, segundo Gil (2012), se referem à *necessidade de um intenso monitoramento*, principalmente porque o método favorece a liberdade de ideias, por isso é importante que o professor consiga levar os estudantes a separarem as boas e as más; a *complexidade de avaliação do aproveitamento dos alunos*, por sua vez, ao contrário da metodologia tradicional, em que a avaliação é realizada por meio de provas escritas, objetivas ou dissertativas, por exemplo, na ABP, o professor tem de utilizar múltiplos métodos avaliativos, que vão desde a análise de projetos, de provas práticas, até a análise de relatórios.

Podemos afirmar, em linhas gerais, que um Projeto Pedagógico por ABP, conquanto proporcione inovações voltadas ao processo de ensino-aprendizagem e seja utilizado com mais frequência nos cursos da área da Saúde, para os cursos de Direito a sua utilização com eficiência dependerá de uma atuação conjunta de todos os atores, professores, alunos, Universidades, porquanto, num primeiro momento, o rompimento com alguns paradigmas do modelo tradicional de ensino é essencial. Os obstáculos existem, mas para que possamos superar as antigas dificuldades que se instalaram nos cursos de Direito, é necessário que repensemos as metodologias que estão sendo usadas.

### **4.3.3 Projeto Pedagógico híbrido**

O Projeto Pedagógico é considerado híbrido (opção das novas diretrizes curriculares) em razão de mesclar competências e habilidades mínimas e conteúdos igualmente mínimos. Com efeito, após uma leitura um pouco mais detida da Resolução CNE/CES n. 9/2004<sup>22</sup> e também do Parecer CNE/CES n. 211/2004, constata-se a preferência por esta proposta pedagógica. Nesse sentido advoga Rodrigues (2005, p. 163), pois se mostra impossível que um Projeto Pedagógico tradicional concretize a série de informações contidas nas novas diretrizes curriculares. Depreende-se que, para que se consiga materializar as propostas contidas nessas diretrizes curriculares, precisa-se que a construção do Projeto Pedagógico híbrido comporte tanto os elementos do Projeto Pedagógico tradicional quanto do ABP.

Nada impede que se adote apenas esse último modelo (ABP), condicionado, porém, à reformulação estrutural e organizacional dos cursos jurídicos atualmente existentes no País, tendo em vista que uma grande parte não está preparada para a adoção dessa revolucionária espécie de Projeto Pedagógico. Contudo, parece-nos que seja uma saída para a superação das dificuldades instaladas nesses cursos, pois exige que os alunos raciocinem e tenham contato com a realidade e não se atenham somente à legislação escrita; mas é sabido, também, que a sua aplicabilidade depende de aspectos estruturais das IES, principalmente as privadas, que teriam de pensar na redução dos lucros obtidos com a educação superior, ou

---

<sup>22</sup> A Resolução pode ser consultada na íntegra no sítio:  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>.

seja, adotar medidas inovadoras com vistas a transformar o ensino do Direito, mas que resulte na diminuição lucros é desinteressante.

A seguir, considerando as mudanças promovidas nas diretrizes curriculares pela Resolução CNE/CES n. 9/2004, optamos por fazer uma abordagem do Projeto Pedagógico a partir das exigências descritas na citada Resolução, porquanto terão interferências diretas no perfil do bacharel em Direito que ingressará no mercado de trabalho.

#### **4.4 O Projeto Pedagógico e a Resolução CNE/CES n. 9/2004 diante das dificuldades do Ensino Jurídico**

Confrontar a finalidade do Projeto Pedagógico com as exigências contidas, especialmente, na Resolução CNE/CES n. 9/2004, dentre as quais estão inseridos o perfil do profissional que deverá ser formado pelas IES, o currículo pleno e seus respectivos componentes curriculares, além dos mecanismos de operacionalização do Projeto Pedagógico, é primordial, posto que cada curso e cada região do País apresentam aspectos econômicos e socioculturais característicos, que deverão ser observados. É importante pontuar que não se pretende, aqui, esgotar o estudo sobre o Projeto Pedagógico sob os aspectos da Resolução CNE/CES n. 9/2004, mas, sim, trazer a lume pontos considerados importantes e que merecem algumas reflexões.

As diretrizes curriculares previstas na mencionada Resolução visam definir o perfil, as competências, as habilidades e os conteúdos mínimos, constituindo, assim, a proposta do Projeto Pedagógico híbrido. Essas características podem ser identificadas a partir de uma leitura mais atenta da Resolução CNE/CES n. 9/2004 e do Parecer CNE/CES n. 211/2004, pois nota-se que é impossível desenvolver as metas sob a ótica de um Projeto Pedagógico tradicional.

Com efeito, a Resolução mencionada, ao instituir as diretrizes nacionais para os Cursos de graduação em Direito, mais precisamente no artigo 2º, fixou que a organização do curso se expressa por meio do seu Projeto Pedagógico, que deverá abranger o perfil do formando, as competências e suas habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente

curricular obrigatório, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido documento.

O Projeto Pedagógico, além de estipular a clara concepção do curso, de acordo com as suas peculiaridades, o seu currículo pleno e a sua operacionalização, deverá abranger, sem prejuízo de outras informações, os seguintes elementos estruturais: a) concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; b) as condições objetivas de oferta e a vocação do curso; c) a carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso; d) as formas de realização da interdisciplinaridade; e) os modos de integração entre teoria e prática; f) as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; g) os modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; h) o incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; i) a concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; j) a concepção e composição das atividades complementares; k) e a inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

Dentre as críticas à Resolução está o fato de que, embora ela faça menção ao Projeto Pedagógico, percebe-se, da sua leitura, que não há qualquer referência à formação do professor de Direito sob a perspectiva de transformação pedagógica, o que demonstra a sua contradição no que concerne à própria valorização do ensino jurídico crítico-reflexivo. Nessa esteira, continua-se a manter a ideologia e a prática dogmáticas, caracterizadas por profissionais que, em sua grande maioria, exercem atividade concomitante à de docente, cujo conhecimento é adstrito mais à aplicação técnica do Direito, do que uma visão científica. Cárcova (1996, p. 120) já advertia sobre a necessidade de se compreender a “função paradoxal” do Direito, isto é, a “bidimensionalidade do jurídico que questiona tanto as visões normativistas”<sup>23</sup> e os “reducionismos”<sup>24</sup>. Segundo Cárcova (1996, p. 120),

---

<sup>23</sup> Quanto à bidimensionalidade do jurídico voltada ao questionamento das visões normativistas, dizem respeito ao não asseguramento ao “nenhuma finalidade específica, separando-o, assim, do contexto histórico, dos conteúdos de classe e as estratégias de poder, para reduzi-lo a um simples jogo de disposição e organização metodológica, com pretensão e esquecimento social” (CÁRCOVA, 1996, p. 120).

<sup>24</sup> Os reducionismos são tangentes aos que “viam o direito como reflexo da estrutura ou como expressão unívoca da vontade hegemônica” (CÁRCOVA, 1996, p. 120).

[...] a juridicidade cumpre, à sua vez, um rol formalizador e reprodutor das relações estabelecidas, mas ademais um rol na remoção e transformação de tais relações. Cumpre uma função, ao mesmo tempo, conservadora e reformadora. Esta contradição aparente se dissolve na medida em que resgata para análise o papel da ideologia e uma concepção relacionista do poder. [...] Quando o direito afirma que todos os homens são iguais perante a lei, oculta, opaca, esconde o código de suas efetivas diferenças; mas, ao mesmo tempo, constrói um espaço de legitimidade para reclamar a igualdade. Tem-se aqui um duplo papel, cuja síntese de sentido depende de uma relação de forças no marco do conflito social. [...] creio que o direito está em um cenário privilegiado do que poderíamos denominar as “lutas pactuadas” e que contém em seu interior estratégias contraditórias.

A Resolução descreve o perfil do estudante que pretende formar, relatando, no §2º, do artigo 2º, que, com fundamento no princípio de educação continuada, as IES têm a faculdade de incluir no Projeto Pedagógico do Curso, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Não obstante, a Resolução destaca que a graduação em Direito deverá garantir ao estudante uma sólida formação geral, humanística e axiológica, além de capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais. Tudo isso, aliado à postura reflexiva e de visão crítica destinada à difusão da capacidade e aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica. Embora passível de elogio tal preocupação, fato é que, na realidade, a situação tem-se evidenciado totalmente oposta, pois, diante das exigências do mercado e da angústia do bacharel em Direito para ser aprovado no Exame da Ordem, todo esforço se restringiu a estudar apenas os Códigos, a legislação escrita e conhecer as Súmulas dos Tribunais Superiores e sua Jurisprudência predominante.

A Resolução atesta que o Curso de Direito precisa assegurar ao estudante de Direito uma formação profissional voltada a revelar as seguintes habilidades e competências, conforme descrito no artigo 4º: a) leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; b) interpretação e aplicação do Direito; c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; d) adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou

judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; e) correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; f) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; g) julgamento e tomada de decisões; h) e o domínio de tecnologias e métodos para a permanente compreensão e aplicação do Direito.

