

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências Jurídicas

Curso de Pós-Graduação em Direito

Programa de Doutorado

Sirlane de Fátima Melo Brüggemann

**ESTÁGIO DE PRÁTICA JURÍDICA COMO EXPRESSÃO DO
HUMANISMO E INSTRUMENTO TRANSFORMADOR AO
DIRECIONAMENTO DA CIDADANIA PLURALISTA**

Florianópolis

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências Jurídicas
Curso de Pós-Graduação em Direito
Programa de Doutorado
Sirlane de Fátima Melo Brüggemann

**ESTÁGIO DE PRÁTICA JURÍDICA COMO EXPRESSÃO DO
HUMANISMO E INSTRUMENTO TRANSFORMADOR AO
DIRECIONAMENTO DA CIDADANIA PLURALISTA**

Sirlane de Fátima Melo Brüggemann apresenta
tese a ser submetida à Banca do Curso de Pós-
Graduação em Direito da Universidade Federal de
Santa Catarina, para obtenção do título de doutora.

Orientador: **Prof. Dr. Antonio Carlos Wolkmer.**

Florianópolis

2009

Sirlane de Fátima Melo Büggemann

**ESTÁGIO DE PRÁTICA JURÍDICA COMO EXPRESSÃO DO
HUMANISMO E INSTRUMENTO TRANSFORMADOR AO
DIRECIONAMENTO DA CIDADANIA PLURALISTA**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutora em Direito e aprovada em sua forma final pela coordenação do Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de Direito, Estado e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: Professor Doutor Antonio Carlos Wolkmer (UFSC-SC)

Membro: Professor Doutor José Isaac Pilati (UFSC-SC)

Membro: Professora Doutora Thais Luzia Colaço (UFSC-SC)

Membro: Professora Doutora Maria de Fátima Schumacher Wolkmer (UNIPLAC)

Membro: Professora Doutora Raquel Fabiana Lopes Sparemberger (Unijuí -RS)

Coordenador: Professor Doutor Antonio Carlos Wolkmer (UFSC-SC)

Florianópolis, maio de 2009

Dedico esta tese às mágicas
Marina e Vitória, minhas filhas.

AGRADECIMENTOS

Ao findar este trabalho, depois de tantas dificuldades enfrentadas e superadas com o auxílio e apoio de algumas pessoas, importante que sejam feitos alguns agradecimentos. Estas pessoas só fizeram fortalecer meu objetivo, fazendo com que nos momentos de angústia, muita ansiedade, lágrimas e inquietação do ser o desânimo não tomasse conta, por isso faço os mais sinceros agradecimentos.

Ao professor Antonio Carlos Wolkmer, meu respeitado orientador, por ter acreditado no projeto, e por ter participado de maneira ímpar na sua concretização. Por ter feito a diferença como professor e ser humano em minha vida. Os seus imensos conhecimentos aliados à sua sabedoria, humildade e compreensão foram de grande importância para que o trabalho fluísse naturalmente e no momento certo. Sinto-me honrada e privilegiada por ser sua orientanda. Minha eterna admiração e afetuosa gratidão;

À Universidade do Planalto Catarinense, por ter me autorizado a participar do Programa de Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina.

Aos professores do Programa de Doutorado da UFSC, que ajudaram a enxergar o Direito de forma mais arejada, crítica e humana. Muito obrigada!

Ao amigo e incentivador José Maria Cassiano da Silva, nosso juiz colaborador voluntário no Núcleo de Prática Jurídica do curso de Direito de Lages (SC), pelas discussões que travamos a respeito do tema Educação, que compartilhou comigo seu saber, meu carinhoso agradecimento;

À Dra. Lilia Kanan, espetacular amiga, que surge em minha vida nos momentos de desafios e que incansavelmente dividiu comigo seus conhecimentos.

Ao Edison Andrino, pelo incentivo e apoio principalmente nos momentos de dificuldade, meu agradecimento afetuoso.

Aos meus colegas do Núcleo de Prática Jurídica, obrigada pela paciência, pelas lições de companheirismo que tornaram possível a realização deste trabalho. Perdoem-me pelas falhas e omissões que por ventura ocorreram nesse momento desafiador porque passei; o meu sincero reconhecimento. Agradeço de forma especial à Sandra, pela cumplicidade, no momento em que a “dor da alma” se fez presente.

À Cláudia Patrícia Rosal por saber compartilhar.

À Maria de Fátima Wolkmer, “minha irmã”, meu “anjo da guarda”, singular amizade que fez com que eu não abandonasse esse desafio, incentivando-me e participando dos momentos de angústia, de “surto”, péssimo humor, medos e crises. Que me mostrou a importância de “não perder o foco”, que fez e faz diferença em minha vida. Que me fez aprender que não podemos controlar a velocidade dos ventos, mas podemos ajustar as velas do nosso barco. Obrigada é pouco para agradecê-la por tudo e tanto!

À Aline Longo, pela paciência, pelo incansável apoio, pelo exercício de humanismo que travamos, por conviver com minhas imperfeições e mesmo assim permanecer do meu lado, por me mostrar a possível alegria, e o necessário amor.

À Eby Busnardo e Ana Mirian Ziliotto Viero, pela carinhosa compreensão, amor e companheirismo inigualáveis, vocês são seres abençoados. Obrigada!

