

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS - CCJ
DEPARTAMENTO DE DIREITO - DIR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - CPGD
PROGRAMA DE MESTRADO

O OPERADOR DO DIREITO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA:
PARADIGMA NOS CURSOS JURÍDICOS

Clélia Mara Fontanella Silveira

FLORIANÓPOLIS (SC)

2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS - CCJ
DEPARTAMENTO DE DIREITO - DIR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - CPGD
PROGRAMA DE MESTRADO

O OPERADOR DO DIREITO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA:
PARADIGMA NOS CURSOS JURÍDICOS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em
Direito da Universidade Federal de Santa Catarina como
requisito à obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Lima de Arruda Júnior.

FLORIANÓPOLIS (SC)

2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS - CCJ
DEPARTAMENTO DE DIREITO - DIR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - CPGD
PROGRAMA DE MESTRADO

A dissertação, elaborada por

CLÉLIA MARA FONTANELLA SILVEIRA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi julgada com mérito para obtenção do título de MESTRE EM DIREITO.

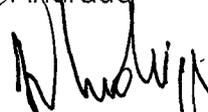
Florianópolis, SC, 21 de fevereiro de 2002.



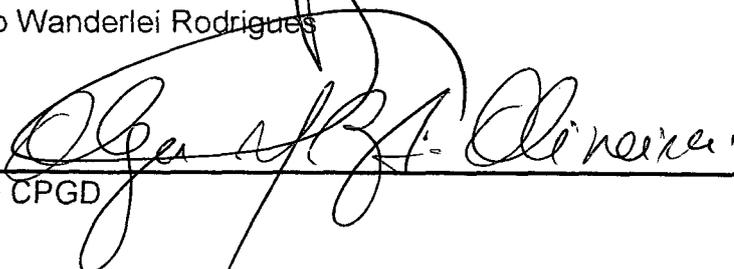
Prof. Dr. Edmundo Lima de Arruda Júnior – Presidente



Prof. Dr. Lédio Rosa de Andrade



Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues



Coordenador do CPGD

Prof.ª Dr.ª Olga M. B. A. de Oliveira
Coordenadora CPGD/CCJ/UFSC

DEDICATÓRIA

A Eraldo Silveira, eterno companheiro de todas as horas, pela dedicação, incentivo e presença permanente em todos os momentos; a nossos filhos, Juana Maria Silveira, Eraldo Silveira Filho e Juliana Maria Silveira, pela compreensão, parceria, companheirismo, questionamentos e desafios pela construção de um mundo melhor, com justiça social; a meus pais, Eugênio Fontanella e Norma Vicente Fontanella, que tanto me apoiaram nos momentos necessários e compreenderam minha rebeldia, protestos e engajamento desde a minha infância.

A todos que, mesmo diante dos obstáculos da vida, não desistem e não desanimam de lutar por um mundo justo, usando de dialogicidade, reflexão permanente, profunda fundamentação teórica e criatividade inesgotável, propondo e ousando buscar o desenvolvimento de projetos alternativos para a área jurídica, embasados na cidadania, na justiça social e nos novos direitos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Edmundo Lima de Arruda Júnior, pela visão de mundo, criticidade, postura diante dos revezes e conflitos e pela permanência no Direito Alternativo.

A todos os docentes do mestrado, pela sabedoria, dedicação e contribuição significativa na construção da minha aprendizagem.

Aos funcionários do CPGD, pela disponibilidade, contribuição e empenho para a realização desta dissertação.

Ao professor Horácio Wanderlei Rodrigues, pela dedicação e pesquisa na área.

Aos professores Daniel Cerqueira e Carlos Magno Venério, pelo incentivo permanente; aos colegas e professores Dilvânio de Souza, Félix Hobbolt, Jackson Corrêa, Jânio de Souza Machado, Reginaldo de Souza Vieira e Sérgio Francisco Carlos Graziano Sobrinho, pela parceria permanente durante o mestrado, sonhos e projetos do curso de Direito da UNESC; aos demais colegas pela convivência e oportunidade de reflexão conjunta.

Aos alunos do curso de Direito da UNESC, aqueles que acreditam que, além da dogmática, há uma possibilidade de mudança social, pela busca da eterna ação e reflexão da práxis.

RESUMO

A história demonstra que o Direito e os cursos jurídicos no Brasil não se comprometem com a cidadania. Não há espaço para cultivar as utopias e valorizar a prática do discurso de reinventar o mundo. Quando se propõe discutir acerca da cidadania e de suas inter-relações, está se configurando o caminho de novos paradigmas para os cursos de Direito na busca da prática da ética da alteridade. A práxis da vida de Vygotsky, Gramsci e Paulo Freire, entre outros, é a nova história, a realidade do novo emancipatório, dos movimentos sociais centrados na alteridade, na cidadania e na justiça social. O ordenamento jurídico do Brasil – da Constituição Federal aos decretos e portarias – oportuniza a cidadania, e o currículo proposto no curso de Direito da UNESC inaugura uma utopia concreta de transformação, no sentido de despertar o pensamento crítico, como potência de vida criativa para a construção de uma outra sociedade.

RESUMEN

La historia del Derecho y los cursos jurídicos en Brasil no se comprometen con la ciudadanía. No hay espacio para cultivar utopías y valoración de las prácticas del discurso de inventar el mundo. Cuando propongo que se hable acerca de la ciudadanía e sus inter-relaciones, se está configurando el camino de nuevos paradigmas a los cursos de Derecho, es en el respecto al próximo. La praxis de la vida de Vygotsky, Gramsci y Paulo Freire es la nueva historia, la realidad de nuevo emancipatorio de los movimientos sociales centrados en la alteridad, ciudadanía y Justicia Social. La legislación de Brasil, de la Constitución Federal a los Decretos, apunta a la ciudadanía. Lo currículo del curso de Derecho da UNESCO inaugura una utopía concreta de transformación en la busca de activar la aspiración del pensamiento crítico, como potencia de vida creativa, para la construcción de una otra sociedad, una nueva realidad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 – CURSOS JURÍDICOS BRASILEIROS E CIDADANIA

1.1 - Retrospectiva histórica dos cursos jurídicos brasileiros.....	15
1.1.1- Faculdade de Recife/Olinda.....	23
1.1.2- Faculdade de São Paulo.....	26
1.1.3 -A cidadania nas duas escolas e no contexto histórico-jurídico brasileiro.....	27
1.1.4 - A aprendizagem do saber jurídico inspirada no Direito Alternativo.....	33
1.2 - Epistemologia do conhecimento.....	36
1.3 - Tendências pedagógicas brasileiras.....	43
1.4 - A cidadania.....	55
1.4.1 - Elementos para o exercício da cidadania na visão de Vygotsky.....	58
1.4.2 - Elementos para o exercício da cidadania na visão de Gramsci.....	67
1.4.3 - Elementos para o exercício da cidadania na visão de Paulo Freire.....	78

CAPÍTULO 2 – LEGISLAÇÃO FEDERAL E AUTONOMIA NOS CURRÍCULOS

2.1 - Constituição Federal	93
2.2 - Currículo mínimo, currículo vivenciado e currículo oculto.....	104
2.3 - Lei nº 8.906/94.....	120
2.4 - Lei nº 9.394/96.....	122

2.5 - Portaria nº 1.886/94.....	126
2.6 - Decreto nº 3.860/2001.....	138
2.7 - Portaria nº 1.252/2001.....	139
2.8 - Portaria nº 1.785/2001.....	139
2.9 - Seminários: O ensino jurídico no limiar do século XXI.....	140
2.10 - Diretrizes curriculares do curso de Direito.....	148
2.11 - Avaliação das condições de oferta do curso de Direito.....	152
2.12 - Rumos atuais	161
2.13 - Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior.....	164

CAPÍTULO 3 – UNESC: UM BALANÇO DO ENSINO JURÍDICO

3.1 - O planejamento	166
3.2 - Seleção, avaliação do desempenho dos professores e respectiva capacitação.....	168
3.3 - O confronto entre a predominância do Direito Dogmático e o Direito Alternativo na práxis dos educadores	171
3.4 - Transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade	174
3.5 - Projeto político-pedagógico	176
3.6 - Currículo vivenciado no curso de Direito da UNESC.....	181
3.7 - Estágio	183
3.8 - Avaliação.....	185
3.9 - Pesquisa com professores e alunos	191

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	213
---	------------

GLOSSÁRIO E ABREVIATURAS	223
---------------------------------------	------------



INTRODUÇÃO

Para onde caminhamos?

Há um mundo em cada passo do cotidiano que, queiramos ou não, constrói uma história.

Há uma história, reconhecida ou não, que não pode ser esquecida. Há um mundo em movimento histórico que, há milênios, apresenta-se de forma predominantemente dogmática para a manutenção da exploração¹ de uma grande maioria de seres humanos a serviço de poucos. Os mais diversos mecanismos, inclusive o jurídico, consolidam a materialidade da dominação seletiva, da exclusão da maioria. Mas, paradoxalmente, há uma resistência secular, milenar, que também busca estabelecer várias forças contrárias à trajetória dessa segregação humana,² resistência que começa pela ação dos movimentos populares e de outros grupos que atuam nos espaços microssociais.

A omissão do outro lado da história do Direito – aquele que a história oficial não materializa, não socializa junto à classe popular – tem deixado de contribuir para maiores avanços na organização de indivíduos que poderiam se apresentar como "sujeitos-históricos", protagonistas da hegemonia popular, e que, agindo em suas comunidades, pudessem exorcizá-las dos medos e das amarras que lhes emperram o exercício da cidadania.

Atuar como cidadão no desdobramento da vida exige sustentação e opção histórica, filosófica, sociológica, psicológica, psicomotora, epistemológica e jurídica.

A educação dos cidadãos brasileiros, incluindo a relativa aos operadores do Direito, ainda se encontra fragmentada, distante da realidade e centrada no

¹ ARRUDA, Marcos. *Dívida externa: para o capital tudo: para o social, migalhas*. Petrópolis: Vozes, 1999. *passim*.

² HOBBSAWM, Eric. *Os trabalhadores: estudos sobre a história do operariado*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. *passim*.

desdobramento de uma proposta oficial que se situa muito mais próxima da dogmática sem questionamento, do controle social imposto pelo Estado e da classe dominante e, dessa forma, pouco contribuindo para a atuação de novos sujeitos sociais, a organização da sociedade civil e a construção de uma historicidade popular reconhecida, por meio das múltiplas instituições jurídico-políticas.

O Direito, codificado de forma estanque e fragmentada e aliado ao excesso de formalismo processual, tem contribuído, significativamente, para a manutenção do *status quo*, e a maioria da população não tem acesso, sequer, aos princípios básicos e elementares, orientadores da vida de um verdadeiro cidadão, para uma sobrevivência digna no cotidiano.

O curso de Direito, a estrutura do judiciário nas diversas instâncias, a falta de uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do mundo e a busca de uma aprendizagem jurídica crítica têm deixado a desejar quanto à construção de um ser humano atuante como cidadão, em que cada um tenha condição de “ser revolucionário”.

A educação e o trabalho presentes na vida de cada ser humano são indispensáveis para a garantia da sobrevivência no mundo capitalista, podendo construir ou destruir, totalmente, a possibilidade do exercício da cidadania.

O conhecimento cada vez mais profundo do universo do saber jurídico, de forma contextualizada, crítica e inter-relacionada com as outras áreas científicas, com a filosofia, com a sociologia e com as tendências educacionais que buscam a transformação, possibilita tanto perceber que as normas jurídicas podem ser vacilantes quanto notar que reconhecer os princípios fundamentais constitucionais como faróis orientadores é não poder retroceder diante da busca de um mundo de justiça social, mais humano e com socialização das riquezas existentes.

Historicamente, os operadores do Direito são detentores de uma postura externa muito mais preocupada com a manutenção do *status quo* e com a ascensão social do que com o desdobramento da cidadania de cada indivíduo ou grupo social e com o fortalecimento da classe popular com a qual mantém contato. O fomento ao neoliberalismo está, pois, aí estampado.

Diagnosticar, denunciar, revolucionar, alterar, quantas vezes necessárias forem, os paradigmas que mantêm tal opção é o destino maior dos seres humanos, eis que são criativos e têm responsabilidade histórica. Mas, tal ato traduz-se numa

escolha para aqueles que querem viver contribuindo para a melhoria do ambiente de vida.

Afinal, não é a finalidade maior do Direito a busca da paz social, da solidariedade humana e da justiça social? Essa busca não pode, pois, ficar reduzida a um discurso e encolhida pela dogmática cristalizada. Não se pode manter sob uma máscara a função histórica real dos cursos jurídicos. É questão de opção histórica, filosófica, epistemológica, psicológica: continuar como mantenedor da hegemonia da classe dominante ou colocar-se a serviço do buscar construir a justiça social.

Este trabalho tem por escopo contribuir para a discussão acerca da questão da cidadania e da atuação dos operadores do Direito, assim como contribuir com referenciais significativos – embora sem esgotar o tema – enfocando como o processo da aprendizagem vivenciado durante o curso de graduação em Direito pode contribuir, ou não, nesse contexto. Objetiva, também, participar efetivamente na elaboração do Projeto Político-Pedagógico do curso de Direito da UNESC.

O método utilizado resultou numa mescla entre a análise dedutiva e a indução: a partir do contexto da realidade histórica nacional da cidadania e aquele da particularidade da resistência dos operadores do Direito em comprometerem-se efetivamente com a cidadania, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e, ao final, pesquisa de campo junto a um grupo de professores e alunos da instituição.

As técnicas de pesquisa foram: bibliográfica, documental e empírica.

Para efetivar esta pretensão, várias etapas foram estabelecidas.

No primeiro capítulo, elaborou-se, inicialmente, a retrospectiva histórica dos cursos jurídicos brasileiros, enfocando a trajetória da Escola de Recife/Olinda e São Paulo, diante da realidade social brasileira, ressaltando-se a preocupação com a cidadania nas duas escolas e no contexto histórico-jurídico brasileiro.

Para o Direito Alternativo, que encerra a visão mais ousada na práxis dos operadores jurídicos em termos de cidadania, foi reservado um espaço próprio nesse capítulo.

A epistemologia do conhecimento e as tendências pedagógicas brasileiras foram enfocadas buscando demonstrar que há uma trajetória histórica já construída que não pode ser ignorada na construção do conhecimento jurídico vinculado também à cidadania. A cidadania é princípio fundamental para a realização da

plenitude humana. Daí, porque, entendeu-se ser essencial conhecer alguns aspectos do processo histórico vivenciado.

Há pensadores que, expressivamente, inspiram na sua práxis, com força, ternura e responsabilidade histórica, a possibilidade de uma transformação. Entre outros, Vygotsky, Gramsci e Paulo Freire são expressões significativas dessa práxis. Algumas de suas contribuições foram analisadas e mereceram, também, espaço para a reflexão.

No segundo capítulo foi analisada a legislação federal e avaliada a possibilidade de autonomia nos currículos.

Entendeu-se que a Constituição Federal, como legislação máxima, com sua expressiva força normativa garante às universidades a suprema autonomia, que poderá ser exercida, ou não, diante do mercantilismo educacional, até mesmo fomentado pelo MEC. Entretanto, para a apropriação ou construção do conhecimento, a diferenciação entre currículo mínimo, currículo vivenciado, currículo oculto e grade curricular precisa ser aprofundada.

A legislação infraconstitucional – Lei nº 8.906/94, Lei nº 9.394/96, Decreto nº 3.860, Portaria nº 1.252/2001, Portaria nº 1.886/94, Portaria nº 1.785/2000 – a significância das contribuições dos Seminários: *O ensino jurídico no limiar do século XXI*, promovidos pela OAB, as diretrizes curriculares do curso de Direito, as condições de oferta do curso de Direito e as contradições nos rumos atuais, diante das novas portarias, foram analisadas, demonstrando o espaço de garantia da autonomia da universidade e a possibilidade de fortalecimento do exercício da cidadania nos projetos dos cursos, confrontando-se, por vezes com o MEC que, cedendo às pressões mercantilistas, embora instituição educacional, orientadora em nível nacional, traz confusão e enfraquecimento quanto à efetivação do fortalecimento dos cursos de Direito, conforme demonstrou ao tentar revogar, por várias vezes, por exemplo, a Portaria nº 1.886/94.

O estudo da legislação vigente demonstrou estarem resguardados o amparo legal e a abertura de espaço significativo – apesar da postura contraditória do MEC, no momento atual – para a ousadia de novos projetos curriculares de cursos jurídicos, que se comprometam com a vivência da aprendizagem e com a cidadania, direitos humanos e novos direitos, indispensáveis para a justiça social.



No terceiro capítulo, observações acerca da caminhada do curso de Direito da UNESC demonstram expectativas e contradições. Alguns aspectos do currículo jurídico vivenciado na Universidade do Extremo Sul Catarinense foram destacados, demonstrando a preocupação com o exercício da cidadania e da justiça social no projeto do curso, ainda que prevaleça o desconhecimento das tendências educacionais brasileiras, conhecimento necessário para fortalecer a escolha de alunos e educadores, para um rumo conjunto na aprendizagem jurídica.

Nesse sentido, foram analisados o planejamento, a seleção, a avaliação do desempenho dos professores e respectiva capacitação; o confronto entre a predominância do Direito Dogmático e o Direito Alternativo na práxis dos educadores; a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade; como vem sendo elaborado o Projeto Político-Pedagógico; a grade curricular vivenciada no curso de Direito da UNESC; o estágio, a avaliação diagnóstica. Finalizando, realizou-se uma pesquisa parcial com professores e alunos.

A construção deste trabalho não pretende esgotar o tema nem findar indagações. Pelo contrário, sua pretensão é a de dar continuidade, em termos de práxis, à longa discussão acerca do ensino jurídico e de suas contradições.

Com erros e acertos, pois a ação-reflexão humana é dialética, buscou-se, com este estudo, uma alternativa diferenciada e possível.

CAPÍTULO 1 – CURSOS JURÍDICOS BRASILEIROS E CIDADANIA

1.1 Retrospectiva histórica dos cursos jurídicos brasileiros

O Direito na sua universalidade, como conquista dos povos/grupos humanos, manifesta-se na história com momentos de avanços e retrocessos para os seres humanos, olhados sob a ótica de atores sociais e sujeitos-históricos.

A trajetória dos cursos jurídicos, marcada pelo contexto histórico que delinea cada época, traduz os interesses peculiares dos que dominam. Esses interesses, no Brasil, têm demonstrado, desde 1500, a atuação de uma elite secular, além-fronteiras ou nacional, que se mantém para o domínio e a exploração das minorias, colocando em risco não só a riqueza do país, mas o próprio bem-estar e a sobrevivência do povo.

Desde a colônia até os dias atuais, há uma saga que se repete.

O Estado todo-poderoso, colocado a serviço das oligarquias e das elites econômicas, desde o Brasil colonial até nossos dias,³ traça regras maquiavélicas para interesses, traduzidos num ritual que subjuga a classe popular em termos de vida, de construção do saber e da própria sobrevivência, o que está fortemente estampado, inclusive, no ritualismo exacerbado que domina o processo em geral, impregnando os atos judiciais dos operadores do Direito, sem uma preocupação mais intensa e efetiva com o exercício da cidadania.

Há uma história oficial do Direito, exteriorizada, que impregna a cultura da sociedade e que encharca os cursos jurídicos, em toda a sua trajetória, mantendo o *status quo* necessário para a exploração econômica e marginalização cultural do saber popular.

³ DALLARI, Dalmo de Abreu. *O Estado federal*. São Paulo: Ática, 1986. p.73. FERREIRA, Alceu Conceição (Org.). *A trama da privatização: a reestruturação neoliberal do Estado*. Florianópolis: Insular, 2001. passim.

O monismo jurídico⁴ tenta atrelar e fortalecer o poder estatal como se as decisões emanadas de uma única direção e poder fossem as acertadas.

E, nessa direção, os cursos jurídicos brasileiros têm-se projetado, cultivando a esteira histórica de um poder que se mantém, ainda, como liberal-conservador.

Na história da formação dos bacharéis em Direito, há que ser destacada a destinação inicial maior que se mantém atrelada à defesa, predominantemente da elite branca, proprietária e letrada, que, historicamente, mantém a identidade dos bacharéis brasileiros preservando o domínio econômico. Do Brasil colonial à atualidade, ainda resta fortemente presente a dominação das elites que buscam conter as propostas democratizantes.⁵

X Toda a cultura indígena e negra, sua organização, seus ritos e as formas de operar o Direito em suas tribos ou seus grupos não receberam expressivos registros pela história oficial. É uma cultura que sofre ampla e profunda marginalização. Uma segregação robusta, construída no imaginário do coletivo, que bem exemplifica a agressão, a falta da vivência da democracia plena e o desrespeito às minorias e sua cidadania, ao povo nativo aqui encontrado e ao negro; tudo em nome de um maior domínio econômico e enriquecimento material.

X Quanto ao índio, é exemplificativa a leitura de trechos de Cunha:

Em alguns casos, porém, trata-se de gente tão feroz, bárbara e violenta, que meio algum existe de realizar nela o grande projeto da colonização, e sua própria existência coloca em risco a possibilidade de continuação de tal projeto: em relação a eles, resta apenas a saída – legal – da guerra.⁶

Para justificar esse que é considerado pela Coroa como último recurso, os colonizadores têm de provar a inimizade dos povos a quem pretendem mover guerra. Para tanto, descrevem longamente a 'fereza', 'crueldade' e 'barbaridade' dos contrários, que nada nem ninguém pode trazer à razão ou à civilização. Nos documentos relativos às guerras trata-se de provar a presença de um inimigo real. Tudo leva a crer que muitos desses inimigos foram construídos pelos colonizadores cobiçosos de obter braços escravos para suas fazendas e indústrias.⁷

X O negro, por sua vez, passou pelo mais degradante tratamento:

Na lei civil, embora fosse o escravo considerado predominantemente rês, objeto e não sujeito e direito, a oscilação dos textos legais e da

⁴ KELSEN, Hans. *Teoria pura do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. *passim*.

⁵ ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. São Paulo: Paz e Terra, 1988. p. 35.

⁶ CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal da Cultura, 1991. p. 123.

⁷ *Idem*.

jurisprudência em relação ao assunto, as freqüentes referências ao Direito Romano, ao Direito Canônico e ao Direito Natural demonstram o acerto da opinião segundo a qual desconheceu-se sempre a legitimidade jurídica da escravidão, vendo-a como algo contrário à natureza humana e estranha às relações de Direito.⁸

Claramente, como posicionamento ideológico, os fatos sempre foram mantenedores da segregação social humilhante. Somente a partir da Constituição Imperial foi reservado ao negro o reconhecimento de sua "cidadania, embora restrita, pois se restringia na participação política às assembléias paroquiais, que por sua vez elegiam os eleitores de província".⁹

Mas, ainda que não reconhecida pelo Estado a materialidade de um Direito próprio desses grupos indígenas e negros, eles resistem e, dessa forma, expressam o pluralismo jurídico.¹⁰ Assim, em vez de serem marginalizados pela sociedade branca brasileira, pelo currículo escolar oficial dos cursos jurídicos, ontem e hoje, poderão vir a orientar a organização da sociedade para um rumo melhor: a prática democrática do respeito às minorias.

No período colonial (1500-1822), havia um Direito com total submissão aos interesses da metrópole portuguesa, que embasava a formação dos que pretendiam atuar como operadores jurídicos, oficialmente, no Brasil.

Nos primeiros tempos, era de Portugal que vinham todos. No início, foram os próprios donatários das capitâneas hereditárias que tinham amplos poderes para aplicação do Direito; posteriormente, os primeiros ouvidores das províncias:

[...] mais tarde, surge em 1549, com a implantação do primeiro governo-geral e com o alargamento das responsabilidades burocráticas e fiscais, os primitivos ouvidores passaram a ouvidores-gerais com maiores poderes e com mais independência em relação à administração pública.¹¹

Posteriormente, toda a estrutura de primeiro grau surge com os juizes em primeira instância, Tribunal de Relação em segunda instância e Casa da Suplicação e Desembargo do Paço em terceira instância.¹²

⁸ WEHLING, Arno. O escravo ante a lei civil e a lei penal no império. (1822-1871) In: WEHLING, Arno. *100 anos de abolição da escravidão*. Petrópolis: Museu Imperial, 1988. p. 111.

⁹ *Ibidem*, p. 102.

¹⁰ ADORNO. 1988, p. 50-58.

¹¹ WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 1998, p.58-59.

¹² *Ibidem*, p. 60-61.

Todas essas eram instituições distantes e estavam longe de atingir a eficácia de um sistema que garantisse a cidadania, pois só podiam fazer o que Portugal autorizava e tinha interesse.

Desde o início da colonização, além da marginalização e do descaso pelas práticas costumeiras de um Direito nativo e informal, a ordem normativa oficial implementava, gradativamente, as condições necessárias para institucionalizar o projeto expansionista lusitano. A consolidação deste ordenamento formalista e dogmático está calcada doutrinariamente, num primeiro momento, no idealismo jusnaturalista; posteriormente, na exegese positivista.¹³

Desde a implantação dos tribunais brasileiros, formou-se uma classe burocrática que, inicialmente, recebe de Portugal as diretrizes e, assim, já apresenta suas peculiaridades na busca de ascensão social:

A Coroa recrutava os magistrados profissionais de um amplo espectro da sociedade portuguesa mas predominavam os homens de determinada origem social. A maioria dos magistrados que vieram para o tribunal baiano entre 1609 e 1759 era de classe média, e sua presença no funcionalismo real refletia o uso que faziam da carreira de jurista como canal de ascensão social. [...] A carreira militar ainda era considerada mais adequada para um fidalgo que a carreira das letras [...].

Dentre os desembargadores da Bahia, eram poucos os filhos de fidalgos. [...]

A categoria mais representativa dos magistrados era a composta por filhos de advogados e burocratas formados pela universidade.¹⁴

Teoricamente era vedado aos descendentes de comerciantes ou negociantes entrar para a magistratura.¹⁵

Além das várias restrições, “o recrutamento para a magistratura não era inteiramente aberto, limitando-se aos homens que tivessem um grau universitário em Direito Civil ou Canônico”.¹⁶

A necessidade de preparação de tal clientela na Universidade de Coimbra traz a centralização e a proximidade daqueles que iriam atuar na magistratura e advocacia brasileiras. Era sem sucesso, ainda, a possibilidade de existir, em terras brasileiras, uma Universidade que respondesse aos reclames de seu povo e seu ambiente de vida.

[...] As tentativas feitas para estabelecer outras universidades no império, inclusive a de 1675 que queria transformar o Colégio Jesuíta da Bahia em

¹³ Ibidem, p. 49-50.

¹⁴ SCHWARTZ, Stuart B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 227.

¹⁵ Ibidem, p. 229.

¹⁶ Ibidem, p. 233.

universidade, não tiveram sucesso. Resultou em um sistema de preparação burocrática centrada na metrópole e mais sujeito ao controle real. Segundo, a experiência universitária comum criou, entre o pessoal da magistratura e os advogados, condições contraproducentes para os objetivos burocráticos mas que facilitavam a ascensão da classe dos letrados. A experiência comum em Coimbra resultava em amizades e clientela de forma que freqüentemente havia uma distância social muito pequena entre os juízes, o tribunal e os advogados que defendiam os réus. Este fato talvez também ajude a explicar a relativa ineficiência das residências que investigavam o comportamento judicial já que eram geralmente conduzidas por outros magistrados.¹⁷

Desde aqueles tempos, expressiva é a presença da interferência de relações familiares onde “o nepotismo, como o apadrinhamento, era um elemento da administração patrimonial que permaneceu pelo século XVIII adentro, muito depois de a magistratura ter se tornado, teoricamente, racional e completamente profissional”.¹⁸

Além do nepotismo, Schwartz, em sua obra *Burocracia e sociedade no Brasil colonial*, exemplifica a partir de documentos pesquisados, a vida desregrada e a perda dos princípios comunitário-participativos no advento da magistratura brasileira, uma face do universo em que atuava o operador do Direito. Era uma sociedade que reconhecia o êxito, por um poder legal dado às grandes famílias, ao poder da propriedade, e na qual as ricas oligarquias,¹⁹ sintonizadas com o sistema judiciário, influenciavam e determinavam desde o casamento²⁰ até as relações sexuais.²¹ “O parentesco não só influenciava o desempenho burocrático mas, através de laços associacionais e de amizade, os laços de sangue e casamento podiam estimular outros relacionamentos”.²²

O que desejava um bacharel formado em Direito era a ascensão social, destacadamente, via casamento:

O casamento de um magistrado poderia resultar em uma nova família de elite sujeita a fazer alianças e a entrar em competição com suas congêneres coloniais e que poderia vir, no futuro, procurar estabelecer, novamente, ligações com a magistratura.²³

¹⁷ Ibidem. p.234.

¹⁸ Ibidem. p.246.

¹⁹ Ibidem. p.270.

²⁰ Ibidem. p.271.

²¹ Ibidem. p.273.

²² Ibidem. p.277.

²³ Ibidem. p.280.

Então, o interesse maior para o operador do Direito era a continuidade da garantia do *status quo* e a defesa de interesses pessoais, chegando ao descaso com relação à própria legislação vigente.

O grupo de desembargadores que consistentemente violava as proibições burocráticas contra envolvimento local era formado pelos magistrados nascidos no Brasil. Esses homens quando chegavam ao Tribunal já tinham laços de amizade, de família com a colônia que lhes era familiar. Quatro deles se casaram com mulheres brasileiras, aumentando, assim, a amplitude de seus contatos pessoais. Os pais dos magistrados naturais do Brasil ou eram funcionários reais que lá haviam trabalhado ou pertenciam à elite colonial formada pelos proprietários de terras.²⁴

Assim, oriundos de uma variedade de camadas sociais, principalmente da burguesia, das boas famílias que não tinham títulos de nobreza, do funcionalismo, os magistrados tinham a experiência comum de terem estudado em Coimbra. As salas da universidade se tornaram o lugar preparatório para a entrada no governo imperial. Lá, os estudantes aprendiam os princípios do Direito, as teorias do governo e os padrões de desempenho que os fariam ser funcionários leais e competentes.²⁵

X A falta de uma universidade brasileira mantinha o saber jurídico concentrado e atrelado ao comando português. Assim, geração após geração recebia, na metrópole, o embasamento científico da época, mantendo a sociedade feudal.

A inexistência de uma universidade ou mesmo de imprensa no Brasil obrigava cada geração da elite colonial a voltar para a pátria mãe a fim de ter educação superior, educação técnica e até para atividades intelectuais. A absorção dos burocratas pela sociedade colonial exerceu função semelhante.²⁶

O liberalismo, com sua forte influência individualista e patrimonial, por meio do expressivo discurso de igualdade, liberdade e fraternidade, inspira as instituições e os operadores do Direito brasileiros a buscarem a autonomia das instituições, materializando ideais propagados pela Revolução Francesa (1789) e por seus pensadores ou precursores²⁷ e pela Independência Americana (1776).

No Império (1822-1879), inicialmente, abrem-se caminhos para a tentativa de conciliação entre os interesses da colônia e da metrópole, com o início do endividamento brasileiro.²⁸ Mas, "o governo imperial favoreceu a emergência de uma

²⁴ Ibidem. p.283.

²⁵ Ibidem. p.290-291.

²⁶ Ibidem. p.293.

²⁷ VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva, 1977. p. 272.

²⁸ GOULART, Nivaldo. *Brasil 500 anos: descobrindo o mito*. Criciúma: UNESC, 2000. p. 32-33.

elite de funcionários reais que ocupavam um espaço estratégico no processo de dominação política, exploração econômica e controle institucional”.²⁹

Decidido que o bacharel em Direito fosse entrar na política, seus primeiros contatos eram feitos através do sistema familiar; as ligações políticas e econômicas de seu pai eram especialmente importantes em determinar as oportunidades do jovem. Alguns futuros mandarins recebiam nomeações imperiais importantes logo após a formatura. [...]

As posições comumente indicadas para os jovens bacharéis eram as de juiz municipal, juiz de Direito, promotor público, delegado de polícia e vários outros cargos menores em órgãos provinciais e centrais. Os cargos mais elevados incluíam os de chefe de polícia de províncias, presidente de províncias e desembargadores. Após o início da carreira política, o bacharel progredia de acordo com a combinação da personalidade, carisma, talento, laços de casamento, ligações familiares e sorte política.³⁰

No Brasil, mesmo após a Independência, mantém-se a contradição entre a sociedade liberal e, ao mesmo tempo, escravagista. E, nesse contexto, surgem os primeiros cursos jurídicos brasileiros.

A instalação dos cursos jurídicos no Brasil, na data de 11 de agosto de 1828, inaugura uma rota de autonomia que vem servir, aparentemente, aos interesses brasileiros, para tentar “responder à necessidade de conformar quadros autônomos de atuação e de criar uma *intelligentsia* local apta a enfrentar os problemas específicos da nação. [...] uma elite independente [...]”,³¹ uma elite pensante, que, quiçá, ordenaria a história judiciária do Estado brasileiro.

Mas, infelizmente, os cursos jurídicos brasileiros atravessaram os períodos históricos trazendo nas suas entranhas funções específicas de acordo com o momento político-histórico em que se situavam, mantendo-se atrelados aos comandos da metrópole e cristalizando, cada vez mais, um positivismo estéril, eis que não serviu aos interesses peculiares e necessidades da nação em si, pois que deixou à margem a população de brancos pobres, negros e índios, os que mais precisam da justiça.

Na sua trajetória ideológico-histórica, os cursos jurídicos, os operadores do Direito e o sistema judiciário têm servido, significativamente, para a manutenção do

²⁹ WOLKMER, 1998, p. 67.

³⁰ VENÂNCIO FILHO, 1977, p. 274.

³¹ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão social no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.141.

poder estatal e o fomento da “ilusão de segurança jurídica”³² para a maioria dos cidadãos.

Não houve grandes modificações nesta tradição colonial elitista e segregadora, mesmo depois da independência do país e da criação, por D. Pedro I, das duas Faculdades de Direito – a de Olinda (depois Recife) e a de São Paulo. Durante a experiência monárquica e hereditária do Império, sob o influxo hegemônico da doutrina jusnaturalista e da estrutura sócio-econômica ainda assentada no latifúndio e na escravidão, as questões de direitos civis e de direitos à cidadania não mereceram interesse maior, pois a elaboração de um código civil estatal se dará somente nas primeiras duas décadas do século XX.³³

A própria elite jurídica surgiu como continuidade da tradição colonial elitista:

[...] 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.³⁴

A entrada de grupos dos profissionais liberais: advogados, causou uma diversidade dinâmica no seio da sociedade imperial frente aos magistrados:

[...] o poder público era completamente distinta daquela assumida pelos juizes, que, como funcionários públicos, tinham a missão de aplicar o preceito legal e garantir os intentos da ordem oficial. De todas as ocupações liberais, o advogado passou a representar os interesses individuais ou coletivos, tornando-se o porta-voz tanto de oposições quanto do poder público.³⁵

Mais do que operadores do Direito, engajados com a resolução dos problemas nacionais e do contexto histórico do país em que viviam, estavam destinados apenas a duas dimensões: sedimentar o liberalismo na defesa dos direitos individuais e da propriedade privada,³⁶ no seio da sociedade e atender às necessidades do quadro administrativo-profissional do Estado.³⁷ A maioria do povo – e suas necessidades – continuava esquecida.

As primeiras faculdades de Direito, inspiradas em pressupostos formais e modelos alienígenas, contribuíram para elaborar um pensamento jurídico

³² ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *A ilusão de segurança jurídica*. Porto Alegre: Livraria do advogado, 1997. passim.

³³ WOLKMER, Antônio Carlos. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1997. p.76.

³⁴ WOLKMER, 1998, p. 80.

³⁵ Ibidem, p. 98; CARVALHO, José Murilo. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1980. passim.

³⁶ WOLKMER, 1988, p.101.

³⁷ Ibidem. p. 81.

ilustrado, cosmopolita e literário, bem distante dos anseios de uma sociedade agrária da qual grande parte da população encontrava-se excluída e marginalizada.³⁸

“A partir de 1828 iniciavam-se os primeiros cursos, e de forma ascendente a profissão e a figura do bacharel tornavam-se estimadas no Brasil.”³⁹ Mas, as Universidades passam por problemas seriíssimos:

Transformadas rapidamente em sedes das elites rurais dominantes, as faculdades de Direito enfrentarão, logo nos primeiros anos, dificuldades próprias aos estabelecimentos de ensino que iniciam suas atividades sem um grupo forte e educadores para sustentá-los, sem uma equipe com legitimidade intelectual para dirigi-los. Dos primeiros momentos ficaram sobretudo os relatos sobre o desrespeito dos alunos, a falta de autoridade dos mestres ante uma clientela pouco acostumada ao estudo e à reflexão.⁴⁰

Currículo e aulas, tudo era no estilo de Coimbra,⁴¹ mantendo o poder e o espaço para formação dos filhos das elites econômicas,⁴² nos mesmos moldes do ensino português.

Em Olinda tudo se assemelhava à metrópole portuguesa que se buscava combater. A estrutura do curso era idêntica à da escola de Coimbra, assim como os hábitos, no auge em pleno verão 'era comum ver-se acadêmicos usando chapéu alto, fraque e sobrecasaca preta' (RAFDR, 1925:303).⁴³

1.1.1 Faculdade de Olinda/Recife

A faculdade do Recife/1854 (antes Olinda/1827) destinava-se à erudição, assim como recebia influência do liberalismo germânico, do evolucionismo.⁴⁴ Atuavam nela, como mestres, os padres. Casos são citados em que não chegaram a ser ministradas doze aulas durante todo o ano. O período de Olinda é reconhecido como de pouca produção inovadora. A transferência da faculdade para Recife resultou na imposição de uma disciplina necessária, com moralização dos exames preparatórios, imposição de calendário escolar, “[...] de 15 de março a 15 de outubro [...]”. Reduziu-se também o número tolerado de reprovações – já que o aluno

³⁸ Idem.

³⁹ SCHWARCZ, 1993, p.142.

⁴⁰ Idem

⁴¹ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico no Brasil e Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993, p. 13.

⁴² VENÂNCIO FILHO, 1977, p. 271.

⁴³ SCHWARCZ, 1993, p.140.

⁴⁴ WOLKMER, 1998, p. 82.

reprovado duas vezes não seria mais admitido na faculdade [...],⁴⁵ entre outras punições.

A mudança para o Recife passa a concentrar uma clientela que já não está reduzida aos filhos das famílias tradicionais agrárias, mas que se mescla com alunos de classe média urbana ascendente.

Em 1879, ocorreu a divisão do curso em ciências jurídicas, com Direito Romano, Constitucional, Civil, Criminal, Comercial, Legal, Teoria e Prática do Processo. Nas ciências sociais, havia cadeiras de Direito Natural, Público, Universal, Constitucional, Eclesiástico, das Gentes, Administrativo, Diplomacia, História dos Tratados, Ciência da Administração, Higiene Pública, Economia, Política.⁴⁶

A influência e o predomínio do positivismo, do evolucionismo, uma visão laica de mundo, o método científico, rompendo com o empirismo, preconceitos religioso e com o Direito natural, a partir de 1875, eram registrados na Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife (RAFDR), de 1904. Foi a predominância da ciência, do progresso da civilização sobre a metafísica e o subjetivismo, sobre o romantismo.⁴⁷

Autodenominavam-se a "vanguarda do país",⁴⁸ ainda que afastados do grande centro de decisão política da nação. Neste espaço dava-se a projeção de Silvio Romero como "um grande agitador [...] esse intelectual de Recife acreditava ver na mestiçagem – tão temida – a saída para uma homogeneidade nacional".⁴⁹ Adepto do naturalismo evolucionista, acreditava que "tudo passava pelo fator raça, e era a ele que se deveria retornar se o que se buscava explicar era justamente o futuro da nação".⁵⁰ E, embora reconheça as diferenças (1887), registrava: "[...] este será um dia, um verdadeiro país mulato. O primeiro imperador foi deposto porque não era nato, o segundo há de sê-lo porque não é mulato".⁵¹

A Revista Acadêmica da Faculdade do Recife traduzia sua busca de provocar a iniciação científica, tão necessária em nosso país. Em seu primeiro

⁴⁵ SCHWARCZ.1993, p. 147.

⁴⁶ Idem

⁴⁷ Ibidem. p. 149.

⁴⁸ Ibidem. p.151.

⁴⁹ Ibidem. p.153.

⁵⁰ Ibidem. p.154.

⁵¹ Idem.

número estampava sua tendência, o vínculo com o evolucionismo, dando destaque à antropologia criminal, destacando os pensamentos de Lombroso, Ferri e Garofalo, como exemplos da modernidade no combate ao crime.⁵² Neste sentido, “os estudos de Antropologia Criminal e de Direito Penal cumprirão um papel capital, como se para eles confluíssem os grandes debates sobre os rumos dessa nação”.⁵³ Relativamente a esse período, observa-se que na *Revista Acadêmica*, à semelhança de outras publicações da época, há o predomínio de artigos escritos por professores que ocupam postos de comando na instituição, ou que se sobressaem na política de forma mais ampla.⁵⁴

Um nome de destaque é Clóvis Bevilacqua, que fechava e abria a revista. A dedicação aos problemas políticos e sociais nacionais é expressiva. Nos artigos elaborados, a concentração dos conteúdos estava voltada para a própria faculdade, para o Direito Criminal, Direito Civil e História do Direito. Somente a partir da década de 1920 é que ocorre “uma maior variedade temática”, com a inclusão de outros artigos, “quebrando a hegemonia das áreas de Direito Civil e Criminal”.⁵⁵

É espantoso o registro sobre o povo brasileiro encontrado na *Revista Acadêmica de Direito da Faculdade do Recife*, em 1919, p. 54, em artigo escrito por Laurindo Leão:

Uma nação mestiça é uma nação invadida por criminosos [...] Somos o que somos será porque sejamos uma sub-raça um paiz de mestiços, uma fusão de elementos ethnicos inferiores ou porque sejamos uma nacionalidade em vias de formação o que explica o estado de delinqüência social do povo brasileiro.⁵⁶

Um outro artigo enfatizava a situação da população brasileira – que continuava a ser, em 1919, 80% analfabeta – e a saída dessa situação, que ultrapassava os limites do Direito.

Na década de 1920, vai sendo deixado de lado o evolucionismo, assim como a idéia e o perfil de intelectual dos estudantes de Direito. Os egressos do curso de

⁵² *Ibidem.* p.159.

⁵³ *Ibidem.* p.157.

⁵⁴ *Idem.*

⁵⁵ *Ibidem.* p.158.

⁵⁶ *Ibidem.* p.67. *Transcrito conforme original.*

Direito já não vestiam casaca e procuravam por cargo e função a ocupar; já não se interessavam mais por filosofia e movimentos literários.

1.1.2 Faculdade de São Paulo

A faculdade de São Paulo, no contexto da oligarquia agrária paulista, trilhou na direção da reflexão e da militância política, destinada ao comando da nação, para alguns as “ante-salas da Câmara”.⁵⁷

Embora sob protesto e resistência de eterno favorecimento, São Paulo resultou como a escolhida. “O projeto foi por fim aprovado em 31 de agosto de 1826 e convertido em lei em 11 de agosto de 1827; a inauguração da escola de São Paulo deu-se em 1º de março de 1828.”⁵⁸

Ocupando parte do Convento de São Francisco, por determinação governamental, a faculdade também sofria problemas estruturais e administrativos. Mas, após alguns anos, consagrava-se como centro intelectual do país. Seus alunos atuavam dentro de um universo variado, envolvendo política, literatura, jornalismo, advocacia. A elite cafeeira, que ascendia com seu poder econômico, necessitava, cada vez mais, de intelectuais que atuassem no mundo econômico e político.⁵⁹

O Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro 1892, impôs a necessidade da publicação de periódicos. Tal atividade foi recebida como mais uma tarefa. Inicialmente, são publicados apenas artigos relativos à organização interna da própria faculdade.⁶⁰

Na ação dos docentes, há o interesse pela ocupação de postos políticos: “[...] os professores não só faziam de sua atuação na escola e de sua origem social um trampolim para os postos políticos republicanos, como facilmente tinham acesso a órgãos importantes de comunicação”.⁶¹ Predominavam os escritos relativos ao

⁵⁷ VENÂNCIO FILHO, 1977, p. 271.

⁵⁸ SCHWARCZ, 1993, p. 173.

⁵⁹ ADORNO, 1988, p. 92.

⁶⁰ SCHWARCZ, 1993, p.175.

⁶¹ Ibidem. p.176.

Direito Civil, à própria faculdade, à Medicina Legal, ao Direito Criminal, à Filosofia do Direito, ao Direito Comercial, entre outros.

Importante registrar que "a alta estima pela função social da prática do Direito constitui uma singularidade dessa escola".⁶² A justiça é apontada como prática indispensável para o progresso da nação e sua inclusão como país civilizado no mundo.

Pela sociedade, o bacharel em Direito, atuando nas mais diversas áreas, era visto como profissional a quem era confiado o futuro da nação.

O Direito Criminal ocupava espaço significativo, com muitos textos. Porém, Pedro Lessa elabora séria crítica à criminologia, por meio do pensamento de Enrico Ferri, considerando-a como um movimento determinista que contraria o movimento humanitário e despreza o bem-estar social.⁶³ Comenta o caminhar paralelo da Medicina e do Direito; a primeira com o papel de prevenção das moléstias e a necessidade de saneamento, e ao Direito, a resolução dos delitos.

Enquanto a Faculdade do Recife dava ênfase ao Direito Penal, São Paulo elegia o Direito Civil; em Recife, está estampada a formação de homens da ciência, centro de produção intelectual; em São Paulo, são os responsáveis pela política e burocracia estatal, homens de comando da nação.

1.1.3 A cidadania nas duas escolas e no contexto histórico-jurídico brasileiro

A importância da construção de uma visão que ultrapassasse o Direito já era enfocada ao final do século XIX, nas duas escolas. Era preciso "aprender com as demais ciências".⁶⁴

Para os dois centros de aprendizagem jurídica, o Brasil tinha saída. Para Recife, pelo modelo da mestiçagem modeladora; para a escola de São Paulo, pelo Estado liberal missionário. A cidadania pouco importava; ficava, na verdade, relegada a um segundo plano. Não era eixo norteador; pelo contrário: "O formalismo oficial ocultava uma postura autoritária e etnocêntrica do legislador da primeira

⁶² Ibidem. p.177.

⁶³ Idem.

⁶⁴ Ibidem. p.183.

metade do século XIX, com relação a certos segmentos marginalizados e excluídos da cidadania”.⁶⁵

Braz de Souza Arruda – que, em aula inaugural intitulada “A questão social”, de forma isolada se queixava de que “no Brasil o indivíduo sempre foi letra morta” (RFDSP 1914:23). De fato, em Recife o indivíduo foi sempre entendido como uma amostra de seu grupo. Em São Paulo, com a adoção de um liberalismo conservador e cada vez mais antidemocrático, a questão da cidadania como que desaparecia e com ela a vontade do indivíduo. “Afim, quem se importava [...]” (RFSP,1914).⁶⁶

Mesmo as mudanças ocorridas na segunda metade do século XIX, por forte influência das forças liberais, não alteraram em muito o predomínio das raízes portuguesas, que traduziam uma “ética colonial-patrimonialista” na busca de um controle sobre os homens livres e pobres, libertos e imigrantes,⁶⁷ que surgiam agora, com a transposição do escravagismo para o trabalho livre.

A cultura dominante e o currículo vivenciado nas faculdades inseridas no contexto histórico liberal culminavam com a existência de um operador do Direito legalista, que, inserido no quadro político da burocracia imperial, e mesmo na posterior política republicana, passa a expressivamente compor a administração estatal centralizadora, buscando obter “um ideal de vida com reais possibilidades de segurança profissional e ascensão a um *status* social superior”, numa sociedade escravagista e iletrada.⁶⁸

As ações dos operadores do Direito (advogados e magistrados) projetam-se a partir de:

[...] uma formação liberal-conservadora que primava pela autonomia da ação individual sobre a ação coletiva. Não menos verdade, o bacharelismo nascido de uma estrutura agrário-escravista se havia projetado como o melhor corpo profissional preparado para sustentar setores da administração política, do Judiciário e Legislativo [...] com um inconfundível [...] palavreado pomposo, sofisticado e ritualístico.⁶⁹

Sob uma aparente neutralidade, ocultava-se uma sociedade estratificada, com a segregação de minorias sem acesso aos direitos sociais. Para os operadores do Direito, a preocupação com os excluídos e a contextualização histórico-crítica passam longe dos discursos e das preocupações acadêmicas. “Na verdade, o perfil

⁶⁵ WOLKMER, 1998, p. 86.

⁶⁶ SCHWARCZ, 1993, p.188.

⁶⁷ WOLKMER, 1998, p. 94-95.

⁶⁸ Ibidem. p. 98 e VENÂNCIO FILHO. 1977, p. 276.

⁶⁹ WOLKMER, 1998, p. 99.

do bacharel jurdica se constrói numa tradição pontilhada pela adesão ao conhecimento ornamental e ao cultivo da erudição lingüística”.⁷⁰

“Concomitantemente, o caráter não-democrático das instituições brasileiras inviabilizava, também, a existência de um liberalismo popular nos operadores do Direito”.⁷¹

A partir de 1889, as determinações internacionais são significantes e profundas, diante da tradição positivista, liberal-conservadora que se mantém. Há poucas alterações, com a “possibilidade da criação das faculdades livres, [...] maior possibilidade de acesso à classe média”.⁷²

Até 1930 reinou, predominantemente, a valorização da profissão, mas distante da cidadania para os que mais deste exercício necessitavam. A elite e o poder estatal estavam protegidos, e as minorias, os excluídos, permaneciam marginalizados da preocupação do Direito e do sistema judiciário.

Horácio Wanderlei Rodrigues⁷³ registra:

Em 1955, na aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, San Tiago Dantas salientava que o problema da educação jurídica podia ser analisado de duas formas: a) como uma projeção do problema geral do ensino e de todo o sistema educacional; e b) ou como um aspecto da própria cultura jurídica.

Mesmo com tal clamor, denúncia direta, os cursos jurídicos continuaram a manter uma proposta inserida na velha cultura das aulas expositivas, centradas no dogmatismo jurídico, fortalecido pelas provas, exames e testes do sistema judiciário, que se mantém cultivando valores nessa direção.

Passaram-se quase 40 anos dessa aula inaugural de San Tiago Dantas. No entanto, no mundo do Direito, quase nada mudou. A descrição por ele efetuada no que se refere aos cursos jurídicos na década de 50 aplica-se perfeitamente ao que se vê hoje na grande maioria das salas de aula.⁷⁴

Até hoje, os anseios dos operadores do Direito, ainda que ingenuamente, mantêm-se incrustados:

A retrospectiva comprova que, até hoje, tais agentes se revelaram não só hábeis servidores do ritualizado Direito estatal, afeito mais diretamente aos

⁷⁰ Ibidem. p. 100.

⁷¹ Ibidem. p. 101.

⁷² RODRIGUES. 1993, p. 14.

⁷³ Ibidem. p. 14-15.

⁷⁴ Ibidem. p. 14.

intentos dos donos do poder e dos grandes proprietários, como sobretudo talentosos reprodutores de uma legalidade estreita, fechada e artificial.⁷⁵

Essa ritualização está distante da sociedade, de suas necessidades e dos direitos das massas populares, como prática democrática e cultura solidária.⁷⁶

Mas, o trabalho de pesquisa realizado por Alberto Venâncio Filho⁷⁷ demonstra alguns momentos de lucidez dos operadores do Direito, no contexto de desenvolvimento da atuação dos bacharéis na sociedade brasileira: “[...] no seio desse grupo que surge o movimento pela independência”. Com efeito significativo, destaca as palavras de Gilberto Freire, em sua obra *Sobrados e Mocambos*, onde afirma que “a Inconfidência Mineira foi uma revolução de bacharéis [...]”.⁷⁸ E acrescenta a responsabilidade do profissional, que além de estar comprometido historicamente, tem outras necessidades elementares, como escrever bem, para que não permaneça à margem, enquanto profissional:

Santiago Dantas, em *Figuras do Direito*, que aponta Visconde de Cairú, como um homem que vivendo em seu tempo, buscou soluções aos problemas; para Zacarias de Goiás, em 1870, discutindo o projeto da universidade, comenta que ‘temos bacharéis demais a disputarem empregos públicos, às vezes sem saberem mesmo ler e escrever corretamente e não é deles que o Brasil precisa.[...] Tavares Bastos, em 1861, já falava sobre a necessidade da reforma radical da instrução pública superior constituída a secundária sobre um programa de conhecimentos úteis, desenvolvida e difundida a elementar, ele [o governo] extinguiria essa peste de médicos sem clínicas, de bacharéis sem emprego, verdadeiros apóstolos do ceticismo e gemes da corrupção. [...] o bacharel e professor de Direito Sílvia Romero publicava *A Filosofia no Brasil*, dizendo: O Brasil é o país dos legistas; todas as nossas questões se resolvem pela praxe [...] Um empenho, que julgamos sério e que nos absorve é o maior fator da nossa depreciação; é a mania da legalidade e de tudo que com ela se parece. [...] Cândido Mota Filho [...] um capítulo do livro a ele dedicado O Anti-bacharel, [...] A Eduardo não podia passar despercebido o diálogo que, de há muito, se processava no país entre os coronéis do interior brasileiro e os bacharéis das cidades. [...] Proclamada a República, acentua-se o predomínio da classe militar. Num romance da época, diz-se de um personagem, bacharel, que sentia-se chegado tarde na sociedade brasileira, entrando no mundo, quando desabara o domínio dos bacharéis de Direito, tantos decênios antes florescentes, indisputável e monopolizadores.[...] Essa situação levou ao desinteresse pela profissão jurídica e pelo decréscimo das matrículas nas faculdades de Direito. O

⁷⁵ WOLKMER, 1998, p.103.

⁷⁶ Ibidem. p. 101-103.

⁷⁷ VENÂNCIO FILHO, 1977, p.271-272. Sua pesquisa consulta a obra de Luzia da Fonseca, *Bacharéis Brasileiros*, Anais do IV Congresso e História Nacional, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio Departamento de Imprensa nacional, 1951, v. XIX, p.113-405; Manuel Xavier de Cavalcanti Pedrosa, *Letrados do século XVIII*, entre outras.

⁷⁸ Ibidem, p. 272-285.

fenômeno do funcionalismo, onde o bacharelismo foi o primeiro capítulo da burocracia.⁷⁹

Na comemoração do centenário da criação dos cursos jurídicos no Brasil, Marcílio Teixeira de Lacerda destaca: “Quanto à apregoada ignorância, basta ponderar que, das chamadas profissões liberais, a advocacia é a única que não pode ser exercida por quem não sabe escrever”.⁸⁰

Durante a ditadura militar, a partir de 1964, a dogmática também reinou triunfante. Os próprios juizes mantiveram-se calados:

Tanto é verdade que, por volta de 1975, em um Congresso Nacional de Magistrados, o então Juiz de Direito João Baptista Herkenhoff, hoje companheiro alternativo, em sessão plenária, propôs uma moção pedindo tão-só a volta do Estado de Direito (não incluiu a palavra Democrático) e foi derrotado de forma esmagadora, recebendo apoio apenas de três ou quatro congressistas. Os juizes, desembargadores e ministros presentes não quiseram a volta do Estado de Direito.⁸¹

A história brasileira demonstra a presença do operador do Direito no executivo, no legislativo e, de forma unânime, no judiciário brasileiro.

Num outro ângulo, registra-se sua presença em movimentos como a abertura democrática (final da década de 1970/década de 1980), as “diretas já”,⁸² após a queda do regime militar, exigindo eleições diretas em todos os níveis; o “Fora Collor”,⁸³ entre outros.

