

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMILLA DE OLIVEIRA VIEIRA

**DIREITO, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE: VERTENTES DE UMA
DEMOCRACIA EM CONSTRUÇÃO**

Uberaba – MG
2010

CAMILLA DE OLIVEIRA VIEIRA

**DIREITO, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE: VERTENTES DE UMA
DEMOCRACIA EM CONSTRUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Fernanda Telles Márques e co-orientação do Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista.

Uberaba – MG
2010

Vieira, Camilla de Oliveira

V673d Direito, ensino e formação docente : vertentes de uma
democracia em construção / Camila de Oliveira Vieira. 2010.

163 f.

Dissertação (mestrado) -- Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação, 2010.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Telles Marques

1. Professor - formação. 2. Educação. 3. Direito. I. Universidade de Uberaba.
Programa de Mestrado em Educação. II. Marques, Fernanda Telles. III. Título.

CDD 371.12

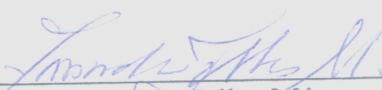
CAMILLA DE OLIVEIRA VIEIRA

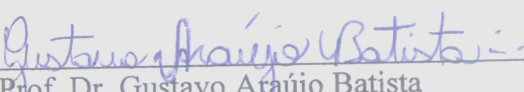
**DIREITO, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE: vertentes de uma
democracia em construção**

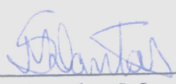
Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito parcial, para obtenção
do título de Mestre em Educação.

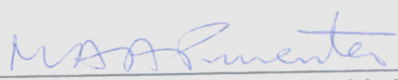
Aprovada em 13/05/2010

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Fernanda Telles Márques
Universidade de Uberaba - UNIUBE


Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista
Universidade de Uberaba - UNIUBE


Profª Drª Sandra Mara Dantas
Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM


Profª Drª Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Uberaba - UNIUBE

RESUMO

Com a promulgação da democracia, em 1988, inaugura-se um novo paradigma no Brasil e faz-se necessária uma re-análise dos antigos institutos jurídicos. O ensino jurídico ocupa um espaço importante na luta pela concretização dos direitos fundamentais, pois forma profissionais que constantemente articulam estratégias de efetivação das necessidades elencadas na Constituição. Daí a necessidade de uma educação que incentive a produção de uma crítica que demonstre coerência com o regime político adotado no Brasil. A fim de modificar o cenário dominado pela influência pedagógica tradicional, no qual o professor é o reprodutor dos conteúdos e o aluno mero receptor, é necessário repensar a formação dos profissionais. Faz-se indispensável um aperfeiçoamento que provoque o despertar da consciência jurídica, por meio de um processo comprometido com a reconstrução do conhecimento de um novo Direito, contextualizado com as necessidades da sociedade contemporânea. Sendo assim a presente pesquisa visa analisar como os(as) professores(as) dos cursos de Direito da cidade de Uberaba compreendem o Estado Democrático de Direito e se/como associam a educação como vertente de uma democracia em construção. Para tanto, este trabalho é dividido em cinco capítulos. No primeiro, é traçado um resgate dos momentos de criação e multiplicação dos cursos jurídicos, desde o Brasil Colônia até os dias de hoje, a fim de refletir sobre o ensino atual, também como prerrogativa para o levantamento de hipóteses e sugestões de melhoria na educação. O segundo capítulo objetiva discutir o ensino jurídico atual voltando os olhares para a identidade docente e a questão da pesquisa. As discussões serão respaldadas a partir das problemáticas levantadas na pesquisa de campo, sobretudo com base nos perfis do grupo pesquisado. No terceiro capítulo, o ensino jurídico atual continua sendo discutido, agora com base na metodologia e forma de avaliação usadas pelos(as) docentes. No quarto capítulo, consta uma discussão das diversas concepções de Direito e Estado, construídas ao longo da história, cujo objetivo é entender quais paradigmas fundamentam as opiniões docentes. Por fim, o quinto capítulo traz a análise do pensamento docente partindo das concepções de ensino e democracia. Os procedimentos metodológicos são fundamentalmente qualitativos, de forma que os dados sejam coletados por meio de observações, da aplicação de um questionário elaborado com questões abertas e fechadas e da realização de entrevistas semi estruturadas. Referidos instrumentos, que serão analisados a partir das orientações de Trivinos (1987), permitem um mapeamento dos perfis sócio-econômico-culturais dos sujeitos investigados; a investigação da concepção de educação, da forma de ensino e da formação docente; a apreensão da reflexão do(a) professor(a) sobre o Direito e seus paradigmas e a análise da coerência entre o discurso empregado na compreensão de democracia e as atitudes em sala de aula. Uma vez que abrange a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, a técnica da triangulação foi escolhida para a exploração dos dados.

Palavras-chave: ensino jurídico; democracia; formação docente.

ABSTRACT

With the promulgation of democracy in 1988 opens up a new paradigm in Brazil and it became necessary a re-analysis of the old legal institutes. The legal education occupies an important space in the fight for the realization of the fundamental rights, because it makes professionals that constantly articulate effective strategies to accomplish the needs listed in the Constitution. Then the necessity of an education that encourages the production of a criticism which shows coherence with the political regime adopted in Brazil. In order to change the scenery dominated by the traditional pedagogical influence, in which the teacher is the reproducer of contents and the student is a mere receiver, is necessary rethink the professional's formation. It is indispensable an improvement that triggers the awakening of the juridical conscience, through a process committed with the reconstruction of the knowledge of a new Law contextualized with the contemporary society needs. So this research aims to analyze how Law teachers of Uberaba city understand the Democratic State of Law and if/how they associate the education as one strand of a democracy in construction. For both this work is divided in five chapters. In the first chapter is described the rescue of creation moments and multiplication of law courses, since Colonial Brazil until nowadays, for the purpose of reflect about the current teaching, as well as a prerogative to raise hypotheses and suggestions for improvement in education. The second chapter discusses the current law education paying attention to teacher identity and the research issue. The discussions will be supported from the problems raised in the research field, especially based on the profiles of the studied group. In the third chapter, the current legal education continues to be discussed, now based on the methodology and form of assessment used by teachers. In the fourth chapter, contains a discussion of various conceptions of Law and State built along the history, which purpose is understand what paradigms motivate teachers opinion. Ultimately, the fifth chapter brings an analysis of teacher's thought starting by the conceptions of Education and Democracy. The methodological procedures are fundamentally qualitative, so that the data are collected through observations, by the applications of a questionnaire draw up with open and closed questions and by the realization of interviews. These instruments, which are analyzed from the guidelines Trivino (1987) allow a map of socio-economic-cultural profiles of the subjects investigated, the investigation of design education, the teaching methods and teacher education, the seizure of the reflection of a professor about the Law and its paradigms, and the analysis of consistence between the rhetoric used in understanding democracy and the attitudes in classroom. Since it covers the maximum amplitude in the description, explanation and comprehension of the focus on the study, the thecquine of triangulation was chosen for data exploration.

Key-Words: Law education; democracy; teacher formation.

Aos meus pais, Vânia e Ronildo, pela vida.
Ao Cassiano e Thiago, por torná-la cada dia melhor.

AGRADECIMENTOS

Não obstante esta pesquisa seja, pela sua finalidade acadêmica, um trabalho individual, não teria se concretizado sem a ação conjunta de pessoas especiais. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

À professora doutora Fernanda Telles Márques, que, no embate das orientações, possibilitou-me a mais sublime das minhas últimas conquistas: construir minha identidade profissional, tendo como base um Direito além dos muros, além dos códigos, além dos interesses individuais; por meio das lentes antropológicas. Pelo constante incentivo, sempre indicando a direção a ser tomada nos momentos de maior dificuldade, interlocutora interessada em participar de minhas inquietações, co-autora em vários trechos e facilitadora de minha aprendizagem.

Ao professor doutor Gustavo de Araújo Batista, que gentilmente se dispôs a participar deste trabalho, contribuindo com os referenciais filosóficos tão importantes para a construção do conhecimento.

Às professoras Maria Alzira e Célia pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos(às) professores(as) dos cursos de Direito da cidade de Uberaba, pela oportunidade de conhecê-los e apreciar o seus trabalhos por meio desta pesquisa, que me permitiu refletir sobre nossas concepções e suas possíveis conseqüências.

À professora doutora Vânia Maria de Oliveira Vieira, querida mamãe, pelo incentivo de todas as horas, pela contribuição fundamental na formação de minha identidade pessoal e profissional. Suas preces, seu carinho, seu exemplo, seu colo foram fundamentais.

Ao amigo e colega de trabalho Adalberto Amorim pelos debates informais que, desde o início, contribuíram para a construção deste trabalho.

Ao André Del Negri, que, ao orientar-me na elaboração do artigo de especialização, colaborou na preparação desta pesquisa.

A todos(as) os(as) professores(as), funcionários(as) e alunos(as) do Mestrado pela cordialidade e carinho que dispensavam a mim. Em especial, Richard, Eliane, Neivaldo e Paulo Rêgo, que fizeram parte desses momentos sempre me ajudando e incentivando.

E... Especialmente ao Thiago e sua família, a meu pai Ronildo, meu irmão Cassiano, minha avó Valda, meu avô Vandico e toda a minha família que sempre acreditaram na conclusão deste trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS.....	10
INTRODUÇÃO.....	10
1 O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO EM SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA	19
1.1 A influência portuguesa e a postura liberal dos Cursos de Direito	19
1.2 A “Bucha” e a Maçonaria como formadoras do <i>ethos</i> jurídico	26
2 IDENTIDADE SIM, DOCENTE TALVEZ.	31
2.1 Traços relevantes que caracterizam perfis.....	33
2.2. Como se deu o envolvimento com o Direito e o que é ser professor para o (a) docente?	39
2.3 Pesquisa em Direito: uma ausência que faz falta.....	55
3 ENSINO JURÍDICO ATUAL: UMA QUESTÃO NÃO RESOLVIDA, PORÉM COLOCADA	66
3.1 A metodologia do ensino como uma pedra no meio do caminho	68
3.2 Avaliação: objetivos e contradições	81
4 CONCEPÇÃO DE DIREITO: DO MODERNO AO CONTEMPORÂNEO	91
4.1 Direito e Estado: o que revelam as concepções?	91
4.1.1 Direito e sua perspectiva hobbesiana	93
4.1.2 Direito e Estado na perspectiva lockeana.....	100
4.1.3 O Direito e o Estado na perspectiva Rousseauiana	109
4.1.4 Positivismo filosófico e Positivismo jurídico: pilares do ensino jurídico brasileiro	114
5 PERSPECTIVA DE UM OUTRO ENSINO JURÍDICO: A DEMOCRACIA COMO UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gênero dos (as) docentes pesquisados (as)	34
Gráfico 2. Porcentagem das idades dos(as) docentes	35
Gráfico 3. Meios pelos quais os(as) professores(as) buscam se manterem informados	37
Gráfico 4. Tipos de instituições nas quais foram cursados os três graus de ensino	38
Gráfico 5. Renda mensal dos membros da unidade doméstica dos(as) docentes.....	39
Gráfico 6. Início da atuação profissional na área jurídica	41
Gráfico 7. Outras atividades profissionais realizadas ao tempo da docência.....	43
Gráfico 8. Formação docente no que tange à graduação	44
Gráfico 9. Porcentagem dos momentos em que os(as) docentes foram solicitados(as) a realizar atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem	63
Gráfico 10. Formação docente no que tange à pós-graduação	63
Gráfico 11. Período de conclusão das graduações dos(as) docentes.....	73
Gráfico 12. Porcentagem das avaliações referente às metodologias de ensino adotadas pela maioria dos(as) professores(as) dos(as) docentes pesquisados(as)	78

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEDI – Associação Brasileira de Ensino do Direito
CB – Constituição Brasileira
CES - Centro de Estudos Sociais
CNE- Conselho Nacional de Educação
DEASES – Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPL – Instituto Pró Livro
MEC – Ministério da Educação
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OSCIP - Organização Social Civil de Interesse Público
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, muito tem-se falado a respeito do ensino jurídico no Brasil. Alguns pesquisadores voltam suas atenções na busca por respostas a diversos questionamentos que envolvem desde a formação dos(as) professores(as) e suas metodologias de ensino, até as concepções que estes trazem consigo com relação à cultura jurídica.

No que tange ao perfil dos cursos jurídicos no Brasil, a opinião quase maciça dos pesquisadores é a permanência de uma “crise” que se instalou nesse setor. Vários são os argumentos sobre a falta de qualidade e estrutura das Faculdades de Direito: excesso de cursos, falta de preparo de professores(as), apego às formas tradicionais de ensino, gestão centralizadora, sobretudo a incoerência paradigmática no que tange à própria concepção de “Ciência Jurídica”, entre outras questões que acabam gerando um ensino frágil, imobilizador, e, conseqüentemente, criticado.

No entanto, existem algumas questões que ainda precisam de aprofundamento, uma vez que influenciam diretamente o processo ensino-aprendizagem que se dá no dia-a-dia das salas de aula. Vive-se hoje um Estado Democrático de Direito, cujo paradigma exige uma reanálise dos institutos jurídicos bem como de suas concepções.

Pode-se observar que o Brasil passa por uma crise no que concerne à mudança de paradigmas. A realidade é clara em demonstrar que os direitos fundamentais sequer estão sendo assegurados, o poder se concentra nas mãos de poucos e a Democracia está longe de ser concretizada. A crise por que passa o Direito é atribuída, ao mesmo tempo, a uma crise de legitimidade, já que a concretização dos princípios do Estado Democrático de Direito apresenta dificuldades.

O ensino jurídico ocupa um espaço importante na luta pela concretização dos direitos fundamentais, pois forma profissionais que constantemente articulam estratégias de efetivação das necessidades elencadas no texto constitucional. Daí a necessidade de uma educação que incentive a produção de uma crítica coerente com o regime político adotado no Brasil. O que se observa são cursos jurídicos não comprometidos com tal proposta e professores despreparados quanto ao domínio teórico e pedagógico que preencha as necessidades do ensino.

Comecei a refletir sobre essas questões ainda na graduação, quando optei por cursar, Direito, (pela manhã) e Licenciatura Plena em Letras (no período noturno). Naquele período, percebi que meu dia-a-dia tornou-se marcado por contradições. Enquanto, na Licenciatura, discutíamos o caráter emancipatório da educação, as habilidades e competências coerentes

com o ofício de ser professor, bem como as práticas pedagógicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem; no curso de Direito, o ensino se baseava no Direito técnico e raros eram os momentos de crítica, reflexão e pesquisa. O conhecimento se resumia a algo preponderantemente descritivo e sistemático das normas jurídicas, mantendo-se desvinculado da realidade social. Tudo pareceu muito estranho uma vez que eu já tinha percebido que as mudanças sociais não estavam nos códigos e sim na própria dinâmica social que deveria ser visualizada e debatida em sala de aula.

Diante dessas impressões, que não se encerram aqui e sim percorrem todo o trabalho, passei a pensar que, para modificar o cenário dominado pela influência pedagógica tradicional, no qual o professor é o reprodutor dos conteúdos e o(a) aluno(a) mero receptor, ser passivo que assimila teorias sem criticá-las, é necessário repensar a formação dos profissionais que atuam nos cursos de Direito. Logo, faz-se indispensável um aperfeiçoamento que provoque o despertar da consciência jurídica, por meio de um processo comprometido com a reconstrução do conhecimento de um novo direito, contextualizado com as necessidades da sociedade contemporânea.

Os debates em torno do processo de formação e profissionalização docente têm mostrado muitas demandas às pesquisas nessa área, voltadas àqueles que demonstram interesse em trabalhar em espaços diferenciados dos convencionais. Nessa perspectiva, a pesquisa volta seu olhar para os (as) professores(as) dos cursos de Direito da cidade de Uberaba e para sua realidade profissional, buscando conhecer e discutir a formação, atuação e compreensão de aspectos que permeiam o ensino e a própria cultura jurídica.

O problema central da pesquisa é: de que forma os(as) professores(as) dos cursos de Direito da cidade de Uberaba compreendem o Direito e se/como sua compreensão tem relação com suas práticas docentes, considerando-se que a Educação é fator fundamental a uma Democracia em construção.

Na busca por respostas ao problema colocado, a primeira meta é analisar o ensino jurídico brasileiro com vistas a compreender, de forma processual, suas tendências a fim de diagnosticar suas lacunas. Para tanto, faz-se necessário: o resgate dos momentos de criação e multiplicação dos cursos jurídicos, desde o Brasil Colônia até os dias de hoje e a discussão sobre a influência da “Bucha” e da Maçonaria na formação do *ethos* jurídico brasileiro.

A segunda meta é discutir o ensino jurídico atual, voltando o olhar para: metodologia, identidade docente, pesquisa e avaliação. Embora tais elementos não sejam o objeto do meu estudo, configuram-se como temas transversais necessários ao alcance dos objetivos aos quais pretendo. As discussões serão respaldadas por autores que demonstram

afinidade com o assunto e serão encaminhadas a partir das problemáticas levantadas na pesquisa de campo.

A terceira meta é aprofundar a observação sobre as características da formação e atuação dos(as) professores(as), partindo de suas concepções de Direito, Ensino e Democracia. A fim de cumprir esse objetivo, a pesquisa de campo é determinante, uma vez que foram colhidas informações e depoimentos sobre tais assuntos.

Os resultados serão discutidos durante todo o trabalho, a partir de um diálogo com conceitos de autonomia, saberes, prática, concepções de educação; neste caso, destacando aquela que melhor corresponda ao perfil que, por razões que serão argumentadas adiante, considero compatível com as necessidades atuais.

Este trabalho faz uso, durante seu percurso, basicamente, de três estratégias de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo.

A pesquisa bibliográfica - cuja importância já foi defendida por inúmeros pesquisadores como Cervo e Bervian (1996), Lakatos e Marconi (1987) - percorre todo o material principalmente os diálogos que dão suporte e aprofundam as questões que permeiam o trabalho. Uma vez que, segundo Lakatos e Marconi (1987, p. 66), “a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado”, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, os autores que debatem o ensino jurídico no Brasil foram consultados e forneceram as bases teóricas para o resultado final que será apresentado.

A pesquisa documental, discutida também por Lakatos e Marconi (1987) e que, segundo Lüdke e André (2001, p.38), consiste “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, possibilitou a melhor compreensão dos contextos históricos bem como a busca por informações sobre os cursos de Direito na cidade de Uberaba.

As informações contidas nos projetos-político-pedagógicos¹, além de apontarem para uma lógica na organização dos cursos jurídicos quanto a currículo, disciplinas e perfis, também favoreceram a orientação da pesquisa de campo no que se refere à escolha dos (as) professores (as) e segmentos investigados. Pelo próprio projeto, foi possível identificar os objetivos específicos e gerais dos cursos como também verificar as concepções que permeiam a cultura jurídica e as expectativas do ensino.

¹O projeto político-pedagógico de uma das Instituições, no tempo da pesquisa, não estava concluído; por isso, as informações foram passadas pela assistente pedagógica do curso.

A pesquisa de campo foi dividida em dois momentos importantes. O primeiro deles constituiu-se na aplicação de questionários mistos aos(as) professores(as) dos cursos de Direito da cidade de Uberaba (APÊNDICE C). E o segundo foi marcado pelas entrevistas realizadas com alguns deles, mediante o TCLE (APÊNDICE D), cujo roteiro segue também em APÊNDICE E. A opção pelo questionário deu-se em virtude do grande número de sujeitos investigados e também pelo objetivo de traçar um perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos. Elaborado com questões abertas e fechadas, foi entregue aos participantes de forma a garantir o anonimato que, conforme Cervo e Bervian (1996, p. 138), “possibilita coletar informações e respostas mais reais”.

A fim de aprofundar as informações colhidas por meio dos questionários, assim como ampliar algumas reflexões interessantes para a pesquisa, entrevistas semi-estruturadas também foram realizadas. Conforme reforça Minayo (2007, p. 65), o referido procedimento “privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos”. Esse instrumento possibilitou a ampliação do horizonte de coleta de dados, resultando em informações que enriqueceram as discussões e serão fundamentais às discussões finais.

Os dados coletados no trabalho de campo foram abordados sob a ótica qualitativa, que para Minayo (2007, p. 21)

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano distingue não só por agir mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Dessa forma, ao buscar compreender a formação dos(as) professores(as), bem como suas práticas e os aspectos de sua compreensão com relação ao ensino, à formação docente e à democracia; as análises foram feitas, considerando a complexidade e a particularidade do assunto tratado. Uma vez que abrange a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, a técnica da triangulação foi escolhida por preocupar-se, “em primeiro lugar, com os processos e produtos centrados no sujeito e, em segundo lugar, com os elementos produzidos pelo meio do sujeito e que têm influência no seu desempenho junto à comunidade e, por último, com os processos e produtos originados da estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social, no qual está inserido o sujeito” (TRIVIÑOS, 1987).

A cidade de Uberaba foi escolhida não só por ser o local onde moro e trabalho como também por nela estar construindo minha trajetória acadêmica. Considero importante destacar que, ao realizar a pesquisa de campo, já havia terminado a graduação em Direito, prestado o Exame de Ordem e conseqüentemente me tornado advogada. Na ocasião, também estava cursando uma especialização em Direito Processual, além do Mestrado em Educação, e já fazia parte do corpo docente da Universidade de Uberaba. Essas situações influenciaram ora direta ora indiretamente o “caminhar” dos trabalhos, uma vez que minha formação, bem como meus propósitos e posicionamentos, já eram claros para a maioria dos sujeitos do grupo pesquisado.

Uma vez definido o espaço e os objetivos da pesquisa, dirigi-me às três Instituições de Ensino da cidade que oferecem o curso de Direito, para apresentar minha proposta e obter consentimento (ou não) para realizar a pesquisa de campo. Na primeira conversa, já apresentei formalmente o documento de Autorização (APÊNDICE A), o qual foi assinado por todos os diretores, que me receberam muito bem e prontificaram-se a participar e colaborar no que fosse preciso. Inclusive, nessa fase da pesquisa, manifestaram-se no sentido de que o tema, bem como seus resultados, eram de grande interesse das Instituições de Ensino Superior.

Após a autorização, foi elaborado um questionário-piloto, distribuído a um grupo experimental de dez professores(as) de outras áreas, a fim de verificação da inteligibilidade e validade dos itens, ou seja, corrigir alguma incoerência ou ambigüidade na forma de perguntar. Decorrida essa verificação, finalmente os questionados definitivos foram elaborados e encaminhados aos 89 professores(as) do ensino de Direito da cidade de Uberaba, sendo que destes, 35 retornaram. Importante lembrar que, mediante a entrega do instrumento para o professor, foi aplicado o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), devidamente preenchido e assinado.

O questionário é composto de vinte e sete questões abertas e fechadas. As primeiras seis questões referem-se a dados pessoais dos sujeitos que nos permitem conhecer aspectos socioeconômicos, enquanto as demais enfocam a formação do professor bem como sua opinião acerca de alguns componentes que permeiam o ensino jurídico.

Com os questionários em mãos, dirigi-me até às três instituições, com o objetivo de entregá-los a um(a) funcionário(a) que, como combinado, aplicá-los-ia aos participantes. A opção por assistentes de pesquisa se deu em face da necessidade de manter-me afastada e não influenciar os sujeitos, que também são meus colegas de profissão, até mesmo quanto à opção de participar ou não deste trabalho.

Até esse momento, estava clara e definida a participação das três instituições. Porém, após uma semana, ao retornar para recolher os instrumentos, uma delas não mais demonstrou interesse em continuar. Fui informada pela secretária do curso que os questionários sequer foram entregues aos professores e que não havia notícia do fim dado a eles. Diante da situação, tentei por várias vezes, contato com o responsável, que inclusive tinha antes me recebido e se mostrado disposto a participar, mas as tentativas foram em vão; ora ele não estava na instituição, ora estava em reunião e, por fim, foi-me comunicado que o responsável havia deixado o cargo e que seu substituto nada teria a me informar sobre a pesquisa.

Por esse motivo, embora existam três instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Direito em Uberaba, a presente pesquisa foi realizada apenas em duas, as quais contam juntas com 79 docentes. Destes, 35 responderam ao questionário e 9 concederam-me entrevistas .

Na primeira instituição, os questionários foram aplicados pela secretária, que se dispôs a isso gentilmente e, inclusive, relatou-me que conseguiu entregá-los a todos os professores; muitos acharam interessante mas não quiseram pegar para responder porque estavam sem tempo. Aconteceu também de ela entregar o envelope, o professor levar para casa e não trazer de volta. Na opinião dela, um ou outro foi perdido.

O posicionamento de um(a) dos(as) docentes chamou-me mais atenção. A secretária disse que entregou a autorização de pesquisa, a pessoa assinou, preencheu o número do documento, devolveu a autorização, pegou o questionário e começou a responder. Depois de ter respondido em média cinco questões, levantou bruscamente da cadeira, rasgou o questionário e disse que não iria mais participar daquela “*palhaçada*”. Disse que aquela situação não era nenhum tipo de pesquisa acadêmica e que, como discente da instituição concorrente, provavelmente eu seria uma impostora em busca de informações que seriam utilizadas para denegrir a imagem daquela instituição².

Diante desse fato, percebi que a pesquisa, nem sempre, é bem vinda no ambiente acadêmico, principalmente quando visa a conhecer e discutir a atuação docente. Com base nisso, adiante esse assunto será melhor abordado.

²Essas informações estão registradas no diário de campo. Conforme Cruz Neto (1994, p. 63-64), esse diário é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso”, que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que, no seu somatório, vão congregam os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado.

Na segunda instituição, os questionários foram aplicados por uma bolsista de iniciação científica³, que se dispôs a participar. Ela também contribuiu com relatos interessantes. Disse ser muito difícil depender de professores(as). Eles estão sempre correndo, ocupados e sem tempo. Pude perceber que a falta de tempo foi utilizada como argumento para muitos(as) não participarem da pesquisa. Por isso, no decorrer do trabalho, dispus-me a investigar melhor esse fator e discuti-lo com autores que abordam o tema.

No que tange à apresentação dos dados e discussão dos resultados, optei por não criar um capítulo específico para essa parte. Uma vez que a intenção seja desconstruir a prática atual de ensino jurídico, buscando sua gênese e reconhecendo sua crise, pretendi mostrar dialeticamente como o passado se relaciona com a atualidade e como se fundamentam as concepções construídas no presente.

Para tanto, considero que apresentar os dados da pesquisa de campo e discutir os resultados em momento diferente à oferta do aporte teórico incorreria na fragmentação do objeto em estudo e não possibilitaria a união, almejada por mim, do conteúdo teórico com as vivências na prática.

Embora essa forma de abordar o método seja pouco divulgada no meio em que me encontro, apresentar um texto acadêmico, no qual teoria e campo caminham juntos, refere-se a uma ressonância do que já vem sendo feito em outras áreas das Ciências Humanas e da Saúde. Márques (1997, p. 11-12) ao pesquisar sobre um grupo de crianças e adolescentes, guardadores de carros, na cidade de Santos, argumenta a possibilidade:

A adoção de uma perspectiva limpa, linear e temporal, que separasse as situações de campo da discussão teórica e que restringisse esta última a um único campo do saber, certamente aumentaria a possibilidade de leitura do trabalho no meio a que se destina: um tradicional e conceituado programa de pós-graduação em Sociologia. Porém, com o devido respeito pelo método sociológico, se fosse desembaraçado dos fragmentos das tantas situações que se cruzam compondo seu mundo, o que teríamos seria um *menino de rua* fictício; mais uma construção de gabinete para o acervo das ciências sociocomportamentais, para a inspiração de roteiros ficcionais e para a rotulagem da grande imprensa, movida pelo desejo de patologização das diferenças.

A autora se apóia na etnologia, vista pela perspectiva hermenêutica de Geertz (1978, 1989) como sendo um procedimento que necessariamente alia a "descrição densa", entremeada a depoimentos orais, com a discussão teórica.

³ Trata-se da acadêmica Raílla Mara Guimarães Fachinelli, na ocasião bolsista da FAPEMIG junto ao projeto "Do Direito à Diferença: um estudo das representações sociais de professores do ensino jurídico acerca da questão da diversidade", coordenado pela profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

Embora a construção do meu trabalho de pesquisa não tenha qualquer aporte etnológico, construí, no decorrer de minha vida acadêmica, a concepção também defendida por Gutwirth (2001, s/p) a qual argumenta:

é importante que o pesquisador domine este formidável esforço combinatório, que ele se assegure, portanto, que a abstração *reflexiva* (nos dois sentidos do termo) que ele exerce corresponda ainda às observações vindas do campo de pesquisa. Pois em bom método etnológico, trata-se justamente de praticar um retorno constante à informação obtida em campo, para confrontá-la com os desenvolvimentos analíticos, lógicos e teóricos concebidos, estes, diante de uma escrivadinha.

Para o mesmo autor, em um trabalho de inspiração etnológica deve, portanto, haver uma interação permanente entre as operações de investigação de campo, a descrição e a reflexão generalizante ou teórica. Este vai-e-vem entre os níveis de uma pesquisa científica é, sem dúvida, o modo próprio de uma “epistemologia sadia”.

Foi justamente em busca dessa referida “epistemologia sadia” que procurei mostrar as especificidades da minha pesquisa e a minha concepção de trabalho acadêmico. O trabalho se mostrava cada vez mais interessante e prazeroso à medida que eu conseguia “tecer” as discussões apresentadas pelos autores às opiniões coletadas em campo. O que, ao mesmo tempo, conferia mais consistência às minhas análises.

1 O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO EM SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Para que o objetivo do presente trabalho seja alcançado, qual seja investigar de que forma os(as) professores(as) dos cursos de Direito da cidade de Uberaba compreendem o Direito e se/como tal compreensão demonstra coerência com preceitos democráticos, é fundamental uma reanálise dos aspectos históricos que permeiam a questão.

O ensino do Direito, no Brasil, é caracterizado pelas condições específicas e vigentes de um determinado contexto, construído sob a influência de fatores socioeconômicos e histórico-culturais peculiares, que possibilitam transformações da crítica e reflexão.

Parto do princípio de que as práticas sociais modificam o saber e criam novos saberes, que tentam se ajustar, de forma admissível, ao meio em que foram introduzidos. Um exemplo disso são as próprias práticas sociais que mudam com o passar do tempo, numa perspectiva dialética, já que se apóiam em fatos e resultados anteriormente experimentados.

Wolkmer (1995, p. 2), ao tratar da importância dos estudos históricos no âmbito do direito, diz que: “Aceitar a politização das idéias e das instituições jurídicas significa superar todo e qualquer viés metodológico representado pelo historicismo legal de cunho formalista erudito e elitista”. Nessa perspectiva, podemos perceber as transformações, em toda parte, atingindo as formas de ensinar, bem como o que é ensinado. Discutir as mudanças é o objetivo desta pesquisa, que pretende abordar o surgimento do ensino jurídico no Brasil, sua reforma, sua crise e, por fim, sua possível reformulação.

1.1 A influência portuguesa e a postura liberal dos Cursos de Direito

Afastem-se os entraves à criação de escolas, de cursos, de faculdades e estas florescerão vigorosas. O princípio de seleção natural encarregar-se-á de fiscalizar a escola, só sobrevivendo os mais aptos, os melhores. O próprio ensino oficial só terá a lucrar com isto, a concorrência das escolas particulares obrigando-o a manter um ensino elevado. (BARROS *apud* BASTOS, 2000, p.75-76),⁴

Até o início do século XIX, como no Brasil ainda não havia cursos jurídicos, muitos estudantes brasileiros seguiam até Portugal, em busca de uma formação, fazendo com que os

⁴A citação posta vem comprovar a força do discurso liberal na sociedade brasileira. É clara a intenção de expandir o ensino, mesmo que não estruturado. O próprio mercado garantia a permanência dos cursos com qualidade e daria um jeito de expulsar aqueles que não fossem suficientes. Como diz Siqueira (2000, p. 17), uma verdadeira “fábrica de bacharéis” no século XIX, também observada nos dias de hoje, frente à expansão indiscriminada dos cursos de Direito.

primeiros passos do ensino jurídico brasileiro fossem dados ainda na Faculdade de Direito de Coimbra, esta criada sob o domínio da Igreja Católica.

Não há como negar a influência dessa instituição portuguesa na formação do Direito Brasileiro. Durante o período colonial, entre 1577 e 1822, Coimbra formou 2.464 estudantes oriundos do Brasil (BARSA, 1989). Dessa forma, os estudantes brasileiros presenciaram as transformações liberais da Faculdade de Direito de Coimbra, ocorridas em décadas seguintes, trazendo consigo essa bagagem cultural ao Brasil. Afirma Martinez (2008, p. 27) que “[...] com toda a expansão ideológica ocorrida, o espaço intelectual do iluminismo liberal floresceu na mente dos fidalgos estudantes brasileiros em Coimbra”.

É sob tal pensamento que o Direito se desenvolveu no Brasil, uma vez que os estudantes que construíram sua formação acadêmica em Coimbra, baseada nas implicações ideológicas liberais, foram os primeiros a ocupar os cargos de relevância na estruturação do imperialismo brasileiro; o que conseqüentemente influenciou a formação curricular dos futuros cursos jurídicos.

Na época da criação dos cursos, Portugal passava por uma considerável crise econômica e política. Encontrava dificuldades em deixar a economia mercantil em prol da industrial e a Inglaterra se destacava fortemente nesse período.

Como nação, continuava Portugal um país pobre, sem capitais, quase despovoado, com uma lavoura decadente pela falta de braços que a trabalhassem, pelas relações de caráter feudal ainda existentes, dirigido por um Rei absoluto, uma nobreza arruinada, quase sem terras e sem fontes de renda, onde se salientava uma burguesia mercantil rica mas politicamente débil, preocupada apenas em importar e vender para o estrangeiro especiarias e escravos e viver no luxo e na ostentação. (BAUSBAUM, 1957, 48-49)

Diante da crise, o Rei de Portugal, D. José I, nomeou para seu ministro o Marquês de Pombal⁵, que passou a trabalhar no sentido de recuperar a economia portuguesa, iniciando uma tentativa de transformação com as Reformas Pombalinas. Dentre as propostas para ascensão, Marquês de Pombal almejava colocar Portugal nos moldes de uma metrópole capitalista, a exemplo da Inglaterra, e fazer com que colônias, como o Brasil, fossem ainda mais exploradas, a fim de promover lucros à Nação portuguesa.

⁵ Sebastião José de Carvalho e Melo, ou Conde de Oeiras, nascido em 13 de maio de 1699 e falecido aos 83 anos foi um nobre e estadista português, sendo considerado, ainda hoje, uma das figuras mais controversas e carismáticas da História Portuguesa.

No período colonial, o Direito brasileiro constituiu-se como manutenção do poder monárquico, voltado aos interesses privativos da Coroa, a qual não buscava satisfazer os interesses da Colônia, mas sim afastar as ameaças ao poder estatal e garantir o pagamento de impostos mediante dominação e exploração, pautadas em uma cultura elitista.

Conforme ressalta Bausbaum (1957, p. 50), por volta de 1750, os ideais de Pombal eram confrontados com a pregação educacional dos jesuítas. Embora o ministro de Portugal valorizasse a ciência e o desenvolvimento da tecnologia, suas idéias não chegavam a pertencer à ideologia do Iluminismo propriamente dito, por não almejar uma libertação pela autonomia. Ao contrário, seu interesse primordial era que, por meio da ciência e da tecnologia, os homens se tornassem suficientemente capazes de assumir postos de comando no Estado absolutista. Nota-se que o ensino deixou de servir como manutenção de um poder religioso, antes nas mãos dos jesuítas, e passou a ser um instrumento de manutenção do poder absolutista – agora sob o comando do rei.

Em Coimbra, a formação em Direito era um processo de socialização destinado a criar um senso de lealdade e obediência ao rei. É bastante significativo que, durante os trezentos anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, Coimbra fosse a única Faculdade de Direito dentro do império português. Todos os magistrados do império, tivesse ele nascido nas colônias ou no continente, passavam pelo currículo daquela escola e bebiam seu conhecimento em Direito e na arte de governar naquela fonte. (OLIVIO, 2000, p. 56)

Nessa perspectiva, através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759⁶, os jesuítas foram expulsos do sistema, e uma enorme lacuna surgiu no âmbito educacional, já que todas as escolas, até então existentes, eram de propriedade da Igreja Católica.

Enquanto em Portugal almejava-se construir um sistema público de ensino, mais moderno e popular, no Brasil, apesar das várias tentativas, através de ordens contínuas, as Reformas Pombalinas no campo da educação fracassaram, destruindo a sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas, confiscando-lhes os bens e fechando todos os seus colégios.

No Brasil, a Reforma Pombalina chegou 30 anos depois de iniciada. Os brasileiros que até então se beneficiavam dos colégios jesuítas não receberam pacificamente as propostas

⁶ Segundo informações colhidas do Arquivo Nacional sobre José Albano Fragoso, o Alvará régio de 28 de junho de 1759 aboliu todas as instituições de ensino dos jesuítas no Brasil, apontando para o estabelecimento de um novo regime na educação do reino. O rei d. José I fez, no texto da lei, um quadro geral do ensino ministrado pelos jesuítas, avaliando os graves prejuízos que trouxeram para a mocidade portuguesa e de seus domínios com seu método diferenciado das outras nações européias.

de Pombal. Foi assim que Portugal percebeu que a educação no Brasil estava estagnada, presa aos ideais jesuíticos, e era preciso recorrer a outra solução.

Pombal constatou que o método de ensino adotado pelos jesuítas se prendia à análise e revisão minuciosa do conteúdo estudado e à memorização e valorização da teoria em detrimento da prática. Sendo assim, determinou a proibição do uso de compêndios e gramáticas de língua latina e criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas. Para tanto, estabeleceu um novo método de ensino, que valorizava a modernização do ensino superior e possibilitava um aprendizado cuja função seria a formação de cidadãos para servir ao Estado.

Na Faculdade de Coimbra, o ensino do Direito se ateve aos moldes pombalinos. As aulas eram autônomas, as disciplinas isoladas, sem articulação umas com as outras, havendo um único professor para cada conteúdo. A crítica continua no sentido de que a aprendizagem passou a ser fragmentada, com professores leigos, sem capacitação suficiente para o ensino e atendimento das necessidades discentes, como destaca Wolkmer (2000, p. 46).

Ainda que o objetivo fosse reverter o quadro da educação de Portugal e de suas colônias, houve uma repetição da escolarização baseada na formação clássica dos jesuítas, uma vez que a base pedagógica jesuítica já havia sido interiorizada por toda a população.

Em meio à Reforma Pombalina, como os estudantes brasileiros acompanharam as transformações liberais da Faculdade de Direito de Coimbra, o resultado foram bacharéis formados sob um pensamento europeu de dominação, que vieram para o Brasil influenciados pelo pensamento português.

Na visão de Wolkmer (2003, p. 49), o ensino jurídico no Império é marcado por uma cultura desinteressada, dispersa, com visão lógica e harmônica do Direito, embasada numa concepção de mundo falsa, ingênua e voltada para a preservação das estruturas de poder. O ensino jurídico era desenvolvido fora das relações didáticas entre corpo docente e discente. As dificuldades acadêmicas persistiram ao longo desse período, recaindo sobre a estrutura didática e administrativa do curso de Direito.

Outro ponto crítico é que, após a Revolução Francesa, não foi somente o poder sobre o Estado que sofreu modificação, Martinez (2008, p. 28) argumenta também a respeito da aparição de um novo modelo científico, o qual entraria em conflito com a ala eclesiástica da academia. “Esse novo discurso científico jusracional requeria nova base retórica, cujo alcance seria imbricado na própria sustentação da sociedade moderna em construção”. Em

decorrência, certa forma de regulação liberal das relações sociais seria o mecanismo impulsionador dos estudos jurídicos da época: o Normativismo Positivista⁷.

Como até 1822 Portugal exerceu domínio sobre o Brasil, a Metrópole não tinha intenções de incentivar a criação de um ensino superior na Colônia, já que tal possibilidade poderia estimular a crítica e a reflexão dos estudantes brasileiros, prejudicando, assim, os interesses de manipulação e exploração evidenciados pelos portugueses.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, colocou-se como ordem do dia transformar a Colônia em lugar apropriado para a instalação da Corte; no entanto, isso não suscitou de imediato a preocupação com a formação de quadros para ocupar os cargos e funções do Estado, pois, para facilitar a dependência da Colônia, a formação Coimbrã consistiu em um eficiente método de controle ideológico, sendo preocupação do ensino superior da época a formação militar e das outras áreas consideradas técnicas.

Segundo os autores pesquisados, mesmo após a Independência, não havia, pois, qualquer ensino jurídico em nosso país, partindo da Igreja a primeira tentativa de fundação de uma Faculdade de Direito no Brasil, já que era necessário incentivar a emancipação intelectual, para assim alcançar a emancipação política. Não havia, nesse cenário, pessoas consideradas pela Igreja aptas a ocupar os cargos de governantes; o que fez com que o objetivo único da criação de ensino jurídico no Brasil fosse satisfazer as necessidades do Estado nacional em criar uma nova elite política.

Embora sem sucesso, em 1823, um ano após a proclamação da independência do Brasil, foi apresentado à Assembléia Constituinte de 1823 o primeiro projeto de criação de Curso de Direito.

Logo após a Constituição de 1824, foi encaminhada ao Parlamento Imperial outra proposta de criação de um Curso de Direito no Brasil, que, após muita discussão, tornou-se vitoriosa no dia 11 de agosto de 1827, sendo, então, sancionada pelo imperador, Dom Pedro I. Nesse momento, verificou-se a implantação dos cursos jurídicos no Brasil, em Olinda e São Paulo, com início das atividades no ano seguinte. Neles o quadro docente era formado por uma teia de professores portugueses e, nessa perspectiva, as faculdades de São Paulo e Recife foram os centros responsáveis pela formação ideológica da elite dirigente, homogênea na medida do possível, que deveria consolidar o projeto de Estado Nacional. Segue adiante transcrição do preâmbulo, bem como do artigo 1 da Lei de 11 de agosto de 1827, que criou os dois primeiros cursos de Direito no Brasil

⁷ Adiante o Positivismo jurídico será abordado com mais ênfase e propriedade.

Dom Pedro Primeiro, por **Graça de Deus** e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos **súditos** que a Assembléia Geral decretou, e nós que remos a Lei seguinte:

Art. 1.º - Criar-se-ão dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na Cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e neles no espaço de cinco anos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANO – 1ª cadeira – Direito Natural, Público, **Análise da Constituição do Império**, Direito das Gentes, e Diplomacia.

2.º ANO – 1ª cadeira – Continuação das matérias do ano antecedente.
2ª cadeira – **Direito Público Eclesiástico**.

3.º ANO – 1ª cadeira – Direito Pátrio Civil. 2ª cadeira – Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal.

4.º ANO – 1ª cadeira – Continuação do Direito Pátrio Civil. 2ª cadeira – Direito Mercantil e Marítimo.

5.º ANO – 1ª cadeira – Economia Política. 2ª cadeira – Teoria e Prática do Processo adotado pelas leis do Império. (grifo meu)

Pela transcrição do artigo, é possível perceber características marcantes do ensino jurídico brasileiro: a forte presença da Igreja Católica como norteadora dos atos humanos, da estrutura burocrática do Estado, bem como do currículo, já que inclui, no segundo ano, o conteúdo de Direito Eclesiástico⁸; a presença das elites imperiais, que aos súditos impunham modos de vida; e, por fim, a forte influência do direito romano como precursor do entendimento jurídico brasileiro. Lopes (2002, p. 276) deixa claro que “o Brasil buscava seu próprio curso, com suas características, mas não conseguia afastar-se do modelo de Coimbra. Esta necessidade advinha do interesse em manter o poder soberano, justificando-se no direito posto.” A necessidade de bacharéis não seria apenas para manter o poder, mas para criar normas a justificar o poder. Camargo (2003, p. 89) completa: “dessa forma, a valorização do direito corresponderá também a critérios objetivos: bom é aquilo que o Estado quer e prescreve como conduta obrigatória, e mau aquilo que não valorizou a ponto de incorporar à ordem jurídica.” Ou seja, a legitimidade do Direito defendida pelo paradigma jurídico vigente concentrava-se no poder do Estado de “dizer o Direito”.