Como se viu no Capítulo 3, a heterogeneidade dos estudantes que estão chegando às Universidades, principalmente quanto às dificuldades de leitura, compreensão dos textos e a escrita, dificulta a efetividade das propostas fixadas nessa Resolução; desse modo, para que o estudante ingresse no mercado com essas características, é imprescindível que o professor conheça as deficiências desses alunos e a IES disponha de ferramentas aptas a tentar supri-las, do contrário, é utópico acreditar numa formação profissional de acordo com o nível desejado pela Resolução, já que é visível a dificuldade pela qual está atravessando a educação fundamental e média, especialmente a pública. Mas tal situação se justifica devido ao processo colonial formativo do País, calcado numa cultura oligárquica de origem portuguesa, de viés autoritarista e individualista. Nesse sentido, durante a formação das nossas instituições,

[...] constatou-se a estranha e contraditória influência, de um lado, da herança colonial burocrático-patrimonialista, marcada por práticas nitidamente conservadoras; de outro, de uma tradição liberal que serviu e sempre utilizada, não em função de toda a sociedade, mas no interesse exclusivo de grande parcela das elites hegemônicas detentoras do poder, da propriedade privada e dos meios de produção da riqueza. Sem dúvida, a produção jurídica brasileira está sempre associada ao resguardo e à satisfação dos intentos das minorias oligárquicas autoritárias, egoístas e subservientes do capital internacional. Isso permite compreender que o Direito Oficial quase nunca representou o verdadeiro espaço da cidadania, de participação e liberdade para a população. A prática do Direito Oficial do Estado ensejou um longo processo histórico em que a sociedade brasileira viveu permanentemente a fome e a carência de justiça (WOLKMER, 1996, p. 193).

Outro fator refere-se ao *princípio da flexibilização* adotado nos currículos dos cursos superiores com o aval do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu as diretrizes e conteúdos mínimos para a formação do egresso, bem como contribuiu para a redução da dimensão do pensamento crítico nos cursos de Direito. Essas determinações influenciam a formação jurídica do bacharel em Direito,

pois privilegia o tecnicismo em detrimento duma visão crítica e humanista. Para Oliveira (2011, p. 92), “a teoria do currículo, que fundamenta o desenho dos cursos, se relaciona ao momento histórico e político, caracterizado pela falência do Estado, e reproduzida nas salas de aula”.

De fato, o processo de aprendizagem ocorre ao longo da vida do indivíduo, ou seja, a Educação é permanente. Por isso, a necessidade da busca constante de novos instrumentos e mecanismos metodológicos, que superem os limites de uma Educação e pedagogia tradicional. É preciso, portanto, romper no ensino e no currículo jurídico as barreiras do comodismo e ousar pensar e agir diferente, inovar e desenvolver uma visão geral, integral, qualitativa e dinâmica (LINHARES, 2010, p. 369).

Urge acentuar, porém, que não se deve confundir Projeto Pedagógico e currículo, pois o primeiro é mais amplo e profundo, “sonda o futuro e prepara ações presentes que apontem em uma direção, um rumo para o curso, delimitando suas metas e seus objetivos” (SANCHES, 2012, p. 83). Nesse viés, o Projeto Pedagógico aborda aspectos como:

[...] as características do profissional a ser formado, a ação coletiva necessária para atingir os fins propostos, as etapas a vencer, os meios a empregar, as decisões a tomar, os ajustes a fazer, os problemas a resolver, os recursos a providenciar e os resultados a avaliar (SANCHES, 2012, p. 83).

Enquanto isso, o currículo diz respeito à estrutura do Projeto Pedagógico e assegura o conteúdo necessário à formação do egresso a partir da inter-relação entre o conhecimento teórico e prático. Sanches (2012, p. 83), com acerto, destaca que também há distinção entre o currículo e “grade curricular” e “estrutura curricular”, pois além de mais ampla que a “estrutura curricular”, se limita somente a denominar e listar as disciplinas que comporão o conjunto de saberes desenvolvidos durante um curso. Aliás, o currículo

[...] não é um elemento isolado, neutro, no contexto institucional; é o resultado da interação de conhecimentos, de valores, de conceitos, de interpretações dos fatos sociais, das visões de mundo, dos modelos de sociedade. Pensar na construção de um currículo é vivenciar um processo que toma a situação presente para propor determinado futuro. [...] O currículo não pode ser separado do contexto social, pois é histórico e perpassado por ideologias e por

culturas; é um processo dinâmico que ultrapassa a estrutura linear que o definia até recentemente, considerando como um elenco de disciplinas (SANCHES, 2012, p. 83-84).

Quanto ao currículo<sup>25</sup> pleno, Rodrigues (2003, p. 173) frisa que é importante que ele seja coerente com a vocação do Curso e com o perfil desejado do egresso, principalmente porque, além de cumprir as diretrizes curriculares nacionais, deve possuir uma inter-relação das disciplinas e dos módulos que compõem o currículo, tanto na forma horizontal quanto vertical. Para ele, conquanto os programas de ensino “não componham o currículo em si, é necessário que eles sejam pertinentes ao pleno cumprimento da vocação do curso, prevendo metodologias de ensino adequadas e uma bibliografia relevante e atualizada” (p. 173).

Embora seja compreensível esta preocupação do Professor Rodrigues, no que tange ao *currículo pleno* (identificado com a vocação do curso), não se pode esquecer o isolamento do profissional da área jurídica (como inclusive já relevado quando desenvolvemos a questão da identidade do docente), enfraquecendo, assim, o progresso da IES. Os intelectuais brasileiros, nesta óptica, “quase sempre reclusos a seus estudos, parecem ainda não ter percebido a necessidade das instituições e do trabalho” (ADEODATO, 1996, p. 151). Outro fator a ser pontuado se refere ao amadorismo, relacionado à sobrevivência, dado que o intelectual brasileiro é amador no sentido de que “dedica o seu tempo a outras atividades para ganhar dinheiro”, o que é conhecido da esfera jurídica, cuja pesquisa geralmente é feita por “diletantismo ou restrita a relatos de experiências profissionais nada científicas, sob o argumento falacioso de que a prática é mais importante do que a pesquisa, como se fosse possível tal separação” (ADEOTADO, 1996, p. 151).

A Resolução recomenda que os Projetos Pedagógicos organizem os seus componentes curriculares levando em conta a sua obrigatoriedade ou não. O *núcleo obrigatório* é composto pelos conteúdos<sup>26</sup> fundamentais e profissionalizantes, pelo

---

<sup>25</sup> O conceito de currículo, segundo Rodrigues (2005, p. 199), “é a forma de organização de conteúdos, matérias e demais componentes curriculares, tais como estágio supervisionado, trabalho de curso e atividades complementares; é também o resultado dessa organização, ou seja, o conjunto dos componentes curriculares nele expressamente previstos”.

<sup>26</sup> Com efeito, Rodrigues (2003, p. 174), com propriedade, sublinha que em relação aos conteúdos, posto que é tratado no currículo como matéria, disciplinas ou módulos, há distinção acerca no que tange aos sentidos técnicos das expressões: a *matéria* consiste num “conjunto de disciplinas que somadas compõem uma única área ou subárea de conhecimento (ex.: Direito Civil, Direito Penal, etc”); a *disciplina* “é cada uma das divisões de uma matéria (ex.: Direito Civil I, Direito Civil II, etc)”]; já o *módulo*, “é o espaço formal de organização de um tema ou conjunto de temas afins em um currículo

estágio supervisionado, pelo trabalho de conclusão de curso e pelas atividades complementares, isto é, ensino, pesquisa, extensão, dentre outras. Tem-se que o *núcleo obrigatório* absorve cerca de 80% da carga horária do currículo pleno, já que é a espinha dorsal do Curso de Direito (RODRIGUES, 2005, p. 174-175). Há o *núcleo opcional*, que enfatiza as disciplinas, módulos e outras atividades, e que é específico a cada IES, visando, dessa maneira, satisfazer suas peculiaridades. Rodrigues (2005, p. 177) anota, porém, que as alternativas a serem oferecidas no *núcleo opcional* seriam sobre *ênfases temáticas* ou *habilitações características*. Essa primeira opção, todavia, encontra algumas objeções, que segundo ele são:

- a) os cursos de Direito formam bacharéis em Direito, que, para exercerem qualquer atividade jurídica, têm de prestar exames seletivos (exame de ordem e concursos). Esses exames, em regra geral, exigem um conhecimento genérico aprofundado, inclusive porque o bacharel em Direito, quando obtém a sua inscrição na OAB, tornando-se então advogado, não recebe limitação de exercício da profissão, a não ser nos casos de impedimentos. Os juízes de Direito e Promotores de Justiça, quando assumem em primeira entrância, terão de atuar em todas as questões que lhes são trazidas e para as quais forem competentes; e
- b) os conteúdos inerentes ao eixo de formação profissional do curso de Direito são bastante extensos. Sacrificá-los em qualidade para oferecer uma especialização temática, ainda no curso de graduação, é uma opção questionável.