Mas, significativamente, a história demonstra que a crise de identidade do operador do Direito na luta desvairada pela ascensão social, a crise do judiciário e o mercado de trabalho empurram os operadores do Direito para a posse de um conhecimento, por vezes abstrato, centrado na dogmática jurídica, descomprometido com a transformação social e que separa o profissional do exercício da cidadania⁸⁴ para o povo.

⁷⁹ Ibidem. p. 286.

⁸⁰ Ibidem. p. 288.

⁸¹ ANDRADE, Lédio Rosa de. *O que é Direito Alternativo*. Florianópolis: Obra Jurídica. 1998. p. 14.

⁸² Movimento que trouxe multidão de brasileiros às ruas, buscando restabelecer eleições diretas em todos os níveis: da Presidência da República aos governadores e prefeitos das capitais e cidades de área de segurança pública.

⁸³ Movimento organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e outros, que trouxe denúncia ao Congresso Nacional e exigiu o afastamento do Presidente da República Fernando Collor de Mello.

⁸⁴ RODRIGUES, 1993, p. 14.

A aprendizagem nos cursos jurídicos continua, ainda, expressivamente desvinculada da realidade social brasileira, da vida dos excluídos, daqueles que mais precisam da proteção do Direito, de garantia da sua cidadania, para que consigam viver, de fato, suas vidas como seres humanos. A cidadania ainda não ocupa espaço primordial nos currículos. Pelo contrário, o ranço da processualística, do discurso estéril, da dogmática jurídica ainda ocupa papel de destaque.

A educação tradicional é ainda desejada pelos alunos. A aula-conferência dá ênfase, ratifica, fortalece o conhecimento do Direito positivo, o conservadorismo, o legalismo, no máximo trazendo uma supervalorização do pragmatismo imediatista, sem compromisso com a transformação social. Destaca a receita do aprender a fazer e não do porquê continuar a fazer desta forma ou daquela.

Os currículos se voltam, preponderantemente, para as matérias codificadas (dogmáticas), mesmo nos cursos que buscam transformação. A avaliação continua centrada na classificação e não na real aprendizagem, diagnóstica, centrada no desenvolvimento de habilidades indispensáveis, objetivos essenciais, para o exercício de uma competência com transformação histórica.

Quem é o aluno-padrão? É o estudante acomodado que deseja aprender um receituário codificado, com tudo pronto, cujo objetivo maior é passar de ano e obter o diploma o mais rápido possível? Ou é aquele que busca mergulhar na construção do conhecimento, com profundidade teórica e criatividade inesgotável, para, com responsabilidade histórica, pesquisar e planejar alternativas desde a graduação, buscar dominar profundamente a dogmática e sobre ela refletir, para apresentar alternativas de transformação, implementando a cidadania, os direitos humanos, os novos direitos e a justiça social?

A aprendizagem do saber jurídico, de forma crítica, voltada para a aplicação real do Direito norteado pela justiça social junto à classe popular, fortalecedora da organização comunitária, explorada e excluída, permanece como um terreno quase que abandonado e, em termos de práxis, contemplada apenas, em momentos de discussão das propedêuticas, dos direitos sociais do trabalho, direitos humanos, princípios constitucionais e dos novos direitos. Nos projetos da maioria dos estudantes de Direito fica, novamente, excluída a análise da organização popular e de seus sonhos de transformação da realidade, ignorados pelos operadores jurídicos e pelo Sistema Judiciário.

Fechada em si mesma, possuidora de uma visão de mundo rigidamente normativista e formalista, a Justiça estatal organizada insiste na manutenção do dogmatismo e do extremo tecnicismo, buscando, tão-só, através de um método formal dedutivo, aplicar a legislação em vigor, achando-se neutra e imparcial. A consequência dessa postura é o distanciamento do Judiciário da sociedade civil e sua desconfiguração como Poder, restando diminuída sua capacidade para resolver conflitos e aplicar Justiça.⁸⁵

É esta realidade que se deseja manter?

Mesmo para o corpo docente que atua nas universidades, a realidade é cruel. A maioria não se dedica com exclusividade à realidade acadêmica e à pesquisa; há predomínio do professor horista.⁸⁶ Com isso, transforma-se a tarefa do aprender jurídico num espaço limitado.

Atualmente, a destinação dos formandos em Direito está na direção dos trabalhos como profissionais liberais, empregados da iniciativa privada ou burocratas e tecnocratas estatais, e, ainda, a formação de “um singular exército de reserva”.⁸⁷

Entretanto, “o processo de pensar criticamente o Direito implica refletir e questionar a legalidade tradicional mitificada, atinente a uma época ou a um determinado momento da cultura de um país”.⁸⁸

1.1.4 A aprendizagem do saber jurídico inspirada no Direito Alternativo

O Direito Alternativo ocupa, hoje, na virada do milênio, espaço significativo, expresso nas obras de expoentes brasileiros como: Amilton Bueno de Carvalho, hoje desembargador do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Edmundo de Arruda Júnior, Antônio Carlos Wolkmer, Clémerson Merlin Clève, Roberto Aguiar, Lédio Rosa de Andrade e Horácio Wanderlei Rodrigues, entre outros.

Esse movimento teve início em 1990, a partir de um grupo que buscava “levantar sugestões aos legisladores constituintes”.⁸⁹ “Seus membros sempre mantiveram suas atividades e não foram poucas as conquistas democráticas

⁸⁵ ANDRADE, Lédio Rosa de. *Introdução ao Direito Alternativo brasileiro*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996. p. 166.

⁸⁶ RODRIGUES, 1993, p. 16.

⁸⁷ Ibidem. p.17; ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Advogado e mercado de trabalho*. Campinas: Julex, 1988(a).

⁸⁸ WOLKMER, Antônio Carlos. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. 2. ed. São Paulo: Acadêmica, 1995. p. 81.

⁸⁹ ANDRADE, 1998, p. 19-20.

ocorridas no dia-a-dia dos tribunais e fóruns de Justiça”.⁹⁰ “O grupo surge com o movimento pré-constituente. [...] Hoje, representamos cerca de 10% da magistratura gaúcha: algo em torno de sessenta integrantes.”⁹¹

Este é um exemplo claro de que mudanças, transformações e revoluções sociais não precisam da adesão da maioria. É assim mesmo. Surge no conflito, no desafio, na ousadia, na insistência pelas utopias, na práxis, na superação do medo e na eterna e incessante busca da construção de um mundo melhor.

[...] o movimento de Direito Alternativo necessariamente (até por questão de sobrevivência e não esgotamento em si mesmo) deve alcançar todos os operadores jurídicos: professores, intelectuais, advogados, promotores e estudantes. Restringi-lo aos juízes resultará em fragilidade teórica e em práxis limitada.

Então, o movimento do Direito Alternativo, enquanto busca de instrumental prático-teórico destinado a profissionais que ambicionam colocar seu saber-atuação na perspectiva da radicalização democrática, deve alcançar aquele que baliza e provoca decisão judicial (advogado, promotor); aquele que atua na busca de uma nova racionalidade (intelectual, professor); e aquele que atua como síntese de tudo (o estudante).⁹²

“O movimento do Direito Alternativo não é uma imitação e suas características são muito próprias. Entretanto, foi o movimento italiano do uso alternativo do Direito seu grande inspirador.”⁹³ Há uma maneira de pensar e agir que os identifica. “Os autores estão unidos por pertencerem ao mesmo campo das esquerdas.”⁹⁴

O Direito Alternativo, embora tenha surgido sem um debate prévio,⁹⁵ “combate o liberalismo burguês, [...] combate a miséria e luta por democracia”;⁹⁶ condena o excesso de formalismo, que predomina ante o conteúdo, como forma de inverter valores, em que “a qualidade de vida perde importância [...]”.⁹⁷ Afirmam claramente que: “O ato de julgar é, também, uma atitude política”,⁹⁸ “uma postura em favor das classes trabalhadoras e subalternas”.⁹⁹ A busca está em que “a produção

⁹⁰ Ibidem, p. 26.

⁹¹ CARVALHO, Amilton Bucno de. *Direito Alternativo em movimento*. 1. ed. Rio de Janeiro: LUAM, 1997. P. 16.

⁹² Ibidem, p. 17.

⁹³ ANDRADE, 1998, p.27.

⁹⁴ ARRUDA JR. Edmundo Lima de (Org.). *Lições de Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmico, 1992. p. 7.

⁹⁵ ANDRADE, 1998, p.37.

⁹⁶ Ibidem, p. 38.

⁹⁷ Ibidem, p. 40.

⁹⁸ Ibidem, p. 42.

⁹⁹ Ibidem, p. 46.

do Direito não seja uma exclusividade, um monopólio do Estado”, fortalecendo o pluralismo jurídico. Há um “hoje emergente, vindo daí os movimentos e práticas sociais existentes na sociedade civil como fontes geradoras do pluralismo jurídico [...]” .“O Direito Estatal deverá estar subordinado ao Direito Comunitário, sendo este o alternativo”.¹⁰⁰ O pluralismo é o novo referencial do político e do jurídico. Há um novo Direito produzido pela comunidade que não pode ser ignorado. Estabelecido a partir de duas condições básicas: “fundamentos de efetividade material” e “fundamentos de efetividade formal”. Novos sujeitos sociais, com uma prática com “valores éticos da alteridade”, “ética da solidariedade”,¹⁰¹ se envolvem com a transformação histórica da sociedade no cotidiano, plenamente.

Mas, é preciso que se esteja atento, pois a educação, incluindo a relativa ao saber jurídico, ainda age e organiza-se para manter o saber dominante e a exploração do ser humano pelo próprio ser humano:

[...] em todos os níveis da educação formal, o conhecimento que é passado é aquele que serve ou para formar dirigentes para manter a opressão, ou para fortalecer um quadro de saberes oficiais que tem o condão de não mexer com a ordem, mas aparelhá-la com mão-de-obra, mais ou menos apta, ou com um exército de reserva de inaptos, que estarão prontos para ocupar um pequeno lugar na produção, por baixos salários, atrasando a luta por condições mais justas para os trabalhadores.¹⁰²

Para o ensino, ou melhor, para uma profunda aprendizagem do conhecimento jurídico, não pode ser esquecido um processo de apropriação, construção e reconstrução crítica, contextualizado historicamente, dialético, segundo o qual a vivência curricular, por meio do ensino, da extensão e da pesquisa, esteja inserida na vida comunitária. “Sem essa percepção dialética as reformas reforçarão as estruturas que se pretende reformar”.¹⁰³

A vivência do currículo na universidade compõe um tempo significativo na vida do bacharel. As marcas do cotidiano de reflexão e vivências em sua trajetória histórica poderão contribuir para uma maior conscientização, levando a uma opção histórica e crítica na vida em sociedade, direcionada para a construção de um mundo com justiça social, ou não.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 51.

¹⁰¹ WOLKMER, 1997, p. 200.

¹⁰² AGUIAR, Roberto A. R. de. *O que é justiça: uma abordagem dialética*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1987. p.110.

¹⁰³ ARRUDA JR, Edmundo L. de. *Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social*. São Paulo: 1989. p.13.

Não há como esquecer, porém, que todo o ensino de terceiro grau e, em especial, a aprendizagem que se opera nos cursos jurídicos estão contextualizados na História da América Latina.

E a história das relações jurídicas da América Latina é a história dos povos colonizados, marcada pelo genocídio, pelo escravismo recente, pela rapinagem de seus produtos e de sua força de trabalho, pela profunda diferenciação de classes, pela exacerbada concentração de riquezas e conseqüentemente do poder.¹⁰⁴

1.2 Epistemologia do conhecimento

O desdobramento da vida humana em cada dia de aprendizagem, seja na sala de aula, seja em ricas e movimentadas atividades externas da vida, está inserido na escolha de alguma opção teórica e prática, independentemente de vontade ou de consciência disso.

O mundo está em movimento. Como seres humanos, opta-se por uma ou outra direção, por um ou outro caminho na vivência dessa dialética para a construção ou para a destruição da humanidade.

A opção de práxis da vida, embasada por fortes fundamentos, traduzirá a radicalidade necessária, a escolha consciente de uma prática pedagógica política coerente na atual conjuntura mundial, uma opção, ou não, pela cidadania.

Há razões históricas, políticas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, psicomotoras, antropológicas, ontológicas, epistemológicas, educacionais para que a práxis pedagógica que norteia a aprendizagem ante o mundo situe-se no universo do construtivismo interacionista.

Muitos educadores, preocupados em atualizar sua prática pedagógica e em modificar sua atuação na sala de aula, deixam de buscar simplesmente "receitas prontas". Mas, quando enfrentam a realidade escolar, o contexto peculiar em que se encontram inseridos no dia-a-dia, diante da primeira dificuldade, da primeira resistência, sucumbem, retrocedem, marginalizando não só a sua capacidade de "ser mais gente" (criar e modificar o mundo em que vive/espço microssocial), mas todo o processo criativo de apropriação, construção e reconstrução do conhecimento

¹⁰⁴ PRESSBURGER, T. Miguel. *Lições de Direito Alternativo*. In: ARRUDA, Jr. Edmundo Lima de (org.). *Lições de Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmico, 1992. p. 10.

da humanidade. Marginalizam a capacidade do grupo de que fazem parte e com isso solidificam, ainda mais, o processo de decadência da vida no espaço próximo.

A aprendizagem no processo educacional brasileiro palmilha, historicamente, pelos caminhos da educação tradicional conservadora (até os anos 20); da escola nova (dos anos 20/30 até os anos 60) e seus métodos centralizados na autonomia do aluno; da educação popular e do fortalecimento da classe trabalhadora, da organização popular (anos 60/64); da educação tecnicista e do adestramento de nosso povo (anos 64/80); da tendência crítico-social dos conteúdos (anos 70), como reversão do condicionamento histórico-cultural alienígena; do construtivismo (anos 80) e interacionismo (anos 90) e da possibilidade de fomento da cidadania, transformação social, real construção do conhecimento e educação com qualidade total (anos 90). Essa última corrente, prioritariamente, está centrada nas descobertas do construtivismo, mas coloca-o a serviço do sistema de produção, esquecendo que a real qualidade está no cultivo da seiva da vida e da cidadania, dos direitos humanos, dos direitos sociais, da justiça social, da implementação dos novos direitos.

Cada uma dessas correntes apresenta seus valores predominantes em termos de mundo, ser humano, planejamento, conhecimento, didática, avaliação, relacionamento professor-aluno, perfil dos educadores e dos alunos; várias nuances da vida escolar, que permeiam não só a universidade e o curso de Direito, mas todo o sistema educacional, da educação infantil ao doutorado. Dizer que todas apresentam “aspectos positivos” e “aspectos negativos” é ignorar as conseqüências reais, sociais e históricas, os desastres sociais que algumas causaram (e causam) para o exercício da cidadania.

Cada ato de cada ser humano está centrado numa verdadeira opção política de distribuição do poder, vivência democrática, ou centralização das decisões. Há, ainda, aquelas decisões que, sob a máscara de políticas, não ultrapassam os muros da politicagem. É essencial que se saiba ver, ler, distinguir o universo da diferença básica entre a verdadeira política e a politicagem.

As atividades que são realizadas no espaço da vida comunitária materializam a opção por um “projeto filosófico”, “projeto sociológico” ou “projeto político-pedagógico” da instituição que operacionaliza as relações e atividades educacionais.

Conscientemente, ou não, há a tradução real de uma filosofia de trabalho que se encontra centrada no dogmatismo (e suas variáveis) daqueles que optam por fortalecer o rumo desastroso predominante do mundo atual; no idealismo dos que sonham que as idéias transformarão o mundo, mais dia, menos dia; dos existencialistas, que em todos os momentos de vida buscam contribuir para a transformação do mundo, no qual todos os seres humanos sejam cidadãos; ou dos materialistas históricos que entendem a vida como uma constante luta social, grupal, dos proletários, dos oprimidos ou marginalizados, dos excluídos pela construção de um mundo com justiça social e de inclusão.

A atual sociedade conservadora, predominantemente capitalista e dominada pela ciranda econômico-financeira, coloca a raça humana a serviço da produção industrial e da busca desenfreada do acúmulo de capital, sem importar-se com a plenitude da vida humana e com o acesso real aos direitos sociais. Riqueza para alguns, pobreza para outros (muitos), a maioria dos homens sobrevive sem acesso à cidadania, aos direitos humanos, aos direitos sociais, aos novos direitos, neste momento de implementação do neoliberalismo e da globalização.¹⁰⁵

Há os que entendem que a humanidade aperfeiçoa-se gradativamente e que, com a evolução natural do capitalismo, através dos tempos, virá o dia em que a justiça social predominará. Acreditam que é possível esperar que uma melhor distribuição de riquezas ocorrerá, ainda que se trilhem os caminhos do neoliberalismo.

Mas a sustentação nos alicerces de conservação dos fatos sociais, da solidariedade orgânica, da consciência coletiva, fortemente manipulada pelos poderes econômicos, decide desde eleições presidenciais até a legislação de cada país, chegando aos livros didáticos e seus conteúdos, códigos, nas mais diversas escolas e orientando a práxis humana na sua totalidade da aprendizagem.

Numa outra dimensão, há a opção por uma sociedade norteadas pelas idéias progressistas, na qual os valores predominantes da cooperatividade, da cidadania,

¹⁰⁵ ARRUDA JR, Edmundo Lima de; RAMOS, Alexandre. *Globalização, neoliberalismo e o mundo do trabalho*. Curitiba: IBEJ, 1998. ARRUDA, Marcos. *Dívida externa: para o capital tudo; para o social, migalhas*. Petrópolis: Vozes, 1999. AZEVEDO, Plauto Faraco de. *Direito, justiça social e neoliberalismo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000. CARMO, Paulo Sérgio. *História e ética do trabalho no Brasil*. São Paulo: Moderna, 1998. DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998. DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel*. São Paulo: Ática, 1999. SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo*. 3. ed. São Paulo: Paz e terra, 1995. *passim*

da derrubada da “mais-valia”¹⁰⁶ e da exploração dos povos estão interligados, norteando o processo de transformação social que envolve a luta por um mundo mais humano, menos hipócrita, com real distribuição de riquezas e acesso aos direitos sociais. Segundo essa corrente, a grande maioria dos habitantes deste planeta ultrapassariam a condição predominante de alienação e marginalidade em que vivem.

Dizer que o materialismo histórico, como suporte para o interacionismo, está enterrado é ignorar a ação e a rearticulação das forças sociais nos diversos momentos históricos. É compartilhar da idéia de que o capital vale mais que o ser humano; sem alternativa alguma. Sim, porque o materialismo exige distribuição de riquezas, justiça social, efetiva implementação dos direitos humanos e sociais; investimentos reais na educação, saúde, habitação, lazer, salários dignos; uma vida como ser humano.

Fundamentar-se para provocar continuamente a construção do conhecimento numa concepção interacionista,¹⁰⁷ onde acontece a intermediação entre a capacidade daquele que aprende com a realidade que o meio-ambiente lhe proporciona, é o mínimo que um educador também nos cursos jurídicos pode fazer.

Nascemos, todos, com a capacidade de chegarmos às funções psicointelectuais superiores, ao estágio formal. Este é o destino peculiar dos seres humanos: pensamento, reflexão conceitual, apresentação de alternativas para a sociedade em que vivemos. Não há razão para estacionamento em estágios inferiores. Cabe ao processo educacional, nas diversas áreas científicas – incluindo-se nelas o Direito – e considerando o ensino sistemático e assistemático, provocar, permanentemente, tal possibilidade.

É lamentável que a grande maioria da humanidade jamais ultrapasse o estágio da alienação. “Ser gente”, “ser um sujeito-histórico”, participar efetivamente,

¹⁰⁶ MARX, Karl. *O capital*. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. v.1, p.493. e *O manifesto comunista*. 5.ed. São Paulo: Ched, 1999. passim.

¹⁰⁷ ALVES, Rubens. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1987. FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1976. FREITAG, Bárbara. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: UNESP, 1991. GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.) *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993. ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. NIDELCOFF, Maria Tereza. *Uma escola para o povo*. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. RODRIGUES, Neidson. *Lições do príncipe e outras lições*. São Paulo: Cortez, 1986. Entre outros que serão apontados na exposição do pensamento de Vygotsky, Gramsci e Paulo Freire.

com voz e vida, de um mundo em que cresce, cada vez mais, o processo de humanização é tarefa e direito de todo ser humano.

No interacionismo, o conhecimento apresenta-se vinculado a uma dinâmica de transformação, de revolução comunitária. Não permanece estático.

A educação sistematizada, obtida nas universidades, não é, sozinha, a redentora da humanidade. Ela está interligada às descobertas das demais ciências e do movimento popular que ocorre no mundo. Mas, pela prática educacional, pode-se contribuir para a decadência ou para a plenitude da vida, com acesso aos direitos de cidadania.

A humanidade precisa saber dizer “não” ao que destrói o ecossistema; precisa saber dizer “não” ao que reduz a vida ao liberalismo econômico.

Existem paradigmas claros que fundamentam a práxis no construtivismo, no interacionismo. Nada está cristalizado. A grande descoberta é a de que a práxis pode substituir suas certezas de hoje, por certezas mais profundas, menos erradas a cada dia. Veja-se, por exemplo, a afirmação de Engels, lembrada por Snyders: “A história das ciências é a história da eliminação progressiva do erro, quer dizer a substituição deste por um novo erro, mas cada vez menos absurdo”.¹⁰⁸ É a eterna busca, um incansável prazer do homem de colocar seu corpo em movimento psicomotor,¹⁰⁹ de forma criativa e política, para a descoberta de certezas mais elaboradas e verdades mais profundas.

Se há uma práxis educacional norteada pela cidadania, pelo pensamento crítico, pela construção cooperativa e participativa do conhecimento, do fortalecimento da classe popular, do trabalho em grupo, da criatividade, da valorização da cultura local com atividades dinâmicas e concretas que contribuem para a organização e trazem soluções para a vida em comunidade local e global, por que não praticá-la desde o espaço microssocial?

Reconhecer os valores das descobertas nas mais diversas áreas científicas que se relacionam diretamente com a aprendizagem – e perceber as múltiplas

¹⁰⁸ SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não diretivas*. Lisboa: Moraes Editores: 1974. p.331.

¹⁰⁹ Não adianta ter uma profunda fundamentação teórica, projetos brilhantes, sem um corpo que sustente a sintonia entre os sonhos, as possibilidades, o difícil, mas possível, nos espaços microssociais. Cabeça anos luz e pés na pré-história não alteram a realidade humana. A psicomotricidade revela, cientificamente, um caminho possível para o fortalecimento do “eu”, para a ação do “nós”, situando o indivíduo no contexto histórico. Obras na área da Psicomotricidade desdobram cientificamente tal contexto.

conseqüências conjunturais que podem advir dessas opções – é fundamental para a ação humana.

A realidade vivenciada na sala de aula está contextualizada nos fatos do mundo.

Todo o positivismo que se mantém, apesar dos fracassos da sociedade nesta direção, vem sendo cultivado por um processo que é desencadeado também pela maneira como se constrói o conhecimento: de forma dogmática, intocável, cristalizada, inquestionável, por vezes substituído por meros ideologismos.

Onde qualquer um pode ser professor e qualquer coisa é aula, só podemos ter a miséria brutal da educação e da cidadania de nosso povo. O cúmulo desta banalização está na figura contratada apenas para dar aulas. Ensinar a copiar é, aqui, coisa de professor. Imbecilizar alunos é talvez a função principal deste assim dito professor. Por isso, a miséria do aluno geralmente empata com a do professor.¹¹⁰

A preocupação deste trabalho está centrada no ensino jurídico que não vem acompanhando as descobertas de que, através dos tempos, existem várias direções para a epistemologia e real construção do conhecimento. Não que o método ou a técnica de construção cognitiva ou de aprendizagem sejam *determinantes* na escolha de um tipo de mundo, de ser humano e de sociedade... Mas não há dúvida de que também contribuem com seus valores e vivências.

A necessidade de aprofundar a epistemologia do conhecimento torna-se indispensável para uma melhor compreensão de como se processam a aprendizagem e as estruturas do domínio cognitivo.

Para o inatismo/maturacionismo, que é uma corrente dogmática, não há como ignorar que o desenvolvimento cognitivo ocorre em espaços onde se encontram as verdades absolutas, inquestionáveis, dogmáticas. Tudo é como é; o que se é e o que se aprende já vêm pré-determinado pela genética da carga hereditária:

Para o célebre etologista K. Lorenz, o inatismo das estruturas do conhecimento é generalizado de acordo com um estilo que ele considera explicitamente kantiano: as 'categorias' do saber seriam biologicamente pré-formadas a título de condições anteriores a toda experiência, à maneira como os cascos do cavalo e as nadadeiras dos peixes se desenvolvem na embriogênese em virtude de uma programação hereditária, muito antes que o indivíduo (ou o fenótipo) possa fazer uso dela.¹¹¹

¹¹⁰ DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. p. 87.

¹¹¹ PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p.59.

Trata-se da supervalorização das condições preliminares, do determinismo da carga genética hereditária. Essa corrente de pensamento pouco valorizará a importância do questionamento relativo ao conhecimento e da mudança do meio-ambiente, com relação à aprendizagem.

O empirismo/ambientalismo destaca que a aprendizagem é condicionada pelas influências, estímulos e reforços a partir do meio-ambiente, da experiência do "eu" de cada um. Pavlov¹¹² e Skinner¹¹³ são estudiosos da psicologia da aprendizagem que aprofundaram essa teoria do condicionamento.

No interacionismo, a aprendizagem resulta de uma efetiva ação histórica do organismo humano com o meio.

[...] não significa que o organismo tenha simplesmente recebido a marca profunda e uma ação exterior mas que houve interação no sentido pleno do termo, ou seja, que em consequência de uma tensão ou de um desequilíbrio provocados por uma mudança do meio, o organismo inventou por combinações uma solução original que culminou num novo equilíbrio.¹¹⁴

Se a aprendizagem resulta da interação entre os seres humanos e da ação sobre o meio-ambiente de vida em que se situam, não se pode ignorar que cada momento de contato com novos conhecimentos torna-se expressivo e resulta em novas aprendizagens, com significativos valores para o exercício da cidadania; seu destino maior.¹¹⁵

A vivência curricular é um momento de expressão na vida do estudante. Não há como ignorar a significância desses momentos de vida.

A partir de diversos elementos e correntes educacionais, é possível entender a construção do conhecimento por diversos caminhos: ele pode ser imposto sem questionamento algum (corrente tradicional/dogmatismo), "aprender a aprender" (escola nova); aprender para a vida e para fortalecer-se como sujeito-histórico-crítico-cultural, transformando a realidade do oprimido (educação popular); aprender para repetir e adequar-se ao que o todo-poderoso Estado impõe (tecnicismo); aprender para transformar a realidade histórico-social da comunidade em que vive e, conseqüentemente, da humanidade (interacionismo).

¹¹² PAVLOV, Ivan Petrovich. *Pavlov: psicologia*. São Paulo: Ática, 1979, *passim*.

¹¹³ SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000. *passim*

¹¹⁴ PIAGET. 1990. p. 56.

¹¹⁵ DEMO. 1994. p. 89.

Mergulhar na história das tendências pedagógicas brasileiras, refletindo o contexto em que cada uma se insere, é buscar perceber que a aprendizagem, no que se refere à construção do conhecimento jurídico, com suas inter-relações, provoca a reação do ser humano rumo à vivência, ou não, da cidadania. Dependendo de que valores predominam, o operador do Direito sofrerá influências para a construção da justiça social, para a manutenção, ou para a destruição da sociedade.

1.3 Tendências pedagógicas brasileiras

O ensino jurídico não pode ignorar a contribuição das tendências pedagógicas brasileiras, visto que estas retratam, historicamente, a realidade vivenciada pelo processo de interação e de construção do conhecimento.

Nenhuma instituição educacional promove aprendizagem em qualquer área científica, sem situar-se num "Projeto Político Pedagógico" que estampa, em termos de realidade, a sua opção de mundo, de ser humano e de educação – ainda que esse projeto não esteja sistematizado ou escrito. Nenhum professor/educador ou aluno apresenta sua práxis pedagógica isolada da sociedade em que vive.

O trabalho didático-pedagógico – a relação entre aluno e professor – apresenta-se embasado numa concepção epistemológica, histórica, filosófica, sociológica, psicológica e social. Diante da busca de solução dos problemas do mundo, são múltiplos os fatores que concluem por este ou aquele procedimento, tanto por parte do educador como, também, com relação à postura do aluno.

Mesmo que o professor/educador não tenha optado por trabalhar nessa ou naquela tendência pedagógica, inconscientemente isto ocorre, e se revela pela postura que adota no espaço institucional com relação ao planejamento, à produção científica, aos projetos de extensão comunitária, à relação professor e aluno e à avaliação.

Mas, também, conforme já destacado anteriormente, um dos fatores de maior influência, sem dúvida, é o contexto/conjuntura social, política e econômica que o país e o mundo atravessam. A vivência de uma ditadura, ou de uma democracia, determina a maioria dos atos humanos, com menores ou maiores desafios.

No Brasil, até a década de 1920, reinou triunfante a corrente tradicional da educação, sustentada desde a colonização pelo descaso explícito de nossos governantes. Mesmo que os conteúdos, na sua grande maioria, apresentassem distância da realidade, o Brasil, inicialmente como colônia, apresentava os valores ditados pela metrópole européia. Depois, mesmo no Império ou na República, isso continuou a acontecer, e continua vivo até hoje, na maioria das instituições educacionais, como há mais de duzentos anos.

Ora, numa sociedade de bases agrícolas, com pouco desenvolvimento industrial, onde predominava a monocultura e os latifúndios, a escola, na verdade, não se constituía em grande necessidade. Alfabetizar-se para trabalhar no cultivo do solo não trazia grandes relações.

Mas é importante o registro de que, em termos de grandes projetos federais, desde 1923, existe no papel, a busca da "Escola para Todos".

A partir de 1920, dentro do contexto nacional de transformação da sociedade brasileira, com a Primeira Guerra Mundial, ocorre a passagem lenta e gradativa da condição de predominância agrícola para a fase industrial. Começa a espocar o desenvolvimento urbano-industrial.

Essa tendência está caracterizada pelo inatismo: uma prática de transmissão que persiste no tempo. É um ensino no verdadeiro sentido, centrado no professor, com programa definido. O professor detém a autoridade máxima, independente da vontade do aluno, que é visto como uma "tábula rasa", receptor passivo, situado num mundo em que recebe as informações, através da repetição, imagens e informações.

Para a sociedade e a cultura há a perpetuação do conhecimento que é produzido por pessoas eficientes, buscando maior domínio sobre a natureza. Provas e exames demonstram o domínio do conteúdo, ou não. O diploma traduz-se num instrumento de hierarquização social. Para Paulo Freire, traduz-se na chamada "educação bancária", em que o aluno recebe um depósito de informações, fatos e dados. A inteligência destina-se a "acumular/armazenar informações";¹¹⁶ o conhecimento é dedutivo. O modelo é lição para o futuro. A acumulação de conhecimento dá-se através da transmissão. Há um destaque à educação formal e à instituição escola. Pouca importância se dá ao sujeito, na elaboração do

¹¹⁶ MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. p. 10.

conhecimento, destacando-se o memorizar leis e seus enunciados; definições, sínteses e resumos oferecidos. Os modelos são apresentados para serem seguidos.

Nesse modelo, a aprendizagem está com o processo centrado nas mãos do professor, que tem o domínio dos conteúdos e as informações dos modelos. Cópias são apresentadas e deverão ser seguidas – receitas. Os hábitos são formados, repetindo demonstrações realizadas, a partir de programas artificiais. Está priorizada a transmissão de conteúdos, das noções, em termos quantitativos. Tem valor o “verbalismo do mestre e a memorização do aluno”,¹¹⁷ que se manifesta passivo e receptivo. A sistematização ocorre de forma padronizada, acabada e conclusiva.

A avaliação encontra-se centrada na reprodução de conteúdo, através de provas e de exames, das chamadas orais e dos exercícios com notas e níveis de classificação. É a chamada pedagogia liberal tradicional.¹¹⁸

À luz das fortes influências das descobertas da psicologia na educação, surge a Escola Nova.¹¹⁹ Em 1924 ocorreu a criação da Associação Brasileira da Educação (ABE). Fernando de Azevedo e outros educadores movimentaram as vozes das influências das idéias de Rogers, Dewey, Piaget, Montessori, Decroly e outros. O Movimento Renovador do Ensino, nas décadas de 1920/30, trouxe o debate em torno da nova postura pedagógica a ser adotada.

É na década de 1930 que se manifesta o conflito entre católicos e liberais escolanovistas. A Revolução de 1930 traz também o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, com um forte discurso sobre a reconstrução educacional no Brasil.

Carl Rogers foi a grande expressão desse movimento que, para alguns, foi considerado uma abordagem humanista da educação¹²⁰ e, para outros, simplesmente a Escola Nova. Nela predomina o espontaneísmo, a valorização do eu. O método é ativo, através de um processo natural de estudo do meio, de experiências e da reconstrução do saber. O aluno é uma pessoa no mundo, em permanente descoberta, que busca com outras pessoas e grupos, usando da sua liberdade plena, realizar-se. A capacidade humana está direcionada para criar-se a

¹¹⁷ Ibidem, p. 14.

¹¹⁸ LIBÁNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1989, p. 21-27. MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da educação*. São Paulo: Loyola, 1992. p. 48.

¹¹⁹ DI GIORGI, Cristiano. *Escola nova*. São Paulo: Ática, s/d. FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill. *Skinner x Rogers*. São Paulo: Summus, 1978, passim.

¹²⁰ MIZUKAMI, 1986, p.37.

si própria e aos outros, num mundo de experiência e desenvolvimento, pela relação interpessoal e auto-responsabilidade. É a busca permanente do tornar-se pessoa, da autenticidade.

O conhecimento é construído de forma pessoal e subjetiva, no eterno caminhar do "vir-a-ser da pessoa humana".¹²¹ A realidade é percebida na vivência da sua experiência, das realidades vividas, do "aprender a aprender", da "curiosidade natural"¹²² de conhecer e resolver problemas.

O processo educativo está em educar o ser humano pelo método ativo, em que a responsabilidade do próprio estudante está em desenvolver um processo de auto-aprendizagem para que, como pessoa, tenha iniciativa para solucionar problemas em colaboração com o outro. Há ênfase no crescimento pessoal, grupal, intergrupal. Busca-se a dignidade humana, a autonomia, em confronto com a heteronomia e anomia.

A aprendizagem tem seu processo na pessoa como sujeito: o "método não diretivo".¹²³ Professor e aluno trocam experiências para que este construa sua aprendizagem. Princípios básicos de valorização da potencialidade, aprendizagem real, experiência, criatividade, auto-avaliação, autoconfiança, autonomia, independência e autodescoberta são fundamentais.

A instituição escolar é um local de reunião com pessoas. Não há ênfase ao diploma. Não há compromisso com o marco do sucesso: dinheiro. Fomenta-se a criatividade e há leis estabelecidas pelo parlamento escolar.

Verifica-se, na escola, um clima de compromisso com a aprendizagem e "inteira liberdade de aprender [...]".¹²⁴

No processo ensino-aprendizagem, com recursos didáticos disponíveis em abundância, o importante é que ocorram situações que provoquem a curiosidade, encorajem o aluno, à responsabilidade no seu processo de construção coletiva, cooperativa do programa, por meio de uma interação, com autodisciplina, criticidade, inteligência, criatividade e flexibilidade.

¹²¹ Ibidem, p. 43.

¹²² Ibidem, p. 44.

¹²³ Ibidem, p. 49.

¹²⁴ Ibidem, p. 48.

O professor é “facilitador da aprendizagem para a vida” .¹²⁵ Ele considera, na avaliação, que prêmios e notas desviam o comportamento e a personalidade. A capacidade de auto-organização do aluno, a partir de uma análise da sua aprendizagem, isto é, a sua auto-avaliação, é necessária. Os objetivos a serem atingidos encontram-se também sob a responsabilidade do aluno e de seu interesse.

Poucas escolas adotaram as transformações expostas pela Escola Nova, ficando tal proposta, de forma mais efetiva, fazendo parte da metodologia das chamadas escolas experimentais/modelo/colégio de aplicação e algumas particulares com condições e recursos adequados.

No que concerne à aprendizagem jurídica, a Escola Nova teve influência limitada: “O que mais importa em Dewey, de onde particularmente Santiago Dantas parece buscar apoio, é a idéia da escola, especificamente da universidade, como instituição dotada de relativa neutralidade (por seu corpo docente)”,¹²⁶ mas com forte papel histórico reservado para a organização da sociedade, diante das falhas da classe dirigente.

Todavia, no contexto da escola pública fundamental e média, continuou a reinar triunfante a continuidade da educação tradicional. Enfim, uma “pedagogia liberal renovada progressivista”.¹²⁷

De 1946 a 1964, configurou-se um campo mais expressivo ao livre jogo das forças democráticas.

Na década de 1950, houve uma industrialização acentuada (55/60). Em 1956, já nasciam os Centros de Cultura Popular. Somente no início dos anos 60, com o trabalho de Paulo Freire, surgiram as nuances de uma educação realmente voltada para os interesses da classe popular brasileira.¹²⁸ O período de 1960-64 é de fomento à Educação Popular, quando a cidadania dos oprimidos¹²⁹ e o fortalecimento das instituições e grupos comunitários ocupam papel de destaque.

Os princípios que embasam o desdobramento da cidadania, por meio das idéias de Paulo Freire, estão expostos na próxima unidade deste capítulo.

¹²⁵ Ibidem, p. 52.

¹²⁶ ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Introdução do idealismo jurídico (uma releitura de San Tiago Dantas)*. São Paulo: Julex, 1988 (b). p. 66.

¹²⁷ LIBÂNEO, 1989, p. 25-27. MEKSENAS, 1992, p. 48-49.

¹²⁸ MIZUKAMI, 1986, p. 85-103. LIBÂNEO, 1989, p. 33-35. MEKSENAS, 1992, p. 77-79.

¹²⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, passim.

O Golpe Militar de 1964, acompanhando a sucessão de golpes, desencadeados por toda a América Latina, trouxe consigo o rompimento de toda e qualquer organização de trabalho voltado para o fortalecimento do trabalhador brasileiro, da classe excluída. O trabalho desenvolvido pelas Ligas Camponesas, Centros de Educação Popular, Sindicatos e outras associações é interrompido. Cala-se a voz e a organização popular. A repressão é expressa. O Acordo entre o Ministério da Educação e a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC/USAID), entre 1966 e 1968 traz o direcionamento da educação brasileira para o desenvolvimento, segurança e comunidade (conselhos). Há marginalização à pesquisa e à reflexão. Filosofia, sociologia e psicologia são retiradas do ensino médio e fundamental.

Os militares instauram, no país, uma tendência tecnicista¹³⁰ para a educação, que se reflete até os dias atuais no calar-se diante das injustiças sociais e no envolver a democracia num véu de incompetência. Em nome da aparente ordem, progresso e desenvolvimento, reina a obrigatoriedade do silêncio e a inércia da sociedade, no que tange à participação para a resolução de problemas e construção do conhecimento.

Para a abordagem comportamentalista que sustenta o tecnicismo, predomina o empirismo, o behaviorismo, o estímulo-resposta. Todo o conhecimento é descoberto a partir de experiência planejada¹³¹ por treinamento. Skinner é apontado como um dos representantes difundidos no Brasil.¹³² Predomina o reforço do comportamento.

A ação humana é consequência de influências ou forças do meio-ambiente.¹³³ Move-se pelo reforço que recebe por meio do elogio ou da punição. Resulta da interferência do ambiente sobre a espécie.

A sociedade, o ambiente social, preserva através da cultura o comportamento dos que nela vivem. "A cultura é um conjunto de contingência de reforço".¹³⁴ Há um máximo estabelecido e aqueles que atingem tal estágio sentem-se felizes. Efeitos de reforço induzem aqueles que aprendem.

¹³⁰ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Loyola, 1985. LIBÂNEO, 1989, p. 28-31. MEKSENAS, 1992, p. 49-51.

¹³¹ MIZUKAMI, p. 26.

¹³² *Ibidem*, p. 20.

¹³³ *Ibidem*, p. 21.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 24.

Para direcionar o conhecimento, as experiências funcionam a partir de estímulo, que gera uma resposta. O conhecimento é estruturado externamente.

Há uma transmissão cultural, manipulação e controle social através de critérios para os comportamentos desejáveis, moldados. O aluno não participa das decisões curriculares.

Na aprendizagem predomina o treinamento. A mudança de comportamento pela prática é reforçada. Através do planejamento das experiências curriculares e da programação definida, fica a garantia do alcance do "final desejado",¹³⁵ o que é uma ilusão.

A instituição educacional funciona como uma agência de controle com comportamentos pré-estabelecidos. A ela cabe conservar ou transformar para obter comportamentos úteis à manutenção do poder, ao controle da sociedade. Limita o desenvolvimento da individualidade da pessoa, para a garantia do conteúdo aceito pelo sistema social e por outras agências.

No processo ensino-aprendizagem, a tecnologia educacional e as estratégias são definidas com reforço em passos programados. A instrução é individualizada, programada, através de procedimentos instrucionais, com estímulos, conteúdo, nível e condições para aprendizagem. A competência e a eficiência do ensino estão na mudança de comportamento.

A avaliação está direcionada para verificar se os objetivos propostos e programados foram atingidos. Há uma pré-testagem, para diagnosticar comportamentos prévios, objetivos intermediários e finais, os quais devem ser atingidos.

Ao professor está determinado o papel de maximizar todo o processo ensino-aprendizagem e controlar o comportamento de entrada e saída do aluno, através de critérios fixados, visando economia de tempo e obtenção de respostas.

Este direcionamento envolveu os cursos jurídicos num ensino predominantemente fechado, em que a imponência e o poder inquestionável da dogmática reinaram triunfantes:

[...] problema grave criado pela ditadura militar diz respeito ao ensino jurídico. Naqueles anos, e ainda hoje permanecem, as faculdades de Direito foram mais legalistas do que nunca, e sua pedagogia cingia-se a transmitir os conteúdos (aparentes, não ideológicos) das normas em vigor, o

¹³⁵ Ibidem. p. 31.

pensamento de alguns doutrinadores e da jurisprudência, quase sempre, de extrema direita.

O bom aluno era o decorador, o possuidor de boa memória, mesmo sendo incapaz de criar uma linha. Tentar problematizar a Ciência Jurídica, criticar seus dogmas era prática subversiva e poderia levar à prisão, à tortura e, até mesmo, à morte.¹³⁶

Em 1975, a reação organizada por alguns educadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), pensadores como José Carlos Libâneo, Demerval Saviani e outros, começa a minar o direcionamento tecnicista. Na verdade, para o educador mais consciente, era impossível continuar trabalhando de forma a contribuir para a alienação acadêmica e popular.

Surge, então, a tendência crítico-social dos conteúdos, em que, sob a aparência de trabalho tecnicista, conservando os conteúdos tradicionais da escola, é desenvolvido um processo pedagógico de reflexão crítica.¹³⁷

Em 1979 ocorre a criação da Associação Nacional da Educação (ANDE).

A década de 1980, no Brasil, é marcada pela universalização e pela democratização da escola no contexto da abertura política, acompanhando toda a transformação pela qual passou a nação brasileira. Mantém-se a tendência crítico-social dos conteúdos: continuidade do desenvolvimento de trabalhos críticos com base nos conteúdos tradicionais preservados. Nessa tendência, não há reelaboração do programa, reconstrução curricular, mas o trabalho é desenvolvido de forma questionadora sobre o que já vem definido.

Nesse período, as opções estão centradas na Educação Popular; o trabalho volta a ser proposto a partir das necessidades reais do educando, situadas no contexto social, histórico, crítico. Há um envolvimento direto da comunidade e sua realidade popular brasileira; há uma contínua "ação-reflexão-ação". São pensadores expressivos desse período: Paulo Freire, Carlos Brandão, Moacir Gadotti, Madalena Freire e outros. O chamado construtivismo social, socioconstrutivismo, construtivismo sociointeracionista, construtivismo histórico-cultural ou interacionismo apresenta-se com o trabalho desenvolvido a partir do envolvimento de alunos e professores, com projetos históricos inéditos, criativos, participativos, através de uma contínua ação-reflexão-ação histórica. Os pensadores que identificam este direcionamento são: Vygotsky, Gramsci, Paulo Freire, Piaget, Emília Ferreiro, Moacir

¹³⁶ ANDRADE, 1988, p. 14-15.

¹³⁷ LIBÂNEO, 1989, p. 57-146. MEKSENAS, 1992, p. 79.

Gadotty e outros. Trata-se de uma pedagogia da inclusão: construção do conhecimento no contexto de uma aprendizagem concreta e com responsabilidade histórica.

A abordagem cognitivista que sustenta o construtivismo piagetiano, interacionista,¹³⁸ é apontada destacando a organização do conhecimento, o processamento de informações e a decisão. A partir de provocações do meio ambiente de vida, são organizados dados, conceitos, símbolos para resolução da “situação-problema”,¹³⁹ a principal expressão é Jean Piaget. O ser humano passa por fases, estágios de desenvolvimento da inteligência, rumo a complexas estruturas que dominam o meio. No desenvolvimento educativo processa-se a reinvenção da história da humanidade e do mundo.

Afetividade e inteligência são interdependentes. A caminhada ocorre do egocentrismo à reciprocidade, à dialogicidade no mundo.

A sociedade e a cultura são situadas no desenvolvimento rumo à democracia. A anomia e a heteronomia são rechaçadas. Há o cultivo da democracia, para “superação da teocracia e da gerontocracia”.¹⁴⁰

A autonomia é fomentada.

O pacto democrático, portanto, com deliberações comuns e responsáveis, é relativo ao nível de desenvolvimento mental das operações abstratas. Liberdade, pois, nesse contexto, implicaria participação ativa na elaboração de regras comuns para o grupo.¹⁴¹

A intervenção do educador gera desequilíbrio e busca de reequilíbrio. A organização social e política da sociedade formam o tema-alvo das questões-problema que se apresentam.

O “conhecimento é considerado como uma construção contínua”,¹⁴² que ocorre entre sujeitos ante aos objetos, passando por diferentes estágios, por meio da participação ativa, para agir e transformar.¹⁴³ Passa pelas fases: exógena e endógena de assimilação e acomodação. “Criar significa realizar novas

¹³⁸ MIZUKAMI, 1986, p. 65.

¹³⁹ PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 8.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984, passim. LIMA, Lauro de Oliveira. *Temas piagetianos*. Rio de Janeiro: Livro técnico, 1984. passim. LIMA, Lauro de Oliveira. *A construção do homem segundo Piaget*. São Paulo: Summus, 1987. passim.

¹⁴⁰ MIZUKAMI, 1986, p. 63.

¹⁴¹ Ibidem. p. 62.

¹⁴² Ibidem. p. 63.

¹⁴³ Ibidem. p. 64.

combinações.”¹⁴⁴ “Há um mundo a ser reinventado.”¹⁴⁵ A epistemologia genética com esquemas mentais próprios de cada época está presente.

A provocação de situações desequilibradoras para os alunos é necessária, para a construção progressiva de noções e operações. O aluno, como sujeito ativo, intelectualmente constrói suas próprias verdades, vivenciando um processo de socialização. Criam-se situações de cooperação para busca de solução conjunta para as situações diante da realidade.

Na aprendizagem há um sujeito envolvido no social. O aluno elabora seu conhecimento resolvendo “situações-problema” ou desenvolvendo projetos. Há um ambiente desafiador em que ocorrem ensaio, erro, pesquisa, investigação permanente e solução de problemas.

A instituição educacional é um espaço onde o ensinar materializa-se pelo observar, pela ação real e efetiva por meio da investigação individual, da pesquisa, das tentativas fomentadas pela motivação endógena e traduzidas pelo interesse. O trabalho em grupo, com teatro, dramatização, jogos, leituras, visitas, excursões, discussão, desafios, é proposto para transformar. Experiências são realizadas, sempre buscando: problema-pesquisa-solução de problemas.

A avaliação tradicional é condenada. A reprodução livre deve ser observada. As respostas erradas são consideradas, no processo de elaboração e reelaboração do conhecimento. Não há pressão para o desempenho-padrão.

No relacionamento professor e aluno, há uma reciprocidade intelectual, cabendo ao primeiro a coordenação e a criação de condições e situações provocativas de cooperatividade para aprendizagem. É evitada a rotina, a “decoreba” inútil. O desafio e a autonomia estão presentes, junto com a provocação da reflexão, da pesquisa para a construção de respostas. O aluno é sujeito ativo da sua aprendizagem. O professor não dá respostas prontas, mas conhece profundamente os conteúdos que trabalha.

Na abordagem sociocultural, à luz das idéias de Paulo Freire, também interacionista, há uma valorização da cultura popular, da participação do povo,

¹⁴⁴ Ibidem, p. 66.

¹⁴⁵ Ibidem, p. 67.

enquanto sujeito de um processo cultural.¹⁴⁶ É uma síntese do humanismo, fenomenologia, existencialismo e neomarxismo.¹⁴⁷

“O homem é um ser que possui raízes espaço-temporais; é um ser situado no e com o mundo”.¹⁴⁸ Na sociedade, busca construir respostas aos desafios que encontra. Vê a cultura como resultado da realização humana criadora. Não há porque apenas armazenar informações. A cultura traduz-se num ato de relação-experiência-criação, em que o ser humano busca, cada vez mais, “ser sujeito da sua práxis, frente a desafios do contexto”.¹⁴⁹ Luta para realizar a humanização e eliminar a opressão. Humanização é vocação humana. Consciência crítica revoluciona. O ser humano não nasceu para viver alienado. Está comprometido com a transformação. O conhecimento é a realidade, e esta se traduz num desafio para o ser humano.

A construção da democracia autêntica ampara-se no exercício da cidadania. Não há receitas. Conscientização emerge da elaboração e desenvolvimento do conhecimento, através do “desvelamento da realidade”, da “reflexão crítica”.¹⁵⁰

Há vários tipos de “consciência”.¹⁵¹ Para a “consciência intransitiva” não há historicidade, não há percepção da conjuntura. A “consciência transitiva ingênua” contenta-se com explicações mágicas. A “consciência transitiva”, forma crítica de pensar, elabora reflexão permanente, análise de conjuntura. Busca a construção do ser humano enquanto sujeito de transformação centrada numa esperança utópica. Uma eterna reflexão para a consciência de si próprio, o povo libertar-se da opressão. É o processo de “superação da relação opressor-oprimido”.¹⁵²

A instituição educacional, situada no contexto histórico da sociedade, não detém o espaço único para a construção do conhecimento, mas traduz-se num local de crescimento mútuo, para educando e educador, inseridos no processo de conscientização. É importante, pois, compreender a serviço de quem está.

A dialogicidade, o debate, é técnica permanente do método ativo, para a reflexão conjunta e crítica sobre os objetos de estudo, a partir do tema gerador, que

¹⁴⁶ Ibidem. p. 86.

¹⁴⁷ Idem.

¹⁴⁸ Ibidem. p. 87.

¹⁴⁹ Idem.

¹⁵⁰ Ibidem. p. 91.

¹⁵¹ FREIRE, 1980, *passim*.

¹⁵² MIZUKAMI, 1986, p. 65.

direciona a seleção de conteúdos; o “indagar a realidade”¹⁵³ numa permanente busca de transformação do mundo.

Nem verbalismo, nem ativismo; sim à práxis. A auto-avaliação e a avaliação mútua permanente são práticas constantes entre professor e aluno. As notas ou processo formal de avaliação não têm grande importância. Ambos avaliam dificuldades.

A relação do professor com o aluno traduz-se numa “relação horizontal recíproca”¹⁵⁴ na busca de uma prática transformadora de cooperatividade, respeito mútuo. Uma análise permanente e a manifestação subjetiva sobre o conhecimento científico elaborado no contexto histórico e seus ângulos são indispensáveis.

Cabe ao professor e ao aluno, em conjunto, a manifestação do desejo e a criação de condições para a caminhada rumo à consciência crítica, transitiva, à superação da consciência ingênua do aluno, por meio do diálogo, num ambiente de democracia participativa, norteada, no mínimo, pela “ética da responsabilidade”,¹⁵⁵ com profundidade situacional, “controle, radicalidade e noção de conjuntura”.¹⁵⁶

Na próxima unidade a educação cidadã está exposta com destaque organizado a partir do enfoque da cidadania, também na práxis de Vygotsky e Gramsci e Paulo Freire.

Não se pode ignorar, entretanto, que, em vários lugares do mundo, instituições educacionais em geral – e jurídicas, em particular – continuam na mais expressiva prática de uma educação tradicional ou tecnicista.

Afinal, a serviço de quem e do que está esse ensino e essa aprendizagem do conhecimento jurídico?

Se o ensino da educação tradicional e tecnicista conseguisse educar para a vida, em termos do cultivo da cidadania, direitos humanos, preservação dos direitos sociais, novos direitos, democracia, real aprendizagem, tolerância, desenvolvimento da inteligência, participação e cooperatividade, certamente haveria uma sociedade bem diferente daquela que hoje se vivencia.

¹⁵³ Ibidem, p. 100.

¹⁵⁴ Ibidem, p. 99.

¹⁵⁵ ARGUELLO, Katie. *O icaro da modernidade: Direito e política em Max Weber*. São Paulo: Acadêmica, 1997. p.43-45.

¹⁵⁶ SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 23-26.

Um dos eixos centrais da aprendizagem jurídica está na percepção da importância do educador e do educando conscientes, situados numa relação comprometida com o processo histórico. Já não importa o ensino nem o processo ensino-aprendizagem, mas a aprendizagem real e contextualizada do saber jurídico. Verifica-se, por isso, um ensino e uma aprendizagem com carga política.¹⁵⁷

1.4 A cidadania

A neutralidade cognoscente não pode ser mantida. A ciência não é neutra.

A cidadania ¹⁵⁸ ainda que por vezes reduzida a um discurso conservador, no qual o Estado, inclusive sustentado pelo Direito positivo a serviço das forças oligárquicas e do poder econômico se move nos bastidores, de forma velada, tentando distanciá-la da sua efetiva materialidade¹⁵⁹ para a população – é, ainda, um farol, fermento ideológico, paradigma essencial, nos termos social, político, jurídico, cultural e educativo orientador, que não pode ser enterrado. É ela que mantém a dignidade humana, a justiça social.

Quem foi o cidadão através dos tempos?

Grupos privilegiados sempre existiram na história da humanidade. Na luta entre tribos dominantes e dominadas, na pré-história, as primeiras usufruíam da cidadania, enquanto as segundas tornavam-se suas escravas.

Na antigüidade grega, senhores, nobres cidadãos viviam as benesses de uma vida plena de direitos e decisão, enquanto aos escravos era reservado o labor, e estes eram excluídos do poder decisório, assim como mulheres e estrangeiros. O próprio filósofo Aristóteles defendeu a necessidade da escravidão,¹⁶⁰ para sobrevivência da sociedade hierarquizada. No antigo Império Romano, não foi diferente; somente os patrícios usufruíam da cidadania.

Na Idade Média, mestres eram os cidadãos, enquanto os aprendizes viviam à margem do poder decisório da sociedade. Após a Revolução Francesa e a

¹⁵⁷ SNYDERS, 1974, p. 359.

¹⁵⁸ COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é a cidadania*. 2. ed. São Paulo: 1991, passim. DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1996, passim. FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Fronteira, 1993, passim.

¹⁵⁹ Insiro aqui a apropriação por parte de partidos conservadores, como o PFL no Brasil, que usando de um discurso panfletário, apropriou-se do termo cidadania, embora, na sua trajetória histórica brasileira, estampe a prática de privilégios de poucos e a sustentação de oligarquias no poder.