Ao professor Reginaldo Pereira, coordenador do curso de Direito da UNOCHAPECÓ, pelo empenho e dedicação no sentido de que seus egressos participassem da presente pesquisa. É-me grato lembrar seu empenho.

Aos fraternos egressos do curso de Direito que formaram um nexo intencional de inquietação e compartilhamento com esta pesquisadora. Obrigada pela participação entusiasmada na pesquisa. Sem vocês a pesquisa não teria se realizado. Continuemos construindo e sonhando... Grata!

Ao Prof. Nelson Jacob Bunn, sabedor de que conhecimento não se transfere, mas se partilha, assim o fez generosamente.

Aos meus pais, onde quer que estejam. No que me transformei devo a vocês.

Aos meus irmãos: Robson pelo apoio irrestrito. Sempre! Meu segundo pai. Ao Rubens pelo incentivo incondicional nas mais “loucas decisões”. Marco por ter me ajudado a erigir sonhos e mais sonhos, materializando-os, solidário na busca dos meus

pequenos grandes paraísos, e muito mais... Gislaïne que se tornou uma grande mulher, meu orgulho, cuidou de mim e eu não percebi...

À amiga Ione, pela cumplicidade e alegria; Ediany, pelo apoio silencioso, mas presente, à paciente Fabiana que escutou, escutou e escutou; ao Mauricio pela amizade sincera, à Maria, minha mãe emprestada. Obrigada a todos por torcerem por mim sempre. Vocês, minha família são meu porto seguro...

Ao Neri José Brüggemann Júnior, por ter imposto uma reconstrução em minha vida. Reconstrução esta que me fez *ser mais*. Imensamente grata! A comunhão acontece com alma e corpo, espírito e matéria...

À Marina e Vitória, os sublimes presentes que recebi. Meu amor eterno. Até sempre!

Agradeço ainda, a colaboração e a troca intelectual com cada ser humano que à sua forma, respeitando as diversidades e com humildade científica contribuiu em diversos contextos e sob vários aspectos, de forma plural e humanista, auxiliaram significativamente a construir e concluir esta “tese”. Finalmente!

Salienta-se que ela foi concluída, mas permanece inacabada.

Por último resta afirmar como já o fez Isaac Newton “se enxerguei mais longe do que outros (*leia-se, se cheguei até aqui*), foi apenas porque me apoiei nos ombros de gigantes”.

RESUMO

A tese trata do tema “O estágio de prática jurídica como expressão do humanismo e instrumento transformador ao direcionamento da cidadania pluralista”. É composta de quatro capítulos. Objetiva responder às seguintes questões de pesquisa: a) A formulação do humanismo no ensino do Direito e aplicada no estágio contribui positivamente na prática profissional do futuro operador do Direito? A influência do ensino humanista contribui no direcionamento de uma cidadania pluralista? Inicia a tese com o entendimento do humanismo, sua história, conceitos e correntes. Repensa o humanismo revisitado. Um humanismo alicerçado em valores. Neste sentido uma inquietação alia-se a uma certeza: a formação humanista fundamental para a construção de idéias e transformação da sociedade, como busca incessante da dignidade de cada um e de todos, de forma a ser construída a autonomia e a emancipação do ser humano em sua integralidade, efetivando-se na concretização real do viver humano e da cidadania plural. O caminho percorrido perpassa o ensino do Direito e, especificamente, questiona o Direito e seu estágio supervisionado. A forma pela qual se optou para buscar respostas foi a realização de pesquisa de campo, aplicação de questionários, a 7 coordenadores e 70 egressos do curso de Direito da Associação Catarinense das Fundações Educacionais e Universidade Federal de Santa Catarina. O método adotado foi o das ciências sociais. Os dados colhidos, até então desconhecidos, após análise, demonstram que a formação jurídica alicerçada no humanismo, no campo teórico é realidade, porém muito ainda há que se fazer por uma formação jurídica ainda mais humanista no campo prático. Salienta-se a interdisciplinaridade e o diálogo com o curso de Psicologia, já existente e a atitude humanista que deve se efetivar por parte dos docentes e discentes para a transformação. A caminhada não deixa de ser necessária. Em síntese a tese contempla e propõe a partir do estágio supervisionado do curso de Direito, com foco no humanismo revisitado, um instrumento de transformação para o direcionamento da cidadania plural.

Palavras-chave: Humanismo. Cidadania Pluralista. Estágio do Direito.

ABSTRACT

The thesis deals with the subject “The law practice stage as expression of the humanism and transforming tools to the pluralist citizenship”. Its composite of four chapters. It aims to answer the following questions of research: a) Did the formularization of the humanism in the education of Law and applied in the stage contribute positively in the professional practical of the future operator of the Right? Did the influence of humanist education contribute to lead to a pluralist citizenship? Thesis initiates with the understanding of the humanism, its history, concepts and chains. It rethink the revisited humanism. A humanism based in values. In this way a fidget gets together with a certainty: the formation basic humanist for the construction of ideas and transformation of the society, as incessant searches of the dignity of each one and all, In this way, constructing the autonomy and emancipation of the human being in its completeness, accomplishing the real concretization of the human life and the plural citizenship. The covered way gets beyond the education of the Law, and specifically questions the Law and its supervised period of stage. The way adopted to search answers was the field research, application questionnaires, to 7 coordinators and 70 egresses from the course of Law of Associação Catarinense das Fundações Educacionais and Universidade Federal de Santa Catarina. The adopted method was of social sciences. The obtained data, until then unknown, after analysis, demonstrated that the legal formation based in the humanism, in the theoretical field is reality, however there is much to do for a legal formation more humanist in the practical field. Salient the inter subjects and the dialogue with the course of Psychology, already existing and the humanist attitude that must be accomplished from the professors and students for the transformation. The walk is not useful less. In synthesis the thesis contemplates and considers from the supervised period stage from the course of Law, with focus in the revisited humanism, an instrument of transformation for the aiming of the plural citizenship.