Wolkmer⁹ (1995, p. 80) faz uma análise da criação dos cursos jurídicos nesse contexto:

⁸ Por não haver coerência entre o pensamento liberal de Pombal e a inserção eclesiástica, os ideais da Igreja católica eram fortemente combatidos por Marquês de Pombal, que trazia em seu discurso a intenção de transformar o Brasil em um país laico, presente nos Estatutos do Visconde da Cachoeira. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 25)

⁹ Wolkmer (1995, p.80) faz uma análise da trajetória da historicidade nacional apontando os seus mitos, falácias, contradições e natureza ideológica das instituições jurídicas. Constata uma tradição legal “profundamente comprometida com uma formação social elitista, agrário-mercantil, antidemocrática e formalista”.

A implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, um em São Paulo e outro em Recife, refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo ideologicamente a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país.

Na visão do autor, o Império Brasileiro e suas elites tinham em mente construir cursos de Direito que coadunassem com os interesses de um Estado ainda em processo de consolidação, ou seja, Direito e política se misturavam no cenário da época. Por meio dos cursos de graduação em Direito, pretendiam formar estadistas para preencher os quadros funcionais necessários à organização e implementação do Estado, recém egresso do regime colonial. Pretendiam, ainda, constituir uma elite política coesa, disciplinada e comprometida com as razões do Estado Monarquista, que evitasse qualquer espécie de crítica às bases do Estado Imperial brasileiro. Pretendiam, pois, evitar qualquer forma de manifestação republicana que colocasse em risco o *status quo* de dominação do povo pela elite imperial. Segundo Almeida Filho (2005, p. 83), “o Positivismo jurídico seria uma forma concreta de estabilização destas idéias. O Positivismo jurídico, enquanto formalismo legal, justifica o Estado detentor do poder”.

Já que havia a necessidade de formar pessoas para legislar, governar, administrar e julgar, os cargos jurídicos tornaram-se alvo dos estudantes brasileiros uma vez que manteriam a elite no poder e representavam uma ascensão social e intelectual. Como explica Wolkmer (2003, p. 98), “tratava-se não só da composição de cargos a serviço de uma administração estatal em expansão, mas, sobretudo, representava um ideal de vida com reais possibilidades de segurança profissional e ascensão a um *status* social superior.”

Ocorre que, na realidade, os cursos de Direito criados em São Paulo e Olinda não foram capazes de preencher as expectativas de que o momento histórico necessitava, uma vez declarada a independência. Implantou-se, no Brasil, uma estrutura educacional já consolidada em Portugal, cujas características distanciavam-se do cenário brasileiro. Neder (2000, p. 4) traz uma importante contribuição com relação à referência portuguesa na criação dos cursos:

A discussão parlamentar para a criação dos cursos jurídicos esteve vazada de referências à Coimbra. Também a proposta de estatuto para os cursos jurídicos a serem criados, intitulada “Estatutos do **Visconde da Cachoeira**”, cópia que ficou pronta em 1825, repetia, quase literalmente, os Estatutos do Curso de Direito de Coimbra oriundos da reforma universitária empreendida pela administração do Marquês de Pombal, em 1772. Nas considerações gerais de caráter mais filosófico, onde a filiação ideológico-política do autor da proposta estão exarados, encontramos referência explícita à Paschoal José de Mello Freire, ideólogo das reformas pombalinas no campo jurídico.

Há também, nesse momento, a luta pela separação da Igreja em relação ao Estado. Estão presentes, no Projeto de Regulamento do Estatuto para o Curso Jurídico, criado pelo Decreto de 9 de janeiro de 1825, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira, passagens que demonstram tal rompimento.

Comtudo não entrará o ensino da faculdade de canones no Curso Juridico, que se vai instituir. Esta sciencia, toda composta das leis ecclesiasticas, bem como a theologia, deve reservar-se para os claustos e seminarios episcopaes, como já se declarou pelo Alvará de 10 de Maio de 1805 § 6.º, e onde é mais próprio ensinarem-se doutrinas semelhantes, que pertencem aos ecclesiasticos, que se destinam aos diversos empregos da igreja, e não aos cidadãos seculares dispostos aos empregos civis. (MELO E CACHOEIRA, 1977, p. 12)

As críticas iniciais feitas ao discurso liberal ocorreram a partir da constatação da massificação ocorrida pela expansão indiscriminada dos cursos de Direito, conforme os padrões da época. Surgia o ilustrativo termo “fábricas de bacharéis”. Sobre esse assunto comenta Siqueira (2000, p. 17):

Criado potencialmente em alusão ao modelo “fordista” de produção industrial em série, o termo “fábricas de bacharéis” descreve o aumento indiscriminado de vagas ocorrido no Ensino Jurídico Brasileiro, sem notícias históricas de quaisquer modificações qualitativas. Desse modo, em 1927, no primeiro centenário da criação dos cursos de Direito no Brasil, a República Velha aproxima-se de seu encerramento com um saldo de 14 cursos de Direito e 3200 alunos matriculados.

E, nesse contexto o ensino jurídico foi se estruturando. A falta de autonomia dos cursos e o apego às formas de ensino da corte permaneceram no tempo e, ainda hoje, predominam em alguns dos cursos no Brasil. Segue adiante a análise dos demais aspectos históricos que determinaram a estrutura educacional que se tem na contemporaneidade.

1.2 A “Bucha¹⁰” e a Maçonaria como formadoras do *ethos* jurídico

Parto desse ponto para uma discussão acerca de duas organizações secretas, a Bucha e a Maçonaria, como formadoras do *ethos* jurídico brasileiro, ou seja, instituições que, de

¹⁰ Originária da palavra *Burschenschaft*, a expressão “Bucha” foi criada em substituição ao termo alemão por ser de difícil pronúncia.

alguma forma, influenciaram os valores, os costumes, e a própria identidade da cultura jurídica no Brasil.

Segundo Almeida Filho (2008, p. 30), a *Burschenschaft* paulistana (conhecida no cenário brasileiro como *Bucha*), seria criada nos moldes da alemã, que possuía nítida característica revolucionária e “teria sido fundada em 1815, por estudantes de diversas universidades, que as abandonariam a fim de participar das guerras contra Napoleão Bonaparte. Mas não somente este era o espírito da sociedade”. Assim como no Brasil, a *Burschenschaft* possuía caráter filantrópico, auxiliando os estudantes carentes com compras de livros etc. A *Burschenschaft* alemã existe atualmente, mas sem qualquer segredo.

A *Bucha*¹¹, fundada no Brasil, quatro anos após a criação dos primeiros cursos jurídicos, servia como uma espécie de captação (ROCHA *apud* ALMEIDA FILHO, 2008, p. 31) para a Maçonaria. Pelo artigo 1º. da Constituição do Grande Oriente do Brasil, em seu inciso VII, o qual determina que “os Maçons têm os seguintes deveres essenciais: amor à família, fidelidade e devotamento à Pátria e obediência à lei;” já é possível perceber o quanto os integrantes da *Bucha* e da Maçonaria apoiavam o Positivismo filosófico. Nota-se um entroncamento entre maçonaria, ensino jurídico, política e o Positivismo filosófico de Auguste Comte que, de alguma forma, influenciou a estrutura do Brasil contemporâneo.

Não há como falar em ensino jurídico brasileiro sem identificar a influência da Maçonaria e suas vertentes, bem como sem destacar como os maçons interferiram nos acontecimentos políticos determinantes no Brasil¹².

Ao recorrer à história, constata-se que a República, no Brasil, instaurou-se com o apoio de militares de formação positivista que, por sua vez, também eram apoiados por uma elite política marcada pelo ideal liberal, que contava com o apoio da Maçonaria e *Bucha*. Almeida Filho (2008, p. 5) destaca que a participação da *Bucha*, no cenário do Séc. XIX, tem seu ápice com a Proclamação da República e a Constituição de 1891.

Muitos foram os momentos que marcaram a presença maçônica na formação da sociedade brasileira. A influência da Maçonaria para a Independência do Brasil é marcante

¹¹“A Bucha era – e aparentemente ainda é – uma sociedade secreta. Sempre foi difícil saber com certeza quem pertencia ou não a ela”. O objetivo era reunir os alunos de melhor caráter e levá-los a um aprimoramento moral e ao desenvolvimento das idéias liberais nos estudos jurídicos e na política brasileira. “Mas o funcionamento da Bucha é desconhecido”, diz o advogado. À medida que o tempo passa, porém, a participação de muitos personagens históricos na agremiação vai se revelando, numa lista que inclui nomes como os de Ruy Barbosa e do Barão do Rio Branco. “Já não há dúvidas de que participaram dela todos os presidentes civis brasileiros até 1930. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 31)

¹² As considerações a respeito da “Bucha” e da Maçonaria são dialogadas com José Carlos de Araújo Almeida Filho que, em 2005, defendeu, na Universidade Gama Filho, sua dissertação de mestrado com o tema: **O Ensino Jurídico, a Elite dos Bacharéis e a Maçonaria do Séc. XIX**. A referida dissertação foi transformada em artigo e publicada, posteriormente, em 2008, na obra 180 anos do Ensino Jurídico no Brasil .

uma vez que, em 1822, funda-se o Grande Oriente do Brasil, tendo como líderes José Bonifácio e Joaquim Gonçalves Ledo. Bonifácio, adepto da Monarquia; Ledo, adepto da independência republicana. Segundo narra o historiador maçônico Castellani (1993, p. 95):

A Independência do Brasil era a meta específica dos fundadores do Grande Oriente e logo todos eles dedicaram-se a consegui-la, embora o processo emancipador, nos meios maçônicos já tivesse sido iniciado antes de 17 de junho de 1822. Na realidade, o primeiro passo oficial dos Maçons, nesse sentido, foi o Fico, de 09 de janeiro, o qual representou uma desobediência aos decretos 124 e 125, emanados das Cortes Gerais portuguesas e que exigiam o imediato retorno do príncipe a Portugal.

O cenário político por que passava o Brasil, em 1827, era favorável ao crescimento dos ideais da Maçonaria. Lopes (2002, p. 278) destaca a influência da Maçonaria na construção da política nacional:

Não se pode ignorar que na ausência de partidos organizados pública e democraticamente, são as sociedades mais ou menos secretas que abrigam as lideranças políticas. Neste ponto encontra-se a Maçonaria. [...] No Brasil, como em outras partes, a Maçonaria fez as vezes de partido, mas com a limitação de todos os grupos fechados: a incapacidade – ou a impossibilidade – de ampliar o debate e configurar um espaço democrático universal.

Sendo assim, segundo Almeida Filho (2008, p. 6), já que a maioria da população jovem almejava cargos políticos, houve um grande interesse dos estudantes da época no que diz respeito às sociedades secretas e tal incidência aumentou ainda mais com a criação de uma sociedade secreta nos pátios das Arcadas do Largo de São Francisco, qual seja a *Burschenschaft* ou, simplesmente, *Bucha*.

No momento da criação dos cursos de Direito no Brasil, a forma como os preceitos jesuíticos foram substituídos pelos ideais pombalinos¹³ revela o quão o ensino superior ganhou mais prestígio que o fundamental. Desde então, o objetivo dos jesuítas em catequizar, começando pelos pequenos, deu lugar aos interesses da Colônia em fortalecer o bacharelismo a fim de manter no poder aqueles que se interessassem por coadunar com os referenciais da burguesia.

Nessa perspectiva, Almeida Filho (2008, p. 6) destaca a instalação de duas elites no Brasil – a maçônica e a dos bacharéis. A elite maçônica se constituiu pela ascensão ao poder.

¹³ Almeida Filho (2005, p. 8) destaca que a ligação entre o Marquês de Pombal e o Ensino Jurídico no Brasil, em especial com o enfoque dado à Maçonaria do Séc. XIX, é importante, já que os autos da Inquisição do Santo Ofício atribuíram-lhe a condição de Maçom.

E quem detinha o poder até o início do Séc. XX eram os estudantes da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco que, em sua grande maioria, faziam parte da *Bucha*.

Com a criação dos Cursos Jurídicos no Brasil, com base na Universidade de Coimbra, ou seja, de natureza racional e sistemática, implanta-se, neste país, um sistema liberal e racional, para, futuramente, sob a influência de Benjamin Constant, transformar-se em positivista-filosófico. Destaca Almeida Filho (2008, p. 14) que

Os Cursos Jurídicos no Brasil foram criados aos moldes da Reforma Pombalina de 1772, sendo o Marquês de Pombal Maçom, e perseguido pela Inquisição Monárquica do Séc. XVIII. Trazia, assim, consigo, para o Brasil, idéias de razão e ciência, além do forte liberalismo que impregnava toda a Maçonaria da época. Estas idéias, por consequência, se apresentam muito apegadas ao Positivismo filosófico, já que para esta corrente do pensamento o que importa é a comprovação do fato, pouco importando o juízo valorativo.

Ao tratar dos Estatutos do Visconde da Cachoeira, os quais representaram as idéias precursoras do ensino jurídico no Brasil, Venâncio Filho (1977, p. 46) afirma que

Tais estatutos colocam no início como objetivo dos cursos jurídicos formar “homens hábeis para serem um dia sábios magistrados e peritos advogados de que tanto se carece” e outros que possam vir a ser “dignos Deputados e Senadores” para ocuparem os lugares diplomáticos e mais empregos do Estado.

Dessa forma, percebe-se que a intenção era manter o poder via um direito posto, com bacharéis e intelectuais, já que eles ocupariam os cargos políticos; o que consequentemente, inicia uma nova fase do pensamento brasileiro, com a criação dos cursos moldados pela Maçonaria. Destaca Almeida Filho (2008, p. 21) que a elite dos bacharéis era, ainda, uma elite “nobiliárquica”, porque a maioria deles, de alguma forma, possuía títulos monárquicos, concedidos por merecimento ou por favores prestados ao monarca.

Lopes (2002, p. 45) revela uma outra intenção na criação dos Cursos Jurídicos no Brasil. E não será somente no campo da influência política dominante, nem pelas inserções de José Bonifácio, nos termos da reforma pombalina, mas com grande enfoque nas acirradas disputas judiciais. “Dentro deste pensamento, o bacharel estaria talhado para ser um burocrata e sua ascensão seria devida aos favores políticos”.

Como observado, os acontecimentos que ilustraram o século XIX foram determinantes para o que se tem na contemporaneidade. A própria escolha do local onde se instaurariam os dois cursos jurídicos no Brasil foi coberta de intenções, uma vez que havia a

necessidade de manter os estudantes longe da corte. Por isso: São Paulo e Olinda. Explica Almeida Filho (2008, p. 57) que “o afastamento dos bacharéis da Corte não ilidiria os movimentos próprios dos estudantes. Ao contrário, os fortificaria”. Afastados de seus lares, os estudantes uniam-se em repúblicas e o pensamento dominante da época provocaria um forte apego à *Bucha*, como já analisado. Se a intenção era manter o poder do Imperador, afastando os estudantes da Corte, parece que o resultado foi outro, já que os movimentos de liberdade eram almejados pela elite.

Não só o aspecto jurídico se viu influenciado. O contexto político pelo qual passou o Brasil traz heranças significativas tanto da *Bucha*, quanto da Maçonaria. Os objetivos das sociedades secretas foram fortemente defendidos pelas pessoas que ocupavam o poder. Lacerda *apud* Simões (2004,s/p) discorreu, com grande propriedade, em sua tese de doutorado, acerca dos objetivos da *Bucha* e apresentou a relação dos mais importantes de seus membros, acrescentando:

E o fenômeno não tem nada demais, é o mesmo fenômeno da Maçonaria: uma sociedade secreta em que os sujeitos confiavam nos companheiros, vamos falar assim 'da mesma classe', que passam pelas faculdades, futuras elites dirigentes. Um dia, um sobe e chama o outro para ser governador, para ser secretário, para ser ministro e assim por diante.

Nesse contexto Maçonaria, Bucha, Poder e Ensino Jurídico novamente se entrelaçaram no Séc. XIX, já que, para a Maçonaria, - uma elite para ajuda mútua - havia necessidade de uma ordem nacional, esta, ditada pelos bacharéis, sobretudo maçons.

2 IDENTIDADE SIM, DOCENTE TALVEZ.

Atenho-me, neste espaço, a investigar os elementos envolvidos no processo de construção da identidade profissional dos(as) professores(as) dos cursos de Direito da cidade de Uberaba conhecendo o sistema de representações que lhes serve de referência, em outras palavras, o que significa ser professor(a), para o(a) docente.

Antes de discorrer melhor a respeito do termo “identidade”, faz-se necessário deixar claro que o compreendo nos moldes da Psicologia Social, para a qual, a identidade concebe sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si, sendo construída socialmente, a partir de seus dados pessoais, sua história de vida e seus atributos, tanto conferidos por si mesmo quanto construídos por outras pessoas, acompanhando o movimento deste no mundo social e o tipo de interação que o referido “mundo social” é capaz de produzir. Nessa mesma linha de pensamento, afirma Ciampa (1993, p.127):

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. A questão da identidade, assim deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política.

Para tanto, assim como Bauman (2005) e Ciampa (1993), parto do entendimento de que “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19), ou seja, a construção do sujeito não consiste em um aspecto sólido e enrijecido, e sim negociável e revogável, que ora é dependente das decisões que o indivíduo toma, do caminho que percorre e da maneira como age, ora é construída sem a devida percepção do próprio sujeito, em meio a padrões estabelecidos pelo coletivo em que se inserem.

Dessa forma, a identidade a que me refiro diz respeito ao processo de construção dos sujeitos como profissionais do ensino, levando em conta suas opiniões, convicções, particularidades, sustentadas principalmente no conhecimento, como um processo que se dá a partir de experiências.

Abranger os elementos que o professor(a) utiliza na composição de sua identidade docente ajudará a conhecer melhor quem é o(a) docente do ensino superior, como ele(ela) se

vê, o que ele(ela) considera importante para o ser professor(a), bem como qual o seu papel diante dos desafios e transformações da realidade social atual.

Busquei analisar a fala do grupo pesquisado a partir de uma perspectiva teórica, desenvolvida pelos estudos culturais e em conformidade com a Psicologia social, por enxergar a identidade docente como uma das problemáticas observadas quando se trata da crise do ensino jurídico.

Conforme autores que trabalham a identidade a partir da teorização cultural, identidade é um processo, uma produção, algo em movimento, em transformação, sempre inacabado, e construído socialmente. Silva (2000, p. 96), nesse sentido, assim se refere:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Portanto, o conceito de identidade aqui trabalhado opõe-se a uma concepção rígida, fixa e unificada, tornando-se um processo de construção da identidade, fragmentado, complexo e contraditório. Isso se justifica pelo fato de o cenário socioeconômico, político e cultural da atualidade apresentar mudanças rápidas e constantes; o que, por consequência, favorece o desmanche do mito de que a identidade seja algo estável e único e abre caminho para a percepção da produção de novos sujeitos através de rupturas e mudanças paradigmáticas.

A esse respeito, Hall (2001, p. 12) pondera ainda que o momento vivido

[...] produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em torno de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

O conceito de identidade, habitualmente estudado pela Antropologia e pelos saberes da Psicologia, tem sido muito discutido ao longo do tempo e, portanto, resguarda diversas

versões no âmbito dos vários campos do saber. Por entender que a contemporaneidade trouxe consigo transformações sociais, econômicas, tecnológicas e geopolíticas, com implicações para os modos de ser dos sujeitos e suas formas de agir na sociedade, opto, aqui, por investigar a identidade como forma de compreender a inserção do sujeito no Mundo e sua relação com o outro.

Nesses termos, Ciampa (1993, p. 59) destacou o papel da relação com o outro, visto que "[...] a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele." Pensar dessa forma implica reconhecer uma concepção dialética entre indivíduo e sociedade, na qual há uma transformação de mão dupla em que um sujeito se identifica e se transforma a partir do outro: a pessoa capta a realidade e reproduz sua experiência social.

Quando se fala em crise e na possível melhoria do ensino jurídico, torna-se imprescindível conhecer os sujeitos que fazem parte desse contexto, quais sejam: alunos(as), gestores(as), equipe pedagógica e professores(as). Porém, este espaço é destinado a traçar os perfis deste último grupo por entender, conforme Mizukami (1996, p. 60), que

[...] o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional é, sob essa perspectiva, de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade a toda população, assumindo isso como a função social da escola.

Dessa forma, num primeiro momento, busquei desvelar, de fato, quem é esse(a) professor(a), como construiu e constrói sua formação e como ele(a) prepara-se para as aulas.

2.1 Traços relevantes que caracterizam perfis

No que tange aos aspectos pessoais, foi possível identificar um elemento preponderante no grupo. Referido grupo mostrou-se coerente com o último relatório do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o qual divulgou, em março de 2008, que, no mercado de trabalho, prevalece a desigualdade de gêneros¹⁴. A maioria, 69% dos sujeitos

¹⁴ A instituição apresentou um balanço de sua Pesquisa Mensal de Emprego, realizada em seis grandes capitais: Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Os dados colhidos entre janeiro de 2003 e janeiro de 2008 revelam que, no campo profissional, as mulheres ainda estão em desvantagem diante dos homens.

desta pesquisa, compõe o gênero masculino, enquanto apenas 31% representam o gênero feminino.



Gráfico 1. Gênero dos (as) docentes pesquisados (as)

Esse dado sugere que o ensino jurídico, nas instituições pesquisadas, esteja fortemente atrelado à reprodução de uma cultura masculina, como afirmam Bonelli e Barbalho (2008, p. 276), ou seja, que “[...] estes espaços mantêm-se reservados somente aos homens por várias décadas, período no qual se constituiu o profissionalismo e o desenvolvimento da ideologia da neutralidade como basilar à expertise”.

Conforme a pesquisa publicada por esses autores, a participação das mulheres nos cursos jurídicos aparece somente a partir da década de 1970, assim mesmo lentamente, em face do crescimento do número de faculdades privadas de Direito, nos anos 1990, que ampliou as oportunidades de ingresso para aqueles provenientes de origens sociais diversificadas.

Sendo o ensino jurídico brasileiro, historicamente, uma construção articulada predominantemente por homens, brancos, heterossexuais, e atrelada à elite dominante, durante o primeiro século de existência dos cursos de Direito, reforçam-se os traços de desigualdades que se repetem na contemporaneidade, pois é um passado que marca profundamente o presente profissional, entre homens e mulheres.

Com relação à faixa etária dos(as) professores(as) investigados, nota-se que professores(as) com idade de 31 a 35 anos representam um total de 19%; de 36 a 40 anos, também 19%, e 22 % estão entre as idades de 41 a 45 anos, ou seja, obtém-se a média de 38

anos de idade, apresentando poucos casos de pessoas com mais de 50 e menos de 30 anos. Interessante observar que 16% do total de participantes preferiram não se manifestar quanto à idade.

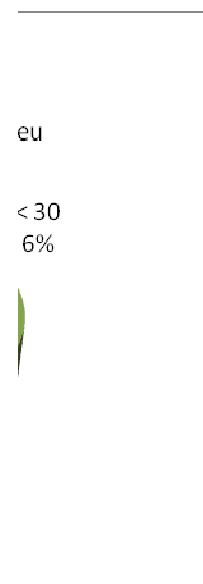


Gráfico 2. Porcentagem das idades dos(as) docentes

Conforme anteriormente mencionado, a partir dos dados fornecidos nos questionários verifiquei que a maioria dos(as) professores(as), 66 % foi graduada no período da Ditadura Militar, entre os anos de 1964 e 1985. Esse dado é de grande relevância uma vez que o contexto histórico em questão representou uma nova fase na educação brasileira. Conforme contribuem Haidar e Tanuri (2002, p.59-60)

Se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada em técnicas... e não raro confusa legislação educacional.

Nota-se que o Regime Militar, no que tange às produções intelectuais, produziu-se na educação, sob o caráter anti-democrático de suas diretrizes: professores(as) foram demitidos e perseguidos, Universidades foram invadidas; estudantes feridos e alguns mortos nos confrontos com a Polícia, através dos aparelhos repressivos. O ambiente no qual predominavam o cerceamento de liberdade de expressão e a inexistência dos direitos fundamentais de garantias constitucionais caracterizava a “normalidade” política da época,

favorecendo assim a construção de subjetividades, opiniões, concepções importantes na estrutura do pensamento do docente.

Nessa perspectiva, um docente entrevistado comenta a respeito de suas aulas na graduação, que ocorreram em meio ao contexto da Ditadura Militar:

Curiosamente os meus professores tinham mais responsabilidades como docentes do que o que vejo hoje, mas eles não tinham muita noção do que fazer. Hoje nós temos noção do que fazer, embora não tenhamos tanta responsabilidade, é um paradoxo. Eles vinham repetindo conceitos de que eles também aprenderam daquela forma. Agora, hoje, nós temos toda liberdade porque a Constituição brasileira assim nos possibilita, mas eu vejo assim, uma certa inércia da nossa parte. (P6)

A fala do(a) professor(a) ressalta um problema, do qual me dispus tratar mais à frente, a respeito da postura docente diante do novo paradigma Constitucional. Conforme minhas experiências como aluna do curso de Direito, muitas vezes, percebia a desconexão que a interpretação de algum conteúdo mantinha com o Direito pensado nos moldes contemporâneos¹⁵.

Ao(à) docente cabe a tarefa de constantemente atualizar seus conhecimentos políticos, tecnológicos, pedagógicos, teóricos e sociais. Essa é considerada uma profissão que exige renovação a cada momento, uma vez que o acúmulo de conhecimento e a atualização são desafios permanentes na vida de professores(as).

Além dos conhecimentos específicos, os(as) professores(as), em geral, e os(as) do Ensino Superior, em especial, devem sempre buscar informações do que se passa a sua volta, seja no âmbito local como também internacional. A fim de averiguar os meios pelos quais os(as) professores(as) procuram manter-se informados sobre acontecimentos atuais, pedi-lhes que identificassem os três veículos de informações mais utilizados.

¹⁵No último capítulo, serão tratadas com mais propriedade as concepções de Direito, bem como de Democracia presentes no cenário jurídico-político brasileiro.

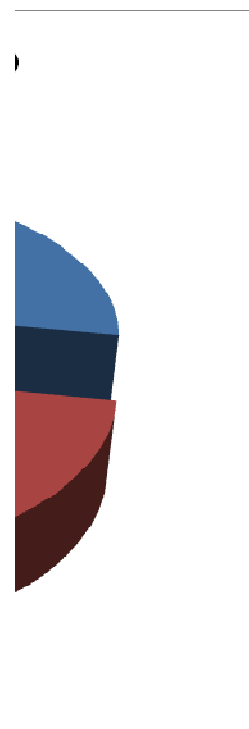


Gráfico 3. Meios pelos quais os(as) professores(as) buscam se manterem informados

Como pode ser visto, os(as) 35 professores(as) pesquisados(as) demonstraram afinidades em relação ao jornal escrito e à Internet nas mesmas proporções: os dois juntos somaram o equivalente de 56% das indicações, enquanto o jornal falado foi citado por 18%, as revistas por 15%, o jornal emitido pelas rádios 2% e os livros por 9% deles(as). Nenhum dos(as) pesquisados(as) manifestou a busca de informações por meio de outras pessoas.

Um dado chamou-me atenção no que tange aos meios pelos quais as pessoas se mantêm informadas: apenas 9% recorrem aos livros ou os consideram como fontes de informação. Essa realidade mostrou-se coerente com uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro¹⁶, no final de 2007 a qual confirma que o brasileiro lê pouco, principalmente livros. São 77 milhões de não leitores, dos quais 21 milhões são analfabetos. Já os leitores, que somam 95 milhões, leem, em média, 1,3 livro por ano.

Os dados mostram que o livro é pouco presente no imaginário do brasileiro, a leitura não é socialmente valorizada e o livro não tem um lugar assegurado. Tanto é que 86% dos não-leitores nunca foram presenteados com livros na infância, enquanto no universo dos considerados leitores esse índice cai para 48%.

¹⁶ Os dados estão na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, feita com 5.012 pessoas, em 311 municípios, de todos os Estados, em 2007. O Instituto Pró-Livro (IPL) é uma Organização Social Civil de Interesse Público - OSCIP - mantida com recursos constituídos por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro.

Após levantar dados gerais, o questionário se voltou para questões relacionadas à formação do docente, considerando desde o ensino fundamental até o momento atual. Cabe aqui, uma observação interessante, quando comparada a formação nos três graus de ensino: o ensino fundamental foi cursado por 53% dos docentes em rede pública e apenas 38% em privada. Ao entrar para o ensino médio e superior, a situação se inverteu: 59% dos pesquisados cursaram o então chamado “colegial” na escola privada e 41 % na escola pública. Da mesma forma, mantendo a prevalência pelo ensino particular no que tange à graduação, 78% dos docentes graduaram-se em instituições privadas e os 22% restantes em públicas.

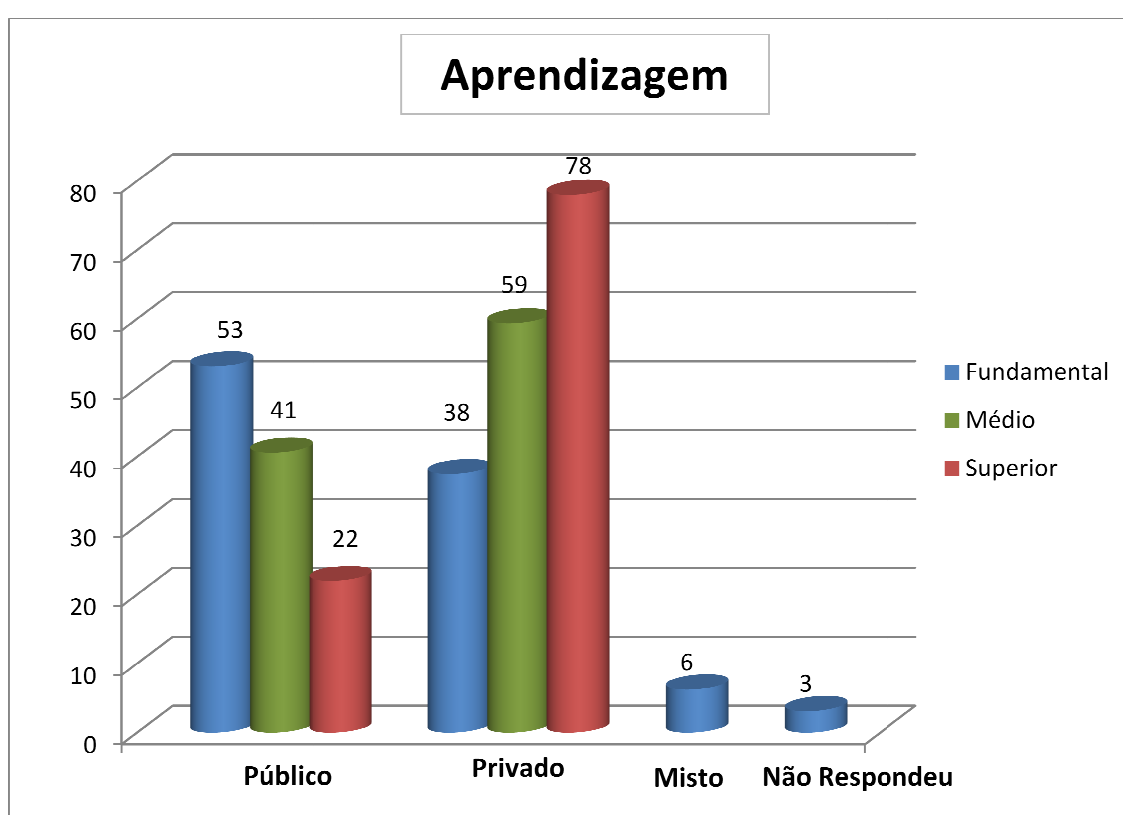


Gráfico 4. Tipos de instituições nas quais foram cursados os três graus de ensino

Quanto à renda mensal familiar¹⁷, os participantes demonstraram pertencer a uma classe socioeconômica mais alta, considerando que 47% responderam um valor que varia entre R\$4.501,00 a R\$8.500,00, e 31% superam o valor de R\$ 8.501,00. Dessa forma, pode traçar, até o momento, a síntese do perfil dos(as) professores(as) pesquisados(as): homem; classe média alta; formado pelo ensino Superior privado e no período da Ditadura Militar.

¹⁷ Esse dado será mais bem explorado mais adiante, face à análise da maioria ter cursado ensino médio e ensino superior em instituições privadas bem como a justificção do *status quo* conforme uma mentalidade tipicamente liberal burguesa.

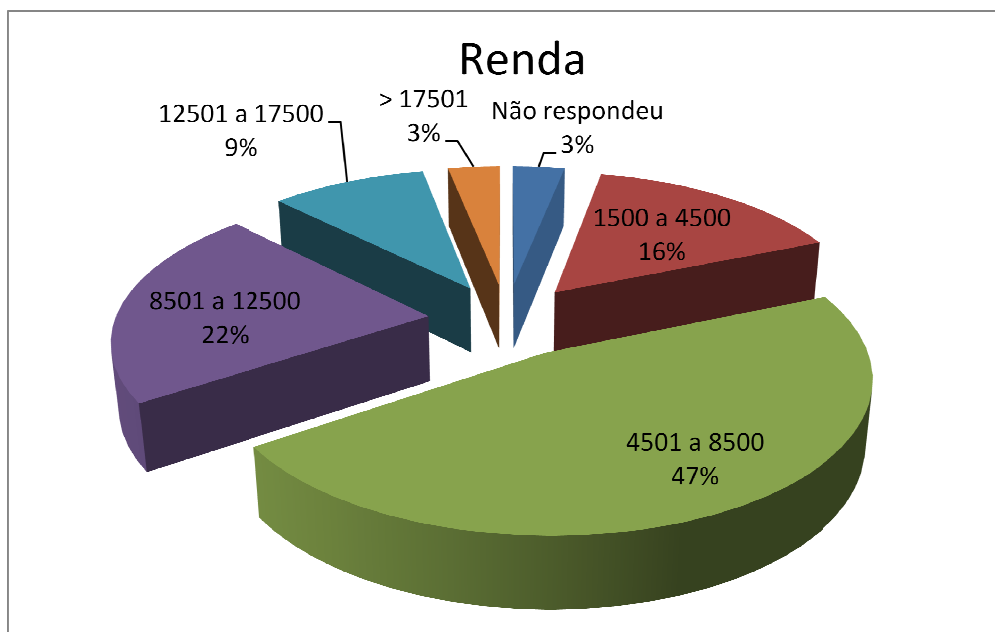


Gráfico 5. Renda mensal dos membros da unidade doméstica dos(as) docentes

Embora a crise do ensino jurídico tenha sido alvo nas discussões docentes e muito se tenha feito para afastar-se desse assombro¹⁸, muitas vezes, é comum encontrar, na esfera educacional, profissionais que *estão* como professores, porém não demonstram percepção de sua importância e da necessidade de envolvimento num “processo identitário” para a profissão docente. Nessa perspectiva, passei a analisar, por meio de entrevistas, como se deu a formação identitária dos sujeitos pesquisados.

2.2. Como se deu o envolvimento com o Direito e o que é ser professor para o (a) docente?

Para conhecer o envolvimento dos sujeitos com o Direito, bem como com a docência, nada melhor que dar voz a esses docentes e conhecer como eles compreendem o próprio processo identitário.

Nóvoa (1995, p. 16) expõe que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é **mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica**

¹⁸ Na oportunidade, é importante destacar o papel da ABEDI – Associação Brasileira de Ensino do Direito, que tem feito um trabalho de peso com professores, instituições de ensino e estudantes que almejam melhorar a qualidade do ensino jurídico no Brasil.

que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.
(grifo meu)

Segundo o autor, o processo identitário, portanto, ocorre dialeticamente e decorre das experiências vivenciadas cotidianamente pelo professor nos espaços que dão concretude ao seu papel profissional. Ocorre, também, nas expectativas e no reconhecimento que o mesmo tem da sua profissão.

Nesse ponto, novamente Nóvoa (1995, p.17) contribui:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar.

Nessa perspectiva, acredito que a construção da identidade profissional docente situa-se, também, na esfera pessoal, representando assim uma relação dinâmica e complexa que o acompanha durante toda a trajetória, em todos os momentos de sua existência.

Depoimentos coletados pelas entrevistas confirmam essa afirmação, inclusive no que tange à influência da profissão dos pais:

A atividade docente é uma atividade constante na minha vida com os meus pais. Tanto que foram professores até se aposentarem. Meu pai mais de 30 e minha mãe, mais de 35 anos. Então, eu convivi com isso, ajudando os dois em todas atividades na língua portuguesa, desde minha infância, né? [...] realmente quando eu fui enfrentar a sala de aula eu já fui mais preparado E... gostei muito, é uma atividade que me dá muito prazer, eu gosto, poderia fazer, exercer a atividade do magistério sem ser remunerado, tranquilamente, se isso me desse condição para sobreviver, se eu tivesse outra alternativa de sobrevivência, evidente, agora só assim não dá.(P5)

[...] eu era criança ainda, porque meu pai fez Direito e... algumas vezes, era possível na época, a gente ir com ele, às aulas, eu ficava encantada com aquilo, aí eu tinha certeza, desde aquela época que eu queria fazer Direito, para especialmente, ser professora, aí toda vez que alguém perguntava, na época do vestibular. “O que você vai fazer?”... “...Direito para ser professora”. Então eu sempre,... nunca pensei em outra coisa (P1)

Embora tais relatos comprovem que alguns docentes escolheram ser professores(as) e buscaram tal realização no início da profissão, a maioria dos(as) pesquisados(as) declarou que se tornou professor(a) porque, em um certo momento da sua carreira jurídica, foi convidado(a) por alguém ligado ao ensino jurídico. Ou seja, o magistério superior não esteve presente no início da atuação profissional. Essa pessoa, que formulou o convite, foi, em

alguns casos, um coordenador; em outros, o diretor de Faculdade de Direito e, em outros ainda, um outro professor. Revelam os dados:



Gráfico 6. Início da atuação profissional na área jurídica

Ao perguntar aos sujeitos como se iniciaram no exercício profissional da docência, essa observação ficou evidente. Diz P1:

Quando eu terminei o curso, o diretor na época me convidou, já por causa do meu histórico escolar, achou que minhas notas eram boas e porque eu também de alguma forma aparecia, por causa das monitorias, né? Eu tinha uma didática boa para explicar, aí ele me convidou para vir dar aula, aqui, pediu para que eu fizesse uma especialização e assim que eu terminasse que eu me apresentasse.

Outro (a) docente:

Aconteceu! Eu não tinha isso em mente, é..., eu já pensava em advogar, até porque eu fiz estágio durante a faculdade, num escritório, pensando em advogar exclusivamente, e..., só ao final do curso, e..., com a especialização

é que eu vi que essa vontade de conversar, de dar aula, começou a aparecer.(P2)

Ao questionar se os sujeitos haviam escolhido serem professores(as), as respostas foram interessantes:

Eu não escolhi. Engraçado é que quando eu me formei ninguém dava muita bola pra Pós-Graduação, hoje é que isso está muito em voga. Mas eu recebi um convite porque conclui uma latu sensu aí comecei a perceber a necessidade da pesquisa para que alguém pudesse se candidatar a lecionar. Então de lá pra cá que eu fui realmente tomando consciência da importância de estudos pós-graduatórios para quem se candidata a ser um professor universitário. E eu, com muito esforço, eu venho desenvolvendo novos estudos até, para melhorar meu desempenho como professor. Caiu no meu colo, eu não pretendia, mas hoje eu me considero professor. (P6)

Por fim P7:

Eu não tinha assim, a princípio, não tinha isso em mente né? De ministrar aulas, mas com o passar do tempo, é... eu recebi um convite por parte da direção aqui da faculdade e achei que era um desafio, que eu devia encarar e hoje eu não me vejo fora da universidade. Entendo que hoje faz parte, é um complemento da minha profissão.

Fica claro, neste último depoimento, que a docência se faz como um complemento e não como atividade principal. Dentro dessa perspectiva, discute-se muito o fato de os(as) professores (as) da área jurídica ocuparem-se com outras atividades profissionais, tomando o magistério superior como uma atividade complementar ou secundária.

Segundo Carlini (2008, p. 321), “no ensino privado¹⁹ o professor é quase sempre contratado como horista, ministra aulas conforme sua disponibilidade de tempo, e via de regra como uma segunda atividade”. A autora ressalta que essa realidade contribui para dificultar a realização de atividades preparatórias ou complementares ao trabalho docente, fazendo também com que a pesquisa e a extensão constem apenas na proposta do artigo 3 da Portaria n. 1.886/94.

No campo investigado, pude constatar que apenas 15% dos (as) professores (as) dedicam-se apenas à docência; 66% deles e delas desenvolvem concomitantemente a advocacia e 19% outras atividades nem sempre relacionadas ao Direito.

¹⁹ Carlini (2008, p. 321-322) manifesta, que embora nas escolas públicas não seja difícil encontrar professores que se dedicam com exclusividade à docência, também são visíveis as admissões por concurso de professores que têm outra atividade profissional nas carreiras jurídicas.

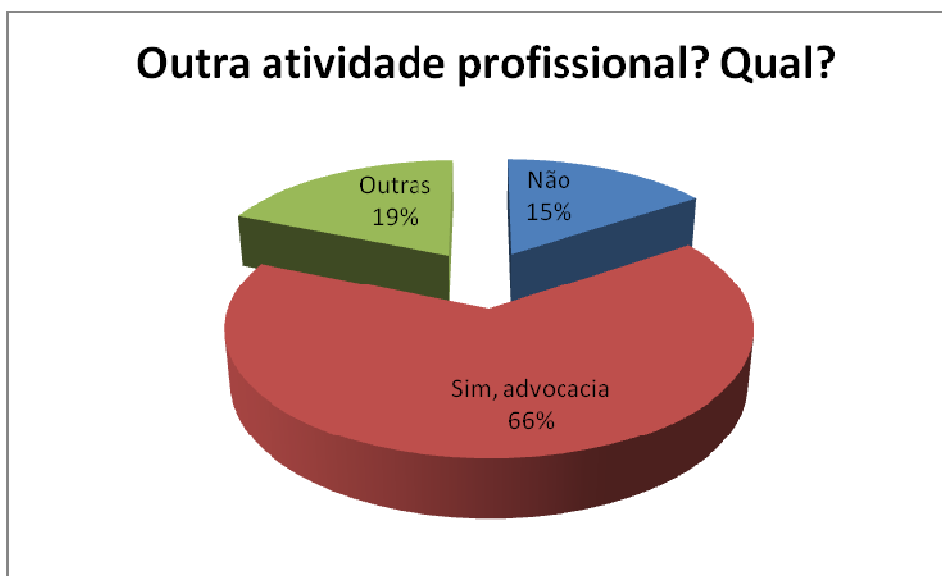


Gráfico 7. Outras atividades profissionais realizadas ao tempo da docência

Além dessa desproporção verificada entre os(as) investigados(as), houve representação de quatro áreas profissionais: Filosofia, Medicina, Direito e História. Como era de se esperar, 79% dos professores pesquisados graduaram-se em Direito, enquanto 6%, além do curso de Direito, cursaram também Licenciatura em História. 3% deles identificaram-se como graduados em Medicina e 10% não responderam. A questão levantada não reside no fato de a maioria dos sujeitos terem-se graduado em Direito, e sim na possibilidade, que será explorada adiante, de as demais formações não serem consideradas, em referido contexto, como significativas para a construção de uma ciência jurídica que se pretende interdisciplinar.