¹⁶⁰ SUSSEKIND, Arnaldo e outros. *Instituições de Direito do trabalho*. 14. ed. São Paulo: LTR, 1993. p. 28.

Revolução Industrial, burgueses e proletários confrontam-se na luta por seus direitos, continuando até nossos dias: opressores e oprimidos.

Mas há espaço para a busca do "ser cidadão", onde o oprimido¹⁶¹ rompe com suas coraças e vem assumir o "papel de sujeito da sua história".¹⁶²

Mas, afinal, nos dias atuais, que é ser cidadã(o)?

Quem é a(o) cidadã(o), senão aquele que, convivendo com os outros seres humanos, luta pelo exercício de seus direitos e deveres, porém, conjuntamente com os outros; um verdadeiro "sujeito-histórico-sociocultural".¹⁶³ É alguém que assume a sua existência plenamente, participando ativamente das decisões nos grupos em que se encontra inserido, a cada momento de sua vida, construindo uma sociedade democrática que fomenta a justiça social.

O ser humano pode passar por este planeta, vivendo para destruir o que as gerações anteriores plantaram, lutaram, conquistaram e cultivaram (as conquistas de que hoje usufruímos); ajudando a história a retroceder,¹⁶⁴ ou pode optar por mudanças necessárias, a cada dia, desdobradas em cada atitude, na luta por um mundo melhor: com justiça e condições dignas de vida para que todos possam assumir a sua cidadania; indistintamente, longe dos preconceitos que destroem uns aos outros.

Ser cidadão supõe a opção por uma sociedade participativa, cooperativa com socialização, redistribuição de riquezas e justa.

Sabendo que cada instante que vive faz parte da caminhada histórica da humanidade, o cidadão luta a cada dia, a cada hora, a cada minuto, a cada momento pela construção de um mundo melhor para todos, ultrapassando a ética do convencimento e da responsabilidade, encharcando-se com a ética da alteridade, da solidariedade.

Da educação infantil à universidade, de nada adiantará que se proponha ao aluno "decorebas", vivências inúteis de objetivos e com conteúdos insignificantes, ou o desenvolvimento de habilidades e competências descontextualizadas, que ficarão

¹⁶¹ FREIRE. 1980. *passim*.

¹⁶² FREIRE. Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. *passim*.

¹⁶³ LURIA, Alexander Romanovich. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch e outros. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1988. p. 25.

¹⁶⁴ HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. *passim*.

logo esquecidas – dias, semanas, meses após, ou no ano seguinte – ou que apenas ratificarão o conservadorismo segregador, sem nenhum compromisso com a transformação histórica da sociedade. Afinal, no conflito entre a memória de curto prazo e de longo prazo; felizmente, há mecanismos de seleção do que é mais significativo para a vida real e comunitária.

A construção do conhecimento deve ser eternamente reelaborada, sustentada em vivências profundas, concretas, comunitárias e significativas, que cada um adquire por meio de uma “práxis” viva, dinâmica e criativa, envolvendo todo o corpo em ricas experiências teóricas e práticas. Todo processo da aprendizagem que estiver comprometido com tal contexto, sem dúvida, contribuirá de forma mais significativa para o desenvolvimento de um raciocínio dialético, inserido na dinâmica de transformação e revolução do mundo, na cidadania emancipatória.

Para os operadores do Direito, por sua vez, a vivência jurídica transformadora, inserida na conjuntura social, política, econômica, no desdobramento e na responsabilidade quanto à construção histórica da realidade do mundo do Direito e da Justiça, é alicerce de uma caminhada como cidadãos e cidadãos do mundo.

Há uma historicidade, um pluralismo jurídico e construção de novos sujeitos sociais que contribuirão para um vínculo mais claro, uma melhor interpretação no desdobramento da práxis histórica dos operadores do Direito (eu-real, eu-ideal e eu-social), entre o mundo dos princípios do Direito, da doutrina, da jurisprudência e a transformação e revolução social: a busca da justiça social, a implementação dos novos direitos, a vivência da cidadania e a paz social.

“Aquele que esqueceu sua própria utopia, sufocou suas paixões e perdeu a capacidade de se indignar diante da injustiça social não é um cidadão, mesmo que não seja um marginal. É apenas um **NADA**, que tudo nadifica”.¹⁶⁵

A cidadania é “o próprio direito à vida no sentido pleno”.¹⁶⁶

Não terá sido por acaso que Vygotsky, Gramsci e Paulo Freire tiveram, no espaço histórico em que viveram, suas obras proibidas durante algum tempo: na vigência das ditaduras.

¹⁶⁵ FERREIRA. 1993, p. 10.

¹⁶⁶ COVRE. 1991, p. 11.

A construção teórica dos pensadores Lev Semenovitch Vygotsky, Antônio Gramsci e Paulo Freire, o primeiro e o último graduados em Direito, registraram importantes contribuições que não podem ser ignoradas no universo da construção do ser humano como operador do Direito comprometido com a cidadania.

Seus registros podem orientar a construção de projetos político-pedagógicos nos cursos jurídicos, numa dimensão do real exercício da práxis da cidadania, dos direitos humanos, da responsabilidade histórica na implementação dos direitos sociais e dos novos direitos.

1. 4. 1 Elementos para o exercício da cidadania na visão de Vygotsky

Vygotsky oportuniza uma análise sobre a interpretação do desenvolvimento e da aprendizagem, que é de fundamental importância, visto que todo o processo de vida e reflexão retratará com maior ou menor intensidade uma provocação, ou não, diante da vivência plena da cidadania.

Situadas profundamente no contexto do materialismo histórico, as contribuições de Lev Semenovitch Vygotsky, Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev¹⁶⁷ estão sendo tomadas, nos estudos atuais, como referenciais de significativa relevância na aprendizagem interacionista.

Vygotsky apresenta várias reflexões que, fundamentalmente, traduzem peso essencial à história social do ser humano através dos tempos, como um "sujeito-histórico". A influência de Vygotsky no campo do que se relaciona com o processo cognitivo e com o desenvolvimento é expressiva e não pode ser ignorada em qualquer área científica em que se trabalhe com o conhecimento.

Os vários problemas sociais da sociedade em que vivia provocavam-no a buscar entender mecanismos, programas educacionais que resolvessem tais desafios. Acreditava que é na interação dos fatores biológicos e sociais que o psicológico humano vai desenvolvendo-se, assume a vida, cria e recria o espaço

¹⁶⁷ A partir da abertura democrática no Brasil, na década de 80, a educação brasileira, passou a contar com o acesso a obras desses pensadores, que orientam o interacionismo. VYGOTSKY, Lev Semenovitch e outros. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1988. _____. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. _____. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

cultural-comunitário, o espaço histórico. O cérebro, como sistema aberto que é, pode a cada momento ser provocado para a exigência de novas funções, até mesmo ultrapassar as expectativas possíveis. A cada instante de vida, o pensamento pode reorganizar-se nesta ou naquela direção, com relação a um ou outro aspecto da aprendizagem.

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade desses sistemas no adulto constitui verdadeira essência no comportamento humano complexo.¹⁶⁸

O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.¹⁶⁹

O ser humano constitui-se na relação com o outro ser humano, na vida em sociedade. A busca da solução dos problemas e de novas alternativas é questão social. “O pensamento dirigido é social. À medida que se desenvolve, vai sendo cada vez mais influenciado pelas leis da experiência e da lógica propriamente dita”.¹⁷⁰

Para Vygotsky, não há como dissociar a caminhada da humanidade em termos de história da filogênese, ontogênese, e microgênese. A vivência cultural e histórica de cada um torna-se ponto imprescindível na inter-relação da construção humana, contexto em que se situa a aprendizagem.

Para a espécie humana, foi construída a possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em que cada indivíduo torna-se único, com sua vontade, criação e intenção; quando poderá, ou não, exercer a sua cidadania. Mas tais funções só aparecem na medida em que o meio social, histórico provoca e resulta de um processo dialético.

A escola é, ainda, uma instituição forte, presente no meio social histórico, apesar das propostas contrárias, como a reflexão de Ivan Illich.¹⁷¹ Da educação infantil à universidade, a instituição educacional poderá educar para a submissão e manutenção da sociedade atual, com toda a exclusão social, ou despertar para a

¹⁶⁸ VYGOTSKY, 1994, p. 32.

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 54.

¹⁷⁰ VYGOTSKY, 1994, p. 14-15.

¹⁷¹ ILLICH, 1973, *passim*.

autonomia. E esta autonomia pode ser centralizada num individualismo ou transpor-se para uma ação participativo-comunitária.

A autonomia composta de forma inter-relacionada pelos processos voluntários, ações conscientes controladas e mecanismos intencionais apresenta-se como metacognição.

Nas respostas e resultados que se apresentam diante das mais diversas situações, não se pode esperar que o ser humano seja um indivíduo apenas resultante de experiências, previamente armazenadas na memória. Existem outras influências. Não está presente apenas o estímulo-resposta (E-R). O contexto da aprendizagem está inserido num complexo com a possibilidade de muitas escolhas, respostas e resultados; inclusive, imprevisíveis.

Os conceitos são construções culturais. O pensamento verbal não é natural e inato. É construção histórica do ser humano através dos tempos.

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-cultural. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.¹⁷²

A mediação permanente entre os processos psicológicos e o contexto sócio-histórico, o processo de representação mental, o conteúdo mental de natureza simbólica apresentam-se de forma característica dentro dos vários estágios, porém sem cristalização de um percurso linear.

À linguagem e ao papel do outro no social destaca-se a importância para a chegada à reflexão no plano conceitual. O pensamento conceitual apresenta-se em três estágios.¹⁷³ No primeiro estágio: conjuntos sincréticos, nexos instáveis, vagos, subjetivos, baseados nas percepções com a proximidade espacial; no segundo estágio: pensamento por complexos, relacionados com a experiência direta, situações concretas e factuais. Não há nexos abstratos. Não há um plano lógico e abstrato. "Qualquer conexão factualmente presente pode levar à inclusão de um

¹⁷² VYGOSTSKY. 1994. p. 63.

¹⁷³ Ibidem. p. 75-89.

determinado elemento num complexo”.¹⁷⁴ No terceiro *estágio*: “conceito propriamente dito”. O ser humano apropria-se do conhecimento com base num único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade concreta.

A única maneira de estudar esse terceiro e mais alto estágio no desenvolvimento da atenção é entendê-lo em todas as suas idiossincrasias e diferenças. [...] Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito do método dialético.¹⁷⁵

Caminhar, em termos intelectuais, dos nexos vagos aos complexos e, posteriormente, ao conceito, exige um ensino e aprendizagem consciente, pois “um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas”.¹⁷⁶

Para Vygotsky, o estágio “pensamento por complexos” dá início à uniformização das impressões desordenadas: ao organizar elementos discretos da experiência em grupos, cria uma base para generalizações posteriores.

Todas as funções superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável; na verdade, a parte central do processo como um todo.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos.¹⁷⁷

Na formação de conceitos abstratos, científicos, há necessidade de uma ação real do grupo cultural nesta direção, para que de forma profunda fique registrada na memória histórico-cultural dos seres humanos.

Na abordagem sócio-histórica, interacionista de Vygotsky, o substrato suporte da reflexão – a cultura – e a constituição social histórica do ser humano – o suporte biológico e sócio-histórico – são mediados pela linguagem. A importância da plasticidade do cérebro como órgão material da atividade mental e todo o contexto

¹⁷⁴ Idem.

¹⁷⁵ VYGOTSKY, 1994, p. 88.

¹⁷⁶ VYGOTSKY, 1998, p. 66-67.

¹⁷⁷ VYGOTSKY, 1994, p. 68.

neuroológico é essencial, mas o ser humano (todo e qualquer ser humano) não existe dissociado da cultura, à qual tem acesso pela linguagem. A linguagem funciona como mediadora simbólica na formação da consciência, entre sujeito e objeto do conhecimento. O pensamento usa a palavra para exposição dos significados da necessidade de generalização. Para a linguagem existem duas funções essenciais: de intercâmbio social e de pensamento generalizante.

O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, para tornar possíveis a fala abreviada e, em certas condições, as frases exclusivamente predicativas. Também pressupõe que cada pessoa possa ver seus interlocutores, suas expressões faciais e seus gestos, ouvir o tom de suas vozes.¹⁷⁸

Para Vygotsky, a palavra traz uma clara conexão entre aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico, da interpretação. No significado das palavras há o conceito do significado em si e o sentido. E nesses conceitos de significado e sentido destacam-se ao contexto das palavras as questões afetivas de cada um. Há que se considerar o peso da experiência individual, que para o sujeito é muito mais significativa e complexa do que a generalização presente nos signos. Atrás de cada palavra, de cada signo usado por este ou aquele grupo, há a necessidade da compreensão do pensamento que se estabelece (fatores lingüísticos, sociológicos, históricos, motivação...).

A ação do psicológico humano encontra-se centrada na inter-relação dos aspectos cognitivos.

A internalização, que processa a constituição da subjetividade, a construção do significado, começa inicialmente pela necessidade de comunicação da criança, no contato social; mais tarde, ocorre diante da necessidade de adaptação pessoal.

O "discurso interior", apontado por Vygotsky, é direcionado ao próprio sujeito, como uma espécie de diálogo consigo mesmo. Ocorre de forma fragmentada, situado nos núcleos do que acontece. Cada vivência, cada palavra emitida pelo ser humano, faz parte do cosmo (micro e macro) de sua consciência histórica.

O desempenho por meio de testes não apresenta o estado do desenvolvimento do aluno, sua aprendizagem. Nos testes, nas provas, vê-se

¹⁷⁸ VYGOTSKY, 1998, p. 66-67.

indicações, apenas limites que estabelecem ao aluno um cerceamento referencial na realização das atividades.

Uma atividade independente, apresentada pelo aluno sem o auxílio dos outros, quando comparada com o nível das tarefas que pode realizar com o auxílio de alguém mais experiente, tem a capacidade de fornecer a inserção na área de desenvolvimento potencial revelada.

Jamais se deve considerar o desenvolvimento mental de um aluno sem a comparação efetiva dos dois níveis: nível de desenvolvimento efetivo/real *versus* área de desenvolvimento potencial/vir-a-ser. Há o superável, há a construção de um conhecimento que ocorre no dia a dia.

Para um aluno que participa de um processo em que há o entendimento de que a aprendizagem é resultante apenas do processo de maturação, ou que a maturação e a aprendizagem identificam-se, ou que existem lado a lado, as expectativas de superação do seu desempenho são menores. Nesse contexto, a significância das provocações pedagógicas será mais restrita.

Não há como negar que aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Qualquer ser humano, tendo condições psicológicas e motoras, pode ultrapassar o que está previsto nos testes de desenvolvimento.

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes,¹⁷⁹ [...] denomina-se 'zona de desenvolvimento proximal'.¹⁸⁰

É exatamente nessa "zona proximal" que estão situadas as possibilidades que cada aluno, em qualquer nível de desenvolvimento, apresenta, e que devem ser trabalhadas pela aprendizagem. Enquanto o aluno analisado sob o prisma do desenvolvimento real é classificado retrospectivamente, a análise sob o ângulo do desenvolvimento potencial ocorre de forma prospectiva, observando e considerando o que está em processo de maturação.

Então, crianças, jovens e adultos com uma mesma idade cronológica podem apresentar desenvolvimento completamente diferente. Ao se considerar o

¹⁷⁹ Ibidem. p. 112.

¹⁸⁰ Idem.

desenvolvimento mental, é preciso, necessariamente, considerar: o “nível de desenvolvimento real” e a “zona de desenvolvimento proximal”. E isso dependerá da história de cada um. Os seres humanos, dependendo das múltiplas experiências vivenciadas, poderão apresentar respostas diferenciadas.

A zona de desenvolvimento proximal permite delinear o futuro. O limite nos contornos da imitação é destrutivo à real aprendizagem. “[...] a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.¹⁸¹ Por isso, uma aprendizagem que provoque a criatividade, a apresentação de diferentes alternativas de solução para os problemas existentes com múltiplos desafios, é o caminho. E é caminho essencial para o exercício da cidadania, de ser capaz de apresentar propostas com diferentes hipóteses para a solução dos problemas sociais, políticos, econômicos, educacionais, jurídicos, entre outros.

Na visão de Vygotsky, o papel da instituição educacional em geral enfoca a tarefa de buscar, de expor o aluno, de provocá-lo a buscar aprender o que lhe falta, com consciência e responsabilidade histórica. A aprendizagem antecipa o desenvolvimento. Ao contrário de Piaget, Vygotsky demonstra que um ensino forte, contextualizado historicamente, provocador, pode levar o ser humano a ultrapassar fases do desenvolvimento, chegando ao raciocínio conceitual, operatório formal. Entretanto, nem todos os seres humanos passam pelas mesmas fases. Então o ensino deve ser orientado para que provoque o desenvolvimento e não para segui-lo como consequência. Somente atuando nessa direção é que se estará contribuindo para o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores, funções absolutamente peculiares dos seres humanos, que traduzem o alto nível da sua ontogênese e da sua filogênese, manifestando-se na relação com os outros, nas atividades grupais e na sua individualidade, por meio do pensamento conceitual.

É no processo da aprendizagem que se encontra o foco principal da fonte de desenvolvimento, ou o cerceamento de ativação de numerosos processos. Esse contexto da aprendizagem é o alicerce fundamental para o exercício da cidadania.

A aprendizagem não é desenvolvimento em si mesma. Não há identificação entre ambos, mas há um processo, uma unidade complexa.. A aprendizagem pode,

¹⁸¹ Ibidem. p. 117.

ou não, contribuir para o desenvolvimento mental. Sem que ela ocorra, jamais o ser humano chegará às suas características historicamente construídas.

Para Vygotsky, o desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto – na educação infantil, no ensino fundamental, médio ou superior – não acompanha de forma simétrica a aprendizagem escolar “como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável”.¹⁸²

Cada trabalho, cada área de estudo, cada atividade apresentam relações peculiares próprias, com significativa influência na sua cultura, no seu meio. Mas, a provocação, a intermediação pedagógica, pode materializar avanços que não ocorreriam espontaneamente, por simples ação sobre o meio físico. Há, também, uma história, um aprendizado que começa antes e ultrapassa o muro da instituição educacional.

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.¹⁸³

O ensino e a aprendizagem mecânicos entediam o ser humano. Em nada o provocam como “sujeito-histórico”. “Não pode existir nenhum processo de pensamento quando um indivíduo recita silenciosamente um poema aprendido de cor ou repete mentalmente uma frase que lhe foi ensinada para fins experimentais [...]”.¹⁸⁴

A história de cada um faz parte da historicidade humana. A história do indivíduo e sua visão da cultura assemelham-se.

Nos processos psicológicos complexos não há como se admitir a presença do estímulo-resposta, pois outros fatores e elementos concorrem para a resultante como uma possibilidade, e não como uma previsibilidade. Nada é eterno. As mudanças ocorrem através dos tempos. Essas transformações são provocadas pelos seres humanos, que intervêm de forma ativa e autônoma. É o organismo

¹⁸² Ibidem. p. 119.

¹⁸³ LURIA, Alexander Romanovich. *Vygotsky*. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch e outros. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1988. p. 25.

¹⁸⁴ VYGOTSKY, 1998, p. 59.

humano vivo, ativo, como ser pensante e transformador que é, debruçando-se sobre o mundo e transformando-o. É um processo pessoal e social, contrário à heteronomia.

Os signos, tornam-se significativos a partir da inserção cultural, e a compreensão da sua complexidade é dependente de tal contexto.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através de palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. [...]

Mostramos que a característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade. [...] – o problema geral da consciência. [...]

As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.¹⁸⁵

Imaginar, pensar, refletir os atos humanos, seus projetos e a sociedade, tudo isso faz parte da ação histórica. Os animais não têm essa característica. Participar ativamente (pensamento, fala e ação) desse processo de construção é vivenciar a cidadania. Sim, porque as transformações podem ser resultado de um pensar consciente e da busca ativa para a construção de uma sociedade com justiça social ou do abandono à crença do fatalismo, fisiologismo.

O Estado, a família, a comunidade, o psicológico individual e coletivo, a aplicação da justiça social, a própria sobrevivência vão através dos tempos situando-se de forma diferenciada, mas, para o ser humano, o comportamento e o intelecto sofrem as determinações da consciência; por isso, uma aprendizagem profunda e contextualizada torna-se indispensável.¹⁸⁶ E, nesse contexto, o ser humano pode lutar contra os condicionamentos, construindo o cotidiano histórico com responsabilidade social.

¹⁸⁵ Ibidem. p. 190.

¹⁸⁶ FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. São Paulo: Papyrus, 1994. OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento, um processo histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. REGO, Cristina Teresa. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, passim.

1.4.2 Elementos para o exercício da cidadania na visão de Gramsci

Antônio Gramsci, embora deputado italiano, esteve preso a partir de 1926, durante dez anos, de uma pena total em que foi condenado a mais de vinte anos, por opor-se, explicitamente, ao regime fascista.

Sua compreensão de que qualquer ser humano pode ser intelectual é materialidade indispensável para o processo da hegemonia popular. Ter a clareza de que a reflexão crítica sobre a vida não está reservada a uma casta que se distancia do senso comum, que apenas domina o conhecimento erudito acumulado, é requisito para a interpretação do intelectual orgânico, engajado na transformação para construção da justiça social.

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o maior peso da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não intelectuais. [...] Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.¹⁸⁷ Mas, o homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive que a sua consciência teórica esteja em contradição com o seu agir.¹⁸⁸

Para que a justiça social se manifeste, não basta apenas o arroteo teórico e os discursos inflamados; há necessidade de que se manifeste um engajamento real, político, social, histórico, revolucionário, fortalecedor da classe popular; uma práxis peculiar democrática. Lançar-se na luta de construção por um mundo melhor é opção pela cidadania e a certeza de que há uma autonomia democrática, popular, que pode e deve ser cultivada, florescer e dar frutos.

O alerta nessa caminhada traz reflexão e clareza diante das múltiplas possibilidades de encontrar-se sozinho, por vezes.

Estou convencido de que é preciso contar sempre apenas consigo mesmo e com as próprias forças; não esperar nada de ninguém e portanto não buscar desilusões. Que se deve propor fazer apenas aquilo que se sabe

¹⁸⁷ GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. p. 7.

¹⁸⁸ GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 20.

poder fazer e seguir pelo seu próprio caminho. Minha posição moral é ótima: aqui, julgam que eu seja um satanás, ali pensam que eu seja quase um santo. Eu não quero fazer nem o papel de mártir, nem de herói. Creio ser simplesmente um homem médio que tem suas convicções profundas e que não as troca por nada do mundo.¹⁸⁹

Gramsci, que repensou a caminhada do marxismo, provoca o intelectual para que, de forma consciente, fundamentada, declarada, por meio de sua ação real, se debruce sobre a questão da hegemonia reinante na construção histórica e sobre a possibilidade da atuação do intelectual orgânico na sua alteração, na busca da hegemonia da classe popular.

Há um rumo a ser escolhido. Para os que optam por essa caminhada, está reservado o papel dos intelectuais na direção da sociedade: a tradição de contribuir para manter a exploração das classes subalternas ou construir uma mudança histórica, para que essas classes assumam sua autonomia, hegemonia e sua própria história. Ser intelectual orgânico, transformador, revolucionário, é opção. Participar do processo de construção da hegemonia, unidade de pensamento e ação em que se estabelece o processo de compreensão e valorização da cultura da classe popular é escolha que está referenciada por valores ideológicos, culturais e políticos. É uma práxis emancipatória inserida nas instituições sociais e estatais.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática como construtor, organizador, 'persuasor permanente', já que não apenas orador puro e superior [...].¹⁹⁰

Gruppi,¹⁹¹ analisando o pensamento do escritor italiano, enfatiza que Gramsci estabelece uma conexão estrita entre política e filosofia, afirmando que a verdadeira filosofia de cada pessoa está em sua maneira de agir, consiste mais em sua política do que em suas declarações teóricas. E acrescenta:

As classes subalternas têm uma filosofia real, que é a de sua ação, do seu comportamento. E elas têm também uma filosofia declarada, que vive na consciência, a qual está em contradição com a filosofia real. É preciso juntar esses dois elementos através de um processo de educação crítica, pelo qual a filosofia real de cada um, sua política, se torne também a filosofia consciente, a filosofia declarada. O fim é chegar a esse processo de unificação de teoria e prática, de construção de uma cultura nova,

¹⁸⁹ GRAMSCI, Antônio. *Cartas do Cárcere*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p. 81.

¹⁹⁰ GRAMSCI, 1989. p. 8.

¹⁹¹ GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel*. São Paulo: LPM, 1983. p. 71.

revolucionária, de reforma intelectual e moral. As duas coisas, para Gramsci, são estritamente ligadas.¹⁹²

Gramsci valoriza a classe popular e suas reflexões. Na prisão percebeu claramente, “o fato de que os alunos, ainda quando às vezes semi-analfabetos, são intelectualmente desenvolvidos”.¹⁹³ Alerta, também, da necessidade do cuidado com o corpo para que tenha estrutura para exercer a cidadania, ainda que atrás das grades:

Acha que não significa nada ter levado sempre uma vida extremamente sóbria e rigorosa? Percebo, agora, o que significa dizer nunca ter sofrido moléstias graves nem ter provocado no organismo nenhuma lesão decisiva; posso me cansar horivelmente, é verdade; mas um pouco de repouso e alimento rapidamente fazem com que volte à normalidade.¹⁹⁴

Preocupou-se em ocupar o tempo na prisão, pesquisando sobre o “espírito público [...] os intelectuais italianos, suas origens, seus agrupamentos segundo as correntes da cultura, os seus diferentes modos de pensar, etc”.¹⁹⁵ Nas lembranças da vida universitária, encontra-se a dedicação à derrubada de valores cristalizados, confrontando-se com os mestres que muito respeitava, mas que não rompiam com os conservadores pelos limites da conveniência individual:

Um dos maiores 'remorsos' intelectuais de minha vida é a dor que provoquei no meu bom professor Bartoli da Universidade de Turim, o qual estava persuadido de que eu seria o arcanjo destinado a liquidar definitivamente os neogramáticos, uma vez que ele, da mesma geração e ligado por milhões de fios acadêmicos a esta camarilha de homens infamíssimos, não queria ir, em suas enunciações, além de um certo limite fixado pelas conveniências e pela deferência para com os velhos monumentos funerários da erudição.¹⁹⁶

E dentre os temas que lhe despertavam paixão, destaca o poder criador da escrita, do avanço, da transformação.

No fundo, para quem observar bem, [...] encontra-se o espírito popular criador, em suas diferentes fases e graus de desenvolvimento. [...] Sabe, o escrever substitui a conversação [...].¹⁹⁷

¹⁹² Ibidem. p. 83.

¹⁹³ GRAMSCI, 1987, p. 34.

¹⁹⁴ Ibidem. p. 44.

¹⁹⁵ Ibidem. p. 51.

¹⁹⁶ Idem.

¹⁹⁷ Ibidem. p. 52.

A solidariedade lhe chamava a atenção e era enaltecida, pois o exercício da cidadania por um grupo supõe a solidariedade entre seus membros, para superação dos momentos de dúvidas e dificuldades:

É incrível como os sicilianos, do mais baixo extrato até às camadas mais elevadas, são solidários entre si e como até mesmo cientistas de inegável valor incorrem nas disposições do Código Penal em virtude deste sentimento de solidariedade.¹⁹⁸

A objetividade no que se diz é essencial nos vários momentos, para que não se perca oportunidade de participar da transformação do espaço histórico: “Expressi o pensamento? (Como diriam os meus amigos sicilianos de Ustica). Não poderia expressi-lo de modo mais breve e sintético. Portanto, não se preocupe por este lado da minha existência”.¹⁹⁹

Na análise entre a fantasia e a imaginação, deve predominar esta, para que complemente as transformações necessárias ao cotidiano. E é este cotidiano do mundo que vai ser transformado a partir do que já existe. “Não se pode pedir a ninguém que imagine coisas novas; pode-se entretanto pedir (falo assim por falar) o exercício da fantasia para que complete, com base nos elementos conhecidos, toda a realidade vivente.”²⁰⁰

Na busca de um currículo que exercite a cidadania, às instituições educacionais, Gramsci sugere:

Uma das atividades mais importantes, segundo penso, a ser programada por parte do corpo docente, seria a de registrar, desenvolver e coordenar as experiências e observações pedagógicas e didáticas; deste trabalho ininterrupto só pode nascer o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer. Que grande livro se poderia fazer, e quão útil, sobre experiências. Uma vez que tal é a minha opinião, seria difícil lhe dar conselhos e tanto menos derramar, como você diz, uma série de idéias 'geniais'. Penso que a genialidade deva ser atirada na 'fossa' e que, ao contrário, deva ser aplicado o método das experiências minuciosas e da autocrítica mais apaixonada e objetiva. [...] Isto é, cada participante deveria dar uma contribuição sua como conferência ou relatório sobre determinados temas científicos, históricos ou filosóficos, mas especialmente didáticos e pedagógicos. [...] um curso de lógica e de dialética.²⁰¹

Demonstra a desmitificação de que apenas a academia tem razão:

¹⁹⁸ Ibidem. p. 61.

¹⁹⁹ Ibidem. p. 63.

²⁰⁰ Ibidem. p. 66.

²⁰¹ Ibidem. p. 74.

Eu possuo uma capacidade bastante feliz para encontrar um quê de interessante mesmo na mais baixa produção intelectual, como os romances em folhetins, por exemplo. Se tivesse a possibilidade, acumularia centenas e milhares de anotações sobre alguns temas de difusa psicologia popular.²⁰²

Para assumir a práxis da cidadania, enfrentando barreiras, não se pode deixar intimidar-se diante das ameaças que surgem:

É o estado de espírito de quem se deixa tomar pelo pânico, de quem vê perigos e ameaças por todos os lados, e por isso torna-se impotente para trabalhar com seriedade e vencer as dificuldades reais, depois de tê-las bem determinadas e destacadas daquelas outras imaginárias que a fantasia por si só criou.²⁰³

Para Gramsci assumir a vida vivida intensamente, com suas contradições, provoca a transformação da vida, representa um marco no confronto entre o conservadorismo e a revolução social, porém sempre buscando o mais alto grau de serenidade estoica.

Nas atividades do cotidiano, na luta pela cidadania, não há como o operador do Direito deixar-se envolver pela marginalização de suas idéias e projetos que apresenta. Mesmo diante dos fracassos e injustiças sociais, deve manter-se alegre, pois essa energia subsidia o raciocínio para uma melhor decisão, para a busca de uma melhor alternativa. “Portanto, alegre-se, e não se deixe dominar pelo ambiente provinciano sardo: é preciso ser sempre superior ao ambiente em que se viver, sem todavia desprezá-lo ou se achar superior. Compreender e raciocinar, e não choramingar [...]”.²⁰⁴

A práxis deverá estar permanentemente presente, mesmo nos sentimentos humanos: “[...] penso que é necessário sermos práticos e realistas até na bondade”.²⁰⁵ A filosofia da práxis, transformadora e revolucionária do mundo e de todo o seu contexto, só pode estar traduzida “em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)”.²⁰⁶

A práxis expressa-se em movimentos de reforma, de mudança, de transformação e revolução social. “A filosofia da práxis é o coroamento de todo este

²⁰² Ibidem. p. 77.

²⁰³ Ibidem. p. 79.

²⁰⁴ Ibidem. p. 86.

²⁰⁵ Idem.

²⁰⁶ GRAMSCI, 1978, p. 20.

movimento de reforma intelectual e moral, dialetizado no contraste entre cultura popular e alta cultura”.²⁰⁷

Para o exercício da cidadania, não é necessário o domínio da gramática e, por analogia, de regras processuais supérfluas. A exemplo da gramática, o rito processual, cheio de detalhes insignificantes, mata a busca da justiça social, escondendo-se por trás de múltiplas regras inúteis para o exercício da cidadania. Os códigos comportam-se como a gramática:

Que é a gramática? Todos os anos, em todos os países do mundo, milhões e milhões de gramáticas são avidamente devoradas por milhões e milhões de exemplares da raça humana, sem que os infelizes tenham uma consciência exata do objeto que devoram.²⁰⁸

Faz crítica à atuação dos operadores do Direito, mencionando advogados,²⁰⁹ oficiais de justiça²¹⁰ que atuam contrariando a cidadania, estabelecendo como limite, com discursos inflamados, a legalidade em si, a defesa da dogmática jurídica, como a máxima no Direito; todos, nada mais que, reduzidos a uma “rodinha do Estado”.²¹¹

Para a organização do currículo, Gramsci destaca que “os programas pré-organizados de modo muito rígido e esquemático vêm a se chocar contra a dura realidade, destruindo-se, quando se tem uma atenta consciência do dever”.²¹² Acima de qualquer aspecto importante, está a consciência daquele que irá vivenciar o currículo, em fazer transformações que o bom senso, diante de uma análise crítica propõe.

Dá destaque ao social denunciando o “egoísmo das gerações médias, para com as crianças e os velhos”,²¹³ a prisão como “uma coisa demasiado estúpida [...]”.²¹⁴

Gramsci comenta que há professores que podem destruir sonhos com suas atitudes medíocres, e há outros que podem despertar a criação, a ousadia, o pensamento crítico, o raciocínio dialético, o comprometimento histórico.

²⁰⁷ Ibidem. p. 106.

²⁰⁸ GRAMSCI, 1987, p. 92.

²⁰⁹ Ibidem. p. 95.

²¹⁰ Idem.

²¹¹ Idem.

²¹² Ibidem. p. 97.

²¹³ Ibidem. p. 107.

²¹⁴ Ibidem. p. 108.

Eu tinha uma acentuada tendência para as ciências exatas e para a matemática desde pequeno. Perdi-a durante os estudos ginasiais, porque não tive professores que valessem um pouco mais que um figo podre. [...] mas finalmente 'inventei' uma demonstração que foi tomada pelo professor como ótima, conquanto não existisse em nenhum tratado.²¹⁵

Conclama a necessidade de uma "serenidade estoica", para que a coerência ética seja mantida diante dos reflexos para a derrubada da cidadania.

[...] o homem deveria ter chegado ao grau máximo de serenidade estoica e adquirido uma tal convicção profunda de que tem em si mesmo as fontes das próprias forças morais, que tudo depende dele, da sua energia, da sua vontade, da férrea coerência dos fins que se propõe e dos meios que utiliza para objetivá-los que não deveria desesperar nunca, nem cair naqueles estados de espírito vulgares e banais que se chama pessimismo e otimismo. Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista pela vontade. Em quaisquer circunstâncias penso nas hipóteses piores para colocar em movimento todas as reservas de vontade e estar capacitado a superar o obstáculo. Nunca alimentei ilusões, e nunca tive desilusões. Armei-me especialmente com uma paciência ilimitada, não passiva, inerte mas animada de perseverança.²¹⁶

Sobre as sentenças dos Tribunais de Justiça, alerta para a esquecida legitimidade, visando a uma condenação inclusive, sem legalidade, em que a busca de revisão torna-se necessária, ainda que não traga bons resultados:

[...] desejo estudar a sentença e ver se é legítima a medida da revisão. De modo geral considero que, na minha atual situação, qualquer recurso torna-se oportuno e obrigatório, sem que mantenha ilusões, mas para estar consciente de ter da minha parte tudo o que era legalmente possível visando demonstrar ter sido condenado sem base legal.²¹⁷

Ainda acrescenta que o Tribunal encaminha a solução dos casos urgentes e deixa por último os daqueles que ainda devem cumprir um longo período de pena e que suas decisões estão inter-relacionadas a questões situadas num contexto bem mais amplo.

A conclusão, em resumo, é esta: fui condenado, no dia 4 de junho de 1928, pelo Tribunal Especial, isto é, por um órgão colegiado composto por homens determinados, que se poderiam nominalmente indicar com endereço e profissão na vida civil. Mas isto é um erro. Quem me condenou é um organismo muito mais vasto, de que o Tribunal Especial não foi senão a indicação externa e material, que redigiu o ato legal de condenação.²¹⁸

²¹⁵ Ibidem. p. 109-110.

²¹⁶ Ibidem. p. 143.

²¹⁷ Ibidem. p. 151.

²¹⁸ Ibidem. p. 335.

Na luta pela cidadania, alerta:

É preciso, segundo penso, ser sempre muito prático e concreto, não sonhar com os olhos abertos, colocar-se diante de fins discretos, atingíveis; é preciso, então, ter uma perfeita consciência dos próprios limites, mesmo quando se queira alargá-los e aprofundá-los.²¹⁹

Na crítica à Igreja Católica, salienta que, historicamente, apesar de poderosa, marginalizou São Francisco de Assis, mantendo o mesmo perfil institucional e o poder direcionado para o mesmo fim.

Historicamente provam que organismo poderoso era e ainda é a Igreja Católica. Francisco colocou-se como iniciador de um novo cristianismo, de uma nova religião, provocando enorme entusiasmo como nos primeiros séculos do cristianismo. A Igreja não o perseguiu oficialmente, porque isto teria antecipado de dois séculos a reforma, mas o imunizou, dispersou seus discípulos e reduziu a nova religião a uma simples ordem monástica ao seu serviço.²²⁰

São Francisco não praticou a especulação teológica; procurou realizar praticamente os princípios do Evangelho; seu movimento foi popular enquanto viveu a recordação do fundador, mas já em frei Salimbene de Parma, que viveu uma geração depois, os franciscanos são pintados como gozadores.²²¹

Em outras dezenas de cartas, destaca a hegemonia. A questão do conceito da hegemonia é opção que se revela na individualidade do particular e do coletivo:

[...] uma escolha de si mesmo e das coisas. Esse aspecto problemático não deve ser perdido quando a práxis consciente se dirige no sentido de ampliar as liberdades e de criar formas de vida em cujo interior as potencialidades humanas possam se realizar, sem renunciar às relações de associação e cooperação com os outros.²²²

"Tornou-se antes possível afirmar que o traço essencial da mais moderna filosofia da práxis consiste justamente no conceito histórico-político de 'hegemonia'."²²³ A filosofia da práxis é um "historicismo absoluto, liberto na verdade" e não se encontra só em palavras.²²⁴

Alerta ao mundo que "não está excluída do materialismo histórico uma história ético-política enquanto história do momento hegemônico [...]"²²⁵

²¹⁹ Ibidem. p. 153.

²²⁰ Ibidem. p. 153-154.

²²¹ Idem.

²²² SANTUCCI, Antônio A. *Novas cartas de Gramsci*. São Paulo: Paz e Terra, 1987. p. 33.

²²³ GRAMSCI, 1987, p. 287.

²²⁴ Ibidem. p. 289.

²²⁵ Ibidem. p. 288.

Se toda história é história da liberdade, ou seja do espírito que se cria a si mesmo (e nesta linguagem liberdade é igual a espírito, espírito é igual a liberdade), [...]. Não será portanto história da liberdade no sentido filosófico, mas da autoconsciência desta liberdade e da difusão desta autoconsciência sob forma de uma religião nos estratos intelectuais e de uma superstição nos estratos populares que se sentem unidos àqueles intelectuais, que sentem participar de um bloco político do qual aqueles intelectuais são os porta-estandartes e os sacerdotes. Trata-se, portanto de uma ideologia, isto é, de um instrumento prático de governo, e será preciso estudar o nexo prático sobre o qual se baseia. A 'liberdade' como conceito histórico é a própria dialética da história e não tem 'representantes' práticos distintos e individuados.²²⁶

Destacou o domínio de grupos a conduzir a história de seu país:

Se estudar toda a história italiana a partir de 1815, verá que um pequeno grupo dirigente conseguiu metodicamente absorver no seu círculo todo o pessoal político que os movimentos de massa, de origem subversiva punham em evidência.²²⁷

Enfoca a personalidade e a vontade próprias situando-as como dialéticas na busca de uma vontade interior e de uma racionalidade centrada no afeto.²²⁸

Nos vínculos da solidariedade situa Deus:

Deveria colocá-la com frequência diante de um dever objetivo seu, e digo objetivo justamente porque na dependência apensa dos vínculos de solidariedade. Dou-lhe o exemplo da igreja e da religião. Para a igreja a crença em Deus deveria ser para todos os homens a fonte máxima de consolação e a base inabalável da vida moral [...] a própria igreja entende implicitamente que Deus não passa de uma metáfora para indicar o conjunto dos homens organizados para o auxílio mútuo.²²⁹

Defende não ceder ao cansaço diante das resistências da sociedade injusta e que agride aqueles que lutam pela justiça social.

Eu tenho atravessado muitos momentos duros, muitas vezes me senti fisicamente fraco e quase extenuado, porém nunca cedi à fraqueza física e tanto quanto se pode fazer prognósticos sobre estes assuntos, não creio que cederei tampouco de agora em diante.²³⁰

Rir do que se pensa quando inaugura uma nova fase, da própria desgraça e do insucesso, ajuda a ultrapassar os momentos tortuosos: “[..] ponho-me a rir recordando o que pensava então [...]. Acho ainda que você é muito mais forte do

²²⁶ Ibidem, p. 290.

²²⁷ Ibidem, p. 295.

²²⁸ Ibidem, p. 254.

²²⁹ Ibidem, p. 255.

²³⁰ Ibidem, p. 330.

que pensa e que por isso deve se concentrar e dirigir totalmente no sentido de superar a crise que atravessou, e isto de modo decisivo”.²³¹

A leitura e a reflexão são eternas companheiras. Enfatiza que se cria a partir de uma vontade racional, e que somente “faz” na vida, após ter pensado muito sobre idéias contrárias, frente às várias concepções:

[...] ponho-me continuamente a cavilar em busca de soluções mais racionais, [...] pedindo-lhe algumas indicações bibliográficas que me permitam alargar o campo das meditações e orientar melhor. [...] método de pesquisa das ciências econômicas[...] história da filosofia,[...] história da ciência econômica, [...] filosofia da práxis [...] ²³², [...] a dialética.²³³

Manifesta-se insatisfeito quando não refletem segundo sua orientação: “Você não refletiu sobre o fato e não foi capaz de tirar daí nenhuma consequência em relação ao seu comportamento”.²³⁴

Recomenda a leitura dos grandes filósofos e não a de manuais. Condena “a cópia piorada e imperfeita”.²³⁵

E aos professores que cristalizam autores como se fossem verdades eternas, registra:

Os professores imbecilizados que tomam certos poetas ou escritores como religião própria e celebram seus estranhos ritos filosóficos. Eu penso que uma pessoa inteligente e moderna deve ler os clássicos em geral com certo 'distanciamento', isto é, apenas pelos valores estéticos, enquanto o 'amor' implica em adesão ao conteúdo ideológico da poesia [...].²³⁶

Conseguir o máximo de qualificação e especialização é tarefa que destaca com alegria: “Acrescento que ficaria muito feliz se você se dedicasse a isto de modo sistemático e contínuo, de modo a alcançar o máximo de qualificação, a especialização”.²³⁷

A persistência é o máximo da norma de conduta que estabelece:

Aqui está a norma de conduta que gostaria de fazê-la seguir com um máximo de convicção: nenhuma pressa, nenhuma impulsividade. Para cada

²³¹ Ibidem. p. 331.

²³² Ibidem. p. 292.

²³³ Ibidem. p. 344.

²³⁴ Ibidem. p. 308.

²³⁵ Ibidem. p. 261.

²³⁶ Ibidem. p. 207.

²³⁷ Ibidem. p. 305.

iniciativa, antes da resolução, será preciso ter fixado todos os fatores positivos de sucesso e eliminado todos os negativos ou de insucesso.²³⁸

Gramsci escreveu outras cartas, que “possuem uma notável importância, tanto do ponto de vista biográfico como do ético e do político, e que são uma prova do seu empenho, mesmo no cárcere, em buscar o caminho de um marxismo renovado”.²³⁹ Conclama: “a cada um, a sua parte”.²⁴⁰

Não é fácil, mas precisamos ter paciência, inclusive, para transformar as relações pessoais. “[...] escrever com extrema franqueza”²⁴¹ é característica de um cidadão. As questões que são “causas recônditas”²⁴² devem ser superadas por buscas na atualidade; abandonar a “[...] metafísica da impaciência. Também você deve fazer como eu, não se atormentar por detrás de fantoches”.²⁴³

Sua opinião sobre o mundo é avassaladora: “O mundo é verdadeiramente grande e terrível, e especialmente para quem está no cárcere, cada vez mais incompreensível”.²⁴⁴

Ressalta que é necessário garantir “[...] o 'tipo' de cidadão fixado pelo Direito Público [...]”²⁴⁵.

Dá receitas para vencer o desafio: o acompanhamento, a vivência de todo um processo.

Vença a indolência, não se deixe dominar pelo ambiente monótono do trabalho, de seus freqüentadores, de suas conversas tolas e aborrecidas.²⁴⁶

Será porque toda a minha formação intelectual foi de natureza polêmica; até o pensar 'desinteressadamente' me é difícil, isto é, o estudo pelo estudo.²⁴⁷

Demonstra que o seu comprometimento está com a realidade histórica e não com o poder imediato. “Fui um jornalista muito independente, sempre de uma única opinião e nunca escondi minhas convicções profundas para agradar patrões ou

²³⁸ Ibidem. p. 325.

²³⁹ SANTUCCI, 1987, p. 13. VYGOTSKY, 1998, p. 66-67.

²⁴⁰ GRAMSCI, 1987, p. 289-290.

²⁴¹ Ibidem. p. 173.

²⁴² SANTUCCI, 1987, p. 37.

²⁴³ Idem.

²⁴⁴ Ibidem. p. 48.

²⁴⁵ GRAMSCI, 1987, p. 274.

²⁴⁶ Ibidem. p. 176.

²⁴⁷ Ibidem. p. 181.

cúmplices”.²⁴⁸ A realidade transforma as pessoas. “Todavia, é preciso resistir, não ceder, procurar adquirir forças”.²⁴⁹

Manifesta o desejo de fraternidade, e de que todos os homens do mundo, enquanto se unam entre si e trabalhem, lutem e melhorem a si mesmos. Essa atitude resultará em prazer maior para os homens.²⁵⁰

Cabe à escola, às instituições educacionais, da educação infantil à universidade, nas diversas áreas científicas, provocar a atuação dos intelectuais. É nessas instituições escolares que intelectuais dos instrumentos, nos mais diversos níveis, elaboram o saber.

Quanto ao que fundamenta a atuação de cada ser humano no mundo, Gramsci ressalta: “Na realidade não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas”.²⁵¹ “A universidade, com exceção de alguns países, não exerce função unificadora; um pensador livre, freqüentemente, tem mais influência do que toda a instituição universitária, etc.”²⁵²

Quanto à hegemonia da cultura, assim se manifesta:

O que é importante é o nascimento de uma nova maneira de conceber o homem e o mundo, bem como o fato desta concepção não mais ser reservada aos grandes intelectuais, mas tender a se tornar popular, de massa, com caráter concretamente mundial, modificando (ainda que através de combinações híbridas) o pensamento popular [...].²⁵³

A práxis transformadora é um compromisso que nasce por opção daquele que a pratica. “Mais do que interpretar o mundo, é preciso transformá-lo”.²⁵⁴

1.4.3 Elementos para o exercício da cidadania na visão de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire, advogado desiludido com o mundo jurídico, sempre atuou como educador. Nasceu na cidade de Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921.

²⁴⁸ Ibidem. p. 238.

²⁴⁹ Ibidem. p. 368.

²⁵⁰ Ibidem. p. 386.

²⁵¹ GRAMSCI, 1978, p. 14.

²⁵² Ibidem. p. 29.

²⁵³ Ibidem. p. 127.

²⁵⁴ MOCHOCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990. p. 10.

É considerado o educador brasileiro de maior expressão da tendência popular da educação. Foi o homem que lutou contra o analfabetismo e clamou pelo exercício da cidadania.

Coordenou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos e o Movimento de Cultura Popular (1963). Foi preso, perseguido, por ser considerado inimigo de Deus e do Brasil na época da ditadura militar (1964). Exilou-se na Bolívia e, posteriormente, no Chile, onde trabalhou em programas de educação popular (64/69). Foi para os Estados Unidos, depois para Genebra, na Suíça, onde fundou o Instituto de Ação Cultural (IDAC) (1969). É dessa equipe a elaboração, sob a coordenação de Paulo Freire, da obra *Cuidado Escola! Assessorou vários países em termos de educação. Recebeu vários títulos de *honoris causa*, concedidos por universidades dos vários continentes.*

Com a abertura democrática, retornou ao Brasil (1979).

Recebeu o prêmio UNESCO da Educação (1986).

Foi secretário da educação do município de São Paulo (1988/90).

Faleceu em 2 de maio de 1997, deixando a continuidade de seus trabalhos na educação com sua filha, Madalena Freire, e com todos os educadores que valorizam a cultura e a sabedoria popular.

Paulo Freire traz, ao contexto social brasileiro, elementos significativos para o surgimento de novos paradigmas no ensino e na aprendizagem, a partir da reflexão da materialidade real da vivência da cidadania dos brasileiros. Reflete sobre a direção que se pode tomar, reafirmando que a opção do caminho é daquele que escolhe.

No mundo capitalista dominante, com suas injustiças e contradições, “o dinheiro é a medida de todas as coisas”.²⁵⁵ Nele, as lutas, a marginalização da classe popular e as minorias, juntas, na realidade, estão traduzidas na maioria.

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações [...] Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o

²⁵⁵ FREIRE, 1980, p. 49.

pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez.²⁵⁶

O contexto a todos encharca. Diante do que se vivencia, pode-se cruzar os braços, observar imóveis, mudos, as injustiças sociais e sua materialidade a cada dia, ou debruçar-se a construir realmente um espaço vivo da cidadania, por meio da ação e da reflexão permanentes. A aprendizagem, nas mais diversas áreas científicas, pode estar direcionada para muitos caminhos, para muitas opções, porque homens e mulheres, com sua capacidade criadora, são os únicos seres que podem alterar esse contexto.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.²⁵⁷

Há um sujeito oprimido que carrega dentro de si o opressor. Para expulsá-lo, há necessidade de um processo educacional pelo qual se estabelece a crítica da educação bancária²⁵⁸ e de um sistema educativo caótico a serviço da exclusão social e do domínio da classe dominante.

A educação traduz-se num ato de amor, por isso um ato de coragem, rumo à cidadania. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais humano. "O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados".²⁵⁹

Mais do que nunca, faz-se indispensável o desenvolvimento de uma mente crítica, com visão de conjuntura. E uma mente crítica revela-se em comunicação, através do diálogo da pronúncia,²⁶⁰ de seus escritos, ousados, limitados, porém compartilhados, participativos.

²⁵⁶ FREIRE, 2000, p. 40.

²⁵⁷ Ibidem, p. 77.

²⁵⁸ FREIRE, 1980, p. 70-76.

²⁵⁹ FREIRE Paulo. *Educação e mudança*. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990. p. 19.

²⁶⁰ FREIRE, 1980, p. 92.

Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*. O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende "afetivamente" tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, "aprende" a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que o necessário ao ser humano para as mesmas coisas.²⁶¹

Por volta do final da década de 1980, a Fundação EDUCAR (Educação de Jovens e Adultos) planejara, inicialmente para um pequeno grupo de vinte pessoas, uma mesa-redonda que, em face da pressão e da organização dos estudantes da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), foi substituída por um amplo debate. O contato direto com Paulo Freire nessa oportunidade apontou para a reflexão de aspectos essenciais relacionados à educação e à sociedade.

A educação não é neutra, mas não pode ser imposta porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e nunca pode ser feita por um sujeito isolado. É praticando profundamente que se aprende. É nadando que se aprende a nadar; é trabalhando que se aprende a trabalhar; praticando, aprende-se a praticar melhor. Ao final da leitura de um texto é indispensável sua discussão. Não há compreensão, interpretação, inferências, sem a inter-relação do texto com o que se apresenta em torno do texto.

Por meio do diálogo, busca-se que o homem pronuncie sua palavra, para que transforme o mundo. Isso é o exercício da cidadania. Afinal, "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão".²⁶²

Na história se faz o que é historicamente possível fazer e não o que se gostaria de fazer.

A idéia da liberdade só adquire plena significação quando comunga a luta concreta dos homens por libertarem-se.

O acesso aos direitos sociais é farol condutor para a cidadania.

Cada instituição traduz nas entranhas sua proximidade ou seu afastamento para com a implementação da vivência da cidadania: "É por isso que podemos

²⁶¹ FREIRE. 2000, p. 55-56.

²⁶² FREIRE. 1980, p. 92.

afirmar que, se a política educacional de um partido progressista e sua prática pedagógica forem iguais às de um partido conservador, um dos dois está errado”.²⁶³

A ação de cada educador no mundo reclama por uma práxis coerente. “Daí a necessidade imperiosa que temos, educadores progressistas, de sermos coerentes, de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos [...] unidade teoria e prática [...]”.²⁶⁴

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará associado a uma ‘leitura’ crítica da realidade. Não queremos nem o ensino dos conteúdos em si, nem o exercício do ‘pensar certo’, desligado dos ensinamentos dos conteúdos. Nem elitismo teorista, nem basismo praticista [...] Para um educador progressista coerente não é possível minimizar, desprezar, o ‘saber de experiência feito’ que os educandos trazem para a escola.²⁶⁵

As condições de trabalho para os educadores constituem-se questão elementar. Não há como exigir uma práxis com competência para a autonomia e a solidariedade emancipatória com salários aviltantes.

Pretendemos transformar as escolas em centros de criatividade, em que se ensine e se aprenda com alegria. Para isso são necessários condições materiais condignas, salários decentes, agilizações da burocracia e respeito aos educadores, aos educandos e à comunidade.²⁶⁶

“A democracia não pretende criar santos, mas fazer justiça”.²⁶⁷

“Confesso que não acredito em nada que a gente faça sem amor”.²⁶⁸ O amor deve direcionar os atos humanos dentro da sociedade. Este sentimento quando vivenciado com uma práxis de democracia e solidariedade traduz-se num ato consciente.

“A prática educativa é uma prática política, que coloca ao educador uma ruptura, uma opção, ou seja, você educa com vistas a um certo ideal. É o sonho de sociedade que você tem”.²⁶⁹

O assumir a transformação, diante da realidade social, continua sendo embotado pela classe dominante, que usa dos mais diversos artifícios para manter a

²⁶³ Palestra na UFSC, ao final da década de 80 (s/d).

²⁶⁴ Idem.

²⁶⁵ Idem.

²⁶⁶ Idem.

²⁶⁷ Idem.

²⁶⁸ Idem.

²⁶⁹ Idem.

mordaça popular. "O discurso da classe dominante mudou, mas ela continua não concordando, de jeito nenhum, que as massas populares se tornem lúcidas".²⁷⁰

O mundo é uma escola muito mais ampla do que aquela contida nos muros da academia ou nas descobertas científicas. A vida é quem ensina as lições mais importantes para a nossa organização e sobrevivência.

Para Paulo Freire, o educador tem que ter competência técnica e consciência política; não há texto sem contexto. O oprimido precisa construir sua consciência transitiva e perceber-se no mundo para, como cidadão, transformá-lo. Na medida em que é ser humano, cria e recria, decide, vai construindo a história.

A trajetória da humanidade não é uma história de paz e justiça social. Mas uma longa história de conflito, luta e busca da construção de um mundo melhor, em todos os espaços coletivos. Paulo Freire define o que é importante perceber nessa caminhada:

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade. Ao trabalhador social reacionário nada disto interessa.²⁷¹

É indispensável que o educador pare para repensar a prática, para rever a distância entre o trabalho sonhado e o real. Para que isso aconteça, ele tem que construir seu pensamento.