Key-word: Humanism. Pluralist Citizenship. Education of Law

RIASSUNTO

La tesi tratta del tema “Il tirocinio sulla pratica giuridica come espressione dell’umanesimo e strumento trasformatore indirizzato verso la cittadinanza pluralista”. Con l’obiettivo di rispondere alle domande sulla ricerca che segue: La formula dell’umanesimo nell’insegnamento del Diritto applicato nel tirocinio contribuisce positivamente nella pratica professionale del futuro operatore di Diritto? L’influenza dell’insegnamento umanistico contribuisce ad una cittadinanza pluralista? La tesi inizia con lo studio dell’umanesimo, della sua storia, concetti e tendenze. Ripensare l’umanesimo rivisitato era uno dei compiti da raggiungere. Un umanesimo basato di valori. In questo senso, un’altra preoccupazione si allea ad una certezza: La formazione umanistica fondamentale per la costruzione di idee e la trasformazione della società, come la ricerca incessante della dignità di ciascuno e di tutti, in modo tale da costruire l’autonomia e l’emancipazione dell’essere umano nella sua integrità, che si effettua nella reale concretezza del vivere umano e della cittadinanza plurale. Il cammino percorso rasenta sull’insegnamento del Diritto e specificatamente questiona il Diritto ed il suo tirocinio supervisionato. La forma scelta per cercare le risposte dipenderà della ricerca di campo, 7 coordinatori e 70 egressi del Corso di Diritto dell’Associação Catarinense das Fundações Educacionais e Universidade Federal de Santa Catarina. Il metodo adottato è stato quello della scienza sociale I dati raccolti, sconosciuti fino adesso, dopo analisi, dimostrarono che la formazione giuridica basata sull’umanesimo è realtà nel campo teorico, ma c’è molto ancora da fare per una formazione giuridica più umanistica nel campo pratico. Si sottolinea l’interdisciplinarietà e il dialogo con il corso di Psicologia, già esistente è l’attitudine umanista che si deve effettuare da parte dei docenti e studenti per la trasformazione. La camminata dimostra essere necessaria. In sintesi, la tesi contempla e propone, partendo dal tirocinio supervisionato del corso di Diritto, mettendo in evidenza l’umanesimo rivisitato, uno strumento di trasformazione per il direzionamento della cittadinanza plurale.

Parole chiave: Umanesimo. Cittadinanza Pluralista. Insegnamento del Diritto.

SIGLAS

ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais

CES – Câmara de Educação Superior

CEJ – Comissão de Ensino Jurídico

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EMAJ – Escritório Modelo de Assistência Jurídica

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NPJ – Núcleo de Prática Jurídica

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

ProUni – Programa Universidade para Todos

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

SESu – Secretaria de Ensino Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNC – Universidade do Contestado

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

UNIDAVI – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Distribuição do quantitativo de coordenadores do curso de Direito que manifestam o trabalho/discussão/reflexão da condição humana no desenvolvimento do curso de Direito	232
Gráfico 02. Distribuição do quantitativo de coordenadores do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebe a diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso de Direito	233
Gráfico 03. Distribuição do quantitativo de coordenadores do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebe a valorização da pessoa humana ao longo do curso .	234
Gráfico 04. Distribuição do quantitativo de coordenadores do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebe a liberdade de idéias e crenças no Projeto Político Pedagógico do curso de Direito.....	235
Gráfico 05. Distribuição do quantitativo de coordenadores do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebem os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade no curso de Direito	236
Gráfico 06. Distribuição do quantitativo de coordenadores do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebe o ensino da ética ao longo do curso.....	237
Gráfico 07. Distribuição do percentual de egressos do curso de Direito que manifestam o trabalho/discussão/reflexão da condição humana no desenvolvimento do curso de Direito.....	238
Gráfico 08. Distribuição do percentual de egressos do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebeu a diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso de Direito.....	239
Gráfico 09. Distribuição do percentual de egressos do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebeu a valorização da pessoa humana ao longo do curso.....	240
Gráfico 10. Distribuição do percentual de egressos do curso de Direito que manifestam o tratamento que receberam a liberdade de idéias e crenças no curso de Direito	241