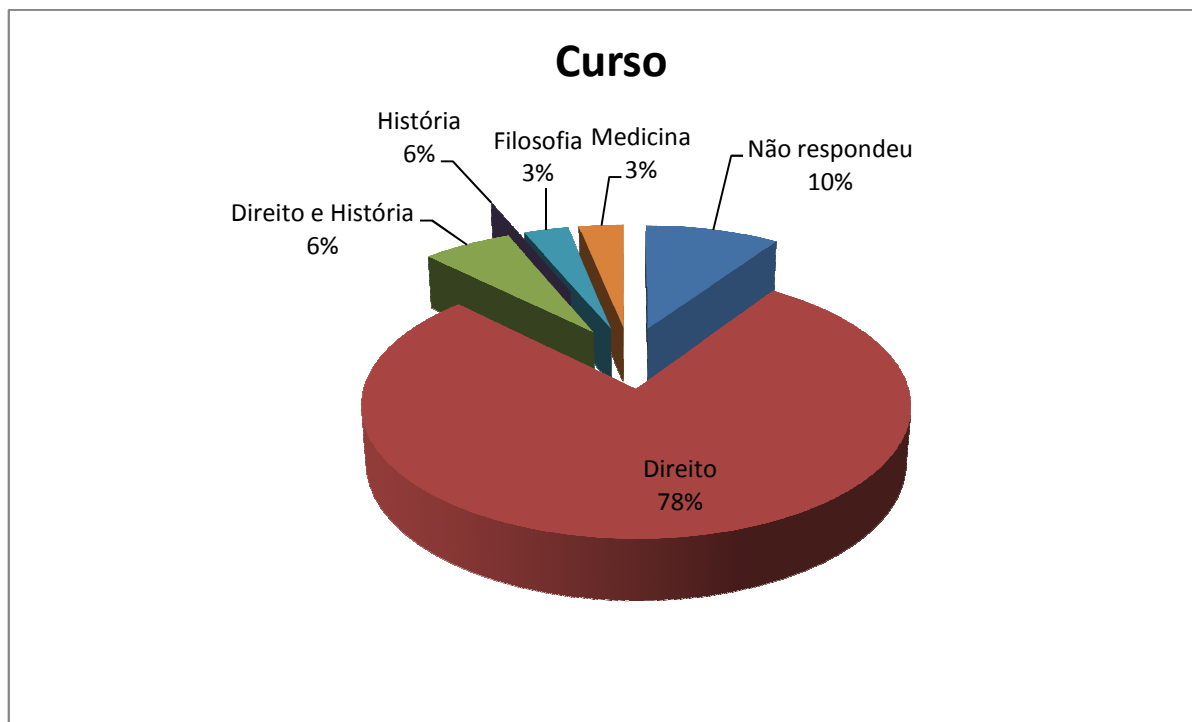


Gráfico 8. Formação docente no que tange a graduação

Para Japiassu (1976, p. 83), a interdisciplinaridade²⁰ passa a existir como uma necessidade imposta pelo surgimento cada vez maior de novas disciplinas. Assim, “é necessário que haja pontes de ligação entre as disciplinas, já que elas se mostram muitas vezes dependentes umas das outras, tendo em alguns casos o mesmo objeto de estudo, variando somente em sua análise”. Continua Fazenda (1994, p. 31)

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. [...] Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende, então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano.

Dessa forma, umas das principais dificuldades encontradas quando se propõe um ensino interdisciplinar consiste na dificuldade que têm aqueles que foram formados na lógica da compartimentação dos saberes. No caso específico estudado, visível no próprio descaso de professores(as) e alunos(as) pelos conteúdos pertencentes às disciplinas chamadas de

²⁰ A idéia interdisciplinar ganha força na década de 60, na Europa; isso devido a um movimento de alunos e professores do ensino superior contra a fragmentação do conhecimento. A idéia e a proposta pedagógica nela contida são trazidas à tona por Georges Gusdorf no final da década de 60, e é esse autor que influencia dois dos maiores teóricos brasileiros: Hilton Japiassu e Ivani Fazenda.

propedêuticas. Muitas vezes, alguns(as) professores(as) das disciplinas identificadas como “técnicas” conferem pouca importância à Sociologia, à Filosofia, à Antropologia, bem como à História, à Política e à Psicologia, não promovendo uma reflexão minimamente apurada em torno de temas transversais.

Partindo de uma percepção pessoal, elaborada em minha vivência como aluna e sobre a qual refleti por meio do referencial teórico, como parte dos questionamentos da pesquisa perguntei aos (as) docentes se na graduação existiam disciplinas propedêuticas, pedindo-lhes que, se afirmativo, relatassem se houve alguma contribuição na sua formação acadêmica. Apenas 6% dos docentes manifestaram que não tiveram contato com tais disciplinas; o que sugere que, para a maioria, foram apresentadas propostas interdisciplinares.

Aqui, posiciono-me no sentido de que o contato com a disciplina, na graduação, não sustenta a prática diária e não garante um trabalho efetivamente interdisciplinar uma vez que é comum nomear um trabalho como tal, porém o desafio está em relacionar os conteúdos de forma que eles deixem de ser meramente conteúdos e passem a configurar como unidades de aprendizagem.

Quanto à contribuição que os docentes verificaram, as respostas foram variadas: 54% admitiram que as disciplinas propedêuticas (Psicologia, Antropologia, Sociologia, História) lhes trouxeram algum tipo de contribuição; enquanto 24% dos(as) pesquisados(as) não enxergaram sentido em tais disciplinas, exposto, com clareza, que nada houve de contribuição dessas para a formação do profissional do Direito.

Dentre os que afirmaram a ocorrência de contribuições, essas foram diversificadas. Alguns(as) justificaram terem sido influenciados(as) na forma de ver o Mundo e de compreender a sociedade; o que se depreende das seguintes respostas:

Sim, Sociologia e Psicologia. Essas disciplinas abrem horizontes em nossas mentes.

Contribuíram na proximidade da sociedade.

Sim. As disciplinas propedêuticas foram decisivas na construção da minha visão de mundo, a partir da qual se exige a formação profissional. Referidas disciplinas influenciaram pois, toda a apreensão dos conteúdos dogmáticos do curso e sua conseqüente aplicação na práxis profissional.

Claro. Percepção das coisas. Não julgar ninguém sem antes conhecer.

Sim existiam psicologia e sociologia que contribuiu para buscar aplicação do direito na sociedade.

Formação humanística.

Sim. Houve visão política e social.

Sim. Sociologia jurídica e história. Contribuiu para a formação de um profissional comprometido com uma sociedade justa.

Alguns(as) professores(as) destacaram a contribuição das propedêuticas, justificada pela relação existente com outras áreas do saber. Lôbo (1996, p. 10) sustenta tal posicionamento, ressaltando a importância das disciplinas fundamentais e sua articulação com a interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade, na dimensão externa ao saber dogmático jurídico, enlaça-se com matérias que contribuem para a formação do profissional de Direito, notadamente estimuladoras da reflexão crítica e da atuação político-institucional, que a sociedade cada vez mais dele reclama. Assim, a interessante abertura para as Ciências Sociais, Humanas, Políticas, para a Filosofia, incluindo as perspectivas lógica e ética, para a Psicologia, para a Informática, para a Ciência da Linguagem.

Assim relataram alguns(as) docentes pesquisados(as):

Sim. Contextualização e melhor entendimento e interdisciplinaridade com outras disciplinas.

Sim. Compreensão do contexto disciplinar. Aproveitamento na metodologia na sala de aula.

Sim. Entendimento contextualizado das disciplinas cursadas

Segundo Faria (1987, p. 39), na maioria dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Direito, constam a proposta de um ensino interdisciplinar. No entanto, “a prática mostra uma situação diferente: disciplinas apresentadas de forma fragmentada e alunos(as) alheios à unicidade da ciência jurídica”. Para o autor, nas grades curriculares dos cursos de Direito, há muito tempo, as disciplinas são ensinadas de forma isolada e se tornam praticamente incomunicáveis.

O intercâmbio entre as diversas áreas do saber no que tange às disciplinas zetéticas e dogmáticas²¹, favorece não só o estímulo ao pensamento crítico como também o alcance do

²¹ Ferraz Júnior (1998) nos ensina que as expressões “zetética” e “dogmática” “foram introduzidas por Theodor Viehweg para o qual a primeira forma de apreciação científica (dogmática que vem do grego *dokein*, ensinar doutrinar) enfatiza o aspecto resposta, construindo-as a partir do direito positivo, o objeto empírico de

que preceitua o Parecer nº CES/CNE 0146/2002 do Ministério da Educação, quanto ao perfil desejado de um egresso do curso de Direito:

[...] o curso de Direito deverá oportunizar ao graduando uma sólida formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.

Dessa forma, sustento que o diálogo com teorias econômicas, sociológicas, históricas, antropológicas e políticas encoraja o abandono das concepções positivistas do sistema jurídico. Porém alguns (as) professores(as), ao responderem o questionário, permitiram perceber a manutenção da idéia de que nada ou pouco houve de contribuições no contato com as propedêuticas. Idéia essa que, recorrentemente, era apresentada sem argumentação subsequente, como se vê nas nove respostas que se seguem:

Questão 18 – Em referido curso, existiam disciplinas propedêuticas (Sociologia, Psicologia, História...)? Se afirmativo, houve alguma contribuição na sua formação acadêmica? Qual?

Havia sociologia, mas não me ajudou em nada.

Não contribuiu.

Se houve foi irrelevante na época.

Sim, elas existiam. Quanto à formação, pouca.

Pouca contribuição, que consolidou com o passar dos anos com novos estudos.

Não.

Sim. Contudo sem contribuição.

Parcialmente. Pouca contribuição na formação.

Não houve muita contribuição.

Essas respostas revelam o caráter profissionalizante dos cursos de Direito. O desprezo aos demais campos do saber, que englobam as ciências sociais, revela o entendimento de que os cursos jurídicos devam estar voltados tão somente à formação profissional (especificamente à formação de advogados), priorizando a capacitação dos estudantes para a aprovação nos exames para ingresso na OAB.

Pelas entrevistas, pude acompanhar a operacionalização desse raciocínio na prática, ao pedir que um(a) docente analisasse o ensino jurídico atual:

[...] tive conhecimento que 20% dos advogados do mundo estão no Brasil, entendeu? A formação de advogado aqui hoje é muito grande e eu entendo que a população brasileira tá começando a ter conhecimento do que é o Direito e a importância do direito na sua vida. (P7).

A fala acima revela o enfoque dado, no ensino do Direito, para a capacidade técnica exigida nos exames da Ordem, e a conseqüente relação direta feita entre advocacia e Direito.

Segundo Lima (2005, p. 79), muitos professores alegam ainda que:

[...] a carga horária dedicada às disciplinas propedêuticas que possibilitam a formação geral, humanística, reflexiva e crítica constituem um entrave para uma maior verticalização do ensino das disciplinas profissionalizantes, obstando um melhor desempenho dos bacharéis no exercício da advocacia e no exame da OAB. Propõem que o ensino do curso de direito enfatize uma especialização nas disciplinas profissionalizantes, em detrimento das disciplinas propedêuticas, de forma a eliminá-las da estrutura curricular ou reduzir significativamente as suas cargas horárias caso a primeira hipótese não seja possível.

Entendo que, dessa forma, ao negar a importância do contato com disciplinas propedêuticas, alimentamos o arcaico modelo de ensino tecnicista, que priorizava a formação profissionalizante, cujos efeitos nocivos já analisei anteriormente.

Concordo que um curso jurídico deva ter por missão capacitar seus(as) alunos(as) para o exercício profissional e conseqüente para a competição no mercado. Todavia, o curso de Direito não pode restringir sua formação à advocacia, uma vez que há, por óbvio, outras profissões jurídicas cuja vocação os(as) alunos(as) almejam exercer. Assim manifesta um(a) docente entrevistado(a):

Estamos diante de um dilema. E... Qual que é o dilema? Formar o cidadão generalista, que sabe um pouquinho do Direito em todas as áreas. Ou formar um profissional estritamente preparado tecnicamente para desenvolver determinados pontos? Eu vejo que o ideal é ter equilíbrio nisso aí. Saber formar um profissional que seja, que tenha um domínio,

uma capacidade de articulação boa em todas as áreas. E também um profissional que vá se dar bem no mercado. [...]O ensino jurídico hoje tem que fazer um equilíbrio disso né, o profissional denso, capaz de pensar, capaz de articular, capaz de transformar, de participar no seu meio social colaborando com aquilo que ele desenvolveu na academia, e também um profissional com competência para trabalhar no mercado e enfrentar os desafios dentro do mercado e ter um sucesso na carreira. (P5)

Nessa perspectiva, os cursos de Direito também devem possibilitar outras formações, uma vez que a identidade de um(a) profissional formado(a) para ser advogado, por exemplo, pode não ser equivalente com os processos identitários esperados de um(a) professor(a).

Diante de tal realidade, em que o professor constrói uma identidade docente frágil, ao assumir a identidade de um profissional que *também* ministra aulas, Vasconcelos (2000, p. 5), alerta:

[...] surge a figura do profissional liberal, engenheiro, advogado, economista, etc., que, em tempo parcial, desempenha as funções de professor universitário, ministrando disciplinas de formação específica, nas quais apresenta um desempenho profissional proeminente ou das quais possua um considerável conhecimento teórico, obtido em sua vida acadêmico-profissional.

Conforme o autor, é comum a presença de pessoas peritas em técnicas, mas que não possuem afinidade com a Educação. Profissionais, muitas vezes, juízes-professores, advogados-professores, promotores-professores, e, quase nunca, um profissional que efetivamente *seja* professor ao contrário de *estar*. Acreditam que o repasse das técnicas profissionais que possuem seja suficiente para o desenvolvimento intelectual do(da) aluno(a). Nesses termos, disserta Bicudo (2004, p. 72) que o profissional que compõe a Magistratura, o Ministério Público e a Advocacia, e que não tem a docência como principal atividade, “embora tenha um cabedal de conhecimentos, não é habilitado para a educação formadora”.

Na mesma linha de pensamento, Melo Filho (2000, p. 42) continua a crítica, alertando que

a circunstância do advogado, do magistrado, do promotor e do procurador ser um profissional competente e de sucesso não assegura *ipso facto* habilitação e qualidade para a docência jurídica. Como resultado, suas ações didáticas e instrumentos metodológicos, não raro, tornam-se ‘rotinas ineficazes’, autoritárias, dogmatizadas, com os loquazes professores de Direito ensinando o certo e o errado ou transformando o quadrado em círculo, diante de alunos apáticos e silentes, cingidos à monocultura jurídica

e ‘castrados’ em qualquer reflexão crítica ou criativa, onde o professor é o único modelo e o ‘livro adotado’, a referência maior.

Em princípio, é preciso refletir que a identidade de professor é diferente da identidade de juiz, promotor, delegado, advogado e outros. “Um docente de ensino superior em Direito, não pode ser apenas um advogado que dá aulas, um juiz que dá aulas, um promotor que dá aulas, e assim por diante.” (CARLINI, 2008, p. 333). Essa situação foi identificada por P5, um(a) dos(as) docentes entrevistados(as):

Enquanto você está na advocacia na procuradoria com pessoas lá fora, você fica fechado, limitado naquela sua área de atuação e se esquece de uma visão mais ampla do Direito que é minha área, uma ciência muito interdisciplinar em exercer, extremamente relacionado com filosofia, sociologia, e... ciência política.

Concluo que o fato de ter passado em um concurso público, ou ser reconhecido por um exame da OAB, não é garantia de que aquele profissional do Direito possa ser um bom professor.

Ao perguntar, em campo, a um(a) professor(a) como ele(a) avalia o ensino jurídico na atualidade, a falta de identidade docente foi citada como justificativa da crise:

Pelo número de escolas que nós temos e pela falta da formação do profissional, porque maior parte dos professores nas escolas de ensino jurídico, não são professores de carreira? A maior parte é promotor, juiz, os advogados que fazem, de... um... é ruim eu falar que é um bico assim... mas é como se... é uma coisa a mais? Que eles acabam vindo para sala de aula a noite depois de trabalhar o dia todo. Então, não é nem por nada... é porque não dá tempo de se preparar para uma pesquisa, acompanhar o aluno na comunidade, é... enfim, é difícil trabalhar continuamente como professor o tempo todo. (P1)

Uma vez ausentes de preparação pedagógica, é previsível que reproduzam, em sala de aula, a metodologia vivenciada na própria formação, que não mais se adequa às expectativas da atualidade. Nesses termos, Soares Júnior (2006, s/p) argumenta que:

A estrutura do ensino universitário, via de regra, é inquisitiva e imobilizadora, fruto da própria visão de mundo, já que coloca o professor-educador como o detentor das verdades necessárias ao ensino "adequado", cuja única possibilidade de espelho são seus pares, ou seja, os *iguais* a ele, os que, na mesma posição, detêm o poder do saber. E, no outro pólo, encontra-se o aluno, que lá está tal qual uma *tábula rasa*, uma vasilha, um recipiente, pronto para *engolir*, para se deixar *encher* de conhecimentos (verdades perfeitas e acabadas), para permitir a ocupação de sua mente pelos axiomas (valores) do sábio, sem nada poder problematizar. O que é permitido, e até

desejado, por ambos os pólos dessa pseudo-relação, é apenas *tirar dúvidas* a respeito daquilo que não se conseguiu *apreender* perfeitamente acerca do conteúdo que lhe foi transmitido.

Ferreira Sobrinho (2000, p. 45) descreve essa abordagem, no âmbito do Direito, como sendo aquela em que “o professor é o senhor do conhecimento (detentor do poder) e passa aquilo que lhe aprouver”. Nessa perspectiva, como ex-aluna do curso de Direito, confirmo essa prática docente e ainda saliento que tive professores(as), ainda que fossem a minoria, que adotavam somente uma corrente doutrinária, deixando de levar em consideração as outras inúmeras correntes de pensamento trazidas pelos demais autores, considerando somente aquele conhecimento por eles(as) adotado como verdade absoluta.

Infelizmente, encontrei professores(as) do ensino jurídico que se baseavam em um Direito do século passado e reproduziam aulas que, há muitos anos, vinham sendo ministradas, e que, quando foram expostas pela primeira vez, observava-se um paradigma político-jurídico-educacional muito diferente deste de que desfrutamos hoje.

Aqui, cabe ressaltar as palavras de Tardif (2002, p. 115), para quem:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, Não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Nessa mesma perspectiva, Carlini (2008, p. 328) reflete:

A sociedade brasileira, de modo geral, se habituou a pensar que o ensino de direito é um ensino de leis, e, nessa medida, também absorveu sem maior discussão o fato de que advogados, juízes, promotores de justiça, delegados e outros profissionais da área jurídica são os profissionais mais indicados para serem os professores de direito, porque **prevalece o pressuposto de que quem sabe fazer, sabe ensinar.** (grifo meu)

Dessa forma, falta a muitos docentes um primeiro exercício, qual seja, o do auto-(re)conhecimento. Há a necessidade de identificar-se como professor, como educador, corresponsável pela formação, pela educação dos discentes, para depois conseguir definir sua prática. Enfim, uma tomada de consciência que permitirá um novo olhar para si mesmo e para a própria prática, como faz Freire (1996, p. 102-103).

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da Democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. [...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. **Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.** Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. (grifo meu)

(Re)pensar-se, (re)colocar-se, (re)construir-se são atitudes necessárias no processo identitário que possibilita ao docente a conscientização de sua identidade profissional, passando a aceitar que, como todas as profissões, a docência possui saberes próprios dos quais o professor deve se apropriar para melhor exercê-la.

Nesse sentido, por acreditar na importância de se sentir educador(a), perguntei aos(as) docentes o que “é ser professor(a)” e obtive as seguintes respostas:

*[...] aquelas pessoas idealistas, diriam ser um agente de mudanças, eu não tenho essa pretensão não... **pode até acontecer mas eu não tenho essa pretensão, eu acho que é muito. Professor é uma pessoa que acumulou algum conhecimento que lhe é útil na sua vida e que ela tenha a possibilidade, ou ela se ponha na possibilidade de contribuir para a vida dos outros, transmitindo essas benesses que recebeu.*** (P4) (destaques meus)

*[...] eu acho que a docência... ela é parte integrante da minha vida, é transmitir, eu falo nem transmitir conhecimentos, mais sim passar um pouco da experiência. Eu sempre disse pros alunos: - olha, **a minha diferença entre vocês é que eu sei um pouco mais da matéria sei o caminho a ser percorrido, então eu acho que docência é ensinar caminho.*** (P3) (grifo meu)

Esses(as) professores demonstram acreditar que a reflexão e a crítica são passadas por eles e não, ao contrário, estimuladas, para que se tornem práticas autônomas de conhecimento. Percebo que o ensino, nessa perspectiva, valoriza, como centro da atividade, o professor, que assume a figura daquele que detém o conhecimento e é autoridade em sala de aula.

Enquanto, nessas duas falas percebi a visão de que o (a) professor(a) é detentor (a) do conhecimento e os(as) alunos(as), clientes em busca de aquisição deste; em outra, houve um relato interessante e revelador, porém contraditório. Ao questionar P7 sobre o que é ser professor(a), obtive como resposta:

*Professor hoje é você fazer parte de uma gama de pessoas que está buscando novos conhecimentos e você está participando junto com eles. É um momento que não deixa você ficar acomodado. Porque às vezes o advogado... é... falta até tempo pra ele tá pesquisando essa coisa toda, ele se acomoda por isso aí, então **quando você esta dando aula não tem como você se acomodar porque o número de perguntas e de questionamento é muito constante, então você tem que estar sempre atualizado.** (P7)(grifo meu)*

Nota-se que o(a) professor(a) destaca uma característica importante para a formação docente, qual seja a busca por atualizações, e até chega a comentar sobre a pesquisa. Porém, ao contar como se preparar para as aulas, diz: *“Não tem outra forma né? A não ser de muita leitura e busca de decisões recentes, tudo isso que envolve realmente essa nova área”*.

Embora adiante proponha uma discussão mais profunda no que tange à pesquisa no Brasil, sobretudo nos cursos de Direito, percebo, mais uma vez, uma característica que agrava a crise por que passa o ensino jurídico atual: muitos professores reduzem a pesquisa à pura e simples revisão bibliográfica e baseiam suas aulas em decisões supremas²². Esta última gera uma grave repercussão no ambiente acadêmico, qual seja, a verticalização do ordenamento jurídico, que consiste na manutenção e conformação do Direito posto nos tribunais como única fonte. Diante disso, o(a) aluno(a) não desenvolve a capacidade reflexiva e crítica perante as normas, já que o(a) próprio(a) docente ressalta a dogmática em face da ciência e não se propõe a um trabalho intelectual crítico e transformador.

Tal como ensina Contreras (1997, p. 103), penso que entender a docência como trabalho intelectual significa ampliar um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras, implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

O sentido do professor como intelectual transformador exige a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra à construção de uma sociedade mais democrática, visando a cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública (CONTRERAS, 1997, p. 105).

²² Refiro-me às decisões proferidas tanto em primeira instância quanto em segunda também.

Nesse sentido, desempenhar papel ativo é agir em primeira pessoa (CONTRERAS, 1997), é transformar, é conquistar autonomia. Dessa maneira, os(as) professores(as) devem se manifestar contra o engessamento da capacidade argumentativa do(a) aluno(a). Ao mesmo tempo, devem trabalhar para criar condições que dêem aos estudantes a oportunidade de também tornarem-se seres intelectuais transformadores, com coragem e conhecimento suficientes para lutar por seus direitos e realizações.

Nessa perspectiva, alguns(as) docentes entrevistados contribuíram com interessantes reflexões:

Olha ser professor é estar permanentemente aberto a conhecer novas teorias. E ser bom professor eu acredito, não no sentido bom plenamente, nem no sentido de ter domínio de todo conhecimento. Estou sempre aberto a novos conhecimentos teóricos; acho que o professor que não se abre para novos conhecimentos ele não será um professor, será um mero repetidor de conteúdos de um Direito já velho e ultrapassado. (P6)

[...] primeiro é uma questão de realização pessoal, importante eu frisar. A docência me forçou a ser um profissional mais antenado ligado com as questões atuais, ela não deixa você ficar parado, não deixa você ficar desatualizado. Ela força um pensamento mais conjuntural, mais contextual. [...] E... num segundo aspecto que é meu papel pra terceiros, eu acho isso muito importante, porque é uma visão menos egoísta né, você reservar seu conhecimento, sua bagagem, sua experiência, só pra você, a docência te permite dividir isso. E não só dividir, numa questão assim, “ah eu sou, eu tenho 100 vou dividir com o resto”, mas também acrescentar, acrescentar e trocar e crescer junto. (P5).

Embora pareça uma tarefa difícil para os educadores, essa é uma luta que gera bons resultados; enquanto proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

Outro exercício também importante a esse profissional é a negação ao etnocentrismo, preceito antropológico desenvolvido pelos fundadores da Antropologia moderna. O etnocentrismo é simplesmente a crença firme na verdade da cultura do grupo que acolhe o sujeito e com que o próprio sujeito se identifica. Com muita propriedade, Rocha (1988, p. 5) exemplifica:

Como uma espécie de pano de fundo da questão etnocêntrica temos a experiência de um choque cultural. De um lado, conhecemos um grupo do 'eu', o 'nosso' grupo, que come igual, veste igual, gosta de coisas parecidas, conhece problemas do mesmo tipo, acredita nos mesmos deuses, casa igual, mora no mesmo estilo, distribui o poder da mesma forma, empresta à vida significados em comum e procede, por muitas maneiras, semelhantemente.

Aí, então, de repente, nos deparamos com um 'outro', o grupo do 'diferente' que, às vezes, nem sequer faz coisas como as nossas ou quando as faz é de forma tal que não reconhecemos como possíveis. E, mais grave ainda, este 'outro' também sobrevive à sua maneira, gosta dela, também está no mundo e, ainda que diferente, também existe. Este choque gerador do etnocentrismo nasce, talvez, na constatação das diferenças. Grosso modo, um mal-entendido sociológico. A diferença é ameaçadora porque fere nossa própria identidade cultural. O grupo do 'eu' faz, então, da sua visão a única possível ou, mais discretamente se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do 'outro' fica, nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou ininteligível. Este processo resulta num considerável reforço da identidade do 'nosso' grupo. (Rocha, 1988, p.5)

O docente etnocêntrico, o qual desrespeita, perante seus(as) alunos(as), outras verdades vindas de outros coletivos, além de não contribuir para o processo de aprendizagem reflexiva na academia, também acaba por não incentivar a pesquisa, a crítica e a reflexão. Dessa forma, perpetua-se, no ensino, um Direito posto, estagnado, elitizado e, sobretudo, distante das necessidades e transformações por que passa a sociedade.

Assim, como todo processo identitário, considero o processo de construção da identidade docente especialmente complexo devido ao fato de que, além de realizar-se nas esferas pessoais, sociais e profissionais do professor, também interfere na consciência e responsabilidade de poder contribuir positivamente, ou não, no intercâmbio que favorece a construção de identidades de outros sujeitos; nesse caso, os(as) alunos(as).

No referido processo, a cultura jurídica vai se formando à medida que, como ensina Geertz (1989, p.15), “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Na visão do antropólogo, toda coletividade constrói mecanismos de controle social incluindo regras, valores, instituições, normas, crenças que acabam por contribuir para a formação identitária dos sujeitos.

Com base neste posicionamento, continuo discutindo o processo identitário, agora voltado à compreensão de pesquisa por acreditar que tal prática também faça parte da construção da identidade do docente, uma vez que, ainda que tal termo tenha sido repetido incansavelmente no meio educacional, sua prática efetiva depende das concepções internas que o(a) professor(a) organiza sobre educação.

2.3 Pesquisa em Direito: uma ausência que faz falta

O Art. 43 III da LDB coloca como finalidade da educação superior: “Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do

homem e do meio em que vive”. Da mesma forma, a Portaria Ministerial nº 1886/94 do Ministério da Educação, quando definiu as novas diretrizes curriculares, como decorrência de estudos realizados pela Comissão de Ensino Jurídico, instituía a obrigatoriedade de atividades de ensino, pesquisa e extensão: “interligadas e obrigatórias, segundo a programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sociopolítica, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito”.

Percebo que, na atualidade, o termo pesquisa acadêmica se popularizou de forma que, muitas vezes, tem perdido seu sentido e suas bases teóricas. É possível verificar tal feito em vários ramos profissionais e atividades sociais, explicado, inclusive, pelas diferentes concepções que o termo abarca. Lüdke e André (1986, p.1) notam esse fenômeno em várias instâncias como: em pesquisas políticas com interesses eleitoreiros; em pesquisas escolares de níveis básico e médio em que, a pedido do (a) professor(a), os alunos pesquisam materiais em únicas fontes como enciclopédia, revistas, livros ou Internet.

Gatti (2003, p. 3) confirma essa proposição ao afirmar que o emprego dessa palavra vai, desde uma busca de informações e localização de textos em materiais impressos e eletrônicos, até o uso de sofisticação metodológica e de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente. A crítica a que me disponho, neste espaço, faz-se em torno da aproximação da atividade de pesquisa acadêmica com o mero ato de consulta, por vê-los como momentos distintos, nos quais, muitas vezes, não há produção de conhecimento.

Na visão de Morin (1997, p.176), para que ocorra o conhecimento no processo de pesquisar, não basta que se rejunte uma informação ao seu contexto e ao conjunto ao qual ela pertence. O conhecimento, para o seu desenvolvimento, precisa de usar, de forma ampla e irrestrita, a curiosidade intelectual do ser humano, ampliando o espírito de investigação. Por isso, concordo que, num processo de pesquisa, deve surgir o desafio em unir experiência pessoal, ciência, crítica e reflexão na busca pela indagação de um problema que possibilite desenvolvimento do processo de construção do conhecimento emancipatório de que fala Santos (1991).

A pesquisa, seja na academia, no espaço da escola básica, no espaço de formação inicial ou continuada, está intimamente atrelada ao questionamento que se faz da realidade e à discussão dos problemas sociais. Lüdke e André (1986, p.1) explicitam que, para se realizar o ato de pesquisar, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Atenho-me, neste espaço, a discutir a pesquisa, uma vez que muito se tem falado a respeito de tal termo, porém pouco se tem feito na busca pela prática efetiva da pesquisa em Direito. Referenciando Brandão (2003, p. 67-68), passo, agora, a questionar: no campo das ciências jurídicas, afinal; quem pesquisa? Quem pode fazer pesquisa? Quem deve fazer pesquisa? Quem diz que pesquisa? Quem pode/deve ser pesquisado? O que é estar fazendo uma pesquisa? Quando se deve pesquisar? Para quê? Em nome de quem? A mando de quem? Para quem? A serviço de quem? Com quem? Como?

O que se vê é que o ensino jurídico carrega consigo alguns termos usuais que fazem parte da vida tanto do(a) aluno(a) como do(a) professor(a), sendo eles: jurisprudência, acórdão, doutrina, códigos, sistemas descritivos, entre outros. Em poucas instituições, vê-se a prática efetiva da pesquisa, embora esse termo tenha se tornado um “chavão” nos meios acadêmicos. Quando muito, é possível encontrá-la nos períodos finais, no momento em que as monografias²³ tornam-se o pesadelo do(a) aluno(a) que só pensa em concluir o curso, tornar-se bacharel para, enfim, seguir a carreira jurídica²⁴. Vale lembrar: uma vez que os cursos de Direito foram criados com a expectativa de formar profissionais aptos a defender ou o interesse do Estado ou manter um *status quo* vigente, o ensino jurídico no Brasil não tem tradição de pesquisa.

Nessa perspectiva, levanto a presente questão: como explicar o fato do Direito, como disciplina acadêmica, não ter conseguido acompanhar o crescimento qualitativo da pesquisa científica em ciências humanas no Brasil, nos últimos anos?

Uma das particularidades do conhecimento no Direito é o fato de que ele é visto como algo, no geral, positivado e, portanto, totalmente teórico. Em face disso, pode-se pensar que, para ensiná-lo, basta buscar uma espécie de transmissão dos conteúdos aos(as) alunos(as) através da leitura de uma grande quantidade de informações encontradas nos manuais jurídicos.

No entanto, assim como muitos autores (BOURDIEU, 2007; FONSECA, 2007; PEREIRA NETO e MATTOS, 2005), entendo que o conhecimento jurídico não se resume apenas ao que está positivado nas normas jurídicas ou nos manuais escritos por renomados doutrinadores do Direito ou, ainda, nas jurisprudências daqueles que operam com a norma. Ele não é um conhecimento “apostilado”, mas, sim, uma busca por conhecimento dinâmico,

²³ A Portaria nº 1886, do MEC, expedida em 1994, determina como obrigatória a realização de monografias para a conclusão do curso em Direito.

²⁴ Muitas impressões relatadas no corpo do trabalho resultam não só de leituras e observações como de minha própria experiência como discente do curso de Direito.

que, mesmo positivado, pode acompanhar as transformações e crises dos grupos sociais, que, pelos ideais democráticos, sustentam o Direito.

Dessa forma, faz-se necessária uma reflexão sobre a epistemologia que, para Guerra Filho (2001, p. 21), “é a disciplina voltada ao estudo e ao controle das condições de possibilidade e validade do conhecimento científico”, do saber jurídico que possibilite uma auto-reflexão da ciência sobre ela mesma.

Tal proposta visa a promover constantemente o exercício da dúvida que caracteriza, por excelência, na visão de Bachelard (1958, p. 31), o campo social da Ciência e a mantém aberta sobre o “passado certo de conhecimentos já cristalizados”.

O que quero ressaltar aqui é que, na perspectiva científica com a qual me identifico, é coerente entender o Direito como algo que está vivo e interfere diretamente na vida de todos aqueles que a ele se submetem ou não. Em face disso, é importante que não se alimente a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que aquilo que se apresenta como um processo histórico (WOLKMER, 2003, p. 02) não pode ser meramente transmitido, mas sim construído ao longo do tempo e através da própria transformação social.

Nessa perspectiva, Lyra Filho (1982, p. 86) nos sugere:

[...] reexaminar o Direito, não como ordem estagnada, mas como a positivação em luta, dos princípios libertadores, na totalidade social em movimento. O Direito, então, há de ser visto como processo histórico. [...] Direito é processo dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas.

Ao contrário, o Direito continuará sendo utilizado como manutenção de um poder dominante e excludente e o ensino do Direito acompanhará tal vertente, afundando-se cada vez mais na situação de crise. Também na visão de Pereira Neto e Mattos (2005, p. 10), o diagnóstico da crise do ensino e pesquisa jurídica no Brasil não é recente. Para esses autores, são inúmeros os trabalhos que, nas últimas décadas, procuraram mapear os problemas do ensino jurídico no Brasil.

Em meio a tantas incoerências, os autores destacam dois aspectos centrais:

a) a percepção de uma incompatibilidade entre o que são percebidas como práticas tradicionais do ensino jurídico (ausência de interdisciplinaridade, ausência de fundamento em pesquisa empírica ou aplicada, falhas de consistência teórica, excessivo formalismo) e as necessidades de um mercado de operadores do Direito em franca transformação diante da

internacionalização de setores da economia, da reforma do Estado e da maior sofisticação de conflitos sociais de diferentes tipos;

b) a constatação do esgotamento do método de ensino puramente expositivo, segundo o qual professores articulam conceitos dogmáticos abstratos de uma perspectiva essencialmente dedutiva. Em sentido geral, a pesquisa em Direito realizada no Brasil tem natureza predominantemente *descritiva* do ordenamento jurídico e dos conceitos dogmáticos nele estabelecidos. A reconstrução dogmática, baseada em categorizações e taxonomias voltadas para a “organização” lógica do ordenamento jurídico, é considerada etapa necessária da pesquisa jurídica. E tal reconstrução em geral é realizada assumindo o sistema jurídico como sendo fechado e estático, sem incorporar elementos *explicativos* das condições (dinâmicas) de operação do Direito ou *normativos* no sentido de propor alternativas de desenho das instituições relacionadas à operação do Direito. (PEREIRA NETO E MATTOS 2005, p. 10) (grifo dos autores)

Pude perceber, em campo, que a pesquisa que se faz no ambiente acadêmico dos cursos de Direito se resume, muitas vezes, a trabalhos de reconstrução de doutrinas sobre conceitos descritivos de normas, em geral, com a apresentação do posicionamento de diversos autores sobre cada conceito; descrição de leis, de julgados e decisões judiciais ou administrativas que afirmam posicionamentos sobre a aplicação de determinada lei específica.

O espaço acadêmico, como discute Guerra (2004, p. 239), “longe de ser aquilo a que se destina – o campo ideal para fomentar a inquietude, a dúvida, a discussão – transforma-se em um mero laboratório profissionalizante”. Na visão do autor, “o direito que operam nos bancos da faculdade cinge-se a uma visão parcial e míope, calcada em tradições que melancolicamente se arrastam por anos e anos, isenta de uma revigorante atualização”.

Observei, ao longo da minha trajetória acadêmica, muitas vezes, tanto alunos(as) como professores(as) indagarem “por que estudar o que deveria ser”, sendo que, na prática, trabalhamos com “o que é”?

Diante dessa colocação, surge a necessidade de discutir o papel da ciência jurídica ante o paradigma dogmático que se instalou na seara do ensino.

Conforme Coelho (2003, p. 177), a dogmática jurídica caracteriza-se pela “aceitação da normatividade revelada nas expressões semiológicas do direito, em especial no discurso normativo da legislação, como ponto de partida e núcleo de convergência dos respectivos atos de conhecimento.” Trata-se, por conseguinte, de um saber que irá eleger a norma jurídica como o seu objeto de estudo científico; e não irá além dela. Baseia-se num tipo de conhecimento que tem por objeto o direito posto e identificado nas normas jurídicas.

O resultado desse conhecimento alienante é conhecido: a formação de um conjunto de idéias gerais, proposições falsamente científicas, juízos éticos e pontos de vista hegemônicos, todos contribuindo para a consolidação de um discurso aparentemente objetivo e técnico, ideologicamente depurado e capaz de provocar efeitos de realidade e coerência, de projetar uma dimensão harmoniosa das relações sociais e de justificar a imposição de um padrão específico de dominação com base na ‘natureza das coisas’. (FARIA, 1988, p. 26).

Dessa forma, o Direito é visto como a própria norma jurídica estatal e a sua ciência como uma simples técnica de controle da sociedade. Por essa razão, o estudo dos diversos ramos do Direito, nas disciplinas elencadas nas grades curriculares, restringe-se ao estudo dos códigos que compõem, inclusive, o próprio conteúdo programático dos planos de ensino.

Aragão (2002, p. 12-13) detecta que essa realmente é a realidade nas Universidades brasileiras, pois

[...] de modo geral, a prática mais freqüente por parte de professores – principalmente entre os professores universitários – é encaminhada, quase que exclusivamente, para a retenção, por parte dos alunos, de enormes quantidades de informações passivas, com o propósito de que sejam memorizadas, evocadas e devolvidas – nos mesmos termos em que foram apresentadas – na hora dos exames, através de provas, testes, exercícios, mecânicos ou repetitivos, quero dizer, sem compreensão. Em uma prática assim caracterizada, há poucos indícios de que o ensino possa visar à compreensão do aluno.

A crítica feita pela autora é no sentido de que as aulas, nesse aspecto, passam a ser ambiente de proliferação de uma verdade etnocêntrica, absoluta, cuja perspectiva é a existência de um sistema normativo completo, coerente e sem lacunas, neutro e objetivo conforme a pregação do Positivismo jurídico. Nesse contexto, o paradigma positivista de Ciência do Direito e seu método lógico-formal “tem servido apenas para se apreender o dever-ser, produzindo, dessa forma uma visão unidimensional do real e transformando o ensino jurídico em mera descrição e exegese do direito positivo em vigor” (RODRIGUES, 1995, p. 22), pois se omite, em sala de aula, que ensinar Direito é sempre ensinar uma das formas possíveis de ver e aplicar o Direito.

O pouco que se fala de pesquisa em Direito está associado à busca bibliográfica, que serve senão para reafirmar o que um ou outro doutrinador já disse sobre algum assunto. Essa realidade também é bem colocada por Streck (2000, p. 70):

O professor fala de códigos, e o aluno aprende (quando aprende) em códigos. Esta razão, somada ao despreparo metodológico dos docentes (o conhecimento jurídico tradicional é um conhecimento dogmático e suas referências de verdade são ideológicas e não metodológicas), explica por que

a pesquisa jurídica nas faculdades de direito, na graduação e na pós-graduação, é exclusivamente bibliográfica, como exclusivamente bibliográfica e legalista é a jurisprudência de nossos tribunais.

Em campo, pude observar, na fala de alguns(as) docentes, essa visão. Ao perguntar ao(à) P3 como prepara suas aulas, obtive como resposta:

[...] eu preparo todos esses tópicos, né? Deixo esses tópicos a disposição dos alunos para que eles façam uma pesquisa fora da sala de aula e dentro da sala de aula nós comentamos cada um deles amparado sempre com a legislação correspondente e indicando tanto quando possível a doutrina, uma doutrina dos pesquisadores de um termo que se possa pesquisar aquele assunto.

Dessa forma, o ensino, ao contrário de possibilitar a construção da autonomia e do conhecimento, torna-se um instrumento de manutenção daquilo que se tornou regra, ainda que passível de críticas. Del Negri (2009, p. 371), ao lembrar que a Constituição federal de 1988 traz, em seu artigo 207, que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**” (grifo meu) manifesta que:

A pesquisa é imprescindível para a colmatação dos buracos existentes na rede normativa, a fim de servir de ligação entre o ensino e a lucidez acadêmica. Eis o mínimo a se exigir de um recinto universitário. Há de haver, portanto, um ensino jurídico pautado em sistemas renováveis de explicitação do conhecimento (articulação entre teoria e ciência), sob ângulos diferenciados, e, para isso, um corpo docente composto por professores pesquisadores é imprescindível para promover a quebra do ensino anacrônico herdado dos lamentáveis períodos ditatoriais (1937 e 1964-85).

E, nesse sentido, ressalta que “o papel das Universidades é, agora como antes, talvez mais agora do que antes, o de exercer sem peias a sua destinação constitucional que é a garantia de assegurar um aporte permanente das idéias de forma inapartada entre **Ensino, Pesquisa e Extensão**” (art. 207, CB/88). (DEL NEGRI, 2009, p. 372).

Segundo Adeodato (1999, p. 144), a pesquisa jurídica, no país, tem dado uma contribuição pouco significativa para uma modificação estrutural do ensino jurídico. O autor aponta diversos fatores que explicam essa realidade: a proletarização da profissão, ou seja, o curso de Direito como curso técnico; a mercantilização do ensino; a omissão do Estado e da sociedade e o “esvaziamento qualitativo do corpo docente jurídico”.

Percebo, na prática educacional, que poucas são as Universidades que incentivam a pesquisa, uma vez que o objetivo central do ensino tem sido reforçar o estudo da técnica para garantir a aprovação do alunado em concursos tecnicistas. Outros fatores que também exercem uma enorme influência no (des)favorecimento da pesquisa docente são: contratos por hora de trabalho em sala de aula, sem a devida preocupação com as horas de trabalho fora da sala de aula; inexistência de planos de carreira, quando existem, favorecem os salários baixos; inexistência de qualquer incentivo para as pesquisas necessárias nessa profissão; ausência total de tempo para se dedicar à orientação dos alunos e a sua preparação para a vida profissional, dentre outros. A consequência disso é a liberação de profissionais no mercado de trabalho frágeis no que tange à habilidade de criticar, levantar problemas, propor soluções que não aquelas disseminadas nos compêndios jurídicos e o pior: profissionais conformados com os problemas sociais e sem expectativas de transformações.

Em campo, ao questionar os(as) docentes se, ao longo da graduação, foi-lhes solicitado que realizassem pesquisa como estratégia de aprendizagem, as respostas foram reveladoras da crítica que trago neste trabalho. A maioria deles, cerca de 53% assumiram ter tido contato com pesquisa em poucas disciplinas e 22% manifestaram-se no sentido de que, em nenhum momento, tal oportunidade lhes foi estimulada.