Às vezes, temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido do 'pragmatismo' neoliberal mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e de homens. O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um 'a priori' da História.²⁷²

O educando não é um vaso, não está reduzido à educação bancária,²⁷³ que se preenche com informações descontextualizadas do mundo e com um jogo ingênuo de palavras sem sentido. A sua autonomia nasce a partir de uma práxis

²⁷⁰ Idem.

²⁷¹ FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 39-40.

²⁷² FREIRE, 1990, p. 40-41.

²⁷³ FREIRE, 1980, p. 66-71.

libertadora, vivenciada na relação educando/educador; do pensar os valores da classe popular e da radicalidade.

Não é raro, para o senso comum, rejeitar e marginalizar reflexões construídas a partir da filosofia, sociologia, sociologia jurídica, psicologia, economia, ética, entre outras, tão embasadoras e indispensáveis para uma contextualização histórica e crítica acerca do mundo em que se vive e à valorização do ser humano.

Para o processo educativo, alheio ao comprometimento com o contexto histórico social, Freire deixa um recado direto:

Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar, mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição, entre nós, para ser. Não possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.²⁷⁴

E deixa outro para o professor cidadão:

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos.²⁷⁵

A curiosidade crítica e consciente, própria do ser humano, há que ser vivenciada numa dimensão existencial histórica, em que não pode silenciar a do outro, ou marginalizá-la, e nem se negar a si própria.

Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais. [...] Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto.²⁷⁶

²⁷⁴ FREIRE, 1995, p. 36-37.

²⁷⁵ FREIRE, 2000, p. 79.

²⁷⁶ Ibidem, p. 95.

A experiência se poderia refinar e aprofundar a tal ponto, por exemplo, que se realizasse um seminário quinzenal para o debate das várias curiosidades bem como dos desdobramentos das mesmas.²⁷⁷

Paulo Freire não reduziu sua reflexão e suas propostas à apresentação de um método de alfabetização, embora, a partir de uma alfabetização contextualizada, conjuntural, que se desenvolve durante toda a vida, que se insere no mundo, surja a reflexão que pode ser aproveitada na aprendizagem do conhecimento jurídico.

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isto corresponde a 'expulsão' do opressor de 'dentro' do oprimido, enquanto sombra invasora.²⁷⁸

Sua reflexão vai muito além, apontando, para a educação brasileira, referenciais que, construídos e traduzidos numa ação-reflexão, na práxis educativa, podem ser contextualizados em qualquer momento de aprendizagem do ser humano através da vida, da educação infantil à universidade, na família, na escola, na sociedade, em qualquer lugar em que se esteja. É opção do homem transformar a realidade do cotidiano em que vive. Isso é cidadania.

O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.²⁷⁹

A educação libertadora de Paulo Freire traduz-se numa proposta pedagógica brasileira, própria dessa realidade, que oportuniza a vivência da eterna "dinâmica iterativa, consciência, ação, reflexão-transformação"²⁸⁰ de cada ser humano como "sujeito-histórico", numa práxis comprometida com o fazer-refazer do mundo jurídico na sociedade em que se vive. Nessa prática, ao discutir a problematicidade do amanhã, experimenta-se uma resistência física que vai se juntando a outra, a cultural. "Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos".²⁸¹ No espaço da práxis pedagógica, na prática docente diante do

²⁷⁷ Ibidem. p. 97.

²⁷⁸ Ibidem. p. 93.

²⁷⁹ FREIRE. 2000, p. 86.

²⁸⁰ WOLKMER. 1997, p. 253.

²⁸¹ FREIRE. 2000, p. 87.

convívio com o aluno, é fundamental que fique evidenciada a cidadania, tanto por parte do aluno quanto do professor.

É vivendo criticamente como aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade [...]. Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina.²⁸²

Não há como entender a discussão conjuntural como conversa perdida. Aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos são indispensáveis para que os seres humanos optem não apenas por “uma ética do convencimento”, “da responsabilidade”, mas também “da alteridade”, “da fraternidade”, “da solidariedade”, “da concidadania”. Para a práxis da cidadania, “o melhor discurso sobre ela é o exercício da sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos.”²⁸³

A luta pelo exercício de direitos advém de uma consciência de que “nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos”.²⁸⁴

Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a 'bancada ruralista' aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância. [...] Não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela.²⁸⁵

Marx não está morto.²⁸⁶ Seu grito contra a miséria e exploração do capitalismo precisa manter-se aceso, num pensar e agir coerente do ser humano, com a recusa a um fatalismo determinista e limitado. “Continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto a

²⁸² Ibidem, p. 100-101.

²⁸³ Ibidem, p. 107.

²⁸⁴ Ibidem, p. 111.

²⁸⁵ Ibidem, p. 91.

²⁸⁶ PAIN, Sara. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano - III In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 45.

tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente”.²⁸⁷

O operador do Direito poderá, ou não, manter sua voz junto ao determinismo, à fatalidade, à exploração, ao positivismo jurídico inquestionável, fechar os olhos para a injustiça social, vestir o manto e o discurso da neutralidade ou assumir-se, enquanto cidadão, que, junto com os outros cidadãos, desdobra sua ação, num agir coerente e ativo, na história comunitária.

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.²⁸⁸

O operador do Direito, diante da inconclusão do ser, poderá desdobrar sua práxis, num permanente movimento de busca, esperança, autonomia como sujeito dialógico, de bom senso, respeito à dignidade de cada um, com dialogicidade e comunicação, como “sujeito cognoscente”.²⁸⁹ “Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”,²⁹⁰ uma verdadeira afirmação contra o “lavar as mãos”,²⁹¹ determinismo, fatalismo da miséria, fome, desemprego, discriminação, autoritarismo, arrogância, interesses escusos, ditadura, globalização da exclusão; culto ao silêncio, numa práxis coerente e ética, de conscientização, com exigência ontológica, diálogo e democracia, curiosidade epistemológica e crítica; autonomia, luta, garra, coragem, ousadia, amorosidade, dignidade, alegria, esperança, “emancipação social e, portanto, também para a auto-emancipação,”²⁹² usando o conceito dialético, revolucionário, que aprende na universidade para mediar o concreto e não “ficando na descrição do conceito”,²⁹³ mas com respeito às diferenças e consciência.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem

²⁸⁷ FREIRE. 2000, p. 112.

²⁸⁸ Ibidem, p. 113-114.

²⁸⁹ Ibidem, p. 136.

²⁹⁰ FREIRE. 1980, p. 80.

²⁹¹ FREIRE. 2000, p. 126.

²⁹² STRECK. Danilo (Org.). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. São Paulo: Vozes, 1999. p. 12.

²⁹³ FREIRE. Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986. p. 10.

musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.²⁹⁴

Afinal a solidariedade, a autonomia, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, o repúdio a todas as ditaduras e a construção da utopia possível – entre outros, sustentáculos das propostas político-pedagógicas freireanas –, são paradigmas fundamentais da edificação de uma sociedade menos desigual, menos injusta e, essencialmente, humana.²⁹⁵

Cidadania é vivência plena. Nas várias falas e obras, Paulo Freire sempre enfatizou que “mudar é difícil, mas é possível”.²⁹⁶ A “ética do lucro”,²⁹⁷ a “ética do mercado”²⁹⁸ que rechaça a cidadania precisa ser contida.

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates 'ideológicos', que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania, que não se constrói apenas com a sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.²⁹⁹

A arrogância que envolve o mundo científico é desnecessária. A arrogância nega a generosidade e a humildade, indispensáveis à solidariedade para uma cidadania comunitária emancipatória.

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente.³⁰⁰

A destinação da reflexão de Paulo Freire voltada para a cidadania é compartilhada, também, por outros que se debruçam na análise das suas reflexões:

²⁹⁴ FREIRE, 2000. p. 64.

²⁹⁵ SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção da história das idéias de Paulo Freire. In: STRECK (Org.), 1999, p. 50.

²⁹⁶ FREIRE, 2000, p. 88.

²⁹⁷ Ibidem, p. 144.

²⁹⁸ Ibidem, p. 145.

²⁹⁹ Ibidem, p. 114.

³⁰⁰ FREIRE, 2000, p. 165.

No nosso entendimento, a práxis político-pedagógica freireana serviu muito mais à mobilização, à organização, à difícil conquista da representatividade e da cidadania das camadas populares do que à manipulação – típica dos populismos. [...] ação pedagógica politicamente solidária com os interesses populares – tidos como desestabilizadores da 'ordem' e do 'progresso' (da minoria). Por outro lado, demonstrava que naquilo que era considerado 'perigoso e subversivo' pela minoria residia aquilo que era positivo e progressista para a maioria dos subcidadãos de 'segunda e terceira classes'. [...] 'poder' político ancorado numa prática educativa ligada às raízes e aos conhecimentos populares.³⁰¹

Uma 'educação cidadã', que combate o cinismo liberal globalizado – co-responsável pela miséria e pela catástrofe social dos nossos dias. Uma educação que 'não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo'.³⁰²

O enfoque de Paulo Freire me inspirou a desenvolver uma concepção de participação dos/as cidadãos/ãs que seguisse a idéia de uma prática de vida transformadora da realidade.³⁰³

No espaço escolar, da educação infantil à universidade, a construção do conhecimento, a educação em si, insere-se a serviço da cidadania. A instituição educacional manifesta-se como provocadora da cidadania na práxis do seu projeto político-pedagógico, ou alheia-se e contribui para a construção do ser alienado, sectário, que se mantém na antialogicidade, no oportunismo, no sectarismo, no individualismo, na heteronomia ou numa falsa autonomia histórica.

O papel da universidade, na sua ação ante a comunidade, como instituição que se move na construção do saber, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma interdisciplinar, não pode estar alheio aos elementos indispensáveis para a vivência e a práxis dessa cidadania. Afinal, "no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia".³⁰⁴

Tal discurso pode surgir nas universidades, nas comunidades de camponeses, nos conselhos de trabalhadores, ou dentro dos diversos movimentos sociais. A questão aqui é que os educadores críticos reconhecem que estes diferentes locais dão origem a várias formas de produção e práticas teóricas.

Cada um destes locais fornece idéias variadas e críticas acerca da natureza da dominação e das possibilidades de emancipação pessoal e social, e o fazem a partir das particularidades históricas e sociais que lhes dão

³⁰¹ SCOCUGLIA, 1999, p. 39.

³⁰² Ibidem, p. 45.

³⁰³ SCHACHTNER, Christina. A recepção do enfoque teórico de Paulo Freire na Europa. In: STRECK (Org.), 1999, p. 123.

³⁰⁴ FREIRE, 2000, p. 105.

significado. O que eles têm em comum é um respeito mútuo forjado na crítica e a necessidade de luta contra todas as formas de dominação.³⁰⁵

[...] para azar dos sistemas autoritários, a pedagogia do oprimido, como projeto político-pedagógico, como elaboração teórica e como práxis transformadora, já não pertence de há muito a Paulo Freire, pois está sendo recriada, de inúmeras maneiras, em escolas, universidades, movimentos sociais e outras instituições, transformando-se assim numa imensa experiência dialógica, interdisciplinar e coletiva.³⁰⁶

Em toda esta caminhada, Paulo Freire “volta a insistir na necessidade de intelectuais que reconstruam essas bases teóricas que permitam dotar-nos de uma nova linguagem crítica e que também reconstruam as políticas de emancipação”.³⁰⁷

Há “um novo” em processo que vem sendo compartilhado por todos aqueles que, através de sua práxis e sua luta, buscam a construção de um mundo, onde a solidariedade implemente, a cada dia, a justiça social.

Trata-se de reconstruir o globo como casa da humanidade toda, abrindo as portas da solidariedade para que a multidão dos expulsos, dos excluídos pela dureza da ganância e do egoísmo possam sentar-se, comer, beber e cantar no lugar que lhes cabe, em nome da justiça e da fraternidade humana.³⁰⁸

Freire não está só. A práxis da libertação de uma América Latina³⁰⁹ oprimida, escrava do mercado econômico e financeiro global, é um posicionamento, um esforço global, uma causa com a qual muitos intelectuais, educadores e mestres do nosso tempo têm se comprometido.³¹⁰

Fomentar a vida de todos os seres humanos, numa sociedade justa, participativa, deve ser preocupação de todos os seres humanos e das ciências, indistintamente. A construção de uma sociedade democrática pressupõe que “a ‘cidadania’ não apareça como o fim último de um processo educacional porque, sendo uma prática dialógica, implica que os sujeitos saiam ao encontro uns dos outros para intercambiar bens, significados, afetos e compromissos”.³¹¹

³⁰⁵ GIROUX, Henry. Uma memória viva e projetiva. In: STRECK (Org.), 1999, p. 14.

³⁰⁶ ANDREOLA, Balduino Antônio. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK (Org.), 1999, p. 79.

³⁰⁷ MEJÍA, Marco Raúl. Paulo Freire na mudança do século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora. In: STRECK (Org.), 1999, p. 63.

³⁰⁸ ANDREOLA. In: STRECK (Org.), 1999, p. 79.

³⁰⁹ Gustavo Gutierrez é citado apontando o trabalho de Paulo Freire, com suas pesquisas e experiências, como um exemplo de “libertação do subcontinente”. ANDREOLA. In: STRECK (Org.), 1999, p. 80.

³¹⁰ ANDREOLA. In: STRECK (Org.), 1999, p. 79-80.

³¹¹ RUSSO, Hugo. Aprender a dizer sua palavra: do outro à razão dos outros. Contribuições da ação educacional dialógica para a razão comunicacional. In: STRECK (Org.), 1999, p. 114.

Na ação através da pesquisa científica, da extensão ou no cotidiano da vivência do processo ensino-aprendizagem, cabe ao ser humano (ser histórico), compreender melhor seu papel no mundo:

[...] ao lado de sua indispensável formação científica e concomitantemente com ela, numa prática adequada, desenvolverem a solidariedade, a responsabilidade social, o gosto do trabalho livre, como fonte de conhecimento, na produção do socialmente necessário, a camaradagem autêntica e não a competição que o individualismo gera.³¹²

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na inversão da práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.³¹³

A universidade, diante dos sustos³¹⁴ do final do século XX, tem como escolha do seu papel na sociedade a atuação como instituição que trabalha para a manutenção do poder dominante, onde a maioria continua excluída, ou o seu maior aprofundamento na dinâmica de uma revolução institucional através de projetos significativos de pesquisa, ensino e extensão, conjuntamente, voltados para a inclusão dessas maiorias. “A confiança do grupo popular no intelectual que se coloca a serviço dele nasce da experiência de estar [presente] na hora do tombo”.³¹⁵

A proximidade entre Vygotsky, Gramsci e Paulo Freire encontra-se na busca de um mesmo tipo de ser humano, atuante, crítico, contextualizado historicamente, que, pela dialogicidade, tenta construir de forma participativa o novo, o radical, para uma sociedade que promova a inclusão social, dinamizando a justiça.

No que concerne ao sistema do ensino jurídico, para a resposta aos problemas vivenciados, há necessidade de uma dialogicidade em que educador-educando constroem a criticidade conjuntamente, outorgando ao outro o direito de construir um amanhã compartilhado, de práxis da cidadania, um processo de humanização, onde o operador do Direito tem participação ativa elaborando a história de cada dia, com justiça social. E que não permaneça numa práxis onde “a

³¹² FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. São Paulo: Paz e Terra, 1977. p. 49.

³¹³ FREIRE, 1980, p. 39.

³¹⁴ BUARQUE, Christovam. *Aventura da universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 14-17.

³¹⁵ FREIRE; BETTO, 1986, p. 63.

concepção e a prática 'bancária', imobilista, 'fixista', terminam por desconhecer os homens como seres históricos [...]".³¹⁶

Não pode haver esperança verdadeira, também, naqueles que tentam fazer do futuro a pura repetição de seu presente, nem naqueles que vêem o futuro como algo predeterminado. Têm ambos uma noção domesticada da História. Os primeiros, porque pretendem parar o tempo; os segundos, porque estão certos de um futuro já 'conhecido'. A esperança utópica, pelo contrário, é engajamento arriscado. É por isso que as classes dominantes, que apenas podem denunciar a quem as denuncia e nada podem anunciar a não ser a preservação do *status quo* não podem ser, jamais, utópicas nem proféticas.³¹⁷

Enquanto, nos cursos de Direito, alunos e professores continuarem meros mantenedores do *status quo* e inseridos em discussões estéreis, descontextualizadas, descomprometidas, embevecidas pela dogmática, longe do engajamento com o projeto de mudança social comunitária para a implementação da cidadania, serão engrossadas as raízes da marginalização, a decadência do ser humano e a práxis de instituições como a família, a comunidade, a igreja, e o próprio sistema judiciário, no qual pouca afinidade com a democrática justiça social é manifesta.

Ao operador do Direito, na universidade, este é um momento de alerta reflexivo de que a construção de um mundo justo não é inviável, mas apenas difícil, muito difícil. Tal opção exige competência, dedicação, amor, conhecimento profundo, radicalidade, visão dialética e dialogicidade, para que se consiga estabelecer parcerias solidárias, coletivas e cooperativas, na resolução dos conflitos comunitários, nacionais e internacionais; cooperatividade entre o saber científico e o saber popular. Ao lado de um saber acadêmico, permanece, com muita força, a existência de um saber popular, em que a maioria da sociedade resolve seus problemas de distribuição da justiça, sem acesso ao judiciário. Manter a aprendizagem jurídica, ainda "escravizada por idéias e valores antipopulares, introjetados pelos colonizadores",³¹⁸ é fomentar a dogmática como reinante e dominadora na solução dos problemas do cotidiano da vida; é manter a decadência humana e institucional jurídica.

³¹⁶ FREIRE. 1980, p. 83.

³¹⁷ FREIRE. 1979, p. 60.

CAPÍTULO 2 – LEGISLAÇÃO FEDERAL E AUTONOMIA NOS CURRÍCULOS

2.1 Constituição Federal

Para alguns, a Constituição Federal resume-se numa folha de papel sem força de transformação da realidade histórica; para outros, ela tem uma força normativa intrínseca, norteadora, que é materializada pelo povo e pelas instituições e provoca a transformação da realidade, a mudança histórica, rumo à justiça social.

Ferdinand Lassale,³¹⁹ no século XIX, define a Constituição como pacto, como lei fundamental de um país. A Constituição deve estar acima das demais leis comuns, desde que apresente mais conquistas em termos de justiça social.³²⁰ Mas são os fatores reais do poder que determinam a intensidade das questões sociais, condicionam a nação para o cumprimento do que estabelece a Constituição.

Há um resguardo da Constituição pelo poder condicionante e pelo poder repressor, exército. Na ação da aristocracia, e atualmente da burguesia, há a determinação dos rumos da Constituição. Os interesses da classe dominante não estão traduzidos em linguagem clara, objetiva, de forma que o povo, o senso comum compreenda as intenções de domínio sobre as minorias; mas esses interesses estão explícitos numa Constituição, em determinados artigos, que trazem toda a carga ideológica para esse fim.

Os grupos econômicos e as oligarquias comandam o Estado a serviço de seus interesses particulares, desdobrados nos projetos peculiares disfarçados, que entendem fortalecer o individualismo próprio, em detrimento do coletivo. Os interesses escusos da classe dominante podem transformar uma Constituição numa colcha de retalhos, ou num discurso estéril, isolado, que encanta ouvidos

³¹⁸ BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 18.

³¹⁹ LASSALE, Ferdinand. *Que é uma Constituição*. 1933. passim.

³²⁰ LASSALE, Ferdinand. *A essência da Constituição*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998. passim.

descomprometidos e acalenta sonhos daqueles que pensam um dia lutar. Mas este dia talvez nunca chegue. Ficam as esperanças reduzidas a um idealismo alienado, marginalizado, descomprometido com a cidadania e a linguagem popular.

Nesses Estados, a lei nada significa para o povo; não há identidade. Não há legitimidade. Há um sofrimento materializado, como se a lei não existisse. Mas, quando o povo vê suas conquistas ameaçadas, ele pode reagir, organizar-se e buscar ser considerado, ter seus direitos respeitados, amparados pela Constituição (quando a conhece).

Esse mesmo povo pode fazer da lei o comando principal do direcionamento de suas vidas, pela ação coletiva, participativa e cooperativa.

Quanto mais politizado for esse povo, maior vigilância permanente manterá. A mobilização dependerá do nível de politização acerca dos seus direitos. Nesse prisma, não só os cursos jurídicos mas também todo o exercício vinculado à cidadania desempenham papel fundamental.

Há duas Constituições: uma real, efetiva, e outra escrita. A primeira é materializada, diariamente, nas relações que se efetivam; a segunda é o manual. A distância que se manifesta entre a Constituição escrita e a Constituição real é fator de conflito histórico contextualizado.

Mas o poder da nação é superior ao do governante ou ao do exército, desde que ela construa essa consciência.

Querer perceber aspectos da Constituição, de forma isolada, é não perceber a inter-relação dos diversos fatores históricos e sociais numa sociedade. Conquistar a profundidade de uma Constituição, que ultrapasse os limites da legalidade e do papel escrito, é vencer as forças conservadoras, espoliadoras, e buscar o fortalecimento popular. Nos momentos de crise, os grupos populares e a sociedade em geral podem levantar-se para exigir o atendimento de seus interesses.

Para Konrad Hesse,³²¹ embora exista a concorrência do confronto entre a Constituição jurídica e a Constituição real diante dos fatores de poder (razão pela qual Lassale a reduz a "um pedaço de papel"³²²), há uma "vontade de

³²¹ HESSE, Konrad. *A força normativa da Constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1991. passim.

³²² *Ibidem*, p. 9.

Constituição”,³²³ que se destina a preservar sua força normativa. Então, a Constituição transforma-se em força ativa para orientar a própria conduta, segundo a ordem nela estabelecida, a organização popular e o movimento da sociedade para atender às necessidades do povo.

O conceito de Constituição, suas entranhas e contradições constituem a própria definição da ciência do Direito Constitucional.

A separação entre o “ser” e o “dever-ser”³²⁴ não leva a qualquer avanço. A norma constitucional não existe autônoma, em face da realidade. “A sua essência, reside na sua vigência.”³²⁵ “A Constituição não configura, portanto, apenas a expressão de um ser, mas também de um dever-ser.” [...] “A Constituição é determinada e determinante.”³²⁶

Constituição jurídica e constituição real condicionam-se mutuamente. Mas,

[...] somente a Constituição que se vincule a uma situação histórica concreta e suas condicionantes, dotada de uma ordenação jurídica orientada pelos parâmetros da razão, pode, efetivamente, desenvolver-se. [...] A razão possui capacidade para dar forma à matéria disponível [...].³²⁷

Quando desvinculada da realidade, a Constituição Jurídica “carece do germe de sua força vital. [...] a força normativa da Constituição não reside, tão-somente, na adaptação inteligente a uma dada realidade. [...] ela pode impor tarefas”.³²⁸

Para que uma Constituição tenha força ativa, ela precisa atender aos seguintes pressupostos: a) Seu conteúdo deve corresponder à força singular do presente, em termos de contexto social, político, econômico e estado espiritual; enfocar os princípios fundamentais. “A constitucionalização de interesses momentâneos e particulares exige, em contrapartida, uma constante revisão constitucional, com a inevitável desvalorização da Constituição.”³²⁹ b) Vontade de Constituição: práxis. Quem se mostra disposto a sacrificar um interesse pessoal em favor da preservação de um princípio constitucional, dos direitos sociais, fortalece o respeito à Constituição e garante um bem de vida indispensável à essência da vida comum, pratica a cidadania.

³²³ Ibidem. p. 11.

³²⁴ Ibidem. p. 14.

³²⁵ Idem.

³²⁶ Ibidem. p. 15.

³²⁷ Ibidem. p. 16.

³²⁸ Ibidem. p. 19.

³²⁹ Ibidem. p. 21.

A freqüente revisão constitucional, sob a alegação de suposta e inarredável necessidade política, sem direcionamento social, é um perigo que quebra a força normativa da Constituição. "A estabilidade constitui condição fundamental da eficácia da Constituição."³³⁰

[...] a Constituição Jurídica está condicionada pela realidade histórica,³³¹ mas não é, apenas, a expressão da realidade. A Constituição como elemento normativo, orienta e contorna a realidade histórica e dá forma e modificação; tem uma força ativa, que influi e determina a realidade social, nos mais diversos ângulos. Esta força ativa, depende da convicção da inviolabilidade da Constituição. Se não existir e se sustentar o poder normativo, a Constituição Jurídica, sucumbirá frente à Constituição real³³². [...]

[...] compete ao Direito Constitucional realçar, despertar e preservar a vontade de Constituição.³³³

Os princípios basilares não podem ser alterados. A vontade de Constituição é decisiva na práxis constitucional do cotidiano da vida, nas mais diversas instituições.

Independentemente da realidade que cerca cada um dos seres humanos, cada grupo atuante posiciona-se na mesma direção: a Constituição está acima de qualquer lei. "[...] no espírito unânime dos povos, uma Constituição deve ser qualquer coisa de mais sagrado, de mais firme e de mais imóvel que uma lei comum."³³⁴ E é nesta direção que comunga o Direito Alternativo, mantendo-a, também, acima de qualquer outra norma legal,³³⁵ para que se manifeste, realmente, o implemento à justiça social.

É a consciência de que:

Todo direito que existe no mundo foi alcançado através da luta; seus postulados mais importantes tiveram de ser conquistados num combate contra as legiões de opositores; todo e qualquer direito, seja o direito de um povo, seja o direito do indivíduo, só se afirma através de uma disposição ininterrupta para a luta. O Direito não é uma simples idéia, é uma força viva.³³⁶

[...] a luta necessária ao nascimento do Direito não é nenhuma maldição, mas uma benção.³³⁷

³³⁰ Ibidem. p. 22.

³³¹ Ibidem. p. 24.

³³² Ibidem. p. 25.

³³³ Ibidem. p. 27.

³³⁴ LASSALE, 1998, p. 24.

³³⁵ ANDRADE, Lédio. *O que é Direito Alternativo*. Florianópolis: Obra Jurídica, 1998. p. 62 e 65.

³³⁶ IHERING, Rudolf Von. *A luta pelo direito*. Rio de Janeiro: Liber Juris, 1987. p. 15.

³³⁷ Ibidem. p. 27.

Qual a finalidade da lei, senão apresentar-se legitimamente vinculada aos interesses do povo que atinge? Ou tudo não passa de ilusão jurídica. Sim, porque assistimos a um legislar embasado em interesses diversos do popular, num profundo desrespeito ao Direito das minorias segregadas e da maioria explorada. Basta que sejam acompanhadas as sessões do Congresso Nacional, Senado e Câmara, através das redes de TV, para que seja percebido que, ao votarem algumas leis, nem mesmo os próprios legisladores sabem o que estão escolhendo, acabando por confirmar o que registrou Montesquieu: “Existem leis que o legislador conhece tão pouco, que elas são contrárias ao próprio objetivo que ele se havia proposto”³³⁸.

Há um regramento social que advém diretamente do poder de comando da normatividade popular. Se, à margem da lei, problemas sociais são resolvidos pela participação ativa e direta das populações, associações, grupos populares, não há porque o povo abster-se da participação, da orientação da caminhada nas mais diversas instituições. Há um direito achado, que vive e é decidido na rua; há um poder normativo popular. Tal contexto não pode ser negado.

“O direito concreto não só recebe vida e energia do direito abstrato, mas também lhas devolve.”³³⁹

E jamais poderá o povo esquecer que “A missão do Estado de Direito não se esgota no plano normativo, é necessária a contínua luta social – isto é fática e política – para assegurar o cumprimento do cometido estatal”,³⁴⁰ hoje com tal garantia expressa em nossa norma fundamental.

Na Constituição Brasileira de 1988, além do direito ao voto, universal, direto e secreto, facultativo ao analfabeto, estão previstas “normas de democracia participativa ou mista, através do plebiscito, do referendo e da iniciativa popular”.³⁴¹

Apenas a representatividade já não se sustenta³⁴² visto que o princípio da identidade dos governantes com o povo é, por vezes, desprezado, diante da pressão de determinados grupos intermediários que, fundamentados no discurso da

³³⁸ MONTESQUIEU, Charles de Secondat, barão de. *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 620.

³³⁹ IHERING, 1987, p. 63.

³⁴⁰ CADEMARTORI, Sérgio. *Estado de direito e legitimidade: uma abordagem garantista*. Porto Alegre: Livraria do advogado, 1999. p. 167.

³⁴¹ FERREIRA, Pinto. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1998. p. 168.

³⁴² BONAVIDES, Paulo. *Ciência política*. 4. ed. Rio de Janeiro, 1978. p. 256-257.

legalidade representativa, esquecem a legitimidade vinculada à transformação social.

Clémerson Clève assenta o Direito Alternativo fundamentado no poder constitucional.³⁴³

Não há como escapar ao compromisso com a “libertação e dignidade humana. [...] Compreendido o jurídico como materialidade histórica e política, cabe caracterizá-lo como espaço de luta”.³⁴⁴

[...] reconhecendo a pretensão ao monopólio da produção jurídica pelo Estado moderno, abrir caminho à absorção, pela análise jurídica das esferas política e histórica, possibilitando a emergência de um saber constituinte, pronto a promover a floração dos direitos (no plural), capacitados a devolver aos homens sua condição de humanidade roubada, ou seja libertação rumo à verdadeira igualdade.³⁴⁵

A construção de uma sociedade democrática, de implementação da cidadania, não fica resguardada ao discurso da igualdade jurídica, mas à real garantia da vivência dos direitos individuais e coletivos, historicamente conquistados, no cotidiano da vida de cada um e dos grupos, apesar de todo o contexto da globalização e do neoliberalismo.

O ser humano é, além de sua realidade biológica e natural, um ser histórico ou cultural.³⁴⁶

A importância da Constituição como norma fundamental traduz a orientação magna do poder de decisão limitada pela vontade e pelas necessidades gerais. É o povo que tem que demonstrar sua força, sua organização, seu poder de mando e exigência participativo-cooperativa, para traçar e exigir os rumos que através do Estado devem ser operacionalizados. No desdobramento da participação popular, da autonomia e da cidadania, Clémerson Clève destaca que há um “cidadão eleitor”, um “cidadão agente do poder”, um “cidadão colaborador”, um “cidadão seduzido”, um “cidadão censor”, o “cidadão propriamente participante”,³⁴⁷ todos atuando com respaldo, como uma força organizativa, um impulso social, inspirados na previsão da norma constitucional.

³⁴³ ANDRADE, 1998, p. 52.

³⁴⁴ CLÈVE, Clémerson Merlin. *O direito e os direitos*. São Paulo: Acadêmica, Curitiba: Ciência e Labor: 1988. p. 16.

³⁴⁵ Ibidem, p. 21.

³⁴⁶ Ibidem, p. 36.

³⁴⁷ CLÈVE, Clémerson Merlin. *Temas de Direito Constitucional*. São Paulo: Acadêmica, 1993. p. 15-24.

Como espaço significativo do exercício coletivo da cidadania emancipatória, autonomia contextualizada, a Constituição Federal, em seu art. 5º, XXXIV, contempla o direito de petição, diante de qualquer abuso de poder que destrua a dignidade e a solidariedade humana social, de qualquer cidadão brasileiro. Esse direito não “assegura apenas direitos subjetivos do requerente, mas também interesses difusos, coletivos ou genéricos”.³⁴⁸ Mas há também que ressaltar a participação propriamente direta.

Participação direta quer significar aquela não operada por meio de mandatários eleitos ou entidades intermediárias entre o particular e o Estado (como seriam as associações, por exemplo). O mundo ocidental caminha para a conclusão da síntese entre a democracia representativa e a democracia direta, demonstrando de forma clara, a autonomia das bases. Este parece um caminho que merece ser seguido.³⁴⁹

Não há como cada ser humano viver isolado, sentindo-se derrotado pelo determinismo econômico imposto pela globalização econômica e ação das transnacionais. Através das instituições com as quais se relaciona e das quais participa, todo ser recebe a energia contextualizadora da Constituição Federal; não há como negá-la.

Neste particular, inclusive, sejam lembradas as imensas possibilidades que a nova Constituição Federal oferece para o jurista comprometido com a transformação. [...] identifico um sentido positivo nas relações entre o Direito e a mudança social (e, pois, entre o ensino jurídico e a mudança social).³⁵⁰

O povo tem direito a manifestar-se e a exercitar a sua cidadania na luta por seus direitos, pela transformação da realidade em que está inserido. E, na transformação dessa realidade, “todo homem é um combatente pelo Direito, no interesse da sociedade”.³⁵¹

O poder do povo significa a capacidade reconhecida ao maior número possível de pessoas para viverem livremente, isto é construir sua vida individual através da associação entre o que são e o que pretendem ser, e da resistência ao poder em nome da liberdade quanto da fidelidade a uma herança cultural.³⁵²

[...] a fraternidade é quase sinônimo de cidadania porque esta é definida aqui como a filiação a uma sociedade politicamente organizada e controlada por si mesma, de modo que todos os seus membros são, ao mesmo tempo,

³⁴⁸ Ibidem. p. 25-35.

³⁴⁹ Ibidem. p. 25-26.

³⁵⁰ Ibidem. p. 235.

³⁵¹ IHERING. 1987, p. 68.

³⁵² TOURAINE, Alain. *O que é democracia*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 25.

produtores e utilizadores da organização política, administradores e legisladores.³⁵³

No espaço reservado ao legislar para os interesses da classe dominante, há que ser garantido o espaço para a manifestação legislativa, oriunda do pluralismo jurídico, que demonstra práticas pluralistas alternativas, em nível de legislação e jurisdição; também, valorização da cultura jurídica informal popular.³⁵⁴

A sociedade civil busca a solução de seus problemas, quando, consciente, usa de dinâmicas criativas mais justas; com isso, implementa a sua cidadania coletiva participativa, ou a "concidadania",³⁵⁵ numa perspectiva que materializa a autonomia de cada comunidade ou coletividade. São exemplos: as Convenções e os Acordos Coletivos de Trabalho, a prática e o uso do Direito Alternativo; conciliação, mediação e arbitragem,³⁵⁶ desde que não flexibilizem, desde que não renunciem aos direitos sociais tão duramente conquistados.

É o reconhecimento de que não se faculta apenas ao Estado o papel de criador do Direito. Há um Direito paralelo emergente, insurgente, achado na rua, não-oficial, que coexiste com aquele vindo do Estado. É Direito vivo, atuante, rebelde, em permanente formação/transformação.³⁵⁷

É um Direito que, de forma profunda, intensa e imediata, vai construindo a história de vida da maioria dos cidadãos, povos, e da humanidade, mas que, por vezes, não se encontra registrado e respeitado no mundo da dogmática, erudito, científico.

A democracia toma corpo quando o povo percebe a força e a criatividade que tem para provocar mudanças que tragam, realmente, benefícios profundos para a maioria, antes excluída, contrariando radicalmente o pacto da mediocridade. Mas não através da força pela força. Com sua força cultural e poder político, o povo estabelece seu poder de mando, suas diretrizes, e põe em execução suas idéias, nas mais diversas áreas, embasadas na Constituição Federal. Assim agindo, atua como cidadão, destacando os interesses populares de inclusão e fortalecimento, tornando o espaço de sobrevivência social, um espaço de manifestação da

³⁵³ Ibidem, p. 105.

³⁵⁴ WOLKMER, 1997, p. 255.

³⁵⁵ BOFF, 1997, p. 189.

³⁵⁶ WOLKMER, 1997, p. 262-275.

³⁵⁷ CARVALHO, Amilton Bueno de. *Teoria e prática do Direito Alternativo*. Porto Alegre: Síntese, 1998. p. 59.

dignidade humana. Mantém a participação e o direito do outro, com o mesmo interesse que reserva para si.

Nesse prisma, nossa Constituição, já em seu preâmbulo, afirma que os representantes do povo brasileiro têm que:

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...].³⁵⁸

Já em seus primeiros artigos, a Constituição evidencia a questão da cidadania, e a confirma, mais adiante, no capítulo reservado à educação:

ART. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

[...]

II. a cidadania;

III. a dignidade da pessoa humana;

IV. os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

[...]

ART. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I. construir uma sociedade livre, justa e solidária;

[...]

III. erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV. promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

ART. 4º. A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

[...]

II. prevalência dos direitos humanos;

[...]

IX. cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;

[...]

ART. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

ART. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.³⁵⁹

ART. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

³⁵⁸ BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 27.ed. Brasília: Senado Federal, 2001. p. 2.

³⁵⁹ Ibidem. p. 3-12.

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.³⁶⁰

Vê-se, então, que a cidadania é decantada como valor magno para todas as instituições e em projetos sociais, culturais, educacionais da aprendizagem da educação infantil à universidade. Conseqüentemente, todo o universo relativo ao mundo jurídico está (ou melhor, deveria estar) inserido nesse contexto, porque a convivência com a cidadania e o Direito não está restrita, não é exclusividade do pensar e refletir peculiar dos cursos jurídicos e do sistema judiciário. Aliás, este último, intensamente caracterizado pela morosidade, mundo restrito, imponente e sectário, enclausurado em prédios suntuosos, por vezes, mantém, na verdade, o fomento à exclusão social, visão sectária, distante e contrária às reais necessidades da maioria da população.

Mas, para Aurélio Wander Bastos:

A promulgação da moderna Constituição brasileira definitivamente redefiniu os âmbitos jurídicos de proteção da cidadania, evoluindo da exclusiva proteção substantiva e processual dos direitos individuais para incluir os direitos coletivos no âmbito dos direitos fundamentais.³⁶¹

No que concerne às universidades, a autonomia, indispensável ao exercício e fomento da cidadania, está constitucionalmente garantida:

Art. 207 – As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.³⁶²

Nessa dimensão, a universidade está claramente amparada a desenvolver projetos inéditos, criativos, contextualizados historicamente, que fortaleçam o espaço e a organização popular para a vivência do pleno exercício da autonomia local, da cidadania emancipatória, ante a interdependência global, o neoliberalismo e o desmonte dos direitos sociais nos espaços micro e macrossociais.

Um espaço social significativo que dá ênfase à organização e à luta, não só dos operadores do Direito em si, mas para todo e qualquer cidadão, como real operador do Direito, fortalecedor da dignidade de cada ser humano no cotidiano da

³⁶⁰ Ibidem, p. 124.

³⁶¹ BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: 2000. p. 349.

³⁶² CAMPOS, Maria Regina Machado. *A educação nas constituições brasileiras*. Campinas: Pontes, 1991. p. 75.

vida, no meio em que vive, na comunidade a qual pertence, construindo sua própria cidadania junto com outro cidadão: “concidadania”.

No currículo dos cursos de Direito, por vezes, predominantemente, ainda permanece o desprezo e o fracasso da aprendizagem dogmática que se manifesta no espaço insuficiente para o Direito Constitucional.

É lamentável que a história dos cursos jurídicos ainda se desdobre:

Nos bancos escolares, ensinam aos estudantes que a Constituição é a Lei maior, a Lei das Leis, a rainha das Leis, a Carta Magna. [...] Os transtornos iniciam já no *currículum*. Por que a Norma Fundamental em nosso país é estudada tão-só em duas disciplinas – Direito Constitucional I e II – em um só ano, e o Código Civil, mera Lei Ordinária de Direito Privado, em oito disciplinas – Direito Civil I a VIII – em quatro anos? [...] Pura paranóia é o ensino analítico, dogmático, da Constituição.³⁶³

De qualquer modo, considerando que a cultura dominante no Brasil tende a substituir a educação do cidadão pela indução normatizada, transformando-se em norma legal o que deveria ser valor social – a própria Constituição de 1988 é demonstração dessa realidade –, impõe-se defender a normatização do ensino jurídico como instrumento hábil para promover as mudanças desejadas.³⁶⁴

Um currículo que dê ênfase ímpar ao Direito Constitucional por este prisma, seja em termos processuais ou do Direito material em si, certamente abrirá, de forma mais consistente e profunda, cada vez mais, o caminho para a reflexão sobre o desdobramento de uma práxis transformadora ou revolucionária, por tais ângulos.

Não há, em momento algum, em nível constitucional, cerceamento objetivo para operacionalização de práxis mais avançadas, com forte fundamentação teórica, vinculada à transformação real, social, comunitária; pelo contrário, o que se percebe é um direto fortalecimento da cidadania:

Consiste na radicalização da liberdade, que acaba por criar um novo paradigma: o paradigma da cidadania responsável (responsável pela sua história, a do país, a da coletividade) nascido de uma necessidade que trouxe à consciência da modernidade o sentido democrático do discurso, ou seja, o desejo instituinte de tomar a palavra e ser escutado.³⁶⁵

Há uma direção indicada, há caminhos alternativos que podem e devem ser trilhados, buscando alterar a práxis cultural e pedagógica para a vivência de um

³⁶³ ANDRADE, Lédio Rosa de. *Direito ao direito*. Curitiba: JM, 2001. p. 25-26.

³⁶⁴ LOBO NETTO, Paulo Luiz et al. *OAB - Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB, 1997. p. 10.

³⁶⁵ CLÉVE. 1993. p. 34.

currículo desafiador, inovador e criativo. Dessa forma, será possível a esse currículo contribuir para que não se abandone a busca da profunda fundamentação teórica, para embasar e construir a transformação, a mudança social, a revolução social, o direito a ter direitos, chegando-se, um dia, talvez, à verdadeira justiça social. Com insistência será possível, pelo menos, contribuir significativamente para a construção histórica dessa realidade.

2.2 Currículo mínimo, currículo vivenciado e currículo oculto

O currículo escolar é mais uma invenção humana complexa. Nele há um encadeamento intencional, buscando determinados fins, embora sem a certeza de alcançá-los. Traduz-se num rumo, num caminho proposto para uma vivência específica, possibilitando escolhas significativas.

Não há possibilidade de, através de uma visão ingênua, acreditar-se que apenas a questão da vivência da grade curricular resolva o problema do comprometimento histórico de cada ser, que conclui um curso, diante da realidade social. Mas a vivência curricular contribui para a construção de um conhecimento que permanece destinado ao fortalecimento da cidadania, ou não.

A história tem demonstrado que a tentativa de despolitização tem sido fortemente mantida pelo discurso oficial dominante. A afirmação de que o currículo não é o responsável pela mudança e transformação social histórica, que uma visão neste sentido seria ingênua e descontextualizada, também possui seus limites.

Algumas dessas imagens são as seguintes: o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino – é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente seqüencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos pela aprendizagem; o currículo como concretização o plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência e criada nos alunos por meio do qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.³⁶⁶

³⁶⁶ SACRISTÁN, J. Cimenó. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Art Med, 2000. p. 15.

O currículo, muito além da previsão de programa, trabalho, temas selecionados, está envolvido com as crenças, valores, teorias; enfim, é uma construção cultural, inserida numa corrente educacional que norteia a construção do conhecimento.

Realmente, o processo educativo vivenciado não está alijado do contexto histórico maior. Então, um currículo que dimensione prioridades, objetivos essenciais, habilidades e competências, dando ênfase à construção de uma visão crítica, à busca da implementação da cidadania emancipatória, ao respeito aos direitos humanos, à vivência dos novos direitos, à justiça social, a partir de uma reflexão dialética, apresenta suas contribuições para a construção cultural dessa nova realidade. Portanto, as decisões sobre currículo não podem ser tomadas de forma isolada; elas são resultantes da opção pelo tipo de mundo, de ser humano, de educação, de cidadania, de Direito e justiça social a ser construído, implementado.

O currículo é um ângulo da práxis, não é uma expectativa. É uma prática na qual se estabelece um diálogo entre os múltiplos agentes envolvidos em todo o processo de aprendizagem: professores, técnicos e alunos, entre outros. Contempla valores que se confrontam para operacionalizar projetos, missão e o desdobramento da aprendizagem numa dimensão institucional; “é uma opção historicamente configurada”.³⁶⁷

O currículo deve, pois, ser um elemento direcionador, vivencial, nuclear que aponta referências na análise do que a escola constrói, enquanto instituição cultural-histórica com sua destinação de elaborar projetos alternativos, com criatividade e comprometimento histórico para mudança da sociedade em que vive.

Essa alternatividade com todo o fundamento histórico, filosófico, sociológico, psicológico, desdobra-se a partir de um currículo mínimo em termos de estrutura, para aparentar o máximo, onde em atendimento ao princípio da legalidade é realizado o indispensável para poder manter-se. Há uma opção entre um currículo que efetivamente, desdobra-se, buscando o vínculo teórico e prático comprometido com a cidadania; ou um currículo que nos conflitos e contradições estampa-se ocultando a real finalidade de, apesar dos belos projetos e discursos, intenções e valores revolucionários, manter a estrutura, o sistema tal qual como está.

³⁶⁷ Ibidem. p. 17.

“Toda prática pedagógica gravita em torno do currículo.”³⁶⁸ Portanto, ele pode contribuir para a transformação, a mudança, a revolução social, ou pode truncá-las.

Desde o surgimento dos cursos jurídicos no Brasil, sucessivas reformas foram realizadas, porém sempre escapando à provocação da real autonomia, na verdade enfraquecendo a cidadania, dando ênfase apenas à dogmática para sustentação administrativa, política, jurídica do Estado brasileiro e do liberalismo.

A denúncia, o grito é antigo. Ainda que numa perspectiva idealista, liberal, no contexto da Escola Nova, San Thiago Dantas já o realizava, com a esperança de que “a escola possibilitaria um equilíbrio via produção de uma cultura nova, mas a partir de uma proposta prática, do retorno à norma, “via substituição do “text system” por “case system”.”³⁶⁹

Uma análise da evolução das disciplinas/cadeiras dos cursos de Direito torna-se significativa, visto que retrata, através dos tempos, a tentativa, ou não, de uma real transformação que traga um Direito, que venha ao encontro das necessidades das minorias que estão excluídas da vida coletiva, com dignidade, autonomia e cidadania.

É importante destacar:

[...] ficam claros os limites de todo reformismo, pois o conteúdo programático de eventuais modificações (curriculares, pedagógicas) dentro de um lugar institucionalmente alijado do movimento popular é limitado, todavia, admite-se uma pálida possibilidade de 'guerra de posições' (Gramsci), onde as relativas aberturas às novas concepções jurídicas, às transformações curriculares, às novas práticas pedagógicas não merecem desprezo, mas estímulo [...].³⁷⁰

A reforma curricular que não considere o contexto histórico em que se encontra inserida a universidade em si, seus avanços e retrocessos, abrangendo inclusive, a extensão e a pesquisa, “servirá apenas a populismos acadêmicos da burocracia universitária [...]”.³⁷¹

Ver as disciplinas que compuseram as propostas curriculares do currículo dos cursos de Direito, em cada época, torna-se referencial significativo para que se observem as mudanças que ocorreram, seu direcionamento e as transformações e validade dos currículos nos dias atuais.

³⁶⁸ Ibidem, p. 26.

³⁶⁹ ARRUDA JR, 1988 (b), p. 33 e 1989, p. 66.

³⁷⁰ ARRUDA JR, 1989, p. 21.

³⁷¹ Idem.

Em 1827, havia um currículo fixo, composto por nove cadeiras e com duração de cinco anos.

1º ano – Direito Natural, Público, análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia.

2º ano – Continuação das matérias do ano antecedente e Direito Público Eclesiástico.

3º ano – Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal, com a Teoria do Processo Criminal.

4º ano – Continuação do Direito Pátrio Civil, Direito Mercantil e Marítimo.

5º ano – Economia Política e Teoria e Prática do Processo adotado pelas leis do Império.³⁷²

Em 1854, foram acrescentadas as cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo.

A partir de 1889, com a queda do Império e o advento da República, modificações ocorrem.

Em 1890, é retirada do currículo a cadeira de Direito Eclesiástico. São introduzidas Filosofia, História do Direito e Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

Em 1895, a Lei nº 314, de 30 de outubro, passa a definir a nova disposição curricular. No primeiro ano: Filosofia do Direito, Direito Romano e Direito Público Constitucional; no segundo ano: Direito Civil, Direito Criminal e Direito Internacional Público e Diplomacia; no terceiro ano: Direito Civil, Economia Política, Direito Criminal, Direito Militar e Regime Penitenciário; Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado; Direito Comercial; no quarto ano: Direito Civil, Direito Comercial (Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária), Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal; ainda, Medicina Pública; no quinto ano: Prática Forense, Ciência da Administração e Direito Administrativo, História do Direito (Direito Nacional) e Legislação Comparada sobre Direito Privado.

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, buscando um maior profissionalismo, surge um desdobramento nos cursos jurídicos.

O bacharelado estava voltado para a formação de práticos. O doutorado destinava-se à preparação de professores e pesquisadores.³⁷³

³⁷² RODRIGUES, H., 1993, p. 45-54. No mesmo sentido, do mesmo autor: *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995, p.40-52 e *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988, p. 17-35.

³⁷³ RODRIGUES, H., 1993, p. 48.

Apenas para resgatar o passado, mostrando que não se cria nada de novo, a Reforma Francisco Campos do Ensino Superior defendia, para os cursos de Direito, uma formação profissionalizante (CFE. Exposição e Motivos, publicada no Diário Oficial de 14/10/31).³⁷⁴

No relatório que fez e foi aprovado pela I Conferência Nacional da OAB, realizada de 4 a 8 de agosto de 1958, no Rio de Janeiro, tendo como tema a "Reestruturação do Curso Jurídico em Função da Realidade Social Contemporânea do País", o Prof. Orlando Gomes concluiu propondo a reforma do ensino jurídico, conforme o pensamento que demonstrou dominante, para se obter uma formação profissional como reação ao teorismo.

Essa proposta incluía a supressão de muitas disciplinas, entre as quais Introdução à Ciência do Direito, Teoria Geral do Estado, Direito Romano, Direito Internacional Público, Filosofia do Direito e Economia Política, que seriam transferidas para a pós-graduação, remanescendo para o currículo da graduação, as seguintes:

Direito Público e Constitucional

Direito Administrativo

Direito Civil

Direito Comercial

Direito do Trabalho

Direito Penal

Medicina Legal

Direito Judiciário Civil

Direito Judiciário Penal.³⁷⁵

Em 1962, o Parecer do CFE nº 215 estabelece, para os cursos jurídicos, duração de 5 anos e currículo mínimo de 14 matérias obrigatórias: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil (com Prática Forense), Direito Internacional Privado, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com Prática Forense); Direito Financeiro e Finanças; Economia Política. Há uma "despolitização da cultura jurídica [...]",³⁷⁶ uma "quase eliminação – das matérias de cunho humanista e de cultura geral".³⁷⁷

Mais uma vez, fica fortalecido o direcionamento positivista dos cursos.

No período de 1930 a 1972, o mais significativo foi a proliferação expressiva de cursos e faculdades que se multiplicaram por todo o país, aumentando, dessa forma, o acesso da classe média ao ensino jurídico.³⁷⁸ É neste contexto que surgem as Faculdades da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Sistema ACAFE) em Santa Catarina, uma opção para todos aqueles que não têm como

³⁷⁴ JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdades de Direito ou fábricas de ilusões?* Rio de Janeiro: IDES, 1999. p. 14.

³⁷⁵ LOBO NETTO, 1997, p. 5.

³⁷⁶ JUNQUEIRA, 1999, p. 14.

³⁷⁷ *Ibidem.* p. 49.

³⁷⁸ RODRIGUES, H., 1988, p. 35.

sobreviver sem trabalhar e não podem morar na capital, onde está situada a Universidade Federal.

A Resolução nº 3/72, do Conselho Federal de Educação, orientava no sentido de um currículo mínimo, com as matérias distribuídas em básicas e profissionais.

A - Básicas:

1. Introdução ao Estudo do Direito;
2. Economia;
3. Sociologia.

B --Profissionais:

1. Direito Constitucional (Teoria do Estado e Sistema Constitucional Brasileiro);
2. Direito Civil (Parte Geral – Obrigações. Parte Geral e Especial – Coisas – Família – Sucessão);
3. Direito Penal (Parte Geral e Especial).
4. Direito Comercial (Comerciante – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falência).
5. Direito do Trabalho (Relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista).
6. Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Fundação Pública).
7. Direito Processual Civil (Teoria Geral - Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execução).
8. Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução).

Duas dentre as seguintes:

- a) Direito Internacional Público
- b) Direito Internacional Privado
- c) Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal)
- d) Direito da Navegação (Marítima)
- e) Direito Romano
- f) Direito Agrário
- g) Direito Previdenciário
- h) Medicina Legal.³⁷⁹

Havia, ainda, a exigência da Prática Forense, Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física, consoante a legislação vigente.

Está contemplado em tal resolução, que o curso teria um mínimo de 2.700 horas, distribuídas de quatro a sete anos.

Já havia, antes disso, um direcionamento maior, a possibilidade de ampliação e aprofundamento da aprendizagem e desenvolvimento de atividades significativas, em termos de práxis. Mas, lamentavelmente, as instituições passaram a considerar o

³⁷⁹ BRASIL. MEC. Resolução nº 3/72, do Conselho Federal de Educação. Brasília, DF, 1972.

“currículo mínimo” como se fosse pleno. A criatividade, as inovações oriundas a partir dos interesses e necessidades locais, rumo à justiça social, ficaram na marginalidade. Predominou, a partir de então, a opção pelo genérico e mínimo; houve a implementação do Direito dogmático.

Porém, a Resolução nº 3/72 previa, em seu art. 2º: “[...] as instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos em áreas correspondentes às matérias fixadas nesta Resolução e em outras que sejam indicadas nos currículos plenos.” Acrescentava, ainda, no art. 2º, um parágrafo único, segundo o qual “as habilitações específicas, não mais de duas de cada vez, serão designadas no verso, podendo assim o diplomado completar estudos para obtenção de novas habilitações”.

Ficava, pois, facultado, às universidades, oportunizar ao aluno o retorno para complementar mais habilitações específicas.

Diante de um quadro em que, nas universidades particulares, mais preocupava o mercantilismo expansionista, tecnicista, imposto pela ditadura que dominava, do que a real construção da sociedade rumo à cidadania, a reforma não resolveu o problema do ensino jurídico.³⁸⁰

O currículo mínimo instituído para todos os cursos e faculdades do Brasil teve como finalidade criar uma certa restrição à autonomia universitária, com a intenção de efetuar um controle na qualificação dos cursos, que seja capaz de assegurar uma formação mínima necessária para o exercício das profissões jurídicas.³⁸¹

A maioria delas adotou o currículo mínimo como sendo o pleno, deixando de acrescentar-lhe outras matérias que permitiriam a adequação dos cursos às realidades regionais.³⁸²

Permaneceria, ainda, triunfando por longo tempo, uma estrutura sob os reflexos da ditadura pós-64, da Lei nº 5.540/68 e da centralização administrativa, através do Conselho Federal da Educação (CFE) que pouco irradiaria.³⁸³

Verificava-se, nas universidades, cerceando a autonomia e a criatividade acadêmica,

³⁸⁰ RODRIGUES, H., 1988, p. 33.

³⁸¹ Ibidem. p. 31.

³⁸² RODRIGUES, H., 1993, p. 51.

³⁸³ FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1987. p. 17.

um espúrio processo de afastamento das lideranças políticas e intelectuais, processo esse responsável pelo esvaziamento da universidade e pela abstração de suas formas mais espontâneas de comunicação. [...] controle político ideológico da vida acadêmica. [...] marginalização das atividades criativas e críticas.³⁸⁴

A crise atravessada em 1968 trouxe "um original caminho para, uma década depois, a institucionalização de um original mecanismo de auto-avaliação e autocrítica entre alunos e professores: o 'Congresso Interno'",³⁸⁵ vivenciado no Largo São Francisco e na USP.

O momento histórico no Brasil, a partir da década de 80, com o fortalecimento da abertura democrática, do pluralismo jurídico, provocou preocupação e transformações, observadas pelas múltiplas faculdades brasileiras.