Gráfico 11. Distribuição do percentual de egressos do curso de Direito que manifestam o tratamento que receberam os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade no curso de Direito	242
Gráfico 12. Distribuição do percentual de egressos do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebeu o ensino da ética ao longo do curso.....	243
Gráfico 13. Distribuição do percentual de egressos que manifestam a influência da graduação em Direito sobre a possibilidade de uma atuação profissional voltada à dignidade, igualdade e liberdade do ser humano.....	244
Gráfico 14. Distribuição do percentual de egressos quanto à influência da graduação em Direito sobre a transformação de suas posturas enquanto cidadãos.....	244
Gráfico 15. Distribuição do percentual de egressos que manifestam o aspecto priorizado pelo egresso em seu cotidiano, enquanto operadores do Direito.....	245
Gráfico 16. Distribuição do percentual de egressos que manifestam a influência do curso de graduação em Direito sobre a possibilidade de reflexões sobre a compreensão da experiência humana	246

LISTA DE TABELAS

TABELA I Curso de direito	109
TABELA II Cursos de Direito por região do Brasil.....	117
TABELA III Formas de acesso ao ensino superior.....	121
TABELA IV Bolsas ofertadas pelo ProUni no segundo semestre de 2008	123
TABELA V Advogados no Brasil.....	125
TABELA VI Distantes do bom ensino.....	141
TABELA VII Cumprimento de metas.....	142
TABELA VIII Número de alunos	172
TABELA IX Número de funcionários e docentes.....	179
TABELA X Número de clientes atendidos pela assistência social	180
TABELA XI Número de ações judiciais protocoladas	181
TABELA XII Número de participantes em audiências número de alunos	182
TABELA XII Universidades de Santa Catarina representadas na pesquisa, conforme o caráter das mesmas, número de alunos na graduação e na pós-graduação <i>lato sensu</i> , número de docentes e de técnicos administrativos.....	230

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
RIASSUNTO	9
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 PERSPECTIVA DO HUMANISMO NO DIREITO	31
1.1 HISTORICIDADE DO HUMANISMO : ANTIGUIDADE.....	31
1.1.1 Idade Antiga: de 3.500 a.C. a 476 d. C.....	31
1.1.1.1 Filosofia pré-Socrática.....	31
1.1.1.2 Filosofia Ática	32
1.1.1.3 Filosofia do Helenismo.....	32
1.1.2 Sócrates (470 a.C. – 399 a. C.)	34
1.1.3 Platão (429 a.C. – 347 a.C.).....	36
1.1.4 Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.)	39
1.1.5 Período de declínio da filosofia clássica antiga.....	41
1.2 HUMANISMO NA IDADE MÉDIA.....	43
1.2.1 Idade Média – de 476 a 1463.....	43
1.2.1.1 Humanismo cristão	45
1.3 HUMANISMO NA MODERNIDADE: PESSOA, INDIVÍDUOS e DIREITOS	51
1.3.1 Humanismo renascentista	52
1.3.2 Pessoa, indivíduo e direitos	64
1.4 HUMANISMO NA CONTEMPORANEIDADE	66
1.4.1 Humanismo marxista.....	67
1.4.2.1 Humanismo existencialista cristão	68
1.4.2.2 Humanismo existencialista ateu	70
1.4.2.3 Considerações sobre o humanismo hoje.....	72
1.5 HUMANISMO NA ESFERA DO DIREITO.....	75

1.5.1 Trajetória do humanismo jurídico	75
1.5.2 Considerações sobre o humanismo na cultura jurídica do Brasil	80
CAPÍTULO 2 ENSINO DO DIREITO DO BRASIL.....	85
2.1 RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL.....	85
2.1.1 Perfil do egresso do curso de Direito na República Velha	90
2.1.2 Perfil do egresso do curso de Direito na República Nova.....	97
2.2 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: TRAJETÓRIA DAS NORMATIVAS DO MEC	101
2.2.1 Perfil do egresso do curso de direito no Brasil contemporâneo	101
2.3 TRADIÇÃO DO HUMANISMO DO ENSINO DO DIREITO BRASILEIRO.....	113
2.3.1 Proliferação dos cursos de Direito no Brasil	116
2.3.2 Acesso ao ensino do Direito	120
2.4 DESUMANIZAÇÃO DO ENSINO E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA.....	126
2.4.1 Educação e seu papel.....	127
2.4.1.1 Ensino do Direito.....	128
2.4.1.2 Perfil docente no ensino do Direito	131
2.4.1.3 Perfil do egresso nos termos da Resolução CNE/CES nº 09/2004.....	136
2.4.1.4 Perfil dos alunos que o ensino do Direito recebe	140
CAPÍTULO 3 ENSINO JURÍDICO E SUA INSTRUMENTALIZAÇÃO.....	146
3.1 TRAJETÓRIA DO ESTÁGIO DE PRÁTICA JURÍDICA NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL	146
3.2 ESPECIFICIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	153
3.2.1 Da Assistência Judiciária.....	154
3.2.2 Assistência Judiciária no Estado de Santa Catarina	160
3.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ATRAVÉS DO ESTÁGIO: A UNIVERSIDADE VAI AO ENCONTRO DA SOCIEDADE (UMA EXPERIÊNCIA CONCRETA DE EFETIVAÇÃO DA CIDADANIA PLURALISTA).....	168
3.3.1 Projeto a Universidade vai ao Bairro.....	168
3.4 OS MECANISMOS DE EFETIVAÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (EXPERIÊNCIA DO NPJ DE LAGES (SC): UM EXEMPLO).....	171
3.4.1 Dos alunos matriculados no NPJ – 2003 a 2008	172
3.4.1.2 Dos funcionários.....	173