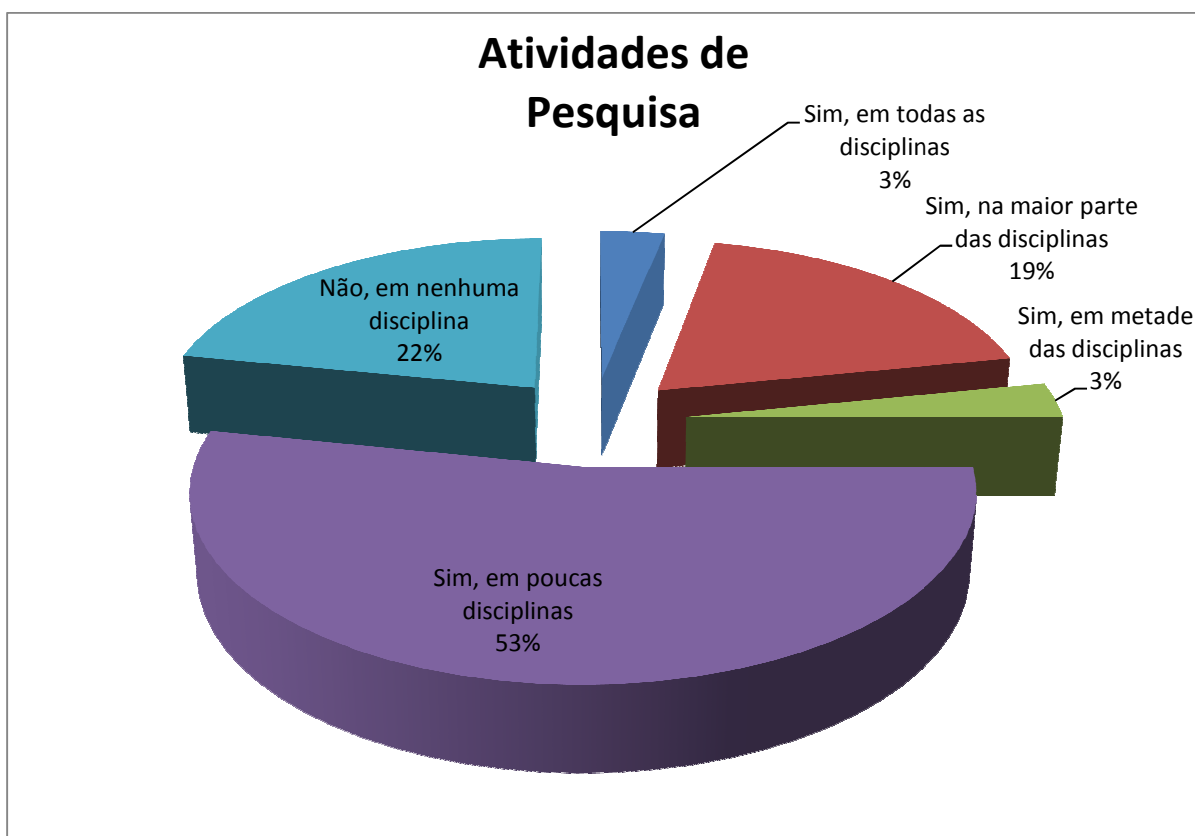


Gráfico 9. Porcentagem dos momentos em que os(as) docentes foram solicitados(as) a realizar atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem

Além da ausência de pesquisa na graduação ser um fato preocupante, uma vez que as identidades docentes desses(as) professores(as) já estavam em construção desde a fase de formação, percebi, no grupo pesquisado, que poucos são os docentes que investem em pesquisa, embora “pesquisa” seja um termo utilizado freqüentemente. Parece-me incoerente a defesa de tal prática no exercício da docência, uma vez que são poucos(as) os(as) docentes que buscam por cursos de mestrado e doutorado. Temo pelo ensino por acreditar que aqueles que não buscarem contato com a pesquisa, fora da graduação, correm maior risco de repetir as mesmas práticas de seus antecessores.

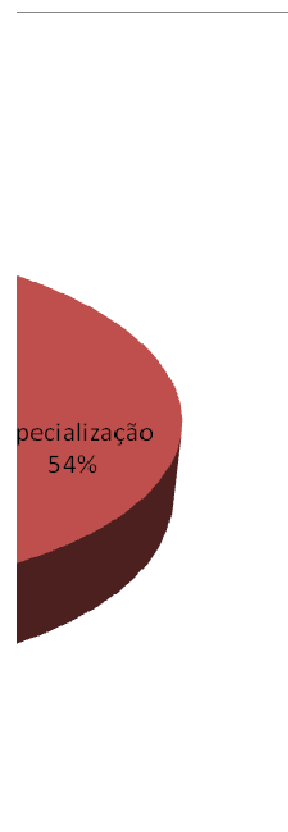


Gráfico 10. Formação docente no que tange à pós-graduação

Os dados acima, obtidos em campo, estão de acordo com a pesquisa realizada recentemente, em 2008, pelos órgãos MEC, Inep e Deaes com relação à titulação dos docentes nas IES públicas e nas privadas, levando em conta a formação dos(as) professores(as).

Tabela 1. Titulação docente nas IES públicas e privadas

Título	Total	Público	Privado
Total	100	100	100
Doutor, livre docente e pós doutor	21,9	41,7	12,2
Mestre	37,2	30	40,7
Especialista	28,8	17,3	34,4
Graduado	11,2	10,5	11,5
Outro	0,9	0,5	1,1

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

É possível perceber que o setor público possui a maior porcentagem de doutores e – juntos – de doutores e mestres. O setor privado tem menores porcentagens de doutores, maior porcentagem de mestres e importante porcentagem de especialistas. O setor privado também possui maior quantidade de graduados sem outros estudos. Menos de 1% das funções docentes tem outras titulações. Conforme dados fornecidos na mesma pesquisa, o setor privado possui (72% das matrículas, 89% das instituições e 97% dos centros universitários, mas tem 12% de suas funções docentes com titulação de doutor.

A ausência da pesquisa em Direito se justifica à medida que o docente continua acreditando que conhecimento é tão somente aquele positivado; o que, conseqüentemente, vincula a prática de que tal conhecimento deve apenas ser transmitido mecanicamente aos sujeitos que atuam profissionalmente no campo do Direito. Nesse sentido, Galuppo (2003) *apud* Oliveira e Cornelli (2005, s/p), ao criticar a forma com que os docentes encaram a produção do conhecimento, argumenta a função da pesquisa acadêmica:

A prática da pesquisa universitária visa desenvolver no futuro profissional a habilidade de aplicar o método científico, ou seja, de produzir conhecimento científico (em sentido amplo) rigoroso e inovador, e, por meio da construção de tal conhecimento, ampliar seu senso crítico e sua capacidade de lidar criativamente com a realidade. Portanto, também a pesquisa realizada nos cursos de graduação em Direito visa desenvolver, no bacharelado, tenha ou não pretensões de seguir uma carreira acadêmica, a habilidade de aplicar o método científico ao seu campo de conhecimento para produzir conhecimento jurídico cientificamente [...] mesmo que apenas de caráter operativo, e assim ampliar o senso crítico e a capacidade de lidar criativamente com a realidade dos futuros operadores jurídicos.

O estímulo à pesquisa, no ensino jurídico, é visto como uma tentativa de superar a distância entre o Direito e a realidade dos problemas cotidianos de uma sociedade em constantes transformações.

Por fim, é necessário (re)pensar, re(criar), re(ver) o sistema de ensino jurídico, não com o objetivo de negar a importância do ensino teórico, da inserção da aula expositiva, mas de provocar questionamentos que ultrapassem a aceitação do que é posto e que busquem a construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, também se faz necessário voltar os olhares para a avaliação nos cursos de Direito; o que faço em seguida, por acreditar que ela influencia e condiciona o ensino jurídico no Brasil.

3 ENSINO JURÍDICO ATUAL: UMA QUESTÃO NÃO RESOLVIDA, PORÉM COLOCADA

Na atualidade, muitos autores disponibilizam-se a estudar o ensino jurídico brasileiro. A leitura de artigos, livros e materiais produzidos em congressos mostra que, desde 1829, não cessam as denúncias de crise no ensino do Direito. Levantam problemas, afirmam uma situação de crise implantada no sistema educacional, e muitos se atêm a criar modelos para o enfrentamento dessa possível “crise” no ensino. Porém, de que tipo de crise se fala?

Fundamentalmente, para que se possa entender a crise de que hoje se fala, é preciso compreender que ela decorre diretamente de várias outras crises encontradas na seara jurídica e fora dela²⁵, seja no campo da educação, seja na esfera judicial, seja na concepção jurídica, sobretudo, filosófica, principalmente levando em consideração os impactos da globalização nos diversos aspectos da sociedade. Ao definir esse fenômeno, Bauman (1999, p. 67) salienta que:

[...] o significado mais profundo transmitido pela idéia da globalização é o do caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo. A globalização é a “nova desordem mundial” de Jowitt com outro nome.

Dessa forma, Wolkmer (2003, p. 2) assinala que “a crise que se abate sobre o arcabouço jurídico tradicional está perfeitamente em sintonia com o esgotamento e as mudanças que atravessam os modelos vigentes nas ciências humanas”. O autor nos faz lembrar que as verdades metafísicas e racionais que sustentaram durante séculos as formas de saber e de racionalidade dominantes, não mais amenizam as inquietações e as necessidades do presente estágio da modernidade “liberal-burguês-capitalista”.

Vejo que os modelos culturais, normativos e técnicos que justificaram a ciência jurídica – se é que se pode falar em ciência aplicada – tornaram-se contrariantes e limitados, possibilitando-nos refletir sobre uma nova forma de legitimidade. Tal exercício permite observar que o moderno Direito positivo estatal tornou-se ineficaz e, além de não atender mais ao universo complexo e dinâmico das atuais sociedades, também se mostra incoerente

²⁵ Autores, como Bauman e Wolkmer, são referências que abordam a problemática de uma crise que se instala nos diversos setores da contemporaneidade.

com o atual paradigma da democracia, assunto que será tratado com mais propriedade no último capítulo deste trabalho.

Com efeito, a realidade em que vivem milhões de brasileiros, destituídos de seus direitos fundamentais, é mais do que suficiente para comprovar essa inobservância das metas constitucionais e essa ineficiência em praticar o trazido pela linguagem do Estado de direito democrático²⁶. Suficiente também para comprovar a insuficiência da Educação por não conseguir cumprir com seu papel de emancipação.

A marginalização, a caótica saúde pública, a desqualificada educação, o desemprego, a miséria, a degradação humana a que grande parte do nosso povo é submetida, demonstram que a lei, embora exista para todos, não os atinge igualmente. É incompreensível aceitar que, se a cidadania é um dos direitos fundamentais do nosso Estado de direito democrático, como pode o próprio Estado desrespeitá-lo e não o garantir?

Conforme salienta Medeiros (2000, s/p),

nessa perspectiva, Habermas (1998) propõe a construção de uma Democracia radical, em sua teoria crítica reconstrutivista e procedimental, a necessária prática de categorias como a esfera pública, a soberania popular, a construção da vontade coletiva, efetivas participações em plebiscitos, *referendum* e iniciativas populares, exigências de direitos por meio das ações de iniciativa popular e coletiva, alicerçadas em processos de comunidade de comunicação.

Para Del Negri (2003, p.45), o filósofo apresenta uma teoria de criação do Direito realizado num espaço procedimental discursivo, com vista à integração social e capaz de institucionalizar a vontade democrática dos cidadãos, através do diálogo e da observância das diferenças existentes em sociedades complexas, a fim de que sejam reconhecidas, discutidas e argumentadas, permitindo a construção intersubjetiva do Direito com a “inclusão do Outro” e na exata consideração de suas opiniões e vontades, dando implemento ao conceito de alteridade.

Daí a necessidade de se propor a discussão sobre a “crise dos paradigmas”, delimitando o espaço de entendimento da crise na esfera específica do fenômeno jurídico. Conforme Wolkmer (2003, p. 2),

²⁶ No decorrer deste trabalho, será utilizada a expressão “Estado de Direito Democrático”, no lugar de “Estado Democrático de Direito”, a qual se justifica em face da coerência semântica apontada por Del Negri (2003, p. 23): “[...] O paradigma do Estado Democrático de Direito ou **Estado de Direito Democrático**, denominação esta preferida porque todo Estado, seja ele autocrático ou não, poderá ser um Estado de Direito; a Democracia deve aparecer como uma espécie de qualidade, de característica, de paradigma adotado pela Constituição, pois democrático é o Direito e não o Estado”.

[...] a crise portanto, no âmbito do Direito, significa o esgotamento e a contradição do paradigma teórico-prático liberal-individualista que não consegue mais dar respostas aos novos problemas emergentes, favorecendo, com isso, formas diferenciadas que ainda carecem de um conhecimento adequado.

Concordo com o autor no sentido de que a construção de um novo paradigma de regulamentação que venha priorizar mais diretamente as necessidades da sociedade envolve a articulação de um projeto pedagógico desmistificador, emancipatório e popular possível apenas nos liames de uma educação política também desmistificadora e emancipatória, que busque não a afirmação de Direito posto e positivado pelo Estado, mas a possibilidade da reflexão e da crítica na construção de uma cultura jurídica.

Nessa perspectiva, uma das possibilidades da consequência das crises advém da confusão paradigmática no que tange à concepção formal do Direito, da fragilidade que se observa quanto à identidade profissional dos bacharéis da área, da perda do papel político daqueles que se dispõem a lidar com o Direito, da crise de legitimidade dos operadores jurídicos, bem como da falta de eficácia das decisões do Poder Judiciário.

Nessa perspectiva, passo, agora, a analisar como se dá a metodologia no ensino jurídico, por acreditar que, além de revelar subjetividades, ela também contribui na construção da cultura jurídica brasileira.

3.1 A metodologia do ensino como uma pedra no meio do caminho

A metodologia do ensino entendida como conjunto de técnicas, procedimentos, meios, caminhos a serem percorridos na busca pela aprendizagem, tem sido vista como uma pedra, no ensino superior, precisamente nos cursos de Direito, em face da ausência de outros métodos que não sejam expositivos.

Para entender melhor a gênese dessa questão, busquei analisar de que forma a metodologia do ensino jurídico vem se construindo ao longo da história, e se/como é possível livrá-la de possíveis percalços encontrados no meio do caminho. Para tanto, começo o retrospecto pelo surgimento dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, a partir de 1827.

Com a reforma do ensino livre, o(a) aluno(a) de Direito passou a não ser mais obrigado a freqüentar os bancos escolares, bastando apenas prestar os exames para a conclusão do curso. A Reforma, no entanto, foi importante para o ensino jurídico. Avalia Bastos (2000, p. 146) que o ensino livre resolveu um problema estrutural da educação

brasileira: a incapacidade do Império para oferecer ensino oficial superior nas províncias. Graças a isso, novas Faculdades de Direito surgiram, desfazendo o monopólio das Faculdades de São Paulo e do Recife.

Ocorre que a presença da reforma em nossa história apresenta um paradoxo com relação à sua finalidade. Lembra-nos Machado (2007, p. 124) que ela ocorre ainda durante o Império.

Num momento de profundas crises que culminariam com a derrocada do próprio Estado Imperial, soa estranho que o Imperador tenha permitido a tentativa de resolução do grave problema da educação superior com uma medida tão "liberal" como o ensino livre. Seria mais prudente evitar a disseminação de estabelecimentos de ensino e não estimular.

Nessa perspectiva, Bastos (2000, p. 147) sugere uma explicação:

A medida teria duas finalidades políticas bem práticas: a primeira, ao possibilitar o surgimento das faculdades livres, abrir espaço para a atuação da Igreja, então cada vez mais alijada das questões de Estado; a segunda, ao esvaziar as salas de aula abolindo o controle da frequência, desmobilizar o cada vez mais intenso e politizado movimento estudantil, cujo teor crítico já começava a incomodar.

Partindo desse pressuposto, percebo que, desde a implantação dos cursos jurídicos, no Brasil, verifica-se certa fragilidade no que concerne aos objetivos de formação. O fato de conseguir o diploma superior em Direito, sem ao menos ter contato com o conteúdo, revela o caráter comercial do ensino. Fato este verificado ainda nos dias de hoje.

Destaca Oliveira (2004, p. 83) que o bacharel passou a perder espaços cativos, na burocracia estatal, para outros profissionais. O jurista teve sua identidade social alterada e iniciou-se aquilo que é denominado de crise no ensino jurídico. Com a reforma de 1931, os cursos jurídicos passaram a ser divididos em doutorado e bacharelado, em que o primeiro era exclusivamente teórico e voltava-se a uma formação mais acadêmica, enquanto o segundo era destinado à profissionalização. Com essa reforma, as discussões sobre a liberdade de ensinar tornam-se mais visíveis, com exceção dos períodos autoritários. Disserta Machado (2007, p. 124) que

[...] aqueles que cursassem um dos dois cursos de “Sciencias Jurídicas e Sociaes”, sendo aprovados, receberiam o grau de Bacharel. O grau de “Doutor” seria conferido apenas àqueles que atendessem aos requisitos especificados em estatutos próprios criados posteriormente. Somente quem

obtivesse o título de doutor poderia ser escolhido para a função de lente, isto é, professor.

Nessa perspectiva, aponto, desde já, a dicotomia que se instalou entre Direito-técnica e Direito-ciência.

O estágio supervisionado que, até 1962, foi denominado como Prática Forense representava a prática do processo junto com a teoria. Em 1927, quando a criação dos primeiros cursos jurídicos, no Brasil, comemorava seu centenário, ainda permanecia a dicotomia entre teoria e prática no ensino do Direito, bem observada na crítica de Venâncio Filho (1977, p. 31):

Tratando do método de ensino as conclusões do Congresso de 1927 eram de uma atualidade espantosa: **O Direito é uma ciência eminentemente prática quanto ao fim; mas nem por isso deixa de ser teórica quanto ao modo de estudar e de saber.** E, pois, no ensino dessa ciência, como não há vantagem de usar um método exclusivamente prático, também não há vantagem de usar um método predominantemente teórico. Cumpre, ao contrário, sempre que possível, ministrar, a respeito das diversas disciplinas, o ensino teórico com o prático. [...] O que nos convém é o método misto teórico e ao mesmo tempo prático, estático e ao mesmo tempo dinâmico, o método analítico sintético, o qual ensina não só o fundamento das idéias, como a sua aplicação aos fatos, e o modo de formar e realizar as relações de direito, quer no foro extrajudicial, quer no judicial. (grifo meu)

À medida que a pesquisa se realiza, vou percebendo que há, no processo histórico, uma explicação para as práticas e convicções atuais. Percebo que não houve rompimentos drásticos no pensamento humano, nem mesmo muita diferença entre as opiniões coletadas em 1962 e as concepções atuais de ensino.

Embora reflexões apresentadas acima tenham sido feitas perante o cenário de quase cinquenta anos atrás, pude encontrar, na realização desta pesquisa, um(a) docente que enxerga a teoria dissociada da prática, e ainda estas, desvinculadas da pesquisa. Ao pedir que analisasse o ensino jurídico hoje, obtive como resposta do(a) mesmo(a) entrevistado(a)²⁷

Eu avalio da seguinte forma: o ensino jurídico hoje tem praticamente 3 etapas: a etapa teórica, uma etapa prática, que é a parte da vivência que temos num núcleo de prática jurídica e temos também a parte de pesquisa

²⁷ Como anunciado na introdução do presente trabalho, a apresentação e a discussão dos resultados dos dados coletados em campo serão evidenciados durante todo o texto. A intenção, além de uma crítica comparativa, é buscar a gênese das práticas de hoje, presentes no ensino jurídico.

voltada para a escrita do TCC²⁸, (trabalho de conclusão de curso). Artigos e resenhas, favorecendo ao aluno, o interesse pela pesquisa. Então eu parto dos 3 princípios: análise da parte teórica pura, que são as disciplinas propriamente ditas; a parte prática que eu vejo como essencial, que é o trabalho do núcleo de prática jurídica, trabalhando diretamente com o cidadão e também a parte de pesquisa. (P3)²⁹

Da forma com que foi posto pelo(a) docente, enxergo um risco no processo de aprendizagem, uma vez que a dissociação de teoria, prática e pesquisa pode reforçar a produção de um conhecimento desintegrado. Digo isso considerando também aspectos de minha vivência pessoal, como aluna de Direito. Presenciei momentos em que a teoria perdia sentido quando não associada à prática. E a pesquisa, naquele contexto, tornava-se unicamente o cumprimento de um protocolo para a conclusão do curso.

Em sentido oposto, autores como Schön ensinam que:

[...] a prática é um campo de produção de saberes próprios, que deve ser considerado de modo diferenciado ao comumente referenciado no processo de formação de profissionais. Fundamentando-se em Jonh Dewey propõe o aprender fazendo como princípio formador, pois acredita que somente o sujeito, pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimentos. E ainda defende a reflexão como principal instrumento de apropriação desses saberes. Assim, concebendo esse sujeito como um “practicum reflexivo” propõe uma outra racionalidade para o processo de formação pautada pela reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, isto é, na epistemologia da prática. (SERRÃO, 2006, p.151-152).

Schön (2000, p. 98) apresenta os problemas da dicotomia entre teoria e prática, considerando que essa racionalidade acaba fortalecendo a hierarquia tanto dos saberes como das profissões, apesar da necessidade imposta pelo acelerado ritmo das mudanças sociais e tecnológicas, que vêm obrigando as tradicionais áreas de conhecimento a desfazer suas rígidas fronteiras.

O referido problema, levantado por Schon, acaba sendo comprovado nas palavras de P3, ao elencar os três estágios do curso de Direito: “*análise da parte teórica pura, que são as disciplinas propriamente ditas; a parte prática que eu vejo como essencial, que é o trabalho do núcleo de prática jurídica, trabalhando diretamente com o cidadão e também a parte de pesquisa.* O (a) docente deixa clara a hierarquização dos saberes ao privilegiar a prática em detrimento da teoria e da pesquisa.

²⁸ A redução da pesquisa ao mero trabalho de conclusão de curso será trabalhada mais à frente, em momento oportuno.

²⁹ Os entrevistados foram aleatoriamente identificados com números, antecidos pela letra P de professor(a).

Acredito que tal posicionamento contribui para o fortalecimento da crise que se instala no ensino do Direito, bem como no Direito em si, que pode ser observada desde 1955, quando Francisco Clementino de San Tiago Dantas³⁰ ministrou uma aula inaugural na Faculdade de Direito no Rio de Janeiro, intitulada “A educação jurídica e a crise brasileira”; neste evento, foram feitas inúmeras críticas sobre os cursos de Direito e a necessidade de reformas, já na época admitidas como urgentes:

Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou, em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, **que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão, e mesmo a existência da comunidade. (grifo meu) (DANTAS, 1978, p. 52)**

As observações feitas por Dantas denunciavam que o ensino jurídico, tal como vinha ocorrendo, não atendia às necessidades da sociedade, não preparava adequadamente seus(as) alunos(as) para serem profissionais capazes de raciocinar juridicamente e, tampouco, para solucionar conflitos. Por essa passagem, também é possível verificar que uma das possíveis causas dessa crise do Ensino Jurídico foi a adoção de um ensino meramente transmissivo de conteúdos, no qual a reflexão e a crítica não eram estimuladas e os debates entre os(as) alunos(as) e o professor não praticados. Tal situação agravou-se ainda mais em 1972, quando uma resolução do Conselho Federal de Educação instituiu os chamados “currículos mínimos” nos Cursos de Direito. Essa proposta, condizente com o contexto da ditadura militar, fez com que os cursos adotassem um enfoque totalmente técnico e o Direito passasse a ser ainda mais compartimentado e dissociado do fenômeno jurídico como um todo.

A fim de buscar as características e deficiências do ensino jurídico, em campo, além de analisar a graduação dos(as) professores(as) no quesito curso, também achei oportuno observar o ano de conclusão, já que, embora a Constituição Federal tenha completado sua segunda década, esses efeitos da ditadura militar sobre o ensino jurídico brasileiro podem ainda permanecer.

³⁰ San Tiago foi advogado, jurista, político e escritor e viveu, com intensidade, uma das épocas mais turbulentas da História do Brasil. Do início dos anos trinta a 1964, presenciou debates ideológicos, transformações sociais profundas, golpes de Estado sempre mantendo sua opinião reflexiva e crítica perante as necessidades de mudança.

Conforme os dados apurados, 27% do grupo pesquisado, constituído inicialmente por 35 sujeitos provenientes de duas instituições, concluíram sua formação acadêmica antes da Promulgação da Constituição Federal e 25 % vivenciaram, no período em que cursavam, a transição para o Estado de Direito Democrático. Ou seja, 52% do grupo de professores(as) receberam influências diretas de uma concepção de Direito e de Sociedade distintas da prevista num paradigma Democrático atual.

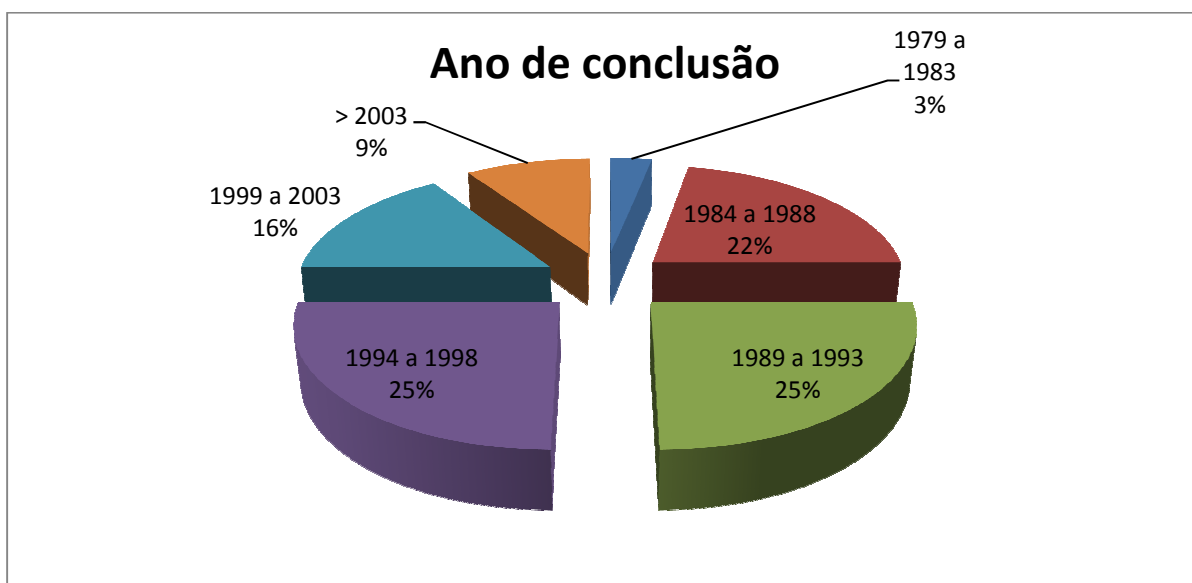


Gráfico 11. Período de conclusão das graduações dos(as) docentes

O cenário do ensino jurídico, no período da ditadura militar, foi revelado por um(a) dos(as) professores(as) que entrevistei, uma vez que foi possível, a partir do resultado da entrevista, discutir as diferenças paradigmáticas dos períodos anteriores e pós Constituição Federal de 1988 e seus possíveis efeitos na formação do docente. Diz P5:

[...] eu fiz a faculdade toda sob regime militar e o conteúdo era muito rígido, tudo muito fechado, as regras muito ortodoxas e você não tinha capacidade, possibilidade de pensar, de externar o pensamento, era monitorado de todas as formas. Os professores tinham que se adequar a isso, pois eram perseguidos, eram constantemente questionados caso você fosse desenvolver alguma coisa fora do que os órgãos oficiais determinavam naquela época. Então, realmente não foi muito agradável fazer uma faculdade nesse ambiente, ainda mais uma faculdade de Direito onde você tem uma visão muito ampla de mundo. Não foi uma experiência muito agradável não.

Nessa fala, é possível perceber o caráter inquisidor e manipulador que a educação assumiu, no período militar, perante seus propósitos. Provavelmente o cenário, formado por

professores “amordaçados”, alunos(as) acríticos(as) e regras ortodoxas, não possibilitava ao(a) aluno(a) a construção de “*uma visão muito ampla de mundo*” como ressalta o(a) professor(a).

Há, nessa fala, elementos essenciais para a análise do ensino atual e conseqüentemente para a crítica no que tange à superação desse período de restrições que serão tratados até o fim deste trabalho:

- O conteúdo deixou de ser *muito rígido, tudo muito fechado, e as regras muito ortodoxas?*

- O(a) aluno(a) desenvolve atualmente *capacidade e possibilidade de pensar, de externar o pensamento?* Ou ainda se encontra *monitorado de todas as formas?*

- Os(as) professores(as) se sentem *perseguidos e constantemente questionados* e impossibilitados de *desenvolver alguma coisa fora do que os órgãos oficiais determinam?*

Chego a concluir que a chamada crise no ensino jurídico prolonga-se no tempo, cabendo dizer que, pelo que mostra a história, sempre esteve em crise. Como bem lembra Neves (2005, p. 111): na década de 90, a OAB elaborou uma avaliação da situação dos Cursos de Direito no país, sob a coordenação da Comissão de Ensino Jurídico, a qual se dedicou a traçar um diagnóstico e a buscar soluções concretas que garantissem a melhoria da qualidade dos cursos. O objetivo dessa Comissão era estabelecer um panorama da crise e uma perspectiva de futuro sobre a função do Direito, do papel do jurista e dos operadores do Direito. Para tanto, a comissão formulou uma série de questões aos professores colaboradores das diversas áreas, tais como: “Há uma crise hoje na formação do jurista e na ciência do Direito? Se tivesse de modificar a estrutura curricular mínima dos cursos jurídicos, que sugestão teria a dar? Que outras sugestões poderiam ser formuladas para a melhoria da educação jurídica?” (OAB, 1992, p. 34). Com relação aos resultados:

Constatou, essa comissão, que o Ensino Jurídico não permitia o desenvolvimento de padrões de qualidade que direcionassem o estudante a pensar juridicamente a sociedade, em dimensão totalizadora. Para essa comissão, a crise só tinha sentido como objeto de reflexão, quando possibilitaria o engendramento de uma consciência coletiva de superação. (NEVES, 2005, p. 111)

Nessa perspectiva, ao analisar o Ensino jurídico ao longo da história, identifico, por um lado, um Direito estranho à realidade e, por outro, que este mesmo ensino do Direito não acompanha as transformações paradigmáticas. Tal como Del Negri (2009, p. 370), pondero que “[...] teorias resolutas, fixas em velhos paradigmas, não mais respondem à premente

necessidade de reconstrução sgnica do discurso democrático, numa sociedade hipercomplexa³¹”.

Embora algumas instituições estejam dispostas a reformular o ensino, para outras muitas, o conhecimento ainda é tratado como mercadoria ou moeda de barganha, podendo ser transferido de um para outro, baseado na transmissão de conteúdos, prática denominada por Paulo Freire (1996) de educação bancária. É nesse aspecto que a formação dos(as) professores(as)  vista por mim como uma possibilidade de alcance de uma educação que favoreça a construção da Democracia.

Ainda que algumas instituies³² de ensino ditem suas regras e estabeleçam suas diretrizes conforme exige o modo de produção capitalista, acredito na potencialidade do espaço da sala de aula, onde professor-aluno dividem a possibilidade de construir o conhecimento com base na crítica e reflexão.  hora de muitos professores abandonarem o discurso de que a causa do fracasso educacional deva ser remetida apenas ao sistema, pois esquecem que cada um de nós compõe o sistema e que nossas atitudes, menores que sejam, participam na construção dos resultados.

Del Negri (2009, p. 369) se refere  chamada crise no ensino jurídico atual, com apoio na Constituição Federal de 1988:

A crise existe, porque, atualmente, há mais de mil cursos de bacharelado em funcionamento com aproximadamente 1 milhão de estudantes. E não  só: grande parte desses cursos jurídicos é marcada por um ensino bibliificado por fórmulas já desgastadas, dissociado da pesquisa e extensão (CB/88, art. 207), sustentado por um curriculum de disciplinas reféns de uma dogmática jurídica com aceno  filosofia da consciência, que não conferem formação científica ao aluno para habilitá-lo a compreender a Sociedade hipercomplexa.

Para o autor (2009, p. 370), se os(as) professores(as), ainda que sob os limites impostos pelas instituições de ensino, continuarem tão somente reproduzindo, em salas de aula, o que os legisladores ditaram nos códigos e não optarem pelo esclarecimento científico, “haverá a confirmação expressa do “estrabismo acadmico³³” em que o ensino do Direito perde sua capacidade científica e se deixa levar na proliferação da manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, Gustin (2002, p. 19) escreve que:

³¹ Termo criado por Habermas, 2003.

³² Embora tal discussão não seja objeto neste trabalho, percebo, no cenário em que estamos inseridos, grandes diferenças entre Instituições públicas, privadas e fundações.

³³ Expressão já utilizada por Santiago Acosta & Willy McKey (2007, 2008) em seus artigos sobre o trabalho docente no Ensino Superior.

[...] percebeu-se, no ensino superior, que não basta apenas apropriar-se do conhecimento produzido e transmiti-lo aos alunos. É necessário fazê-los sujeitos do processo de aprendizagem, bem como indivíduos críticos em relação ao que é ensinado, não só em relação ao que é ensinado, não só em relação ao conteúdo das disciplinas como em relação à sua prática profissional cotidiana. [...] o cientista do direito tem um papel de reflexão sobre o objeto de suas investigações, para que possa transformar e redefinir o papel do direito na sociedade.

Entendo que a reflexão acima é exemplo de que as concepções educacionais, assim como o próprio Direito, ainda que não perceptível a todos, transformaram-se no decorrer do tempo. As práticas baseadas no liberalismo-burguês, observadas na implantação dos cursos jurídicos no Brasil, mostram-se ultrapassadas, num cenário em que se preza a construção da democracia.

Ao investigar a herança liberal que permanece vigente em nossa tradição cultural e universitária, Freire (2001, p.13) assim se refere:

Centralismo, verbalismo, anti-dialogação, autoritarismo, “assistencialização” são manifestações de nossa “inexperiência democrática”, conformada em atitudes ou disposições mentais, constituindo, tudo isso um dos dados na nossa atualidade. [...] e continuamos hipertrofiadamente centralizados. Antiparticipação, anti-diálogo do nosso educando com sua realidade.

Conforme uma tendência liberal tradicional, o(a) aluno(a) não participa ativamente no processo de ensino e aprendizagem. Sua tarefa se resume em apenas acumular informações que lhes são passadas de forma distante da sua realidade. Repetir acaba significando a demonstração de que aprendeu e que o objetivo do ensino foi alcançado. O “bom aluno” do Direito se torna aquele que melhor repete o que seus mestres, às vezes juízes, promotores, advogados, fazem no dia-a-dia, na prática forense.

Uma crítica consistente a esse posicionamento pode ser encontrada, mais uma vez, em Paulo Freire, que, ao analisar a “educação bancária”, manifesta:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem totalmente ‘encher’ tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1985, p.66).

O(a) aluno(a) que demonstra reflexão e crítica, seja atrevendo-se a discordar, pondo em xeque algum pensamento apresentado pelo docente, é posto fora do sistema e mal visto aos olhos do restante que compõe a platéia no grande circo³⁴ a que se resume uma aula tecnicista e tradicional.

No ensino jurídico, no que concerne às tendências liberais, é fácil identificar grande influência da pedagogia tradicional e tecnicista desde a implantação dos primeiros cursos, em 1827, até os dias atuais. Verifica-se que há grande aproximação com o ensino desenvolvido nas Faculdades de Direito, desde o período imperial, em que o espaço acadêmico se resumia apenas a aulas-expositivas³⁵.

Sobre essa metodologia, disserta Bittar (2001, p. 90):

São alarmantes as condições com as quais se conduzem as metodologias de ensino de Direito atualmente. Deve-se ter presente que os professores, em quase maioria massiva, atêm-se à aula expositiva como recurso didático exclusivo, cujo aproveitamento é duvidável. [...] se se deseja a produção de ensino de Direito cada dia mais qualificado, deve-se primar pela adoção de técnicas alternativas de ensino, com vistas no melhor aproveitamento didático-pedagógico do curso de Direito.

Nessa mesma linha de pensamento, Rodrigues (2005, p. 53) critica a formação didático-pedagógica dos professores de Direito, ao observar que:

Na área didática, o ensino do Direito continua adotando basicamente a mesma metodologia da época de sua criação: a aula conferência. É ela a técnica preferencial do ensino tradicional. Em grande parte, seus professores possuem uma formação pedagógica insuficiente (ou mesmo nenhuma preparação didático-pedagógica) e se restringem, em sala de aula, a expor o ponto do dia, comentar os artigos dos códigos e contar casos de sua vida profissional, adotando um, ou mais livros-textos, que serão cobrados dos alunos nas verificações.

Entendo que, na atualidade, quando se valorizam os métodos expostos na forma de ensinar Direito do modo como ocorria no início dos cursos jurídicos no Brasil, em que havia apego às formas arcaicas de ensino, contribui-se para aumentar, ainda mais, a distância entre o que é estudado e o que seria coerente estudar. Nessa perspectiva, em campo, pude comprovar que a maioria dos(as) docentes pesquisados(as) foram formados sob a égide de um ensino

³⁴ A expressão “circo” foi aqui utilizada como uma forma de representar uma das instalações lúdicas mais importantes das cidades da Roma Antiga em que os atores são os sujeitos e o público apenas espectadores.

³⁵ A intenção não é afirmar que aula-expositiva seja um mal em si mesma. Desde que dialogada e/ou elaborada a partir de uma problematização, é um recurso válido e que pode alcançar bons resultados. O que se critica é o predomínio massivo de tal método, que acaba por enquadrar o aluno em um só tipo de pensamento.

tradicional. Ao questionar qual técnica de ensino a maioria dos(as) seus(as) professores(as) havia utilizado durante seu curso, quando ainda alunos(as), o retorno comprovou a crítica acima levantada.

Ainda que 80% do grupo pesquisado tenha relatado que, na graduação, teve predominantemente aulas expositivas, percebi que há uma concordância com tal método; afinal, apenas 9% informaram que consideram inadequadas ou pouco adequadas as tecnologias usadas por seus professores.

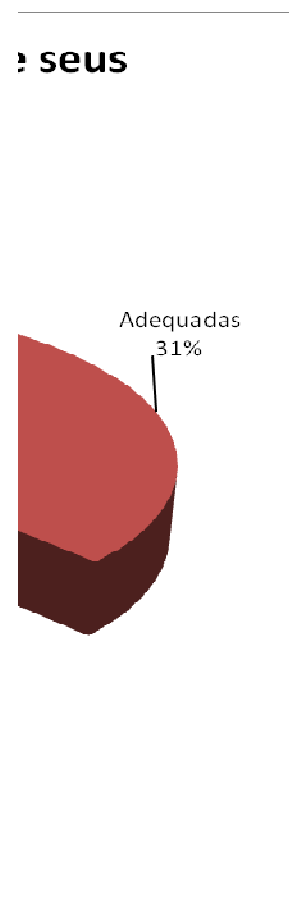


Gráfico 12. Porcentagem das avaliações referente às metodologias de ensino adotadas pela maioria dos(as) professores(as) dos(as) docentes pesquisados(as)

Percebo, dessa forma, que ainda é predominante, no universo do ensino jurídico, a visão conservadora da realidade, em que a dogmática supera o poder argumentativo e a capacidade de estimular a reflexão é trocada pela necessidade de convencer a acreditar.³⁶ Para mim, tal prática pode ser justificada pela necessidade do próprio exercício forense; no qual,

³⁶Tal necessidade e o possível êxito em sua prática são fundamentados por Weber (1994, p. 141), ao refletir sobre as formas de dominação. Para o autor, dominação carismática é aquela que se baseia na entrega de uma pessoa e às regras por ela criadas. “Obedece-se ao líder carismaticamente qualificado como tal, em virtude de confiança pessoal em relação heroísmo ou exemplaridade dentro do âmbito da crença nesse seu carisma”.

advogados, juízes e promotores são socialmente vistos como sujeitos remunerados para convencer terceiros de suas verdades.

Dessa forma, as escolas de Direito, acabaram por constituir verdadeiras instituições, por excelência, de reprodução do saber dogmático, sendo o "lugar nobre da socialização jurídica e criando as condições para um tipo de alienação específica: a alienação do jurista" (WARAT, 1982, p. 56).

Tal pensamento se encontra ultrapassado, também, porque se vive hoje sob a forma de Estado de Direito Democrático, em que, conseqüentemente, da educação é esperado que se torne um meio de "democratizar as escolas de forma a capacitar aqueles grupos mal representados ou simplesmente não representados a produzir suas próprias auto-imagens, contar suas próprias histórias e se envolver num diálogo respeitoso com outros grupos". (GIROUX 1999, p. 98).

A metodologia de ensinar o Direito exclusivamente com base em compêndios é, como já visto, uma tradição herdada da Universidade de Coimbra e consiste na repetição e leitura dos códigos, gerando um total desestímulo à frequência às aulas.

Como ex-aluna do curso de Direito, recordo-me de situações em que, muitas vezes, acomodei-me e interiorizei que, mesmo não prestando atenção no que propunha (a) o professor(a), saberia o que responder nas provas, uma vez que grande parte do discurso docente encontrava-se nos manuais jurídicos ou nas apostilas fornecidas pelos próprios professores; estas, muitas vezes, escritas anos atrás.

Hoje, desenvolvendo esta pesquisa, encontro, em muitos autores, bem como na observação do ensino que me dispus a pesquisar, o que senti em algumas situações em que muitos professores, por considerarem o Direito como um sistema de normas que regulam a sociedade, enxergavam-no como algo externo, cabendo a nós, alunos (as), apenas interiorizar.

Sobre isso, relata Campilongo (1996, p. 96):

Como o docente e os alunos não vão além dos manuais – sempre ressaltando as exceções, estes banalizam o limite da mediocridade consentido pelas práticas acadêmicas. Nossos manuais mais divulgados, em praticamente todas as áreas, foram escritos há mais de 15 anos. Muitas vezes são parcos, quando não omissos ou totalmente desatualizados, quanto às referências bibliográficas. A menção a correntes diversas ou interpretações divergentes quase não existe. Por fim, desencorajam a busca de outras fontes. São, de fato, o porto seguro dos acomodados.

A história nos mostra que os cursos de Direito, no Brasil, surgiram numa perspectiva de manutenção de um poder dominante, com uma forte carga dogmática e positivista. A

narrativa histórica das ciências demonstra que, de tempo em tempo, ocorrem transformações na maneira de encarar os fenômenos da realidade, e estas representam rupturas com o passado. Analisando os materiais utilizados como base das aulas nos atuais cursos de Direito, em associação à dogmática positivista, Streck (2000, p. 70) reforça que os manuais nunca ensinam o estudante a pensar juridicamente³⁷, sugerindo, ao contrário, que o pensamento jurídico se resume em citar autores, repetir textos normativos e chegar a conclusões baseadas em autoridade da jurisprudência. Para o autor, os programas refletem os manuais e os métodos raramente vão além de uma aula expositiva, que mal repete o manual disponibilizado ao aluno.

Durante as entrevistas, pude notar, na fala de alguns professores(as), a vinculação excessiva de seu conteúdo à doutrina dominante e aos julgados dos Tribunais, e certa ausência no que diz respeito à produção de uma reflexão.

Ao questionar um(a) professor(a) quanto à forma como se prepara para as aulas, obtive como resposta:

Eu crio os tópicos. Eu criei uma ementa própria com base na bibliografia básica e complementar e em cima dessa bibliografia básica e complementar desses tópicos eu fiz roteiros de estudos. [...] dentro da sala de aula nós comentamos cada um deles amparado sempre com a legislação correspondente e indicando tanto quando possível uma doutrina. (P3)

A fala do(a) professor(a) é indicativa do caráter imperativo, solitário e impositivo do conteúdo. Percebo que todas as ações que fundamentam a metodologia são próprias do(a) professor(a), sem a devida participação do(a) aluno(a) no processo de construção do conhecimento. A bibliografia torna-se restrita à indicação do(a) docente e os comentários provavelmente se voltam aos padrões postos pela norma, sem amparo reflexivo e crítico do que se estuda.

Nesse sentido, os juízes passam a ser seres supremos, dotados de uma capacidade decisória divina; os doutrinadores, mentes brilhantes, únicos sujeitos reconhecidos como capazes de pensar o Direito e os(as) próprios(as) professores(as), oradores(as), mestres, aqueles(as) cujos ensinamentos são irrefutáveis, uma vez que a reprodução desses sujeitos passa a ser algo inquestionável, tornando-se verdades eternas para um alunado que não recebe orientação de como o professor elaborou seu saber.