Em 1983, uma equipe de intelectuais,³⁸⁶ traduzida numa Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico, através do MEC e com o acompanhamento deste, buscando manter a diversidade regional necessária para um trabalho de tal envergadura, apresentou uma proposta curricular.

O elenco das disciplinas a serem criadas é grande. Algumas faculdades de Direito já oferecem algumas delas, por vezes como "optativas". Entre outras propõe-se: Metodologia do Ensino do Direito; Metodologia do Ensino Superior; História do Direito; Sociologia Jurídica; Sociologia do Conhecimento; Lógica Jurídica; Hermenêutica Jurídica.³⁸⁷

Há que se reconhecer a questão da preparação dos operadores do Direito, oriundos dos cursos jurídicos, inserida num contexto complexo, em que se situa a realidade do Direito em confronto com a distribuição da justiça, onde os conceitos de educação, sociedade e Estado, universo conceitual e as matrizes ideológicas; a função social do jurista – como advogado, juiz e promotor, como pensador e como professor – numa sociedade em transformação; os fenômenos jurídicos e os fenômenos sociais; o Direito Positivo e as construções científicas, as diferentes teorias do Direito, um ensino mais moderno, dinâmico, eficiente, no qual os alunos não sejam apenas objeto da relação de educação, mas, também e principalmente, seu sujeito.³⁸⁸

³⁸⁴ Ibidem, p. 18.

³⁸⁵ Ibidem, p. 23.

³⁸⁶ RODRIGUES, H., 1988, p. 53-54.

³⁸⁷ ARRUDA JR, 1989, p. 23.

³⁸⁸ FARIA, 1987, p. 12.

Estava, nesse momento, implementada a possibilidade de os cursos jurídicos saírem do obscurantismo. Fazendo uso da criatividade necessária, poderiam emancipar-se, projetar-se, contribuindo para a inovação nos rumos do Direito na sociedade brasileira, quando esta saía de uma ditadura de quase trinta anos, para a conquista da democracia e para compartilhar o poder com a sociedade civil.

Nessa dimensão, a reorganização do ensino jurídico brasileiro não estava direcionada apenas para "rearticular de modo asséptico quer o conhecimento quer o estudo do Direito Positivo. É isto sim, reorientá-lo em direção a novos objetivos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais".³⁸⁹ Na reforma do ensino jurídico, na busca da vivência de um ensino que despertasse o operador do Direito para uma contextualização, para uma inserção na mudança social, previa-se que "o grande desafio que temos pela frente é o de evitar que o adestramento técnico se dê de maneira descompromissada com o alcance social de sua aplicação e com a própria natureza do trabalho científico".³⁹⁰ Na proposição concreta daquela busca, a transformação esbarrava em resistências.

Resistências decorrentes dos velhos guardiões de um sistema de ensino empedernido e anacrônico, para quem a percepção do deslocamento das funções do Direito Positivo, do poder legislativo e do poder judicial para outros setores não-estatais, como o das centrais sindicais, das entidades de classes, dos movimentos populares, etc., seria apenas sintoma da degradação universitária.³⁹¹

As sugestões contextualizadas, elaboradas por José Eduardo Faria, já em 1987, projetam-se destacando um norte para uma revolução na aprendizagem do Direito nos cursos jurídicos:

A expansão de trabalhos multidisciplinares e de maior intercâmbio, [...] multiplicação das atividades de pesquisa, [...] incorporação de novos métodos e originais de ensino, com a valorização de seminários, [...] uso de modernas técnicas pedagógicas, [...] eliminação da capacidade ociosa das escolas [...]. Reorientação dos currículos, com a finalidade de torná-los mais orgânicos, flexíveis e interdisciplinares. [...] O aperfeiçoamento do ciclo básico, nos dois primeiros semestres, valorização das teorias gerais nos terceiros e quartos e aprofundamento, entre o quinto e oitavo. [...] Conjugação do ciclo de especialização [...] disciplinas optativas.³⁹²

³⁸⁹ Ibidem. p. 87.

³⁹⁰ Ibidem. p. 57.

³⁹¹ Ibidem. p. 58.

³⁹² Ibidem. p. 57-61.

Uma proposta de “grade curricular” é apresentada pelo Prof. José Eduardo Faria, além da inserção da disciplina de Hermenêutica Jurídica.³⁹³ Sociologia Jurídica ficaria deslocada para o terceiro ou quarto semestre.³⁹⁴

1º semestre: Teoria Geral do Estado, Introdução ao Estudo do Direito, Sociologia, Economia, Filosofia, História do Direito;

2º semestre: Teoria Geral do Estado, Introdução ao Estudo do Direito, Metodologia do Ensino Jurídico, Economia Política, Filosofia, História do Direito;

3º semestre: Teoria Geral do Direito Civil, Teoria Geral do Direito Penal, Sociologia Jurídica, Teoria Geral do Direito Comercial, Teoria Geral do Direito Processual e Direito Constitucional;

4º semestre: Teoria Geral do Direito Civil, Teoria Geral do Direito Penal, Sociologia Jurídica, Teoria Geral de Direito Comercial, Teoria Geral do Direito Processual e Direito Constitucional.

5º semestre: Direito Civil (Obrigações), Direito do Trabalho, Direito Processual Trabalhista, Direito Penal I, Metodologia da Ciência do Direito, Direito Comercial;

6º semestre: Direito Civil (Continuação), Direito do Trabalho, Direito Processual Civil, Direito Penal II, Metodologia da Ciência do Direito, Direito Comercial II;

7º semestre: Direito Civil (Reais), Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito Internacional Privado, Filosofia do Direito, Medicina Legal;

8º semestre: Direito Civil (Fam.), Direito Civil (Suces.), Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Filosofia do Direito, Direito Tributário.³⁹⁵

O VII Congresso Interno da FADUSP, com base nos relatórios dos Professores Bittar e Faria, decidiu que o curso no 5º ano seria constituído somente por matérias optativas, tanto de cunho profissionalizante (computação, finanças, contabilidade, etc.), como de caráter reflexivo.³⁹⁶

“Em minha opinião, a Metodologia do Ensino do Direito poderia ser incluída no 2º semestre do bacharelado, tendo como requisito básico a cadeira de introdução à sociologia, lecionada no 1º semestre”, afirmava Faria.³⁹⁷

A oportunidade de o aluno poder refletir sobre a construção do seu conhecimento é indispensável para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, mais profundo e comprometido com a realidade histórica. Para que a apropriação, construção e reconstrução do conhecimento ocorra nesta dimensão, importa, pois, que o movimento estudantil manifeste-se nesse sentido, assuma em

³⁹³ Ibidem. p. 75.

³⁹⁴ Idem.

³⁹⁵ ARRUDA JR., 1989, p. 23.

³⁹⁶ Idem.

³⁹⁷ FARIA. 1987, p. 67.

condições de busca e parceria a melhoria dos cursos de Direito. Sabe-se que, às vezes, “os alunos também colaboram para dificultar a implantação de novos métodos, pois o oportunismo estudantil tem feito fracassar muitos projetos de renovação neste sentido, buscando o que é mais fácil e mais cômodo”.³⁹⁸

Essa oportunidade de trazer às claras o desdobramento do currículo vivenciado, seu destino e suas conseqüências, traduz a ansiedade da práxis da democracia social e radical, na sua totalidade.

Entretanto, lamentavelmente, mesmo nos momentos em que o MEC oportunizava mudança na ampliação dos programas e condições dos cursos, estes foram mantidos, na sua maioria, no limite mínimo de alternativas, visto trazer mais lucros, de forma mais rápida, aos cursos do sistema privado.

O currículo mínimo não pode continuar sendo aplicado como pleno. Eles não se confundem. Cada universidade tem que ter ousadia e manter a sua proposta, de forma responsável e profunda, com condições de sustentação e inserção histórica.

Mas a busca de mudança nos cursos jurídicos, em termos essenciais, vem mantendo-se na mesma esteira: ratificação da importância significativa do positivismo jurídico estatal vertical. Tal posicionamento revela-se, ainda, como se fosse a única possibilidade em termos de mundo do processo de ensino-aprendizagem jurídica, comungada até mesmo por professores e alunos que se dizem críticos. E não é assim. A solução dos conflitos, a emancipação criativa, histórica, dos currículos dos cursos jurídicos não está na dogmática, no “monismo jurídico”; está, sim, no “pluralismo jurídico”. A parte da população que vai ao judiciário para resolver seus problemas é insignificante diante daquela que concilia seus interesses, através da mediação, da influência particular de lideranças expressivas, seja no âmbito familiar ou da comunidade. Tal realidade precisa ser compreendida e valorizada.

Na realidade histórica, a busca da vivência da autonomia plena, emancipatória das universidades precisa ser implantada ou implementada, ao lado da significância da atuação de outras instituições locais que atuam buscando intervir na busca de solução para os problemas sociais e jurídicos. O Estado, através do sistema judiciário tradicional, não mantém mais o monopólio do poder e não tem capacidade todos os problemas jurídicos da população. É um sistema que se

³⁹⁸ NICOLÁS, Maria Lopes Calera, apud FARIA, 1987, p. 66.

mantém longe do povo. Não aproveita a oportunidade de apresentar ao mundo, à comunidade, uma atuação comprometida, um espaço onde a práxis de aprendizagem do operador do Direito estivesse, de fato, contextualizada. O máximo alcançado talvez seja experiências no plano do possível e da preservação do poder institucional com suas seletividades, aqui ou acolá.

A angústia da construção de um processo de aprendizagem em que a formação profissional fortaleça a cidadania permanece.

Embora a própria legislação oportunize vivências significativas, há muito que ser construído e pensado. Uma opção que negasse o apego ao currículo mínimo implementaria a proximidade entre o currículo vivenciado e o currículo oculto, caminhando contra o contexto da exclusão social, rumo à cidadania, autonomia, fortalecendo os movimentos e as associações populares.

Nossas universidades passariam, nessa direção, a construir a materialização de um novo rumo, para além da dogmática, do excesso e do limite da processualística; um universo em que todos, currículo mínimo, pleno, vivenciado e oculto estariam inseridos desde a graduação e comprometidos com a justiça social comunitária do diálogo, da inclusão, da busca da solução no coletivo, cooperativo e participativo.

Para que a universidade se concretize, em sua missão fundamental de consciência crítica da realidade, é preciso que cada elemento componente da sua realidade – professor, aluno – assumam postura de leitor-sujeito, de leitor-autor. Só assim a universidade poderá levar a sociedade à elucidação do que ocorre no seu seio, nos múltiplos aspectos da realidade, natural, social, cultural.³⁹⁹

Há um longo caminho a ser trilhado na transformação dos cursos jurídicos, para que a hegemonia dos procedimentos jurídicos tradicionais seja superada por estudos, projetos de pesquisa, extensão, procedimentos e atividades de aprendizagem que, com objetividade e responsabilidade histórica, tragam resultados profundos para a aplicação do Direito com desdobramentos na construção da implementação da justiça social, dos novos direitos e dos direitos humanos no cotidiano da realidade brasileira. “O povo organizado nas suas

³⁹⁹ LUCKESI, Cipriano et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985. p. 143.

associações de base terá de conquistar o direito à Justiça, como conquistou outros direitos, na sua caminhada de lutas, alegrias, vitórias, revezes e sofrimentos”.⁴⁰⁰

Há que se definir qual a universidade, para quê e para quem desejamos na práxis, a aprendizagem jurídica. Do contrário, permanecerão os amplos debates, seminários, pesquisas científicas, mas que, no cotidiano, nas suas entranhas, não conseguem ultrapassar o delineamento imposto pelo forte positivismo normativista estatal, que predomina nos dias atuais, quando questões formais ocupam a máxima da relevância em detrimento do respeito à dignidade humana e à justiça social.

Gramsci não pode ser esquecido quando afirma:

[...] a cultura moderna – especialmente a idealista – não consegue dar um conteúdo moral científico aos próprios programas escolásticos, que permanecem como esquemas abstratos e teóricos; ela continua sendo a cultura de uma restrita aristocracia intelectual, que por vezes ganha a juventude tão-somente enquanto se torna política imediata e ocasional.⁴⁰¹

Diferenças regionais são esquecidas. Os novos valores são relegados. O povo e a comunidade continuam abandonados. É a continuidade ao tradicional,⁴⁰² a predominância da dogmática alienante, que não possui identidade com a transformação contínua. Essas faculdades são limitadas a simples “escolas da legalidade”.⁴⁰³

Precisamos de “uma universidade, enfim, que diz não à postura servil e subserviente”.⁴⁰⁴ E de um processo ensino-aprendizagem que acompanhe a direção de seus projetos, sua missão.

Acredita-se que há um ensino, ou melhor, uma aprendizagem jurídica que pode comungar com a mudança social, com a transformação histórica, inserida num contexto social, político, econômico e jurídico. Mas, nessa opção, não pode ser esquecida a resistência, a “ligação intestinal”,⁴⁰⁵ que ainda predomina no sistema entre o Direito e o Estado.

⁴⁰⁰ HERKENHOFF, João Batista. *O direito dos códigos e o direito da vida*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1993. p. 204.

⁴⁰¹ GRAMSCI, 1978, p. 104.

⁴⁰² RODRIGUES, H., 1993, p. 45-53.

⁴⁰³ FARIA, 1987, p. 46.

⁴⁰⁴ LUCKESI, 1985, p. 14.

⁴⁰⁵ CLÈVE, 1993, p. 235.

Quaisquer reformas ou transformações, "seja por inspiração do MEC ou da corporação dos advogados, seja por pressão dos próprios estudantes – não podem ser limitadas a uma simples instância didática".⁴⁰⁶

Edmundo Lima de Arruda Júnior alerta para que os estudantes discutam as questões determinantes das interpretações e decisões judiciais, que investiguem, reflitam, pesquisem, duvidem.⁴⁰⁷

Aos estudantes críticos, conscientes de que a universidade e o ensino superior continuam burgueses, embora com outras funções sociais, resta a possibilidade de reversão institucional, seja no interior da escola, seja fora dos limites escolares, através de ações partidárias, sindicais, literárias e culturais em geral.⁴⁰⁸

A ação e os rumos do Direito Alternativo são, no momento, a expressão máxima, o exemplo em termos de práxis, na busca de um sistema que institucionalize para a construção da transformação, rumo à justiça social.⁴⁰⁹

No contexto do Direito, justiça social, sociedade e ensino-aprendizagem, há uma realidade dinâmica em transformação; há uma eterna busca de construção coletiva. Não existem respostas e modelos perfeitos a serem seguidos. Mas há um comprometimento histórico que aprofunda o conhecimento, ultrapassa a dogmática jurídica e chega à comunidade.

O que não pode prevalecer é uma longa distância entre o currículo mínimo, o currículo vivenciado e o currículo oculto. Este último, desdobrando-se de forma silenciosa nas entranhas da vivência escolar. A distante da história cultural que borbulha ao redor e no contexto do curso, da universidade, não pode mantida, sob pena de serem fortalecidas as mesmas contradições sociais e culturais que reinam até aqui. Os fins mercantilistas, a baixa qualidade, reformas aleatórias e descontextualizadas, ingenuidade na aprendizagem, sem um embasamento profundo e de transformação social; pactos de mediocridade entre aluno e professor; onipotência, falta de criatividade, padrão nacional, justaposição de novas ou antigas disciplinas isoladas de um projeto político pedagógico, dentre outras, são questões que apenas mantêm a ilusão de que, com algumas medíocres reformas da grade curricular, será alterada a trajetória histórica dos cursos de Direito.

⁴⁰⁶ FARIA. 1987, p. 49.

⁴⁰⁷ Ibidem. p. 50.

⁴⁰⁸ ARRUDA JR., 1989, p. 71.

⁴⁰⁹ CLÈVE. 1993, p. 235.

Múltiplas interrogações permanecem até os dias atuais, quanto à predominância da preparação direcionada para a implementação fragmentada do Direito Positivo, da Prática Forense, encerrada dogmaticamente em disciplinas isoladas, como se fosse a máxima da aprendizagem, frente à postura crítica de uma eterna reflexão da práxis.

Os departamentos e as coordenações dos cursos, a partir do interesse dos alunos e de temas significativos, podem oportunizar, em caráter interdisciplinar, a partir do 4º semestre, "matérias optativas, alternativas ou complementares às áreas de especialização, oferecidas a partir de temas e problemas básicos do Direito Positivo e da experiência jurídica contemporânea".⁴¹⁰

Neste momento de transição, não se pode ignorar a história daqueles cursos que, em momento imediato à graduação, preparam, supletivamente, em poucas horas, através de um trabalho meramente tecnicista, para o Exame da Ordem, para a Magistratura ou Ministério Público. O fato é que a existência do requerimento de tais paliativos esboça, com clareza, a convivência de alunos e de professores da graduação com a deficiência da aprendizagem ao longo do estudo individual e coletivo, durante a metade de uma década ou mais. Essa situação precisa ser superada.

"No Brasil, as iniciativas modernizadoras do ensino jurídico são bastante significativas em nível de pós-graduação, especialização e/ou aperfeiçoamento, mas não são, todavia, em nível de graduação".⁴¹¹

O currículo da graduação não pode ser restrito e limitado, sendo construído a partir do casuísmo didático individualista ou do pragmatismo positivista imediatista e individualista, que não se compromete e nem resolve os conflitos sociais.

A distância da dinâmica histórica permanente, entre ensino, pesquisa e extensão, para a maioria dos estudantes e professores, nas universidades não pode permanecer. É preciso vencer as resistências às modificações profundas.

As recentes tentativas, em nível de graduação, de se reformular o ensino jurídico têm sido superficiais e dispersas pelos seguintes fatores: em primeiro lugar, porque reformular os currículos implica, sempre e necessariamente, reformular as formas institucionais de se pensar a organização da produção e da convivência social; em segundo lugar, porque as reformas sempre sofreram a resistência das elites tradicionais

⁴¹⁰ FARIA. 1987, p. 61.

⁴¹¹ BASTOS. 2000, p. 346.

que sempre viram nos currículos jurídicos fórmulas eficazes de acomodação social.⁴¹²

A transformação social histórica é necessária. Não se pode continuar com discursos e utopias ingênuas distantes da mudança, que pode ser construída a partir da busca incessante da eterna reflexão, no cotidiano das salas de aula.

O saber jurídico como produção crítica, contextualizada, criativa, com pesquisa jurídica permanente, sobre as diversas correntes da doutrina, os princípios, o Direito constitucional, as leis e todo o ordenamento jurídico infraconstitucional, os conflitos jurisprudenciais, além do Direito comparado, assim como, a vivência de projetos comunitários significativos, para implementação real e presença viva do curso de Direito e da universidade, na dinamização da cidadania no espaço popular é uma necessidade urgente, atual, histórica, comunitária.

Por esta razão, a questão do ensino jurídico no Brasil perpassa pela questão da universidade brasileira, especialmente porque a história e a origem da nossa universidade está na história e na origem dos cursos de Direito. Em outra dimensão, a história dos cursos jurídicos traduz e retrata o desenvolvimento e a consolidação curricular dos direitos civis e de cidadania no Brasil: é a consciência jurídico-curricular que consolida e firma os propósitos essenciais da cidadania brasileira. Por isto, estudar a evolução do ensino jurídico é estudar a história da cidadania e das instituições jurídico-políticas brasileiras: instituições que os cursos jurídicos conservam e consolidam e contribuem para a sua mudança à medida que representam os nossos interesses, as nossas ilusões e as nossas expectativas democráticas.⁴¹³

A nova Constituição Federal e a legislação vigente: Estatuto da Ordem e nova LDB, Portaria nº 1.886/94 do MEC, implementam e oportunizam espaço de elaboração de propostas alternativas desafiadoras para as universidades e seus cursos jurídicos. Essas instituições podem ousar estampar um comprometimento mais aproximado do exercício da cidadania emancipatória, inclusive na vivência de novas experimentações no mundo da pesquisa, extensão e aprendizagem.

O currículo, a legislação federal,⁴¹⁴ vigente até 2002, e as orientações da OAB⁴¹⁵ não emperram a ousadia de transformações que provoquem de forma

⁴¹² Ibidem. p. 347.

⁴¹³ BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas: uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro*. In: LOBO NETTO, 1997, p. 20.

⁴¹⁴ BRASIL. Lei nº 8.906/94, Lei nº 9.394/96 e BRASIL/MEC, Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994.

⁴¹⁵ Extraídas do I ao IV Seminário – O ensino jurídico no limiar do século XXI, realizados pela OAB.

significativa a vivência curricular dos alunos, levando-os a situarem-se num comprometimento histórico-social significativo com a cidadania.

O momento histórico clama por transformação. A legislação oportuniza tal abertura, ainda que encharcada de contradições.

Uma práxis contextualizada prevê um preparo teórico e prático que contribua para que o operador do Direito situe-se, diante dos inúmeros conflitos, e perceba a dialética histórica do mundo do Direito e suas contradições, e o papel das instituições numa dimensão jurídico-política. Devidamente preparado, esse profissional será capaz de perceber que não há neutralidade na opção do currículo que é vivenciado e no currículo oculto e que em cada ato humano, de cada grupo social, de cada instituição, é elementar ter a consciência do tempo e da história que se desdobra.

2.3 Lei nº 8.906/94

Não há uma só linha, um só parágrafo ou uma palavra até mesmo no reino da dogmática educacional que orienta os cursos jurídicos, ainda que permaneça no discurso, oral ou escrito, por longo tempo, desprezando a cidadania. Pelo contrário, o que se percebe na atualidade é um fortalecimento do discurso da ética, da crítica, da contextualização histórica e social, ratificada pelos princípios constitucionais que projetam neste direcionamento e no ordenamento jurídico vigente, a dimensão de vivência da democracia participativa com autonomia.

Eis um momento histórico que, apesar de toda a barbárie que é implementada pelo contexto histórico das relações e poderio econômico transnacional, precisamos aproveitar para fortalecer movimentos sociais, instituições e projetos que realmente tragam identidade com a cidadania na máxima da sua plenitude social, a partir do espaço comunitário.

A Lei nº 8.906/94⁴¹⁶, dispondo sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, prevê uma caminhada democrática para o aluno,

⁴¹⁶ BRASIL. Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil - OAB. *Estatuto da Advocacia e da OAB*. Florianópolis; OAB/SC, 1999.

mesmo antes do momento de conclusão do curso jurídico, quando, no art. 3º, § 2º, reza: “O estagiário de advocacia, regularmente inscrito pode praticar os atos previstos no art. 1º, na forma do Regimento Geral, em conjunto com outro advogado e sob a responsabilidade deste.”

O estágio profissional é uma oportunidade para o estudo e a vivência de inúmeras experiências jurídicas no contexto comunitário. Ele está regulamentado no Estatuto da OAB:

[...] dois últimos anos do curso jurídico [...] mantido nas instituições de ensino superior, pelos Conselhos da OAB, ou por setores, órgãos jurídicos e escritórios de advocacia credenciados pela OAB, sendo obrigatório o estudo deste Estatuto e do Código de Ética e Disciplina (art. 9º, § 1º).

No Capítulo VIII – Da ética do advogado, está registrado o destaque à independência que o advogado deve manter no exercício da sua profissão. Um operador jurídico que atua buscando o direito alheio não pode ficar à mercê de qualquer possibilidade de submissão (art. 31, § 1º), que o afaste de uma práxis voltada para os fins sociais do exercício da cidadania, dos direitos humanos, dos novos direitos e da justiça social.

Art. 44, I – defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de Direito, os direitos humanos, a justiça social, e pugnar pela boa aplicação das leis, pela rápida administração da justiça e pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas.

Nessa caminhada, compete ao Conselho Federal da OAB, conforme previsto no art. 54, “IV – colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para a criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos.” Tal manifestação prevê a análise profunda e detalhada dos cursos. Trata-se de uma responsabilidade social para com uma práxis comprometedora através da atuação nas comissões do MEC e da própria OAB, através da sua subseção ou de comissão específica, buscando que sejam observados, nas propostas dos cursos, os aspectos relevantes quanto à construção do conhecimento crítico.

Embora a questão da cidadania fique situada numa reflexão paralela ou nas bases da formação dos componentes das comissões, é paradigma fundamental a observância da qualidade social dos cursos e não a predominância dos interesses corporativistas.

2.4 Lei nº 9.394/96

A Lei nº 9.394/96⁴¹⁷ é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A compreensão histórica e crítica do processo educacional vivenciado desde a “gestação do projeto original”, em 1987, até 20 de dezembro de 1996 é fundamental. A educação é um processo necessário para a vida societária.

Se a instituição educacional teve espaço garantido para o estudo e o lazer, na sociedade antiga, chegando à exigência, por parte da classe burguesa, da sua generalização universal e obrigatória, hoje ela tornou-se indispensável para o exercício da cidadania.

A cultura letrada é necessária para o cidadão e para o trabalhador produtivo.

No Brasil, inicialmente, os jesuítas dominaram a educação; posteriormente, com as reformas pombalinas, instaurou-se a “educação pública estatal”.

O contexto da aprendizagem jurídica não está isolado da caminhada histórica da educação brasileira. Ambas são influenciadas pela realidade política.

Em 1822, após a Independência, abre-se caminho para o ensino da iniciativa privada. Em 1927, surge a garantia das escolas das primeiras letras,⁴¹⁸ que se configurou letra morta na situação real.

Em 1889, com a República, dá-se a separação entre a Igreja e o Estado, sendo abolido o ensino religioso.

Foi o processo da industrialização e urbanização que trouxe a necessidade de superação do analfabetismo. Mas, somente a partir da Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, a valorização do ensino foi implementada.

Em 1931 ocorreu a Reforma Francisco Campos. Em 1932 foi elaborado o Manifesto dos Pioneiros. Em 1946 surgiu a lei nacional sobre o ensino primário – “Educação direito de todos”. Nesse momento o ensino primário passou a ser obrigatório e público.

A partir de 1947, a aprovação da LDB seria o desdobramento das conquistas na Constituição de 1946. Entretanto, a esperada lei somente viria a ser aprovada

⁴¹⁷ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

⁴¹⁸ ; SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação. LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 5.

em 20 de dezembro de 1961. Sua implementação resguardava, ainda, a justificativa de pobreza e insuficiência de escolas como limitação à democratização do ensino.⁴¹⁹

Essa primeira LDB, Lei nº 4.024, configurou-se a partir do projeto original, do substitutivo Lacerda e, finalmente, de seu texto resultante; sofreu reforma através da Lei nº 5.540/68, voltada para o ensino superior, e da Lei nº 5.692/72, para o ensino de primeiro e segundo graus.

A reforma do ensino superior sofreu influência do Acordo MEC/USAID, que fomentava não a educação necessária para o povo brasileiro, mas a educação que convinha ao sistema tecnicista do silêncio. Instaurava-se o sistema de créditos e a abertura indiscriminada de universidades, até hoje fomentada através de inúmeras autorizações.

Em 11 de agosto de 1972, a Lei nº 5.692 passou a fixar as diretrizes para o primeiro e segundo graus, trazendo a profissionalização universal. Um Estado, que ainda não fora capaz de garantir a universalidade do ensino de segundo grau partia para uma nova LDB.

As administrações municipais no início da década de 1980 foram referência para a transformação social. Nos governos de alguns estados manifesta-se a presença do anseio por mudança.

Anteriormente, ainda, aos trabalhos da Constituinte, em 1986, a “Carta de Goiânia” trazia propostas para a educação. Em 1987, já era tema central de discussões a nova LDB, através da Revista da Associação Nacional da Educação (ANDE).

Na década de 1990, para chegar ao texto que hoje predomina, o projeto de LDB passou pelo substitutivo do Deputado Jorge Hage, na Câmara Federal, onde aspectos polêmicos deveriam ter melhor possibilidade de análise.

Surgiu, então, no Senado, uma proposta de Darci Ribeiro. Este buscou espaço político para a aprovação do seu projeto, que em 8 de fevereiro de 1993 foi incluído na pauta, sendo posteriormente retirado. Embora não tenha conseguido ir à cena como protagonista da LDB, mais tarde ele conseguiu inserir várias alterações que passaram a compor a atual LDB.

⁴¹⁹ Ibidem, p. 6.

Em 17 de dezembro de 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por todo o trâmite histórico que tenha sofrido, excluindo representação direta da sociedade brasileira, dos educadores que atuam nos mais diversos níveis de ensino, através do anúncio da [...] relatoria do Senador Darci Ribeiro de um outro projeto, gestado no MEC, com um novo eixo orientador, diferente do projeto vindo da Câmara.⁴²⁰

Foi significativo

o cerceamento da sociedade civil em participar das decisões sobre o ensino, que se concretiza no atual texto da LDB pela supressão do Fórum Nacional da Educação. [...] dando costas à sociedade brasileira interessada em dele participar.⁴²¹

Se for considerado o nascedouro legítimo dessa lei no contexto do neoliberalismo, para tratar da necessidade popular, observa-se que, contraditoriamente, ela contempla, expressamente, o exercício da cidadania.

DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL - art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Vinculada ao ensino fundamental, está a questão da cidadania, garantida pelo Direito universal a esse nível de ensino, apontada, inclusive, a possibilidade de ação judicial para exigência deste direito.

Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é Direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Segundo a Lei 9.394/96, cada estabelecimento de ensino terá a sua proposta pedagógica, que deverá ser elaborada a partir dos anseios e expectativas da comunidade (art. 12) e com a participação ativa dos docentes, cujos planos de trabalho estarão em consonância com a proposta pedagógica.

A educação básica (art. 22) tem por finalidade direta uma formação para o exercício da cidadania:

[...] construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania [...] em consonância com as questões sociais que marcam cada momento

⁴²⁰ GROSSI, Esther. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7.

⁴²¹ *Ibidem*. p. 8.

histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.⁴²²

Em seu art. 32 enfatiza como relevante para o ensino fundamental, a “formação básica do cidadão”. Ressalta a importância da aprendizagem referente à leitura, escrita, cálculo, ambiente, política, valores, família e solidariedade.

Para o ensino médio, os artigos 35 e 36 destacam a consolidação dos conhecimentos anteriores e a “preparação básica para o trabalho e cidadania do educando”, seu aprimoramento como pessoa humana, a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Apesar das contradições, muitas conquistas materializadas nessa LDB possibilitam a melhoria dos sistemas de ensino e da educação em si. Tais conquistas dependem, entretanto, da vontade política, que poderá efetivá-las além de seus próprios limites.

No que concerne às universidades, o ensino superior apresenta destinação do desempenho em quatro funções essenciais: formar profissionais; oferecer educação em nível avançado; realizar estudos, pesquisa e investigação científicos, voltados para o desenvolvimento e, ainda, funcionar como instituição social.

A avaliação incisiva que sofrerão os cursos, periodicamente, consoante o art. 46 da LDB, para autorização e respectivo reconhecimento, provoca as instituições a investirem continuamente em melhorias e não arriscarem, considerados os prazos limitados. Com isso as instituições não expõem sua clientela a riscos desnecessários, pois após o processo de avaliação, o curso poderá permanecer, ou não.

Embora tudo o que se encontra registrado com relação ao ensino superior dê ênfase à questão da autonomia, incentivo à pesquisa, investigação científica, reciprocidade, através de cursos seqüenciais, de graduação, pós-graduação (especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado) e extensão, a questão da cidadania ficou nas entrelinhas. Torna-se indispensável, então, que essa questão, esteja prevista, de forma profunda e com seriedade, como eixo norteador nos fundamentos do projeto político-pedagógico e/ou através da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade, ou também, em disciplinas críticas, reflexivas a serem

⁴²² Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental.

operacionalizadas em todos os cursos. É indispensável que os cursos dêem ênfase ao paradigma da cidadania comunitária, participativa, emancipatória, vivenciada com autonomia. “É necessário corrigir a defasagem entre o ensino oficial oferecido pela faculdade e as expectativas da comunidade, inclusive para que se ensine e aprenda o Direito socialmente vivido”.⁴²³ Urge que se instaure a vivência da participação comunitária, traduzida numa interação entre a academia e a comunidade. Dessa forma, concretiza-se a busca da responsabilidade máxima por parte de educadores e alunos, no sentido de que a aprendizagem jurídica não pode permanecer na superficialidade, na visão fragmentada que considera apenas o Direito dogmático como o mais importante. É indispensável a percepção da amplitude do pluralismo jurídico, em que outros conhecimentos (de outras áreas científicas) são necessários para a transformação e a busca da construção da proximidade do Direito com a justiça social.

Outro parâmetro importante era a própria Portaria MEC 1.886, de 30 de dezembro de 1994, de cuja elaboração dois dos membros da CEJ, os professores José Geraldo de Souza Júnior e Paulo Luiz Netto Lôbo, haviam participado diretamente, o último como relator e sistematizador. A Portaria, que mereceu análises e publicações significativas desde sua edição, fixará finalmente as novas diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos, mudando a legislação desde 1972.⁴²⁴

2.5 Portaria nº 1.886/94

A Portaria nº 1.886⁴²⁵, do MEC, de 30 de dezembro de 1994, para os cursos jurídicos, que fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos de Direito, representa uma nova direção, provocando-os para a autonomia, a criatividade, a criticidade e o exercício da cidadania no espaço sociocomunitário.

Para os cursos que quiserem avançar na busca da construção de um conhecimento crítico, profundo, em que o aluno e o educador cresçam como cidadãos, “sujeitos históricos”, “atores sociais”, a cada instante da vivência pessoal

Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 45.

⁴²³ BASTOS. 2000, p. 352.

⁴²⁴ OAB. *OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos*. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001. p. 37.

⁴²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Brasília: MEC, 1995.

e profissional, são apresentados parâmetros que, se operacionalizados de forma participativa, com radicalidade, rigorosidade, dialogicidade, visão de conjuntura e responsabilidade comunitária, poderão se constituir num norte de construção da cidadania, materializado pelo exercício da autonomia. Todavia, tais parâmetros não poderão servir apenas como trabalho de fachada e discurso para satisfazer momentos de averiguação por parte das comissões avaliadoras.

O estabelecimento de um mínimo de 3.300 horas de atividades, num período de cinco a oito anos (art. 1º), traz maiores possibilidades ao aluno de aprofundar sua aprendizagem. Certamente, após cursar um período de oito, ao invés de cinco anos, sairia o aluno muito melhor preparado para atuação no mundo do Direito. Mas, o próprio ritmo do cotidiano e a concorrência desleal entre as universidades que buscam apenas uma expansão mercadológica e aquelas que primam por um trabalho de inserção no ambiente social de vida leva a cercear tal desafio. “Dentro dos parâmetros fixados, cada instituição pode compor, com liberdade, a carga horária e a duração de sua grade curricular de atividades”.⁴²⁶ Eis um espaço significativo para a dinamização da autonomia local e regional; das inferências a partir de uma “reflexão-ação-reflexão”.

O enfoque de que o curso noturno deverá ter a mesma qualidade do diurno (art.2º) traduz um discurso ingênuo. Salvo exceção, contextualizada e profunda, opção filosófica radical do aluno e responsabilidade social, em termos de práxis, é impossível garantir-se o mesmo desempenho e aprendizagem ao aluno que frequenta de dia, tem tempo livre para estudar e dedicar-se com exclusividade ao curso e o aluno que trabalha o dia todo, por vezes acordando de madrugada para elaborar seus trabalhos e à noite frequenta um curso de Direito. Não há, entretanto, como desprezar o esforço e a experiência pessoal. Mas, a maior ênfase fica direcionada à questão das reais condições equivalentes de capacidade física e mental. A concentração e a efetiva participação nas aulas, atividades de pesquisa e extensão ficam prejudicadas.

Para que o objetivo da norma, que é a garantia de que a qualidade de ensino nos cursos noturnos seja equivalente a dos cursos diurnos, uma medida complementar tem de ser tomada: impedir o oferecimento, para os cursos noturnos, de aulas aos sábados.⁴²⁷

⁴²⁶ RODRIGUES, H., 1995, p. 64.

⁴²⁷ Ibidem. p. 65.

Atividades de ensino, pesquisa e extensão terão que ser desenvolvidas através do curso jurídico (art. 3º). Historicamente os cursos de Direito vinham dando ênfase apenas ao ensino. A exigência de um trabalho educacional que contemple na universidade o desenvolvimento, também, da pesquisa e da extensão insere tais instituições, e seus cursos de Direito, na caminhada de responsabilidade para com a ciência, suas descobertas e a socialização do conhecimento junto à comunidade. Este direcionamento poderá evitar o isolamento da instituição junto à sociedade e suas transformações. Entretanto, a instituição deverá definir, com clareza, a responsabilidade e o envolvimento dos professores nessas atividades: “A pesquisa não é do aluno. A pesquisa é do professor. O professor é o autor do relatório final, e não o aluno, ainda que possa (e deva) aproveitar a oportunidade para abordar o tema da pesquisa na monografia de final de curso”.⁴²⁸ Em outras circunstâncias, o relatório poderá ser elaborado como resultado de parceria entre professor e aluno(s).

O art. 4º, com a destinação de “cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares [...] incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno” provoca o aluno para envolver-se com o contexto dialético, atual do mundo do Direito, seus conflitos e rumos. Sua formação passa a prever construção do conhecimento para além da sala de aula, rompendo com a unicidade do domínio da dogmática. Em termos de aprendizagem, será o aluno que comandará e decidirá, quando, em que e onde se aprofundar. Passando de sujeito passivo a ativo, o aluno, nessas condições, assume a responsabilidade da sua aprendizagem.

O acervo bibliográfico, exigência do art. 5º, composto de “no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas [...]”, quando selecionado, deve observar que sejam de autores críticos, reflexivos, com uma visão de conjuntura, cuja práxis tenha envolvimento com a cidadania, aprofundamento crítico, vínculo com a transformação da dogmática jurídica, buscando implementar princípios como a celeridade, seus desafios e contextualização diante do poder normativo da Constituição Federal. As obras deverão destacar a observância dos princípios nas mais diversas áreas, o pluralismo jurídico e o Direito Alternativo, os direitos

⁴²⁸ JUNQUEIRA. 1999. p. 71.

humanos, os novos direitos. A riqueza da bibliografia disponível em quantidade e qualidade é um dos elementos significativos e fundamentais, que oportuniza aos educadores e alunos fundamentarem e ampliarem sua visão e projetos.

Ao determinar o conteúdo mínimo, o art. 6º estabelece:

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado)

II – Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Pode-se observar que não são impostas com uma hierarquia pré-determinada ou como pré-requisito. São apenas identificadas por grupos, como: fundamentais e profissionalizantes, dentro dos eixos norteadores.

Dessa maneira, pode ser organizado um currículo que, de forma objetiva, crítica e contextualizada, possa, com maior ênfase, provocar os professores e alunos para uma vivência coletiva, cooperativa, em que a crítica contextualizada e necessária a partir de questões populares e comunitárias, vinculadas à cidadania, “concidadania” emancipatória, venha traduzir-se, junto à autonomia em seus múltiplos ângulos com projetos criativos, de ensino, extensão e pesquisa, centralizados na interação e na mudança social.

A vivência do processo de aprendizagem no curso de Direito deverá nortear-se pela reflexão conjunta dos princípios fundamentais, do Direito internacional, das múltiplas fontes de doutrina (não apenas do uso repetido e único de uma doutrina), da Constituição Federal, do ordenamento jurídico infraconstitucional: leis, decretos, portarias, regulamentos e outras fontes; nesse contexto, a jurisprudência também deverá ocupar espaço expressivo, materializando o pluralismo jurídico.

Em uma sociedade em desenvolvimento a utilização da jurisprudência como prática de ensino e como referência de apoio à própria doutrina dimensiona a exata correlação entre fato social e norma, assim como fornece os indicadores necessários dos limites da própria norma vigente para acompanhar o processo de mudança social.[...] possibilidades de nova regulamentação.⁴²⁹

Há, ainda, a oportunidade de inverter, em face do próprio destaque essencial e relevância, a ordem das disciplinas reflexivas (fundamentais), o eixo de formação,

⁴²⁹ BASTOS, 2000, p. 351.

colocando-as de forma concentrada ao final do curso, buscando uma profunda análise, um amplo debate sobre o conhecimento da dogmática que se revela nos múltiplos temas e conteúdos das disciplinas profissionais, embasando solidamente e de forma contextualizada o estágio, que pode ocorrer ao longo do curso.

Os operadores do Direito terão oportunidade de refletir, nos quatro últimos semestres do curso, com base na Filosofia, Sociologia, Ética, Economia e Ciência Política, sobre as contradições entre a dogmática jurídica material e processual, num aprofundamento à caminhada histórica do sistema judiciário. E o farão através de uma profunda reflexão crítica, apresentando propostas alternativas, elaborando pesquisas científicas, participando de projetos de extensão, vivenciando plenamente o estágio numa perspectiva comunitária emancipatória e elaborando sua monografia voltada para questões que estejam inseridas na transformação da realidade em algum aspecto, com resultados científicos que, com autonomia, transformem a realidade e não apenas reescrevam o que já está registrado na bibliografia disponível. Esse será um ensino jurídico apto a criar uma consciência participativa nos operadores do Direito de modo que possam integrar-se nos múltiplos processos sociais como agentes da Sociedade e não apenas do Estado.⁴³⁰

A previsão no art. 6º, parágrafo único, da Portaria nº 1.886, do MEC, ao inserir nas disciplinas que o currículo pleno pode contemplar as “demais matérias e novos direitos”, observando-se as peculiaridades e a interdisciplinaridade, oportuniza mais um momento de inserção de um trabalho voltado para a cidadania.

Essa Portaria provoca, também, a atualização dos currículos, inserindo matérias necessárias e atuais como:

Teoria da justiça, gênese da ordem, Neoliberalismo, globalização. Não há uma exigência da abordagem de disciplinas específicas para tal finalidade, mas sim, que os temas sejam abordados. [...] A presença de disciplinas como Ética Profissional e Direitos Humanos é fundamental.⁴³¹

Mesmo um curso que se apresente com previsão de cinco a seis anos poderá, alternativamente, oferecer, aos seus alunos, formação de até oito anos. O prolongamento é evitado, visto que não é com o simples acréscimo de mais três anos, em si, que a qualidade social dos cursos revelar-se-á, automaticamente. O aprofundamento do saber poderá resultar como apropriação, construção e

⁴³⁰ LOBO NETTO, 1997, p. 10.

⁴³¹ JUNQUEIRA, 1999, p. 22.

reconstrução do conhecimento, com uma ampla fundamentação teórica, através da profunda leitura, esforço e dedicação contínua, em termos de práxis, autodidatismo, criação e operacionalização de projetos de pesquisa e extensão, mas também, da frequência às múltiplas disciplinas opcionais.

Segundo o art. 7º, a prática desportiva precisará ser dinamizada de forma a não anular outros enfoques de educação corporal. A Portaria dá abertura para realização de um trabalho preventivo quanto à conservação da saúde, através de exercícios físicos e psicomotores, como informação essencial e indispensável, nos dias atuais.

A partir do que impõe o art. 8º, nova oportunidade manifesta-se: “observado o conteúdo mínimo”, o curso poderá “concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo as vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho”. A possibilidade de prever a especialização numa, ou noutra área, racionaliza e orienta o aluno para uma opção que lhe satisfaça pessoal e profissionalmente. Mas, o aluno poderá, ainda, retornar e cursar outra especialização. Poderá voltar, para cursar todas as disciplinas optativas. Poderá, a partir das necessidades que fundamentam a demanda, prever a conclusão não com um direcionamento geral, mas com enfoque específico numa ou noutra(s) área(s) específica(s). Cada área específica de formação deverá evidenciar uma carga horária, uma concentração maior de estudos coordenados, com disciplinas específicas destinadas à formação dos profissionais na área da advocacia: cível e comercial, popular, criminal ou formação acadêmica.⁴³²

Em princípio, duas áreas de especialização precisam ser previstas: a da advocacia e a acadêmica.⁴³³ Mas, universidades brasileiras, como a USP, por exemplo, têm debatido sobre a orientação de uma estrutura curricular voltada para “formação técnico-profissional e para formação jurídico-política”.⁴³⁴ Uma opção para a formação técnica está nos cursos sequenciais.⁴³⁵ Há, ainda, a idéia de flexibilização curricular, dando oportunidade, àquele aluno que permanecer mais tempo, de um maior aprofundamento, possibilitando-lhe uma “formação complementar em outra área e diferentes modalidades de trabalhos acadêmicos em

⁴³² Ibidem. p. 18-28.

⁴³³ Ibidem. p. 13.

⁴³⁴ Ibidem. p. 14.

⁴³⁵ Ibidem. p. 15.

substituição à aula tradicional”.⁴³⁶ Para alunos que pretendem ingressar na vida acadêmica, devem ser oportunizadas a monitoria, a pesquisa e as atividades afins.

Ao lado de tais áreas, com as respectivas disciplinas, o curso pode, ainda, oferecer disciplinas instrumentais como: Português (ao longo de todo o curso, em todas as fases), oratória, hermenêutica jurídica, elaboração e análise de contratos, mediação, arbitragem, organização popular, história das lutas sociais, sindicalismo, entre outras.

Assim, o curso “prevê a flexibilidade e estimula a criatividade”⁴³⁷ local e regional e, nesse contexto, cria oportunidade para que o exercício da cidadania se manifeste.

A defesa da monografia final (art. 9º) trará a possibilidade de vivência de uma circunstância inédita, tanto em pesquisa bibliográfica quanto em trabalho de campo. Essa exigência orienta para uma aprendizagem jurídica que busca afastar um dos “males do ensino jurídico [...] ausência da tradição da pesquisa”.⁴³⁸ O autor de cada monografia tem oportunidade para posicionar-se de forma criativa, crítica e contextualizada. Terá que escolher um tema, aprofundar-se, redigir com controle e rigorosidade científica, defendê-lo diante de uma banca de especialistas no assunto e, ainda, poderá publicá-la.

Há consciência de que a falta de estrutura, em algumas universidades, a vivência e a ênfase do tecnicismo mínimo repetitivo – até mesmo exigido e compactuado por uma grande e expressiva maioria de alunos que querem apenas o diploma, com a finalidade de realizar concursos, ainda tecnicistas, da Magistratura, Ministério Público e a prova da OAB – ao lado do mercantilismo educativo concorrente nos cursos de Direito sobrepõem-se e alijam o estudante/profissional do Direito da responsabilidade ética e da reflexão permanente. Por isso mesmo, a obrigatoriedade de produzir uma monografia inédita e bem elaborada traduz-se num “valor didático”⁴³⁹ expressivo para o aluno e para a comunidade.

Entre o debate da sua exigência ou não, da possibilidade de sua elaboração

⁴³⁶ Ibidem. p. 16.

⁴³⁷ Ibidem. p. 9.

⁴³⁸ BARRAL, Welber. *A monografia nos cursos de direito: algumas considerações*. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico para que (m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 119.

⁴³⁹ Ibidem. p. 120.

participativa ou da sua suspensão temporária, sabe-se que “a monografia é um trabalho acadêmico (o primeiro de uma série que inclui, posteriormente, a dissertação de mestrado e a tese de doutorado) e, portanto, objetiva preparar o aluno para a vida acadêmica”.⁴⁴⁰

Os cursos jurídicos precisam incentivar o desenvolvimento de práticas monográficas através de disciplinas específicas, como resultado de atividades de pesquisa ou como forma especial de se ensinar o trabalho intelectual, não apenas *in abstractu*, ou em tese, mas especialmente para solução de problemas ou questões de relevância jurídica.⁴⁴¹

Portanto, o exercício da redação jurídica, assim como o aprofundamento num tema específico do Direito, é uma oportunidade ímpar, que não pode ser desprezada. Ainda que o aluno não desenvolva sua carreira acadêmica, a monografia provocará o abandono de determinados vícios em termos de redação e exercitará sua exposição oral. Nesse espaço está previsto o desenvolvimento de atividades que levem o estudante do curso a uma atuação, em termos de práxis, fortemente vinculada às questões relacionadas com o respeito autoral e ao contato em termos institucionais e comunitários. A monografia não deverá ser resultado apenas de pesquisa teórica, uma revisão bibliográfica, mas poderá focar aspectos de pesquisa de campo, trazendo dados e interpretações significativas para a mudança social através de projetos comunitários ousados.

A vivência do estágio de prática jurídica (art. 10), com um mínimo de 300 horas de atividades simuladas e reais, supervisionadas pela instituição responsável e através do controle e da orientação do núcleo de prática jurídica (§1º), é o espaço adequado para treinamento relativo à advocacia, magistratura e demais profissões, assim como para o atendimento ao público.

A prática jurídica (art. 10, § 2º) deverá ser implementada em espaço próprio (como o Núcleo ou Centro de Prática Jurídica: NPJ/CPJ) e complementada através de convênio com a Defensoria Pública, entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicatos. Cabe ao NPJ/CPJ promover a prestação de serviços jurídicos e a assistência jurídica. Nas múltiplas instituições, o estágio poderá traduzir-se numa experiência significativa e profunda. É uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional, prático e pessoal do aluno, que proporciona o máximo

⁴⁴⁰ JUNQUEIRA, 1999, p. 32.

⁴⁴¹ BASTOS, 2000, p. 349.

de construção do conhecimento jurídico (doutrina, princípios, Constituição Federal, ordenamento jurídico infraconstitucional e jurisprudência) para sustentação de uma prática crítica, autônoma, cooperativa, histórica, contextualizada, criativa e de dialogicidade.

Realiza-se, nesses ambientes de prática jurídica, fundamentada no princípio da celeridade e com extrema responsabilidade comunitária, a orientação em busca da efetiva solução do problema num primeiro momento, através da tentativa de mediação e conciliação e, posteriormente, quando for o caso, com procedimentos judiciais. Um exemplo desse tipo de espaço institucional é o GAC – Gabinete Avançado de Cidadania, popular Casa/Centro da Cidadania, em Criciúma/SC, dinamizada com a presença dos estagiários, coordenada por mais de uma dezena de advogados e um juiz responsável. Esse trabalho é precedido por uma ação interdisciplinar, com acompanhamento de psicólogo, assistente social, além do atendimento jurídico. Há, também, trabalhos cooperativos com a presença de organizações não-governamentais (ONG's) ou outras instituições populares, num atendimento célere, pela mediação e conciliação, buscando a solução dos problemas que o cidadão enfrenta no seu cotidiano.

Ao estágio é importante acrescentar a observância das “diretrizes basilares”,⁴⁴² destacando sua obrigatoriedade, com o indispensável convênio, supervisão e acompanhamento por parte da Instituição de Ensino Superior, inclusive, conforme prevê a legislação⁴⁴³ integrando o currículo pleno, evitando-se, dessa forma, problemas de ordem trabalhista.

O art. 11 da referida portaria impõe a “exclusividade da prática”, no estágio, com a elaboração de peças e rotinas processuais, assim como a participação em atos de acompanhamento de audiências, sessões de julgamento, visitas a órgãos judiciários; vivência de técnicas de negociações coletivas, arbitragem e conciliação que deverão ser implementadas, prevendo uma atuação significativa junto à comunidade, sistematizando o currículo vivenciado no curso de Direito.

⁴⁴² MELO FILHO, Álvaro. *Inovações no ensino jurídico e no exame de ordem*. Belo Horizonte: Del Rey, 1996. p. 45.

⁴⁴³ BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, e dá outras providências. Brasil. Decreto nº 87.497, de 7 de dezembro de 1982. Regulamenta a lei n. 6494, de 7 de dezembro de 1977. que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.

Antes de atender ao público, que é a população carente, o aluno passará por uma série de experiências simuladas, práticas, inclusive com a dramatização de audiências, numa primeira etapa (Estágios I e II). No Núcleo de Prática Jurídica, os alunos redigem, elaboram peças simuladas: da petição inicial aos recursos cabíveis. Participam do júri simulado; atuam nos laboratórios experimentais. Nesses laboratórios, o aluno pode errar e buscar alternativas sem comprometer a vida daqueles que serão atendidos pelo sistema montado, no escritório modelo ou na Casa da Cidadania, durante os Estágios III e IV.

É indispensável conhecer os atos processuais, minuciosamente, nas suas entranhas, nas suas contradições, nos diferentes ritos, peças e peculiaridades, consultando autos findos, participando de audiências e sessões nos tribunais; acompanhando ou coordenando, conjuntamente com advogados, negociações coletivas, mediação, arbitragem; prestando assessoria jurídica. Em nada fortalecerá a cidadania ter um discurso democrático anos-luz e pés na pré-história ou, ainda, dominar o conhecimento em nível conceitual e não saber aplicá-lo na prática, na resolução dos problemas. Saber vivenciar a práxis, contextualizar historicamente a construção da democracia, da cidadania e dos novos direitos, e saber requerer devidamente, com o máximo de competência profissional, escolhendo o rito adequado, elaborar a peça necessária e oportuna fomentando a dialogicidade, tudo isso significa desdobrar a cidadania, proteger aquele que necessita do judiciário.

O “estágio profissional da advocacia, previsto na Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, de caráter extracurricular, inclusive para graduados”, consoante o art. 12 da portaria em estudo, em convênio com a OAB, poderá ser operacionalizado através do Núcleo de Prática Jurídica, direcionado essencialmente para atividades peculiares da advocacia, contemplando, ainda, estudo do Estatuto e Código de Ética e Disciplina.

A dinamização complementar desse estágio, no contexto real, poderá ocorrer no próprio núcleo de prática jurídica ou em instituições locais credenciadas junto ao núcleo e à OAB.

[...] possui caráter extracurricular, tendo como finalidade específica habilitar o estudante de Direito a inscrever-se no quadro de estagiários da Ordem. É ele, por esses motivos, complementar ao estágio curricular, terá uma nova carga horária a ser somada às 300 horas-atividade obrigatórias, com ele não se confundindo e dependendo, para seu efetivo oferecimento, de

convênio com a OAB. Pode ser inclusive realizado por já graduados em Direito.⁴⁴⁴

O art. 13 destina-se exclusivamente a garantir, a pontuar a questão do espaço reservado à atuação na Defensoria Pública. As horas destinadas a este fim serão computadas no estágio, “dentro das 300 horas mínimas de atividades de estágio supervisionado”.⁴⁴⁵ Claramente a portaria estabelece que a atuação na Defensoria Pública, seja da União, do Distrito Federal ou dos Estados, será considerado dentro do estágio curricular.

Um campo mais amplo fica reservado para a permissão de “convênios de intercâmbio dos alunos e docentes” contemplando atividades de ensino, pesquisa e extensão (art. 14). Tais atividades deverão ocorrer conjuntamente e não de forma isolada ou fragmentada.

O tempo de dois anos (art. 15), inicialmente previsto para a adaptação e estruturação do sistema, foi significativo, pois a busca do direcionamento de cursos com estruturas sólidas já se anunciava há décadas para aqueles que refletiam e buscavam alternativas para a solução da aprendizagem jurídica.

A obrigatoriedade do cumprimento das diretrizes da Portaria nº 1.886/94, ficou estabelecida para aqueles alunos matriculados a partir de 1996 nos cursos jurídicos, ou imediatamente (art. 16), nos termos da autonomia que gozam as universidades.

As exigências elencadas quanto ao estágio expressam uma diferença fundamental, considerando-se a realidade desencadeada anteriormente, apesar da legislação que orientava na busca de cumprimento de requisitos necessários.

Os estágios deverão ser comprometidos, éticos, bem orientados, sempre com atividades desafiadoras, que exijam reflexão, aprofundamento teórico e prático e que, durante todo o processo vivenciado, os alunos estejam, permanentemente, assistidos por um profissional responsável da área jurídica. Sendo operacionalizado com a responsabilidade social máxima, o típico estágio ocorrerá, trazendo resultados sociais de grande valia, fortalecendo a autonomia dos alunos e dinamizando a vivência da cidadania junto à clientela.

No estágio, já não basta apenas a assistência judiciária. É indispensável que os alunos conheçam a realidade social e a realidade jurídica (sistema judicial,

⁴⁴⁴ Rodrigues, H., 1995, p. 85.