A segunda via é a IES agregar aos conteúdos e atividades obrigatórios um conjunto de conteúdos e atividades, também, obrigatórios, mas com a finalidade de atender à vocação do curso; a terceira é a IES prever no seu currículo pleno um espaço para que o estudante possa cumprir as disciplinas, módulos ou atividades optativas. Desse modo, o currículo pleno do curso poderia ser estruturado apenas pelos conteúdos e atividades obrigatórios das diretrizes curriculares, sendo optativos os demais conteúdos e atividades (RODRIGUES, 2005, p. 177-178).

Na assertiva de Linhares (2010, p. 372), as diretrizes curriculares têm que ser conciliadas no respeito e no asseguramento da Autonomia Constitucional das IES quanto à construção dos próprios currículos e no atendimento das necessidades das comunidades locais e regionais onde estão situadas. “O processo da construção do currículo no ensino jurídico deve ser construído num caminho de mão dupla,

---

por ABP”. Frise-se que a expressão é usada também nos Projetos Pedagógicos tradicionais, objetivando se referir a disciplinas oferecidas de modo intensivo, num curto espaço de tempo.

numa imprescindível interação entre instituição e aluno e entre docente/discente” (2010, p. 373).

Destarte, as diretrizes curriculares direcionadas ao curso de Direito previstas no artigo 5º da Resolução apontam para três eixos considerados interligados entre si e que compõem o *núcleo obrigatório*, quais sejam, eixos de *Formação Fundamental*, *Formação Profissional* e *Formação Prática*, como se vê no quadro a seguir:

Quadro 2. Eixos de Formação Fundamental, Profissional e Prática

<p><b>Formação Fundamental:</b> tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antropologia;</li> <li>- Ciência Política;</li> <li>- Economia;</li> <li>- Ética;</li> <li>- Filosofia;</li> <li>- História; - Psicologia; - Sociologia.</li> </ul>
<p><b>Formação Profissional:</b> abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, estudados sistematicamente e contextualizados de acordo com a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direito Constitucional;</li> <li>- Direito Administrativo;</li> <li>- Direito Tributário;</li> <li>- Direito Penal;</li> <li>- Direito Civil;</li> <li>- Direito Empresarial;</li> <li>- Direito do Trabalho;</li> <li>- Direito Internacional; - Direito Processual.</li> </ul>
<p><b>Formação Prática:</b> objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estágio Curricular Supervisionado;</li> <li>- Trabalho de Curso;</li> <li>- Atividades Complementares.</li> </ul>

É importante destacar que o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por meio da Portaria n. 5/1995, estabeleceu critérios e procedimentos destinados à sua manifestação no que tange à criação e reconhecimento de cursos jurídicos no País, objetivando, com isso, o melhoramento da qualidade na formação do bacharel, sobretudo diante do alto índice de reprovação nos Exames da OAB. Isso se deu, ademais, devido ao já mencionado crescimento do número de cursos de Direito, mormente nas IES privadas, resultado de uma política pública que favoreceu a compreensão da educação como um bem de consumo, isto é, uma mercadoria. Mas é importante salientar que, como já dissemos em outro ponto da pesquisa, esse aumento na quantidade de cursos jurídicos no País não nos parece um problema, na medida em que permite às pessoas que não pertencem às classes

elitizadas ingressarem na faculdade de Direito. A questão está na mercantilização do ensino jurídico. Anota Gentil (2011, p. 74) que nessa dinâmica,

[...] a educação, sendo o produto oferecido, tende a adquirir a natureza de *mercadoria* (...). A mercadoria impõe sua própria lógica: deve ser atraente, barata e útil para o consumidor. As duas primeiras qualidades são obtidas diretamente pela própria instituição privada de ensino: alguma maquiagem e um projeto de *marketing* bem elaborado dão conta de fazer o ensino praticado por uma escola parecer mais interessante que o de outra; o barateamento é assegurado pelo histórico achatamento salarial aplicado ao corpo docente e que, por sua vez, está garantido pela oferta desse tipo de mão de obra, graças à frouxa exigência de titulação para formação do quadro de professores de uma faculdade.

Sublinhe-se que o pluralismo social, de certa forma, induz às transformações e fundamenta o sistema jurídico contemporâneo, que está sempre visando atender às expectativas diversificadas do complexo tecido social. Com efeito, a construção de uma sociedade crítica e capaz de assegurar a todos os seus direitos tem de ser compreendida a partir do pluralismo social e suas diversas categorias, que incluem as determinantes políticas, culturais e até mesmo ideológicas. A Resolução, ainda, exige o exercício de estágio supervisionado (artigo 7º), prevendo-o como componente curricular obrigatório e indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, que são inerentes ao perfil do formando, devendo, inclusive, cada IES, por seus colegiados próprios, aprovar o regulamento, com as diferentes modalidades de operacionalização. O estágio há de ser realizado na IES, por meio do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou Instituições e escritórios de advocacia. Mas vale enfatizar que há muitos Núcleos de Prática Jurídica sem estrutura necessária para atender à comunidade ou oferecer aos bacharelados formação suficiente para uma atuação prática satisfatória.

Destarte, o trabalho de conclusão de curso, como abordado linhas atrás, é componente curricular obrigatório, consoante artigo 10 da Resolução n. 9/2004, que há de ser desenvolvido individualmente, com conteúdos fixados pela IES, em função do seu Projeto Pedagógico. No entanto, as pesquisas oriundas dos trabalhos de conclusão de curso, na sua grande maioria, são desprovidas de metodologias. Aliás,

algumas questões relacionadas à pesquisa jurídica foram objeto de investigação no Capítulo 3, para onde convidamos o leitor.

No que concerne à avaliação, o artigo 9º da Resolução, prescreve que as IES devem adotar meios específicos e alternativos de avaliação, interna e externa, e que envolva todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem do curso, centrada em aspectos tidos como fundamentais para a identificação do perfil do formando. A exigência é pertinente e contribui na identificação dos problemas relacionados, especialmente, a desarticulação com o Projeto Pedagógico do Curso.

Conquanto a Resolução tivesse por finalidade precípua solucionar algumas determinantes diante das dificuldades dos cursos jurídicos, principalmente quanto à qualidade, tem-se que as propostas não atingiram o seu objetivo, porquanto ainda deparamo-nos com cursos de Direito com seríssimas dificuldades estruturais. O resultado é uma formação profissional destoante da realidade e que tem colocado no mercado de trabalho bacharéis inaptos para as atividades jurídicas.

Além do que, insta salientar que não se pode desprezar a estrutura fornecida pelo sistema capitalista, que transformou a educação em mais um objeto disponível no mercado para ser consumido pelos que possuem condições de comprá-lo; caso não disponha de recursos, programas governamentais oferecem bolsas ou subsídios de forma a assegurar que todos tenham acesso à educação, mesmo que privada e de qualidade duvidosa. As expectativas da Resolução só serão alcançadas quando a educação, na categoria de bem público, for garantida a todos, indistintamente, e de forma igualitária, consolidando-se, com isso, a cidadania. Sobre a cidadania, com efeito, Flávio Bento e Edinilson D. Machado (2013, p. 204) destacam que o conceito de cidadania, como direitos dos homens, “envolve o reconhecimento legal e formal pelo ordenamento jurídico, dos direitos sociais, civis e políticos das pessoas”, tanto que o seu conceito abrange os diversos “deveres da sociedade para com o cidadão, entre eles o de assegurar-lhe o direito à educação”.

Diante desse cenário preocupante, descrito até o momento, vislumbramos ser possível o Projeto Pedagógico consistir num instrumento de mudança social, sob a perspectiva de uma formação crítica e humanística, e com enfoque multidisciplinar e ativo dos atores que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem do Direito, visando, assim, concretizar os direitos fundamentais e sociais previstos na Constituição Federal de 1988, assegurando uma sociedade menos desigual.

## 4.5 O Projeto Pedagógico: instrumento de transformação do Ensino Jurídico

O que se pretende, nessa última parte da pesquisa, é tecer reflexões sobre o Projeto Pedagógico como instrumento de transformação do Ensino Jurídico, tendo em vista as modificações rápidas às quais está submetida a sociedade hodierna e diante dos conflitos que a todo instante, cada vez mais complexos, evidenciam a necessidade de um Projeto Pedagógico com propostas inovadoras e que atenda às expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade, cuja IES está inserta.

Importa assinalar, antes de mais nada, que o Brasil inicia a sua história a partir de um processo em que a desigualdade já indica o difícil caminho a trilhar, uma vez que foi sendo construído como um empreendimento colonial, posicionado à margem do capitalismo. Ou seja, diferentemente dos Países da Europa Ocidental, no Brasil, a revolução industrial ocorreu tardiamente, levando ao seguinte resultado: todo o trabalho se desenvolvia de forma braçal, quando não escravocrata, com o pagamento de míseros salários, ou nada.

Se não bastasse, a elite e o povo brasileiros foram constituídos de maneira desconectada, justificada na existência de dois planos para a sociedade: o primeiro ligado aos grandes exploradores internacionais e, o segundo, vinculado à exploração do trabalho, nascido por mãos portuguesas (aliás, Portugal entrou na história do capitalismo por possuir um modo peculiar de formação econômica: o *patrimonialismo* (MASCARO, 2003, p. 179)). Fato é que, o *capitalismo patrimonialista* “é uma forma de organização econômico-produtiva na qual a burguesia se põe em associação direta com o Estado” (2003, p. 179).