³⁷Por pensar juridicamente, entendo a capacidade de interligar os diversos ramos que circundam o pensamento jurídico, de forma global, interdisciplinar, considerando o Direito não só um sistema de normas, como também em âmbito de pluralismo – por sua própria natureza.

3.2 Avaliação: objetivos e contradições

Embora, no decorrer do trabalho tenha me disposto apresentar uma avaliação “do” ensino jurídico brasileiro, também se faz necessário repensar a avaliação “no” ensino do Direito.

Para tanto, passo agora para a discussão das opiniões docentes, coletadas nas entrevistas, em um momento específico da pesquisa de campo; ao mesmo tempo, proponho discorrer sobre as idéias de alguns autores que se dispuseram a pensar a avaliação, sobretudo na perspectiva de romper com modelos classificatórios, seletivos e excludentes, que, nos últimos tempos, têm marcado o ensino jurídico brasileiro.

Ao questionar os(as) professores(as) sobre os critérios com os quais eles(as) avaliam seus(as) aluno(as), P6 respondeu:

*[...] a avaliação é para avaliar se o aluno está ou não recebendo os conteúdos ministrados pelo professor na forma em que ele se propôs. A avaliação tem que ser pra isso, não pode ser... eu vou avaliar o conhecimento do aluno... eu preciso **medir** se aquilo que eu estou ensinando esta sendo é..., adequado ao ensino dele. Se ele esta recebendo de forma adequada o que eu estou passando. (grifo meu)*

A fala acima revela o caráter estritamente mensurador que muitos(as) docentes remetem à avaliação, esquecendo que esta envolve todo o processo de aprendizagem, levando em consideração a formação do professor e suas condições de trabalho, currículo, cultura e a organização da instituição.

Vianna (1982, p. 10) comenta que medir e avaliar são expressões freqüentemente usadas como equivalentes, mas que refletem objetivos distintos:

Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o quanto possuem das mesmas. [...] Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação se efetue. Eventualmente, a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor.

Nesse mesmo sentido, Souza (1994, p.89) disserta que

A avaliação escolar, também chamada avaliação do processo ensino-

aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar. Sua principal função é subsidiar o professor, a equipe escolar e o próprio sistema no aperfeiçoamento do ensino.

Percebi, em meio à fala de alguns(as) docentes, certa insatisfação quanto ao próprio método de avaliação. Saul (1994, p. 63), com uma vasta experiência em pesquisas sobre avaliação, afirma que é comum ouvir dos professores a insatisfação com a avaliação que fazem. Estes, diz o autor, apontam que as normas impostas pela instituição de ensino em “como” e “de que forma” avaliar atrapalham a prática docente nesse sentido. A esse respeito, Abramowicz (2001, s/p) comenta sobre a autonomia docente no processo de avaliação, afirma que não existe fórmula pronta: “Se são dadas diretrizes claras, o professor faz seu caminho, graças à sua criatividade. Esses recursos devem ser, além de diversificados, participativos, democráticos, relevantes, significativos e rigorosamente construídos”.

Abaixo seguem alguns relatos que revelam o descontentamento e a “cerceada liberdade” dos(as) docentes no que tange à avaliação.

*Hoje eu julgo estar dentro das regras que a faculdade me permite, Acho que **hoje nós tivemos um retrocesso aqui**, no processo de avaliação, porque ta prendendo e engessando o professor, ah... colocar todo mundo “no mesmo balaio”, eu acho que todo mundo tem uma realidade diferente, um ritmo diferente, então eu acho que deveria ter um tipo de avaliação também diferente, enfim, é... mas dentro do que a faculdade me permite, eu to fazendo uma variação, a máxima possível. (P5).*

Nós temos aqui as avaliações tradicionais né? Que é a prova escrita, o trabalhinho que todo mundo dá aqui, que acaba sendo tradicional mesmo. Meu ideal seria fazer uma avaliação continuada sem prova, sem trabalho, mas as provas e os trabalhos são obrigatórios, né! O que eu tento fazer, dentro desse... dessa obrigatoriedade é fazer prova diferente. (P1).

Essa questão de avaliação, é muito engessada aqui na Universidade porque ela não da liberdade ao professor de fazer avaliações de forma independente do que é determinado institucionalmente. Primeiro porque se cria a idéia de que há momentos de avaliação. Agora eu sou obrigado a avaliar institucionalmente como a escola determina.(P6)

*Então afirmar que eu dou trabalho aos meus alunos, eu não dou trabalho, eu prefiro avaliá-los de forma a conduzir ou a conduzi-los para verificar da parte deles se eles estão compreendendo ou não o que eu estou afirmando para eles. Mas a escola não me permite isso infelizmente, **estou em uma camisa de força, esses são os equívocos da universidade, essa forma de avaliação eu vejo assim.** (grifo meu) (P6)*

Pude notar que a avaliação, para os(as) docentes acima, aparece desvinculada do processo pedagógico, constituindo inclusive um óbice ao aprendizado por ser imposta pela instituição e não pensada por eles. Vieira e Souza (2008, p. 214), ao citarem Dias Sobrinho (2003, p. 176-177), destacam ser fundamental reter a idéia de que a avaliação não deve reduzir-se à medida e tampouco se limitar aos instrumentos. As autoras destacam que “para esse autor a avaliação é compreendida como uma prática social, orientada principalmente para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, sociais, econômicos do processo educativo”.

Percebo que, assim, o sentido da avaliação torna-se muito mais eficaz quando os(as) professores(as) agem em primeira pessoa, tornando-se protagonistas do processo avaliativo, já que este deixa de ser simplesmente “uma operação de medida ou um exercício autocrático de discriminação e comparação”(VIEIRA; SOUZA, 2008, p. 210).

O fato de as instituições ditarem uma receita para que o(a) professor(a) avalie os(as) alunas, acaba sendo usado como resposta a insucessos encontrados no processo de ensino e aprendizagem, contrariando o pensamento de Saul (1994, p. 63), para o qual “a avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico, [...] ela faz parte desse processo, mas não podemos fazer o caminho inverso – ter a crença de que, mudando o processo de avaliação, exclusivamente, melhora-se a qualidade da Educação”. Afirma, ainda, que a avaliação deve mudar sim, mas dentro do conjunto das práticas educativas do qual ela faz parte. Nesse sentido, a autora comenta que “isso precisa vir no conjunto das transformações das ações que se dão em sala de aula e na escola. Se não invertermos a pedagogia da avaliação pela pedagogia do ensino-aprendizado, não vamos alterar o processo educacional. Podemos, sim, começar pela avaliação”. (SAUL, 1994, p. 66)

Dessa forma, concordo com Saul na perspectiva de que a avaliação educacional só terá sentido se a entendermos vinculada a uma prática pedagógica e percebo que, no ensino jurídico, há uma certa ausência de propósitos quanto ao objetivo da avaliação. Como docente de uma das instituições pesquisadas percebo que muitas vezes o(a) professor(a) responsabiliza a IES pelo insucesso do processo avaliativo, quando, na realidade, tais professores(as) possuem autonomia para avaliar, porém se isentam de responsabilidades, utilizando as normas institucionais como escudo.

Levando em consideração as críticas já levantadas neste trabalho, a avaliação inserida em um ensino técnico, imobilizador e acrítico, acaba assumindo essa roupagem e se transformando em um mero instrumento de medida.

Para Hadji (2001, p.129), “a avaliação é uma operação de leitura orientada da

realidade”. Segundo esse autor:

Avaliar não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejado.

Dessa forma, entendo, conforme Vieira e Souza (2008, p. 211), “que a prática avaliativa não pode ser feita simplesmente de forma medida, calculada, expressa por um valor numérico, pois ela é parte de um processo e não um fim em si mesma, e deve ser vista como um instrumento para a melhoria da aprendizagem do aluno”.

Na visão de Sousa (1994, p. 89), a avaliação da aprendizagem configura-se numa “prática valiosa, reconhecidamente educativa, quando utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o(a) aluno(a) está percorrendo em um dado curso”. Acresce ainda que, nesse sentido, o desempenho do(a) professor(a) e outros recursos devem ser transformados para favorecer o cumprimento dos objetivos previstos e assumidos pela escola.

Hadji (2001, p. 9) utiliza a expressão “aprendizagem assistida por avaliação” na tentativa de avaliar os alunos de forma que colabore para a sua melhor evolução em direção ao êxito. Deve ser uma avaliação capaz de compreender a situação do(a) aluno(a) e também observar seu desempenho para fornecer-lhe indicações esclarecedoras. E ainda ser capaz de preparar a operacionalização para ações bem sucedidas.

Ao tratar a avaliação a serviço das aprendizagens, Hadji (2001, p. 9) discute a avaliação como um processo em que professor(a) e aluno(a) são vinculados de forma que cada um deles desempenha papéis fundamentais.

[...] uma avaliação que se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhes permitam progredir. Nessa perspectiva, o erro não seria uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação, e isso tanto para o professor - cujo dever é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno - como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo, e progredir.

Tal processo torna-se prejudicado também pelo excesso de alunos que ocupam os bancos das instituições de ensino superior, nos cursos jurídicos. É comum encontrarmos salas com 60, 70 alunos, em que os(as) docentes não conseguem avaliar como deveriam.

Outra questão importante a ser colocada é que, a princípio, o ensino jurídico, praticado nos dias de hoje, parte do pressuposto de que o conhecimento do sistema legal é suficiente para a obtenção de êxito no processo de ensino e aprendizagem. A título de exemplo, a Ordem dos Advogados do Brasil, ao elaborar o exame de ordem, privilegia questões técnicas, meramente reproduzidas dos códigos, que não estimulam o raciocínio reflexivo. Sobre essa consciência, um(a) dos(as) professores(as) ouvidos(as) se manifesta no sentido de que “*o propósito da OAB é realmente formar técnicos.. Porque se você analisar o foco da OAB apenas para devolução de normas, não existe ali, a elaboração científica. É apenas deglutir o que está escrito, expresso numa norma e devolver conteúdo. Não tem produção*”. (P2)

No mesmo sentido, outro(a) docente, P5, ressalta a incoerência existente entre os objetivos da Ordem e os métodos que a Instituição utiliza para selecionar tal profissional.

[...] sobre a OAB é uma coisa interessante e intrigante. Ao mesmo tempo ela tem, ela quer, ela influencia a Secretaria de Ensino Superior e o Conselho Nacional de Educação pra ter um tipo de perfil de profissional, só que na hora dela fazer a seleção, ela não foca esse profissional. Enfim, ela quer um profissional generalista que realmente seja bom em tudo, um profissional participativo na sociedade, na democracia, mas ela foca um profissional que gosta de memorização, estritamente técnico de domínio da regra, só.

Ao prestar o exame de ordem, em 2006, pude perceber que a necessária leitura cruzada entre o ordenamento jurídico e as práticas sociais é ignorada, afunilando o conhecimento jurídico ao mundo das leis e dos códigos. Assim o estudante de Direito fica alheio à compreensão das possibilidades que a sociedade apresenta como contribuição ao Direito e vice – versa. Paulo Freire, ao defender que educar não é transferir conhecimento, acentua que educar exige apreensão da realidade, acrescentando:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (FREIRE, 1996, p. 69)

Embora haja uma crítica com relação à forma como a OAB avalia, um fato interessante observo na prática: muitos(as) professores(as) aderem ao método semelhante ao

adotado pela Ordem em suas avaliações, utilizando como justificativa o preparo dos(as) alunos(as) para o referido exame. Porém alguns questionamentos são importantes:

- se as provas da OAB são disponíveis e as questões conteudistas já estão prontas, para que me dar o trabalho de reelaborá-las?
- se questões fechadas não exigem tempo, dificuldade e reflexão para corrigir, para que inventar problema e criar questionamentos?
- se minha prática é respaldada, garantida e reafirmada pela Ordem dos Advogados no Brasil, por qual motivo deverei me preocupar?
- se o curso, no qual leciono, legitima minha prática e reforça a necessidade de preparar os(as) alunos(as) para o exame, que estímulo terei para mudar?

Alguns(as) docentes, ao admitirem a utilização de questões prontas e justificarem sua prática, confirmam a crítica proposta:

*É, a OAB tenta selecionar os bons profissionais então acho que o intuito dela nesse ponto **é não deixar que um profissional desqualificado saia do mercado**, então o objetivo dela é esse aí. (P7)(grifo meu)*

*Olha, meu sistema de avaliação eu utilizo de duas formas, primeira pra deixar o aluno preparado pra enfrentar lá fora eu cobro, utilizo questões semelhantes àquelas que são cobradas em concursos públicos e prova de Ordem, exame de Ordem [...] ele vai ter que enfrentar lá na frente através de novos concursos porque hoje o aluno do Direito ele sempre vai ter que passar por uma prova... seja pra entrar na OAB seja pra advogar, seja pra exercer qualquer outro tipo de atividade, sempre vai ter que passar numa prova ou concurso na Defensoria Pública, pra ser delegado, pra ser juiz, pra ser promotor, sempre vai ter um concurso até mesmo pra dar aula, ele vai ter que passar por um critério de seleção. **Então eu preparo o aluno pra seleção também um pouco pra vida** mostrando né? o que realmente é aquilo, tentando buscar solução do problema que é colocado hoje em dia.(P3)(grifo meu).*

Percebo que, além do apego à forma como a OAB e outras instituições “concurseiras” avaliam, os(as) professores(as), muitas vezes, utilizam o jargão “preparar para a vida” como forma de amenizar alguns equívocos no processo de aprendizagem. E o mais interessante é que esse “educar para a vida” tem um sentido meramente ligado ao capital, pois vida se reduz a mercado de trabalho, novamente direcionando o ensino jurídico aos propósitos do pensamento liberal-burguês, conforme discutido anteriormente.

Noto, no cenário brasileiro, a proliferação de uma indústria voltada à preparação para o Exame de Ordem. Não sendo raro, portanto, observar que as próprias instituições de ensino voltem a formação de seus estudantes à aprovação na referida prova. Afinal, elevados índices

de aprovação nesse processo podem influenciar a população a acreditar que o curso ministrado seja de qualidade.

A preocupação com a aprovação no Exame de Ordem chega a ser maior do que a preocupação com uma formação humanista e consciente da realidade social na formação do bacharel em Direito, contrariando o estabelecido pelo Ministério da Educação em sua Resolução nº 09/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Direito no Brasil, e também o disposto no artigo 43, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o qual afirma ter a educação superior, por finalidade, a formação de indivíduos qualificados para o exercício de profissões, além de outras enumeradas no referido artigo.

Nesse sentido, Sousa (2003, p. 46) alerta para a necessidade de se redimensionar o tradicional conceito de avaliação de aprendizagem. Para essa autora:

O conceito de avaliação de aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redimensionado, pois a competência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos de forma isolada.

Acrescenta, ainda, que, dessa forma, “a avaliação tem na análise do desempenho do aluno um dos seus focos de julgamento do sucesso ou fracasso do processo pedagógico”. E, assim, como destaca Vieira e Souza (2008, p. 210), somente terá sentido “se tiver como ponto de partida e ponto de chegada o processo pedagógico, para que possa ter oportunidade de identificar as causas do fracasso ou sucesso escolar e, a partir daí, estabelecer as estratégias e formas de enfrentamento da situação”.

As palavras de Sousa (1994, p. 89) fundamentam as críticas levantadas à forma como a OAB avalia, uma vez que

[...] a avaliação tem sido utilizada muitas vezes de forma reducionista, como se avaliar pudesse limitar-se à aplicação de um instrumento de coleta de informações. É comum ouvir-se “Vou fazer uma avaliação”, quando se vai aplicar uma prova ou um teste. Avaliar exige antes que se defina aonde se quer chegar que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados.

Na visão de Vieira e Souza (2008, p. 213), “por ocorrer esse reducionismo apontado por Sousa, a avaliação passa a ter um caráter controlador, adquirindo prioridade sobre os processos de aprendizagem”. Sobre essa temática, Dias Sobrinho (2003, p. 174) esclarece ainda que esses processos são invalidados pela mensuração dos rendimentos e,

conseqüentemente, a aprendizagem acaba sendo confundida com rendimentos demonstráveis.

Dito de outra forma:

A educação, modelada pela avaliação-controle, se identifica com os objetivos pragmáticos. Sobrepondo seu valor ao objeto que se diz avaliar de modo neutro, a avaliação experimental e objetivista desloca as finalidades essenciais da educação. Induz mudanças nos programas pedagógicos, transformando-os em programas de exame. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 174)

Nessa perspectiva, a forma como a OAB avalia os bacharéis em Direito, copiada pelo(as) professores(as) do ensino Jurídico, ignora outras habilidades e competências destacadas por Vianna (2003, p. 34)

O processo educacional procura formar, também, outros tipos de saberes: o saber ser, o saber fazer e, especialmente, o saber pensar, que implica, entre outras dimensões, o querer, o imaginar e o sentir, como já acentuava Descartes no distante século XVII. E a esses saberes agregam-se ainda, habilidades, interesses, atitudes e, particularmente, valores.

A fim de atingir esse objetivo, Sousa (1994, p. 89) destaca a importância de utilizar diferentes tipos de instrumentos:

A avaliação deve ser utilizada com o apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações, sempre de acordo com as características do plano de ensino, isto é, dos objetivos que se está buscando junto ao aluno. Assim, conforme o tipo de objetivo podem ser empregados trabalhos em grupos e individuais, provas orais e escritas, seminários, observação de cadernos, realização de exercícios em classe ou em casa e observação dos alunos em classe.

A autora deixa claro que, dentro de uma proposta de avaliação que considera a aprendizagem do(a) aluno(a), não se pode ficar restrito a um único instrumento. É preciso realizar, com critérios, uma seleção de procedimentos a serem usados de acordo com o nível de desenvolvimento dos(as) alunos(as), da disciplina, da série e do tipo de trabalho efetivado.

Alguns(as) dos(das) docentes entrevistados(as) manifestaram-se nesse sentido. P1, por exemplo, em seu trabalho com estudantes do Perfil Intermediário I, revelaram que, em suas avaliações, fazem largo uso de imagens,

[...] de textos de revistas, de jornais locais [...] para eles (os alunos) conhecerem a realidade de onde eles vão estar trabalhando. Pelo menos, né,

uma parte dos nossos alunos são daqui. Se não são daqui, qual é a realidade que eles vão estar conhecendo no momento. Então, eu reproduzo, esse... essa matéria, coloco na prova, e aí, a partir dali eu avalio o conteúdo que enquadra ao caso concreto. Então, eu tento fazer uma avaliação mais nesse sentido assim, né!? (P1).

P2 também se manifesta a respeito:

Então eu procuro mesclar o o... os critérios que são mais comuns. Então, é... provas né, com testes, provas com questões abertas. É... trabalhos com exploração científica. É... e recentemente eu tenho feito também é... alguns trabalhos com encenação. Com teatro com simulação de situações reais que poderiam ser ali, reais. Então eu tenho trabalhado com isso e tenho colhido bons frutos com essa simulação. Ao invés daquela coisa de prova, vamos escrever todo mundo!!! Então vamos encenar, vamos mostrar o que vocês sabem aqui do Direito, montando uma peça aqui, simulando um caso concreto. (P2)

Porém, houve opiniões no sentido inverso, nas quais os(as) docentes revelaram utilizar apenas um tipo de mecanismo, quase sempre a prova escrita e conteudista.

Se eu tivesse tempo maior, se os professores tivessem um tempo maior eu acho que seria mais interessante mas realmente o tempo é muito curto e sobra realmente essa questão de uma avaliação oral, escrita e as vezes um trabalho em grupo pra ver se reflete esse conhecimento aí. (P7)

*Agora eu sou obrigado a avaliar institucionalmente como a escola determina, é... Muitos falam: - tem que dar trabalho. O que é trabalho? Trabalho pra mim tem que preceder uma pesquisa. Agora falar que o sujeito vai pesquisar em 15, 20 dias, isso é uma falácia. Conversa fiada. Há pesquisas, há autores que levam a vida pesquisando sobre algo sem descobrir, vai morrer e não vai descobrir, mas está construindo com suas pesquisas, é porque ninguém parte do grau zero do conhecimento. Então **afirmar que eu dou trabalho aos meus alunos, eu não dou trabalho**, eu prefiro avaliá-los de forma a conduzir ou a conduzi-los para verificar da parte deles se eles estão compreendendo ou não o que eu estou afirmando para eles. (P6)*

Entendo, nessas falas, a compreensão da avaliação com caráter de medição, o(a) professor(a) no centro do aprendizado e não o(a) aluno(a). E mais: o ensino, como critica Freire (1987, p. 86), bancário, em que “os alunos são um banco onde o professor faz os depósitos e os alunos os recebem, arquivando-os, até a chegada da prova, ocasião em que o professor vem buscar o extrato memorizado de seu depósito”. Desse modo, memorizar e repetir são as saídas possíveis, já que serão essas as atividades mentais a serem exigidas nas avaliações, usualmente caracterizadas como “provas”.

Levando em consideração as críticas propostas, falta ao ensino jurídico um preparo maior no que tange às concepções de educação e avaliação. Enquanto isso, o(a) aluno(a) continuará estudando para passar nos exames, sair-se bem nas provas, ser classificado(a) entre os melhores, enquanto a capacidade crítica e a compreensão dos fenômenos sociais são esquecidas.

4 CONCEPÇÃO DE DIREITO: DO MODERNO AO CONTEMPORÂNEO

Uma vez que o objetivo central desta pesquisa é entender de que forma os(as) professores(as) dos cursos de Direito da cidade de Uberaba compreendem o Direito e se/como sua compreensão tem relação com suas práticas docentes, considerando-se que a Educação é fator fundamental a uma Democracia em construção, torna-se essencial a discussão das diversas concepções de Direito e Estado construídos ao longo da história. Ainda que os referidos institutos portem uma gama enorme de percepções, buscarei, neste espaço, expô-las bem como trazer as opiniões docentes a fim comparar as impressões.

4.1 Direito e Estado: o que revelam as concepções?

O termo Direito traz consigo inúmeras perspectivas, sobretudo quando pretende tratar de questões como o próprio conceito. Analisar e compreender os diversos conceitos criados para o referido termo é um trabalho fundamental, uma vez que cada concepção representa a manifestação do pensamento de um determinado período histórico e revela a compreensão que as pessoas constroem em torno do paradigma vigente.

Ante à extrema dificuldade da definição do Direito na perspectiva jurídico-filosófica, sinto a necessidade de iniciar esta discussão, apresentando, como primeiro conceito, a interpretação gramatical. Para tanto, faz-se necessário um rápido resgate histórico da origem do vocábulo empregado para o objeto de estudo.

O termo Direito é oriundo da palavra *directum* que, em latim, significa o que está conforme a regra. Inicialmente, era apenas de utilização popular, sendo encontrado em fontes não-jurídicas, uma vez que o termo de mesma qualificação utilizado pelos eruditos era "*ius*". Na visão de Levaggi (1998, p. 257), a palavra Direito, propriamente dita, foi divulgada pela Igreja Católica Romana como herdeira da tradição judaico-cristã, visto que tanto a lei de Moisés quanto a lei de Cristo eram conduzidas pelo reto caminho, conhecido por *directum*. Ensina o autor que

a palavra Direito, com o sentido jurídico atual, não foi sequer conhecida por gregos e romanos. O Direito destes últimos formou-se a partir dos *mores*, definidos por Ulpiano como "o tácito acordo do povo, arraigado por um largo costume." Os *mores* constituíam-se em condutas dos antepassados, realizadas de uma só vez. Esses antepassados foram divinizados porque tinham bondade unanimemente reconhecida (*boni mores*), de modo que suas

condutas deviam ser respeitadas. A justiça ou injustiça dos atos das pessoas passou a ser medida, para as gerações que se seguiram, segundo sua conformidade ou desconformidade com os *mores*. Estes, por não estarem formulados em preceitos concretos, foi necessário determiná-los em cada caso que se apresentava (LEVAGGI 1998, p. 257)

Com o passar dos anos, o emprego do termo *directum* foi sendo superado por *ius*, tornando-se um vocábulo genérico à época. O referido termo é encontrado na formação de diversas palavras da língua portuguesa, ao lado do termo *jus*, remetendo o direito a um sentido de prerrogativa pessoal: justiça, juiz, jurisdição, jurisconsulto, jurisprudência, entre outras.

Vários autores se dedicam não só a interpretar o Direito e o Estado como também a buscar para eles um conceito; talvez seja este último objetivo o tema mais indefinido e complexo para a cultura jurídica ao longo do tempo. O Direito como justiça (Platão, Moisés, Cristo), o Direito como segurança (Locke, Rosseau), o Direito como ordem (Hobbes), o Direito como sistema de normas (Kelsen), o Direito como fato social (Durkheim), são algumas das expressões já utilizadas por diversos estudiosos e pensadores da área jurídica. Nesses termos, atendo-me, neste espaço, a abordar os diversos posicionamentos, trazendo também, para a reflexão, as opiniões docentes coletadas em campo, no sentido de que

[...] nosso objetivo é perguntar, no sentido mais amplo, o que é Direito (com ou sem leis), mas é preciso esclarecer, igualmente, que *nada é*, num sentido perfeito e acabado; que tudo *é, sendo*. Queremos dizer, com isto, que as coisas não obedecem a essências ideais, criadas por certos filósofos, como espécie de um modelo fixo, um cabide metafísico, em que penduram a realidade dos fenômenos naturais e sociais. As coisas, ao contrário, formam-se nestas próprias condições de existência que prevalecem na Natureza e na Sociedade, onde ademais se mantêm num movimento de constante e contínua transformação (LYRA FILHO, 1982, p. 11).

Sendo assim, a procura pela significação do Direito e do Estado não permite uma imobilização no sentido de se afirmar que são algo de fato. Para mim, o Direito e o Estado só poderão ser entendidos se, ao investigar o que eles "são", consigo pensá-los de que forma "vão sendo", ou seja, vão se construindo a cada transformação histórica e social.

De acordo como Abbagnano, existem três concepções fundamentais de Estado: “a concepção organicista, segundo a qual o Estado é independente dos indivíduos e anterior a eles; a concepção atomista ou contratualista, segundo a qual o Estado é criação dos indivíduos; a concepção formalista, segundo a qual o Estado é uma formação jurídica” (ABBAGNANO, 2003, p. 364). Dessa forma, atentarei, neste espaço, para as diversas possibilidades aliadas ao pensamento docente.

4.1.1 *Direito e sua perspectiva hobbesiana*

A clássica ideia positivista de reduzir o Direito à norma expressa ainda é defendida por muitas pessoas que lidam diariamente com ele. SOBOTA (1995, p. 251) menciona esse fenômeno, quando registra que

[...] a maioria das pessoas, nas democracias modernas, parece estar convencida de que o direito é um sistema constituído de normas explícitas. Essa fachada normativa é a versão popular de uma concepção teórica que se desenvolveu a partir do espírito do iluminismo e da admiração pelos sucessos da ciência, refletidos no movimento positivista do fim do século XIX e começo do século XX.

Embora a ideia de unir os conceitos Direito e norma seja anterior à passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, esta foi reafirmada pelos princípios do pensamento liberal europeu. Vou, neste espaço, apresentar e refletir sobre as ideias de Thomas Hobbes e sobre elas refletir, por considerá-lo um dos filósofos que, ao buscar meios para explicar as várias formas das vontades e razões humanas, destina um importante espaço ao universo jurídico numa conjuntura histórica em que os poderes do rei, as crises econômicas e os conflitos sociais eram temas habituais.

Na filosofia de Hobbes, há discussões sobre a prevalência do jusnaturalismo ou juspositivismo. Esse filósofo é considerado tanto uma expressão marcante da história do direito natural, como o maior precursor do positivismo jurídico. Se, em diversos trechos, Hobbes (2001, p. 13) reafirma que "o que faz uma lei não é a sabedoria, e sim a autoridade", em outros, remete à confusão da soberania com as leis da razão; como, por exemplo, na polêmica frase do *Leviatã*: "A Lei da Natureza e a Lei Civil contêm-se uma à outra e sua extensão é idêntica" (2000, p. 195). No entanto, para Bobbio (1991, p. 101):

jusnaturalismo e positivismo são duas correntes antitéticas, em perene polêmica: uma representa a negação da outra. Como é possível que Hobbes pertença, ao mesmo tempo, às duas? Se têm razão os historiadores do direito natural quando situam o autor do *Leviatã*, juntamente com Grócio, Spinoza e Pufendorf, entre os quatro grandes jusnaturalistas do século XVII, então como pôde a teoria política hobbesiana ser tomada como modelo histórico por aqueles radicais adversários do direito natural que foram os fundadores do positivismo jurídico, cujo destino prossegue ininterruptamente, já agora há um século, entre os juristas? E se, ao contrário, têm razão os positivistas, não terá chegado a hora de rever o esquema tradicional das histórias do direito natural para delas retirar o nome de Thomas Hobbes?"

Para compreender as concepções de lei e Direito em Thomas Hobbes, bem como analisar as consequências políticas desse entendimento, é fundamental notar que a concepção de lei, na teoria hobbesiana, divide-se em duas categorias diversas: as leis de natureza e as leis positivas - as quais se desdobram, respectivamente, em estado de natureza e estado civil.

Hobbes identifica como estado de natureza a circunstância em que os homens vivem de acordo com sua condição natural, num contato direto com suas vontades, sem a presença de um poder legítimo, capaz de mantê-los em paz e respeito com seus semelhantes. Segundo o filósofo, “o direito de natureza, a que todos os autores chamam *jus naturale*, é a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, de sua vida; e conseqüentemente de fazer tudo aquilo que seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meios adequados a esse fim” (HOBBS, 2000, p 113).

As ideias do autor sobre a situação no estado de natureza podem ser sintetizadas, de forma clara, em suas próprias palavras:

Dado que a condição do homem é uma condição de guerra de todos contra todos, sendo neste caso cada um governado por sua própria razão, não havendo nada de que possa lançar mão, que não possa lhe servir de ajuda para a preservação de sua vida contra seus inimigos, segue-se que em tal condição todo homem tem direito a todas as coisas, incluindo os corpos dos outros. Ora, enquanto perdurar esse direito não poderá haver para nenhum homem – por mais forte e sábio que seja – a segurança de viver todo o tempo que geralmente a natureza permite aos homens viver. Todo homem deve se esforçar pela paz na medida em que tenha esperança de consegui-la. Se não conseguir, pode procurar e usar toda a ajuda e vantagem da guerra (HOBBS, 2000, p.101).

Para o autor, em estado de natureza, não há nada que distinga ou que imponha limites aos homens; eles são iguais, buscando os mesmos objetivos em suas atitudes de praticar os atos que propiciem felicidade e evitem uma morte violenta. A obra de Hobbes é, antes de tudo, uma resposta para o caos político e social vivido pela sua geração, ou, como querem alguns historiadores e cientistas políticos, uma reflexão crítica sobre a turbulência política vivida pelo Estado na primeira metade do século XVII.

Hobbes (1979, p.75) defende a ideia de que a Humanidade é movida por três sentimentos que a levam à condição de infelicidade e miséria: “de modo que na natureza do homem encontramos três causas principais de discórdia. Primeiro, a competição; segundo, a desconfiança; e terceiro, a glória”. A competição estimula os homens a atacarem uns aos

outros em busca de lucro, a desconfiança provoca um conflito em consequência da insegurança e a glória motiva o homem a preservar sua reputação.

Nessa perspectiva, o referido homem se torna um ser egoísta, por considerar bom apenas aquilo que lhe convém. Para Bobbio (1991, p. 34) “a opinião que Hobbes tem de seus semelhantes não é lisonjeira: quem quisesse extrair de suas obras um florilégio de máximas e juízos sobre a maldade dos homens só teria o embaraço da escolha”. O autor lembra também que a condição natural, somada às paixões e à insuficiência de bens, gera “um estado permanente de desconfiança recíproca, que leva cada um a se preparar mais para a guerra – e, quando necessário, a fazê-la – do que para a paz” (BOBBIO, 1991, p. 34).

Uma vez que, nesse estado de natureza, poderia o homem “usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação da sua própria natureza, ou seja, da sua vida” (HOBBS, 2000, p.112), estaria ele limitado apenas por regras gerais, de foro interno, estabelecidas pela própria razão; nomeadas por Hobbes de leis naturais.

Ante a essa realidade, no estado de natureza, nunca se poderia forçar alguém a cumprir um pacto ou um contrato. Inicia-se um movimento de passagem entre o estado natural e o estado civil, pois seria necessário um poder comum, que obrigasse os homens, para que as normas tivessem validade. A necessidade do pacto é enunciada por Hobbes como uma lei de natureza:

Nesta lei de natureza reside a fonte e a origem da justiça. Porque sem um pacto anterior não há transferência de direito, e todo homem tem direito a todas as coisas, conseqüentemente nenhuma ação pode ser injusta. Mas, depois de celebrado um pacto, rompê-lo é injusto. E a definição da injustiça não é outra senão o não cumprimento de um pacto. E tudo o que não é injusto é justo (HOBBS, 2000, p. 123).

A busca pelo referido poder, capaz de normatizar condutas para que se estabeleça justiça, culmina na criação do estado civil, o qual exige que os homens abram mão do direito natural que possuem, cedendo à pessoa do soberano um comando para agir em lugar de cada indivíduo. Uma vez legitimado pelo pacto, o estado civil torna-se a única fonte capaz de resolver os conflitos, sendo que, na visão de Hobbes, segundo Bobbio (1997, p. 108), o poder estatal é soberano na medida em que consegue controlar as paixões, alcançando a convivência harmoniosa e a paz duradoura, fugindo assim do sempre latente estado de natureza.

A partir do surgimento do estado civil, nasce, então, a lei positiva, chamada por Hobbes de lei civil e fundamentada nas aspirações do soberano, que a promulga.

[...] A lei civil é, para todo súdito, constituída por aquelas regras que o Estado lhe impõe, oralmente ou por escrito, ou por outro sinal suficiente de sua vontade, para usar como critério de distinção entre o bem e o mal; isto é, do que é contrário ou não é contrário à regra. (HOBBS, 2000, p. 207). [...] **as leis são as regras do justo e do injusto, não havendo nada que seja considerado injusto e não seja contrário a alguma lei.** E igualmente que ninguém pode fazer leis a não ser o Estado, pois nossa sujeição é unicamente para com o Estado [...] (HOBBS, 2000, p. 208). (grifo meu)

Percebo que a forma como será estipulado o que é - ou não - um direito é por meio da vontade do Estado, expressa nas leis, por serem as únicas fontes legitimadas para determinar o justo e o injusto. Uma vez que, para Hobbes (2000, p. 232), “não basta que a lei seja escrita e publicada, é preciso que haja sinais manifestos de que ela deriva da vontade do soberano”; questionar as leis é o mesmo que questionar a autoridade do soberano e, conseqüentemente, questionar a validade do pacto de formação do Estado.

O justo e o injusto não existiam antes que fosse insituída a soberania; a natureza deles depende do que é ordenado; e toda ação, por si mesma, é indiferente: que seja justa ou injusta, isto depende do soberano. Portanto, os reis legítimos, ao ordenarem algo, tornam-no justo pelo único fato de o terem ordenado; e vetando-o, tornam-no injusto precisamente porque o proibiram (HOBBS, *apud* BOBBIO, 1991, p. 64).

Percebo que, para Hobbes, ainda que não fosse uma monarquia, o Estado haveria de ser Absoluto. O entendimento legalista de justiça e a identificação da lei como idêntica à legitimidade, referenciais presentes na corrente positivista, ficam bem evidentes nessa passagem. Aos súditos, aqui consideradas as pessoas comuns, fica o dever de obedecer e ao Estado, o poder de legitimar as leis e produzir o Direito.

Como já mencionei anteriormente, ao abordar a trajetória histórica dos cursos jurídicos, paralelamente ao renascimento das cidades e do comércio, constrói-se a concepção de direito romano-germânica, tomando-se novamente a “consciência de que só o Direito pode assegurar a ordem e a segurança necessárias ao progresso” (DAVID, 1996, p. 31). O autor também destaca o interesse da burguesia em abandonar a descentralização do poder e o pluralismo de ordenamentos jurídicos, em busca de unificação dos territórios, a fim de possibilitar a formação de um Estado Nacional, soberano e detentor do monopólio de produção das normas jurídicas.

Em consequência disso, para Wolkmer (2003, p. 49), o princípio da legalidade é resultado de um projeto eminentemente estatal, validado e aplicado pelo próprio Estado mediante procedimentos altamente formais, em que apenas o Estado pode produzir legalidade e somente a lei posta por ele próprio pode ser considerada válida.

Segundo Bobbio (1995, p. 119), “dar prevalência à lei como fonte do direito exprime uma concepção específica deste último, que é compreendido como ordenamento racional da sociedade”. Para os defensores dessa premissa, o Direito se resume à lei e só há Direito diante da positivação oriunda do Estado.

Hobbes analisa o Direito também numa perspectiva coercitiva e se propõe a afirmar que, se a justiça é o que garante o Estado, o que garante a justiça é a própria coação imposta àqueles que não cumprirem o pacto. A resposta a essa questão pode ser tirada das palavras do filósofo:

[...] mas como pode qualquer lei proteger um homem de outro, sendo a maior parte dos homens tão pouco razoável e tão facciosa em seu próprio proveito, e não o passando de letra morta as suas leis, que por si mesmas são incapazes de forçar um homem a agir diferentemente do que lhe agrada e de puni-lo ou infringir-lhe danos quando ele cometer um mal? (HOBBS, 2004, p. 42)

Nessa perspectiva, o Estado é detentor do poder coercitivo e isso possibilita a tão necessária justiça “mediante o terror de algum castigo que seja superior ao benefício que esperam tirar do rompimento do pacto” (HOBBS, 2000, p. 124).

Jhering (1979, p. 441), admitindo a coação como a realização de uma finalidade, por meio da subjugação da vontade alheia, entende o Direito fundado no poder coercitivo do Estado, a fim de garantir as condições vitais da sociedade. Para o autor, a sanção era o meio para realizar a norma jurídica. Da mesma forma, na visão de Hobbes (2000, p. 124), para que as palavras ‘justo’ e ‘injusto’ possam ter lugar, é necessária alguma espécie de poder coercitivo, capaz de obrigar igualmente os homens ao cumprimento dos seus pactos.

Embora a concepção coercitiva do Direito não seja defendida por muitos autores, ainda que positivistas, uma vez que se vincula a uma concepção puramente estatal-legislativa do Direito, em campo, ao pedir que os(as) professores(as) definissem “Direito”, obtive como resposta:

Direito é instrumento estatal de regulação social e promotor de sua evolução em conformidade com os fins estabelecidos no ordenamento jurídico através da coerção.

No mesmo ponto de vista, Schlesinger acredita que o “direito é o complexo das normas gerais de conduta que o Estado faz valer com a coação” (SCHLESINGER *apud* GUSMÃO, 1994, p. 71). Tanto o autor como o(a) docente limitam-se a vislumbrar o direito traduzido na lei emanada pelo Estado e associada ao poder de coerção, ou seja, há uma única autoridade que atribui direta ou indiretamente caráter jurídico a todo o conjunto de normas.

P2, ao analisar o ensino jurídico não só no âmbito brasileiro como internacional, manifesta sua concepção de Direito no seguinte sentido:

É... eu entendo que o ensino jurídico no geral não destoa do restante dos outros países. Porque no campo do Direito, o Direito é um só. Então qualquer lugar do mundo que nós formos ele é um sistema de comando e controle. É norma e sanção, sempre.

Para esse(a) docente, o ensino jurídico resume-se ao aprendizado da norma e esta, mediante sanção, é obrigatória e indiscutível. A própria análise que P2 faz acerca do perfil ideal do egresso dos cursos jurídicos confirma sua posição e reafirma sua prática imobilizadora, formalista e tradicional:

Apesar de considerar o Ensino Jurídico muito bom, hoje, a prática exige do profissional do Direito, uma tomada de decisão mais rápida e isso faz com que os operadores do Direito se tornem técnicos do Direito.

Com a fala dos (as) docentes juntamente ao pensamento do autor acima mencionado, pude perceber que, embora Hobbes tenha se disposto a pensar o Estado e o Direito na modernidade, há resquícios, dessa época, que influenciam o pensamento contemporâneo. Isso comprova uma característica peculiar à história que não evidencia rupturas drásticas de paradigmas e sim processos construídos dialeticamente³⁸.

Na mesma perspectiva, ainda que em momentos distintos, Kelsen também é defensor da ideia de que o Estado é “uma ordem coativa, um conjunto de normas que se fazem valer contra os transgressores até mesmo recorrendo à força”. (KELSEN *apud* BOBBIO 2000, p. 220). De acordo com a forma acima referida, o Direito pode ser considerado, meramente,

³⁸ O pensamento dialético afirma [...] que “nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; afirma que o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente” (GOLDMANN, 1979, p. 5-6).

como uma técnica de organização social, que pode ser manipulada para vários objetivos, dependendo de quem estiver no controle do poder.

Em sentido oposto, Lyra Filho (1982, p. 9) discorda de tal posicionamento, ao defender que

O Estado tenta convencer a sociedade de que não existem contradições entre a lei e direito, sendo que o poder atente ao povo em geral e tudo o que emana do seu poder é puramente jurídico não havendo Direito a procurar além ou acima das leis. Apesar da lei sempre emanar do Estado, ela possui, é claro, contradições, e é por isso que não pode ser acatada sem uma análise crítica, já que “a legislação sempre possui Direito e Antidireito” Isso se dá pelo fato de que muitas leis são entortadas pelos interesses classísticos e caprichos continuístas do poder estabelecido.

Pensar como Kelsen implica libertar o Direito de tudo que não o é: psicologia, sociologia, ética, antropologia, história, psiquiatria, política; e concluir que o Direito seria, em tese, a norma jurídica em si. Ao buscar uma identidade entre Estado moderno e Direito, Kelsen se atém a uma interpretação rigorosa do termo, considerando legítimo tudo o que estiver de acordo com as leis. Dessa forma, o fato de que o poder do Estado moderno esteja juridicamente regulado, ou seja, repouse sobre uma ordem jurídica, já é razão suficiente para que seja legítimo. Sua concepção de ordem jurídica se define como uma ordem de obrigatoriedade, caracterizada por uma presunção mínima de legitimidade, que é inerente a toda regra de direito, devendo abster-se de todo julgamento de valor, conservando-se pura (KELSEN, 2003, p. 73).

Todavia, proponho uma crítica no que concerne às teorias expostas, uma vez que, para mim, o Direito não se resume às leis. Sua particularidade não pode ser resumida ao maior ou menor contingente de normas emanadas do Estado que, em tese, configura um simples acidente no processo jurídico, sujeito à manipulação ideológica das classes dominantes. Concordo com Wolkmer (2000, p. 31), para o qual “numa cultura jurídica pluralista, democrática e participativa a legitimidade não se funda na legalidade positiva, mas resulta da consensualidade das práticas sociais”. Na mesma perspectiva, Lyra Filho (1982, p. 8) expõe que:

a lei que emana do Estado está ligada à classe dominante, pois o Estado, como sistema de órgãos que regem a sociedade politicamente organizada, fica sob o controle daqueles que comandam o processo econômico, na qualidade de proprietários dos meios de produção. Embora as leis apresentem contradições, que não nos permitem rejeitá-las sem exame, como *pura* expressão dos interesses daquela classe, também não se pode afirmar,

ingênua ou manhosamente, que toda legislação seja Direito autêntico, legítimo e indiscutível. Nesta última alternativa, nós nos deixaríamos embrulhar nos "pacotes" legislativos, ditados pela simples conveniência do poder em exercício.

As teorias de Hobbes e Kelsen, por sua vez, legitimadas por alguns(as) docentes, merecem ser respeitadas uma vez remetidas às necessidades e conveniência da época “na” e “para” qual eles pensaram. A proposta de Hobbes corresponde a um modelo de Estado absoluto, que poderia ter sido possível no seu tempo, durante a grande revolução da Inglaterra, em meados do século XVII, quando a monarquia tradicional estava sendo atacada por forças democráticas revolucionárias. Isso comprova a tese de Hegel³⁹ ao mencionar sobre a "circunstância histórica" de uma obra filosófica. Hegel afirma que cada homem é filho de seu tempo e que o filósofo é o homem que interpreta seu próprio tempo.