3.4.1.3 Do assistente social.....	173
3.4.1.4 Dos professores	173
3.4.1.5 Perfil dos clientes do Núcleo de Prática Jurídica - NPJ	174
3.4.1.6 Da assistência social	179
3.4.1.7 Das ações judiciais protocoladas e das audiências realizadas	181
3.4.2 Interdisciplinaridade possível e necessária sobre a integração dos estágios supervisionados dos estudantes de Psicologia e Direito.....	183
3.5 POSSIBILIDADE DO ENFOQUE DO HUMANISMO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	190
3.5.1 Cultura jurídica do humanismo e sua inserção no âmbito do estágio de prática jurídica.....	195
3.5.2 As assessorias jurídicas como instrumento de humanização.....	200

CAPÍTULO 4 ENSINO JURÍDICO E PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DO HUMANISMO E DA CIDADANIA PLURAL.....

PLURAL.....	207
4.1 EM BUSCA DE UM ENTENDIMENTO DE CIDADANIA PLURALISTA.....	207
4.2 EDUCAR PARA A CIDADANIA	209
4.2.1 Cidadania integrada	213
4.2.2 Cidadania plural.....	217
4.3 MÉTODO	224
4.4 NATUREZA DA PESQUISA.....	224
4.5 PARTICIPANTES	226
4.5.1 Seleção dos participantes.....	226
4.6 FONTES DE INFORMAÇÃO	227
4.6.1 Procedimento de coleta de informações	227
4.6.2 Elaboração dos instrumentos utilizados nas observações.....	228
4.6.3 Processo de coleta de informações	228
4.6.4 Organização dos dados coletados	228
4.6.5 Procedimentos de análise dos dados.....	229
4.7 UNIVERSIDADES REPRESENTADAS NA PESQUISA	229
4.8 ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS ÀS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES DE CURSO DE DIREITO.....	231
4.8.1 A condição humana e o ensino de Direito.....	231

4.8.2 O tratamento que recebe a diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso de Direito sob a percepção dos coordenadores dos participantes.....	232
4.8.3 O tratamento que recebe a valorização da pessoa humana ao longo do curso	233
4.8.4 O tratamento que recebe a liberdade de idéias e crenças no Projeto Político Pedagógico do curso de Direito.....	234
4.8.5 O tratamento que recebem os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade no curso de Direito	235
4.8.6 O tratamento que recebe o ensino da ética ao longo do curso.....	236
4.9 ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS À PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO	237
4.9.1 A condição humana e o ensino de Direito sob a perspectiva dos egressos	237
4.9.2 O tratamento que recebeu a diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso de direito sob a percepção dos egressos do curso de Direito.....	239
4.9.3 O tratamento que recebeu a valorização da pessoa humana ao longo do curso de Direito sob a percepção dos egressos	240
4.9.4 O tratamento que recebeu a liberdade de idéias e crenças no curso de Direito, sob a percepção dos egressos	241
4.9.5 O tratamento que receberam os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade no curso de Direito sob a percepção dos egressos.....	241
4.9.6 O tratamento que recebeu o ensino da ética ao longo do curso sob a percepção dos egressos.....	242
4.9.7 Percepção dos egressos quanto à influência da graduação em Direito sobre a possibilidade de uma atuação profissional voltada à dignidade, igualdade e liberdade do ser humano.....	243
4.9.8 Percepção dos egressos quanto à influência da graduação em Direito sobre a transformação de suas posturas enquanto cidadão	244
4.9.9 Aspectos priorizados cotidianamente pelos egressos, enquanto operadores do Direito.....	245
4.9.10 Influência do curso de graduação em Direito sobre a possibilidade de reflexões da compreensão da experiência humana	245
4.10 INTERPRETAÇÃO E ESTABELECIMENTO DE RELAÇÃO ENTRE AS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES DE CURSO E DOS EGRESSOS QUANTO ÀS QUESTÕES INVESTIGADAS	246

4.11 (In)EXISTÊNCIA DO HUMANISMO NOS CURSOS DE DIREITO DO SISTEMA ACAFE E UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC	247
4.12 HUMANISMO NO ENSINO DO DIREITO E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO INSTRUMENTO TRANSFORMADOR AO DIRECIONAMENTO DA CIDADANIA PLURALISTA	249
4.12.1 O papel do estágio supervisionado na formação jurídica	249
CONCLUSÃO	256
REFERÊNCIAS	269
APÊNDICES	286
APÊNDICE 1 QUESTIONÁRIO COORDENADORES DE CURSOS	287
APÊNDICE 2 QUESTIONÁRIO EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO	289

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vivencia situações de tensão que apontam para uma crise. É freqüente a observação de valores questionáveis, de esperança desassistida, de violência banalizada e de apatia para com expressiva fatia da população brasileira subjugada a condições mínimas de sobrevivência. O paradigma sociopolítico e cultural, ou seja, o contrato social com seus critérios de inclusão/exclusão e seus principais pressupostos bem como metas contratuais atravessa um período de ressignificação.