Mais tarde, diante do desenvolvimento econômico conservador, iniciado na década de 1930, devido ao nosso atraso, tanto econômico quanto político e social, se optou por um processo voltado à evolução econômica e política mediante o controle das elites e a manutenção da exploração da grande maioria da população. O Brasil persistiu, portanto, como “sociedade injusta, em alguns setores minora em outros aumenta tais desigualdades, mas oferece um arcabouço de instituições jurídicas e de direitos sociais muito maior do que todos aqueles que se conhecem nos tempos coloniais [...]” (MASCARO, 2003, p. 187). Com efeito, o advento da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de alguma forma garantiu alguns ganhos

sociais por meio da vigência de concepções relacionadas à organização do trabalho, mas que foram vistos como um ônus para a classe detentora dos meios de produção.

Depois do Golpe Militar de 1964, já na década de 1980, entrou-se numa nova Era, marcada pelas contradições oriundas das pretensões econômicas do capitalismo brasileiro e de pretensões políticas e, também, jurídicas. Não obstante, com a redemocratização, houve um grande avanço na esfera jurídica, sobretudo com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e que, conquanto tenha sido tempos de tensão, foi também um momento de significativos ganhos sociais, da explicitação do extenso rol de direitos e garantias fundamentais dos indivíduos.

Nada obstante, a Constituição Federal de 1988 restou configurada sobre a perspectiva de uma democracia baseada nos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, tendo como uns dos fundamentos a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, a cidadania, a soberania. A Constituição Federal trouxe como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Machado (2005, p. 228) anota que esses são os traços que delinearão um Estado Democrático-Social de Direito. Na concepção do autor, esse pacto social permitiu a elevação dos direitos fundamentais à categoria de “núcleo ético do Estado Democrático de Direito”, uma vez que visou garantir os direitos básicos à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, etc. Isso fez com que o reconhecimento de direitos dessa natureza gerasse expectativas consistentes na sua efetivação, o que deu origem às “demandas coletivas e reivindicações de massas pela concretização da cidadania”.

A complementação desses direitos, ademais, é encontrada nos Tratados e Declarações de Direitos Humanos, no plano exterior e, pela legislação infraconstitucional, como o Estatuto da Criança e do Adolescente. Na assertiva de Mascaro (2003, p. 196), “a conquista da constitucionalização dos direitos coletivos torna sedimentada a estrutura judicial e o acesso à justiça que lhe corresponde” (MACHADO, 2005, p. 228). É clarividente que, face à redemocratização e a nova ordem constitucional vigente, passou-se a exigir do profissional do Direito que ele

assumisse um papel diferente daquele exercido no período militar, tendo em vista que os conflitos surgidos nessa sociedade, agora democrática, mas de fundo capitalista e influenciado por ideias neoliberais, tem proporções coletivas, e não apenas de cunho individualista.

Nessa sociedade capitalista e globalizada, os conflitos<sup>27</sup> têm se dado com muito mais frequência, o que resultou nalgumas consequências de ordem econômica e social ao desenvolvimento do ser humano. No Brasil, o fim do autoritarismo político decorrente do Regime Militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988 provocaram avanços significativos no que diz respeito à democratização do acesso à Justiça, mediante o rompimento com a lógica da segurança institucional. Nesse cenário, o Direito processual se tornou um importante instrumento, ante o desaparecimento dos vícios de um Direito processual autoritário e da garantia do devido processo legal frente ao Estado.

A democratização do acesso à justiça proporcionada pela Lei n. 9.099/1995 (Juizados Especiais Cíveis e Criminais), conquanto fornecesse uma alternativa de julgamento rápido às demandas judiciais, nas palavras de Mascaro (2003, p. 209), ela acabou esvaziando a “mobilização popular em torno de conflitos sociais, posto que o modelo dos Juizados Especiais Cíveis é essencialmente o mesmo modelo individualista que acompanha trajetória liberal do processo nos séculos XIX e XX”.

[...] a individualização dos conflitos – a sua atomização e não a sua molecularização, conforme as palavras já usuais na teoria do processo civil –, trazendo como atrativo a rapidez do julgamento e a facilidade da demanda, constitui-se em incentivo à desmobilização popular, posto que as ações meta-individuais – incentivadas na década de 1980 – que pressupunham um processo mais bem acabado, por meio de advogados populares ou de grande participação social, acabam por ser abandonadas, na demora que lhes é característica e no esforço de consciência que pressupõem, em troca da individualização rápida e menos formal (MASCARO, 2003, p. 209-2010).

---

<sup>27</sup> Passos (1999, p. 28) afirma que o “conflito implica colisão ou confronto de vontades. Em sentido lato, podemos dizer que há conflito sempre que à liberdade do homem se opõe um *obstáculo*. Teoricamente, no exercício de sua liberdade, o homem é capaz de formular-se qualquer objetivo e seu projeto de vida poderia conter quantas opções se propusesse, as quais, em si mesmas, não ofereciam, para sua formulação, qualquer empecilho. No momento de sua realização, entretanto, esta possibilidade ilimitada se defronta com inúmeros e variados obstáculos. O mundo físico é o primeiro deles. Nada impediria que o homem desejasse elevar-se, por exemplo, acima do solo, com os pássaros, mas este seu querer encontrou um óbice natural no fato de estar biologicamente desprovidos de meios que lhe possibilitariam a realização deste propósito”.

Visando solucionar os conflitos fora da esfera do Poder Judiciário, adveio, ainda, a Lei n. 9.307/1996, conhecida como Lei da Arbitragem. A arbitragem, sem desprezar o viés privatizista da justiça, embora ainda seja pouco utilizada no dia-a-dia, sua proposta é, além do desafogamento do Poder Judiciário, o fornecimento de maior liberdade às empresas nacionais ou transnacionais, sendo desconhecidos os termos da resolução de conflito.

A possibilidade aberta pela lei da arbitragem de que as decisões não sejam pautadas de acordo com a legalidade e os ditames do direito nacional – além da legalidade, poder-se-á decidir em razão de uma genérica “equidade” – dá margem a que a subsunção à legislação nacional brasileira seja vencida por meio do arbitramento, regulando até mesmo os conflitos de acordo com as praxes ou normas internacionais (MASCARO, 2003, p. 210).

Embora a liberalização econômica favorecesse a abertura de possibilidades à própria resolução de conflitos negociais (MASCARO, 2003, p. 211), é notório que o aumento das demandas perante o Poder Judiciário contraria a lógica da solução alternativa de conflitos pela Lei de Arbitragem. Não se pode desconsiderar, porém, que diversos fatores interferiram no aumento das demandas judiciais, que não se restringem apenas à democratização do acesso à justiça, mas, sobretudo, da cultura jurídica dos que lidam com o Direito em buscar meios alternativos, que não o Poder Judiciário, para solucionar os conflitos. É fato, todavia, que os cursos jurídicos são, também, responsáveis por essa situação, porquanto seus Projetos Pedagógicos, na sua grande maioria, descrevem propostas positivistas destinadas ao ensinar como elaborar uma boa petição inicial ou os procedimentos essenciais para o ajuizamento de ações judiciais, e os professores, igualmente, estão dispostos a trabalhar apenas na exposição da legislação, até por comodidade.

Um Projeto Pedagógico do Curso de Direito, que se proponha a modificar a realidade social da comunidade em que a IES está inserida, tem de prever propostas alinhadas à solução alternativa de conflitos mediante políticas com este fim, a partir de um Núcleo multidisciplinar, isto é, que envolva não somente professores e alunos dos cursos jurídicos, mas, também, docentes e alunos de outros cursos oferecidos pela IES, bem como de parcerias com Entidades de Classe ou ligadas aos Governos Federais, Estaduais e Municipais. Dessa feita, o Projeto Pedagógico precisa ser

pensado de modo a atender as necessidades com vistas a modificar a realidade social, fazendo da Universidade uma *instituição social*.

Rodrigues (2005, p. 197), aliás, com apoio em Edgar Morin, afirma que um Projeto Pedagógico para este século XXI, tem de ser construído sob princípios que constituem um modelo de percepção imprescindível para que se elaborem Projetos Pedagógicos “pertinentes, vinculados materialmente às necessidades de formação profissional e de construção de uma cidadania solidária e planetária, e não mais Projetos Pedagógicos meramente formais”. Assim, o Projeto Pedagógico, segundo ele, deve ser produzido de acordo com os seguintes princípios:

- a) o *contexto*: as informações e os dados apenas adquirem sentido dentro de seu contexto;
- b) o *global*: as informações somente podem ser corretamente compreendidas quando se compreende as relações entre o todo e as partes – é preciso recompor o todo para conhecer as partes;
- c) o *multidimensional*: o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo, racional e espiritual; a sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, entre muitas outras – o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir esses dados; e
- d) o *complexo*: quando as diversas categorias de construção da realidade estão interligadas, ou seja, são diferentes mas interligadas, interativas, interdependentes, tem-se a complexidade, que é a união entre a unidade e a multiplicidade – o conhecimento pertinente deve enfrentar essa complexidade.