4.1.2 Direito e Estado na perspectiva lockeana

Batista (2008, p. 12) admite que, historicamente, John Locke é filho do século XVII. Em face disso, para abordar a concepção de Direito para o referido filósofo, nada melhor que contextualizar, primeiramente, o momento histórico no qual ele estava inserido, quando manifestou suas ideias.

O século XVII foi um momento em que as incompatibilidades e diferenças dominavam. Feudalismo e capitalismo disputavam espaço enquanto modos de produção; o absolutismo perdia forças ante o liberalismo; nobreza e burguesia disputavam poder econômico e político; enfim, representou um período em que houve intensas transformações nos cenários político, econômico, social, intelectual e cultural, não só na Inglaterra, mas com repercussão em quase todo o mundo ocidental europeu.

Cambi (1999, p. 277) avalia o período mencionado:

Um século trágico, contraditório, confuso e problemático, que manifesta características frequentemente antinômicas (guerras e revoltas quase endêmicas e profundas aspirações à paz; racionalismo e superstição; classicismo e barroco; absolutismo e sociedade burguesa com seus aspectos de individualismo, jusnaturalismo etc.), mas que opera uma série de reviravoltas na história ocidental, as quais mudaram profundamente identidade, como o Estado moderno, a nova ciência, a economia capitalista;

³⁹ No primeiro subparágrafo da obra *Fenomenologia do espírito* apresentada por Henrique Cláudio de Lima Vaz e traduzida por Paulo Meneses, Hegel escreve sobre a natureza de um prefácio numa obra filosófica e também afirma que o mesmo não é suficiente para expor a verdade filosófica no modo de exposição da verdade filosófica, já que o prefácio seria um resumo do desenvolvimento consequente.

e ainda: a secularização, a institucionalização da sociedade, a cultura laica e a civilização das boas maneiras.

No panorama político, as modificações sofridas pela Inglaterra, no século XVII, incidiram na passagem do absolutismo para o liberalismo, ou seja, a queda do feudalismo, conseqüentemente, possibilitou a perda de espaço político por parte da nobreza, cujas regalias foram acabando juntamente com o Antigo Regime. Nesse cenário, abriu-se espaço a um novo grupo social, denominado burguesia, que se expandiu devido a seu poderio econômico, buscando, cada vez mais, participação política, bem como a consolidação da monarquia constitucional.

Batista (2008, p.14) analisa que tais conflitos terminaram com o sucesso do liberalismo sobre o absolutismo, com a vitória dos interesses da burguesia sobre os interesses da nobreza, com a submissão do rei ao parlamento, com a transformação da Inglaterra de um Estado Absolutista em um Estado Liberal.

No aspecto econômico, as transformações consistiram na transição do modo de produção feudal para o sistema capitalista, passagem essa que resultou na troca das relações servis de produção pelas relações assalariadas. Tal transição, contudo, não se deu de forma tão tranqüila, pois muitos camponeses foram banidos das terras às quais serviam para que estas pudessem ser usadas para a criação de animais. Uma vez expulsos do campo, os trabalhadores rurais não encontraram alternativa senão mudar para os centros urbanos, em busca de meios de sobrevivência, submetidos ao trabalho como podiam, para garantir o sustento próprio e de suas famílias.

Nas palavras de Machado (1999, p. 3),

esses homens expulsos de suas terras forçosamente vão trabalhar nas manufaturas que se organizam em troca de um salário. Nestas não mais se realiza o trabalho artesanal presente nas corporações de ofício. O trabalhador realiza apenas uma parte da produção, o trabalho é dividido e o produto final, a mercadoria, é obra agora do trabalho coletivo.

Entre a queda da estrutura feudal e o surgimento do capitalismo industrial, situava-se um tipo de capitalismo intermediário, qual seja a doutrina e a política mercantilista. Essa fase é marcada pela formação dos impérios coloniais, possibilitada pela expansão marítimo-comercial européia, estreada no século XVI. Como analisa Batista (2008, p.15), o mercantilismo representa “o capitalismo comercial e estatal, fomentado, principalmente, pela aliança entre os monarcas (que buscavam na expansão marítimo-comercial o fortalecimento

de seu poderio político) e os burgueses (que viam na expansão marítimo-comercial o crescimento do seu domínio econômico)”.⁴⁰

A análise do contexto econômico da época possibilitou-me perceber que, se, de um lado, os camponeses deixavam o campo e iam para a cidade, em busca de trabalho; de outro, consolidava-se uma outra sociedade que já se projetava em termos internacionais. Esse período foi marcado pela colonização e importação cultural, uma vez que vários outros países foram sendo “descobertos” e “encobertos”⁴⁰ pela cultura europeia. Analisa Batista (2008, p.48):

No cenário social, as transformações pelas quais passava a Inglaterra do século XVII consistem na consolidação de uma sociedade moderna, racionalista, urbana, burguesa, individualista, antropocêntrica e capitalista, que se sobrepõe cada vez mais a uma sociedade medieval, fideísta, rural, nobiliárquica, corporativista, teocêntrica e feudal, que vai deixando de existir e diminuindo, desse modo, a hegemonia da Igreja Católica Apostólica Romana que, no mundo feudal, era a grande detentora do poder, tanto espiritual quanto temporal.

Diante de tantas transformações, John Locke se dedicou a estudar os motivos pelos quais o homem criou a sociedade civil. Para isso ateve-se a entender o estado em que se encontrava o indivíduo antes da criação do Governo, para que, diante desse cenário, fosse possível compreender as razões e as necessidades que levaram as pessoas a organizar o convívio com seus semelhantes e superar os problemas.

John Locke descreve o estado de natureza como um espaço no qual não há Governo imperando qualquer poder sobre as pessoas, como ocorre nas sociedades políticas. Cada pessoa estaria livre para decidir suas ações e colocar, à disposição, tudo que possui, da forma que achar correto ou conveniente, sem estar ligada a nenhuma outra vontade ou permissão para agir de tal forma.

Nas palavras do filósofo,

o homem possui perfeita liberdade para regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas do modo como julgar acertado dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir licença ou depender da vontade de qualquer outro homem. E também um estado de igualdade, em que é recíproco todo o poder e jurisdição, não tendo ninguém mais que outro qualquer (LOCKE, 1998, p. 382).

⁴⁰ No caso do Brasil, tal passagem justifica o forte alcance da cultura europeia no processo de exploração da Colônia bem como na concepção de Direito e na formação do Estado. Ressalto aqui a necessidade de compreender o Estado civil brasileiro como um ente formado a partir da influência da cultura européia, ao contrário de ser autonomamente construído.

Contudo, John Locke afirma que, nesse estado, embora seja de perfeita liberdade e igualdade, não poderia o homem destruir as dádivas da natureza em prol apenas da sua ilimitada liberdade, mas apenas para poder preservar a si próprio, ou por alguma necessidade que venha justificar tal atitude.

Cada um está obrigado a preservar-se, e não abandonar a sua posição por vontade própria; logo, pela mesma razão, quando sua própria preservação não estiver em jogo, cada um deve, tanto quanto puder, preservar o resto da humanidade, e não pode, a não ser que seja para fazer justiça a um infrator, tirar ou prejudicar a vida ou o que favorece a preservação da vida, liberdade, integridade ou bens de outrem (LOCKE, 1998, p. 385).

Na visão do autor, o homem poderia ter um poder sobre o outro, no estado de natureza, mas um poder de executar as próprias leis da natureza, repelindo as injustiças e combatendo o mal.

E para que todos os homens sejam impedidos de invadir direitos alheios e de prejudicar uns aos outros, e para que seja observada a lei da natureza, que quer a paz e a conservação de toda a humanidade, **a responsabilidade pela execução da lei da natureza é, nesse estado, depositada nas mãos de cada homem, pelo que cada um tem o direito de punir os transgressores da dita lei em grau que impeça sua violação** (LOCKE, 1998, p. 385). (grifo meu).

Ao pensar o estado de natureza dessa forma, o filósofo confia aos indivíduos direitos de castigar o crime e preveni-lo, bem como reivindicar ou obter reparação do dano causado, que caberá somente à parte prejudicada.

Tais direitos são oriundos do legítimo direito de proteção. Na visão de Locke, um homem, ao matar um assassino no estado de natureza, está protegendo a sociedade por evitar que outros cometam o mesmo erro. Sobre o assunto, Locke destaca a passagem bíblica no Segundo Tratado sobre o Governo: "Quem derramar o sangue do homem, pelo homem o seu sangue será derramado; porque Deus fez o homem conforme a sua imagem" (GEN 9:6 *apud* LOCKE, 1998, p.389).

Percebo que, ao propor o estado de natureza como esse ambiente de total liberdade e igualdade entre os indivíduos, Locke, ao mesmo tempo, legitima o direito do próprio indivíduo defender a segurança dos homens e as leis da natureza com castigos aos transgressores. Castigos esses proporcionais aos delitos cometidos e com rigidez suficiente para servir de lição para os demais.

Como é possível perceber, Locke atribui ao homem o poder executivo da lei da natureza; entretanto, também faz uma análise das consequências negativas, geradas por esse poder punitivo e lança, como solução, a criação do estado civil:

[...] a natureza vil, a paixão e a vingança os levarão longe demais na punição dos demais, da qual nada resultará além de confusão e desordem e, portanto, Deus certamente designou o governo para conter a parcialidade e a violência dos homens. Admito sem hesitar que o governo civil é o remédio adequado para as inconveniências do estado de natureza, que certamente devem ser grandes quando aos homens é facultado serem juizes em suas próprias causas, pois é fácil imaginar que aquele que foi injusto a ponto de causar injúria a um irmão dificilmente será justo o bastante para condenar a si mesmo por tal (LOCKE, 1998, p. 391).

Dessa forma, “a lei, em geral, é a razão humana, uma vez que ela governa todos os povos da terra; e as leis políticas e civis de cada nação devem representar apenas os casos particulares em que se aplica essa razão humana” (MONTESQUIEU, 2002, p.22). Na mesma linha de pensamento, Locke acreditava que o homem nunca poderia avaliar corretamente o seu transgressor sem injustiças, uma vez ser movido por suas paixões e por valores subjetivos. Nessa perspectiva, a fim de afastar instabilidade e insegurança para a vida em sociedade, defendia a necessidade de institucionalizar uma ordem superior que desse elementos legais para que houvesse disciplina nas relações entre as pessoas, possibilitando assim harmonia para sociedade. Esta organização institucional foi nomeada pelo filósofo do governo civil, cuja função principal seria a racionalização do homem.

É neste contexto que Locke (1998, p. 468) anuncia a possibilidade de um pacto social:

A única maneira pela qual uma pessoa qualquer pode abdicar de sua liberdade natural e revestir-se dos elos da sociedade civil é concordando com outros homens em juntar-se e unir-se em uma comunidade, para viverem confortável, segura e pacificamente uns com outros, num gozo seguro de suas propriedades e com maior segurança contra aqueles que dela não fazem parte.

Pelas palavras de Locke, é possível entender que o homem cria o governo civil ou a sociedade política quando, por meio do pacto social, entra num acordo e delega poderes para um terceiro, para que ele possa, instituído de uma repressão legítima, garantir a sua segurança e as suas propriedades.

O governo civil é o remédio adequado para as inconveniências do estado de natureza, que certamente serão grandes, onde os homens possam ser juízes de suas próprias causas, já que com facilidade se pode imaginar que aquele que tenha sido tão injusto a ponto de prejudicar seu irmão dificilmente será tão justo a ponto de se condenar por esse ato (LOCKE, 1998, p. 10).

Importante destacar que Locke deixa claro que apenas a anuência do povo legitimaria a autoridade desse Governo. E é explícito ao escrever sobre a liberdade do homem na sociedade: “é não se submeter a nenhum outro poder legislativo, senão o estabelecido mediante assentimento no país, nem ao domínio de qualquer vontade, ou restrição de qualquer lei, senão daquela que o legislativo promulgar, segundo a confiança nele depositada”.

Dessa forma, o homem abre mão de sua liberdade e seu poder de empregar a própria força para defender-se, em favor do Estado, que poderá dar solução certa, justa e imparcial, para decidir as eventuais diferenças que o convívio em sociedade venha desencadear.

A partir do momento em que os indivíduos realizam um pacto social, consentindo em delegar poderes a um ente que possa ter subsídios legais e legítimos para preservar a propriedade, o Direito se constrói; para Locke como forma de garantia desta. Na visão do autor, a propriedade era anterior ao Estado civil e este fora criado, basicamente, para protegê-la já que “o fim maior e principal para os homens unirem-se em sociedades políticas e submeterem-se a um governo é, portanto, a conservação de sua propriedade” (LOCKE, 1998, p. 495).

Sobre isso, Bobbio (1997, p. 187) esclarece que

é certo que um dos maiores esforços feitos por Locke, em sua teoria do governo, é o de demonstrar que a propriedade é um direito natural no sentido específico de que ele nasce e se aperfeiçoa no estado de natureza, ou seja, antes que o Estado seja instituído e de forma independente.[...] já o dissera no Ensaio Sobre a Tolerância, de 1667, o primeiro trabalho político que assinala a passagem do autoritarismo da sua mocidade para o liberalismo da maturidade [...]

Entendo que a teoria lockeana sobre a propriedade como direito natural, anterior ao Estado, conforme mencionado acima, tenha sido muito aceita pelos proprietários de bens, embora a preocupação com o direito à propriedade privada não fosse exclusiva de Locke, sendo uma discussão comum entre os ingleses proprietários.

Outra característica marcante da época, “na qual” e “para qual” Locke se dispôs a pensar, foi a forma de lidar com o trabalho. No período feudal, anterior ao capitalista, o trabalho era visto como algo que denegria o homem. O trabalhador era menosprezado pela

sociedade e tido como pecador. Entretanto Locke defende a valorização do trabalho como forma de aquisição da propriedade e concebe a ele características como dignidade e desenvolvimento.

Defende que:

[...] ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, **cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre esta ninguém tem qualquer direito, exceto ela.** Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade. Ao remover este objeto do estado comum em que a natureza o colocou, através do seu trabalho adiciona-lhe algo que exclui o direito comum dos outros homens (LOCKE, 1998, p. 98).

Nessa passagem, encontramos outra característica importante do pensamento lockeano no que tange à relação entre estado civil e propriedade. Embora o primeiro tenha sido criado para regulamentar a vida em sociedade e evitar que os homens, em estado de natureza, fizessem justiça com as próprias mãos, ao tratar de propriedade, nem mesmo o estado civil, propriamente dito, poderia intervir.

Nesse aspecto, é possível traçarmos a concepção de Estado e Direito para esse tempo, na visão de Locke, pois, acreditando na força do governo civil, o homem teria que superar uma série de fatores de que carecia o estado de natureza: “em primeiro lugar, carece de uma lei estabelecida, recebida e aceita mediante o consentimento comum enquanto padrão de probidade e da improbidade, e medida comum para solucionar todas as controvérsias entre eles” (LOCKE, 1998, p. 496).

Como já foi mencionado, ainda que as leis naturais fossem seguidas por todos os seres racionais, o homem, por ser influenciado pelas suas cobiças, não conseguiria reconhecê-las de forma correta. Assim, o Governo civil, ao impô-las como obrigatórias, através da lei formal, proporcionaria estabilidade em relação às perspectivas da aplicação do Direito, ou seja, a lei posta pelo Estado diria ao homem quais seriam os atos reprováveis ou que tipo de punição ele sofreria ao praticar um crime. Para Locke, as pessoas saberiam antes de cometer um delito, qual seria o seu castigo; ao contrário do que ocorreria no estado de natureza, no qual um indivíduo, movido pelas suas emoções, poderia rebater uma ofensa contra si, de forma imparcial, indicando um castigo incoerente à ofensa.

Para Locke, assim como para Hobbes, o Direito cumpre um papel de organização social, imperando a ordem, alcançando a justiça e proporcionando a paz entre os homens.

Nesse aspecto, o Governo civil também ofereceria um juiz sábio e imparcial, ou seja, uma pessoa que, além de ser capaz de conhecer a fundo as leis positivadas pelo próprio estado civil, por ser terceiro, poderia julgar sem estar influenciado pela emoção do litígio, aplicando a regra com justiça e equidade. As palavras de Locke (1998, p. 496) confirmam essa necessidade:

[...] carece o estado de natureza de um juiz conhecido e imparcial, com autoridade para solucionar todas as diferenças de acordo com a lei estabelecida. Pois sendo cada um, nesse estado, juiz e executor da lei da natureza ao mesmo tempo, e por serem os homens parciais em favor de si próprios, a paixão e a vingança tendem a levá-los muito longe, e com ardor demasiado, em seus próprios pleitos, da mesma forma que a negligência e a indiferença os tornam demasiado descuidados quando se trata de terceiros

Outro benefício do Governo civil, ressaltado por Locke, é que as decisões proferidas pelos referidos juízes, sobre as disputas entre os indivíduos, teriam legitimidade e apoio de um poder delegado pelo povo. Ou seja, ao firmar o pacto social, o homem delegou forças legítimas ao Governo para manter a ordem e punir os infratores.

o estado de natureza freqüentemente carece de um poder para apoiar e sustentar a sentença quando justa e dar a ela a devida execução. Aqueles que cometeram alguma injustiça dificilmente deixarão, quando lhes for possível, de fazer valer, pela força, sua injustiça: tal resistência torna a punição amiúde perigosa e não raro destrutiva aos que tentam aplicá-la (LOCKE, 1998, p. 497).

John Locke ainda fez uma importante observação: não obstante o pacto social crie essa força superior, não garante que aquele que está subordinado a esse deixe de se revoltar caso a sociedade organizada não assegure a propriedade e a segurança da pessoa, podendo destituir qualquer governante que empregue as forças legítimas do Governo em prol de méritos que sejam diferentes daqueles propostos pelo pacto social.

Onde não existe a administração de justiça para a garantia dos direitos dos homens e tampouco nenhum poder restante no seio da comunidade para dirigir a força ou prover as necessidades do público, com certeza não resta governo algum. Onde as leis não podem ser executadas é como se não houvesse leis, e um governo sem leis é, suponho, um mistério político, inconcebível para a capacidade humana e incompatível com a sociedade humana (LOCKE, 1998, p. 578).

Entretanto questiono-me: o que Locke entende por propriedade?

Locke, com o seu conceito de propriedade, num sentido muito amplo, diz ser tudo o que pertence ao indivíduo, sua vida, sua liberdade e seus bens, adquiridos ao longo de sua existência ou lhe dados pelo estado de natureza. Na visão do filósofo, todos são proprietários; ainda que não possuam bens, são proprietários de sua vida, de seu corpo, de seu trabalho.

Contudo, essa definição ampla, feita por Locke, leva a certas incoerências, pois o direito ao ilimitado acúmulo de propriedade gera obviamente um desequilíbrio na sociedade, criando um estado de classes.

Quando se refere a todos os cidadãos, considerando-os igualmente proprietários, o discurso contém uma ambiguidade que não se resolve, pois ora identifica a propriedade com a vida, a liberdade e as posses, ora com bens e fortuna especificamente. E o que se conclui é que, se todos, tendo bens ou não, são considerados membros da sociedade civil, apenas os que têm fortuna podem ter plena cidadania, por duas razões: apenas esses (os de fortuna) têm pleno interesse na preservação da propriedade, e apenas os que são integralmente capazes de vida racional – aquele compromisso voluntário para com a lei da razão – que é a base necessária para a plena participação na sociedade civil. (BOBBIO, 2000, p. 75)

Com a referida citação percebo que a classe operária, por não ser detentora de bens materiais, estaria submetida à sociedade civil, porém dela não fazendo parte, como ressalta Macpherson (1979 p. 260): “a ambigüidade com relação a quem é membro da sociedade civil em virtude do suposto contrato original permite que Locke considere todos os homens como sendo membros, com a finalidade de serem governados, e apenas os homens de fortuna para a finalidade de governar”.

Observo aqui o elitismo presente na base do liberalismo já que a igualdade entre os homens não passava de um direito abstrato e puramente formal, uma vez que a cidadania era possível apenas aos detentores de terra. Para Bobbio, há também uma diferença posta entre liberalismo e democracia. Para o liberalismo, deve haver limites ao poder do Estado, enquanto, na democracia, encontra-se uma preocupação em distribuí-lo.

Para Bobbio (2000, p. 48), “não é uma relação necessária a existente entre o liberalismo e a democracia, muitas vezes, o que se verifica é o contrário desta situação, pois um Estado Liberal se realiza plenamente quando observa-se a restrição da participação popular no governo, em que a produção de decisões cabe a uma classe mais possuidora” Acredito na necessidade de avaliar tal contradição uma vez que ambas as noções são hipóteses fundamentais dos Estados contemporâneos.

4.1.3 O Direito e o Estado na perspectiva Rousseauiana

Enquanto, para Hobbes (2001, p. 36), o estado de natureza é um estado de guerra na medida em que o homem é basicamente mau, agindo como lobo do próprio homem e, para Locke (1998, p. 2), o estado de natureza é um estado de total liberdade, regulando-se as posses e as pessoas de acordo com a conveniência dos limites da lei da natureza, para Rousseau (1978, p. 210), os homens no estado de natureza, não tendo, entre si, nenhuma espécie de relação moral nem de deveres conhecidos, não podiam ser bons nem maus, nem tinham vícios nem virtudes. Para este último, o estado de natureza era o mais próprio à paz e o mais conveniente ao gênero humano.

O homem em estado de natureza surge, segundo Rousseau (1965, p. 153), como uma “máquina engenhosa a que a natureza conferiu sentidos” e, estando na condição “animal menos forte que uns, menos ágil que outros, mas, no conjunto, mais vantajosamente organizado do que todos” os outros animais (1965, p. 146). A natureza é, para este homem, aquilo que mantém todas as suas necessidades físicas: subsistência, proteção e abrigo. Neste sentido, o que prevalece, nesse período, é sua capacidade de instinto.

Segundo Rousseau (1965, p. 148), poder-se-ia dizer que, no Estado de natureza, o homem estaria a “portar[-se] de pleno acordo consigo mesmo”. Espalhado e vivendo em um estado de isolamento, o homem pré-social tem como atributo excelente a liberdade, que tem como determinação a própria natureza.

Como pode ser visto na visão de Rousseau, o estado de natureza não representa uma etapa da história humana, marcada por imprudências a serem superadas pela criação da sociedade civil, como acreditavam Hobbes e Locke. Rousseau atribui a esse estado características positivas a ponto de ser chamado, segundo Leopoldi (2002, p. 59), “o filósofo do bom selvagem, em alusão às qualidades superiores que, a seu ver, exibiam os indivíduos que viviam no estado de natureza. Uma de suas características básicas é entender o ambiente natural como extremamente abundante e acolhedor, a ponto de parecer ter sido criado na medida exata para servir ao homem.”

Para o filósofo, o estado de natureza é um ambiente extremamente favorável à sobrevivência humana, habitado por homens essencialmente bons, que acabam atraídos para uma vida em sociedade, que os corrompe pelas próprias consequências negativas, que aparecem sem medida da convivência social.

Nesse novo estado, tendo uma vida simples e solitária, necessidades muito limitadas e os instrumentos que haviam inventado para satisfazê-las, os homens, desfrutando um grande lazer, empregaram-no para obter vários tipos de comodidades desconhecidas de seus pais; e foi esse o primeiro jugo que impensadamente se impuseram e a primeira fonte de males que prepararam para seus descendentes, pois, além de continuarem assim a enfraquecer o corpo e o espírito, ao se habituarem com essas comodidades, estas perderam quase todo o atrativo e ao mesmo tempo degeneraram em verdadeiras necessidades. Assim, a privação delas tornou-se mais cruel do que doce era a sua posse, e sentiam-se infelizes por perdê-las, sem serem felizes por possuí-las (ROUSSEAU, 1978, p. 186).

Nessa perspectiva, Rousseau (1978, p. 190) explica o motivo através do qual o “bom selvagem” abandona o estado de natureza para se conduzir para a sociedade civil, da qual nunca mais se libertará:

À medida que as idéias e os sentimentos se sucedem, que o espírito e o coração se exercitam, o gênero humano continua a domesticar-se, as ligações se estendem e os laços se apertam. Acostumam-se a reunir-se defronte das cabanas ou à volta de uma grande árvore; o canto e a dança, verdadeiros filhos do amor e do lazer, tornaram-se a diversão, ou melhor, a ocupação dos homens e das mulheres ociosos e agrupados. Cada qual começou a olhar os outros e a querer ser olhado por sua vez, e a estima pública teve um preço.

Noto que, enquanto, para Hobbes e Locke, o estado de natureza representa algo real, para Rousseau, ele compreende uma hipótese. Enquanto o homem vivia solitário, espalhado na natureza em estágio primitivo, conseguia manter seu aspecto bom, simples e feliz como diz Rousseau (1965, p. 155): “o homem selvagem, privado de todas as luzes, não experimenta senão as paixões desta última espécie. Seus desejos não vão além de suas necessidades físicas; os únicos bens que conhece no universo são a nutrição, uma mulher e o repouso; os únicos males que teme são a dor e a fome”.

Entretanto, ao passar a viver em grupo, sentimentos como inveja, cobiça, ambição, vaidade, também foram compartilhados de modo que originaram as lutas constantes pelo poder e pela propriedade. As palavras do filósofo demonstram esta passagem:

Aquele que cantava ou dançava melhor; o mais belo, o mais forte, o mais hábil ou o mais eloquente passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo para a desigualdade e para o vício ao mesmo tempo; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado a vaidade e o desprezo, do outro a vergonha e o desejo; e a fermentação causada por esses novos germes produziu por fim compostos funestos à felicidade e à inocência. (...) A partir do instante em que um homem necessitou do auxílio do outro, desde que percebeu que era útil a um só ter provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas se transformaram em campos risonhos que cumpria regar

com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria geminarem e medrarem com as searas (ROUSSEAU, 1978, p.190).

Percebo que, ao contrário de Locke, Rousseau coloca a propriedade não como inerente ao estado de natureza, mas como um ato individual, legitimado pelo Estado, com o nascimento do poder político. Seria um direito criado a partir do momento em que o primeiro homem delimitou uma porção de terra como sua e deu origem ao estado civil. Assim sendo “o primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: isto é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (ROUSSEAU, 1978, p 222).

Dessa forma, o estado civil surge à medida que os homens assumem um contrato social para, então, viver em coletividade. Rousseau (1978, p. 61) explica a passagem do estado de natureza para o estado civil e ressalta suas consequências:

O que o homem perde, através do contrato social, é a sua liberdade natural e um direito sem limites a tudo aquilo que o tenta e que ele pode obter: o que ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo aquilo que possui. Para não se enganar nestas compensações, precisa distinguir bem a liberdade natural, que não tem outros limites a não ser as forças do indivíduo, da liberdade civil, que é limitada pela vontade geral, e a posse, que não é outra coisa senão o efeito da força ou o direito do primeiro ocupante da propriedade que não pode ser fundamentada a não ser num título positivo.

A partir do instante em que o homem opta por viver em coletividade e institui o contrato social, surge outra consequência: a alienação total; uma vez que “cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo” (ROUSSEAU, 1978, p. 33).

O pacto social é o ato, através do qual, o povo se caracteriza como tal. O fato de alienar a sua vontade à de outro, faz o homem perder o seu direito individual de viver, visto que este apenas tem valor em função do Estado, que o garante através das normas do referido pacto. Rousseau (1978, p. 12) é claro nesta afirmação: “Vede, pois, dividida assim a espécie humana em rebanhos, cada um dos quais tem um chefe que o conserva para devorá-lo. Assim como o pastor é de natureza superior à do seu rebanho, os pastores de homens, seus chefes, são de natureza superior à de seus povos”.

A concepção de representatividade no poder decorre da idéia de superioridade legitimada entre vários povos. O filósofo em questão afirma que ela nasce da tendência de

comparação que os homens construíram. Ao referir-se à comparação, Rousseau utiliza o termo amor-próprio, não considerado como amor de si, mas exatamente a vontade de ser economicamente superior em relação aos outros. Isso é bem ressaltado na obra rousseauiana, já que, na sociedade de sua época, era cultivado o valor do crédito, uma vez que o homem era o que, na verdade, tinha.

É preciso não confundir o amor-próprio e o amor de si mesmo, duas paixões muito diferentes pela sua natureza e pelos seus efeitos. O amor de si mesmo é um sentimento natural que leva todo o animal a velar pela sua própria conservação, e que, dirigido no homem pela razão e modificado pela piedade, produz a humanidade e a virtude. O amor-próprio é apenas um sentimento relativo, factício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si do que de qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que se fazem mutuamente, e que é a verdadeira fonte da honra (ROUSSEAU, 1973, p. 361-362)

A concepção de Estado, em Rousseau, resume-se à vontade geral, resultante do conflito entre as vontades particulares de todos os cidadãos. Sendo assim, defende as assembleias enquanto processos de decisão, uma vez que, havendo uma tendência do homem em colocar seus interesses individuais acima da necessidade coletiva, esse espaço possibilitaria a prevalência do interesse comum.

Ocorre que, para Rousseau, a vontade geral diferencia-se da vontade de todos, que seria apenas a soma dos interesses particulares das pessoas. “Há, às vezes, diferença entre a vontade de todos e a vontade geral: esta só atende ao interesse comum, enquanto a outra olha o interesse privado, e não é senão uma soma das vontades particulares. Porém, tirando estas mesmas vontades, que se destroem entre si, resta como soma dessas diferenças a vontade geral” (ROUSSEAU, 1965, p. 32).

Para o filósofo, uma sociedade política e, conseqüentemente, o Direito são justos quando capazes de garantir a paz social e a liberdade de seus seguidores. Fruto da vontade geral, o Estado Civil apresenta-se como uma exigência racional. E, por ser a vontade geral idêntica a todos, ela é uma “vontade justa”.

O pacto social constituído a partir da vontade geral produz “em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, [...], e que, por esse ato, ganha sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade” (ROUSSEAU, 1987, p.33). Pelo referido pacto, cada integrante do corpo político contrata consigo mesmo: “dando-se a todos não se dá a ninguém” (ROUSSEAU, 1987, p. 33). Dessa forma, a vontade de cada um não é alienada na vontade de um só, isto é, não há, no pacto social de Rousseau, um representante da vontade coletiva, tal como é em Hobbes. A soberania é cada um dos membros que formam o corpo

político. A soberania “não sendo senão o exercício da vontade geral, jamais pode alienar-se, e que o soberano, que nada é senão um ser coletivo, só pode ser representado por si mesmo” (ROUSSEAU, 1987, p.43-44).

O Direito é discutido em Rousseau à medida que a legislação permite o movimento e manifestação da vontade do corpo político. “O ato primitivo, pelo qual esse corpo se forma e se une, nada determina ainda daquilo que deverá fazer para conservar-se” (ROUSSEAU, 1987, p.53). A lei é o que garantiria a conservação do corpo político e possibilitaria justiça.

Nesse contexto, na visão do filósofo, seria possível o alcance da justiça, na associação civil, se a positivação dos direitos, em forma de lei, representasse a expressão da vontade geral. Dessa forma, o cidadão adquire um novo papel na constituição do estado civil, pois se torna parte da história política, uma vez responsável pela elaboração das leis mediante uma consciência coletiva.

Tal impressão é percebida por Rousseau (1987, p. 120), pois, segundo ele:

O cidadão conserva todas as leis, mesmo as aprovadas contra sua vontade e até aquelas que o punem quando ousa violar uma delas. A vontade constante de todos os membros do Estado é a vontade geral: por ela é que são cidadãos e livres. Quando se propõe uma lei na assembleia do povo, o que se lhes pergunta não é precisamente se aprovam ou rejeitam a proposta, mas se estão ou não de acordo com a vontade geral que é deles.

Rousseau reforça o contrato social por meio das sanções rigorosas que acreditava serem necessárias para a manutenção da estabilidade política do Estado por ele defendido e, diferentemente de Locke, não remete ao Governo a tarefa de elaborar as leis civis, uma vez que isso compete ao soberano. Desse modo, Rousseau busca diferenciar Governo e soberano, afirmando que aquele é apenas um ministro deste (ROUSSEAU, 1978, p. 74), não sendo, portanto, correto confundi-los. Dessa forma, caberia ao soberano ditar as normas e ao Governo executá-las.

Com o intuito de encerrar estas considerações feitas sobre algumas concepções hobbesianas, lockeanas e rousseaunianas, passarei para a análise de outros autores a fim de aclarar ainda mais minha proposta.

4.1.4 Positivismo filosófico e Positivismo jurídico: pilares do ensino jurídico brasileiro

Desde a discussão a respeito da criação dos cursos de Direito no Brasil, iniciada com a Reforma Pombalina, em 1772, até os dias de hoje, é possível perceber a forte influência do Positivismo⁴¹ nos cursos, bem como a presença da maçonaria⁴² nesse contexto; o que acabará, conforme será demonstrado adiante, por exercer grande influência no ensino de Direito hoje ofertado.

O apego dos maçons ao Positivismo é notório, seja pela manifestação do pensamento, seja pelo culto aos símbolos e linguagens ritualísticas. Conforme apresenta Almeida Filho (2008, p. 8), a Maçonaria possui métodos de ensinamentos através de símbolos e alegorias.

Dessa forma, é necessária uma volta pela história para que se possa identificar não só como se deu tal influência e de que forma foi preponderante na construção política e educacional-jurídica no país, como também deixar claro qual Positivismo está se analisando.

Podemos observar que ainda há uma grande dúvida quando se fala em Positivismo, pois é possível identificar, na história e na filosofia, vários sentidos para o termo. Dessa forma, diferenciá-los, resgatar o pensamento da Maçonaria e analisar o Positivismo nas formas jurídica e filosófica se torna importante, a fim de verificar se tais idéias ainda permanecem presentes no ensino jurídico contemporâneo.

O Positivismo surgiu na França, na primeira metade do século XIX, e seu principal idealizador foi o pensador Auguste Comte. Essa escola filosófica ganhou força na Europa, na segunda metade do século XIX e começo do XX.

A fim de compreender o Positivismo filosófico, é necessário investigar suas raízes, que se apóiam primeiramente no pensamento de Auguste Comte. Este “doutrinário da ciência positiva e social” (ARON, 2000, p. 67) se dispôs a pensar numa dada realidade em que as crenças teológicas e opiniões militares davam lugar ao pensamento científico e à economia industrial. Foi nesse contexto que, defende Comte, a maneira de pensar positiva se impôs mais cedo nas matemáticas, na física, na química, para depois se assentar sobre as ciências sociais. Assim, diz o filósofo, da mesma forma que existia certa exatidão na matemática e na

⁴¹ Será abordado, neste capítulo, tanto o Positivismo jurídico quanto o filosófico, ambos formadores do *ethos* jurídico brasileiro.

⁴² Nos termos do art. 1º. da Constituição do Grande Oriente do Brasil, o termo é assim conceituado: “A Maçonaria é uma Instituição essencialmente iniciática, filosófica, filantrópica, progressista e evolucionista. Proclama a prevalência do espírito sobre a matéria. Pugna pelo aperfeiçoamento moral, intelectual e social da Humanidade, por meio do cumprimento inflexível do dever, da prática desinteressada da beneficência e da investigação constante da verdade. Seus fins supremos são: LIBERDADE - IGUALDADE – FRATERNIDADE”.

astronomia, nas ciências sociais isso também se tornaria possível, de forma tal que defendia a criação de uma ciência que resolvesse a crise⁴³ do Mundo com resultados indubitáveis e verdades incontestáveis.

Auguste Comte deseja ser, ao mesmo tempo, um cientista e um reformador. Qual é, pois, a ciência que pode ser certa nas suas afirmações e, ao mesmo tempo, imperativa, para um reformador... Incontestavelmente, seria uma ciência sintética a qual parte de leis mais gerais, das leis fundamentais da evolução humana, em busca de um determinismo global que os homens pudessem utilizar segundo a expressão positivista: uma 'fatalidade modificável'. (ARON, 2000, p. 71)

O Positivismo filosófico surge com a finalidade de reafirmar a ordem para garantir o progresso e, para tanto, havia a necessidade de igualar a todos num modelo ideal de sociedade, que, para Auguste Comte, seria representada pela classe burguesa, detentora da propriedade industrial. Aron (2000, p. 76) ressalta que, segundo a filosofia de Comte, o que deveria prevalecer entre os povos era a unidade, ao contrário da diversidade. Cita o fundador da sociologia, que “[...] a sociedade é caótica quando nela se justapõem modos de pensar contraditórios”.

Um dos pontos criticados em Comte é justamente seu posicionamento em banir a teologia e, ao mesmo tempo, crer na ciência como uma fonte de dogmas. Conforme ressalta Aron (2000, p. 100), o precursor do Positivismo filosófico “procura verdades definitivas, que não possam ser questionadas e está convencido de que o homem não foi feito para duvidar, mas para crer”.

É nas leis dos fenômenos que consiste realmente a ciência, à qual os fatos propriamente ditos, por mais exatos e numerosos que possam ser, nada mais fornecem do que os materiais indispensáveis. [...] a verdadeira ciência, longe de ser formada de simples observações, tende sempre a dispensar, tanto quanto possível, a exploração direta, substituindo-a por essa previsão racional, que constitui a todos os respeitos, o principal caráter do espírito positivo. [...] O verdadeiro espírito positivo consiste sobretudo em ver para prever, em estudar o que é a fim de concluir o que será, segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais (COMTE, 1978 p. 77).

⁴³ Para Comte a sociedade estava em crise devido à contradição entre o sistema teológico e o sistema metafísico. A fim de interpretar a sociedade moderna, o filósofo tomou como ponto de partida de suas reflexões a realidade histórica de sua época. Nessa, ele percebia uma situação de crise emergente, resultado do confronto entre duas formas de organização social. Uma que lentamente desaparecia e baseava-se em ordenações feudais de fundo teológico e militar. A outra, nascente, era marcada pelo advento da indústria e da ciência (COMTE, 1983, p. 68).

Nota-se, nas palavras do positivista francês, que a reflexão ou o recurso à interpretação mostrava-se inútil e prejudicial, podendo deturpar o fato e introduzir a especulação. Nesse contexto, a educação ganha sentido, uma vez que os ideais da escola positivista só seriam absorvidos se disseminados também aos proletários numa perspectiva universal, pautada na ordem.

[...] quando essa instrução for diretamente destinada à educação universal, mudando necessariamente seu caráter e sua direção de toda tendência contrária. O público, com efeito, que não quer vir a ser nem geômetra, nem astrônomo, nem químico, etc., sempre carece simultaneamente de todas as ciências fundamentais, cada uma reduzida a suas noções essenciais (COMTE, 1978 p. 81).

Nessa proposta, o conteúdo das disciplinas seria ensinado e transmitido como lei universal e nunca discutido e refletido na busca pela produção de novos conhecimentos; o que seria possível uma vez conquistada a obediência do alunado. Sendo assim, no século XIX, as instituições como a família e a escola se viram responsáveis na tarefa de incentivar o progresso e, conseqüentemente, manter o lucro da burguesia.

Na visão de Comte, quando a *Humanidade* tivesse compreendido que o fim último da civilização era o progresso, bastava, para tanto, que se viabilizassem maneiras de manter a ordem, e a educação para todos era o principal caminho para sua manutenção. Uma educação que visa, principalmente, à manutenção da ordem e à redenção da *Humanidade*, não pode ter em seus conteúdos elementos que possam desvirtuar esse objetivo. Assim, a idéia de harmonia e de consenso social, visando à ordem como garantia do progresso, este sempre presente nas políticas educacionais desenvolvidas sobre esse referencial teórico. (FAUSTINO e GASPARIM, 2001, p. 165).

Destaco a intenção do Positivismo em propagar a ideologia da ordem para o alcance do progresso, utilizando como ferramenta a educação. A acomodação e a manutenção do *status quo* permitem o fortalecimento do poder econômico à medida que o Positivismo filosófico se tornara uma forma de pensar a sociedade nos diversos ramos: econômico, social, político e, sobretudo, jurídico. E, assim como o Positivismo comteano, o Positivismo jurídico faz parte de um contexto histórico, de busca pela afirmação da cientificidade do conhecimento do Direito.

Neste contexto, considero importante refletir sobre as peculiaridades da ciência jurídica na perspectiva positivista já que, mais adiante, associaremos ciência à pesquisa, experiência, reflexão e à interpretação.

No que tange ao pensamento jurídico, Hans Kelsen foi o representante máximo da vertente do Positivismo, tornando-se um dos principais filósofos do século XX. O autor foi criterioso em defender uma ciência do Direito objetivo, fundada num Positivismo com imparcialidade e neutralidade axiológica; ao contrário do que os jusnaturalistas⁴⁴ pregavam. Para Kelsen, uma ciência do Direito só se estabeleceria se abandonado o aspecto valorativo que embasava o Direito natural.

Como pode ser visto, o Positivismo jurídico de Kelsen coloca em xeque a pretensão teleológica do jusnaturalismo de estabelecer o que é certo e o que é errado, porém determina uma solução definitiva para o alcance da justiça. Para ele, o Direito moderno só poderia ser fator de ordem e liberdade se fosse possível que suas regras não estivessem submetidas aos credos da moral. Sendo assim, o Positivismo jurídico se caracteriza por defender que apenas o Direito positivo é Direito, ou seja, “apenas as normas jurídicas positivas podem ser objeto da ciência do Direito, pois apenas essas podem ter sua validade empiricamente comprovada” (KELSEN, 2001, p. 360).

Nessa perspectiva, Kelsen encontrou muitos adeptos à sua teoria, já que não é difícil encontrar profissionais que, mesmo na contemporaneidade, reduzem a ciência do Direito ao viés excessivamente dogmático, desvinculada das outras dimensões do conhecimento que fazem referência à sociedade, considerando sua complexidade. Dessa forma, “o Direito se torna uma ciência pura, coerente em si mesma” (SHIRLEY, 1989, p. 6), produzindo um método de ensino jurídico, marcado pela utilização de aulas expositivas, que se limitam apenas à leitura de códigos. Comunga com esse pensamento Rodrigues (2000, p. 33), ressaltando que:

O ensino jurídico caracteriza-se pelo conservadorismo, sendo em geral dogmático, codificado e formalizado, fruto do legalismo e do exegetismo, características devidas à influência do Positivismo no pensamento e na cultura jurídica que levou à adoção do método lógico-formal e à redução da ciência do Direito à ciência do Direito positivo.

O produto desse método, nada mais pode ser que a construção de um conhecimento mobilizador, acrítico, distante das necessidades sociais e possibilidade de emancipação dos sujeitos; o que, conseqüentemente, esbarra na dificuldade de corresponder com as expectativas da democracia.

⁴⁴ Os jusnaturalistas pregavam, segundo Wolkmer (2000, p. 125), que toda concepção sobre lei, direito e justiça restringia-se às diretrizes ético-religiosas da Igreja Católica. Dessa forma, o Direito passava a ser a representação dos valores essenciais à sociedade.

O Positivismo jurídico concebe o Direito como um sistema de normas postas pelo Estado, as quais devem ser interpretadas como base, no próprio ordenamento, mantendo o poder do Estado e sem possibilidade de distorção.

Nesse sentido, os cursos jurídicos, no Brasil, foram criados para formar pessoas aptas a ocuparem cargos dirigentes no próprio Estado; o que justifica a relevância do Positivismo para essa época, uma vez que o apego ao legalismo manteria a ordem que atingiria, na convicção dos governantes, o progresso esperado.

Camargo (2003, p. 88) reflete que a idéia do Positivismo jurídico, para sustentar o poder, é uma tendência dos juristas após a propagação das idéias de Auguste Comte. Afirma ainda que “a vontade do Estado soberano prevalece, assim, sobre a vontade difusa da nação, e o direito positivo passa a reconhecer-se no ordenamento jurídico posto e garantido pelo Estado, como direito respectivo a cada país.”