⁴⁴⁵ *Ibidem*, p. 84.

penitenciárias, defensorias públicas, etc.) para que convivam com a conjuntura e sintam-se entusiasmados, chamados desde já, para atuarem com motivação profunda, buscando a transformação/revolução social, no âmbito do pluralismo e da criticidade jurídica.

Toda a legislação demonstra que há um espaço possível e significativo, inclusive amparado pelo princípio da legalidade, para uma práxis alternativa, contextualizada, que possibilita a construção do conhecimento do mundo do Direito, implementado pela democracia, buscando a justiça social, pelo exercício da cidadania e dos “novos direitos”. Não há por que a graduação permanecer implementando um currículo, com direcionamento estático, mantendo o conhecimento no reino sectário da dogmática, fomentando o desperdício de vidas humanas, num exército de reserva, fora do contexto da dignidade humana e profissional.

No Brasil, o verbalismo substantivo e dedutivo impediu o aprimoramento de técnicas empíricas e processuais de ensino e aprendizagem, o que não só gerou as condições ambientais para o autodidatismo e seus conseqüentes desdobramentos, como também propiciou a cristalização de um ensino codificado e formalizado em vez de se ensinar o aluno a formalizar raciocínios. Este é um dos grandes desvios do ensino jurídico no Brasil: o desprezo pela capacidade do ouvinte, ou, pelo menos, o desprezo pela importância de se ensinar o aluno a pensar.⁴⁴⁶

Lamentavelmente, ainda ressoam atuais as palavras que descrevem, de forma expressiva, o descomprometimento institucional e estrutural dos cursos:

[...] as estruturas universitárias se verticalizaram, em detrimento da autonomia acadêmica e da flexibilidade horizontal de projetos interdisciplinares, ao mesmo tempo em que os corpos docentes se dispersaram entre departamentos estanques e fechados em sua própria rotina burocrática.⁴⁴⁷

Essa afirmação de José Eduardo Faria alerta para a necessidade de um trabalho conjunto, cooperativo, rumo a uma práxis significativa, contextualizada, para que a aprendizagem do Direito vivenciada nos cursos jurídicos não permaneça estagnada, alheia ao contexto histórico-social, às necessidades urgentes da população; e que haja discussões epistemológicas, científicas e de extensão que,

⁴⁴⁶ BASTOS. 2000, p. 348.

⁴⁴⁷ FARIA. 1987, p. 21.

planejando até o impossível, desdobrem-se no possível rumo à justiça social. É preciso, pois, “estimular os estudantes à discussão das questões determinantes das interpretações jurídicas e das decisões judiciais e prepará-los à investigação, à reflexão, à pesquisa e à dúvida metodológica”.⁴⁴⁸

Na questão da profissionalização, o currículo adequado vem sendo, incisivamente, discutido desde a Reforma Francisco Campos. Algumas propostas que surgiram têm demonstrado um avanço na construção do conhecimento contextualizado na direção de atender as demandas locais e regionais, visto que não há como produzi-lo, sem um tempo disponível para tal, sem muita leitura, muita reflexão acerca dos conceitos fundamentais e da prática processual adequada.

2.6 Decreto nº 3.860/2001

Atualmente o Decreto nº 3.860⁴⁴⁹, de 9 de julho de 2001, regulamentando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (nova LDB), dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências.

Para os cursos jurídicos, destaca a responsabilidade conjunta ao estabelecer critérios para avaliação e a manifestação prévia da OAB, quando da criação e reconhecimento desses cursos.

Os aspectos a serem observados e considerados incluem administração geral, administração acadêmica, integração social, produção científica organização didático-pedagógica, instalações físicas, laboratórios para prática jurídica, destacadamente, assim como qualificação do corpo docente, sua contratação e acervo bibliográfico. A organização desses aspectos, em consonância com os parâmetros de avaliação elaborados pela Comissão de Especialistas em Ensino do Direito, trouxe referenciais claros de exigências necessárias para sustentação e reconhecimento de cursos com qualidade de ensino e desempenho social.

⁴⁴⁸ Ibidem. p. 50.

⁴⁴⁹ BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (nova LDB). dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> > Acesso em 17.10.2001.

2.7 Portaria nº 1.252/2001

Julgava-se, inicialmente, que a qualidade social dos cursos de Direito, como exigência para a sua melhoria, fosse uma unanimidade nacional e fato definido, já assimilado. Todavia, para frustração de muitos, os efeitos da Portaria 1.886/94 tornam-se enfraquecidos, visto que, foi prorrogado o prazo da sua vigência, prevista, em princípio, para os matriculados a partir de 1996. Com a Portaria nº 1.252⁴⁵⁰, do MEC, de 21 de junho de 2001, publicada no DOU nº 120 – E, de 22 de junho de 2001, seção 1 – E, página 102, seus efeitos passam a vigorar apenas para os matriculados a partir de 1998, atingindo os que irão concluir a graduação por volta de 2002.

Trata-se de medida lamentável, visto que um número bem expressivo de operadores do Direito irá atuar no mercado de trabalho, nas comunidades, sem a possibilidade das vivências curriculares expressivas que são oportunizadas pelo que orienta a Portaria nº 1.886/94. Mais uma vez, percebe-se que forças políticas, econômicas, corporativas e mercantilistas pressionaram e contiveram a busca de melhoria do ensino, postergando exigência essencial.

2.8 Portaria nº 1.785/2001

O direcionamento efetivado pela Portaria nº 1.252, de 21 de junho de 2001, foi retificado pela Portaria nº 1.785, do MEC, de 9 de agosto de 2001, postergando apenas a exigência da monografia, o que ainda é um equívoco profundo e lamentável.

Art. 1º - O art. 16 da Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, passa a vigorar com a seguinte redação. "Art. 16 – As diretrizes curriculares desta Portaria obrigam os novos alunos matriculados a partir de 1997 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente."

Parágrafo único – O disposto no art. 9º desta Portaria obriga os novos alunos matriculados a partir de 1998 nos cursos jurídicos, que no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-lo imediatamente.

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

⁴⁵⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.252, de 21 de junho de 2001. Prorroga o prazo de vigência da Portaria 1886/94. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> > e < <http://www.cmconsultoria.com.br> > Acesso em 18.10.2001 e 25.10.2001.

Art. 3º - Fica revogada a Portaria nº 1.252, de 21 de junho de 2001.

2.9 Seminários: O ensino jurídico no limiar do século XXI

A OAB sempre se manteve vigilante, acompanhando profundamente a caminhada histórica dos cursos jurídicos?

Desde a década de 50, o exame de ordem era defendido como sinônimo de busca de qualidade para o ensino jurídico no país.

[...] exame para obter-se a inscrição profissional, deveria ser realizado perante uma banca constituída de advogados, juizes e promotores, idéia que teve o apoio de Ruy de Azevedo Sodré como proclamou na 1ª Convenção Nacional dos Advogados, realizada em janeiro de 1955 e, também na 1ª Conferência Nacional da OAB, de agosto de 1958.⁴⁵¹

José Eduardo Faria, já ao final da década de 1980, registrava:

Já a crise atual, expressa pela dúvida generalizada quanto ao modelo de jurista a ser consagrado por uma faculdade de Direito, tem facetas novas, ambíguas e ainda pouco avaliadas. Entre elas, é importante chamar a atenção para (i) o impacto das pressões corporativas da OAB sobre a estrutura do ensino jurídico de todo o país, a pretexto de zelar pela qualidade, e (ii) as conhecidas pressões dos estabelecimentos educacionais particulares no sentido de manter os cursos como estão, a ponto de obter das comissões de especialistas do governo federal e da própria OAB projetos limitados e temporizados – como se nos coubesse, a alunos e professores, apenas o direito de nos conformar com a espera de novos paradigmas teóricos (mas formulados por quem?) e de uma nova realidade socioeconômica (mas reformada por quem?).⁴⁵²

E continua alertando:

Como evitar os erros do passado recente, cometidos pelas tão decantadas comissões de especialistas do MEC e da OAB nos anos 70, em cujo âmbito muito se falou a respeito da necessidade de uma nova abordagem do Direito, limitando as inovações, contudo, a pequenas alterações de carga horária, a desdobramento de matérias dogmáticas em disciplinas muito técnicas e de interesse muitas vezes restrito [...]. A meu ver, tais mudanças somente poderão ser efetuadas com um mínimo de rigor metodológico se, mediante uma reflexão mais cuidadosa em torno do tipo de Direito ensinado em nossas escolas jurídicas, formos capazes de discutir sem preconceitos ideológicos e suspeições recíprocas – a função social do jurista, o caráter instrumental da dogmática jurídica e as influências ideológicas na formação do conhecimento jurídico.⁴⁵³

Lobo Netto registra:

⁴⁵¹ LOBO NETTO, 1997, p. 97.

⁴⁵² FARIA, 1987, p. 23.

⁴⁵³ Ibidem. p. 39-40.

Nos 170 anos dos cursos jurídicos no Brasil, é a primeira vez que esta tarefa é sistematizada e concluída. Papel fundamental desempenhou a Comissão de Ensino Jurídico da OAB (CEJ), criada em 9 de agosto de 1991 [...].

Em 1992, a CEJ encaminhou questionário científico a especialistas em ensino do Direito, de todo o país, solicitando-lhes que oferecessem um diagnóstico e soluções para a crise do ensino jurídico. É interessante observar que os especialistas, de um modo geral, coincidiram nas causas da crise e do declínio da educação jurídica, especialmente quando os relacionaram com a crise do Estado, da sociedade e do próprio Direito; no entanto, as soluções apresentadas foram muito heterogêneas, principalmente, quanto aos indicadores de qualidade (*a fortiori* de avaliação). Nesse mesmo ano, a Comissão encaminhou outro questionário, endereçado aos dirigentes dos cursos jurídicos; mais da metade responderam. No segundo questionário, a Comissão reuniu as sugestões dos especialistas e as de seus membros, formulando um quadro provisório e experimental de indicadores de avaliação.⁴⁵⁴

Fica a grande interrogação, se a OAB é presença histórica, como sinônimo de exigência e contribuição para a melhoria do ensino e da aprendizagem nos cursos jurídicos, ou manifestação de um corporativismo excludente, meramente corporativista, com relação aos profissionais colocados no mercado de trabalho.

Se há um real interesse no aperfeiçoamento dos cursos, por que não desenvolve, através das suas secções e subsecções, um profundo trabalho de acompanhamento permanente, diagnóstico, processual, dialético, com a apresentação de subsídios fortes, profundos e claros nos rumos dos cursos jurídicos, de forma contínua junto às universidades, para a transformação real do planejamento, da estrutura, do currículo e da avaliação, ao longo dos cinco anos, ou mais, de desenvolvimento do curso?

O papel que desempenha a OAB na caminhada histórica do ensino jurídico no Brasil, merece destaque.⁴⁵⁵ Sua função está destinada à de: “[...] ser tarefa institucional própria da OAB o cuidar da qualidade do ensino jurídico [...]”.⁴⁵⁶ Sabe-se, entretanto, que essa caminhada nem sempre é fácil:

[...] infelizmente, conquanto fossem comuns os ideais e propósitos, sempre houve entre a comunidade acadêmica, representada pelas Faculdades de Direito e a profissional, representada pela OAB, conflitos ostensivos ou não, inviabilizando uma ação conjunta que pudesse dar maior eficiência aos esforços destinados a formar um profissional apto a servir uma sociedade em mudanças.⁴⁵⁷

⁴⁵⁴ LOBO NETTO, 1997, p. 35.

⁴⁵⁵ LOBO NETTO, 1997, *passim*.

⁴⁵⁶ *Ibidem*. p. 4.

⁴⁵⁷ *Ibidem*. p. 9-10.

Mas, não há como ignorar que a trajetória do envolvimento da OAB passou pelo interesse na transformação dos cursos jurídicos, mas implementando o conservadorismo.

Não deve ser esquecido que, conquanto, em todos os tempos, sempre houvesse a militância corporativa dos advogados em conjugação com atividades acadêmicas, pequeno ou nenhum foi o empenho concreto de estabelecer vínculos operativos para o esforço em prol da melhoria do ensino jurídico.⁴⁵⁸

Somente em 1993, a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB lançou o resultado da primeira pesquisa sobre a realidade dos cursos jurídicos em nível de graduação.⁴⁵⁹

Mais tarde, os seminários desenvolvidos pela OAB⁴⁶⁰ consolidaram indicadores na busca da melhoria dos cursos jurídicos no Brasil. Criados a partir de 1998, os seminários buscaram dinamizar o ensino jurídico, através da abordagem de temas que esclarecessem aspectos relativos ao estágio, aos núcleos de prática jurídica, às monografias e às atividades complementares.

Ocorreram, até o momento, 4 (quatro) seminários e neles foram destacados aspectos significativos para a aprendizagem, que deverão ser considerados para um maior embasamento teórico e prático do aluno do curso de Direito.

Desde o I Seminário,⁴⁶¹ os cursos vêm sendo orientados para que o aluno seja provocado para conviver com a análise dos acontecimentos no mundo do Direito, não reservando apenas para a última fase, no período de estágio, esta prática.

As atividades complementares estarão direcionadas para múltiplas atividades como seminários, grupos de estudo, monitoria, participação em projetos de extensão ou pesquisa, disciplinas de outros cursos. O curso deverá ser direcionado, consoante o perfil do aluno e o respectivo projeto-pedagógico. A instituição educacional deverá controlar tais atividades, para que haja proveito significativo ao aluno, enriquecendo o currículo obrigatório.

⁴⁵⁸ Ibidem. p. 9.

⁴⁵⁹ MUSSE FELIX, Loussia P. Avaliação dos cursos jurídicos: trajetória e bases conceituais. In LOBO NETTO. 1997. p. 51.

⁴⁶⁰ OAB. OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2000. p. 213-245.

⁴⁶¹ OAB. I Seminário - O ensino jurídico no limiar do século XXI. Natal: OAB, 11 de setembro de 1998.

O aproveitamento das atividades complementares deve estar conjugado com o enriquecimento curricular no conjunto ensino, pesquisa e extensão.

No que concerne à monografia, é recomendado que, no início do curso, seja oportunizada uma disciplina de metodologia do trabalho científico, ocorrendo, dessa forma, um vínculo entre iniciação científica e monografia. A existência de um núcleo de pesquisa para orientação e suporte à elaboração da monografia é indispensável. A escolha do tema e orientador é livre. Este poderá ser escolhido, inclusive externamente, mas a coordenação dos trabalhos fica com a instituição. Na orientação da monografia, deverão participar todos os professores interessados, formados em Direito.

Para a pós-graduação, pesquisa e formação docente, ficou ratificado o direcionamento para ensino, pesquisa e extensão, envolvendo todas as instituições, com a implementação de programas de iniciação científica. Os cursos interdisciplinares e interinstitucionais devem ser implementados.

No II Seminário,⁴⁶² as conclusões dos grupos temáticos aprovados pela sessão plenária estiveram direcionadas para o estágio, os núcleos de prática jurídica, a sala de aula e a criação de novos espaços de aprendizagem.

Segundo tais conclusões, o estágio deverá ocorrer manifestando envolvimento junto à comunidade. Através de convênios, que poderão ser firmados entre órgãos públicos e instituições privadas, o trabalho voluntário de estagiários poderá ser oportunizado. A fonte para pesquisa no estágio deverá ser norteadada pela doutrina e jurisprudência, para que o aluno desvincule-se de modelos. O raciocínio lógico e os desafios no mundo jurídico é que devem ser implementados.

A CEJ e a OAB recomendam a orientação teórica e prática a ser considerada na implementação das atividades do Núcleo de Prática Jurídica e sua inter-relação com a monografia e atividades complementares. Quanto à sua duração, deve ser observado o período mínimo de 2 (dois) anos ou 4 (quatro) semestres. Em virtude do impedimento daqueles alunos que trabalham e que, assim, estão impossibilitados da frequência normal durante o período letivo, pode ser oportunizado o estágio durante o recesso escolar ou férias.

⁴⁶² OAB. II Seminário - *O ensino jurídico no limiar do século XXI*. Cuiabá: OAB, 23 a 26 de maio de 1999.

A interdisciplinaridade deve manifestar-se no desenvolvimento de trabalho para atendimento à comunidade, em conjunto com áreas afins como serviço social, filosofia, sociologia, psicologia, letras, fisioterapia, medicina, entre outras.

Seminários regionais devem ser operacionalizados.

Nas atividades complementares, deverá ser considerado o estágio estudantil, quando conveniado, porém não acompanhado pela instituição. Programas de atividade de pesquisa com acompanhamento de professor são incluídos como atividades complementares.

Os relatórios de eventos gravados (conferências, debates, painéis, seminários) em que o aluno participou, sob a orientação da Coordenação do curso poderão ser recepcionados pela clientela que não teve acesso, mediante critérios estabelecidos.

O trabalho na sala de aula deve direcionar-se inter-relacionando a propedêutica fundamental e a questão profissionalizante.

Os alunos deverão ter participação ativa no processo pedagógico do curso.

A capacitação contínua dos professores é uma necessidade e tal efetivação deve ser observada através dos instrumentos de avaliação.

Na pós-graduação, seja especialização ou mestrado, 60 horas devem ser destinadas à Metodologia da Pesquisa.

Nas instituições, a avaliação permanente – envolvendo a do corpo discente sobre o desempenho do corpo docente, a infra-estrutura e o projeto didático-pedagógico – deve ser implementada.

Pesquisa acerca do perfil dos professores deve ser realizada pela OAB.

Fica estabelecido o limite máximo de 50 alunos, por sala de aula.

O III Seminário, intitulado “Diálogo entre a teoria e a prática”,⁴⁶³ esteve voltado para os temas: A aprendizagem pela prática jurídica, Inter-relação entre atividades complementares e habilidades, Interação entre o conhecimento jurídico e realidade: pesquisa e extensão destacando aspectos fundamentais para melhoria da aprendizagem.

Dentre as orientações desse seminário, mereceu destaque a imediata implementação do ambiente de pesquisa com publicação dos resultados, como forma de subsídio para que novas produções ocorram. Igualmente, atribuiu-se ao

⁴⁶³ OAB. III Seminário - *O ensino jurídico no limiar do século XXI*: Belém: OAB, 8 de outubro de 1999.

Conselho Federal e Seccionais da OAB a iniciativa de publicarem os resultados dos trabalhos de professores e alunos, divulgando-os junto à comunidade científica, acadêmica e sociedade em geral.

Ficou consignada, também, a necessidade de destinação de carga horária específica e expressiva para que o corpo docente envolva-se, efetivamente, com pesquisa, cabendo às instituições educacionais oportunizar cursos e seminários para que os alunos e professores socializem suas experiências e necessidades conjuntas em torno da aprendizagem, da pesquisa e da extensão. No que diz respeito à questão curricular, ficou prevista a obrigatoriedade de uma disciplina voltada para metodologia científica e a ampliação do estudo sobre a ética para, no mínimo, 60 horas, devendo ocorrer um controle sobre a questão da ética vivenciada nos estágios.

As moções de apoio estiveram, ainda, direcionadas para a manutenção das diretrizes embasadas na Portaria nº 1.886/94 e para ratificar o fortalecimento da luta da OAB de São Paulo, contra cursos irregulares.

No IV Seminário, "Aprender a Educar",⁴⁶⁴ foram sistematizadas as conclusões voltadas para a formação docente, a criação e a transmissão de um conhecimento fundamentado na autonomia, criticidade e tolerância no relacionamento docente e em estratégias didático-pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades. Sugeriu-se a implementação de monitoria, para aprofundar a aprendizagem, e a busca de diálogo permanente na relação entre alunos e professores.

Foi destacada a necessária implementação da formação e atualização do docente, em nível de mestrado e doutorado, buscando-se formas de atingir as regiões interioranas com programas de graduação e pós-graduação.

Realizou-se uma análise do contexto da carreira de magistério, buscando sua valorização. Apontou-se, como caminho, a elaboração do Plano de Carreira.

Alertou-se para o uso das novas tecnologias, novas dinâmicas e metodologias no processo da aprendizagem, inserindo, assim, o prazer na sala de aula com responsabilidade profunda, para além dos esquemas pré-concebidos. Recomendou-se, igualmente, implementar uma dialogicidade permanente, embasada pela "ética da alteridade", que ultrapassa o "pacto da mediocridade", para que o processo de planejamento, avaliação, desconstrução e reconstrução do conhecimento seja uma

⁴⁶⁴ OAB. IV Seminário - *O ensino jurídico no limiar do século XXI*. Vitória: OAB, 3 a 5 de maio de 2000.

alternativa. Uma realidade que, para ser vivenciada, em termos de práxis, não poderá ter mais do que 40 a 50 alunos em cada turma.

Nesse sentido, questiona-se: "Por que não 30 ou 20?" Acredita-se que acima de 30 alunos é impossível desenvolver um trabalho pedagógico que consiga penetrar nas diferenças e necessidades de cada um.

Entretanto, a sala de aula não foi considerada o único lugar em que há aprendizagem. O mundo que se estende além da instituição é uma realidade que exige conhecimento. As atividades complementares são necessárias.

O apoio pedagógico aos profissionais do ensino do Direito foi considerado indispensável. É preciso que haja troca de experiência, através de encontros e reuniões entre profissionais, incluindo-se nessa troca o processo de criatividade, autonomia, parceria, responsabilidade histórica na construção da aprendizagem.

Deverá haver interação entre os alunos novos e veteranos para despertarem para uma aprendizagem transformadora, socializando sucessos e fracassos, na busca do método ativo.

Está prevista a avaliação institucional e auto-avaliação institucional como mecanismos para análise do desempenho em relação à aprendizagem. A avaliação deve incluir a dinamicidade efetiva e ser dialógica.

Na dinâmica didático-pedagógica, ocorreu a sugestão de buscar o desenvolvimento de habilidades necessárias, voltadas para a interação entre os diferentes profissionais que atuam na pesquisa, monitoria e extensão.

Dentre as conclusões do IV Seminário figura, também a indicação no sentido de que a seleção dos acadêmicos deva ser mantida com rigor. Entretanto, essa orientação, no entender do presente estudo, é questionável, por traduzir-se o vestibular muito mais num processo de segregação do que seleção dos melhores.

Recomendou-se, também, a implementação das múltiplas oportunidades para a aplicação do uso da Língua Portuguesa; a permanência da aula expositiva dialogada, dando-se, todavia, também oportunidade à dramatização, ao estudo de caso e às práticas simuladas; e o fomento à interdisciplinaridade durante todo o curso.

Foi rechaçada a tendência à extinção de programas de valia, tais como, Programa Especial de Treinamento (PET) e reforçada a necessidade de

estruturação e infra-estrutura, para que as universidades públicas continuem a desenvolver um trabalho de qualidade.

Os seminários promovidos traduziram-se em momento de significativa lucidez da OAB. Os participantes, operadores do Direito que vivem em contato com a realidade dos cursos jurídicos no cotidiano, traçaram tópicos e sugestões indispensáveis para a sedimentação de uma aprendizagem significativa e com eficácia social.

O envolvimento da OAB no controle da qualidade dos cursos jurídicos tem peso histórico expressivo. Mas como corporação que defende seus interesses, entende-se que, ao instituir o Exame de Ordem, prevalecendo sobre um trabalho contínuo de acompanhamento direto aos trabalhos desenvolvidos pelas universidades, privilegiou a classificação de uma minoria e a exclusão da maioria.

O processo momentâneo de exames, provas e testes, temporários e fragmentados, tecnicistas, apenas selecionam, segregam e excluem bacharéis da sua trajetória profissional após concluírem longos cinco anos de estudos na área jurídica.

A relação publicada pela OAB, em 29 de janeiro de 2001, evidencia a seleção daqueles que fazem um bom trabalho à luz do Direito dogmático, secularmente mantido pelas instituições que operam no Brasil, traduzindo uma análise contínua de acompanhamento dos projetos e trabalhos significativos, desenvolvidos no mundo da aprendizagem, pesquisa e extensão?

Exames após a conclusão do curso, análises eventuais, visitas esporádicas, não avaliam; apenas examinam. Tais mecanismos não alcançam a amplitude do conhecimento em si, seu contexto e reflexos sociais.

Não será apenas com a prova da Ordem, eventual e fragmentada, com a aplicação de algumas questões pormenorizadas, ao final do curso, que será possível construir uma aprendizagem crítica, profunda, em que o aluno, pela ética da alteridade, assuma a responsabilidade de ser um profissional ético e competente.

A mudança e a melhoria nos cursos jurídicos não pode restringir-se apenas aos Exames de Ordem. De forma muito mais profunda e contínua, ela será possível através da observação e atuação direta, profunda e contínua, nas universidades, por meio de comissões que mantenham contato permanente, fazendo críticas

diretas, contextualizadas, inseridas no processo cotidiano da construção institucional e profissional.

O que se torna indispensável para que o processo ensino-aprendizagem do conhecimento jurídico tenha sucesso e garanta a competência social é o trabalho realmente conjunto de parceria efetiva entre o MEC, Magistratura, Ministério Público, OAB e universidades.

2.10 Diretrizes curriculares do curso de Direito

As diretrizes curriculares do curso de Direito, elaboradas pela Comissão de Consultores *ad hoc*, embasadas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Parecer 776/97 do CES do CNE, trazem à comunidade acadêmica em 13 e 14 de julho de 2000, orientações claras ao desdobramento da Portaria nº 1.886/94, dando ênfase à pesquisa e à extensão, buscando um marco de qualidade.

Esse documento aborda 14 aspectos fundamentais: I - perfil desejado do formando, II - as habilidades desejadas, III - a questão do projeto pedagógico, IV - conteúdos curriculares, enfocando os eixos centrais e os temas e conteúdos organizados em disciplinas; V - duração do curso, VI - estágio de prática jurídica, VII - as atividades complementares, VIII - a pesquisa, IX - extensão, conjuntamente com o ensino; X - avaliação, XI - infra-estrutura, XII - monografia final, XIII - convênios, XIV - cursos seqüenciais.

As diretrizes destacam a relevância da concepção pedagógica e didática, garantida pela Portaria nº 1.886/94, com a graduação da primeira turma, inicialmente prevista para 2001.

O trabalho conjunto, desencadeado a partir da década de 1990, pela CEED/SESu/MEC e OAB resultou na elaboração dessas diretrizes na "busca da construção de um projeto pedagógico, com elevado preparo intelectual [...]",⁴⁶⁵ que possibilite aos estudantes estarem técnica e profissionalmente preparados para uma atuação como profissionais críticos.

A ruptura do sistema antigo ficou estampada na recomendação de não mais proceder à simples justaposição de disciplinas com conteúdos e saberes

⁴⁶⁵ BRASIL. MEC. *Diretrizes curriculares do curso de Direito*. Brasília, publicadas em 13 e 14 de julho de 2000. p. 2.

superpostos, repetitivos, propondo, no seu lugar, que o caráter informativo, ficasse superado pela vivência da inter-relação curricular, com dinamicidade e domínio epistemológico. Evidencia-se, assim, a presença da flexibilização, para que se percebam as diferentes nuances do movimento dialético da aprendizagem do Direito.

A “cidadania”⁴⁶⁶ e a “interdisciplinaridade”⁴⁶⁷ são enfocadas nessas diretrizes. A interdisciplinaridade, os modos de integração da teoria e prática (práxis) das atividades didáticas são apontados como elementos essenciais no projeto pedagógico. Igualmente, a presença permanente do ensino, pesquisa, extensão, as atividades complementares, a criação do regulamento da monografia final, o sistema de acompanhamento dos egressos e a previsão dos cursos seqüenciais são enfatizados.

Os conteúdos curriculares deverão ser vivenciados com direcionamento aos eixos norteadores.

No eixo fundamental, a relação do Direito com outras áreas do saber, para percepção do seu método e finalidade. São indispensáveis: “Ciência Política (com Teoria do Estado); Economia; Filosofia (geral e jurídica); Ética (geral e profissional); Introdução ao Direito; Sociologia (geral e jurídica)”.⁴⁶⁸ Mas, ainda podem ser incluídas no projeto pedagógico “[...] Hermenêutica Jurídica, História do Direito, Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Jurídico”.⁴⁶⁹

Entre os conteúdos do “eixo fundamental” e os “conteúdos mínimos do eixo de formação profissional”, há a necessidade de um diálogo permanente, uma “interlocação com os conteúdos de formação fundamental: [...] Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Constitucional, Direito Internacional, Direito Penal, Direito Processual, Direito do Trabalho e Tributário”.⁴⁷⁰ Todos esses são indispensáveis, ao lado de outros que o norte do projeto pedagógico, julgar necessário.

No eixo de formação prática, verifica-se a busca da “integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, [...] Integração entre teoria e prática das atividades didáticas e desenvolvimento das atividades do

⁴⁶⁶ Ibidem. p. 3.

⁴⁶⁷ Ibidem. p. 5.

⁴⁶⁸ Ibidem. p. 6.

⁴⁶⁹ Idem.

estágio de prática jurídica”,⁴⁷¹ implementação da iniciação profissional. Isso é práxis, o auge da proximidade entre teoria e prática, de forma unitária, conjugada, não reduzida a um pragmatismo funcional. Vislumbra-se, pois, um rumo que busca uma aprendizagem associada a um permanente pensar crítico, contextualizado historicamente.

É pertinente demonstrar que os conteúdos e as matérias poderão estar conjugados em várias disciplinas. Quanto ao agrupamento dessas disciplinas, a universidade poderá optar por seriação ou créditos. A interdisciplinaridade é rumo norteador, sendo que o destino do curso e a sua vocação estarão estampados na maior ou menor concentração com “formações diferenciadas” (eixo de formação concentrada).⁴⁷²

A monografia tornou-se, definitivamente, exigência conclusiva (salvo diante das turmas atingidas pela prorrogação para vigência da Portaria nº 1.886/94), incluindo defesa pública, porém sem especialização específica. Mas, entende-se – e espera-se – que a elaboração da monografia não fique restrita à vivência concentrada ao final do curso: a produção de textos deverá ser implementada durante todo o processo educativo.

A duração do curso deve totalizar 3.700 (três mil e setecentas) horas, com a inclusão do estágio e das atividades complementares. Deverá ser concluído no período de 5 (cinco) a 7,5 (sete e meio) anos.

No estágio vivenciado no Núcleo de Prática Jurídica, as atividades simuladas e reais devem ser eminentemente práticas, sem utilização de aulas expositivas,⁴⁷³ com trabalhos de redação de múltiplas peças jurídicas e atuação em negociação, mediação, arbitragem, conciliação, resolução de questões voltadas à deontologia e à legislação.

Dentro do estágio curricular está prevista a elaboração de convênios, objetivando complementar a formação prática dos alunos, norteadora pela formação fundamental, profissional, prática e concentrada, buscando sistematizar a práxis.

⁴⁷⁰ Ibidem. p. 6.

⁴⁷¹ Ibidem. p. 6 e 7.

⁴⁷² Ibidem. p. 7.

⁴⁷³ Ibidem. p.8.

Para os alunos que estagiarem na Defensoria Pública, está contemplada a inserção da respectiva carga horária no estágio curricular, com a possibilidade de validar até um terço da carga horária de estágio curricular obrigatório.

Para os alunos que estiverem inscritos como estagiários na OAB, o curso poderá "complementar o estágio de prática jurídica oferecendo mais 100 (cem) horas de atividades típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e do Código de Ética e Disciplina".⁴⁷⁴

As atividades complementares buscam o enriquecimento do conhecimento jurídico adquirido. Deverão atingir a variável de 5 (cinco) a 10 (dez) por cento do curso. É a oportunidade de o aluno realizar sua ação relativa à aprendizagem, com projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, cursos livres, incluindo, ainda, outras disciplinas que sejam de interesse do aluno, oferecidas por outras unidades de ensino. Está destacado que não é permitido o cômputo acima de 50% (cinquenta por cento) numa única modalidade de atividades complementares.

As atividades de pesquisa contemplarão a participação do aluno em atividades de iniciação científica, trabalhos elaborados integrando o ensino e a pesquisa e participação em periódicos, com a publicação da produção intelectual de alunos e professores.

A extensão, buscando o intercâmbio participativo entre a comunidade e a universidade, integrada nas atividades complementares, poderá dinamizar "[...] assessoria jurídica, convênios, atividades de formação continuada e eventos extracurriculares periódicos".⁴⁷⁵

Na avaliação, à luz das diretrizes, o curso deverá implementar avaliação interna buscando "consolidação do projeto pedagógico," analisando a atuação docente e a infra-estrutura numa dimensão crítica.⁴⁷⁶

O desempenho dos dirigentes e do corpo docente e discente deverá ser acompanhado permanentemente. De forma clara, os docentes devem estar cientes dos "objetivos e métodos a serem empregados [...]", tudo direcionado pelo comprometimento da implementação dos eixos temáticos: eixo de formação

⁴⁷⁴ Ibidem. p.9.

⁴⁷⁵ Ibidem. p. 10.

⁴⁷⁶ Ibidem. p. 11.

fundamental, eixo de formação profissional, eixo de formação prática e eixo de formação concentrada.

A existência de infra-estrutura é fundamental para implementação do projeto pedagógico e desdobramento do currículo. As instalações e os equipamentos deverão ser em número suficiente e proporcional ao número de alunos, para a prática docente de aprendizagem, pesquisa e orientação, informática e treinamento, havendo, ainda, biblioteca atualizada, com acervo de dez mil volumes e dez revistas para cada grupo de mil alunos. No Núcleo de Prática Jurídica, é fundamental a existência de salas para coordenação e secretaria, a vivência de audiências simuladas, o contato e estudo de autos findos, professores que realizam a orientação, assim como local específico para assessoria jurídica e assistência judiciária.

As diretrizes destacam que a “realização de monografia final individual”⁴⁷⁷ tornou-se, definitivamente, exigência conclusiva, incluindo defesa pública perante uma banca, porém sem o reconhecimento de especialização. Nesse sentido, a elaboração de critérios e procedimentos exigíveis torna-se indispensável para que o aluno não seja surpreendido por exigências divergentes, a qualquer momento, perante a banca. Esta poderá, inclusive, ser formada por profissional não-docente.

Convênios podem ser estabelecidos a partir do interesse quanto ao ensino, pesquisa e extensão, envolvendo alunos e professores, desde que sejam atendidos os requisitos legais.

Paralelamente ao curso de Direito regular, há previsão para oferta de cursos seqüenciais.

As diretrizes não delimitam a organização integral e pormenorizada dos cursos jurídicos, resguardando a autonomia das universidades. Porém, buscam apontar aspectos significativos, que constroem espaços para a competência profissional e inserção comunitária.

2.11 Avaliação das condições de oferta do curso de Direito

O Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED) estabeleceram critérios

⁴⁷⁷ Ibidem. p. 12.

para avaliação das condições de oferta do curso de Direito,⁴⁷⁸ buscando, com isso, que a qualidade profunda seja ofertada e garantida, continuamente, nos cursos jurídicos.

Nos documentos que suportam essa avaliação, após os registros dos dados gerais de identificação, são analisados e considerados os seguintes pontos e respectivos pesos percentuais: I - Realidade do corpo docente (35%); II - Organização didático-pedagógica (35%) e a Infra-estrutura (30%).

Tais critérios exigirão, cada vez mais, o desaparecimento dos cursos de Direito com objetivos meramente mercantilistas. Para alguns, os critérios estabelecidos vão muito além de uma realidade possível; mas para a busca da garantia de uma aprendizagem significativa contextualizada, são fortes e norteadores.

Quanto à realidade do corpo docente, é pontuada a exclusão daqueles que estejam afastados ou apenas ministrem disciplinas jurídicas em outros cursos. Porém, os docentes de outras áreas que atuam nos cursos jurídicos são considerados. Quando da renovação do reconhecimento, aqueles contratados em tempo inferior a nove meses são excluídos, assim como os horistas, visitantes e convidados. A figura do professor horista está excluída de qualquer consideração.

No regime de trabalho, considerado no percentual de 15%, o conceito A está reservado apenas aos cursos que mantiverem, pelo menos, 50% dos professores, em tempo integral e os demais em tempo parcial. No regime de tempo parcial, são considerados os contratados acima de 20 horas.

O Plano de Carreira, como exige a legislação trabalhista, terá que ser registrado junto à Delegacia Regional do Trabalho (DRT). A exigência da legislação trabalhista evitará que haja “planos de carreira fantasmas”, que objetivam servir como base apenas para a avaliação do MEC, quando da visita das respectivas comissões, sendo que, posteriormente, deixam de ser aplicados e cumpridos.

A titulação acadêmica dá ênfase à pós-graduação *stricto sensu*, em cursos reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O conceito A é dado a cursos que tenham pelo menos 50% da totalidade do corpo docente com mestrado e doutorado, sendo que, deste percentual, no

⁴⁷⁸ BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação das condições de oferta do curso de Direito*. Brasília: MEC/SESu/CEED, 2001. *passim*.

mínimo 20% deverão ser doutores. O conceito B, é para 40% da totalidade do corpo docente com mestrado e doutorado, e deste percentual, no mínimo, 15% de doutores. O conceito C está reservado para os cursos com, pelo menos, 1/3 da totalidade de docentes com mestrado e doutorado. O conceito D atinge aqueles que não se enquadram em nenhuma das hipóteses.

A exigência da titulação acadêmica substitui o referencial de fomento ao mero pragmatismo, considerando essencial a disponibilidade do profissional para manter-se buscando, permanentemente, o aperfeiçoamento na área.

Quando obtidos antes de 1969, os títulos de doutor e livre docente, deverão estar registrados junto ao MEC. Quando obtidos fora do país, é exigido credenciamento junto à CAPES. O controle é necessário para que se evitem os cursos que buscam apenas formar, dar diplomas, sem as mínimas condições de responsabilidade com a qualidade da aprendizagem e aprofundamento teórico.

A produção científica de publicação de livros, capítulos, artigos em revistas e anais de congressos (10%) será observada, considerando-se os últimos três anos. A – 50%, B – 35%; C- 20%, do corpo docente com uma publicação anual, pelo menos. Abaixo deste percentual: D.

As revistas têm que ter registro legal e possuir conselho editorial. Esta exigência também é requerida para revista virtual. O conselho editorial é exigido também no caso de livros. Pertencendo à comunidade científica e com carga horária destinada a tal fim, é natural que o docente publique o resultado de suas pesquisas e suas reflexões acerca do mundo jurídico, trazendo contribuições que venham fortalecer, reformar ou revolucionar na busca de uma justiça comprometida com a autonomia comunitária e a cidadania.

Se os critérios para progressão do corpo docente (5%) estiverem embasados na titulação acadêmica e produção científica, o curso receberá A; somente titulação acadêmica – B; somente produção científica – C. Nenhuma das hipóteses – D.

Havendo condições para titulação acadêmica e produção científica, a consideração desses critérios para a progressão e melhoria salarial do docente é indispensável, pois gratificará a responsabilidade do educador para com o mundo da produção científica, socialização das reflexões e a busca pela melhor qualificação social.

A qualificação e o regime de trabalho do responsável pela coordenação do curso (5%) será, preferencialmente, de mestre ou de doutor com formação jurídica e experiência mínima de 2 anos na instituição – conceito A; mestre ou doutor com formação jurídica e 9 meses na instituição – conceito B; especialista, com formação jurídica e experiência acadêmica de 2 anos – conceito C; nenhuma das hipóteses – conceito D. A exigência de mestres ou doutores para atuarem na coordenação dos cursos conjugada com o maior tempo possível de experiência manterá a qualidade dos cursos.

Considerando-se o percentual de participação dos professores, em cursos de capacitação docente (nível de mestrado ou doutorado) e que receberam incentivo da instituição, durante os últimos cinco anos (5%), será atribuído conceito A quando mais de 20% do corpo docente recebeu tal incentivo; B, mais de 10%; C, mais de 5%. Nenhuma das hipóteses, D.

Sabe-se que a disponibilidade do profissional para buscar uma nova titulação, por vezes, encontra-se cerceada por limites financeiros. Assim o subsídio institucional para gastos com a capacitação profissional do seu corpo docente é o melhor investimento na busca da aprendizagem.

A participação dos docentes em cursos de atualização e formação continuada que receba incentivo da instituição, nos últimos cinco anos (5%), também será pontuada. Receberá: A, quando atingir mais de 20%; B, mais de 10%; C, mais de 5%. Nenhuma das hipóteses, D. Fica, dessa maneira, caracterizado o direcionamento acadêmico no sentido de que não basta ter titulação e experiência. Os cursos de atualização e aperfeiçoamento oportunizam momentos permanentes de aprofundamento, reflexão e aperfeiçoamento profissional.

A experiência profissional jurídica acadêmica (10%) será considerada em A, tendo 50% do corpo docente com mais de 12 anos; B, com mais de 8 anos; C, com mais de 4 anos. Nenhuma das hipóteses, D. Esse critério reforça o inegável valor da experiência. Quanto maior vivência junto à comunidade acadêmica, à sala de aula, melhor desempenho neste universo.

No que concerne à experiência profissional jurídica não acadêmica (5%), é considerado: A – 50% do corpo docente com mais de 12 anos; B – com mais de 8 anos e C com mais de 4 anos. Nenhuma das hipóteses – D. Acredita-se que ter a experiência profissional na área em que atua como professor é vivenciar a plenitude

da práxis. Trazer o cotidiano para sala de aula e oportunizar que a realidade do processo ensino-aprendizagem vivenciado encharque-se do Direito vivenciado na rua e nas instituições é significativo para o operador do Direito crítico.

Sabe-se que, com um número menor de alunos em cada grupo de trabalho, a aprendizagem é mais intensa, profunda e significativa. Por essa razão, esse aspecto é também considerado nos itens avaliados. A relação média aluno por professor (15%) é assim pontuada: A – 20 alunos; B – 30 alunos; C - 40 alunos; nenhuma das hipóteses – D.

Na organização didático-pedagógica (35%) estão apontados nove referenciais que destacam a Estrutura Curricular (25%) quanto à: organicidade, integração e hierarquização entre as disciplinas; as atividades práticas e a formação teórica; estrutura curricular adequada às habilidades e ao perfil profissional; flexibilidade da estrutura curricular; conteúdos além do mínimo legal exigido; atualização e controle do cumprimento dos conteúdos programáticos; ementário atualizado, que contemple a interdisciplinaridade, compatível com o projeto pedagógico e bibliografia, por disciplina, que implemente a atualização dos objetivos propostos.⁴⁷⁹

Para a classificação em nível A, somente com o atendimento de todos os itens; B – todos os itens, excetuando-se 4 ou 5; C, excetuando-se 4 e 5; D – nenhuma das condições anteriores.

Cabe, aqui, uma observação sobre a destacada importância atribuída à Estrutura Curricular: um conceito D nesta parte da avaliação (“II – Organização Didático-Pedagógica”.⁴⁸⁰) já redundará na classificação do respectivo conceito final insuficiente (CI). Assim, a organização dos cursos de Direito deverá, obrigatoriamente, perceber a responsabilidade da implementação desses itens como pulmão vital, na dinamização dos cursos.

No item b), “relativas às atividades complementares obrigatórias, de livre escolha do aluno, não sendo permitido o cômputo de mais de 50% da carga horária exigida em uma única atividade (10%)”,⁴⁸¹ é enfatizada a importância da existência de regulamento peculiar. Deverá abranger o ensino, a pesquisa e a extensão;

⁴⁷⁹ Ibidem. p. 6.

⁴⁸⁰ Ibidem. p. 7.

⁴⁸¹ Ibidem. p. 8.

controle de tais atividades; oferta direta pela instituição e incentivo para que haja participação em atividades para além daquelas desenvolvidas na própria universidade. A avaliação se processará da seguinte maneira: A – cumprimento de todos os itens; B – exceção da oferta regular ou incentivo à participação externa; C – exclusão dos dois; D – nenhuma das hipóteses.

Tal panorama vem exigir que o corpo discente tenha oportunidade de aprofundar-se em estudos nas áreas de interesse e construa uma visão interdisciplinar.

Quanto ao “Estágio desenvolvido pelo núcleo de prática jurídica” (10%), “item c”,⁴⁸² é analisado o regulamento próprio; as atividades simuladas: visitas orientadas; arbitragem; negociação, conciliação e mediação; as atividades reais: convênios para atividades de estágio, acompanhamento de atividades reais com a elaboração dos respectivos relatórios, “análise de autos findos”, “elaboração de textos legais”, atuação jurídica oral e efetivo controle dos estágios. Avaliação: A – para atendimento de todos os critérios; B – para atendimento de quatro itens; C – atendimento de três itens; D – nenhuma das hipóteses.

Este requisito detalha a exigência da qualidade e o envolvimento do aluno, aprofundando a sua aprendizagem em nível prático. É uma oportunidade significativa, em espaços onde a simulação é vivenciada, para que o aluno aplique o seu conhecimento, em termos de práxis, sem prejudicar outrem.

A elaboração da “monografia final com defesa perante banca examinadora (10%)”,⁴⁸³ é exigida atendendo a existência de regulamento próprio; orientador com atuação na área prática e/ou formação profissional; núcleo de apoio específico e meios de divulgação dos resultados das monografias. A avaliação assim se processará: A – atendimento completo a todos os itens; B – atendimento a 4 itens; C – atendimento a 3 itens; D – nenhuma das hipóteses.

A monografia é labor escrito de expressão, que oportuniza ao aluno expressar-se por escrito e oralmente, apresentando trabalho inédito. É, portanto, fundamental que exercite durante todo o curso, através de múltiplas oportunidades, em várias disciplinas, a elaboração de projetos alternativos, relatórios, pareceres, textos e artigos, como um exercício preambular.

⁴⁸² Ibidem, p. 9.

⁴⁸³ Idem.

As atividades de “extensão”,⁴⁸⁴ além das que são realizadas através do Núcleo de Prática Jurídica, desdobradas na exigência do “núcleo de apoio, fomento e acompanhamento de extensão no curso [...]”; bolsas de extensão; assessoria jurídica junto à comunidade; convênios para atuação dos discentes na extensão; formação continuada à comunidade e eventos extracurriculares periódicos. Avaliação: A – atendimento a todos os itens; B – atendimento a 5; C – atendimento a 4. D – nenhuma das hipóteses.

A dinamização da extensão como caminho de trânsito e parceria direta, recíproca e contínua, junto à comunidade traduz-se num espaço real para as mais significativas vivências populares e institucionais.

A “pesquisa e produção científica”,⁴⁸⁵ que ultrapassa a que objetiva tão-somente a monografia final (10%) enfoca a necessidade da existência do “núcleo de apoio, fomento e acompanhamento”, de maneira contínua, com respaldo institucional; com destinação de bolsas, com envolvimento efetivo de, no mínimo, 10% dos professores e alunos; com a publicação de periódicos e revistas, de forma permanente, pelo menos uma vez por ano, admitindo-se o meio eletrônico; publicação de trabalhos, comunicações e conferências em eventos, com envolvimento de, no mínimo, 10% do corpo docente, considerando-se os últimos três anos. Será a seguinte a avaliação deste item: A – todos os itens atendidos; B – apenas 4; C – 3; D – nenhuma das hipóteses.

A socialização das descobertas no mundo científico é uma necessidade urgente e espaço significativo para a construção da cidadania e interessa sobremaneira ao operador do Direito.

Quanto à “Metodologia de ensino e avaliação discente (10%)”,⁴⁸⁶ consideram-se: a existência de apoio pedagógico, cursos de preparação e atualização, práticas diversificadas de ensino, que fortalecem o perfil e habilidades do aluno, avaliação correspondente, metodologia própria para o NPJ e para a orientação da monografia de final do curso. É a seguinte a avaliação: A – todos os itens atendidos; B – apenas 4 itens atendidos; C – apenas 3 itens atendidos e D – nenhuma das hipóteses.

⁴⁸⁴ Ibidem, p. 9.

⁴⁸⁵ Ibidem, p. 10.

⁴⁸⁶ Ibidem, p. 11.

O corpo docente deve ter seus momentos de aprofundamento teórico e reflexão sobre a práxis, permanentemente. A exigência pedagógica pode não transformar diretamente o mundo jurídico, mas é suporte relevante, significativo e contribui para a construção do conhecimento em direção profunda, contextualizada e crítica. Não há como atingir resultados significativos em termos de construção do conhecimento, sem espaço e investimento real para a reflexão. Portanto, a inserção deste aspecto na avaliação institucional provoca sua efetiva implementação e resulta em ação direta de melhoria do processo ensino-aprendizagem.

No que se refere à “relação professor/aluno inscrito por disciplina (5%)”, serão consideradas as seguintes situações: A – turma com número inferior a 40 alunos; B – de 41 a 50 alunos; C – 51 a 60 alunos e D – acima de 60.

Para a “relação professor/aluno na orientação de monografia (5%)”,⁴⁸⁷ está destinado o A – 1 hora para cada aluno, por semana, sendo que o professor, deverá ter um máximo de 10 alunos; B - quarenta minutos, com no máximo de 15 alunos; C – trinta minutos, com no máximo de 20 alunos; D – para outras situações.

A “relação professor/aluno na orientação do estágio (5%)”⁴⁸⁸ considera a proporção semanal de dedicação docente à orientação de cada aluno: A – uma hora; B – quarenta minutos; C – trinta minutos; D – nenhuma das alternativas anteriores.

É consenso que o número de alunos numa sala de aula bem como o tempo disponível para orientação da monografia ou do estágio influenciam na aprendizagem, na relação professor-aluno e na construção do conhecimento. Não há, pois, como os cursos de Direito continuarem com salas de aula lotadas, monografias mal orientadas e estágios fictícios. A atuação e o bom desempenho didático depende de tais circunstâncias.

Quanto ao aspecto “III – Infra-estrutura (30%)”,⁴⁸⁹ a instituição precisa contar com instalações disponíveis, que contemplem salas de aulas construídas observando-se os padrões indispensáveis em termos de área, instalações, iluminação, ventilação, didática, acústica, para cada um dos turnos; acesso à

⁴⁸⁷ Ibidem. p. 12.

⁴⁸⁸ Idem.

⁴⁸⁹ Ibidem. p. 13.

informática e à internet, observado o limite máximo de 30 alunos por terminal; é indispensável, ainda, a existência de uma coordenação que mantenha registros com acesso imediato ao aluno; auditório proporcional a pelo menos 1/5 dos alunos; espaço para os docentes; recursos audiovisuais; acesso a espaços de vivências do sistema judiciário, órgãos e/ou agência, mantido pela própria instituição ou em convênio, buscando solução aos conflitos; instalação para coordenação, administração e secretaria do curso prevendo o devido atendimento aos portadores de necessidades especiais. O conjunto desses aspectos é assim avaliado: A – para atendimento a todos os itens; B – 9 itens, contendo o último; C – 8 itens, contendo o último; D – nenhuma das hipóteses anteriores.

As “instalações para o núcleo de prática jurídica, compatíveis com o número de alunos matriculados no estágio de prática jurídica (30%)”⁴⁹⁰ devem apresentar recursos humanos disponíveis, assim como sua própria secretária, sala para vivência das atividades, audiências simuladas, atendimento e acompanhamento dos alunos pelos professores orientadores; computadores com acesso à internet, assistência judiciária gratuita, cópias de autos findos, fichário de cada aluno e bibliografia de legislação disponível para pesquisa. A avaliação considerará: A – cumprimento de todos os requisitos; B – cumprimento de 8 itens; C – cumprimento de 7 itens; D – abaixo dos anteriores.

A observância da estrutura física é fator relevante para a garantia de condições reais, em termos físicos e de ambiente de trabalho, com o mínimo indispensável para garantir um bom desempenho profissional.

Na “biblioteca central ou setorial (40%)”,⁴⁹¹ será observado o atendimento em horário adequado, informatização, internet, participação em redes científicas, atualização permanente do acervo jurídico, norteadas pela demanda dos professores, empréstimo das obras aos estudantes de forma contínua e com controle estatístico.

O acervo deve manter-se atualizado observando-se a proporção de 10.000 livros jurídicos para cada 1.000 alunos. As obras adquiridas devem ser clássicas, manuais e de referência, incluindo autores nacionais e estrangeiros. Deverá existir, no mínimo, assinatura de 10 revistas jurídicas (de doutrina, legislação, jurisprudência ou informatizada, considerando-se cinco anos); revistas e jornais

⁴⁹⁰ Ibidem. p. 14.

⁴⁹¹ Idem.

nacionais e regionais, de atualidades; Diário Oficial da União e Diário Oficial do Estado.

Equipamentos e instalações adequadas são indispensáveis. Requer-se, também, previsão de lugar para trabalhos individuais, em grupo e de salas de leitura. O pessoal que atua deve ser capacitado e em número necessário para o atendimento a alunos e professores.

A classificação A, está destinada para o curso que atender 11 itens; B – 10 itens; C – 9 itens; desde que, em todos, o requisito relativo ao acervo bibliográfico jurídico seja respeitado; D – quando nenhuma das hipóteses anteriores for contemplada.

As condições de trabalho do corpo docente e discente nos cursos jurídicos, a organização didático-pedagógica, o projeto político-pedagógico, a infra-estrutura, o acervo bibliográfico, quando à altura de contemplarem os critérios estabelecidos para a avaliação das condições de oferta do curso de Direito formarão uma base sólida, que sustentará uma aprendizagem relevante, vinculada às questões das transformações necessárias para o fortalecimento da práxis jurídica, em que alunos e professores assumam a responsabilidade e reconheçam um saber contextualizado historicamente, que ultrapassa a dogmática jurídica.

Um bom planejamento e o acompanhamento contínuo e profundo, pelo MEC, pela OAB, pelo Ministério Público e Magistratura, num sistema de parceria, poderão trazer resultados significativos para a melhoria da aprendizagem e correspondente desempenho dos operadores do Direito na realidade social brasileira.

2.12 Rumos atuais

Mais orientação legal detalhada vem surgindo nos últimos tempos.

O Decreto nº 3.860/2001 continua em vigência. Porém a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação apresentou uma “Minuta de Resolução”,⁴⁹² na qual detalha orientações e exigências para os pedidos de

⁴⁹² BRASIL. Ministério da Educação. *Minuta de resolução da Câmara de Educação Superior*. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> > e <<http://www.cmconsultoria.com.br>> Acesso em 18.10.2001 e 25.10.2001.

credenciamento e credenciamento de cursos superiores e outros aspectos significativos.

Esse documento inclui questões que indicam princípios e pretensões claras, de um controle direto por parte do MEC, relativo às instituições de ensino superior. Segundo essa proposta, o credenciamento e o credenciamento de instituições de ensino superior, abrangerá questões relativas à idoneidade das instituições nos últimos cinco anos e análise fiscal.

Será exigido das instituições a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), regido por critérios claros que exigem atendimento de qualidade, desde a constituição do corpo docente, à descrição dos projetos pedagógicos, passando pela obediência às diretrizes curriculares, aprovadas pelo CNE e homologadas pelo MEC. Dele constará, ainda, descrição objetiva das pretensões institucionais quanto à ampliação, aumento de vagas e abertura de novos cursos fora da sede.

No compromisso materializado entre a instituição e seus alunos, deverá estar enfocado atendimento com padrões de qualidade.

Para o corpo docente, no que tange à sua qualificação, há exigências em termos de regime de trabalho, plano de carreira, titulação, experiência profissional acadêmica e não acadêmica, assim como programa de pós-graduação.

Na organização didático-pedagógica, impõe-se a descrição dos cursos, quanto às suas diretrizes, planejamento, número de turmas, local e turno de funcionamento. As alterações significativas relativas a esta questão encontram-se no que se refere à organização das disciplinas, atividades práticas e estágios, materiais pedagógicos e inclusão dos avanços tecnológicos.