Nesse contexto relevantes são as questões com que o Direito se depara: premente mudança do seu papel em relação às transformações que afetam a construção de uma plena cidadania. A sociedade, presa pela racionalidade de mercado, impactada por uma visão economicista e reducionista necessita de ações transformadoras que privilegiem aspectos imprescindíveis à vivência em coletivos. A visão positivista do Direito, historicamente consolidada, deixou de refletir sobre os anseios da sociedade: reduziu-se a uma matriz formalista. No pensamento jurídico moderno houve uma limitação do Direito e da Justiça cujo objetivo se fixa no âmbito técnico-formal. No cenário jurídico atual (2009), o que importa é o mundo das normas e não a realidade vivenciada, sentida e desejada pelos cidadãos. O Direito voltou-se para si mesmo, preso num sistema normativo no qual Justiça significa simplesmente a concordância com a norma vigente.

Recuperar, pois, o destinatário do Direito, ou seja, o ser humano é a meta das correntes humanistas dessa ciência. Diante da crise da justiça formal, aquela que se define no ordenamento jurídico, busca-se o direito da pessoa humana, por meio da concretude histórica, na realidade do menos favorecido, do excluído.

Compreende-se, assim, a preocupação com a construção democrática vista como um processo incessante dos sujeitos do Direito e da cidadania. Nesse contexto, coloca-se a Justiça social como parâmetro fundamental de aferição da legitimidade de um Estado de Direito.

No Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988, restou consagrada a proteção aos direitos fundamentais, erigindo em seu artigo 1º, inciso III, a dignidade da pessoa humana a princípio fundamental. A partir desse marco histórico é possível perceber que a dimensão do direito humano de toda a sociedade foi ampliada, mais bem resguardada (ao menos formalmente) e antigos conceitos repensados e adaptados aos novos tempos, em que o povo não é mais citado, mas sim, os cidadãos de direitos.

Entretanto, a efetivação do exercício do direito do cidadão, no que tange à realidade brasileira, ainda é uma meta a ser atingida. Em um país cujo índice de analfabetismo denuncia a alarmante defasagem entre as classes sociais, é quase inimaginável conceber que tais cidadãos conheçam e saibam exercer seus direitos.

A dignidade humana, diante da realidade vivenciada, pelo conjunto da sociedade, fica comprometida, porém continuará sendo "letra morta", atitude condenável por todos aqueles que esperaram a concretude das conquistas alcançadas, historicamente, em relação ao direito da pessoa humana.

A partir dessas constatações: organização e construção da sociedade é professada a "assistência jurídica integral e gratuita". Necessária e premente é a reflexão sobre o perfil de acesso à Justiça concedido às pessoas carentes, muitas vezes semi-analfabetas.

Pelo aspecto inquietante dessa questão, salienta-se que a deferência da assistência jurídica aos carentes envolve não apenas o acionamento do Poder Judiciário, mas também uma assessoria preventiva e extrajudicial. Portanto se faz necessário refletir sobre o acesso efetivo à Justiça em sua relação com a formação profissional.

Pode ser observado que o ensino jurídico, de modo geral, e os estágios supervisionados do curso de Direito oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior que atendem à população carente são vistos como os verdadeiros responsáveis pela solução dos problemas de assessoria pré-processual, ajuizamento e assessoria pós-processual às camadas economicamente desfavorecidas. Tal realidade constata-se no âmbito do Estado de Santa Catarina, onde a Defensoria Pública não está instalada.

Buscar o resgate ou implantar mecanismos no sentido de fazer valer os direitos do cidadão, com a efetiva concretização da cidadania plural, envolve não apenas os cursos de Direito: ultrapassa a academia e atinge toda a sociedade e o próprio Estado, pois já está evidenciado que há um descompasso entre o ideal e o real no ensino do Direito.

A partir da concepção ampla do acesso à Justiça é importante repensar, também a função, que os cursos de Direito têm no Brasil. Os cursos deixam de ter apenas a função de formar profissionais habilitados para representar seus clientes no foro em geral. Sincronicamente devem contribuir de maneira significativa para a construção de uma ordem jurídica e social mais justa focada na dignidade humana.

Os profissionais do futuro deverão estar aptos a lidar com as carências da população. Para tanto, velhas práticas pedagógicas necessitam ser revistas. A atuação docente requer novos enfoques e isso perpassa a redefinição do ensino superior de modo geral e o ensino do Direito em particular. Afinal, o ensino imprime marcas e configura modelos de atuação profissional.

Considerar-se-á, ainda, que o curso de Direito tem deveres éticos para com a sociedade, cabe a seus operadores além de uma atuação ética a proposição de alternativas que levem a reflexão do seu ensino e de sua função cidadã na sociedade. É nesse aspecto que se assenta o elemento instigador desta pesquisa.

A relação existente entre a Universidade e a Sociedade não pode ser abstrata ou distante. O que se constata, no ensino do Direito, é o estreitamento Universidade/Sociedade se concretizando nos estágios e nos resultados proporcionados à comunidade. Porém, essa atuação na sociedade, ainda deve ser mais ampla e contínua. Para isso, é possível afirmar que a formação de perspectiva humanista no curso de Direito deve ser enfatizada e orientada por professores e funcionários que lá desenvolvem suas atividades, uma vez que a preocupação com o ser humano em sua integralidade constitui a essência dessa concepção. Nessa ótica o humanismo desprendido das amarras do metafísico, ou seja, o humanismo concreto e real emerge transformado em um humanismo revisitado.