Para que um Projeto Pedagógico seja um instrumento de transformação dos cursos jurídicos, exige-se adequação às mudanças nas formas de sociabilidade, pois, numa sociedade globalizada, em que a tecnologia e a informação se transmitem quase instantaneamente, não se concebe que os Projetos Pedagógicos ainda sejam visualizados somente como mais um documento formal a ser mantido nos armários das IES e desconexos com a realidade. Não obstante, embora o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), nos últimos tempos, tenha incentivado a solução alternativa de conflitos, por meio da conciliação e mediação, a atuação tem sido muito tímida, visto que esta cultura não é bem delineada e trabalhada nos cursos de Direito<sup>28</sup>. Ademais, a Resolução n. 125 do CNJ instituiu a *Política*

---

<sup>28</sup> Com efeito, a Universidade Federal da Paraíba – UFPB dispõe de Núcleo de Extensão e Pesquisa em Mediação de Conflitos – MEDIAC, que é composto por professores e alunos de Direito e Psicologia da UFPB, tem por objetivo possibilitar o acesso à justiça pela via da mediação enquanto método de solução de conflitos. Assim, no eixo de extensão universitária o MEDIAC atua por meio do projeto “Centro de Referência em Direitos Humanos: Acesso à Justiça e Mediação de Conflitos, que é

*Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário*, estabelecendo no artigo 1º, parágrafo único, que:

Aos órgãos judiciários incumbe oferecer mecanismos de soluções de controvérsias, em especial os chamados **meios consensuais**, como a **mediação** e a **conciliação**, bem assim prestar atendimento e orientação ao cidadão. [...] (grifo nosso).

Ao lado dos conflitos decorrentes das relações econômicas e políticas, há os conflitos de ordem familiar. O mediador familiar, nessa óptica, tem que ser possuidor de habilidades e formação continuadas, principalmente porque “a dedicação no aprendizado advinda de uma vocação própria poderá construir a figura de um mediador característico para a nossa atualidade” (POZZOLI, 2013, p. 100). Com efeito, independente da perspectiva materialista histórica utilizada como viga mestra para essa pesquisa, insta reconhecer que o mediador familiar tem de ser uma figura que deverá ajudar no conhecimento mais aprofundado tanto da pessoa ou do casal com problemas, estimulando-os a mudar. Além do mais, tais conflitos atingem não apenas a denominada *família tradicional*, mas, acima de tudo, na atualidade, as entidades familiares, constituídas por pessoas do mesmo sexo, sobretudo quando há filhos, adotados ou não, e que estão envolvidos na controvérsia de natureza familiar. Eis a importância de se prever e, ainda, disponibilizar meios eficazes para a efetivação de proposições objetivando a solução de conflitos por meios alternativos perante a sociedade.

A educação ambiental não poderia ser esquecida, principalmente devido às consequências decorrentes da intervenção humana, tais como o desmatamento e o desempenho de atividades empresariais nocivas e desprovidas de qualquer preocupação com um meio ambiente saudável e equilibrado. Aliás, a preocupação

---

parte também do CRDH (DCJ – UFPB)”. A atividade constitui-se em técnicas de mediação como prática de acesso à justiça e política pública, com atuação nos Conselhos Tutelares da Região Norte de Mangabeira, localizados em João Pessoa, na Paraíba, onde há plantões semanais e os participantes do projeto realizam as mediações de casos encaminhados pelos Conselheiros Tutelares, em especial as mediações familiares. No eixo de Pesquisa e Extensão, o MEDIAC desenvolve o projeto “Mediação Judicial como Método Restaurativo de Relações em Conflito”, que é subdividido em dois planos de pesquisa: “Mediação Judicial no Tribunal de Justiça da Paraíba: Processo de implementação com vistas às Metas do Conselho Nacional de Justiça”, e “Mediação Judicial Familiar: Prática no Fórum Cível de João Pessoa”. Além disso, o MEDIAC ainda promove anualmente curso introdutório de formação em Mediação de Conflitos, para formação de membros quanto parceiros, assim como apoia e participa da organização de eventos ao público em geral, a fim de informar e divulgar a mediação e outros meios alternativos de Solução de Conflitos.

com a educação ambiental advém da própria Constituição Federal, no artigo 225, §1º, inciso IV, estabelecendo que para assegurar a efetividade do direito ao meio ambiente equilibrado ecologicamente, incumbe ao Poder Público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Para Leme Machado (2005, p. 140), “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino é inserir a transmissão dos conhecimentos sobre o meio ambiente no ensino escolarizado. Conquanto seja uma exigência a educação ambiental permear os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito, fato é que, muitas vezes ela ocupa um espaço no currículo para atender a legislação<sup>29</sup> ou, então, restringe-se somente ao estudo da legislação ambiental de forma isolada, ou seja, sem o desenvolvimento de políticas perante a sociedade com a participação articulada de docentes e alunos dos cursos jurídicos e demais cursos ofertados pela IES, consolidando a multidisciplinaridade.

Igualmente, tem-se a educação para a terceira idade, prevista no Estatuto do Idoso, Lei n. 10.741/2003, no artigo 22, fixando que nos diversos níveis de ensino formal, os currículos mínimos deverão inserir conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, bem como o respeito e à valorização dos idosos, visando eliminar o preconceito e a produção de conhecimento sobre a matéria. Não obstante, há os desafios da infância e juventude, que tem demandado o enfoque, principalmente quanto à exploração do trabalho infantil; a exploração sexual infantil, a evasão escolar, a falta de acesso à escola pública de qualidade, o tráfico de drogas, a miséria econômica, dentre outras. Essas questões não podem ser ignoradas num Projeto Pedagógico, por exemplo, numa Universidade localizada numa região que a todo instante se depara com problemas desta natureza.

De mais a mais, um Projeto Pedagógico inovador tem de prever propostas multidisciplinares, de modo a permitir não apenas o contato com a realidade, mas que busque transformá-la, sem se afastar de conteúdos teóricos. Por isso, há de se pensar num Projeto Pedagógico moderno e fundado em princípios que levem em

---

<sup>29</sup> No caso, a Lei n. 9.795/1999, em seu artigo 10, §1º, estabelece: “Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. § 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”. O artigo 5º, I, do Decreto n. 4.281, regulamentando a Lei n. 9.795/1999, dispõe: “Art. 5º Na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se: I - a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e [...]”.

conta: as transformações decorrentes da globalização econômica, que de um lado tem contribuído para uma sociedade cada vez mais desigual, mas que, por outro, tem conseguido lucros exorbitantes e permitido o desenvolvimento da tecnociência e da transmissão da informação de forma instantânea a diversas partes do mundo; que prime pela promoção dos direitos humanos das minorias, na construção de uma sociedade justa e igualitária, fundada na solidariedade humana e na superação do individualismo e do egoísmo proporcionados pela sociedade capitalista; que envolva Projetos relacionados com a busca de meios alternativos para a solução de conflitos, mas não somente os decorrentes das relações econômicas, mas, sobretudo, das advindas de relações familiares.

Nessa ótica, a formação de egresso de Direito, de perfil crítico e humanístico ,tem que considerar as determinantes relacionadas a diversas áreas do saber, isto é, consistente na multidisciplinaridade e levando em conta que o Direito tem como fim último modificar a realidade político-social, mas precisa se adequar às tendências cunhadas na articulação entre o Direito e a economia globalizada, da resolução não judicial das controvérsias, de novos direitos voltados à biotecnologia, por exemplo, e de uma cultura solidária. Em suma, o Projeto Pedagógico deve ser elaborado com o objetivo de cidadania e com perspectivas democráticas e de solidariedade, tendo em vista que “sem direito do homem reconhecidos e efetivamente protegidos, não há democracia, sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos que surgem entre os indivíduos” (BOBBIO, 2004. p. 223).

#### **4.6 Conclusões parciais: para uma visão crítica e humanística**

A transformação social que se busca, por meio do ensino jurídico, somente será obtida a partir do instante em que houver o rompimento com o atual modelo de ensino, direcionado apenas para os conteúdos existentes nos Códigos. Fomentar um pensamento crítico passa, necessariamente, por um Projeto Pedagógico bem estruturado e com perspectivas de inovações sociológicas e políticas, e que supere a expectativa tradicionalista de um ensino do Direito que ainda encontra raízes da época da instalação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil.

Assim, chega-se à conclusão de que é fundamental superar o ensino jurídico tecnicista, direcionado para o atendimento das perspectivas mercadológicas e que

tem dominado as salas de aula da maioria das Universidades brasileiras. Para tanto, porém, é substancial a participação de todos os seus atores: professores, alunos e comunidade acadêmica. Outro aspecto a ser destacado é que o Projeto Pedagógico dos cursos de Direito das IES é um importante instrumento direcionador daquilo que se pretende atingir com as propostas ali previstas e, mais, indica quais são as diretrizes a serem seguidas para a sua efetivação. É preciso buscar a ruptura com uma matriz curricular restrita em oferecer o mínimo necessário para a formação profissional com o objetivo de atender o mercado e deixando de lado os graves problemas violadores dos direitos humanos e de solução alternativa de conflitos para serem discutidos em outra oportunidade, que não seja o ambiente acadêmico.