No que concerne à infra-estrutura, a minuta em questão prevê a descrição do acervo da biblioteca, desde os livros disponíveis, na sua totalidade, aos vídeos, CD Roms e assinaturas eletrônicas; detalhamento do espaço físico e horário de atendimento. Prevê, igualmente, a descrição minuciosa da realidade dos laboratórios, seu uso, acesso à rede e trabalhos desenvolvidos nos cursos.

Esta consignada, também, a avaliação do corpo docente e discente.

Verifica-se a inclusão de um elemento totalmente novo pela elaboração de um Termo de Compromisso (requisito de credenciamento e credenciamento) entre o MEC e a entidade mantenedora, regulamentando o art. 25 do Decreto nº

3.860/2001. Nesse Termo, está proposta a inclusão dos deveres do MEC, da instituição e dos alunos, plano de implantação, desenvolvimento dos cursos, cronograma, expansão, novos cursos, projetos de qualificação, presença dos alunos e professores nos colegiados; encargos financeiros dos alunos e respectivos reajustes; minuta do contrato da instituição com o aluno, garantia do padrão de qualidade e dedicação dos docentes.

Os Centros Universitários e as Universidades poderão existir a partir de cinco cursos de graduação reconhecidos, desde que outros requisitos estejam igualmente contemplados. Deverão tirar, no mínimo 50% de conceito A, B, C, quando das Avaliações do Exame Nacional de Cursos e nenhum conceito insuficiente quanto às condições de oferta. Não poderão ter recebido, nos últimos cinco anos, qualquer negativa de pedido de reconhecimento. É imprescindível, ainda, que disponham de mecanismos claros de avaliação interna.

As universidades deverão dinamizar, conjugadamente, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nessa proposta, os pedidos de credenciamento e reconhecimentos obedecerão a prazos semestrais.

Os estatutos e regimentos internos, deverão observar as orientações do MEC.

A grande mudança para o ensino jurídico está em que deixarão de existir as CEEDs e passarão a existir os Comitês Assessores. Estes estarão organizados por área do conhecimento, com trinta membros. A SESu será a responsável por sua composição, desde que ouvida a CES e o CNE. Serão observados, na escolha de seus membros, requisitos como: titulação acadêmica, experiência como docente, experiência profissional além da academia e direção acadêmica.

Com mandato de "um e dois anos", os comitês auxiliarão a SESu quanto à supervisão inicial para autorização e credenciamento, acompanhamento, propostas quanto aos padrões de qualidade (junto com o INEP e o CNE) e diretrizes gerais.

O Departamento de Política do Ensino Superior/SESu/MEC é quem definirá e orientará os Comitês. Sua composição será divulgada junto à página da internet.

Um comitê, subordinado à SESu, formado por onze membros, observada, pelo menos, a presença de um representante de cada área do conhecimento, acompanhará e supervisionará o trabalho desenvolvido pelos comitês, fará visitas periódicas, diretamente nas instituições, sempre com aviso prévio de uma semana.

Está detalhadamente previsto o encaminhamento dos relatórios dos comitês e o respectivo direito ao recurso cabível.

Quando do processo de autorização, uma nova verificação deverá ocorrer para análise dos compromissos anteriormente assumidos, projeto apresentado e condições para continuidade do curso.

Um aspecto significativo a ser destacado nessa proposta está no requisito de que todos os cursos das IES serão considerados, não podendo apresentar desempenho mais de 50%, com conceito "D" ou "E" no "provão" e nenhum "CI" na avaliação das condições de oferta. Caso contrário, as instituições ficarão impedidas de solicitar novo curso.

O reconhecimento dependerá de aprovação tanto da CES, como da CNE.

A supervisão promete ser constante, contínua, com ações saneadoras, de interação, envolvendo corpo discente e docente, detectando irregularidades e sugerindo ações necessárias.

Com a sociedade civil será organizado um caminho de comunicação direta, buscando informar sobre o desempenho das instituições.

Enfim, mais um documento é proposto, buscando implementar uma práxis de melhoria das condições de oferta e qualidade de ensino, não só para os cursos jurídicos, mas para os cursos de graduação, em geral.

O tempo materializará a realidade de tal proposta. Legislação suficiente existe e nas suas entranhas e contradições, está materializada a questão da autonomia e da cidadania. Somente a vontade política poderá manter-se exigindo, cada vez mais, profundidade teórica, prática comprometida e transformação/revolução nos cursos jurídicos.

2.13 Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior

Retrocesso e vergonha para a qualidade dos cursos de Direito no Brasil é a publicação do Parecer CES/CNE 0146/2002, aprovado em 03/04/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design tendo como Relatores os Conselheiros:

José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer. Tal Parecer foi homologado, pela Ministra Interina da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, através do Of. EI. 201/2002, publicado no DOU de 13/05/2002 – Seção I – p. 20.

Após uma explanação que condena o Currículo Mínimo, justifica que as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam a autonomia das instituições, a organização dos currículos enfatizando habilidades e competências, através de um modelo pedagógico que atenda às demandas do mercado; a total flexibilização da duração do curso; a integração com cursos seqüenciais; o aproveitamento de estágios fora do ambiente escolar e a inovação do projeto pedagógico, assim como avaliação.

Revogar a Portaria 1.886/94 resulta num desastre histórico e pedagógico, pela alteração das disciplinas do Eixo Fundamental/Conteúdos de Formação Fundamental, inclusive extraíndo Sociologia Geral. Os Conteúdos de Formação Profissional são deixados totalmente a critério do projeto de cada curso, assim como a duração do curso de graduação e respectiva carga horária, com limite mínimo de três anos. A monografia é opcional.

Ganharam espaço com esse novo dispositivo legal as instituições mercantilistas.

O que se espera é que a autonomia constitucional resguardada às universidades brasileiras garanta a lucidez administrativa na busca da garantia de uma aprendizagem expressiva, em instituições comprometidas com a qualidade da aprendizagem nos cursos que primam pelo aperfeiçoamento da realidade histórica social, cidadania e justiça social.

CAPÍTULO 3: UNESC: UM BALANÇO DO ENSINO JURÍDICO

3.1 O planejamento

O curso de Direito da UNESC nasceu diferente.

A primeira tentativa de instalar-se um curso jurídico em Criciúma ocorreu no período de 1960 a 1964, por iniciativa dos advogados José Pimentel, Benedito Narciso da Rocha e Ernesto Bianchini Góes.

Com o Golpe Militar de 64, a idéia foi abandonada.

Retomada mais tarde, a linha crítica foi permeada nas obras de Horácio Wanderlei Rodrigues, Edmundo de Arruda Júnior e outros teóricos de vanguarda, à época.⁴⁹³

Desde o início, já nos documentos oficiais, o curso apresenta um rumo voltado à questão da cidadania, à busca da compreensão do Direito de forma dinâmica, crítica e contextualizada. Tal intenção foi registrada e expressa nas palavras do Presidente do Conselho Estadual da Educação – SC, enfatizando os rumos traçados conforme planejava a UNIFACRI:

Resultante desse processo de amadurecimento, tornou-se claro o paradigma de mudança: – a UNIFACRI será uma instituição com uma nova configuração, isto é, deverá caracterizar-se como força atuante, propulsora e sinalizadora de novos tempos, co-partícipe do desenvolvimento sócio-econômico-cultural da região sul, alinhada às causas sociais e responsável por questionar, investigar, debater, discernir e propor caminhos de solução para uma sociedade sulina mais justa e igualitária.⁴⁹⁴

Mais tarde, para além da cidadania, foram incluídos os Direitos Humanos e os Novos Direitos. “Posteriormente, em 1999, acrescentaram-se os ‘novos direitos’, com alteração na grade curricular e o planejamento das Linhas de Atuação para 2000, início da especialização e planejamento do mestrado.”⁴⁹⁵

⁴⁹³ GAIDZINSKI, Areti A. *História do curso de Direito da UNESC: Depoimento* [3 de junho de 2002] Entrevistadora: Clélia Mara Fontanella Silveira. Entrevista concedida para a dissertação.

⁴⁹⁴ OLIVEIRA, Ricardo José A. de. *Parecer nº 205/96*, aprovado em 02/07/96. Florianópolis: Conselho Estadual de Educação, 1996. p. 3.

⁴⁹⁵ CERQUEIRA, Daniel Torres de. *História do curso de Direito da UNESC: Depoimento* [26 de abril e 5 de outubro de 2001] Entrevistadora: Clélia Mara Fontanella Silveira. Entrevista concedida para a dissertação.

Integrante da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), o curso de Direito foi planejado após longa peregrinação, para conhecer diversas realidades, e após análise detalhada de 26 currículos, das mais diversas universidades.⁴⁹⁶

Foi concebido dentro de uma instituição que busca “promover o desenvolvimento regional para melhorar a qualidade do ambiente de vida”.⁴⁹⁷

O curso de Ciências Jurídicas veio buscando reconhecimento e aprovação, inicialmente, enfrentando as dificuldades de resistência de algumas lideranças da região, que entendiam já saturado o mercado de profissionais nesta área.

Trilhando pelos atos formais necessários, que se iniciam com o encaminhamento do Ofício nº 258/92, de 22 de dezembro de 1992, requerendo a autorização para o funcionamento do curso de Direito, em Criciúma, com 50 vagas anuais, estendeu-se até 7 de agosto de 1996, quando, através da Portaria nº 802, assinada pelo Ministro da Educação de Desporto, Paulo Renato Souza, foi autorizado o seu funcionamento.⁴⁹⁸

Evitando um planejamento centralizado, na UNESC ocorre, desde 17 de junho de 2000, o Fórum de Professores e Fórum dos Alunos; são espaços democráticos, com pauta pré-estabelecida, onde a Reitoria, diretamente, ouve críticas e sugestões de necessidades, para o planejamento da Universidade e dos Departamentos.

O Fórum dos Estudantes e o Fórum dos Professores, realizados com frequência, são desdobramentos da gestão participativa. Consagram a proposta de “aprimoramento do processo democrático e participativo na universidade e a criação de um espaço para que as dificuldades sejam apontadas e as soluções propostas”.⁴⁹⁹

No curso de Direito, o planejamento tem sido anual, semestral e operacionalizado através de reuniões de departamento, a cada mês, entre professores e alunos, estes presentes através da representação estudantil de cada turma. Nessas reuniões, com duração média de duas a quatro horas, são abordados

⁴⁹⁶ DUARTE, Rose de Oliveira. *História do curso de Direito da UNESC: depoimento* [8 de outubro de 2001]. Entrevistadora: Clélia Mara Fontanella Silveira. Entrevista concedida para a dissertação.

⁴⁹⁷ RODRIGUES, Edson Carlos. *UNESC 1997-2000: a grande transformação*. Criciúma: UNESC, 2001. *passim*.

⁴⁹⁸ UNESC. DEPARTAMENTO DO CURSO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS. *Documentos da criação do curso de Direito*. Criciúma: UNESC, 2000. p. 2.

⁴⁹⁹ RODRIGUES, E., 2001, p.9.

informes, decididas questões pedagógicas, administrativas, comunitárias de relevância e votados encaminhamentos necessários.

Pesquisas⁵⁰⁰ são realizadas, pelos alunos e professores, no sentido de buscar sugestões e alternativas para realimentar a caminhada do curso e que provocam, continuamente, a reflexão e o comprometimento para com a qualidade social do curso e avaliação permanente. O propósito maior é manter-se no rumo do direcionamento proposto no projeto original: um ensino jurídico crítico comprometido com a cidadania, direitos humanos e novos direitos.

A partir de 10 de setembro de 2001, a implementação da caminhada democrática do curso entende-se fortalecida, com a primeira eleição direta para a Coordenação do curso, a partir de quando, inclusive, foi dada maior ênfase à participação direta dos alunos, através do Fórum do Curso de Direito a ser realizado a cada semestre. Também está planejado um Seminário a cada ano, cujo assunto norteador da pauta será a construção e reconstrução do projeto político-pedagógico do curso de Direito, seu desdobramento interdisciplinar no âmbito da aprendizagem jurídica, pesquisa e extensão, necessidades pedagógicas, curriculares, didáticas e administrativas.

O rumo permanente de buscar o planejamento cooperativo e participativo deverá ser implementado, apesar das múltiplas resistências.

O planejamento participativo vem exigindo, não só por parte dos professores, mas também dos alunos e da organização estudantil, uma postura de ação-reflexão, dialogicidade e práxis, parceria na busca de soluções para as questões administrativas, curriculares e pedagógicas, eis que tal postura mantém-se amparada, assegurada pela legislação que orienta a avaliação permanente dos cursos jurídicos e pelo Direito Constitucional vigente.

3.2 Seleção, avaliação do desempenho dos professores e respectiva capacitação

A escolha dos professores visa atender os ditames das discussões acerca do perfil de profissionais estabelecido pelos estudos realizados pela OAB e pelo MEC,

⁵⁰⁰ GALERA, Airton Antônio et al. *Construindo um novo curso de Direito: uma análise do perfil político, ideológico e pedagógico da academia de Direito da UNESC*. Criciúma: UNESC, 2000. *passim*.

através do ordenamento jurídico vigente e das diretrizes traçadas, assim como o projeto político-pedagógico do curso, que vem sendo construído e será implementado em 2002/2003. Preferencialmente, são recrutados através de seleção pública ou à luz das necessidades que se apresentam de forma significativa e imediata, por currículos que são encaminhados, dando ênfase à titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e à experiência.

Maior preferência vêm recebendo os professores com doutorado ou mestrado, pois entende-se que a qualificação profissional, com relação à questão da docência, é fator relevante. Porém, o profissional do Direito, com competência significativa na área profissional, embora não ostente titulação (ainda que especialização), mas que se dispõe a dedicar, com responsabilidade pedagógica, didática e social, parte de seu tempo ao curso jurídico, pode ser selecionado e admitido.

Os educadores jurídicos são selecionados para atuação nos níveis de graduação e pós-graduação (especialização). O mestrado ainda está na fase de elaboração, sob a coordenação do Prof. Dr. Lédio Rosa de Andrade.

Os professores são sistematicamente provocados, incentivados à produção científica, publicação de livros, artigos em livros e em revistas jurídicas, projetos de extensão e pesquisa, buscando a socialização do conhecimento junto à comunidade acadêmica e à comunidade em geral.

A avaliação do corpo docente e discente, realizada a cada semestre, coordenada pela Comissão de Avaliação Institucional, ouve todos os alunos e professores dando oportunidade para que elaborem e registrem suas críticas e sugestões com relação ao desempenho de cada professor e ao autodesempenho do corpo discente. Dessa pesquisa, uma análise mais ampla e profunda, inclusive das contradições do processo da aprendizagem, vem sendo realizada.

A partir da análise dos Relatórios de Avaliação Institucional, para os docentes são oportunizados momentos de atualização e capacitação, através do Seminário de Educação Continuada de Formação dos Docentes da UNESCO,⁵⁰¹ existente desde fevereiro de 1998.

⁵⁰¹ UNESCO. Diretoria de Graduação. *Relatório do programa de educação continuada*. Criciúma: 1997/2001. passim.

Ocorrendo em dois momentos: no mês de fevereiro e julho de cada ano, sempre aberto por um conferencista de expressão nacional, regional ou local, esses seminários vêm abordando temas como: "O papel da universidade na construção de um modelo de desenvolvimento", "Multi, inter e transdisciplinaridade", "Extensão universitária", "A universidade e sua missão". Através dos docentes da própria instituição foram enfocados outros temas como: "Ciência e conhecimento", "Metodologia do ensino jurídico", "Metodologia da pesquisa", "Pedagogia de Paulo Freire" e "A construção do conhecimento em sala de aula: aluno e professor como sujeitos históricos".

Esta atividade oportuniza a apropriação do conhecimento, relativa aos elementos teóricos e práticos, à produção do conhecimento, numa dimensão inter/transdisciplinar, socialização de expectativas e requisitos para os trabalhos acadêmicos; reflexão sobre a práxis pedagógica acerca de pensadores da educação e a responsabilidade da aprendizagem numa dimensão histórica.

Na busca da melhoria das reais condições de trabalho para o professor, uma comissão elaborou uma nova proposta para o plano de carreira docente, inclusive com a tentativa da passagem do sistema de professor horista, definitivamente, para a contratação em tempo parcial de até 20 horas e tempo integral de 40 horas, atendendo requisitos da legislação vigente e aspectos a serem observados quando da avaliação dos cursos. Na continuidade, a proposta elaborada relativa ao novo plano de carreira vem também sendo debatida e foi apresentada no Fórum de Professores, no dia 11 de outubro de 2001.

Há uma percepção clara de que, sem reais condições de trabalho, a proposição da ação interdisciplinar, envolvendo ensino, pesquisa e extensão ficarão limitadas e deficientes.

O aperfeiçoamento profissional através de cursos, projetos de pesquisa e de extensão, produção científica e outras atividades já é observado e promove a ascensão horizontal,⁵⁰² do professor, registrada em referências de A a F, no antigo plano. A progressão vertical está fundamentada na qualificação em nível de especialização, mestrado e doutorado.

⁵⁰² UNESCO. *Regulamento do quadro de carreira do magistério superior e do corpo técnico-administrativo da Universidade do Extremo Sul Catarinense*. Criciúma: Supergral, 1996. p. 4

Os professores são qualificados em outras instituições como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de Brasília (UNB), em nível de mestrado e selecionados a partir do comprometimento efetivo com os rumos do projeto político pedagógico institucional.

3.3 O confronto entre a predominância do Direito Dogmático e o Direito Alternativo na práxis dos educadores

Diariamente, em todos os lugares do nosso planeta, professores e alunos deixam suas casas e caminham rumo às instituições com a chamada nobre missão (?) de vivência do processo ensino-aprendizagem, numa área científica, em nível de ensino fundamental, médio ou superior.

Os professores, em sua maioria, preocupados com exames de seleção e concursos, resignam-se à condição tradicional e atuam como meros repassadores de conteúdos previamente estabelecidos. Enchem os quadros de dados, frases, tarefas, que embotam não só a sua capacidade de criar e recriar, mas a de todos aqueles que estão conjuntamente vivenciando o mesmo processo, naquele momento, naquela sala de aula. São os legítimos tarefeiros alienados. Portando-se como “monges copistas”, os alunos meramente reproduzem um saber mantido e determinado por “forças dominantes”, diante das quais mantêm uma atitude de passividade, como se fossem apenas máquinas treinadas para reprodução; sem jamais pensar e tentar modificar o mundo codificado em que se situam. Manifestam, dessa forma, o entendimento de que “o Direito é código, como dois mais dois”.

O verdadeiro processo ensino-aprendizagem é vivenciado quando se busca a práxis da construção de uma visão teórica e prática de atuação, junto à comunidade, comprometida com a mudança social para melhoria do ambiente de vida.

Uma grande dificuldade é a seleção de educadores comprometidos profundamente com a mudança social, em áreas distintas da educação. Para a maioria, a dogmática ainda é mais importante.

Lamentavelmente, são poucos os que não pensam assim; porque parar para refletir sobre sua práxis é algo profundo, que movimenta a ação do plano individual para o coletivo. Refletir atinge a transformação, a mudança, a eterna busca – mesmo

sabendo-se que jamais estará concluída – que necessita de dialogicidade, confronto, escolha responsável e consciente.

O fato é que a cristalização de conceitos, de verdades absolutas e práticas educativas tradicionais é um dos aspectos que vem mantendo a falência da aprendizagem e da sociedade. E, infelizmente, este ainda é o reclame da grande maioria dos alunos. Para a grande maioria dos professores, o Direito Positivo ainda é estrela máxima, como se fosse o único caminho, a única direção possível de aprendizagem total e plena.

A vivência da sala de aula deve ser coletivamente socializada. Uma das grandes preocupações está voltada a que o aluno realmente participe, construa seu raciocínio dialético, sua expressão oral e escrita, vinculada à transformação histórica. Que não predomine a cópia de textos e exercícios repetitivos que estimulem a mera “decoreba”. Propõe-se que, a partir da realidade do cotidiano, o aluno busque a construção de alternativas para solução de dúvidas e interrogações.

O que cada pessoa que se propõe a desempenhar o papel de educar não pode ignorar é que, na realidade, sua sala de aula tem um contato direto com o mundo que se situa além dos muros da instituição escolar. Cada momento vivenciado traz amplas conseqüências de uma postura social-histórica; com forte carga ideológica de reprodução dos valores que vêm mantendo a decadência ou a transformação, revolução da nossa sociedade.

A prática do professor/educador, da educação infantil à universidade, destacadamente, desempenha papel primordial na construção de um mundo com justiça social para todos.

É por isso que educadores conscientes não podem ignorar as lutas em busca de alternativas sociais, políticas, econômicas e educacionais para a transformação coletiva e solidária do mundo em que se encontram inseridos.

Planejar cooperativamente as atividades os conteúdos e todo o contexto a ser vivenciado é avançar na construção de uma práxis crítica, situada historicamente, dentro da realidade que se vivencia atualmente, buscando a solidariedade conjunta. Discutir e socializar a práxis educativa é vivenciar o processo coletivo do grupo.

Impende que se trabalhe, no contexto da sala de aula, predominantemente, em grupos ativos (não parasitários), expondo cada idéia, fortalecendo a

individualidade (não o individualismo), cada etapa da construção do conhecimento cooperativa de uma visão dialética, de confrontos, de diálogo.

É preciso, ainda, perceber a inutilidade dos testes e provas, meramente classificatórios, parciais, que apenas traduzem o desempenho momentâneo, quando são aplicados de forma eventual, fragmentada e coativa. Substituir a avaliação do desempenho por uma observação cooperativa, profunda, contínua, processual, responsável é caminhar na busca da substituição da avaliação meramente classificatória por uma avaliação realmente diagnóstica, centrada em princípios, conceitos, objetivos, conteúdos e atividades, fundamentais e significativas.

Provocar o movimento do corpo do aluno, o seu raciocínio dialético a partir de situações concretas, contextualizadas (até que o aluno chegue em nível conceitual), interdisciplinares, históricas é saber agir usando conhecimentos já diagnosticados pela ciência, que o educador não pode ignorar. Aquele que se propõe a ser educador vive em constante, inacabada busca histórico-dialética.

Entretanto, a escola tradicional, com seu ensino tradicional e tecnicista, vem mantendo à margem a capacidade criadora e transformadora do ser humano como sujeito das relações sociais, da conjuntura em que está inserido.

Para o educador que vive essa realidade ainda tradicional, o caminhar em busca de alternativas mais significativas, de uma práxis pedagógica coerente com a busca da interação para construção de uma real aprendizagem por parte do aluno é, hoje, dispor-se na caminhada da própria exorcização do meio em que vive. É uma busca da superação do conhecer profundamente, é o ultrapassar as nuances significativas, os ranços segregadores do Direito dogmático, para implementar a cidadania e a justiça social que o Direito Alternativo evidencia.

A busca do fortalecimento dialético da postura crítica, histórica, comprometida com a justiça social, com os direitos humanos, os novos direitos e o exercício da cidadania é, sem dúvida, o ponto crucial da questão.

Para um grupo de educadores que atua na UNESCO, é significativa a necessidade de momentos de reflexão e aprofundamento conjunto, para o avanço – que ultrapassa a dogmática – nos eixos: profissionalizante e da prática.

A vivência educativa tem que receber um direcionamento no sentido de que todos, alunos e educadores atuem enquanto “sujeitos históricos”, “atores sociais”, que, a partir da realidade em que vivem, experimentem, conjuntamente, projetos

participativos, comprometidos com um mundo mais justo, mais humano; onde a concidadania comunitária revele-se. Mas, o convencimento participativo, de parceria coletiva, cooperativa, rumo ao Direito crítico, à força do pluralismo jurídico e ao Direito Alternativo, ainda está sendo construído.

É importante registrar que, “periodicamente, ocorrem ataques indiretos à atuação do curso, tentando tirar a legitimidade da equipe, pela suposta ausência da atuação de advogados locais em seu quadro”.⁵⁰³

A busca de uma práxis comprometida com a realidade vivenciada de forma coletiva e cooperativa, dentro de cada sala de aula da instituição, no curso de Direito e na comunidade, norteadas por um processo criativo peculiar e popular, encontra-se em processo de gestação dialética e conflituosa.

No trabalho com as propedêuticas, em algumas disciplinas do eixo profissional e no estágio tem sido implementado o direcionamento à visão crítica do Direito, inclusive alternativo. Mas ainda se percebe, de forma intensa, a resistência e o predomínio da dogmática jurídica positivista, inclusive desejada pelos alunos e por vários professores.

3.4 Transdisciplinaridade e interdisciplinaridade

A presença da interdisciplinaridade nos currículos nos dias atuais é indispensável. Não há um isolamento real entre as ciências e muito menos entre as áreas do Direito. Não há como desenvolver um trabalho crítico, sem contextualizar os múltiplos ângulos de inter-relação que podem ser analisados e desenvolvidos, num olhar, pensar e refletir conjunto, de parceria, crítico visando à melhoria do ambiente de vida, do fomento à dinamização da justiça.

Observa-se na estrutura curricular, a partir da grade existente, a possibilidade do trabalho interdisciplinar. Na integração entre teoria e prática nas disciplinas e matérias é considerado essencial o desdobramento desta correlação interdisciplinar para a construção do conhecimento, que resultará no desenvolvimento de habilidades essenciais ao perfil profissional.

⁵⁰³ CERQUEIRA, Daniel Torres de. *História do curso de Direito da UNESC*. Depoimento [5 de outubro de 2001]. Entrevistadora: Clélia Mara Fontanella Silveira. Entrevista concedida para a dissertação.

Há uma tentativa permanente de manter viva a reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelas disciplinas do eixo de formação básica (História, Ciência Política, Filosofia, Sociologia) em interação permanente e interdisciplinar,⁵⁰⁴ com o eixo de formação profissional.⁵⁰⁵

Não há como manter, de forma estagnada, cada disciplina presa e delimitada apenas em seu universo particular, buscando o pensar codificado. Cada código, cada decisão do mundo jurídico vem carregada de reflexos de outros valores. Não há como fragmentar o currículo; salvo para uma visão ultrapassada, presa, ainda, nos anos 20, ou para o estudo tecnicista da aplicação da norma, pela norma.

A discussão vem sendo aprofundada a cada semestre, para que o aluno tenha oportunidade de mergulhar, desde o início do curso, no universo das múltiplas relações da aprendizagem e para que consiga optar com profundidade e seriedade. Nesse aspecto, as escolhas em termos de conceitos, habilidades, métodos, atividades, vivências curriculares significativas pelo corpo discente e docente constituem uma responsabilidade que se traduz numa opção profunda, no mínimo transdisciplinar.

Há uma transdisciplinaridade que envolve a todos através da missão da universidade e do projeto do curso.

Na primeira fase, há o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, através da práxis pedagógica conjunta entre História do Pensamento Jurídico, Sociologia Geral, Teoria Geral do Estado, Introdução ao Estudo do Direito. Na quarta fase, há um trabalho multidisciplinar entre Psicologia Aplicada ao Direito e Criminologia.⁵⁰⁶ Em Direito Individual do Trabalho e Direito Coletivo é enfatizado o debate com cada unidade e as inter-relações com as demais áreas.

Tendo noção clara desde o início do seu curso sobre as inter-relações existentes, através do Plano de Ensino, Projeto de Trabalho entregue por todas as disciplinas, contendo a missão da universidade, o objetivo do curso, ementário, objetivos, conteúdos e conceitos, metodologia, referenciais para avaliação, referências bibliográficas, bibliografia complementar e implementação do projeto

⁵⁰⁴ Sucessivas reuniões de planejamento conjunto são realizadas, pelos professores que trabalham nessas disciplinas.

⁵⁰⁵ Apenas alguns professores procuram desenvolver um trabalho interdisciplinar nas áreas do eixo profissional.

⁵⁰⁶ CERQUEIRA, Daniel Torres de. *História do curso de Direito da UNESC*. Depoimento [5 de outubro de 2001]. Entrevistadora: Clélia Mara Fontanella Silveira. Entrevista concedida para a dissertação.

político-pedagógico, o aluno é provocado a construir seu conhecimento, seu currículo de uma forma mais ampla, contextualizado e comprometido historicamente. Mas, há resistência. “A linha positivista enraizada desencoraja o espírito crítico e não há uma abertura do Direito a outras ciências humanas e nem tampouco é enriquecida por uma perspectiva multidisciplinar”.⁵⁰⁷

Vários professores, na primeira reunião pedagógica de semestre reúnem-se para uma análise do trabalho por áreas, buscando construir um trabalho interdisciplinar, o que não tem sido fácil, em virtude da resistência de um número expressivo de professores, que se mantém ausentes das reuniões administrativas e pedagógicas. Na reunião, os professores de cada área do Direito Público e Privado analisam seus planos e projetos para socializarem novos enfoques e tentarem realizar um trabalho interdisciplinar. Mas, até o momento, não se conseguiu uma efetivação profunda e conjunta.

O conceito de pesquisa e extensão está sendo dinamizado, em caráter interdisciplinar, fomentando o envolvimento comunitário, inclusive desenvolvendo atividades diretamente nos bairros, e não só no espaço da universidade. Esses trabalhos estão voltados para assessoria, consultoria, palestras e elaboração de cartilhas populares, buscando informar a sociedade civil, envolvendo, também, outras áreas e departamentos.

3.5 Projeto político-pedagógico

Há, reconhecidamente, um projeto político-pedagógico que vem sendo construído e envolve a todos, na busca do direcionamento do curso, desde a sua criação, expresso na fala dos professores e de um número significativo de alunos, revelado pelas pesquisas realizadas.

O planejamento vem sendo traduzido numa criação coletiva, cooperativa do corpo docente e discente, estabelecendo os rumos claros do curso de uma forma participativa. Atualmente, as mais importantes discussões ocorrem quando da realização do Fórum dos Estudantes de Direito, a cada semestre. Conforme já

⁵⁰⁷ GALERA, 2000, p. 36.

mencionado, trata-se de um seminário inicial de cada ano.⁵⁰⁸

Há um “marco referencial”, orientador, que vem sendo elaborado a partir de uma análise da realidade (marco diagnóstico “situacional”), fundamentada em idéias de determinados pensadores (“marco doutrinário”), para construir, selecionar e traçar o “marco operativo”⁵⁰⁹ (como e por onde caminhar).

“A práxis no projeto político pedagógico”⁵¹⁰ começa pela certeza de que há um mundo, um ser humano e uma educação desejável em cada projeto educacional, dentro de qualquer área científica. Valores prioritários são destacados para uma caminhada necessária. É fundamental que a educação, enquanto desenvolvimento humano, se faça a partir de fins e valores, e que estes sejam fundamentados na teoria e aceitos pelo grupo que faz uma proposta educativa.

A teoria é necessária para fundamentar uma proposta educativa e deverá explicar a realidade do ser humano que ela contempla, suas necessidades, seus valores, seu “vir-a-ser”.

A maioria das instituições educacionais carece de uma filosofia que unifique seu processo pedagógico.

Na UNESCO a missão é clara, embora difícil. O curso de Direito já optou por construir seu projeto político-pedagógico numa linha crítica, comprometida com as transformações sociais. Sua importância traduz-se no processo de discussão e reflexão coletiva, contínua, de construção e reconstrução da práxis, criação de um espaço de vivência democrática, pensar a prática pedagógica, possibilitando a

⁵⁰⁸ O primeiro seminário, foi realizado no período de 18 a 20 de março de 2002, contando com a presença do Prof. José Eduardo Faria, que enfocou *A formação do Bacharel em Direito no Brasil: reflexão sobre as diretrizes do MEC e da OAB*. Os professores Ricardo Luiz Bittencourt e Daniel Torres de Cerqueira, debateram: *Tendências pedagógicas e ensino jurídico. Ensino jurídico e operadores do Direito* foi tema abordado por Paulo de Tarso Brandão, como representante do Ministério Público, Tito Lívio de Assis Góes, representando a OAB/SC e Lédio Rosa de Andrade, pela Magistratura Catarinense. A responsabilidade do envolvimento do *Movimento Estudantil e o PPP do Direito sob a ótica dos estudantes*, esteve na exposição dos acadêmicos: Daniel Preve, Antônio Pinheiro Júnior e Airton Galera. *A inserção do ensino jurídico na UNESCO: expectativas e parcerias*, foi tema debatido com Coordenadores dos outros Departamentos e Diretores da UNESCO. O corpo docente debateu *A aula em Direito e a pedagogia da autonomia*; o corpo discente debateu *A inserção e responsabilidade dos acadêmicos no PPP. Direito e cidadania na formação dos operadores jurídicos da UNESCO* esteve sob a responsabilidade de Clélia Mara Fontanella Silveira. Também estava previsto um trabalho de exposição artístico-cultural, que, em função do mau tempo, não foi realizada. A partir do filme *Sociedade dos poetas mortos*, ocorreu uma *Reflexão crítica sobre o ensino jurídico*, sob a coordenação de Daniel Maurício de Aragão. Os trabalhos foram encerrados com a apresentação do resumo das atividades realizadas, apresentação artístico-cultural e apresentação dos grupos de trabalho que darão continuidade nos GT (Grupos de Trabalho).

⁵⁰⁹ GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis: Vozes, 1995. passim.

⁵¹⁰ SILVEIRA, Clélia Mara Fontanella et al. *A práxis no projeto político pedagógico* (uma necessidade urgente!!!) Criciúma: GRITEE, 1990. 55 transparências, 30 cm x 25 cm.

autonomia, envolvendo toda a comunidade. Define a ação de cada cidadão na construção da sua aprendizagem. O curso e a instituição têm uma identidade própria. É um processo cooperativo de diagnóstico da realidade que se desdobra em função do compromisso de assumir, de decidir sobre a organização e sobre as práticas que melhor assegurem os princípios que norteiam o projeto institucional.

Que tipo de mundo temos? Que tipo de mundo queremos? Que tipo de ser humano e profissional temos? Que tipo de ser humano e profissional queremos? Que tipo de educação e universidade temos? Que tipo de educação e universidade queremos?

O projeto político-pedagógico traduz-se em: I) no necessário diagnóstico da realidade, contexto educacional; II) na escolha das alternativas de valores, correntes, tendências educacionais; III) na escolha de projetos operacionais alternativos: gerais e específicos. Tudo sendo norteado por uma: IV) avaliação diagnóstica, processual, permanente, por objetivos

No diagnóstico da realidade está sendo elaborado: 1.1) Resgate histórico sobre a origem da instituição, sua contextualização diante da comunidade até nossos dias. Como surgiu, seu projeto inicial e resistências; 1.2) Recursos humanos disponíveis (direção, coordenação, secretaria, professores, especialistas, organizações estudantis, alunos e outros); 1.3) Organograma, estrutura organizacional, realidade do fluxograma do poder. 1.4) Aspectos pedagógicos e metodologia aplicada. Observação da direção pedagógica e respectiva capacitação; atividades realizadas, projetos já desenvolvidos e conclusões; objetivos curriculares e comunitários, explícitos e ocultos; regimento e regulamentos internos; material didático disponível; cooperatividade escolar, calendário anual, semestral; eventos significativos em termos culturais, sociais e administrativos.

Na escolha de valores educacionais, verifica-se o estudo profundo de: 2.1) Tendências pedagógicas e métodos conhecidos; criação de novos métodos, inclusive. 2.2) Fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. 2.3) Análise da conjuntura sócio-econômica-política.

A vivência ou experimentação de projetos alternativos operacionais nas diversas áreas e fases (conjuntamente ou gradativamente) engloba a organização de grupos de estudos, projetos de pesquisa ou extensão; interdisciplinar,

bidisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar. Enfim: projetos pedagógicos, metodológicos, administrativos e financeiros.

A avaliação diagnóstica permanente está sendo implementada na UNESC, através de duas frentes: 4.1) a construção de um paradigma de avaliação diagnóstica, processual, por objetivos⁵¹¹, habilidades e competências em confronto com a avaliação classificatória; 4.2) a vivência e o desdobramento da auto-avaliação, da avaliação individual e avaliação cooperativa no âmbito educacional.

Para que seja completada a elaboração do projeto político-pedagógico e traçada a sua operacionalização, várias reuniões com a equipe do corpo docente e discente foram realizadas, desde 1999, mas ainda serão necessárias muitas outras. Nesse sentido, contatos individuais e coletivos com a comunidade acadêmica serão necessários para que seja provocada e cativada para o processo a ser vivenciado na montagem do projeto.

Está sendo vivenciada a fase de: elaboração dos formulários da pesquisa amostragem; tabulação dos dados e informações e análise das respostas, diante das perguntas/respostas/necessidades que nortearão o projeto político-pedagógico; reorganização do formulário (vocabulário utilizado e necessidades); a aplicação do diagnóstico envolvendo toda a clientela-alvo e tabulação dos dados, com a sistematização dos paradigmas norteadores; elaboração da fundamentação teórica e dos projetos operacionais; avaliação permanente.

Anotar as contradições do processo é tarefa indispensável, para que, periodicamente, seja sistematizada a avaliação necessária com relação ao marco referencial e aos paradigmas, diagnóstico da realidade, marco teórico e fundamentação, seleção de atividades para atualização, desdobramento e operacionalização do Projeto Político-Pedagógico.

Implantar e implementar um processo permanente do pensar e repensar a práxis pedagógica é o destino do curso e da instituição.

A construção do projeto político-pedagógico vem sendo materializada através das reuniões departamentais, debates entre o corpo docente e discente e nos GT – Grupos de Trabalho, oriundos do seminário anual, buscando fomentar a

⁵¹¹ UNESC. *Regimento da Universidade do Extremo Sul Catarinense, art. 90 a 92.* Criciúma: UNESC, 1995.

aprendizagem do conhecimento jurídico, numa dimensão crítica, de onde são retiradas sugestões.

[...] integrados na continuidade da construção de um curso de Direito forte e competente, comprometido com o seu objetivo que é de formar profissionais com consciência jurídica crítica, habilitados não só para o exercício da técnica jurídica, como para pensar o Direito em seus aspectos científico, filosófico, histórico, sociológico e político.⁵¹²

Conflitos surgem. Mas, a caminhada para essa construção histórica merece permanecer forte e embasada. Então, o projeto será construído, passo a passo, convivendo com a dialética entre as resistências dogmáticas e a construção de um projeto do curso de Direito ousado, com uma visão crítica, em que a preocupação do profundo saber procure encontrar-se com a justiça social, com a cidadania e com os “novos direitos” e, assim, contribuir de forma clara e significativa, para o preparo do aluno no duro e competitivo mercado de trabalho.

Assim, o curso nasce novo, seguindo fielmente as novas disposições curriculares, oriundas das discussões das maiores autoridades nacionais em matéria de Ensino Jurídico. Nesse sentido, há uma preocupação premente na formação continuada e articulada do acadêmico, que não se esgota, de maneira nenhuma apenas em sala de aula. Atividades como pesquisa, extensão, participação em Seminários e Congressos e o cuidado especial com a parte prática, através do estágio curricular, são algumas ações desenvolvidas pelo departamento, sempre com a preocupação de inovar e credenciar o futuro profissional para o mercado de trabalho, cada vez mais exigente e competitivo.⁵¹³

O projeto político-pedagógico vem sendo construído, através de sucessivos momentos de reflexão, buscando implementar a visão crítica, mantendo-se atento quanto à análise das condições e perspectivas do curso junto ao mercado de trabalho regional e às demandas da sociedade.

É preciso continuar a ousar, mesmo diante das resistências e dos conflitos; é preciso sonhar e não desistir. Afinal utopias hoje, realidade amanhã.

⁵¹² VENÉRIO, Carlos Magno Spricigo e SOUZA, Dilvânio de. *Plano de gestão: departamento de ciências jurídicas. setembro 2001 a 2004*. Criciúma: UNESC, 2001.

3.6 Currículo vivenciado no curso de Direito da UNESC

O currículo oportunizado e vivenciado pelos alunos na UNESC,

está previsto para ser integralizado num mínimo de cinco anos e num máximo de oito, após o acadêmico ter concluído as 3.420 horas de aula, das quais 300 são de pura atividade prática entre ações simuladas e reais, através do núcleo de atendimento à população carente, no serviço de assistência judiciária gratuita. Além disso, o acadêmico deve completar 180 horas das chamadas atividades complementares, que são exatamente cumpridas pela pesquisa, extensão, monitoria, etc.⁵¹⁴

O curso de Direito na UNESC prevê, na primeira fase: Atividade Física e Qualidade de Vida, Ciência Política, História do Pensamento Jurídico, Introdução ao Estudo do Direito, Português, Sociologia Geral, Teoria Geral do Estado; Na segunda fase: Atividade Física e Qualidade de Vida II, Direito Civil (parte geral), Direito Constitucional I, Filosofia Geral, Informática Aplicada ao Direito, Metodologia da Pesquisa Jurídica, Sociologia Jurídica; na terceira fase: Direito Administrativo I, Direito Civil II (parte geral), Direito Constitucional II, Direito Penal (parte geral), Economia e Filosofia do Direito; na quarta fase: Criminologia, Direito Administrativo II, Direito Civil III (das obrigações), Direito Penal II (parte geral), Psicologia Aplicada ao Direito, Teoria Geral do Processo; na quinta fase: Direito Civil (contratos), Direito Comercial I, Direito do Trabalho I (individual), Direito Penal III (parte especial), Direito Processual Civil (Processo de Conhecimento), Medicina Legal, na sexta fase: Direito Civil V, Direito Comercial II, Direito do Trabalho II (coletivo), Direito Penal IV (parte especial), Direito Processual Civil II (processo de execução), Direito Processual Penal I (processo em geral); na sétima fase: Direito Ambiental, Direito Civil VI, Direito Processual Civil III (processo cautelar e especial), Direito Processual do Trabalho, Direito Processual Penal II (processo em espécie), Estágio de Prática Jurídica I (Prática Processual Penal e Civil); na oitava fase: Direito Civil VII (família e sucessões), Direito Processual Penal III (execução), Estágio de Prática Jurídica II (prática processual civil/recursos e prática processual trabalhista), Ética Profissional, Metodologia do Trabalho Monográfico; na nona fase: Direito Internacional Público, Direito Tributário I, Estágio III (atendimento na casa da cidadania e processos

⁵¹³ CERQUEIRA, Daniel Torres de. *O curso de direito na UNESC: painel da feira das profissões*. Criciúma: UNESC. 2000. p. 1.

⁵¹⁴ *Ibidem*. p. 2.

judiciais), Trabalho Monográfico I, Tutela dos Interesses Difusos e Coletivos); na décima fase: Direito do Consumidor, Direito Internacional Privado, Direito Tributário II, Estágio de Prática Jurídica IV (continuidade ao atendimento na casa da cidadania e processos judiciais), Trabalho Monográfico II.

Como disciplinas optativas: Direito da Criança e do Adolescente, Direito Previdenciário, Direito Econômico, Direito Penal V, Direito Constitucional III, Direito Comercial III, Direito Urbanístico, Direito Minerário, Direito Comunitário, Lógica Jurídica e Direitos Humanos. Em Tópicos Especiais em Direito, vem sendo ofertadas as disciplinas de: Direito Alternativo, Recursos Cíveis, Tendências do Processo Civil, Responsabilidade Civil e outras que venham a surgir em função da necessidade regional, local ou por interesse dos alunos.

Foram mantidos os pré-requisitos, que se considera essencial, até o momento, para a compreensão significativa dos temas e conceitos de cada disciplina.

Coordenado pelo Núcleo de Pesquisa e Diretoria de Pesquisa, professores e alunos selecionados desenvolvem conjuntamente trabalhos que receberam destaque em nível estadual e nacional.

A extensão é promovida através de algumas disciplinas e conjuntamente com a Diretoria de Extensão.

O cumprimento efetivo dos objetivos essenciais, habilidades e conteúdos programáticos é preocupação contemplada por todas as disciplinas, para o desenvolvimento da competência essencial.

A cada semestre ou, a cada ano, após análise crítica do trabalho efetivado na fase anterior, os programas e bibliografias disponíveis são atualizados.

A integração da graduação com a pós-graduação vem sendo materializada através de dois cursos de especialização que já estão sendo oportunizados: Direito, Políticas Públicas e Cidadania e Direito Empresarial.

A formatura da primeira turma, ocorrida em 11 de agosto de 2001, impõe a necessidade do acompanhamento dos egressos, analisando seus desempenhos profissionais, destinação ocupacional, buscando críticas e sugestões ao currículo vivenciado.

Desde junho de 2001, estão sendo coletadas sugestões, para alteração da grade curricular, buscando aprofundar de forma mais explícita e bem definida a

caracterização do curso de Direito da UNESC, o currículo vivenciado e o seu projeto político-pedagógico.

Mas, há muito que ser feito para que seja ultrapassada a predominância do enfoque do Direito Privado, que está materializada.

3.7 Estágio

O estágio, que é desenvolvido no Centro de Prática Jurídica Arno Preis, mantido pela UNESC, é coordenado, buscando a efetiva aprendizagem prática, na práxis, inter-relacionando o eixo de formação, eixo profissional e eixo prático. Durante o estágio são vivenciados momentos de prática de processos simulados, visitas orientadas aos tribunais cíveis, criminais e trabalhistas (Estágio I e II) oportunidade de mediação e conciliação juntos às partes (Estágio III e IV), nas audiências da Casa da Cidadania, participação efetiva em processos reais de assistência jurídica, com participação ativa em audiência. Há, ainda, atividades práticas conveniadas em instituições que necessitam do trabalho de estagiários como: juizado civil, criminal, Serviço de Proteção ao Consumidor (PROCON), entre outros, mas que são consideradas, ainda, em nível de atividade complementar.

Também há o acompanhamento das audiências e sessões reais de julgamento, incluindo júri popular, sessões nos tribunais, com os respectivos relatórios detalhados, assinados e carimbados pelos respectivos juízes e desembargadores.

O estágio tem duração máxima prevista para dois anos ou quatro semestres, é desenvolvido em quatro níveis I, II, III e IV, totalizando 300 horas.

A frequência exigida é a integral (100%), com reposição prevista somente para casos excepcionais, mediante requerimento com justificativa expressa e autorização do Grupo Gestor.

A fixação de diretrizes, programas e conteúdos de atividades está sob a responsabilidade do Grupo Gestor, formado por um professor responsável pela área profissionalizante, um professor responsável pela área pedagógica e quatro professores assistentes, mas que atualmente, conta com a participação efetiva de todos os professores que atuam. O Conselho Gestor é presidido pelo professor responsável da área profissionalizante e pelo professor responsável pela área

pedagógica. Esses professores são indicados pelo colegiado do curso, para um mandato de dois anos, podendo ser reconduzidos. Quatro professores assistentes são escolhidos entre os demais professores, para comporem o Grupo Gestor.

A finalidade maior do estágio é o conhecimento real e detalhado do contexto da atuação profissional, com seus problemas e responsabilidades, inclusive as éticas.

No Estágio de Prática Jurídica I, com 60 horas-aula, as atividades estão voltadas para elaboração e simulação de processos cíveis e penais; organização de audiências e de tribunais simulados; pesquisas diversas (art. 18).

No Estágio de Prática Jurídica II, com 60 horas-aula, são desenvolvidas atividades de simulação do processo trabalhista, desde o atendimento ao cliente, petição inicial trabalhista, pesquisa de doutrina e jurisprudência, cálculos, contestação/defesa; audiências simuladas e reais; sentença no processo civil e recursos trabalhistas (art. 19).

No Estágio de Prática Jurídica III, com 90 horas-aula, ocorre atendimento direto aos clientes, através da assistência judiciária real, a partir da Casa da Cidadania, após atendimento prévio pela psicóloga e assistente social, com preenchimento de formulário para coleta de dados sobre a realidade e as necessidades de cada um, assim como minucioso relatório do caso.

É essencial que durante o estágio, mantenha-se o estudo de doutrina, princípios, legislação e jurisprudência aplicáveis aos casos concretos atendidos; elaboração de petições e demais peças processuais intermediárias e recursos; participação em atos judiciais de primeiro grau ou de polícia.

No Estágio de Prática Jurídica IV, com 90 horas-aula, é realizada a continuidade ao trabalho desenvolvido na etapa anterior, acrescentando-se a elaboração de recursos, acompanhamento de audiências e busca de resolução de conflitos através da mediação, conciliação e arbitragem, nas Casas da Cidadania, com a supervisão direta de professores assistentes – advogados.

Atuando em duplas, atendem a parte interessada, após o trabalho prévio da psicóloga e da assistente social.

Os alunos são matriculados no Estágio Nível I e II, em turmas de no máximo de 16 (dezesseis) estagiários, em período de maior disponibilidade para o aluno. Esse estágio traz a oportunidade de poder aprofundar-se na prática civil, criminal e

trabalhista, seja, consultando autos findos ou elaborando peças iniciais, intermediárias e finais, até o recurso extraordinário, ou ainda, acompanhando processos reais.

A estrutura do Centro de Prática Jurídica conta com instalações próprias, tendo salas para coordenação e secretaria, salas próprias para atividades e audiências simuladas e exposições, computadores disponíveis aos alunos, espaço para atendimento à assistência judiciária, junto às Casas da Cidadania, localizadas no Bairro Próspera, Rio Maina e Cocal do Sul; arquivo de autos findos, fichário individualizado dos alunos, e funcionários; dados informatizados e acervo de legislação necessária ao desenvolvimento dos trabalhos.

É no estágio que o aluno confronta-se, expressamente, com a dicotomia entre o excesso de formalismo e a busca de solução imediata para os conflitos. Aqui começa a perceber o quão cruel e segregador é o sistema judiciário, quando ainda centrado no positivismo jurídico, ao resolver lentamente os litígios dos que mais necessitam de solução imediata.

A biblioteca da Universidade, dando sustentação à prática do estagiário, funciona em horário adequado, das 7:30 às 22: horas, ininterruptamente. O sistema de empréstimo de livros aos estudantes é significativo, sendo que os alunos do curso de Direito são considerados os leitores mais freqüentes e exigentes. Para os cerca de 800 alunos, encontram-se disponíveis mais de 10.000 exemplares de livros jurídicos.

Há espaço físico destinado para salas de leitura, trabalhos individuais ou em grupo, com pessoal disponível para atendimento técnico-administrativo, com revistas, jornais e periódicos atuais, à disposição.

3.8 Avaliação

A avaliação pedagógica não está excluída do contexto social, econômico, político, cultural e filosófico em que se encontram educador e educando.

Mais do que saber de forma decorada e estática alguns aspectos significativos de determinados conteúdos, o educando deve construir o seu conhecimento de forma consciente, dialética e contextualizada. Aprender e

reaprender, infinitamente, traduz-se numa opção muito mais profunda do que almejar notas altas.

Pensar e repensar historicamente o que a avaliação representa significa, no mínimo, conhecer historicamente a educação e as várias propostas de avaliação, dentro das diversas correntes e teorias educacionais que se materializaram através das fases da educação brasileira.

Infelizmente, hoje, o verdadeiro educador, vem sendo substituído por professores, que reduzem seu trabalho à situação de mero repassador, que muito pouco, ou nada sabem da educação e seus conflitos através dos tempos.

Qualquer um pode ser professor... Poucos são os reais educadores.

Para que o educador construa a sua prática, há necessidade de uma postura permanente de pensar e repensar toda a sua práxis (teoria e prática), numa dimensão dialética. Entre os vários pontos de reflexão, um dos mais significativos é a questão da avaliação. Quando, na avaliação, o professor, ingenuamente, reage, usando valores tradicionalmente incrustados na nossa sociedade, ele deve ter bem claro que está "educando" seu aluno para "apenas adaptar-se" no tipo de sociedade em que ele se encontra inserido.

O que deseja o professor com a sua prática? Levar o aluno a decorar (até mesmo coisas inúteis) ou provocá-lo para situar-se como "sujeito histórico", ser pensante que é, cidadão do mundo, atuante, capaz de contribuir, significativamente, para a história de transformação e melhoria da comunidade em que vive? Esta é a grande questão: fazer da avaliação a vivência de um processo contínuo, centrado em objetivos significativos, historicamente; ou um momento estanque, fragmentado, que de "forma congelada" apenas classifique, superficialmente, o aluno, para que ele passe para o ano ou semestre seguinte? Sim, porque da educação infantil à universidade, o processo de avaliação está contaminado.

Este é o grande ponto crítico da avaliação: Será que o aluno deve apenas reproduzir o que o professor pensa, ou deve construir-se para a compreensão, interpretação, julgamento e ação histórica na sociedade, conhecendo as múltiplas concepções, para que realize uma escolha consciente?

O educador Cipriano Luckesi,⁵¹⁵ um dos expressivos educadores brasileiros, destaca que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

São elementos básicos da avaliação: a) o juízo de valor – afirmação qualitativa de um objeto. Julga-se com base nos caracteres relevantes da realidade, naquilo de mais significativo para o contexto em evidência e não a partir de notas de "rodapé" (detalhes e anotações que apenas exigem um esforço momentâneo da memória de curto prazo); b) tomada de decisão – ter um posicionamento de não indiferença frente à realidade do mundo.⁵¹⁶

A avaliação deve ser um meio, um processo para atingir um fim e não um fim em si mesma.

A atual prática da avaliação, predominantemente, apresenta, como função imediata do ato de avaliar, a classificação. Caracteriza-se pela função estática, finalizadora do processo. Os valores obtidos são definitivos. Tem papel, meramente, disciplinador. Baseia-se em critérios arbitrários. Dá o direito de "castigar" ou "premiar". Exige controle e enquadramento dos indivíduos, segundo parâmetros "cristalizados" e "pré-estabelecidos" que desprezam o que deve ser essencial, por vezes. Revela-se como instrumento autoritário e mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, ainda que decadente.

Predomina um esquecimento geral do que Vygotsky nos orienta sobre a questão do desenvolvimento real e potencial, intermediados pela zona proximal, onde deve o educador desenvolver, permanentemente, seu trabalho provocativo para a real aprendizagem.⁵¹⁷

A proposta de ultrapassagem do autoritarismo prevê a avaliação apresentando uma função diagnóstica permanente. Manifesta-se como instrumento dialético que auxilia no avanço do crescimento para a autonomia, para a atuação do educando, como ser histórico que é, diante de sua filogênese e ontogênese. Materializa-se como instrumento de identificação de novos rumos. É um processo cooperativo, vivenciado profundamente pelo educando e educador, como co-responsáveis pela busca do saber.

⁵¹⁵ LUCKESI, Cipriano. *Avaliação*. Criciúma: UNESC, em 27.11.89 (reunião).

⁵¹⁶ Idem.

⁵¹⁷ VYGOTSKY. 1988. p. 25.

Quando se fala em avaliação diagnóstica, processual e participativa, com objetivos claros, não se está, de forma alguma, marginalizando o rigor, a estrutura e os referenciais científicos necessários. Pelo contrário, enfatiza-se o papel que desempenha a práxis, a seriedade, a profundidade, o interesse, a real aprendizagem e o comprometimento com a melhoria histórica do mundo em que se vive.

Nessa dimensão, passarão a ter maior significância: os momentos de sistematização profunda, o desenvolvimento de projetos alternativos, de pesquisa e de extensão, interdisciplinares (cooperativos ou individuais) inseridos no contexto da comunidade, a pesquisa (bibliográfica e experimental), a auto-avaliação permanente, assim como a avaliação cooperativa.⁵¹⁸

Então, o professor, ao invés de reduzir seu trabalho ao de mero repassador de conteúdos, participará de forma criativa e inteligente de todo o processo, construindo e melhor fundamentando a sua práxis como real educador, a cada momento, buscando provocar o aluno para o desafio de projetos significativos.

O aluno mais do que mero expectador, objeto passivo de uma “decoreba” superficial momentânea codificada (apenas para a prova/teste), é provocado a assumir seu papel de sujeito histórico, comprometido com a transformação e a melhoria dos rumos da sociedade em que vive.

As provas, os testes e os trabalhos de pesquisa, por vezes mal orientados e mal elaborados, não são as únicas alternativas possíveis para garantia da construção do conhecimento. A avaliação não é apenas uma ação mecânica; é processo permanente de acompanhamento da construção da aprendizagem, manifesta através do desempenho do aluno.