Por existirem vários tipos de humanismo, optou-se por uma teoria condutora não voltada a uma visão tradicional de humanismo. Assim, o **marco teórico eleito foi o de Antonio Carlos Wolkmer, que trabalha um humanismo prático, real, concreto e emancipatório, o qual se pretende visitar**. Almeja-se ainda estudar a aplicação da teoria humanista no ensino do Direito, como forma de preparar o pensar e o fazer do futuro operador do Direito levando-o a contemplar e a preservar a garantia constitucional do acesso à Justiça para todos e, sobretudo, auxiliar na edificação da cidadania da população menos favorecida.

É necessário (re) analisar o paradigma do ensino jurídico com vistas a reconstruir a sua já ultrapassada formalidade e tecnicismo. Depara-se, neste início de século

XXI, com uma sociedade mais criteriosa que clama por um novo Direito: o humanismo, calcado em valores, como a fraternidade, a tolerância e o diálogo que tomarão corpo se desempenhados na perspectiva crítica, interdisciplinar e plural.

Confunde-se, ainda, esse tema, com a prática profissional da pesquisadora, pois, enquanto educadora, propõe-se a despertar nos graduandos uma consciência geradora de mudanças sociais, uma vez que concebe como uma das funções da Universidade a transformação da sociedade. Para tanto, formar profissionais conscientes e capazes de adoção de práticas consoantes à Ética Profissional é fundamental. Também é relevante arquitetar um pensar crítico e reflexivo, inculcando nos acadêmicos a relevância de sua pugna, pela cidadania dos desfavorecidos econômica e juridicamente.

Além disso, uma das razões balizadoras da realização desta pesquisa é a busca pelo entendimento da Justiça como uma continuidade da sociedade. Essa razão conjuga-se à prática profissional da pesquisadora em dois momentos: no primeiro, envolve o trabalho dedicado ao exercício da advocacia e num segundo, refere-se à sua atuação enquanto professora orientadora de estágio do curso de Direito. Essas experiências possibilitam observar que proporcionar o acesso à Justiça é vital à população de baixa renda e se constitui num fator preponderante para o desenvolvimento do indivíduo e para o reconhecimento da sua condição de cidadão.

De outra parte, se o acesso à Justiça proporcionado via Núcleo de Prática Jurídica do curso de Direito já é uma realidade, acrescentar-lhe uma perspectiva humanista é elevar à sua qualidade. Além disso, interferir nessa formação com um humanismo revisitado só contribuirá para o direcionamento da cidadania plural.

Cientificamente a realização desse estudo poderá contribuir na produção de conhecimentos associados à temática pelo seu caráter inédito. É importante ressaltar a relevância do estudo, suas características, e os resultados a que se propõem. Bem como, se a adoção desse humanismo, em sua estrutura curricular pelos cursos de Direito contribuirá para a elevação da qualidade do ensino e interferência positiva na prática profissional dos futuros operadores do direito.

A tese ora apresentada tem como tema: “O estágio de prática jurídica como expressão do humanismo e instrumento transformador do direcionamento da cidadania pluralista”. Objetivar-se-á responder às seguintes hipóteses: **As diretrizes formuladoras do humanismo aplicado ao ensino do Direito e consolidada no estágio supervisionado do**

**curso de Direito contribui positivamente na prática profissional do operador do Direito?
O ensino humanista influencia a conduta do operador do direito no direcionamento da
cidadania pluralista?**

Diante do problema colocado surgem hipóteses nucleares que pretendem responder ao problema levantado.

Feita a análise central do problema, a tese tem como seu objetivo geral examinar a(s) consequência (s) da formação humanista dos operadores do Direito como instrumento transformador do direcionamento da cidadania pluralista. Pretende ainda responder aos seguintes objetivos específicos:

- a) Examinar o Humanismo, frente às possibilidades que se abrem com a inserção do referencial teórico de um humanismo revisitado
- b) Estabelecer relação entre o ensino do Direito assentado numa perspectiva humanista
- c) Demonstrar que a formação humanista nos estágios de prática jurídica pode ser um instrumento transformador do direcionamento da cidadania pluralista
- d) Identificar a inserção do humanismo como abordagem teórica prevalecte nos cursos de Direito das universidades do Estado de Santa Catarina a partir de suas disciplinas do eixo de formação fundamental, profissional e prático, assim definidas no artigo 5º da resolução 09/2004 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE) e as consequências de uma formação humanista na atuação profissional de egressos das universidades de Santa Catarina
- e) É possível assinalar a proposição de um humanismo revisitado

Considerando, que o estágio do curso de Direito tem deveres éticos para com a sociedade, cabe aos operadores do Direito: atuação ética, bem como busca de alternativas para repensar o estágio supervisionado do curso de Direito, sem abandonar o acesso à Justiça que ele promove. Nessa direção volta-se o dínamo dessa pesquisa cuja maior contribuição visa ao funcionamento do estágio mais qualificado, não só nos aspectos didático-pedagógicos. Visa também à densa faixa da população que, quando necessita, busca os serviços oferecidos pelo Núcleo de Prática Jurídica – NPJ.