Vivemos um novo momento histórico, mas observamos que muitas práticas remontam há séculos, principalmente quanto ao processo de ensino-aprendizagem proporcionado pelos professores da área jurídica, em que o individualismo aliado à resistência modificativa ainda são grandes obstáculos e interferem diretamente na construção, não apenas de um ensino jurídico, mas, de uma “Educação Jurídica”. Logo, romper as barreiras, caminhar por um caminho novo, pode assustar num primeiro momento, pois todos estão acostumados – docentes e alunos – a práticas de ensino e aprendizagem tradicionais, mas pode, também, levar a lugares de beleza antes jamais imaginados, especialmente quanto a formar um cidadão capaz de tomar as decisões embasadas em reflexões críticas acerca de seu tempo, dos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea, dos homens que são seus próximos. Esta postura resultará em ação de verdadeiro exercício de cidadania baseada num Projeto Pedagógico construído com objetivos inovadores.

## CONSIDERAÇÕES

Notamos, ao longo da pesquisa, que alguns fatores contribuíram e/ou, ainda, contribuem para o agravamento dos problemas enfrentados pelos cursos jurídicos, e que não estão restritos apenas ao positivismo jurídico e/ou a uma leitura equivocada da teoria pura de Kelsen, mas, também, por diversos elementos que colaboram para a piora do cenário, demandando, portanto, uma abordagem mais profunda daqueles que investigam os problemas relacionados ao ensino jurídico, bem como dos órgãos que atuam diretamente na autorização e na fiscalização de cursos de Direito. Mas as causas responsáveis por aquilo que alguns denominam *crise do ensino jurídico* não podem ser analisadas desconectadas das concepções econômicas, políticas e ideológicas, pois são ingredientes necessários ao bom desempenho das estruturas criadas pelo sistema capitalista.

Com apoio no materialismo dialético, procuramos proporcionar reflexões críticas sobre o Direito como instrumento criado com a finalidade de manter e dar legitimidade às desigualdades sociais no interior da sociedade capitalista, mediante a garantia da liberdade e igualdade formais. Vimos que o Estado, igualmente, ocupa uma posição essencial, porquanto garante o satisfatório funcionamento da estrutura econômica, além de assegurar os lucros decorrentes da produção e da circulação de mercadorias, e permitindo que o mercado se autorregulamente, resultado da política neoliberal e da falência do Estado de bem-estar Social. Além do Direito e do Estado, trouxemos, outrossim, o sujeito de direito, figura criada pelo capitalismo e de cunho contratualista, uma vez que qualquer ato praticado tem de estar de acordo com o pacto firmado entre os integrantes dessa sociedade. Esse contrato é que permite ao estudante contratar com a IES de sua escolha. Ocupamo-nos do pensamento jurídico tecnicista dominante e da necessidade de se construir um pensamento jurídico crítico e humanístico, inspirado na realidade e nas mazelas fabricadas pelo sistema capitalista de produção da vida material.

Deparamo-nos com a formação histórica da sociedade brasileira, baseada na desigualdade, no autoritarismo, no patrimonialismo, cujos reflexos, infelizmente, são constatados na atualidade, tendo em vista os desmandos, a confusão entre a coisa pública e a coisa privada, a utilização de cargos públicos eletivos objetivando

atender ao compadrio, as práticas corruptivas<sup>30</sup> e lugares onde, em pleno século XXI, lidamos com a política do coronelismo, numa relação análoga a que existia entre senhor feudal e servo. O resquício dessa cultura, fundada na desigualdade e no autoritarismo, justifica a existência do racismo e da discriminação de gênero.

O modo como a sociedade brasileira foi sendo construída interferiu na forma como a Universidade foi instituída, até porque, é preciso frisar que não interessava à metrópole a sua instalação em território brasileiro, sobretudo se levar em conta que a população era constituída, essencialmente, por analfabetos. Ademais, quando criada, a Universidade no Brasil, o acesso aos bancos acadêmicos restringiu-se aos que pertenciam às elites (que decidiam os rumos políticos e econômicos do País), especialmente no que tange ao curso de Direito, cujos bacharéis objetivavam, além da ascensão social propiciada, a ocupação de cargos em órgãos públicos.

Não olvidamos que as mutações econômicas promovidas pelo capitalismo refletiram na Universidade, principalmente com a consolidação da política neoliberal, pois fizeram com que ela passasse a formar, não profissionais pensadores, mas técnicos, desprovidos de qualquer reflexão crítica da realidade, para atender a necessidade do mercado. Diante da liberdade para o mercado se autorregulamentar, a educação deixou de ser um bem público exclusivo do Estado para ser (com)partilhado com a iniciativa privada, o que permitiu a criação de conglomerados educacionais privados (conforme mostramos durante a pesquisa), porquanto se trata de um setor altamente lucrativo. A Universidade tem, portanto, como função, instrumentalizar o sujeito, e não prepará-lo para pensar criticamente.

Com efeito, as características do corpo docente e discente evidenciaram que as dificuldades dos cursos jurídicos não serão superadas apenas com modificações curriculares e aumento da rigidez, de órgãos da envergadura do MEC e da OAB, na

---

<sup>30</sup> O professor Roberto Romano, num recente artigo intitulado *Bom gosto, boas maneiras, corrupção*, publicado pelo jornal O Estado de São Paulo, ano 136, n. 44273, de 2015, alertava que: “A corrupção não é façanha de grupos isolados. Ela representa um complexo de interesses geridos de maneira burocrática e com vários matizes na sociedade civil ou no Estado. [...] Combater o fato corrupto no Brasil significa topar com a forma autoritária do poder. A Presidência monopoliza políticas públicas e verbas, o que facilita as fendas onde agem os oportunistas. O Executivo habitualmente compra o Congresso. Os cargos são prêmios de votações parlamentares dúplices que liberam emendas orçamentárias. A política torta esconde-se no cipoal de leis e diretrizes, cuja finalidade é criar obstáculos para vender serviços arditos de empresas ou indivíduos à cata do dinheiro público. O apadrinhamento de grupo ou de empresas, conduzido pelos partidos políticos, segue a tendência histórica do século 19. Inglaterra, França, Alemanha, EUA, Itália e outros países conheceram (alguns mantêm intocada) a tática de indicar militantes para os cargos na administração e nas empresas estatais. Eles devem aplicar ventosas nos cofres públicos e privados para oferecer dinheiro aos padrinhos, os donos dos partidos”.

abertura de novos cursos de Direito. Constatamos que uma considerável parcela dos professores dos cursos jurídicos se dedica a outras atividades profissionais além do magistério, o que, certamente, é válido, uma vez que permite a ele trazer à sala de aula a sua vivência prático-profissional; mas o problema está no fato de ele não se dedicar ao magistério com a mesma intensidade com que desenvolve a sua atividade fora da academia. Portanto, é necessário destinar, urgentemente, maiores esforços na valorização da carreira docente aliada à construção da sua própria identidade, não só como professor de Direito, mas, sobretudo, como agente social de transformação da realidade.

Uma maior valorização da carreira docente, contudo, passa pelo modo como as IES são geridas, isto é, a partir de um plano de desenvolvimento institucional, que preveja um plano de carreira docente, o que não ocorre, na prática, pois poucas são as IES que possuem um plano de carreira satisfatório para os seus professores, devido ao aumento dos custos. Ademais, as IES procuram preencher seus quadros com o mínimo de professores doutores (visando atender às exigências do MEC) e completando-os com docentes mestres, especialistas e/ou graduados. Outro fator concerne à contratação de docentes no regime de trabalho na modalidade hora-aula, desestimulando-os a desempenhar atividades de pesquisa dentro da IES, visto que a sua remuneração condiz apenas à sala de aula, assim, para complementar a renda, precisam exercer atividades concomitantes.

Nesse cenário, vemos, ainda, o perfil dos alunos que estão ingressando na Universidade, que exprimem deficiências de leitura, escrita, conhecimentos gerais, sobretudo os provenientes das escolas públicas. É importante acentuarmos que há, também, deficiências dessa natureza nos estudantes advindos das escolas privadas, mas em menor proporção. Esses fatores são bem percebidos quando comparamos os alunos das IES públicas e das privadas, em que nas primeiras (IES públicas), os alunos, submetidos a processo seletivo mais exigente, quando eles se deparam, em sala de aula, com um professor de filosofia lecionando acerca do pensamento de Aristóteles, Platão, Marx, Weber, dentre outros, não se assustam, vez que tiveram contato com estes referenciais no ensino médio (mesmo que de modo não tão aprofundado); enquanto isso, os estudantes ingressantes nas IES privadas (com exceções, é claro), em linhas gerais, são submetidos a processo seletivo menos rigoroso (até para atender à lógica do mercado), e as consequências são discentes que pouco ou nada conhecem sobre os pensadores antes mencionados. Num curso

como o de Direito, carências dessa natureza acarretam resultados negativos e com reflexos na atuação profissional perante a sociedade, tendo em vista que esse déficit intelectual não será corrigido durante a graduação, exceto se a IES dispuser de um programa específico que busque, ao menos, minimizá-lo.