A mesma opinião tem Mesquita (2008, p. 79):

A concepção positivista de Direito é uma concepção normativista. O Direito é reduzido a uma ordem normativa, a um sistema de normas. Mas não somente isso. Nessa concepção, as relações sociais de dominação-sujeição existentes entre o legislador e o povo são objetivadas na lei, ocultando-se o seu caráter intersubjetivo. Os padrões de conduta exigidos, ou seja, as condutas descritas na lei, deixam de ser desejo ou vontade de quem produziu ou de quem aplica a norma, e passam a ser a vontade da própria lei. A lei, um mero texto escrito, adquire características humanas: passa a ter mente própria, vontade própria; à lei se deve obediência e não aos homens; o governo das leis é preferível ao governo dos homens.

Conforme as palavras de Kelsen, (2003, p. 79) “apreender algo juridicamente, não pode significar senão apreender algo como Direito, o que quer dizer: como norma jurídica ou conteúdo de uma norma jurídica”. A análise dessa questão, sob o prisma do pensamento positivo kelseniano, gera um modelo de ensino, constituído por disciplinas autônomas, independentes, sem nenhum compromisso com a interdisciplinaridade⁴⁵. Dessa forma, Kelsen contribuiu para a criação da especialidade da ciência jurídica ou normativa, reforçando, assim, o processo de fragmentação do saber científico.

Mesquita (2008, p. 86) elenca algumas desvantagens geradas pela adoção do ensino positivista do Direito. Dentre elas, destaca a desvalorização das disciplinas incluídas no eixo de formação fundamental e a forma como têm sido ministradas. Dispõe a Resolução

⁴⁵ Para falar de interdisciplinaridade utilizou-se como referência Japiassú (1976, 74), que a define como a presença da intercomunicação entre as disciplinas, de modo que resulte uma modificação entre elas, através de diálogo compreensível, uma vez que a simples troca de informações entre organizações disciplinares não constitui um método interdisciplinar.

CNE/CES n. 9/2004, (BRASIL, 2009) que todo curso de Direito tenha como componente curricular, de forma a integrar o eixo de formação fundamental, conteúdos de Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Sociologia e Psicologia. Porém o que mais habitualmente se vê é a aplicação dessas de forma paralela, sem contextualização com os demais conteúdos, ou seja, ao analisar o direito positivado, as teorias jurídicas e as decisões judiciais, muitos professores, partes de um contexto institucional, não incluem, no diálogo, questões pertinentes às disciplinas propedêuticas⁴⁶.

⁴⁶ Entendo por disciplinas propedêuticas aquelas não técnicas, as quais têm por objetivo a formação geral, humanística, crítica e reflexiva do aluno, como a Psicologia, Sociologia, Economia, Antropologia e outras.

5 PERSPECTIVA DE UM OUTRO ENSINO JURÍDICO: A DEMOCRACIA COMO UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO.

Percorri todo este caminho, compreendendo desde a abordagem histórica do ensino jurídico até a construção do conceito de Estado e Direito, para chegar a este objetivo: entender, na visão dos (as) professores(as) dos cursos de Direito da cidade de Uberaba, qual seria o perfil de um egresso do curso em questão, compatível com o paradigma democrático hoje posto pela Constituição Federal. Tal compreensão permitiria também refletir como eles(as) compreendem o ensino jurídico e se/como associam a educação como vertente de uma Democracia em construção.

As entrevistas, importante técnica de coleta de dados, utilizada em pesquisas nas Ciências Sociais, foram fundamentais nesta etapa, por permitir uma melhor amostra da população de interesse. Ao perguntar aos(às) docentes como avaliam o ensino jurídico hoje, qual seria o perfil ideal para o egresso do referido curso e se/como ensino jurídico e Democracia se associam, obtive respostas fundamentais à análise deste trabalho. Sendo assim, atenho-me, neste espaço, a refletir sobre as falas e relacioná-las aos conteúdos já apresentados anteriormente.

Percebo que, em relação à questão democrática, ao mesmo tempo em que está presente no discurso popular, não é possível tirar dela um conceito único e uma concepção compartilhada universalmente. Isso se justifica uma vez que, embora o texto constitucional preveja que o Brasil constitui-se em um Estado Democrático de Direito, o conceito de Democracia se torna um dos mais difíceis de serem estabelecidos, visto estar ligado diretamente às concepções ideológicas daquele que o formula.

Muito se fala sobre esse tema no ambiente acadêmico em que me encontro. Não almejo, aqui, dizer o mesmo, tampouco arriscar a pronunciar algo novo. Minha perspectiva é recolocar a questão, analisando e articulando a democracia, não só como uma forma de governo, mas, ao mesmo tempo, como filosofia, ideal, crença, processo; como escreve Ferrari (2003, p. 209), todos esses são relacionados à educação jurídica:

Como filosofia podemos considerá-la como modo de vida, no qual deve existir o respeito e a tolerância pelas opiniões divergentes no relacionamento social. Como ideal porque é um nível a atingir, posto que se modifica e se ajusta conforme a época e o desenvolvimento social, científico-tecnológico, político e jurídico. Como crença porque existe a convicção de que a

segurança do mundo depende dela. Como processo, porque através dela se realiza a participação do povo na organização e exercício do poder político, correspondendo ao poder exercido pelo povo, ou pelo seu maior número.

O conceito de Democracia passou por modificações que acompanharam o decorrer da História. O que, na sua origem, restringia-se a mais uma forma provável de governo, tem se tornado uma busca constante no imaginário coletivo - pelo qual vale a pena lutar - não só nas questões que permeiam o Estado como também no ambiente educacional. Arendt (1990, p. 180) coloca essa transformação como fato ao afirmar que “a Democracia para o século XVIII ainda era uma forma de governo, e não uma ideologia ou uma indicação de preferência de classe”.

Em campo, ao investigar a concepção de Democracia dos(as) docentes pesquisados, bem como constatar se/como associam o referido termo ao ensino jurídico, pude confirmar a amplitude de conceitos e a conseqüente necessidade de trazer para este trabalho a opinião de diversos autores; tal como fiz com o conceito de Direito, começando pelos modernos e abordando os contemporâneos.

Começando por Hobbes, o filósofo protege a autoridade absoluta do rei como única forma de se exercer um poder soberano, já que este é uno e indivisível. “Hobbes tem em vista uma forma de Democracia direta, tal como era exercida na Grécia clássica, e não o que hoje entendemos por Democracia indireta ou governo representativo. Assim, a Democracia exigiria um alto grau de politização, sendo suscetível das mais diferentes formas de instabilização proveniente da retórica dos demagogos” (HOBBS, 1993, p. 37). Nesses termos, a concepção democrática hobbesiana elabora a noção da soberania estabelecida sobre o consentimento de cada um.

Para o filósofo em questão, no âmbito da sociedade civil, a liberdade de cada pessoa é retratada em toda ação do soberano, que é concomitantemente também a ação de cada súdito, ou seja, a ordem política é a única possuidora da liberdade a qual os homens almejam.

Embora Hobbes tenha se disposto a pensar o Estado e as formas de governo ainda no século XVII, movido pelo problema da unidade de poder de um momento marcado por difíceis lutas em torno da autoridade do Estado, confirmando minha conjectura já mencionada anteriormente - a história, bem como o pensamento construído ao longo desta deixam marcas no presente - em campo, pude perceber essa mesma concepção na fala de um(a) docente. Ao perguntar-lhe a possibilidade de haver alguma relação entre o ensino jurídico e a democracia, obtive como resposta:

*Hoje, a Democracia é praticamente um princípio fundamental, elencado no art. 1º da Constituição. Sendo o Brasil um Estado democrático de Direito, então o Estado é a vontade do povo. **Prevalece em cima dessa vontade do povo, em cima dessa organização estatal, uma figura que se chama advogado. Porque o advogado é indispensável à administração da justiça e vamos considerar o Judiciário como 3º poder, então considerando o Judiciário como o 3º poder e tendo o advogado como função essencial ao 3º poder, o ensino jurídico entra diretamente na formação e preparação das pessoas que vão atuar no 3º poder. É como Montesquieu afirmou: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, é como forma de equilíbrio do poder estatal, ele colocou o Judiciário e, sendo o advogado indispensável para o andamento da Justiça, o ensino jurídico tem que trabalhar e preparar o profissional para isso não só para o advogado porque vão compor o Poder Judiciário os membros da magistratura e que pra essas pessoas, para formação dessas pessoas, na magistratura eles precisam é passar num concurso (...) vai se exigir dele justamente uma formação jurídica que ele teve dentro da Universidade (P3).** (grifo meu)*

Pude perceber que, na visão de P3, os advogados e os juízes cumprem o papel do soberano, defendido por Hobbes, na busca pela justiça e na concretização de uma democracia. Ao passar num concurso público, no caso dos magistrados, ou adquirir formação jurídica, com relação aos advogados, os seres naturais adquirem legitimidade e poder para agir como pessoas públicas, conforme manifestava Hobbes e, a partir daí, manifestar a vontade comum a todos os outros indivíduos.

Assim como pensa P3, a concepção de Hobbes, acerca de democracia, é exposta na seguinte passagem:

Onde a monarquia mais se distingue da aristocracia e da Democracia é no fato de que nestas duas últimas têm de estar marcados lugares e datas para a deliberação e consulta dos negócios, isto é, para assegurar seu exercício efetivo em todos os lugares e datas. Pois tanto o povo quanto os nobres, não constituindo pessoas naturais, necessariamente precisam reunir-se (HOBBS, 1993, p. 147).

Diversamente do que ocorre em um Governo monárquico, em que um só determina as regras, em um Governo democrático, as decisões públicas são tomadas em reuniões ou assembleias às quais comparecem numerosas pessoas.

Conforme Hobbes, em uma monarquia, o fato de um soberano, indivíduo particular, ser, ao mesmo tempo, pessoa pública do Estado acaba por determinar a não existência rigorosa da diferença entre deliberação individual e deliberação pública. Hobbes pode, então, concluir a passagem acima, dizendo que "o monarca, que por natureza é uno, sempre está atualmente capacitado a executar sua autoridade" (HOBBS, 1993, p. 147).

O *popular commonwealth*, denominação dada ao governo popular poderá, segundo Hobbes (1993, p. 147) ser constituído por várias pessoas desde que mantendo: "a convocação perpétua de assembléias" com o objetivo de formar o *demos*, ou povo e "a maioria de votos" a qual é responsável pela formação do *tò krátos*, ou o poder. Dessa forma, a Democracia é associada a um caráter eminentemente quantitativo uma vez que o soberano, ainda que detentor do poder supremo, é legitimado pela vontade de todos.

Nessa perspectiva, a obra *Leviatã* foi importante por apresentar uma transformação estrutural, na concepção de Hobbes, acerca das três formas de Governo por meio da representação política.

A diferença entre as repúblicas consiste na diferença do soberano, ou pessoa representante de todos e cada um dos membros da multidão... pois o representante é necessariamente um homem ou mais de um, e caso seja mais de um a assembleia será de todos ou apenas de uma parte. Quando o representante é um só homem, a república é uma monarquia. Quando é uma assembleia de todos os que se uniram, é uma democracia, ou governo popular. Quando é uma assembleia apenas de uma parte, chama-se-lhe aristocracia. (HOBBS, 2000, p. 158-159)

O conceito de democracia, em Hobbes, resume-se, portanto, numa espécie de Governo em que o soberano-representante é o próprio povo, aglomerado em assembleia. Na visão de Hobbes (2000, p. 157), "o poder é sempre o mesmo em todas as formas [de governo], se estas forem suficientemente perfeitas para proteger os súditos", ou seja, o poder do soberano não se altera ainda que ele pertença a um homem, ou mais homens, ou a todos os homens, respectivamente: monarquia, aristocracia e democracia.

O fato de Hobbes preferir um Governo monárquico a um Governo popular é explicado pela relação entre razão e paixão. Hobbes (2000, p. 160) assume que "em geral as paixões humanas são mais fortes do que a razão". Para ele, as paixões particulares dos soberanos trariam menos prejuízos à administração pública no caso de uma possível assimilação entre interesse público e interesse individual; o que seria viável apenas no governo de um só, ou seja, na monarquia. Firmada essa identidade, as atitudes do monarca consideram paixões e razões pessoais, que de alguma forma, repercutem no bem comum, já que, na monarquia, "o interesse pessoal é o mesmo que o interesse público" (HOBBS, 2000, p. 160).

Numa gestão democrática porém, "a prosperidade pública concorre menos para a fortuna pessoal [...] do que, muitas vezes, uma decisão pérfida, uma ação traiçoeira ou uma guerra civil" (HOBBS, 2000, p. 161).

Um monarca, diz Hobbes, "tem a possibilidade de ouvir as pessoas versadas na matéria sobre a qual está deliberando [...] com a antecedência que quiser em relação ao momento da ação, e com o sigilo que quiser", diferentemente do que ocorre numa assembleia democrática deliberativa, em que os longos discursos públicos podem provocar a multidão a tomar decisões diversas à ordem pública; e isso porque, segundo Hobbes, "o entendimento, submetido à chama das paixões, jamais é iluminado, mas sempre ofuscado" (HOBBS, 2000, p. 161).

Concordo com Hobbes no sentido de que a prática da Democracia não é nada fácil. Uma vez fundamentada na oportunidade de ouvir e permitir a participação do outro na construção de um posicionamento, não há espaço para a imposição de uma única opinião e a proliferação de um dogma. Acredito ser esse o desafio docente na contemporaneidade.

A fim de repensar melhor sobre o referido assunto, na contemporaneidade, passo agora a abordar o pensamento democrático liberal, sobretudo aliado a duas vertentes teóricas, determinantes para a sua construção: John Locke, com o embasamento do individualismo liberal; e Jean-Jacques Rousseau, com o individualismo radical libertário.

Como já exposto anteriormente, contrariamente a Hobbes, Locke demonstra uma visão mais leve em relação à natureza humana, pois este percebe uma relação mútua entre homens para fundamentar a sociedade. No que tange ao contratualismo, Locke manteve afinidade com Hobbes; entretanto, a base política absolutista marcou a separação entre as duas teorias.

Um dos pontos principais da análise política de Locke refere-se à negação da origem divina do poder, baseada na hereditariedade paterna de Adão. Segundo Locke (1998, p.69), "a tese principal de Filmer é que Adão possuía um direito natural de domínio sobre seus filhos em virtude da própria paternidade: tal seria a fonte de toda a autoridade real, homem algum nascendo livre?" Isso comprova o descrédito na teoria de Filmer, uma vez que, para Locke, "é quase inacreditável que, em um discurso onde ele pretende refutar o princípio errôneo da liberdade natural do homem, ele o faça postulando simplesmente a autoridade de Adão, sem apresentar a menor prova" (LOCKE, 1998, p. 60).

Sendo assim, longe de relacionar o poder político à hereditariedade paterna e à origem divina do poder, Locke o define como uma prerrogativa da vontade individual, para defesa e cuidado do direito à propriedade privada. Dessa forma, o autor transfere a legitimidade do exercício do poder político da autoridade paterna para a aprovação individual, a fim de melhorar seu sistema político baseado na Democracia representativa (LOCKE, 1973, p. 92). Oposta a isso, a proposta política de Locke não teria sentido, na medida em que o

poder político, em vez de ser exercido pelos representantes políticos selecionados pela população, seria cumprido pelo monarca absolutista com base na autoridade paterna e na origem divina do poder.

Como já abordado neste trabalho, o autor afirma como sendo a necessidade de preservação da propriedade o motivo óbvio para a organização da comunidade política (LOCKE, 1973, p.88). Por isso, o homem aceita ceder os seus direitos e liberdades naturais e viver sob a jurisdição da lei civil, para ter sua propriedade resguardada pelo Governo civil.

Nesse aspecto, Locke (1973, p. 95) manifesta-se contra a monarquia absoluta, afirmando que, nela, “a propriedade não está de modo algum segura, se quem os governa tem o poder de tirar de qualquer pessoa particular a parte que quiser da propriedade desta, usando-a e dela dispondo conforme lhe aprouver”. No sistema político do autor, ao contrário da monarquia absoluta, o poder sobre a propriedade não estaria condicionado à vontade do soberano absolutista; seria efetuado somente com a aceitação dos cidadãos governados.

Locke deixa clara sua aversão ao absolutismo monárquico ao manifestar que, sob essa forma de Governo, estaria a população menos bem governada que no estado de natureza:

Aquiesço finalmente em que o governo civil é o remédio acertado para os inconvenientes do estado de natureza, os quais devem, com toda a certeza, ser grandes se os homens têm de ser juízes em causa própria, os monarcas absolutos são apenas homens, e se o governo tiver de ser o recurso para os males que necessariamente decorrem de serem os homens juízes em causa própria, não sendo por isso de suportar-se o estado de natureza, desejo saber que espécie de governo deverá ser este, e quão melhor será do que o estado de natureza, onde um homem governando uma multidão tem a liberdade de ser juiz em seu próprio caso, podendo fazer aos seus súditos tudo quanto lhe aprouver, sem que alguém tenha a liberdade de formular perguntas aos que lhe executam as vontades ou de controlá-los, devendo todos a ele submeter-se, seja lá o que for que ele faça, levado pela razão, pelo erro ou pela paixão? Muito melhor será no estado de natureza, no qual os homens não estão obrigados a submeter-se à vontade injusta de outrem; e se aquele que julga julgar erroneamente no seu próprio caso ou no de terceira os, é responsável pelo julgamento perante o restante dos homens? (LOCKE, 1973, p. 44).

Uma vez contrário ao Governo administrado por uma única pessoa, Locke expressa sua concepção de Democracia aliada também à questão quantitativa. Para ele, no estado civil, a maioria se torna responsável pelo movimento do corpo político, criado em consequência da efetivação do pacto social. Locke (1973, p. 78) salienta ser necessário que o corpo político se movimente, pois seria uma contradição que ele fosse criado para permanecer imóvel. O autor

acrescenta que o referido movimento teria que ser sempre nos moldes indicados pela maioria dos elementos do corpo político, sob pena da dissolução deste último:

Quando qualquer número de homens, pelo consentimento de cada indivíduo, constitui uma comunidade, tornou, por isso mesmo, essa comunidade um corpo, com o poder de agir como um corpo, o que se dá tão só pela vontade e resolução da maioria. Pois o que leva qualquer comunidade a agir sendo somente o consentimento dos indivíduos que a formam, e sendo necessário ao que é um corpo para mover-se em um sentido, que se mova para o lado para o qual leva a força maior, que é o consentimento da maioria, se assim não fosse, seria impossível que agisse ou continuasse a ser um corpo, uma comunidade (LOCKE, 1973, p.77).

Dessa forma, cabe à maioria dos membros da comunidade escolher uma forma de administração que vai conduzi-los, ou seja, nomeiam determinada forma de Governo Civil, que poderá ser nos padrões da democracia, oligarquia ou monarquia, na ocasião que a maioria dos integrantes da comunidade resolve atribuir o poder legislativo a muitos, a poucos ou a um único representante respectivamente.

A Democracia representativa é a forma que Locke sugere para que a comunidade política, a *Commonwealth*, seja administrada, levando em conta as menções que o autor faz ao Poder Legislativo composto por representantes selecionados pelo povo como sendo o órgão administrador da comunidade (LOCKE, 1973, p.92). Assim, na visão de Bobbio (2000, p. 44) a Democracia representativa é definida como sendo aquela na qual “as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte mas por pessoas eleitas para esta finalidade”.

Para o autor, o Poder Legislativo, organizado sob a forma de uma Democracia representativa, é “o poder supremo da comunidade, sagrado e inalterável nas mãos em que a comunidade uma vez o colocou não podendo qualquer edito de quem quer que seja, ter a força e a obrigação da lei se não tiver sanção do legislativo escolhido e nomeado pelo público” (LOCKE, 1973, p. 92).

Locke expõe sua concepção sobre Democracia representativa no trecho a seguir:

Somente o povo pode indicar a forma da comunidade, a qual consiste em constituir o legislativo e indicar em que mãos deve estar. E quando o povo disse, sujeitar-nos-emos a regras e seremos governados por leis feitas por estes homens, e dessa forma, ninguém mais poderá dizer que outros homens lhes façam leis, nem pode o povo ficar obrigado por quaisquer leis que não sejam as que forem promulgadas pelos que escolheu e autorizou a fazê-las. Sendo o poder legislativo derivado do povo por concessão ou instituição positiva e voluntária, o qual importa em fazer leis e não em fazer

legisladores, o legislativo não terá o poder de transferir a própria autoridade de fazer leis, colocando-a em outras mãos (LOCKE, 1973, p.96).

Cabe ressaltar, ainda, o modo como Locke compreendia a função do Poder Judiciário. Ainda que não abordasse explicitamente sobre esse outro poder, o autor se manifestava no sentido de existir uma judicatura (LOCKE, 1973, p.73), um grupo de juízes para solucionar os conflitos .

Cabe ressaltar que a função do magistrado civil, na visão de Locke, “está na obrigação única de dispensar justiça e decidir dos direitos dos súditos mediante leis promulgadas, fixas e por juízes autorizados, conhecidos” (LOCKE, 1973, p.93).

Bobbio (2000, p. 267) confirma a interpretação de que as funções judiciais do sistema político, em Locke, são desempenhadas pelo Poder Legislativo, asseverando que “legisladores e juízes têm a mesma função: estabelecer o direito, a regra de convivência. [...] entre o judiciário e o legislativo não existe uma diferença essencial e, portanto, eles representam dois aspectos distintos do mesmo poder”.

Pude perceber a necessidade constante em Locke de defender uma forma de Governo e, conseqüentemente, um modelo de Estado, que resguardasse os direitos dos proprietários. Nessa perspectiva, seu pensamento revela a concepção de uma democracia; a meu ver, totalitária, por defender exclusivamente os interesses de uma determinada classe social, nesse caso, burguesa, sem admissão de ideais contrários.

Outro exemplo que justifica minha referida posição é o próprio direito de resistência, proposto por Locke, para ser exercido nos momentos em que houvesse contrariedade de sua classe com relação às imposições dos poderes Legislativo e Judiciário: “nessas condições, o povo ficará novamente desobrigado de sujeição tendo inteira liberdade de resistir à força aos que, sem autoridade, quiserem impor-lhe seja lá o que for” (LOCKE, 1973, p.125).

O autor considera que o direito de resistência também é válido no caso de o próprio Legislativo incorrer em tirania e afirma que:

[...] nessas condições, a comunidade conserva perpetuamente o poder supremo de se salvar dos propósitos e atentados de quem quer que seja, mesmo dos legisladores, sempre que forem tão levianos ou maldosos que formulem planos contra as liberdades e propriedades dos súditos; porque, não tendo qualquer homem ou sociedade de homens o poder de renunciar à própria preservação, ou, conseqüentemente, os meios de fazê-lo, a favor da vontade absoluta e domínio arbitrário de outrem, sempre que alguém experimente trazê-los à semelhante situação de escravidão, terão sempre o direito de preservar o que não tinham o poder de alienar, e de livrar-se dos que invadem esta lei fundamental (LOCKE, 1973, p. 99).

Diante dessa exposição, foi possível entender a concepção de Locke sobre democracia, bem como compreender a função e organização do Estado perante o autor. Sinto a necessidade de destacar, neste contexto, a que sujeitos Locke atribuía a condição de povo. Uma vez que o Poder Legislativo tinha seus integrantes indicados pela população, o que converge à sua concepção de democracia, e que estes governantes aprovavam leis em nome do povo, configurando, desse modo, a representação política, é importante caracterizar a Democracia do pensador inglês, como restrita, dado que “a comunidade política era uma associação composta por proprietários e o direito de cidadania era limitado a estes mesmos proprietários” (VIEIRA, 1997, p.41).

Como pode ser visto, na concepção liberal de Locke, a cidadania dita restrita era atribuída a um número pequeno de pessoas na medida em que os homens eram livres e iguais por serem proprietários. Surge, então, um questionamento: o que restaria àqueles que não desfrutavam de posses?

"Locke é bem claro em igualar escravos, mulheres, crianças e doentes mentais no rol dos excluídos, com o argumento de que só podem gozar dos mesmos direitos e deveres aqueles que têm condições de garantir seu próprio sustento e o de seus dependentes" (FERREIRA, 1993, p. 86).

Ao vincular a propriedade privada à realização ou não do trabalho, Locke é ainda mais conciso na idéia de que os indivíduos só não trabalhavam se não quisessem e só não se tornariam ricos, só não adquiririam posses, se fossem incompetentes e entregassem ao ócio. Nessa perspectiva, destaca Ferreira (1993) que a divisão da sociedade confere aos pobres determinados atributos como preguiça, indolência, degeneração, imprevidência, todos com sérias insinuações sociais. “O êxito econômico é visto como reflexo de virtude; o fracasso, como signo de infâmia. O que Locke e seus seguidores não enfatizam é que a divisão social do trabalho e o processo de acumulação da riqueza estão na base destas desigualdades" (FERREIRA, 1993 p.84).

Tendo em vista que este trabalho foi construído sob o norte da educação, interessante se torna a análise da concepção de ensino elaborada por Locke e seus seguidores, uma vez ser possível encontrarmos resquícios do pensamento liberal ainda na contemporaneidade.

O movimento iluminista, cujo objetivo central era sobrepôr a racionalidade humana a qualquer outra ideologia, além de afetar profundamente as bases do Direito e do Estado, provocou discussões acerca de problemas na área pedagógica, uma vez que, conforme Batista (2008, p. 64), “o estabelecimento de uma nova ordem política, econômica, social e intelectual

requeria uma nova ótica educacional, motivo pelo qual se debateu acerca de como deveria ser plasmada essa nova pedagogia que produzisse indivíduos aptos a constituírem essa nova sociedade”. Sobre esses aspectos, também manifesta Dozol (2006, p. 16-17):

A fé no poder da educação chega a ser um traço mental e cultural da época. Fortemente ancorados na idéia de uma natureza humana universal, alguns iluministas iniciam o debate em torno da necessidade de democratização, obrigatoriedade e laicização da educação. Se o Estado não é feito para os déspotas, torna-se imperioso educar cidadãos para a democracia, forma de governo mais próxima ao direito natural, capaz de garantir liberdades individuais como a de crença, a de palavra e a de ação. Desde a metade do século, opera-se uma associação entre educação e deveres do cidadão, virtude e sociabilidade, bem particular e bem geral.

Considero importante destacar o objetivo central da educação nos parâmetros iluministas, que visava, primeiramente, a formar cidadãos (digo, proprietários) com base no pensamento burguês o qual se fundamentava na defesa da liberdade e propriedade.

Em Locke, a disciplina acaba sendo um dos conceitos fundamentais para compreender o processo educacional, pois, conforme sua visão, a partir dela, podem-se construir todos os valores necessários à boa educação: “A mim parece claro que o princípio de toda virtude e excelência repousa no poder de negar a nós mesmos a satisfação de nossos próprios desejos, onde a razão não os autoriza. Esta força há que ser adquirida e melhorada pelo costume e tornada natural e familiar por uma prática precoce.” (LOCKE, 2000, p. 169).

Para o referido autor, o homem, ao nascer, não possui ideia acerca de nada, uma vez que sua mente assemelha-se a uma “folha em branco” (LOCKE, 1973). Dessa forma, os homens são o que são, devido às experiências que adquirem, oriundas das sensações e reflexões que lhes foram proporcionadas desde que nasceram. Colabora Batista, (2008, p. 50) afirmando que:

Além da razão, os ilustrados incentivaram a experiência como critério indiscutível e incontestável de verificação da autenticidade do conhecimento, motivo pelo qual o método experimental na filosofia e, principalmente, nas ciências começa a ganhar cada vez mais força. Razão e experiência constituem, pois, as duas grandes colunas do ideal iluminista pela busca da verdade. Dialeticamente, o pensamento racional e experimental iluminista constitui a antítese do pensamento teológico e metafísico escolástico que, na opinião dos pensadores ilustrados, servia tão somente para certames acadêmicos e para justificar a situação deplorável que presenciavam, não, porém, para o conhecimento da realidade como tal.

Percebo que o pensamento de Locke pode ser encontrado como base de muitas práticas docentes, na contemporaneidade, ainda que os(as) próprios(as) professores(as) não

tenham ideia disso. Em campo, P5 se manifesta conforme Locke, ao defender a racionalidade como preceito fundamental do conhecimento e reafirma a educação como forma de “polir” o sujeito para que ele desempenhe as atribuições políticas, aqui vistas também como jurídicas. Para Locke, assim como para P5, a educação é, portanto, a disciplina que formará o indivíduo capaz de assumir os novos tempos políticos e sociais que surgem.

Não há como o povo exercer um poder de uma forma sem ciência. O ensino jurídico para a formação de um povo que vai exercitar um poder é fundamental, é impensável você pensar num exercício político sem um povo devidamente preparado para esse exercício. Então o ensino do direito para formação da Democracia é imprescindível.(P5)

O que não se pode esquecer, em Locke, é que, embora seu projeto educacional tenha alcançado grandes influências em seu tempo e provocado discussões, a partir de seus conceitos, até hoje, foi extremamente elitista, não havendo, em sua obra, menções sobre educação para todos. Essas características são bem exploradas nas palavras de Batista (2008, p. 48):

Locke, defendendo os valores da nobreza e da burguesia de sua época e de seu país, discorre única e exclusivamente sobre a educação pautada nos valores dos grupos sociais mais privilegiados na Inglaterra do Século XVII. Assim sendo, **em Locke inexistiu uma proposta pedagógica para todos e quaisquer segmentos sociais, isto é, a proposta educacional lockeana tem caráter extremamente elitista, já que somente aos nobres e aos burgueses caberia uma educação mais apurada**, ao passo que aos não-nobres e aos não-burgueses caberia uma educação voltada tão somente ao aprendizado de um ofício fabril ou manual, o que significa que, ao se expressar dessa maneira, o filósofo acaba por excluir a maioria da sociedade do acesso à educação plena (psicofísica) por ele proposta. (grifo meu)

Diante da necessidade de superar o quadro de exploração e desigualdade social, traçado na Europa, outro filósofo, agora Rousseau, mergulhado em ideais democráticos, propõe uma outra forma de organizar a sociedade política. Sua proposta era a realização de um pacto entre indivíduos e grupos sociais, capaz de diminuir as desigualdades por meio da alteração da estrutura da propriedade.

Como já mencionei no capítulo anterior, para Rousseau, após o descobrimento da propriedade privada, inicia-se, verdadeiramente, o processo de degeneração da Humanidade, na medida em que passou a ocorrer não só uma competição desenfreada entre os homens, com a finalidade de possuir cada vez mais bens materiais, como também, competição por outros atributos de comparações, tais como a beleza, a força, a habilidade e os talentos. “O resultado

deste processo foi a ocorrência de um estado de beligerância entre os indivíduos” (1987, p. 96).

Dessa forma, construía-se a situação na qual os ricos agiriam de modo cruel para preservar suas propriedades, propondo aos pobres um tipo de contrato social no qual prevaleciam os seus interesses. Em consequência disso, a instauração dessa situação de desigualdade e a adesão dos pobres ao pacto dos ricos constituíram fatores motivadores para Rousseau estabelecer sua proposta normativa de um pacto social legítimo, também designado de pacto “corretivo”, em oposição ao contrato social positivo e ilegítimo do Antigo Regime. Nessa perspectiva, ao propor o pacto social legítimo, a adoção da Democracia direta como modalidade de exercício do Poder Legislativo será um elemento de relevância central na obra de Rousseau.

Assim, defende o autor:

Unamo-nos, disse-lhes, para livrar os fracos da opressão, conter os ambiciosos, e assegurar a cada um a posse daquilo que lhe pertence; instituamos regulamentos de justiça e de paz, aos quais sejam obrigados a conformar-se, que não façam acepção de pessoas, e que de alguma maneira reparem os caprichos da fortuna, submetendo igualmente o poderoso e o fraco aos mesmos deveres. Em uma palavra, em vez de voltar nossas forças contra nós mesmos, reunamo-las em um poder supremo que nos governe segundo sábias leis, que proteja e defenda todos os membros da associação, afaste os inimigos comuns e nos mantenha numa eterna concórdia. (ROUSSEAU, 1987, p. 99).

Para Rousseau (1987, p. 97), a consolidação do amor-próprio como o principal traço do caráter humano, o reconhecimento do direito de propriedade e a implantação do despotismo como sistema político constituíram as consequências da fundação do estado civil, fundamentado no ilegítimo “Contrato dos Ricos”.

Na visão do filósofo, o predomínio do amor-próprio resultou no “desenvolvimento dos sentimentos correlatos da inveja, deslealdade entre outros do mesmo jaez” (1987, p.112); a legitimação da propriedade privada teve como consequência a “institucionalização da desigualdade” (1987, p.118); a implantação do despotismo, “último grau da desigualdade” (1987, p.115), cuja manifestação concreta era o absolutismo monárquico, que desencadeou a prevalência do poder político arbitrário.

Tal representação de ilegitimidade da organização política da sociedade, movido, principalmente, pelo surgimento e legitimação da propriedade privada, desencadeou em Rousseau a sua sugestão de organização política legítima da comunidade, contida no contrato social. A referida proposta se fundamentou na validade do princípio da soberania popular,

pelo exercício direto, democrático e participativo do ofício de promulgação das leis pelos cidadãos.

Assim como Locke, ao discutir legitimidade, Rousseau contesta a autoridade paterna como fundamento do poder político. O autor assim procede para tornar possível seu modelo político baseado na implementação da Democracia direta como modalidade de exercício do Poder Legislativo. Rousseau exclui a possibilidade da origem paterna da legitimidade do poder político, afirmando que

a mais antiga de todas as sociedades e a única natural, é a família. Os filhos só permanecem ligados ao pai, enquanto têm necessidade dele para sua manutenção. Quando essa necessidade cessa, a ligação natural se dissolve. Os filhos, isentos da obediência que devem ao pai, e este isento das obrigações que tem para com os filhos, voltam igualmente à independência anterior. (ROUSSEAU, 1995, p.70).

Da mesma forma, Rousseau (1987, p. 74) também não considera a monarquia absoluta como sistema de governo legítimo, pelo fato de “ser uma convenção vã e contraditória estipular, de um lado, uma autoridade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites”, ou seja, teríamos uma relação de desigualdade entre os governados e o governante, a qual muito se assemelha à escravidão.

Outro ponto refutado por Rousseau no que tange à legitimidade do poder político refere-se ao direito do mais forte como fonte do referido poder. Para o autor, a força obriga o outro com base no temor e não no direito em si. Nesse sentido, afirma que “a força não estabelece o direito, e só se está obrigado a obedecer aos poderes legítimos. Uma vez que nenhum homem tem autoridade natural sobre seu semelhante e que a força não gera nenhum direito, restam então as convenções como base de toda autoridade legítima” (ROUSSEAU, 1987, p. 73).

Como pude perceber, Rousseau propõe, ao contrário de uma teoria política baseada no absolutismo, na herança paterna, na escravidão e na força, um sistema que leva em conta a anuência da totalidade de seus membros por meio a uma convenção denominada contrato social.

Para Rousseau (1987, p. 159), o pacto social demanda a aceitação de todo indivíduo que opta por ingressar na associação civil, afirmando que “há apenas uma lei que, por sua natureza, exige um consentimento unânime. Trata-se do pacto social, uma vez que a associação civil é o ato mais voluntário do mundo. Todo homem tendo nascido livre e senhor de si, ninguém pode submetê-lo sem seu consentimento, sob qualquer que seja o pretexto”.

Sendo assim, segundo Rousseau, o indivíduo, ao se submeter à vontade geral, acaba obedecendo a si mesmo, e sendo, consequentemente, livre, visto que a liberdade, para esse autor, é a obediência à referida vontade geral.

É nessa perspectiva que traço uma crítica referente à Democracia proposta por Rousseau. Considero a referida situação como a representação de uma alienação política, uma vez que a submissão, sem limites, do indivíduo à vontade geral, acaba restringindo por inteiro a liberdade individual, já que ao indivíduo não cabe o direito de discordar do poder público. O próprio Rousseau (1995, p. 79), embora defenda tal posição, reconhece a existência da alienação mencionada:

Todas essas cláusulas se reduzem claramente a uma, a saber, a total alienação de cada associado com todos os seus direitos a toda a comunidade: primeiramente, dando-se cada um por inteiro, a condição é igual para todos, e sendo a condição igual para todos, ninguém terá interesse em torná-la onerosa aos outros. Além disso, sendo a alienação feita sem reservas, a união é a mais perfeita possível, não tendo nenhum associado mais nada a reclamar: se restasse qualquer direito aos particulares, subsistiria o estado de natureza e a associação tornar-se-ia necessariamente tirânica ou vã, uma vez que não existiria nenhum superior comum que pudesse pronunciar-se, entre eles e o público, e sendo cada um em alguma questão seu próprio juiz, logo pretenderia sê-lo em todas. Enfim, dando-se cada um a todos, não se dá a ninguém, e como não haverá nenhum associado sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se cedeu, ganha-se o equivalente a tudo que se perde e mais força para se conservar aquilo que se tem.

Noto que, para Rousseau, o que é bom para a coletividade, consequentemente, é bom para o indivíduo. Essa opinião é fácil de ser entendida ao pensar uma sociedade totalmente formada por indivíduos com interesses iguais. Porém, surge uma questão também premeditada pelo autor: o que fazer diante de uma sociedade com grupos cujas manifestações culturais se constroem com base na diversidade? Ou seja: como lidar com “a existência de múltiplas sociedades parciais, de diversas facções, no interior do Estado, cada uma tentando impor, ao restante da sociedade, a sua vontade sectária, facciosa, particular, à vontade geral legítima da comunidade?” (ROUSSEAU, 1995, p. 90).

A fim de sanar esse possível problema, Rousseau sugere o voto por meio de eleições como o mecanismo de aferição da aludida vontade geral. Ao contrário do pacto social, o qual reconhecia como unânime, as leis deveriam ser elaboradas com base na maioria.

Interessante a análise de Rousseau com relação à vontade daquele que se dá por vencido após os resultados das eleições. Caso o indivíduo seja voto vencido em determinado assunto levado à eleição dirigida pela pluralidade dos votos, o que ocorre é o engano desse

cidadão sobre aquilo em que acreditava ser a vontade geral. Sendo assim, deveria admitir o erro e reconhecer que aquilo que foi escolhido pela maioria representa o interesse individual de todos, ou seja, tendo o indivíduo cometido um erro de julgamento, deveria acatar a decisão majoritária (ROUSSEAU, 1995, p. 160).

Embora o autor se dispusesse a pensar o Estado europeu, precisamente no século XVIII, sua concepção encontra-se presente na organização estatal de muitos países; como exemplo: o Brasil, cuja Constituição Federal de 1988 defende que todos são iguais perante a lei e exige maiorias absoluta e relativa para aprovação de determinadas leis.

A fim de especificar melhor a visão de Rousseau com relação à Democracia, no que tange à forma de Governo, o autor rejeita a possibilidade por considerar inviável a reunião de cidadãos a fim de decidir aspectos administrativos do Estado, função executada pela figura do soberano, ainda que fosse popular. O autor considera que a melhor forma de Governo, ou seja, de desempenho do poder Executivo, é aquela em que uma reduzida quantidade de magistrados eleitos o exerce, caracterizando, assim, a aristocracia eletiva.

Rousseau (1995, p. 126) expressa esse posicionamento quando sustenta que “a melhor regra e a mais natural é que os mais sábios governem a multidão [...]; não é necessário multiplicar em vão os recursos, nem fazer com vinte mil homens o que cem homens escolhidos podem fazer ainda melhor”. Contudo, quanto ao Poder Legislativo, o autor assevera que “o povo submetido às leis deve ser o seu autor” (1995, p. 99) e afirma que “toda lei que não foi ratificada pelo povo em pessoa, é nula; não é de forma alguma uma lei” (1995, p.148), optando, desse modo, pela Democracia direta, participativa, como forma de atuação do poder soberano.

Embora os autores, até então, tenham pensado a Democracia associada a um ou outro aspecto do Estado e do Governo, pretendo, neste espaço, discutir outra forma de democracia, que, em tese, sob minha concepção, deva amparar o ensino não só jurídico como geral, em todo o Brasil.

Ainda que a Constituição Federal proponha um modelo de Estado democrático, penso que a construção da referida Democracia se tornará mais difícil enquanto pensada apenas na esfera pública. Vejo a necessidade de pensar os mecanismos democráticos também nas instituições sociais como escola, família, relações individuais, locais de trabalho. Enfim, como afirma Bobbio (1987, p. 54)

o que acontece agora é que o processo de democratização, está se estendendo da esfera das relações políticas, das relações nas quais o indivíduo é

considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, onde o indivíduo é considerado na variedade de seus status e de seus papéis específicos, por exemplo, de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de produtor e de consumidor.

Diante disso, o objetivo deste trabalho se concretiza à medida que, da mesma forma que no atual debate político, exige-se uma postura democrática também na educação, razão pela qual esta acaba se tornando uma ferramenta importante na construção da democracia.

Porém, cabe ainda uma questão, seguida de meu posicionamento: diante de várias concepções de democracia, as quais foram apresentadas neste trabalho, a que tipo me refiro, ao pensar a educação, sobretudo o ensino jurídico?

Tendo em vista o objetivo básico da educação, qual seja, para mim, não só “ensinar, instruir, treinar, domesticar” (DEMO, 1996, p. 16), mas, sobretudo, formar um sujeito histórico capaz de construir sua identidade com base na crítica e liberdade de reflexão, a Democracia ganha seu contorno próprio.

O processo de construção do sujeito, nesses termos, volta-se a uma pedagogia baseada no princípio de libertação (FREIRE, 1996, p. 96), em oposição à opressão das práticas educativas, que idealiza o indivíduo como uma folha em branco (LOCKE, 1973), em termos cognitivos e morais. Conscientizar-se do inacabamento no processo educacional, proposto por Freire, sugere um tipo de relação educacional horizontal, no qual as estruturas autoritárias são rompidas.

Penso que a Democracia não é algo acabado; consiste na participação de todos os destinatários, quer da lei, ou da decisão judicial, na produção, interpretação e aplicação e, sobretudo, no ensino do Direito. Não bastam leis democráticas por si só, são necessárias atitudes hermenêuticas coerentes com a Democracia de que tanto se fala, capazes de produzir cidadãos preparados para geri-la e conscientes da liberdade que possuem. É necessária a prática discursiva dos agentes interessados.

Diante de tais posicionamentos, pude relacionar a educação proposta por Locke com o ensino jurídico trazido para o Brasil, em 1827, assunto este já tratado neste trabalho, especificadamente no capítulo 1, juntamente com a concepção de Democracia exposta pelo autor. A possibilidade de uma educação democrática, em Locke, que possibilite a emancipação do sujeito, é muito distante, uma vez que o próprio autor admite ser a educação para poucos.

Tal concepção de ensino é fortemente combatida por alguns autores que se dispõem a pensar a educação na contemporaneidade. A exemplo disso, Dewey (1959, p.8) externa que

uma educação democrática é aquela na qual a igualdade de oportunidades é elemento fundamental. Uma educação, sem essa igualdade de oportunidades, é baseada em privilégios e, portanto, não-democrática.

Proponho, neste trabalho, uma reflexão diante dessa realidade, já que pensar um outro ensino jurídico que não este, proposto pelos positivistas e iluministas, tornou-se o meu objetivo primeiro. Ao convidar os(as) docentes a pensarem o perfil ideal de um egresso de um curso jurídico na contemporaneidade, várias foram as colaborações. Passo a analisá-las neste espaço, começando por P1 que, de forma incisiva, manifestou:

Eu penso que o egresso teria que ter primeiro uma formação humanística. Nós temos muitos de nossos alunos sem a oportunidade de refletir sobre o papel dele na comunidade, na sociedade que ele vive. Nós somos cada vez mais individualistas. E o profissional jurídico em especial, em qual área for atuar tem que ter essa formação humanística. Eu penso que para ter essa formação – lógico que tem todo um processo – mas dentro da universidade seria conhecer a comunidade que ele vive, trabalhar com a comunidade, e ver que o Direito está além dos códigos, o Direito está na rua o tempo todo.