Finalmente, não será apenas com a mudança na forma mecânica de obtenção de uma média necessária que a instituição educacional garantirá um passo evolutivo quanto à avaliação. Há que se tomar cuidado com a arbitrariedade.

Avaliação é processo; não é mera classificação.

É indispensável que alunos e professores, como atores sociais, discutam referenciais, parâmetros de avaliação, conceitos, objetivos essenciais, atividades dinâmicas e significativas, para uma aprendizagem comprometida com a história, em que aquele tema, aquele projeto ou conteúdo será aplicado no cotidiano da vida.

⁵¹⁸ MIZUKAMI, 1986, p. 102.

Observe-se que ninguém deverá ficar sem as condições mínimas de competência para a convivência social, naquela área profissional em que está sendo trabalhado.

Todo o processo de avaliação deverá ser documentado e público, para que não se traduza numa caixa de surpresas. A montagem de uma ficha diagnóstica com todas as informações possíveis sobre o aluno, suas necessidades, expectativas e dificuldades, deve ser elaborada. Esse documento deverá acompanhá-lo durante todo o processo educacional. Um caderno ou ficha com anotações, observações do desempenho de cada aluno é oportuno, registrando observações diárias, ou periódicas, a cada contato.

Quando, em momento posterior, o aluno demonstrar que construiu o conhecimento, aplicando o princípio, o conceito, o objetivo ou o conteúdo necessário, há que ser desconsiderado o registro anterior. Várias situações para demonstração da real aprendizagem devem ocorrer; um único momento de desempenho pode ser falho.

A sistematização final deve resultar de várias oportunidades (processo) em que pode ser observada a aprendizagem, através do desempenho, ao lado da auto-avaliação e avaliação cooperativa.

É necessária a inter-relação do processo de aprendizagem das fases anteriores (eixo de formação e profissional) às posteriores (eixo prático), através da interdisciplinaridade, para uma percepção mais ampla, para que ocorra a contextualização; caso contrário, o trabalho ficará isolado e fragmentado.

Na dúvida, que não se cometam injustiças.

No curso de Direito da UNESC, vem sendo construída a aplicação da avaliação centrada em princípios, competência, habilidades necessárias, objetivos essenciais, conceitos indispensáveis e atividades significativas, a partir das necessidades da práxis de um operador do Direito crítico, com responsabilidade histórica na sua atuação, desde as fases iniciais, por alguns professores e, destacadamente, no estágio.

No cotidiano, os critérios da avaliação processual, contínua, diagnóstica, devem estar apresentados de forma clara através de princípios, objetivos, conceitos, conteúdos e seleção de atividades, enfim, critérios e referenciais claros, que venham a nortear a aprendizagem do aluno. A nota mínima a ser atingida para ser

considerado aprovado deve ser elaborada a partir do que é considerado significativo, essencial na aprendizagem.

Na primeira aula, é apresentada aos alunos a proposta inicial de trabalho, para ser analisada, recebendo críticas e sugestões nos quinze dias posteriores para a própria etapa e, em qualquer momento até o final da etapa/fase, para serem observadas, como sugestão para o próximo período com outros alunos. Cada aluno, juntamente com o professor, mantém anotado passo a passo, o seu desempenho.

A qualquer momento, sempre que necessário, o aluno poderá ter acesso às anotações relativas à sua participação, construção do conhecimento e desempenho.

No Centro de Prática Jurídica, onde mais significativamente vem sendo operacionalizada a avaliação diagnóstica permanente, por objetivos, consoante a orientação do regulamento interno e Regimento da UNESC, as peças processuais são elaboradas, a partir de casos (situação-problema) apresentados pelo professor, consultados em sentenças e acórdãos nos tribunais ou montados sobre a dificuldade que o aluno demonstra. É dada ao aluno a oportunidade de refazer a peça, tantas vezes quantas forem necessárias e quantas o tempo planejado de trabalho para a semana, o mês, o bimestre ou o semestre permitir. Existem alunos que refazem apenas uma ou duas vezes. Mas existiam outros que chegavam a reelaborar as peças até seis ou sete vezes. A partir de 2002, passou a ser observado o que orienta o regimento: reelaborar duas vezes. Não há como desprezar esse aluno, ou mantê-lo à margem do processo de aprendizagem.

Na verdade, diante desse processo, pouco importaria se a nota mínima para ser aprovado é cinco, sete, oito, nove. Nem precisaria existir nota ou conceito. O indispensável no processo diagnóstico da aprendizagem é que sejam selecionados princípios, conceitos, objetivos e atividades essenciais. Enquanto a nota permanecer, a observação da nota mínima, no caso da UNESC, é sete.

Os critérios/referenciais/competências/habilidades significativos de avaliação no Centro de Prática Jurídica foram selecionados: a elaboração de todas as peças processuais previstas com pesquisa na doutrina, ordenamento jurídico, incluindo jurisprudência e vivência/acompanhamento de audiências da respectiva área (processual civil, processual penal e processual trabalhista) sistematizam a nota sete. Atingirão o oito, cumulativamente, pela pontualidade e profundidade, na elaboração e na entrega das peças; além do exigido nos aspectos anteriores. Com a

participação ativa nos trabalhos de forma objetiva, com dialogicidade e raciocínio direcionado para o que é necessário na aprendizagem, evitando situações que fogem à contextualização, o aluno chegará à nota nove.

Como o trabalho no Centro de Prática Jurídica exige frequência integral e a caminhada do grupo requer uma participação cooperativa, com presença efetiva em todos os momentos, a frequência total nos momentos da prática, sem necessidade de reposição paralela, elevará, cumulativamente, a nota até dez.

Acrescenta-se, ainda, com base nos mesmos referenciais: avaliação cooperativa entre educador e aluno; auto-avaliação e avaliação do desempenho do professor.

No Estágio Orientado III e IV, junto ao GAC Gabinetes Avançados de Cidadania/Casa da Cidadania, os critérios/referenciais a serem observados na avaliação, inclusive também elaborados com a participação dos alunos, são: disponibilidade para atender a clientela, participação nas audiências de conciliação, pesquisa permanente sobre doutrina, ordenamento jurídico, incluindo jurisprudência atualizada, elaboração de peças processuais e relatórios detalhados que, em conjunto, chegam à nota mínima: sete. Sem a vivência expressiva de tais princípios, conceitos, objetivos e atividades essenciais, o aluno não concluirá seu estágio, estando, portanto, reprovado.

Nos objetivos complementares, a pontualidade habitual (1,0) elevará sua nota a oito. A participação efetiva e cooperativa nas duplas, envolvendo-se em atividades externas de acompanhamento do processo judicial e idas ao Fórum (1,0) chegará a nove. A frequência normal, sem necessidade de compensar faltas, repor aulas (1,0), elevará a nota, podendo, então, chegar a dez.

Esse rumo na avaliação fortalece o projeto político pedagógico do curso que se lança nesta direção: uma maneira de tentar vivenciar a avaliação num contexto que insere a cidadania.

3.9 Pesquisa com professores e alunos

A pesquisa para coleta de dados, mencionada na metodologia do presente trabalho, inicialmente prevista para atingir todos os alunos e professores, foi realizada parcialmente, em razão do não-cumprimento dos contatos com as turmas,

que fora assumido pelo presidente do Centro Acadêmico do curso de Direito, na reunião pedagógica de junho de 2001.

Os dados coletados foram tabulados até setembro de 2001, ouvindo e envolvendo professores e alunos, sobre o contexto da aprendizagem no curso de Direito na UNESCO, seguindo-se as perguntas abaixo-transcritas.

1) Quais são os aspectos considerados essenciais na práxis pedagógica e que devem nortear toda a aprendizagem no curso de Direito?

Dezesseis professores responderam. Os aspectos enfatizados pelos mesmos foram: construção, incentivo ao pensamento crítico – 4; leitura crítica – 4; novos rumos no Direito – 2; operador jurídico cidadão, mas com conhecimentos dogmáticos aprofundados, fundamentação teórica, técnico do Direito, educadores, o Direito como instrumento de justiça com equidade, fomento ao pluralismo jurídico, vinculação dos temas com a realidade – 1; desconstrução do dogmatismo e do conservadorismo, estudar decisões dos tribunais que divergem do Direito Positivo – 1; interdisciplinaridade transdisciplinaridade, preocupação da relação teoria x prática – 1; atividades criativas – 1; abertura ao debate – 1; ética, democracia, diálogo – 1; atualização permanente, organização, ouvir, despertar interesse pela disciplina no aluno – 1; planejamento, pesquisa, leitura, técnicas de ensino, avaliação, autonomia na construção do conhecimento, solidariedade – 1; noção crítica e arcabouço dogmático – 1.

Os 89 (oitenta e nove) alunos que responderam apontaram como aspectos essenciais:

Introdução ao Estudo do Direito. Disciplina propedêutica que fornece o embasamento teórico e fundamentação para o conhecimento das ciências jurídicas. Valores morais, didática, qualificação profissional, noções de cidadania, senso crítico, exposições extracurriculares. Um dos temas que é essencial são os problemas sociais, políticos e econômicos. Precisamos terminar o curso sabendo o que é moral, e o campo que ela abrange. Ética, pois as matérias não se confundem, porém, são traçados paralelos – 15.

Justiça na minha opinião é a base do Direito. O Direito deve estar sempre entrelaçado com a justiça. Desta forma penso que a justiça social é, ou pelo menos, deve ser o principal valor a ser construído dentro de qualquer curso que esteja relacionado com as ciências humanas, principalmente no curso de Direito. O ser humano – como motivador de mudanças, a justiça social, acesso a todos do Direito. Igualdade – Tratamento igual para todos. Liberdade, pois é direito de todos. Coletividade, pois nada no Direito é decidido ou feito individualmente. Igualdade, pois todas as pessoas devem ter os mesmos direitos. Profundidade teórica, abrangência temática, interdisciplinaridade – 9.

Direito do Trabalho I e II, Direito Civil I, II, III e V; Sociologia Jurídica; Filosofia; Teoria Geral do Estado; Direito Comercial I e II e Processo Penal –7.

Precisamos ler muito mais. Leitura de doutrinas, leitura de muita jurisprudência, pesquisas empíricas – 5.

Sobre a dogmática das leis, pois, sendo curso de Direito, tem que haver a dogmática jurídica. Através da técnica jurídica, pode-se contribuir para a propagação da justiça social. Um conhecimento mais técnico, facilitando-se assim a aprendizagem na prática – 5.

A justiça social estaria em primeiro lugar, claro que não poderíamos deixar de lado o positivismo, pois precisamos dele para defender a justiça social – 4.

Desenvolvimento de visão crítica com relação ao judiciário. Interpretação da legislação de forma clara e precisa. Buscar por ideais próprios. Conscientização mostrando quanta coisa caminha de forma errada – 3.

Interdisciplinaridade (principalmente quando se estuda sociologia, filosofia, ciência política e economia). Relacioná-la com o Direito aplicado atual – 3.

Leis – fundamento sem o qual não poderemos agir. Costumes – varia de acordo com o tempo e lugar. Jurisprudência – quando se está amparado por leis e costumes, busca-se nas jurisprudências – 3.

Respeitar ao aluno, a participação do aluno; didática na abrangência das disciplinas; método de avaliação de conhecimento e capacitação do professor – 3.

Democracia; respeito à individualidade e a vivência acumulada; segurança no repasse do conteúdo, bem como, conhecimento prático (autoridade pelo conhecimento e não autoritarismo) – 3.

A conexão da aprendizagem as práticas processuais, sendo que não se deve esquecer de fortalecer o conhecimento enquanto “operadores do Direito” – 2.

Direito Alternativo e crise do judiciário, porque são problemas recentes – 2.

Introdução ao Estudo do Direito – 2.

História do Pensamento Jurídico – 2.

Temas e matérias que têm relação direta com nosso dia-a-dia – 1.

Princípios constitucionais. Observação do caso concreto (cada caso é um caso), portanto não podem as condutas ser padronizadas – 1.

O Direito quando voltado para fins sociais, tende amenizar de forma significativa os conflitos oriundos das relações humanas – 1.

Domínio do conhecimento – 1.

Não há como dar aula sem saber a matéria. Ser professor de ofício. Chega de juízes, promotores e advogados dando aula sem carga teórica suficiente – 1.

Facilidade na explicação; alguns professores, apesar do domínio da disciplina, não conseguem transmitir o conteúdo de forma satisfatória – 1.

A sinceridade dos professores quando ensinam a matéria, ensinamentos dentro da legislação – 1.

São valores pessoais – 1.

Filosofia Aplicada ao Direito – 1.

Psicologia Aplicada ao Direito - 1.

Didática, qualificação profissional, noções de cidadania, senso crítico, exposições extracurriculares – 1.

Preparação prévia. Objetividade e Possibilidade de aprofundamento – 1.

Exposição dos alunos em sala de aula para estimular o contato em público –

1. Demonstração da relação doutrina x prática – 1. Prática dos temas estudados – 1.

Os estágios práticos são de fundamental importância, pois irá permitir a colocação em prática, dos conhecimentos teóricos – 1.

Parcelas trabalhistas, manuseio constante de artigos da CLT, acompanhamento da jurisprudência – 1.

Esses temas estão inseridos em toda área do Direito, costumes, leis, jurisprudência – 1.

Os costumes, as leis, jurisprudência. Fundamentação para agir quando operadores do Direito – 1.

Em branco – 5

Percebe-se que a busca coletiva (professores e alunos) está numa mesma direção predominantemente da preocupação com a justiça social. Entretanto, há uma expressiva valorização profunda do conhecimento da dogmática e matérias profissionais. Alguns têm a clareza da necessidade do estudo profundo extraclasse.

2. Estes valores apontados ou temas, apontados na resposta da questão anterior, estão inseridos em correntes filosóficas, sociológicas, educacional, epistemologia do conhecimento ou outra área? Demonstre.

Os 16 professores responderam:

Materialismo histórico, progressista, interacionista, sociocultural, Filosofia da libertação/ educação libertadora. Vinculação com a corrente histórico-crítica. Concepção dialética da educação, pois a práxis autora do educador a partir destes vários pressupostos, para uma aproximação da realidade – 7

Educacional – 2

Sociológica – 2

Formação crítica como elemento prioritário da filosofia educacional – 1.

Dogmática – 1.

Teorias Críticas do Direito - 1

Pedagogia crítica – 1

Thomas Khun (estrutura das revoluções científicas)-1

Fryrabendt (contra o método) -1

Outras áreas afins – 1

Desconhecem - 2

Não respondeu – 1

Os alunos 89 (oitenta e nove) responderam:

Estes temas estão inseridos principalmente em correntes sociológicas e filosóficas – 11

Sociológicas e educacional, uma vez que convivemos com pessoas diferentes a todo momento, onde muitos acabam se tornando nossos amigos – 8

Existe conexão com outras áreas, nas quais o desenvolvimento do curso se faz presente, pois o operador jurídico precisa ter uma interação com várias correntes, pela dinâmica da atividade – 7

Epistemologia do conhecimento e realidade social, pois o curso nos mostra o ontem, o hoje e um bom pedaço do amanhã, nos tornando cada dia mais crítico e consciente dos erros e acertos – 5

Considero positivos os estágios e trabalhos de pesquisa e de campo. Considero negativas as provas, uma vez que elas não atingem o objetivo que é ensinar, coisa que se obtém com atividades práticas. Prova é decoreba – 4

Até o momento estamos presos somente nos conhecimentos básicos – 3

Todas as áreas, os temas elencados são temas para a vida, de um modo em geral – 2

Conhecendo tecnicamente, poderemos aplicá-las a nossa vida, repassando conhecimentos a nossos colegas de trabalho e ao público em geral que atendemos – 2

Estes valores estão inseridos nos Direitos Fundamentais do Homem, estão inseridos no prisma ético-moral (filosófico); na solidariedade (sociológico) e na subjetividade (psicológico) – 2

Sim, especialmente, na questão do conhecimento do Direito na dimensão epistemológica, pois a delimitação da forma e do conteúdo do conhecimento deve fundamentar a práxis pedagógica – 1.

Estão inseridas nas correntes sociológicas (costumes), leis e jurisprudências. Área política por ser geralmente o Estado quem determina – 1.

Creio que a didática está na corrente educacional- 1.

As disciplinas propedêuticas fomentam a discussão e a crítica. Não é possível o estudo do Direito sem conhecimento interdisciplinar. Nenhum – 1.

Principalmente quando se trata do Direito do Trabalho, Filosofia do Direito e História do Pensamento Jurídico – 1.

Sociológicas. A situação da população quanto à segurança – 1.

O conhecimento interdisciplinar é fundamental para a boa formação do profissional crítico – 1.

Nunca li nada sobre pedagogia – 1.

Sim, em áreas das ciências sociais diretamente ligadas ao comportamento e aplicação aos temas jurídicos –1.

Basicamente em todas as áreas do conhecimento humano, depende da ótica do estudante ou do educador, depende do que estas pessoas querem contribuir para a coletividade – 1.

Na junção entre contato teórico e prático, mostrando o porquê se está estudando o assunto que o próprio MEC tenta direcionar o estudo que algumas matérias – 1.

Estes valores estão sendo discutidos em diversas áreas, pois estamos vivendo em um tempo perverso, onde poucos têm acesso a tudo e a grande maioria está excluída - 1

Estes valores têm um pouco de cada corrente apontada acima, pois a parte prática origina-se do somatório de todas as correntes do conhecimento - 1

Sim, no cotidiano e em doutrinas sugeridas pelos professores – 1.

Sim, principalmente quando se trata do Direito do Trabalho, Filosofia do Direito e História do Pensamento Jurídico –1.

Estes temas estão inseridos em toda área do Direito, costumes, leis, jurisprudência.

Em branco - 19

Não sei – 1.

Os professores apontam, predominantemente a corrente filosófica e sociológica, do materialismo histórico e a pedagogia norteadora, que mantém uma relação direta com os valores apontados por eles como predominantes na primeira questão.

Para os alunos, há um número significativo de “em branco” – 19, demonstrando o desconhecimento das correntes sociológicas, filosóficas e educacionais.

Demonstram que sabem que existe uma relação, mas não conseguem identificar, claramente, a inter-relação entre os valores, temas que escolhem como predominantes, em que corrente filosófica, sociológica e educacional situam-se.

3) Que autores, predominantemente, fundamentam sua práxis pedagógica?

Para os 16 professores, os autores que fundamentam uma práxis histórico-crítica, dentro de um processo didático-pedagógico ativo são:

Paulo Freire – 7
Roberto Lyra Filho – 4
José Eduardo Faria – 3
Karl Marx – 2
Vygotsky – 2
Jean Piaget – 2
José Geraldo de Sousa Júnior – 2
Ovídio Araújo Baptista da Silva – 2
Antônio Gramsci – 1
Manacorda – 1
Moacir Gadotti – 1
Humberto T. Júnior – 1
Vicente Greco Filho – 1
Norberto Bobbio – 1
John Rawls – 1
Orlando Gomes – 1
Mozart Vitor Russomano – 1
Toeri Albino Zavascki - 1
Arnaldo Sussekind – 1
Aristóteles – 1
Tucídides – 1
Carlos Maria Carcova – 1
Rousseau – 1
Lakatos – 1

Não segue um autor específico – 1

Não possuo carreira pedagógica, por isso baseio-me na experiência de colegas da área fim – 1

Sou leigo no assunto – 1

Para os alunos, geralmente aqueles clássicos solicitados ou indicados pelos mestres:

Karl Marx – 15

Silvio Rodrigues – 13

Maria Helena Diniz – 12

Júlio Fabrini Mirabete – 11

Damásio de Jesus – 8

Paulo Freire – 7

Antônio Gramsci - 7

Michel Foucault – 7

Orlando Gomes - 7

Humberto Theodoro Júnior – 7

Amauri Mascaro Nascimento – 6

Hans Kelsen – 5

Nelson Neri Júnior – 4

Roberto Lyra Filho – 3

Arnaldo Sussekind – 3

Emanuel Kant – 3

Adam Smith – 3

Norberto Bobbio – 3

Washington Barros Monteiro – 2

Mário Tourinho Filho – 2
Fran Martins – 2
Celso Delmanto – 2
Hart – 1
Tércio Sampaio – 1
Horácio Wanderlei Rodrigues – 1
Juarez de Oliveira – 1
Caio Mário Pereira da Silva – 1
Cesare Beccaria – 1
Friedrich Engels – 1
Jean Piaget – 1
Miguel Reale – 1
Voltaire – 1
Sigmund Freud – 1
Ernani Fidelis – 1
Em branco – 20
Não sabe – 16

Os professores indicam expressivamente o nome de Paulo Freire, mas há um número significativo de colegas que o desconhecem. Na práxis pedagógica percebe-se o conflito entre a fundamentação crítica e a dogmática.

Os alunos destacam, inicialmente, Karl Marx, porém a seguir há uma predominância da indicação de autores das áreas profissionalizantes.

Está estampada, por parte do corpo docente e discente, a dicotomia própria dos cursos de Direito, onde os profissionais que atuam como professores o fazem com base no fundamento jurídico, mas pouca proximidade demonstram com os fundamentos necessários para um educador na área da educação e fundamentos pedagógicos.

Há necessidade de maior reflexão e aprofundamento.

4) O currículo vivenciado no curso de Direito da UNESC provoca, significativamente, o aluno para...:

Os 16 (dezesesseis) professores responderam que o currículo vivenciado na UNESC, tem provocado o aluno para:

Pensar/refletir/senso crítico/visão crítica do fenômeno jurídico – 6. Estímulo à prática cidadã/cidadão consciente / cidadania – 5. Operador jurídico com visão crítica, conhecedor da função social do Direito e da dogmática – crítica com segurança – convivendo com desafios – 3. Nas fases iniciais, uma leitura crítica; nas fases finais uma leitura dogmática tecnicista – 3. Pesquisa – 2. Ser Político – 2. Pensar crítico, valorizando as propedêuticas, em confronto com a dogmática – 2. Refletir sobre o novo papel dos operadores jurídicos – 2. Aprofundar o que é dado na sala de aula com leitura/reflexão significativa – 2. Sujeito histórico – 2. Cidadão – 2. Transdisciplinaridade – 2. Técnico e operador do Direito – 1. Formação profissional dogmática – 1. Profissional crítico, mas não tenho certeza – 1. Análise crítica da realidade – 1. Análise crítica do Direito – 1. Diálogo e realidade – 1. Discutir os temas do Direito do ponto de vista filosófico, econômico, social, ideológico e histórico – 1. Palestras sobre metodologia do ensino – 1. Palestras sobre aprimoramento do espírito crítico 1. Pesquisa e extensão – 1. Autonomia – 1. Competição e individualismo – 1.

É importante salientar que um mesmo professor, por vezes, dá mais de uma resposta.

Para os 89 (oitenta e nove) alunos. o currículo vivenciado na UNESC busca:

Pensar e refletir sobre o Direito, não apenas aplicar o que está no código. Fazer um Direito crítico. Ser um pensador no ramo do Direito, formando opiniões, discutindo as leis, oferecendo propostas, debatendo com a sociedade melhores alternativas, etc... Desenvolvimento no setor crítico, preparação teórica para exercer futuramente a profissão. Leitura de tudo que trata dos direitos e deveres do cidadão. Críticas ao que encontramos de falhas no judiciário.

Desenvolvimento no setor crítico, preparação teórica para exercer futuramente a profissão. Formar aluno com idéias críticas, pensar e analisar o meio em que vivemos. Desenvolvendo qualidade e ambiente de vida. O pensamento crítico como operador jurídico e formador de opinião. A discussão, a crítica, pesquisa e consulta; o pensamento, a indignação diante da realidade que em muito contraria a teoria. Leituras e construção de seu próprio pensamento e conclusões a respeito de temas relevantes para o total aprendizado técnico e teórico. Formar aluno com idéias críticas, pensar e analisar o meio em que vivemos. Desenvolvendo qualidade e ambiente de vida. Criticar o sistema. Fundamentalmente criticar a teoria e conseqüentemente a prática do dia-a-dia. Pensar criticamente. Uma visão mais sociológica do Direito. Uma visão crítica e orientada de certa forma para que se tenha consciência de que o que está posto na sociedade pode ser mudado e melhorado. Mudanças, pois conhecer como funciona a justiça e os meios para obtê-la, ocorre uma revolta interior, o que leva ele a pensar em modificar o que está aí. Críticas ao que encontramos de falhas no judiciário. Muita cultura, porque o curso ensina em alto nível. O traço comum (e político) é uma permanente insatisfação e busca de novas perspectivas do conhecimento – 51.

Desenvolver seu espírito, com uma projeção não somente para doutrina da área, mas também para o reflexo da área social e seu desenvolvimento de forma mais abrangente do conhecimento – 5.

Participar mais ativamente da sociedade – 4.

O currículo, embora tenha falhas, tem nos dado uma boa visão sobre o mundo jurídico de forma clara e precisa. Reflexão, pois nem todas as cadeiras tivemos com qualidade, como por exemplo: Direito Administrativo I e II; Direito Penal I e II; Direito Civil IV; Direito Constitucional II; Computação Aplicada ao Direito; Sociologia (1ª Fase) e Teoria Geral do Processo. Pensar criticamente o Direito, não – 3.

Tenta fazer com que o aluno pense do mesmo modo que o professor, não lhe dando escolha ou opções. Todos os professores têm a mesma linha de pensamento, repudiando os que pensam diferente – 3.

Ser pensadores jurídicos, esquecendo-se de dar ênfase aos que pretendem ser operadores – 2.

Pensar de acordo com os princípios pregados por cada professor – 2. Temos professores que gostam de ensinar, não medem o tempo. Tem sempre tempo disponível para o acadêmico – 2.

Pensar a realidade do país – 1.

Um aprendizado básico muito bom, entretanto como todos os professores solicitam a mesma carga de trabalhos de pesquisa, infelizmente uma cadeira ou matéria acaba sendo prejudicada – 1.

Todos os trabalhos de pesquisa são válidos – 1.

Leitura de tudo que trata dos direitos e deveres do cidadão – 1.

Anseio e tenho desejo por mudança em algumas cadeiras e pelo número de créditos do Direito das Obrigações; extinção da Informática aplicada ao Direito e pela qualidade de alguns professores no Direito Penal IV – 1.

O alternativo (um absurdo!) – 1.

Viver em estado de *stress* permanente, por ser mal dividido sobrecarrega o aluno que deixa de adquirir todo o aprendizado necessário – 1.

Ser um profissional que vai fazer mestrado, doutorado (professor) e não um advogado. Advocacia quase não se fala no curso, o que é “um absurdo” – 1.

Não provoca – 8.

Em branco – 8.

Cometer suicídio – 1.

Percebe-se, pelas respostas, que professores e alunos reconhecem que o trabalho que vem sendo realizado está direcionado para a construção de uma dialética de conjuntura e dão ênfase à visão crítica no Direito. Mas, há muito que construir em termos de alcance da vivência da cidadania, novos direitos, direitos humanos e justiça social, eis que alguns confundem o espaço reservado à análise crítica, com criticismo, relativismo, fazendo comentários que não traduzem responsabilidade histórica no processo.

5) Sugestões:

Os 16 (dezesseis) professores do curso sugerem:

Discussão coletiva sobre o projeto político-pedagógico. Elaboração de um projeto político-pedagógico que sintetize uma relação mais próxima, na medida em que a UNESCO entende-se, ainda, nos moldes tradicionais - 2.

Fortalecer os princípios fundamentais de cada cadeira, num trabalho conjunto com as diversas áreas (interdisciplinaridade) – 1.

Desdobramento de algumas disciplinas que não comportam estudo nos semestres previstos – 1.

Direito civil / contratos – dar na 7ª fase, não na 5ª – 1

Mais uma fase para Direito Individual do Trabalho – 1.

Biblioteca com livros mais atualizados –1.

Valorização e atualização da mão-de-obra: professores - 1

Informar o professor sobre dados esperados e obtidos –1.

Mudança no tipo de abordagem das diversas áreas –1.

Nova postura acadêmica –1.

Utilizar a arte para quebrar o perfil da castração dos alunos e professores de Direito –1.

Aumentar a carga de atividades de extensão e pesquisa – 1.

Os 89 (oitenta e nove) alunos sugerem mudanças que entendem contribuir para a melhoria do curso.

Que, a cada novo dia, os professores e coordenadores buscassem aprimorar suas técnicas de como passar o que sabem para os alunos, que nos guiem onde precisamos chegar, pois estarão dentro de nós para o resto de nossas vidas. Vocês mudam e mudaram nossa forma de pensar e agir. Espero que isso seja feito com muita sabedoria, capacidade e, principalmente, com responsabilidade – 16.

Maior interação entre departamento e alunos; ouvir mais os alunos, estes têm interesse que o curso melhore; acreditar um pouco mais nos valores dos alunos, ouvidos teríamos muito a contribuir com a universidade; a própria universidade deveria escutar mais os alunos – 8.

Rever a carga horária programática de algumas disciplinas. Melhorar Processo Civil/Dividir a disciplina de Processo Civil em mais semestres – 7.

Reformular plano de ensino do Direito Individual e Coletivo do Trabalho; aumentar aulas de Direito do Trabalho – 6.

Melhorar Processo Penal/mais aulas de Processo Penal – 6.

Importante a base filosófica e sociológica das primeiras fases. A crítica é importante, mas as correntes conservadoras devem ser demonstradas também como úteis e não como algo inteiramente errado. O curso de Direito deveria ter o ensino mais técnico, deixando-se um pouco de lado quanto à parte filosófica (pois claro que é importante mas nas fases anteriores, já tivemos estas matérias) – 3.

Muita leitura, e pouco tempo temos para isso. Rever a carga de leitura, não diminuir e, sim, torná-la mais interessante e melhor aplicada. O curso exige muita leitura. Fazer uma seleção de leitura exigida – 3

Reuniões periódicas, mais seminários, discussões em grande grupo, com todos os alunos do curso para discussão de temas atuais do cotidiano – 3.

Eliminar matérias como Informática – 4.

Estabelecer um “Núcleo de Excelência” e qualidade (docente e discente) como base para toda a academia, atingindo toda a esfera do sistema – 3

Aplicar, no dia-a-dia da UNESC, os princípios democráticos, que segundo pregam fazem parte da filosofia de ensino da UNESC – 3

Que o curso acentue seus objetivos – 3

Pluralismo jurídico/apresentação de correntes divergentes; permanecer com o senso crítico – 2.

Maior dinamização do coletivo, para superar o individualismo – 2

Diminuindo a distância entre coordenação e alunos; coordenador mais aberto com alunos – 2.

Ter uma orientação pedagógica no departamento – 2.

Rever seleção de professores. Utilizar para aprimoramento, as avaliações feitas em relação aos professores. Muitos professores apesar do domínio do conteúdo, não sabem passar a matéria para os alunos. Cursos de didática e psicologia para os professores. Evitar que o mesmo professor leccione para várias disciplinas. Colocar professor adequado para ministrar disciplina – 2.

Melhorar a relação professor-aluno, a didática de ensino – 2.

Que os professores encaminhem os alunos para acompanharem a prática forense – 2.

Ampliar a biblioteca – 2.

Leitura ao longo do curso. Bibliografia diversificada – 2.

- Aumentar o setor de informática, com novos micros – 2.
- Presença de mulheres no departamento – 2.
- Investir na pesquisa de campo – 2.
- Trabalho como a Casa da Cidadania é um belo exemplo de trabalho social –2.
- Mais pesquisas como a realizada em Direito Coletivo do Trabalho – 2
- Mudanças na avaliação, a grande maioria não avalia conhecimento; avaliação considerando pesquisa de campo – 2
- Trabalhos em grupo, até dois, pois acima não funciona – 2.
- Ainda que aumente o número de semestres, tirar aulas do sábado – 2.
- Muitas disciplinas possuem muito conteúdo e poderiam ser ensinadas com mais tempo e profundidade – 2.
- Deslocar as disciplinas propedêuticas, que desenvolvem o senso crítico para o final do curso, para um maior aproveitamento – 2.
- Vivenciar mais a prática jurídica; dar mais peso a cadeiras de prática jurídica - 2
- Não se pode esquecer da parte legal, processual e prática – 2
- Que seja revista a grade curricular, para que matérias essenciais não sejam proteladas, pois há matérias que precisam de mais semestres – 2
- Aumentar aulas de Direito Penal – 2.
- Associar-se à dogmática para transformá-la – 2.
- Parte teórica está boa, mais prática em processo – 2.
- Aumentar Processo Penal para 4 fases – 3.
- Aprimorar a parte técnica/mais matérias técnicas – 3.
- Um pouco a mais de questões práticas. Prática desde a primeira fase – 3.
- Simulados práticos – 3.
- Visita ao presídio e outros órgãos –2
- Convênios para estagiários em escritórios e órgãos públicos – 2.
- Mais advogados no curso, não só mestres e doutores, pois a maioria sairá daqui com medo da advocacia - 2
- Palestras com advogados da nossa cidade – 2.
- Mais aulas de português, português como matéria contínua – 2.
- Incluir cadeira de oratória – 2; curso de oratória – 2.
- Eliminar português – 2.

Associar metodologia e informática, aumentar o setor de informática com novos micros disponibilizando a mais pessoas – 2

Todos os professores devem discutir o programa com os alunos – 2

Deslocar as disciplinas propedêuticas para o fim do curso, onde teremos mais maturidade para aproveitá-las melhor. O coletivo também deve ser bem explorado, tendo em vista que muitos alunos individualistas prejudicam o trabalho no meio acadêmico – 2.

Ainda que seja preciso aumentar os anos para a conclusão do curso, é preciso acabar com as aulas aos sábados, pois é por demais estressante para os alunos e professores – 2.

Discutir métodos de avaliação e unificá-los, para evitar favorecimentos particulares – 2.

Melhor redistribuição do curso – 1.

Matérias optativas não trazem um bom resultado; currículo certo com matérias adequadas mais proveitoso – 1.

Muita cobrança do turno noturno que são trabalhadores – 1.

Manter no curso bons professores, que às vezes são afastados por diferenças ideológicas – 1.

Para cada disciplina colocar professor adequado para ministrá-la. Há casos em que alguns professores lecionam todas as disciplinas como se dominassem os conteúdos, pois não é verdade – 1.

Enfocar a parte social, direcionando para o Direito – 1

Que se realizem encontros com os estudantes do curso para debates inter-salas, não como uma semana acadêmica, mas debates – 1.

Oportunizar disciplinas em período de férias (turmas) – 1.

Mais aulas de português; metodologia científica na 1ª fase – 1.

Professores sem didática, acredito que hoje seja o maior problema em nossa universidade – 1.

Os professores entenderem e cobrarem a metodologia nos trabalhos. Melhorar um pouco a didática de ensino, capacitar o corpo docente - 1

Os debates e críticas sobre as leis deveriam ser enfocados mais com um certo limite por alguns professores. Para o advogado é importante até certo ponto, saber interpretar as leis ao pé da letra - 1

Melhorar um pouco a didática de ensino, capacitar o corpo docente, ampliar a biblioteca, aumentar o setor de informática com novos micros disponibilizando a mais pessoas – 1.

Procurar ter um retorno dos alunos não somente através de provas, mas, sim, com maior proximidade quebrando a relação difícil que às vezes acontece entre professor aluno – 1.

Muita leitura e pouco tempo temos para isso. Muita cobrança do turno noturno que são trabalhadores – 1.

Maior integração com a sociedade, com o social – 1.

Ir morar no mato e conviver com a natureza, está na moda – 1.

Alterar falhas – 1

De acordo/sem sugestões – 17.

Em branco – 6.

As sugestões encaminhadas por todos serão consideradas na montagem e dinamização do projeto político-pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória histórica dos cursos jurídicos, observa-se o desdobramento e a materialização do reino do dogmatismo e do positivismo jurídico, que instrui, aliena e mantém afastada a cidadania, a implementação dos direitos humanos, o exercício dos "novos direitos" e a justiça social.

O desconhecimento da epistemologia do conhecimento e das tendências pedagógicas brasileiras por parte dos operadores do Direito que atuam no ensino jurídico é um fato que merece uma profunda reflexão. Não é unânime, nem dominante, mas há um grupo significativo de professores universitários que consegue perceber a axiologia das diversas correntes filosóficas, sociológicas, educacionais. Entretanto, a epistemologia do conhecimento ainda é desconhecida pela grande maioria dos professores e estudantes.

Vygostsky, Gramsci e Paulo Freire são pensadores que exemplificam de forma clara e direta a práxis da cidadania. A história de cada um é, em cada detalhe, sinônimo concreto do inconformismo, em face da exploração do homem pelo próprio homem.

A legislação vigente, embora contraditória, oportuniza espaços, deixa lacunas para a dinamização do exercício da cidadania e da justiça social. Mas, a força normativa da legalidade não encanta e nem fortalece os movimentos populares, comunitários. Poucos são os operadores do Direito, envolvidos com tais causas.

O MEC instrumentaliza-se, mas por vezes retrocede diante da pressão do mercado. A OAB insere discussões significativas e provas, a Magistratura discute sua reforma. Seminários e congressos são realizados; mas a cidadania continua na sua efetividade, marginalizada.

Projetos novos surgem. A esperança está na opção de cada operador que, sensibilizado pela cidadania, pelos direitos humanos e novos direitos, venha

implementar uma práxis com maior força a justiça social e, sobretudo, que escolha permanecer lutando nessa direção.

Iniciar um curso de Direito com tamanha ousadia já é uma opção, mesmo num curso como o da UNESCO, onde ficou claro que a maioria dos operadores do Direito, como professores do curso e alunos, ainda não têm a preocupação magna real do exercício da cidadania, em termos de práxis.

O operador do Direito que atua na UNESCO manifesta um discurso de preocupação magna em contribuir, sistematicamente, para o exercício da cidadania mesmo com o desconhecimento dos fundamentos, axiologia das correntes filosóficas, sociológicas, educacionais e epistemologia do conhecimento.

Há um profissional desejado na UNESCO, a partir do contexto histórico, sociológico, de mercado de trabalho, em que o operador do Direito vai atuar. A preocupação com a justiça social é marcante na fala dos educadores e dos alunos que optam pela educação sócio-histórico-cultural, centrada nas idéias de Paulo Freire.

A percepção da criticidade no mundo jurídico é recebida com muita intensidade.

Ensino-aprendizagem ou aprendizagem apenas, estudo, pesquisa, reflexão, experimentação, extensão, projetos ousados, acompanhamento dos resultados são elementos que formam um caminho que a história irá registrar. A semente está lançada. O desejo e a visão crítica norteiam uma vontade expressiva, resistida por um grupo que opta/ama a dogmática e quer preservá-la.

O mundo é dialético; a universidade, como parte desse mundo, encerra também suas contradições e opções.

Os cursos que optam pela qualidade técnica e comprometimento social irão, seguramente, mais longe. A ação assim projetada provocará o sistema e as múltiplas instituições para a busca da transformação social.

Não há como ignorar que, no cotidiano forense, ainda predomina o excesso de formalismo no processo, em detrimento da busca da distribuição da justiça; uma predominância da heteronomia em confronto com a autonomia. Para muitos, Direito ainda é a legalidade. O pluralismo jurídico, ainda que rechaçado pelos legalistas, é fonte expressiva do Direito que advém das instituições populares, da rua e da própria jurisprudência. A cristalização de posturas dogmáticas, sectárias,

conservadoras e excludentes vem levando, cada vez mais, a desastres sociais incalculáveis. É dispensável a verborragia exaustiva, superficial, que provoca o distanciamento da área jurídica do saber popular.

Um passo difícil é projetar, numa sociedade em mudança como a nossa, o profissional do futuro. Sonhar, pensar, refletir permanentemente, planejar cooperativamente, de forma participativa, e lutar pela construção de um mundo com justiça social é, sim, tarefa fundamental, à qual estão destinados os operadores jurídicos.

Há muito a ser construído na dialética da caminhada histórica rumo à cidadania nos cursos jurídicos. O caminho é árduo, difícil, cheio de obstáculos. O desafio é grande, mas há que ser enfrentado com ousadia e parceria.

Os cursos jurídicos têm muito a fazer, em função da sua razão existencial, da sua natureza jurídica. E poderão fazê-lo implementando um novo rumo por meio de seu comprometimento histórico com a transformação da realidade e com a busca de novas alternativas de forma competente.

É inegável a necessidade do conhecimento do Direito Positivo, para poder transformá-lo, ultrapassá-lo, desmontá-lo, substituí-lo, na busca da construção de uma sociedade com justiça social. E, nesse sentido, o Direito Alternativo já revelou a direção.

A proximidade da práxis institucional com a gritante e desafiadora realidade social que existe além dos muros da Universidade é um espaço que não pode continuar a ser ignorado, em função da dialética que se estabelece entre o Direito Dogmático e as questões relevantes de cidadania e justiça social.

Não pode prevalecer a resistência expressa – ainda que por um número significativo de alunos, professores e operadores do Direito – os quais, por desconhecerem o caminho da construção, da apropriação do conhecimento através do processo participativo, tentam esvaziar os novos rumos do Direito.

Ousar conscientemente e contribuir para implementar uma nova história para os cursos jurídicos constituem um caminho possível. Assim como é possível a utopia do eterno caminhar, a disponibilidade para a vivência de novas experiências, de novos projetos, em que a ousadia dialógica, democrática, do criar novas possibilidades reais em termos de fortalecimento do individual e do coletivo esteja comprometida com a reflexão sobre a real aprendizagem de alunos e professores,

como parceiros e companheiros críticos, pelo exercício da cidadania e da justiça social, para a transformação do nosso ambiente de vida num projeto de todos, sem exclusão social.

A possibilidade do deslocamento das disciplinas reflexivas, propedêuticas, do eixo de formação, com maior intensidade para o final do curso, desdobrando-se em análise profunda sobre as raízes da dogmática jurídica, ao lado da implementação de projetos significativos de transformação junto à comunidade é um caminho inspirado pela criticidade e pelo Direito Alternativo.

A denúncia das contradições teóricas e práticas na efetivação e na materialidade do processo educativo vivenciado nos cursos de Direito fortalece a práxis dos educadores jurídicos que, efetivamente, buscam construir uma sociedade justa e solidária.

Caminhar com consciência e responsabilidade histórica, profundidade, afetividade e comprometimento na busca de um mundo com justiça social, implementando o exercício da cidadania e os novos direitos, a cada passo, é uma alternativa pedagógica possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. *Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação*: NBR 14724. Rio de Janeiro, jul.2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. *Informação e documentação – Apresentação de citações em documentos*: NBR 10520. Rio de Janeiro, jul.2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. *Informação e documentação – Referências – Elaboração*: NBR 6023. Rio de Janeiro, ago. 2000.

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, Roberto A. R. de. *O que é justiça: uma abordagem dialética*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1987.

ALVES, Rubens. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ANDRADE, Lédio Rosa de. *Direito ao direito*. Curitiba: JM, 2001.

_____. *Introdução ao Direito Alternativo brasileiro*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

_____. *O que é Direito Alternativo*. Florianópolis: Obra Jurídica, 1998.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *A ilusão de segurança jurídica*. Porto Alegre: Livraria do advogado, 1997.

ARGUELLO, Katie. *O ícaro da modernidade: direito e política em Max Weber*. São Paulo: Acadêmica, 1997.

ARRUDA, Marcos. *Dívida externa: para o capital tudo: para o social, migalhas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Advogado e mercado de trabalho*. Campinas: Julex, 1988(a).

_____. *Introdução ao idealismo jurídico (uma releitura de San Tiago Dantas)*. São Paulo: Julex, 1988 (b).

_____. *Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social*. São Paulo: 1989.

ARRUDA JR., Edmundo Lima de (Org.). *Lições de direito alternativo*. São Paulo: Acadêmico, 1992.

ARRUDA JR., Edmundo Lima de; RAMOS, Alexandre. *Globalização, neoliberalismo e o mundo do trabalho*. Curitiba: IBEJ, 1998.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. *Direito, justiça social e neoliberalismo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: 2000.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BONAVIDES, Paulo. *Ciência política*. 4. ed. Rio de Janeiro, 1978.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

Brasil. Decreto nº 87.497, de 7 de dezembro de 1982. Regulamenta a lei n. 6494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, e dá outras providências. In COSTA, Armando Casimiro Costa e outros. CLT – LTR, 28. ed., São Paulo: LTR, 2001.

BRASIL. Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. *Estatuto da Advocacia e da OAB*. Florianópolis, OAB/SC, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Decreto nº 87.497, de 7 de dezembro de 1982. Regulamenta a Lei de diretrizes e bases da educação. Brasília: Congresso Nacional, 1982.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (nova LDB), dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> > Acesso em 17.10.2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.252, de 21 de junho de 2001. Prorroga o prazo de vigência da Portaria 1886/94. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> e <<http://www.cmconsultoria.com.br>> Acesso em 18.10.2001 e 25.10.2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação das condições de oferta do curso de Direito*. Brasília: MEC/SESu/CEED, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares do Curso de Direito*. Brasília: MEC, 13 e 14 de julho de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Minuta de resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> e <<http://www.cmconsultoria.com.br>> Acesso em 18.10.2001 e 25.10.2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução nº 3/72*, Brasília: Conselho Federal de Educação, 1972.

BUARQUE, Christovam. *Aventura da universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CADEMARTORI, Sérgio. *Estado de direito e legitimidade: uma abordagem garantista*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

CAMPOS, Maria Regina Machado. *A educação nas constituições brasileiras*. Campinas: Pontes, 1991.

CARMO, Paulo Sérgio. *História e ética do trabalho no Brasil*. São Paulo: Moderna, 1998.

CARVALHO, José Murilo. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CARVALHO, Amilton Bueno de. *Direito Alternativo em movimento*. Rio de Janeiro: LUAM, 1997.

_____. *Teoria e prática do Direito Alternativo*. Porto Alegre: Síntese, 1998.

CERQUEIRA, Daniel Torres de. *O curso de Direito na UNESC: painel da feira das profissões*. Criciúma: UNESC, 2000.

_____. *História do curso de Direito da UNESC*: depoimento [26 de abril e 5 de outubro de 2001] Entrevistadora: Clélia Mara Fontanella Silveira. Entrevista concedida para a dissertação.

CLÈVE, Clémerson Merlin. *O Direito e os direitos*. São Paulo: Acadêmica, Curitiba: Ciência e Labor, 1988.

_____. *Temas de Direito Constitucional*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é a cidadania*. 2. ed. São Paulo: 1991.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal da Cultura, 1991.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O Estado federal*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *Política social, educação e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

DI GIORGI, Cristiano. *Escola nova*. São Paulo: Ática, s/d.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel*. São Paulo: Ática, 1999.

DUARTE, Rose de Oliveira. *História do curso de Direito da UNESC*. Depoimento [8 de outubro de 2001]. Entrevistadora: Clélia Mara Fontanella Silveira. Entrevista concedida para a dissertação.

FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1987.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Loyola, 1985.

FERREIRA, Alceu Conceição (Org.). *A trama da privatização: a reestruturação neoliberal do Estado*. Florianópolis: Insular, 2001.

FERREIRA, Pinto. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Fronteira, 1993.

FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Educação e mudança*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

_____. *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

FREITAG, Bárbara. *Piaget e a Filosofia*. São Paulo: UNESP, 1991.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. São Paulo: Papyrus, 1994.

FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

GAIDZINSKI, Areti. *A história do curso de Direito da UNESCO*. Depoimento [3 de junho de 2002]. Entrevistadora: Clélia Mara Fontanella Silveira. Entrevista concedida para a dissertação.

GALERA, Airtton Antônio et al. *Construindo um novo curso de Direito: uma análise do perfil político, ideológico e pedagógico da academia de Direito da UNESCO*. Criciúma: UNESC, 2000.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOULART, Nivaldo. *Brasil 500 anos: descobrindo o mito*. Criciúma, UNESC, 2000.

GRAMSCI, Antônio. *Cartas do cárcere*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GROSSI, Esther. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993.

GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel*. São Paulo: LPM, 1983.

HERKENHOFF, João Batista. *O Direito dos códigos e o Direito da vida*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1993.

HESSE, Konrad. *A força normativa da Constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1991.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Os trabalhadores: estudos sobre a história do operariado*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IHERING, Rudolf Von. *A luta pelo Direito*. Rio de Janeiro: Liber Juris, 1987.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdades de Direito ou fábricas de ilusões?* Rio de Janeiro: IDES, 1999.

KELSEN, Hans. *Teoria pura do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LASSALE, Ferdinand. *A essência da Constituição*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

_____. *Que é uma Constituição*. 1933.

LOBO NETTO, Paulo Luiz et al. *OAB - Ensino jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1989.

LIMA, Lauro de Oliveira. *A construção do homem segundo Piaget*. São Paulo: Summus, 1987.

_____. *Temas piagetianos*. Rio de Janeiro: Livro técnico, 1984.

LUCKESI, Cipriano et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Avaliação*. Criciúma: UNESC, em 27.11.89 (reunião).

LURIA, Alexander Romanovich. *Vygotsky*. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich e outros. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1988.

MARX, Karl. *O capital*. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. v 1.

_____. *O manifesto comunista*. 5. ed. São Paulo: Ched Editorial, 1999.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da educação*. São Paulo: Loyola, 1992.

MELO FILHO, Álvaro. *Inovações no ensino jurídico e no exame de ordem*. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill. *Skinner x Rogers*. São Paulo: Summus, 1978.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOCHOCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, barão de. *O espírito das leis*. Tradução de Cristina Muraccho. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

NIDELCOFF, Maria Tereza. *Uma escola para o povo*. 20.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

OAB. *OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência*. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2000.

OAB. *OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos*. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001.

OAB. I Seminário - *O ensino jurídico no limiar do século XXI*. Natal: OAB, 11 de setembro de 1998.

OAB. II Seminário - *O ensino jurídico no limiar do século XXI*. Cuiabá: OAB, 23 a 26 de maio de 1999.

OAB. III Seminário - *O ensino jurídico no limiar do século XXI*. Belém: OAB, 8 de outubro de 1999.

OAB. IV Seminário - *O ensino jurídico no limiar do século XXI*. Vitória: OAB, 3 a 5 de maio de 2000.

- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento, um processo histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Ricardo José A. de. *Parecer nº 205/96, aprovado em 02/07/96*. Florianópolis: Conselho Estadual de Educação, 1996.
- PAVLOV, Ivan Petrovich. *Pavlov: psicologia*. São Paulo: Ática, 1979.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *Para onde vai a educação?* 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- REGO, Cristina Teresa. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RODRIGUES, Edson Carlos. *UNESC 1997–2001: a grande transformação*. Criciúma: UNESC, 2001.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988.
- _____. *Ensino jurídico no Brasil e Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- _____. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.
- _____. (Org.). *Ensino jurídico: para quem?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.
- RODRIGUES, Neidson. *Lições do príncipe e outras lições*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SACRISTÁN, J. Cimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Art Med, 2000.
- SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- SANTUCCI, Antônio A. *Novas cartas de Gramsci*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação. LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão social no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARTZ, Stuart B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SILVEIRA, Clélia Mara Fontanella. *A práxis no projeto político-pedagógico (uma necessidade urgente!!!)*. Criciúma: GRITEE, 1990. 55 transparências, 30cm x 25cm.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não diretivas*. Lisboa: Moraes Editores. 1974.

STRECK, Danilo (organizador). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. São Paulo: Vozes, 1999.

SUSSEKIND, Arnaldo e outros. *Instituições de Direito do Trabalho*. 14. ed. São Paulo: 1993.

TOURAINE, Alain. *O que é democracia*. Petrópolis: Vozes, 1996.

UNESC. Diretoria de Graduação. *Relatório do programa de educação continuada*. Criciúma: 1997/2001.

UNESC. *Regulamento do quadro de carreira do magistério superior e do corpo técnico-administrativo da Universidade do Extremo Sul Catarinense*. Criciúma: Supergral, 1996.

UNESC. Departamento do Curso de Ciências Jurídicas. *Documentos da criação do curso de Direito*. Criciúma: UNESC, 2000.

UNESC. Departamento do Curso de Ciências Jurídicas. *Relatório documental da criação do curso de Direito*. Criciúma: UNESC, 2000.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

VENÉRIO, Carlos Magno Spricigo; SOUZA, Dilvânio de. *Plano de gestão: Departamento de Ciências Jurídicas, setembro 2001 a 2004*. Criciúma: UNESC, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch e outros. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1988.

_____. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEHLING, Arno. O escravo ante a lei civil e a lei penal no império. (1822-1871) *In: 100 anos de abolição da escravidão*. Petrópolis: Museu Imperial, 1988.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. 2. ed. São Paulo: Acadêmica, 1995.

_____. *História do Direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

_____. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1997.

GLOSSÁRIO E ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira da Educação

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais

Acordo MEC/USAID – Direcionamento da Educação Brasileira para o desenvolvimento, segurança e comunidade (conselhos). Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional - 1966-1968).

ANDE – Associação Nacional da Educação

ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

Axiologia – Estudo das correntes de valores

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Case System – Estudo de “caso concreto a partir de julgados e situações concretas”.

CEED – Comissão de Especialistas em Direito

CEJ – Comissão de Ensino Jurídico

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional da Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CFE – Conselho Federal da Educação

Cidadania – Exercício e conhecimento dos direitos e deveres necessários para o convívio coletivo social comunitário de forma cooperativa, participativa com ética e solidariedade.

Cidadã/cidadão – Aquele que atua, fundamenta-se e age, de fato, manifestando sua indignação diante das injustiças sociais. Mantém-se vigilante da vida e usando sua

criatividade apresenta projetos individuais ou coletivos, elaborando alternativas possíveis, ainda que difíceis, para solução dos problemas.

Concidadão – No conceito do Leonardo Boff, a prática comunitária conjunta de luta pela cidadania.

Correntes filosóficas – Estudo do dogmatismo, ceticismo, criticismo, relativismo, idealismo, materialismo histórico e existencialismo, entre outras.

Correntes sociológicas – Estudo das correntes positivista, progressivista e progressista.

CPJ – Centro de Prática Jurídica

DOU – Diário Oficial da União

DRT – Delegacia Regional do Trabalho

Epistemologia do conhecimento – Estudo do inatismo, ambientalismo, construtivismo e sociointeracionismo.

E-R – Estímulo resposta. Corrente ambientalista/empirista, que consagra a aprendizagem a partir do meio-ambiente. Diante de um estímulo o organismo apresenta uma resposta.

FADUSP – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo

Fundação EDUCAR – Fundação para Educação de Jovens e Adultos

GAC – Gabinete Avançado de Cidadania

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NPJ – Núcleo de Prática Jurídica

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ONG – Organização não-governamental

Operador do Direito – Profissional que atua na aplicação dos conceitos jurídicos diretamente (advogados, professores dos cursos da área jurídica, juízes e representantes do Ministério Público) ou que atua aplicando o direito

(administradores, assessores, técnicos, filósofos, sociólogos e educadores em geral).

PET – Programa Especial de Treinamento da CAPES

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq

PPP – Projeto Político-Pedagógico

Pós-graduação *stricto sensu* – Curso de mestrado ou doutorado

Práxis cotidiana – Vivência diária, espaço em que se materializa o permanente aprofundamento teórico e uma prática coerente desdobrada através dos múltiplos atos humanos.

Preocupação magna – Contínua “reflexão-ação-reflexão”, onde são analisadas profundamente as conseqüências sociais advindas de cada ato humano praticado.

RFDSP – Revista da Faculdade de Direito de São Paulo

RAFDR – Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife

SESu/MEC – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

Tendências pedagógicas – Diferentes fases pelas quais passou a educação brasileira, acompanhando o trilhar histórico do Estado brasileiro e a política nacional.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

USP - Universidade de São Paulo