Não obstante, uma formação qualitativa na educação fundamental e média é a receita para suprir as deficiências dos alunos que irão frequentar a Universidade, mas, para tanto, é imprescindível uma atuação política mais eficiente, no sentido da efetivação de uma educação destinada ao pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Mas, para que isso se torne uma realidade fática, a educação necessita ser caracterizada pelo Estado como bem público e *Projeto de País*. Um *Projeto de País* com perspectiva futura de alcançar uma posição de destaque, tanto em pesquisas científicas quanto em desenvolvimento tecnológico, ambas aliadas ao progresso humano, e da qual a Universidade é uma instituição essencial, acima de tudo se forte política, institucional e pedagogicamente.

Os egressos, por seu turno, quando ingressam no mercado, precisam provar que são competentes para o exercício da atividade a ser desempenhada, seja como advogado, seja como magistrado ou promotor de justiça, porquanto há um grande exército de reserva aguardando uma oportunidade. Eis a ideologia da competência, isto é, são competentes apenas aqueles que atendem às exigências do mercado. No caso do advogado, um dos requisitos é ser aprovado no exame de ordem (composto por duas fases), mediante a realização de uma prova objetiva (em que o bacharel precisa dominar a legislação escrita e as decisões dos tribunais, e para isso existem os cursos preparatórios que ensinam técnicas de memorização) e uma prova que exige a elaboração de uma peça processual e respostas às questões abertas. É competente, portanto, para atuar como advogado, aquele que for aprovado nas duas fases. O problema, contudo, é que o exame de ordem não requer do bacharel nenhuma reflexão crítica, mas que domine aquilo que está previsto na legislação escrita e as técnicas processuais.

Abordamos, igualmente, a questão pedagógica nos cursos de Direito que ainda mantém a pedagogia tradicional, centrada na figura do professor e com aula-conferência, resultado de um conservadorismo inerente aos profissionais da área jurídica. O professor de Direito contemporâneo precisa se conscientizar de que necessita se adaptar, com certa urgência, às modernas tecnologias e metodologias

pedagógicas disponíveis, com vistas a superar o modelo tradicional e aprimorar o seu desempenho em sala de aula, de forma a cativar os seus alunos e despertá-los para uma análise crítica da prática social.

Observamos que alguns desses fatores têm sido os causadores, direta e/ou indiretamente, da inefetividade dos conteúdos descritos nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Direito, mesmo que neles estejam previstas propostas voltadas à uma formação crítica e humanística. Nesse prisma, trouxemos as espécies de Projeto Pedagógico (tradicional, híbrido e por APB), com suas peculiaridades.

Assim, vimos que o Projeto Pedagógico tradicional não apresenta nenhuma inovação, pois tem sido elaborado visando à concretização de um currículo mínimo, prevendo conteúdos e atividades básicas. O Projeto Pedagógico híbrido (opção adotada pelas diretrizes curriculares atuais), por sua vez, tenta mesclar competências e habilidades mínimas aos conteúdos igualmente mínimos, enquanto o Projeto Pedagógico orientado pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), detém estratégias didáticas e pedagógicas centradas no aluno, isto é, cuida-se de uma modalidade de Projeto Pedagógico em que os componentes, embora sejam os mesmos fixados num Projeto Pedagógico tradicional, são definidos como atividades, e não conteúdos.

Conquanto o Projeto Pedagógico por ABP seja o que possui métodos mais revolucionários, podendo contribuir na superação das dificuldades do ensino jurídico, desde que os atores envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem estejam alinhados, preparados e engajados na construção de novos caminhos para o ensino do Direito, ultrapassando, assim, os limites da tecnicidade e do formalismo jurídicos. A sua implantação, entretanto, depende de fatores internos (como investimentos na preparação do corpo docente, adequações estruturais, diminuição na oferta de vagas, pois é impossível a eficácia de um Projeto Pedagógico dessa natureza numa sala de aula com 80, 100, 120 estudantes) e externos (exigências do mercado) às IES, principalmente, no que se refere às IES privadas, pois haverá redução dos lucros e aumento dos custos operacionais. Desse modo, um Projeto Pedagógico da magnitude do ABP, embora temos que, se devidamente articulado e fiscalizado poderia transformar o ensino jurídico, a sua aplicação prática está condicionada a diversas determinantes, tornando inviável a sua implementação, mormente nas IES privadas.

É o momento de discutirmos propostas que nos permitam a realização das metas dos Projetos Pedagógicos e construir um saber jurídico voltado para reflexões acerca da realidade social, desvinculando-se, assim, tão-somente do conhecimento da legislação e das técnicas processuais. Se a adoção de um Projeto Pedagógico por ABP é muito complicado e enfrentará muita resistência, a saída seria pensarmos num curso de Direito inovador, mesmo que num Projeto Pedagógico Híbrido, mas que consiga provocar modificações profundas no funcionamento dos cursos de Direito.

Portanto, propomos, além dos fortes investimentos na educação básica e sem desconsiderar os avanços conquistados pela Resolução n. 9/2004:

- obrigatoriedade das disciplinas propedêuticas nos dois primeiros anos do curso, objetivando o desenvolvimento de um pensar crítico, reflexivo e humanístico;
- programa de incentivo aos bacharelados visando o desempenho de pesquisa científica na área jurídica, especialmente empírica, em conjunto com outros cursos das IES, quando existentes;
- fomentar a participação de alunos e docentes em intercâmbios com IES nacionais e/ou internacionais, propiciando o compartilhamento de experiências e a convivência com outras culturas;
- valorização do corpo docente, mediante a efetivação de um plano de carreira, com fiscalização executada pelos órgãos educacionais e pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE);
- estimular os professores para que participem de aperfeiçoamento didático-pedagógico, a fim de que possam ter contato com novas tecnologias e metodologias educacionais, principalmente diante das transformações provocadas pela globalização econômica;
- redução da oferta de vagas nos cursos de Direito, limitando-se a 35 estudantes por sala, até por que, caso contrário, não há aula, mas sim, palestra;
- incentivar a adoção pelas IES e pelos cursos de Direito do Projeto Pedagógico por Aprendizagem Baseada em Problemas, em virtude das peculiaridades e das possibilidades inovadoras na construção do saber jurídico.

Não obstante, apesar das dificuldades identificadas ao longo da pesquisa, o curso de graduação em Direito, ainda, continua a ser instigante, principalmente no que se refere às oportunidades proporcionadas aos bacharéis, e que vão muito além do exercício da advocacia e da magistratura, por exemplo, o que justifica a grande procura. Mas é certo, também, que os obstáculos precisam ser superados, logo, é momento de discutirmos propostas que extrapolem os documentos formais elaborados com o fim de atender a legislação educacional.

De mais a mais, a atual conjuntura permite romper as barreiras das práticas pedagógicas tradicionais que têm interferido na construção da *Educação Jurídica*, e não apenas do ensino jurídico. Mas, para isso, é imprescindível que trilhemos novos caminhos, que podem conduzir-nos à formação de um cidadão competente e com reflexões críticas acerca dos problemas que afligem a contemporânea sociedade capitalista, viabilizando a edificação de uma comunidade sobre alicerces sólidos, em que o sujeito de direito seja livre e igual, *materialmente*.

## REFERÊNCIAS

**ACORDO GERAL SOBRE O COMÉRCIO DE SERVIÇOS (GATS).** Disponível em: <[www.mdic.gov.br](http://www.mdic.gov.br)>. Acesso em: 02 out. 2014.

ADEODATO, João Maurício Leitão. Direito: crise e crítica. In: ARGÜELLO, Katie. **Direito e democracia.** Letras Contemporâneas: Florianópolis, 1996, p. 147-156.

\_\_\_\_\_. **Revista jurídica consulex.** Ano XVI, n. 362, 15 fev. 2012.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado.** Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ALVES, Alaôr Caffé. **Dialética e direito: linguagem, sentido e realidade: fundamentos a uma teoria crítica da interpretação do direito.** Barueri, SP: Manole, 2010.

APPLE, Michael W. **O que os pós-modernistas esquecem: o capital cultural e o conhecimento oficial.** GENTILI, Pablo A.A. (Orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Tradução do capítulo 4: Vânia Paganini Thurler. Traduções dos capítulos 3 e 4: Tomas Tadeu da Silva. Editora Vozes: Petrópolis, 1997.

AZEVEDO, Fernando de. **A brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil.** 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BARRETO, Lima. **Quase doutor.** Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/lima-barreto/quase-doutor.php>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BARRETO, Plínio. **A cultura jurídica no brasil.** Biblioteca d"O Estado de S. Paulo". n. 2. São Paulo, 1922.

BELO HORIZONTE. **KROTON Educacional S.A. (BM&FBovespa: KROT3; OTCQX: KROTY), – “Kroton” ou “Companhia” anuncia hoje os resultados referentes ao segundo trimestre de 2014 (2T14).** Disponível em: <[www.kroton.com.br](http://www.kroton.com.br)>. Acesso em: 19 out. 2014.