Ao defender uma formação humanística, P1 contraria o tipo de ensino predominante, já discutido no capítulo 1, qual seja, apegado às normas e ao aspecto formal positivista do Direito. A teoria humanista é defendida por Rogers (1971), psicólogo norte-americano, pioneiro no desenvolvimento da psicologia humanista, que traz grandes contribuições para o campo da educação. Sua teoria ressalta as relações humanas, concebe a existência do sujeito como um processo contínuo e procura resgatar o respeito pelo ser humano, deixando claro o objetivo central da educação:

No mundo em que vivemos, a finalidade da educação deve ser o desenvolvimento de indivíduos abertos à mudança. Somente tais pessoas podem, construtivamente, ir ao encontro das perplexidades de um mundo em que os problemas proliferam mais rapidamente que suas respostas. O fim da educação deve ser o desenvolvimento de uma sociedade em que as pessoas possam viver de um modo mais adequado à *mudança* do que à *rigidez*. No mundo que está para vir, a capacidade de enfrentar adequadamente o novo é mais importante do que a aptidão de conhecer e repisar o velho (ROGERS, 1971 p. 284).

Completa Abbagnano (2003, p. 518), que o Humanismo é a filosofia que toma “como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem (...) é o reconhecimento do valor do homem em sua totalidade e a tentativa de compreendê-lo em seu mundo.” Outro aspecto interessante está presente na segunda parte de sua fala. O(a) docente

resgata uma concepção de Direito ao afirmar que “*o Direito está além dos códigos, o Direito está na rua o tempo todo*” o(a) professor(a) remete-se à teoria do pluralismo jurídico, defendida por Wolkmer (1995, p. 18) para o qual:

A construção de um novo paradigma de regulamentação que venha priorizar mais diretamente as prioridades da sociedade envolve a articulação de um projeto pedagógico desmistificador, emancipatório e popular. Tal processo pedagógico que se consubstancializa numa teoria, pensamento ou discurso crítico tem a função estratégica de preparar, em nível prático, os horizontes de um acesso mais democrático à justiça. Chega-se, assim, a alguns elementos caracterizadores da “teoria crítica” do Direito, enquanto instrumental de “transição” para uma juridicidade pluralista e emancipadora.

O pluralismo jurídico apóia-se na ideia de que o Direito exista fora e para além do Estado. Direito este legitimado pelos grupos sociais por meio da participação das massas que exige, no âmbito da produção legislativa, uma “redefinição das relações entre o poder de regulamentação do Estado e o esforço desafiador de auto-regulação dos movimentos sociais, grupos populares e associações profissionais” (WOLKMER, 1995, p. 37). O autor expõe que o pluralismo considera também uma ampla gama de revelações de normatividade paralela, institucionalizadas ou não, de cunho legislativo ou jurisdicional, “dentro” e “fora” do sistema estatal positivo.

Uma vez implantado o Estado Democrático de Direito, o universo do ensino jurídico deveria ser visto e entendido como instrumento de manutenção dos direitos e, principalmente, como forma de resguardar aos brasileiros a certeza de exercer, com plenitude, as próprias potencialidades em igualdade de condições. Aranha (1996, p. 53) expõe que “o professor além de um ser especificamente pedagógico precisa ter a clareza quanto ao processo político no qual está inserido, justamente para não sucumbir à ideologia”. Em campo, ao analisar a relação existente entre Democracia e ensino jurídico, um(a) professor(a) contribuiu:

O Direito está absolutamente relacionado ao poder político e é um instrumento do poder político. O poder político pode ser democrático ou não, quanto mais democrático ele for mais o Direito vai ser expressão da vontade popular quanto menos democrático ele for, menos o Direito vai ser expressão da vontade popular e mais vai ser um instrumento de comando de autoridade, ou no pior dos sentidos, o autoritarismo. Então quem contempla a conexão do Direito com a Democracia contempla a partir do momento que: as pessoas que fazem o Direito tiverem consciência da sociedade que elas estão, constroem ou pretendem construir. Elas podem usar o Direito como um instrumento contra o Estado, porque quando você tem uma Constituição como a de 88 que tem ação popular, tem mandado de segurança coletivo, que tem uma série de instituições que permitem a

conexão do cidadão no poder público, é um Direito que pode ser um instrumento de transformação. (P4)

Dessa forma, a Democracia não se caracteriza apenas por ser um “governo do povo, pelo povo e para o povo”. Mais que isso compreende um regime que considera o conflito legítimo, como direito a ser reconhecido e respeitado, o que, quando organizado socialmente, limita o poder do Estado. Nas democracias, o poder não é conferido a magistrados, nem a pequenos grupos que decidirão o direito alheio, nem tampouco ao(a) professor(a). Como já mencionado anteriormente, o direito ao uso da linguagem é dado a todos de forma a permitir ao cidadão, “agir em primeira pessoa” (CONTRERAS, 1997) na possibilidade de contrariar linguagens pré-unificantes.

Referido caminho, o da possibilidade de o cidadão ser autor de si mesmo, só é alcançado à medida em que a educação deixa de ser mais um instrumento de poder e passa a ser um incentivo à emancipação. Dessa forma, os intelectuais transformadores devem desenvolver “um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (GIROUX, 1999, p. 98).

Cabe ao professor estimular a auto-construção do aluno, uma vez que a experiência possibilita a autonomia e, ao mesmo tempo, todo saber emana da experiência. Em Larrosa (2002, p. 26), o saber da experiência é bem definido como:

aquele que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas no sentido ou no sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõe, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.

O desenvolvimento pessoal é indissociável do desenvolvimento profissional e os espaços acadêmicos têm que abrir espaços para essa concepção.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade e crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 34)

O saber que o professor utiliza no desempenho de sua profissão tem uma especificidade que exige uma formação inicial e continuada, não sendo uma profissão em que possa se improvisar.

“A reflexão é o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores, para se referir às novas tendências de formação de docentes” (GARCIA, 1992, p. 34). Assim o é, visto que raramente se depara com referências escritas sobre proposta de formação de professores que, de algum modo, não se baseiam nesse conceito como elemento norteador.

No mais, resta-nos reconhecer que, como argumenta Giroux (1997, p. 68), uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente no ensino jurídico é encarar os professores como intelectuais transformadores, pois isso fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais, subjacentes à teoria educacional que ainda reproduz um modelo de educação, baseado nas ideologias passadas e unicamente na racionalidade técnica. Para tanto, os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isso confirma o argumento de Zeichner (1993, p.16):

Os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é o reconhecimento de que o ensino precisa voltar para as mãos do professor.

Embora pareça uma tarefa difícil para os educadores, essa é uma luta que gera bons resultados; proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

Nessa perspectiva, Wolkmer (2000, p. 5) propõe, como alternativa para a concretude da democracia, a adoção de uma teoria crítica e a define como:

o instrumental pedagógico operante (teórico-prático) que permite a sujeitos inertes e mitificados uma tomada de consciência, desencadeando processos que conduzem à formação de agentes sociais possuidores de uma concepção de mundo racionalizada, antidogmática, participativa 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.

Noto que a Teoria Crítica propõe a emancipação do homem no que concerne à sua condição de alienado e hipossuficiente perante o Estado. Dessa forma, aliar a teoria crítica ao ensino jurídico é repensar, questionar e romper com a dogmática presente na atualidade, proporcionando um espaço para o amplo processo pedagógico de emancipação e auto-crítica. A Teoria Crítica do Direito não só analisa as condições do dogmatismo técnico-formal e a pretensão de cientificidade do Direito vigente, como, sobretudo, propõe novos métodos de ensino e de pesquisa, que conduzem à desmistificação e à tomada de consciência dos operadores jurídicos. Paulo Freire comunga com essa pretensão, definindo que

crítico é aquele conhecimento que não é dogmático, nem permanente, (mas) que existe num processo contínuo de fazer-se a si próprio. E, segundo a posição de que não existe conhecimento sem práxis, o conhecimento crítico seria aquele relacionado com um certo tipo de ação que resulta na transformação da realidade. Somente uma “teoria crítica” pode resultar na libertação do ser humano, pois não existe transformação da realidade sem a libertação do ser humano (FREIRE, 2001, p. 44).

Daí a necessidade de uma educação que incentive a produção de uma nova linguagem que demonstre coerência com o regime político adotado no Brasil, em conformidade com o texto Constitucional. A legitimidade do Direito não se adquire por melhores argumentos produzidos nos juízos ou nos discursos políticos, mas por um direito constitucionalmente garantido e ensinado com o apoio do discurso democrático das partes. E as partes só terão consciência dos direitos que possuem e conseqüentemente de que urge buscar a concretização destes, quando chegarem à emancipação. Possibilidade esta atingida no campo educacional, por meio da construção crítica do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo geral deste trabalho tenha sido analisar como os professores dos cursos de Direito da cidade de Uberaba compreendem o Estado Democrático de Direito e se/como associam a educação como vertente de uma Democracia em construção, alguns pontos merecem destaque a título de conclusão embora, ao longo de todo o texto, esse exercício estivesse presente.

Mesmo que as propostas educacionais tenham ganhado novos contornos na contemporaneidade, o ensino jurídico atual ainda sofre uma grande influência do sistema colonial europeu do século XVI e também de instituições como a *Bucha* e a Maçonaria. O ensino técnico, cujo objetivo era formar profissionais aptos a desenvolverem cargos públicos em coerência com o paradigma de exploração, marcou a implantação dos cursos jurídicos no Brasil e contribui, ainda hoje, na proliferação de uma cultura jurídica baseada nos aspectos legais e distante das possibilidades críticas.

As características acima seriam coerentes se o Brasil não adotasse como forma de Governo o Estado Democrático de Direito e este não desencadeasse a necessidade de reformulação das instituições, sobretudo, da educação e exigisse, a tal modo, posicionamentos democráticos nos demais setores que não somente ao Governo.

Além do aspecto legal, proposto pela Constituição Federal, outro fator desencadeia a necessidade de repensarmos a prática docente nos cursos jurídicos: a concepção de Direito exigida hoje, para a concretização de direitos fundamentais ao ser humano. Analisar e compreender os diversos conceitos criados para o referido termo foi um trabalho fundamental, uma vez que cada concepção representou a manifestação do pensamento de um determinado período histórico e revelou a compreensão que os(as) docentes constroem em torno do paradigma vigente.

Repensar a legitimidade do Direito foi, sobretudo, pensar a Democracia. Acredito que, ao remeter a produção do Direito exclusivamente à vontade do Estado, expressa nas leis, concepção remetida a Hobbes, como única fonte legitimada para determinar o justo e o injusto, acaba-se impedindo que os sujeitos, os quais sofrem os efeitos das decisões, participem da construção dos próprios direitos.

Da mesma forma, pensar o Direito como instrumento mantenedor do direito de propriedade, assim como fez Locke, reforça o sentido elitista e excludente que a ordem jurídica representou ao longo da história, uma vez que “dar a cada um o que é seu”, nos tempos atuais, representa dar ao rico sua riqueza e ao pobre, sua miséria.

Nesses termos, acredito que ao Direito contemporâneo é remetida uma responsabilidade específica de amenizar os impactos negativos, desencadeados pela globalização perversa⁴⁷, possibilitando a concretização dos direitos humanos na luta pela igualdade de condições dos sujeitos. Tal objetivo só será possível à medida que o próprio Direito deixar de ser usado como instrumento para a manutenção do *status quo* dominante e passar a ser legitimado no seio dos movimentos sociais.

Ocorre que, para atingir esse objetivo, não basta a positivação desses ideais pelo Poder Legislativo, até porque a mudança vertical, de cima para baixo, é dificultada pela manutenção de interesses pessoais e deixa de ser, a meu ver, democrática. Enxergo a necessidade de reformular a cultura jurídica para a construção do sujeito enquanto ser autônomo e emancipado.

É nesses moldes que a educação ganha sentido e o ensino jurídico é visto, por mim, como possibilidade de transformações. Acredito que as Universidades são ambientes propícios para as discussões propostas e esse objetivo só poderá ser alcançado se as salas de aula configurarem espaços de reflexão acerca do papel do Estado e da efetivação democrática.

Para tanto, a prática docente deve ser coerente com tal proposta. O primeiro aspecto analisado nesta pesquisa se deu em relação à identidade docente. Identidade como o conjunto de concepções, atitudes, modo como o(a) próprio(a) docente se reconhece (ou não) como sujeito responsável na formação de pessoas que construirão (ou não) o conhecimento baseado em um posicionamento democrático.

Percebi que, embora muitos(as) professores(as) expressem adesão ao objetivo proposto, a prática, em si, possibilita nada menos que um ensino baseado em códigos e em um Direito positivado. Os elementos que cooperam com esse resultado estão associados não só à vontade daquele(a) que age, como também a fatores externos ao posicionamento docente que, não obstante, influenciam diretamente a prática pedagógica.

A desvalorização do trabalho docente, marcada por baixos salários, ausência de planos de carreira, diminuição imprevista de carga horária, ou por outro lado, concentração em poucos(as) do trabalho que deveria ser realizado por toda uma equipe, tendo em vista a redução das folhas de gastos, contribuem para que o(a) docente se dedique a outras atividades autônomas, colocando a docência em segundo plano.

Outro aspecto importante na construção da identidade docente refere-se à própria formação deste. Percebi, durante a pesquisa, que muitos(as) professores(as) apóiam sua

⁴⁷ Termo atribuído por Milton Santos, na obra “Por uma outra globalização” ao salientar os problemas sociais como reflexos negativos da globalização.

prática diária nas experiências que tiveram enquanto alunos(as). Isso gera um problema também paradigmático, já que a própria organização do Estado bem como as concepções que o fundamentam transformam-se, no decorrer do tempo, à medida que a sociedade também se transforma.

Nesse sentido, a formação continuada desses sujeitos representa uma necessidade ainda maior. O grupo pesquisado não demonstrou muita afinidade com cursos de mestrado e doutorado. A maioria encontra-se como especialistas e isso abre margem para mais uma análise com relação à identidade. A predisposição (ou não) para pesquisa faz parte da construção do sujeito enquanto docente e revela traços da prática diária.

Ao pensar uma educação que favoreça a construção da democracia, a pesquisa representa o início desse caminho. Por ela, é possível: conhecer a sociedade para a qual se pensa a reformulação do Direito; desmistificar a ciência jurídica como algo pronto e unificado; dar voz aos grupos sociais muito citados nos discursos políticos, porém pouco ouvidos e atendidos na prática. Enfim, coloca-se em prática o sentido maior da Democracia: não ser uma coisa em si, mas configurar um processo que visa a um movimento político, ancorado por forças políticas e classes sociais que lutam por determinados fins. A pesquisa, de tal forma, respalda a construção de um ensino democrático à medida que o aluno vivencia as dificuldades sociais e, pela crítica, adquire condições de refletir a respeito da própria realidade.

Outro importante meio, pelo qual se efetiva ou não uma educação democrática, capaz de pensar a Democracia nas outras diversas instituições, é a metodologia desenvolvida no curso do ensino. Penso que o(a) professor(a) só consegue provocar no(a) aluno(a) a competência da crítica e da reflexão se seu modo de ensinar e seus instrumentos escolhidos se apoiarem também nessas características. A imposição de um pensamento, o apego às formas tradicionais de ensino baseadas na memorização e devolução do conteúdo transmitido transformam a sala de aula em um ambiente favorável à alienação.

Essa caótica consequência contribui para a formação de um círculo vicioso, pois esse futuro profissional constrói sua identidade alienada a estruturas impostas e, ao atuar na prática, também terá, como norte, referidas concepções.

Por fim, penso que a Democracia se concretiza à medida que a cultura jurídica seja construída, levando em conta a diversidade humana, o respeito pelo pensamento alheio, as necessidades dos grupos menos representados e que consequentemente se desapegue dos valores negativos da sociedade capitalista.

Este trabalho me possibilitou concluir que faz parte do nosso objetivo, enquanto docentes, repensar a relação entre professor e aluno, no contexto da crise do ensino jurídico no país, a partir de uma perspectiva crítica e democrática, pautada em uma metodologia dialética, a qual, para mim, é a única capaz de propiciar uma sociedade que tem a Democracia como horizonte a ser buscado.

Se, por muito tempo, tivemos, no Brasil, um ensino técnico e descompromissado com a formação política do cidadão, resquícios de um governo ditatorial, que buscava a formação de uma burocracia servil, centralizada na inspiração liberal, com o advento da Constituição e da busca da criação de um novo paradigma, educadores e teóricos devem mobilizar-se para desenvolver um ensino mais crítico, reflexivo e autônomo nestes espaços, mais próximos de regimes democráticos.

A percepção, segundo a qual, a lei é vista acima de qualquer realidade apresenta sinais claros de esgotamento, expresso pela doutrina e por pensadores de todos os ramos do Direito e Ciências Sociais afins. O ensino jurídico, devagar, constrói sua vocação, baseada na transformação, reforçando o seu aspecto interdisciplinar buscando novamente a sua origem social.

Diferentemente, em Locke, de acordo com o qual, a educação deveria ser usada como instrumento preparatório ao gentil-homem e cujo objetivo era educar os filhos das classes dominantes e, em Rousseau, educar seria preparar o homem natural, civil, para viver em sociedade; a educação, para mim, deve, em primeira mão, propiciar a construção da autonomia, despertando a consciência dos seus participantes, para que possam alcançar, a partir de seu posicionamento, uma sociedade melhor. A ruptura não é possível se o processo educacional continuar a formar agentes do sistema, reprodutores da ideologia masculina, dominante, européia e capitalista.

Noto que o viés positivista, cujo eixo central é conceber o Direito apenas como lei emanada do Estado, o qual se construiu substituindo o jusnaturalismo, provoca a desintegração do ensino, obstruindo sua capacidade política. Defendo a necessidade de provocar em nossos(as) alunos(as) a capacidade de enxergar um Direito além dos muros, além das estruturas unificantes, além dos códigos e dos interesses individuais.

Ainda que o mestrado tenha chegado ao fim, a pesquisa continua.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABRAMOWICZ, Mere. Um reflexo fiel da escola. In: **Revista Nova Escola**. Fala Mestre. Ed.147. 2001. Disponível em: http://novaescola.abril.uol.com.br/index.htm?ed/147_nov01/html/fala_mestre. Acessado em 29/03/2009
- ADEODATO, João Maurício. Bases para uma metodologia da pesquisa em direito. **Revista do Centro de Estudos Judiciários do Conselho de Justiça Federal**, ano III, n. 7, jan./abr. 1999.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. **O ensino jurídico, a elite dos bacharéis e a maçonaria do século XIX**. Rio de Janeiro, RJ: 2005. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Cidadania) – Universidade Gama Filho.
- _____. José Carlos de Araújo. A bucha, a maçonaria e a influência no ensino jurídico, com forte apego ao positivismo. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (Orgs). **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2008.
- ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. **Tratando da Indissociabilidade: Ensino Pesquisa Extensão**. São Bernardo do Campo: Unesp, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENDT, Hannah. **Da revolução** (tradução de Fernando Didimo). São Paulo: Ática/UNB, 1990.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Coleção de memórias e outros documentos sobre vários objetos**. Rio de Janeiro, 1821. 65 folhas. Disponível em: <http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br>. Acesso em 10 de março de 2009.
- BACHELARD, Gaston. **O Novo Espírito Científico**. São Paulo: Tempo Universitário, 1958.
- BARSA 11. ed. São Paulo: **Encyclopaedia Britannica do Brasil**, 1989.
- BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. RJ: Lumen Juris, 2000.
- BATISTA, Gustavo de Araújo. **O naturalismo e o contratualismo em John Locke e em Jean Jacques Rousseau** : convergências mapeadas pela análise de algumas categorias de seus pensamentos a luz metodológica do materialismo histórico-dialético. 03/04/2008. 243 páginas. Tese de Doutorado UNICAMP. Campinas, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.
- _____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUSBAUM, Leônico. **História sincera da República: das origens até 1889**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.
- BICUDO, Edna Carvalho. A práxis do professor no curso de Direito. In: **Revista de Educação. PUC Campinas**. N 17. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.
- BITTAR, Eduardo C.B. **Direito e Ensino Jurídico**. São Paulo: Atlas, 2001.
- BOBBIO, Norberto. **Thomas Hobbes**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- _____. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, Editora da UNESP, 1997.
- _____. **O Positivismo Jurídico**. São Paulo: Ícone, 1995.

_____. **Teoria Geral da Política: A Filosofia Política e as Lições dos Clássicos.** Traduzido por Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **O futuro da democracia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BONELLI, Maria da Glória; BARBALHO, Rennê Martins. O profissionalismo e a construção do gênero na advocacia paulista. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, jul/dez. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez. 2003.

BRASIL. Leis. Collecção das leis do Imperio do Brazil de 1827. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1º out. 2004b. Seção 1, p.17.

CAMARGO, Margarida Maria Lacombe. **Hermenêutica e Argumentação.** Uma Contribuição para o Estudo do Direito. Rio de Janeiro: Renovar, 3.ed., 2003.

CAMBI, Franco. O século XX até os anos 50. “Escolas Novas” e ideologias da educação. In: **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPILONGO, Celso. OAB – Ensino Jurídico. In: **OAB Ensino Jurídico: Diagnósticos, Perspectivas e Propostas.** Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996 .

CARLINI, Angélica. O professor de direito: perspectiva para a construção de uma identidade docente. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (Orgs). **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil.** Campinas: Millennium, 2008.

CASTELLANI, José. **Os Maçons na Independência do Brasil.** Londrina: Editora Maçônica A Trolha Ltda., 1993.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica.** 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severino.** 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COELHO, Luiz Fernando .**Teoria Crítica do Direito.** 3 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. In: **Os Pensadores: Comte.** São Paulo, Abril Cultural, 1983.

_____. **Curso de filosofia positiva, discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo, discurso sobre o espírito positivo.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONTRERAS, José. **La autonomia del profesorado.** Madri: Ed. Morata, 1997.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: **Encontros da UnB. Ensino Jurídico.** Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 1978-1979;

DAVID, René. **Os Grandes Sistemas do Direito Contemporâneo,** Trad. Hermínio de Carvalho, Martins Fontes; São Paulo, 1996.

DEL NEGRI, André. **Controle de constitucionalidade no processo legislativo:** teoria da legitimidade democrática. Belo Horizonte: Fórum, 2003.

_____. **Teoria da Constituição e do Direito Constitucional.** Belo Horizonte: Fórum, 2009.

- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas/SP, Ed. Autores Associados, 1996.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira, 5. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- DOZOL, Marlene de Souza. **Rousseau: educação: a máscara e o rosto**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ENCONTROS da UnB. **Ensino Jurídico**. Brasília: UnB, 1978-1979.
- FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.
- _____. **A Noção de Paradigma na Ciência do Direito: notas para uma crítica ao idealismo jurídico**. In: FARIA, José Eduardo. (org). *A Crise do Direito numa Sociedade em Mudança*. Brasília: Editora UnB, 1988.
- FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. *Acta Scientiarum* (UEM), Maringá, v. 23, n. 1, p. 157-166, 2001.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.
- FERRARI, Regina Maria Macedo Nery. Participação democrática: audiências públicas. In: CUNHA, Sérgio Sérvulo; GRAU, Eros Roberto (Org.) **Estudos de direito constitucional em homenagem a José Afonso da Silva**. São Paulo: Malheiros, 2003.
- FERRAZ JR. Tércio Sampaio. **Função Social da Dogmática jurídica**. São Paulo: Max Limonad, 1998.
- FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania – uma questão para a educação**. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 1993.
- FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Didática e Aula em Direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.
- FOLLONI, André Parmo. Estado versus Cidadania. In: **Revista dialética de Direito Tributário**. n 119. São Paulo: Dialética, agosto 2005.
- FONSECA, Dirce Mendes. **Paradigmas Epistemológicos e práticas jurídico-científicas: uma análise da ideologia**. 2007. Extraído de: <http://www.conpedi.org/arquivos/anais/manuel/ensino>. Acesso em 10/03/2009.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, Marcelo. **A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**, In: NÓVOA, António (org). *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. IV Congresso paulista de formação de professores – Águas de Lindóia, 2003.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GUERRA FILHO, Willis Santiago. **Teoria da ciência jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- GUERRA, Gustavo Rabay . Repensando a Pesquisa em Direito: sintomatologia atual e prognóstico de um novo perfil. **Revista da Faculdade de Direito (UFBA)**, Caruaru, v. 35, p. 231-250, 2004.
- GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Introdução ao Estudo do Direito**. 16.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1994.
- GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.
- GUTWIRTH Jacques, **A etnologia, ciência ou literatura?** Tradução de Ethon S. A. Fonseca. Horizontes Antropológicos vol.7 no.16 Porto Alegre Dec. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000200012. Acesso em 01/04/2010.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.
- HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos.- Porto Alegre: Artmed. 2001.
- HADAR, Maria de Lourdes Mariotto & TANURI, Leonor Maria. “A educação Básica no Brasil”. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica** (vários autores). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- HALL. Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HOBBS, Thomas. **Behemoth ou o Longo Parlamento**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2001.
- _____. **Leviatã**. São Paulo: Ícone, 2000.
- _____. **De Cive, Filósofos a Respeito do Cidadão**. Tradução de Ingeborg Soler, Petrópoles, Vozes, 1993.
- _____. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. 2ª ed. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. In: Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- _____. **Diálogo entre um filósofo e um jurista**. 2ª ed. São Paulo: Landy, 2004.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Mensal de Emprego**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em 05 de outubro de 2008.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- JHERING, Rudolf von. **A finalidade do direito**. Tradução de José Antonio Faria Correa. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1979.
- KELSEN, Hans. **O que é justiça?: a justiça, o direito e a política no espelho da ciência**. São Paulo, Martins Fontes.2001.
- _____. **Direito e ciência. Teoria Pura do Direito**. Tradução João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LAKATOS, Eva M. e MARCONI, M. de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, Atlas, 1987.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEOPOLDI, José Sávio. **Rousseau** - estado de natureza, o “bom selvagem” e as sociedades indígenas 2002. Disponível em http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/alceu_n4_Leopoldi.pdf. Acesso em 12 de abril de 2010.

LEVAGGI, Abelardo. **Manual de Historia del Derecho Argentino**. Parte General. Tomo I. 2.ed. Buenos Aires:Ediciones Depalma, 1998.

LIMA, Abili Lázaro Castro de . A função e a importância das disciplinas propedêuticas na estrutura curricular dos cursos de direito no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito. Universidade Federal do Paraná**, Curitiba, v. 42, , 2005.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídico. In: OAB ENSINO JURÍDICO: **Novas Diretrizes Curriculares**, Conselho Federal da OAB, Brasília, 1996.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo, Editora Abril. 1973.

_____. **Alguns Pensamentos Acerca da Educação**. Parte 2. Cadernos de Educação. Fae/UFPel, Pelotas (14): 165 – 172, jan./jun. 2000.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O Direito na História**. 2.ed. São Paulo: Max Limonad, 2002.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

_____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. São Paulo: Editora Brasiliense, coleção primeiros passos, 1982.

MACHADO, M. C. G. John Locke e a nova concepção de Estado e de Educação. In: **Anais. Textos completos. IX semana de Pedagogia**. Maringá-PR, Universidade Estadual de Maringá, 1999.

MACHADO, Ana Maria Ortiz. Ensino Jurídico: Aprender para ensinar, ensinar para aprender. In: **Direito & Justiça**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 119-170, dezembro 2007

MACPHERSON, Crawford Brougb. **A teoria política do individualismo possessivo**: de Hobbes a Locke. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MÁRQUES, Fernanda Telles. A 'maldição das ruas' e o estigma do pivete: Um Estudo Antropológico da Infância em Situação de Rua na Cidade de Santos. Março de 1997. 239 páginas. Dissertação de Mestrado – UNESP. Araraquara, 1997.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigues. Técnicas para a evolução do modelo pedagógico tradicional dos cursos de Direito In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (Orgs). **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2008.

MEDEIROS, Fernanda Luiza Fontoura de. O princípio democrático no ordenamento jurídico brasileiro . **Jus Navigandi**, Teresina, ano 4, n. 43, jul. 2000. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=62&p=2> . Acesso em: 02 abr. 2010.

MELO, Luiz José de Carvalho e, **Visconde de Cachoeira. Estatutos dos cursos jurídicos**. Rio de Janeiro: Instituto dos Advogados Brasileiros, 1977.

MELO FILHO, Álvaro. Juspedagogia: ensinar direito o Direito. In: **OAB Ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília, OAB, Conselho Federal, 2000.

MESQUITA, Marcio Satalino. O fetichismo da lei e o ensino do Direito. In: TAGLIAVINI, Joao Virgílio et. al (Org.) **A superação do positivismo jurídico no ensino do Direito**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº CES/CNE 0146/2002, acessado in: www.mec.gov.br, em 22 de agosto de 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Alina Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Orgs.) **Formação de professores - tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. **Do Espírito das Leis**. Texto Integral. PP. 01 a 162. Tradução de Jean Melvill, Martins Claret. São Paulo: 2002.

MORIN, Edgar. **Complexidade e ética da solidariedade**. In CASTRO, G. et al Ensaio de complexidade. Porto Alegre: Sulina, 1997.

NEDER, Gizlene. A reforma do ensino jurídico em Coimbra e os juristas brasileiros. In: **Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política**, 2000, São Paulo. Democracia, democracias. São Paulo : PUC/SP, 2000.

NEVES, Rita de Araújo. **O ensino jurídico e o reconhecimento de sua crise**. Juris, Rio Grande, 11: 111-122, 2005.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OAB. **Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas**. Conselho Federal, Brasília: OAB, 1992.

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino Jurídico. Diálogo entre Teoria e Prática**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2004;

OLIVEIRA, Carla; CORNELLI, Flávia. **Metodologia Científica. Repensando a função da pesquisa jurídica**. 2005. Extraído de: <<http://www.pesquisaemacao.com.br/Direito>. Acesso em 10 mar. 2008.

OLIVEIRA, André Machado de. **Ensino Jurídico. Diálogo entre Teoria e Prática**. v. 1. Porto Alegre (RS): Sergio Antonio Fabris Editor, 2004.

OLIVIO, Luis Carlos Cancellier. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org). **Ensino jurídico: para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

PEREIRA NETO, Caio Mário da Silva; MATTOS, Paulo Todescan Lessa. **A crise da pesquisa em Direito no Brasil: armadilhas e alternativas ao formalismo jurídico**. 2005. Extraído de: http://www.law.yale.edu/documents/pdf/sela/CaiodaSilvaPereiraandPauloTodescanLessaMattos__Portuguese_.pdf. Acesso em 09/05/2009.

PROJETO de regulamento ou estatutos para o Curso Jurídico criado pelo Decreto de 9 de Janeiro de 1825, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde de Cachoeira, e mandado observar provisoriamente nos Cursos Jurídicos de S. Paulo e Olinda pelo art. 10 desta lei. In: MELO, Luiz José de Carvalho e, Visconde de Cachoeira. **Estatutos dos cursos jurídicos**. [Rio de Janeiro]: Instituto dos Advogados Brasileiros, [1977] P. 11-16. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/panteao/panteao.htm>. Acesso em 12 de julho de 2008.

Retratos da leitura no Brasil / Organizador Galeno Amorim. - São Paulo : Imprensa Oficial : Instituto Pró-livro, 2008. 232p. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=48>. Acesso em 12 de janeiro de 2009.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Rev. Tribunais, 1995.

_____. O ensino do direito, os sonhos e as utopias. In: RODRIGUES, H. W. (Org.). **Ensino jurídico: para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

_____. **Pensando o ensino do Direito no séc XXI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. Inter livros, São Paulo, 1971.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **O contrato social e outros escritos**. Tradução de Rolando Roque da Silva. São Paulo: Cultrix, 1965.

_____. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **Discurso sobre a economia política e do contrato social**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A transição paradigmática: da regulação à emancipação**. Oficina do Centro de Estudos Sociais, Coimbra, Universidade de Coimbra, n.25, 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SAUL, Ana Maria. A avaliação Educacional. In: SOUZA, C.P. (et al) **Avaliação do Rendimento Escolar**. São Paulo: FDE. 1994.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIRLEY, Robert Weaver. O que é Antropologia, Antropologia e Direito. In: **Antropologia Jurídica**, São Paulo: Saraiva, 1989.

SILVA, Tomás Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA Tomás Tadeu da. (org.) **Identidade e Diferença A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.

SIMÕES, Teotônio. **Os Bacharéis na Política – A Política dos Bacharéis**. Disponível em <http://www.almeidafilho.adv.br/academica/bach33.htm>. Acesso em 17 maio de 2008.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Faculdade de Direito, 1912-2000**. Curitiba: UFPR, 2000.

SOARES JUNIOR, Antonio Coêlho. **Ensino jurídico: uma educação bancária?!**. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, 63, 01/04/2009 Disponível em <http://www.ambitojuridico.com.br>. Acesso em 01/09/2009.

SOBOTA, Katharina. Não mencione a norma! In: **Anuário dos Cursos de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito do Recife – UFPE**, nº 7, Recife: Ed. UFPE, 1995, separata do *International Journal for the Semiotics of Law*, IV/10, 1991, traduzida por João Maurício Adeodato.

SOUZA, Clarilza . Prado. **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE 1994.

_____. **Revisando a Teoria da Avaliação da Aprendizagem**. In: SOUZA, C.P. (org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. 11ª ed. Campinas SP: Papirus, 2003, p. 27-49.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. atual. São Paulo: Pioneira, 2000.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação Educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Educação e Seleção**. N. 5, p. 9-14, jun. 1982.

_____. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. n.28, p.23-37, jul/dez.2003.

VIEIRA, Luiz Vicente. **A Democracia em Rousseau**: A recusa dos pressupostos liberais. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

VIEIRA, Vania Maria de Oliveira; SOUZA, Clarilza Prado. Algumas contribuições teóricas para formação de professores sobre avaliação educacional. In **Avaliação Escolar e Formação de Professores**. Alaíde Rita Donatoni. Org. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2008.

WARAT, Luiz Alberto. **Dilemas sobre a história das verdades jurídicas** – tópicos para refletir e discutir. Sequência, Florianópolis, n. 6, 1982.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. 3ª ed. Brasília: UNB, 1994.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro : Forense, 1995.

_____. **Estado, elites e construção nacional**. IN: História do Direito na Brasil. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

_____. **História do Direito Brasileiro**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A

**AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ENVIADA AOS DIRETORES DOS CURSOS DE
DIREITO DA CIDADE DE UBERABA.**



UNIUBE- UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA ACADÊMICA
PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Orientadora: Fernanda Telles Márques
Orientanda: Camilla de Oliveira Vieira

Prezado Diretor: _____

Pelo presente venho apresentar a mestrande Camilla de Oliveira Vieira, que pretende realizar uma pesquisa sobre a formação docente e o ensino jurídico na cidade de Uberaba e para tanto, requer autorização para atuar nessa instituição com os alunos e professores do curso de Direito.

Esclarecemos que:

- os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa a qual se vincula;
- não existem riscos ou desconfortos associados com essa pesquisa, isto é, a probabilidades de que o professor, o aluno ou a instituição sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo;
- fica garantido aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- os resultados desse estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios, para a instituição pesquisada, esperamos que a realização dessa pesquisa, possa contribuir para uma melhor compreensão de como os professores dos cursos de Direito da cidade de Uberaba entendem a formação docente aliada à melhoria do ensino jurídico.

Desde já agradecemos e colocamo-nos a disposição para quaisquer outras informações que se fizerem necessária.

Uberaba, 08 de setembro de 2008.

Profª Drª. Fernanda Telles Márques
Orientadora

APÊNDICE B

**TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ENTREGUE AOS PROFESSORES SUBMETIDOS AO QUESTIONÁRIO**



UNIUBE- UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA PARA CONCLUSÃO DE CURSO

Orientadora: Fernanda Telles

Orientanda: Camilla de Oliveira Vieira

Aos professores dos Cursos de Direito da cidade de Uberaba

Sou aluna do Programa de Pos-Graduação Stricto-Senso – Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba e venho solicitar a colaboração e autorização para realizar, com vocês, uma pesquisa sobre o ensino jurídico. Suas contribuições serão muito importantes para a realização desse estudo. Serão aplicados questionários, sem identificação de nomes, com o propósito de colher dados/informações que nos permitirão analisar a formação docente nos cursos de Direito da cidade de Uberaba.

Esclarecemos que:

- os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa a qual se vincula;
- não existem riscos ou desconfortos associados com essa pesquisa, isto é, a probabilidades de que o professor ou a instituição sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo;
- fica garantido aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- os resultados desse estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios que poderão obter, esperamos que a realização dessa pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão de como vocês, docentes dos cursos de Direito, associam o ensino jurídico à formação docente.

Desde já agradecemos e colocamos a disposição para quaisquer outras informações que se fizerem necessárias.

Camilla de Oliveira Vieira

Uberaba, 22 de outubro de 2008.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____
portador do RG _____, docente voluntário, dou
consentimento livre e esclarecido, para que se façam as análises
necessárias a esta pesquisa e posterior uso e publicação dos dados nos
relatórios finais e conclusivos, a fim de que estes sirvam para beneficiar
o ensino e a pesquisa.

Uberaba, _____de outubro de 2008-10-23

PROFESSOR

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



UNIUBE- UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO STRICTO-
SENSO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA ACADÊMICA

NÃO SE IDENTIFIQUE

Dados pessoais

1. Sexo:

A () feminino

B () masculino

2. Idade: _____

3. Qual a escolaridade de seu pai?

- A. () não frequentou escola
- B. () 1º Grau incompleto
- C. () 1º Grau completo
- D. () 2º Grau incompleto
- E. () 2º Grau completo
- F. () superior incompleto
- G. () superior completo
- H. () pós-graduação (MBA, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado)
- I. () não sei

4. Qual a escolaridade de sua mãe?

- A. () não frequentou escola
- B. () 1º Grau incompleto
- C. () 1º Grau completo
- D. () 2º Grau incompleto
- E. () 2º Grau completo
- F. () superior incompleto.
- G. () superior completo
- H. () pós graduação (MBA, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado)
- I. () não sei

5. Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da renda mensal dos membros da sua unidade doméstica?

- A. De R\$ 1.500,00 a R\$ 4.500,00
- B. De R\$ 4.501,00 a R\$ 8.500,000
- C. De R\$ 8.501,00 a R\$ 12.500,00
- D. De R\$ 12501,00 R\$ 17.500,00
- E. Mais de 17.501,00

6. Identifique os três meios que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais:

- A. () internet
- B. () jornal escrito
- C. () jornal falado (TV)
- D. () jornal falado (rádio)
- E. () revistas

F. () livros

G. () outras pessoas

Quanto à formação

Em que tipo de escola você estudou?

7. Ensino Fundamental:

A. () pública

B. () privada

8. Ensino Médio:

A. () pública

B. () privada

9. Ensino Superior (Caso tenha feito mais de um curso superior destaque o mais significativo)

A. () pública

B. () privada

10. Curso _____

11. Ano de Conclusão: _____

12. Pós-Graduação

A. () Especialização:

Ano de início _____ término _____

B. () Mestrado:

Ano de início _____ término _____

C. () Doutorado:

Ano de início _____ término _____

13. Nos últimos dois anos participou de algum curso de atualização?

A. () Sim

B. () Não

14. Tempo de docência no ensino superior:

A. Rede Pública _____

B. Rede Privada _____

15. Desenvolve outra (s) atividade (s) profissional (is)? Quais?

16. Já lecionou em outros níveis de ensino? Quais?

17. Você identifica alguma habilidade atitudinal (comportamento específico da profissão) que o curso de graduação cursado lhe tenha proporcionado? Qual (is)?

18. Em referido curso, existiam disciplinas propedêuticas (sociologia, psicologia, história...)? Se afirmativo, houve alguma contribuição na sua formação acadêmica? Qual?

19. Caso tenha formação jurídica, quantos períodos teve de Direito Constitucional? Considera que tenham sido suficientes?

20. Durante o seu curso, que técnica de ensino a maioria dos professores utilizou com mais frequência?

- (A) Aulas expositivas (preleção).
- (B) Aulas expositivas, com participação dos alunos.
- (C) Aulas práticas.
- (D) Trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala de aula.
- (E) Outra. _____

21. Ao longo do seu curso, você foi solicitado a realizar atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem?

- (A) Sim, em todas as disciplinas.
- (B) Sim, na maior parte das disciplinas.
- (C) Sim, em metade das disciplinas.
- (D) Sim, em poucas disciplinas.
- (E) Não, em nenhuma disciplina.

22. Como você avalia as metodologias de ensino adotadas pela maioria dos seus professores tendo em vista os objetivos das disciplinas?

- (A) Bastante adequados.
- (B) Adequados.
- (C) Parcialmente adequados.
- (D) Pouco adequados.
- (E) Inadequados.

23. Identifique os dois instrumentos de avaliação que foram mais usados por seus professores

- (A) Provas escritas discursivas.
- (B) Testes objetivos.
- (C) Provas mistas (questões abertas e fechadas)
- (D) Trabalhos de grupo.
- (E) Trabalhos individuais.
- (F) Provas práticas.

24. Em sua opinião, qual é o perfil do profissional jurídico esperado pelo mercado de trabalho atual?

25. Caso seja da área jurídica, como se deu o início de sua atuação profissional?

- (A) Atividade pública.
- (B) Advocacia privada.
- (C) Magistério superior.
- (D) Trabalhar em pelo menos duas das modalidades acima, concomitantemente.

26. Como você definiria Direito?

27. a) Escreva 5 (cinco) palavras que lhe vêm à mente ao ler a palavra em destaque

Ensino Jurídico

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

b) Agora, das palavras que você escreveu assinale a que considera como sendo a mais importante.

c) Justifique a resposta acima.

APÊNDICE D

TCLE- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS ENTREVISTAS



UNIUBE- UNIVERSIDADE DE UBERABA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: **Direito, Ensino e formação docente: vertentes de uma Democracia em construção**

Pesquisadora responsável: **Camilla de Oliveira Vieira**

Orientadora: **Fernanda Telles Márques**

Eu, _____, portador(a) do RG _____ declaro que fui satisfatoriamente esclarecido(a) pela pesquisadora Camilla de Oliveira Vieira em relação à minha participação na pesquisa de mestrado intitulada “**Direito, Ensino e formação docente: vertentes de uma Democracia em construção**”. Cujo objetivo central é investigar de que forma os(as) professores(as) dos cursos de Direito da cidade de Uberaba compreendem o Estado de Direito Democrático e como associam a educação como vertente de uma Democracia em construção. Estou ciente que a ENTREVISTA resultará no registro mecânico e na posterior transcrição, e que terei acesso ao material escrito, assim como a qualquer outro material que tenha sido produzido com a minha participação. Autorizo a realização de referidos procedimentos, bem como a utilização dos dados deles originados para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contando que sejam mantidas em *completo sigilo* informações relacionadas a minha privacidade, bem como garantido o meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos. É possível retirar meu consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa. Dessa forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Uberaba, ____/____/____.

E-mail: _____

Camilla de Oliveira Vieira – e-mail: camillaovieira@hotmail.com

Endereço: Rua Vigário Silva 745 apto. 1103 – Uberaba-MG

Telefones para contato: 34-3312-8223 / 34- 9172-2526

APÊNDICE E
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista semi-estruturada

01- Trajetória profissional

- a- Como se deu sua trajetória profissional e o envolvimento com o Direito?
- b- Você escolheu ser professor? Como a atuação docente aconteceu em sua vida? Foi planejado?
- c- Hoje, o que é ser professor para você?

02- Prática docente

- a- Você é tal professor de (tal matéria) há quanto tempo?
- b- Como você se prepara para suas aulas?
- c- Na sua opinião qual a importância do conteúdo que ministra para a formação do aluno? No seu entendimento, o projeto do curso atribui esta mesma importância?
- d- Com quais critérios você avalia seus alunos e como se dá o sistema de avaliação?

03- Ensino Jurídico

- a- Como você analisa o ensino jurídico hoje?
- b- Poderia melhorar? Em que sentido?
- c- No seu entendimento, como seria o perfil ideal de um egresso do curso de Direito? Você acha que este perfil, por você considerado como ideal, seja compatível com as expectativas firmadas no projeto do curso? E pela OAB?

04- Democracia

- a- Para você, existe associação entre Democracia e Ensino Jurídico?
- b- Na sua opinião, existe responsabilidade docente na construção de um Estado de direito democrático? Qual? Como? Por que?