BENTO, Flávio; MACHADO, Edinilson Donisete. Educação jurídica e função educacional. SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Benetti (Orgs.). **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 204-213.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** In: Interface – Comunic., Saúde, Educ. 2. Fevereiro, 1998, p. 139-154.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 7.247**, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 14.343**, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/19201929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em: 22 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 11.530**, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Ato Institucional n. 3**, de 5 de fevereiro de 1966. Fixa datas para as eleições de 1966, dispõe sobre as eleições indiretas e nomeação de Prefeitos das Capitais dos Estados e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br//CCIVIL\\_03/AIT/ait-03-66.htm](http://www.planalto.gov.br//CCIVIL_03/AIT/ait-03-66.htm)>. Acesso em: 23 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Ato Institucional n. 5**, de 13 de dezembro de 1968. O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm)>. Acesso em: 23 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/19651988/Del0477.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/19651988/Del0477.htm)>. Acesso em: 23 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm)>. Acesso em: 24 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 02 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.099**, de 26 de setembro de 1995. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9099.htm)>. Acesso em: 01 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.307**, de 23 de setembro de 1996. Dispõe sobre a arbitragem. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9307.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9307.htm)>. Acesso em: 01 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 25 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 4.281**, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.741**, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm)>. Acesso em: 01 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES n. 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES n. 211/2004**. Disponível em: <[http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/Par\\_CES\\_211\\_080704.pdf](http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/Par_CES_211_080704.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 147**, de 2 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para fins do disposto no art. 31, §1º, do Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <[portal.www.mec.gov.br](http://portal.www.mec.gov.br)>. Acesso em: 25 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 25 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução 125**, 29 de novembro de 2010 Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atosadministrativos/atos-da-presidencia/323-resolucoes/12243-resolucao-no-125-de-29de-novembro-de-2010>>. Acesso em: 31 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa n. 20**, de 19 de dezembro de 2014. Estabelece os procedimentos e o padrão decisório para os pedidos de autorização dos cursos de graduação em direito ofertados por instituições de Educação Superior – IES integrantes do Sistema Federal de Ensino em trâmite no Ministério da Educação até a publicação desta Portaria Normativa. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2014.

BRASÍLIA. **Censo da Educação Superior – 2013**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-noensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-noensino-superior-crescem-3-8)>. Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Programa Universidade para Todos: dados e estatísticas. Representações gráficas. Bolsas ofertadas por ano**. Disponível em: <[http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes\\_graficas/bolsas\\_ofertadas\\_ano.pdf](http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2014.

BUARQUE, Cristóvam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **A refundação da universidade: uma elite competente e comprometida para construir uma nação eficiente, sem apartação e com justiça**. Debate sobre a Reforma Universitária promovido pela Folha de São Paulo. São Paulo, 24 de fevereiro de 2005. Senado Federal: Brasília, 2005.

CÁRCOVA, Carlos. Direito, estado e democracia. In: ARGÜELLO, Katie. **Direito e democracia**. Letras Contemporâneas: Florianópolis, 1996, p. 115-121.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo. Cortez Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **A ideologia da competência**. Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014 (Escritos de Marilena Chauí, 3).

CHARLES, Christophe; Verger, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

COELHO, Fábio Ulhoa. **Para entender Kelsen**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

COELHO, Inocêncio M. **A reforma universitária e a crise do ensino jurídico. Encontros da UnB Ensino Jurídico**. Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. **Encontros da UnB Ensino Jurídico**. Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

\_\_\_\_\_. **Palavras de um professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

EDELMAN, Bernard. **O direito captado pela fotografia**. Tradutores: Soveral Martins e Pires e Carvalho. Coimbra: Centelha, 1976.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In: Profissão Professor. António Nóvoa (Org.). 2. ed. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto Editora, LDA: Porto Codex – Portugal, 1995, p. 93-124.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. In: Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **Malogros educacionais**. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 5 abr. 2015. Aliás, p. 6.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico: In: **MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/08 a 02/09/1994.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. Disponível em: <[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491t003Ps002/Interdisci\\_Atitude\\_Metodo\\_1999.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491t003Ps002/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2014.

GENTIL, Plínio Antônio Britto. **Ensino jurídico, cidadania e fast food**. In: Poder Judiciário, direitos sociais e racionalidade jurídica. Fernando Rister de Souza Lima, Otávio Henrique Martins Port, Rafael Sérgio Lima de Oliveira (Coords.). Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 71-83.

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. **Heidegger urgente: introdução a um novo pensar**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1. ed. 7. reimp. São Paulo: Atlas, 2012, p. 40.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa, 70, 1997. (Biblioteca de filosofia contemporânea).

HARGREAVES, Andy *et al.* **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes**. Trad. Letícia Vasconcellos Abreu. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. **Revista Scientiae studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007.

JOÃO PESSOA, PB. **A FONTE**: Revista Informativa do Centro de Ciências Jurídicas – CCJ. Ano I, n. 1, março 2014.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o estado e o papel do proletariado na revolução**. Tradução revista por Aristides Lobo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Ensino jurídico: educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito**. São Paulo: Iglu, 2010. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LONDRINA. **Metodologia de Ensino de Química e Estágio Supervisionado I**, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, disponível em: <<http://www.uel.br/pessoal/moises/Arquivos/APRENDIZAGEMBASEADAEMPROBLEMAS.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

LOPES, Silvana Fernandes. **A contribuição de Lima Barreto para o entendimento da crítica educacional brasileira no início do século XX**. In: SAECULUM – Revista de História [22]; João Pessoa, jan./jun. 2010, p. 69-84.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ministério Público: democracia e ensino jurídico**. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico e mudança social**. Franca: UNESP-FHDSS, 2005.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito ambiental brasileiro**. 13. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. 4. ed. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARQUES, Fabrício. **Do compromisso à ação**. In: Revista Pesquisa FAPESP. N. 223. Setembro 2014, p. 37-41.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 02 set. 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crítica da legalidade e do direito brasileiro**. São Paulo: Quartier Latin, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Analfabetismo funcional: introdução ao problema**. Disponível em: <[http://www.abmbrasil.com.br/cim/download/daniel\\_augusto\\_moreira.doc](http://www.abmbrasil.com.br/cim/download/daniel_augusto_moreira.doc)>. Acesso em: 22 ago. 2014.

NAVES, Márcio Bilharinho. **Marxismo e direito: um estudo sobre Pachukanis**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Vanderlei Portes de. **Ensino jurídico: a crise do ensino do direito e o acesso à justiça.** São Paulo: Letras Jurídica, 2011.

PASSOS, José Joaquim Calmon de. **Direito, poder, justiça e processo: julgando os que nos julgam.** Rio de Janeiro: Forense, 1999.

PASUKANIS, Eugeny Bronislanovich. **A teoria geral do direito e marxismo.** Tradução de Paulo Bessa. Rio de Janeiro: Renovar, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léas das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002, vol. I.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: Saberes pedagógicos e atividade docente/textos de Edson Nascimento Campos [et. Al]; Selma Garrido Pimenta (organização). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

PIRENNE, Henri. **História econômica e social da idade média.** Tradução: Lycurgo Gomes da Motta. 6. ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.

POZZOLI, Lafayette. A fraternidade humanista na mediação familiar. In: Pierre, Luiz Antonio de Araújo [et alii] (Orgs.). **Fraternidade como categoria jurídica.** Vargem Grande Paulista, SP: Editora Cidade Nova, 2013, p. 99-112.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito do século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

ROMANO, Roberto. **Bom gosto, boas maneiras, corrupção.** O Estado de S. Paulo. 4 de janeiro de 2015, ano 136, n. 44273, edição de 21h.

SANCHES, Raquel. Cristina Ferraroni; PAULO, Rodolfo Fares. A contribuição afetiva da família e do docente para o desenvolvimento do educando: reflexos na educação jurídica. In: SIQUEIRA, Dirceu Pereira; ARÊA JUNIOR, Teófilo Marcelo de. (Org.). **Direitos sociais: uma abordagem quanto à (in)efetividade desses direitos: a constituição de 1988 e suas previsões sociais.** 1ªed. Birigui/SP: Boreal Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação institucional e projeto pedagógico:** articulação imprescindível. São Paulo: Letras do Pensamento, 2011.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni; SOARES, Fernanda Heloisa Macedo. **Construção da identidade docente do professor de direito.** São Paulo: Letras Jurídicas, 2014.

SANSON, Cesar. **As novas configuração no mundo do trabalho em tempos de mundialização do capital.** In: Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores. Paulinho José Orso, Sebastião Rodrigues Gonçalves, Paulino Pereira da Luz, Amâncio Luiz Saldanha dos Anjos (Orgs.). São Paulo: Outras Expressões, 2014, p. 21-34.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27/28, Junho 1989, p.11-62.

\_\_\_\_\_. **A universidade do século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 37-41.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa (Coleção educação contemporânea).

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro.** 4. ed. Rio Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2007.

SOUSA, Paulo Roberto de. A reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan./dez. 2008, p. 117-134.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Valter Roberto Silvério. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 43-54.

SINGER, Paul. **Uma utopia militante: repensando o socialismo**. Petropolis, RJ: Vozes, 1998.

STUCKA, P. **Direito e luta de classes**. Tradução: Soveral Martins. Coimbra: Centelha, 1973.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo (150 anos de ensino jurídico no Brasil)**. 2. ed. Editora Perspectiva S.A.: São Paulo, 1982.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 4. ed. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2011.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Estado, desobediência civil e ética**. In: Direito e democracia. Katie Argüello. Letras Contemporâneas: Florianópolis, 1996, p. 147156.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento crítico**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.