A integração do conhecimento explícito ao conhecimento tácito do acadêmico encontra no desenvolvimento do estágio supervisionado do curso de Direito, por meio dos serviços do NPJ, a práxis da assistência jurídica gratuita e a manutenção do interesse do aluno pela construção de seu saber. Assim, é também pela disponibilização desses serviços, que a Universidade Cidadã ganha identidade, redefine sua missão social a qual deve somar o compromisso com a excelência no atendimento às necessidades dos clientes.

Depreendeu-se a viabilidade desse trabalho também na necessidade de demonstrar que o NPJ do curso de Direito, ao contrário do que alguns pensam, não é um local, uma fábrica de produzir, onde se ajuízam ações ou defendem carentes ou hipossuficientes. O Núcleo de Prática Jurídica é um espaço didático-pedagógico, de cunho social sim, mas não paternalista. Não se trata de uma fábrica, mas de um espaço transformador em que interagem seres humanos que buscam refazer a vida e o modo de viver acessando à Justiça. Essas pessoas imbuídas de cidadania buscam conforto, esperança, igualdade, fraternidade, liberdade, tolerância, diálogo e reconhecimento.

Uma vez revestido o estágio supervisionado da perspectiva humanista e voltado para o acesso efetivo à Justiça ele deixa de ser visto como mera máquina de produzir petições, pois a cada atendimento pré-processual e pós-processual executado por seus acadêmicos, sob a orientação docente, também proporciona conhecimento jurídico à sociedade na qual está inserido.

Tais entendimentos fundaram-se no pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem leva à mudança, e a mudança deve resultar em melhorias. É por isso que todas as pessoas, em todos os níveis devem ter habilidade, competência, conhecimento necessário e oportunidades para o exercício da cidadania, fazendo com que a justiça se concretize de forma humanizada, deixando de ser apenas um sonho.

Por essas razões o **objetivo geral da pesquisa** é norteado no ensino do Direito e seu estágio numa perspectiva humanista a fim de construir uma cidadania plural, entendida como a que reconhece as necessidades e direitos da pluralidade do amálgama de pessoas não apenas os já formalizados, mas os informais. Essa forma de cidadania converge para a essência do regime democrático.

Cidadania Plural é mais abrangente que as demais formas de cidadanias, como a diferenciada, por exemplo. Abarca o direito e a diferença à igualdade, remetendo à participação, seja ele coletivo ou individual para as diferentes esferas de sua vida (presidentes

associações bairros, bem como para dimensões de espaço territoriais (local, regional e global), **fazendo da cidadania o exercício de todos os direitos humanos e culturais.**

O comprometimento do estágio deve visualizar a diferença na formação dos acadêmicos, levando-os à solução dos problemas que aviltam o ser humano. Há o estágio de valorizar os princípios mínimos da decência e cultivar o convívio da dignidade, da solidariedade, da igualdade, da fraternidade e do diálogo. Com equilíbrio e ética essa comunhão é possível. O humanismo unido ao ensino do Direito permitirá aos futuros operadores o fortalecimento dos valores democráticos pertinentes à cidadania plural.

A estrutura da tese desdobra-se em quatro capítulos.

Quanto à **explicitação da metodologia** a mesma é de natureza descritiva. Uma abordagem quali-quantitativa, a pesquisa descritiva tem como objetivo observar, registrar e analisar o fenômeno, sem entrar no mérito dos conteúdos. A interferência do pesquisador deve ser inexistente, no sentido de descobrir como o fenômeno acontece e com que frequência. Os investigadores, por sua vez, interessando-se mais pelo processo do que pelo resultado, examinam os dados de maneira indutiva e privilegiam o significado. O método quantitativo vale-se do uso da quantificação, seja na coleta ou utilização das informações por meio de técnicas estatísticas. Assim, a pesquisa quali-quantitativa trabalha com o universo de significados, valores e atitudes relacionados ao fenômeno investigado, abordando também aspectos sobre as relações quantitativas entre as variáveis da realidade a ser estudada. A investigação quantitativa levantou dados aparentes, mensuráveis da pesquisa, oportunizando a interpretação e análise, ou seja, a investigação qualitativa.

A pesquisa adotou o *design* de um estudo do tipo *survey*, que pode ser descrito como a obtenção de dados sobre opiniões, entendimentos e/ou leitura de um grupo de pessoas, designado de população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa. A pesquisa de *survey* é uma das ferramentas disponíveis para pesquisadores da área social que utilizam técnicas específicas enquadradas nas normas gerais de investigação, não se limitam a aplicar respostas e contá-las.

A adoção desse tipo de pesquisa permite a elaboração clara e rigorosa de um modelo lógico, possibilitando ao pesquisador documentar processos causais mais complexos. Métodos de pesquisa do tipo *survey* envolvem a coleta e a quantificação de dados, tornando-os fontes permanentes de informações. Um corpo de dados de *survey* pode ser analisado pouco depois da coleta e confirmar uma determinada teoria de comportamento social.

O método utilizado para a realização da pesquisa foi o descritivo, valendo-se do modo exploratório como meio de levantar questões para futuras discussões ou mudanças de procedimentos. Essa estratégia de pesquisa permite ao pesquisador uma maior compreensão dos elementos que fazem parte de um fenômeno.

No que se refere à pesquisa exploratória, seu foco é uma visão ampliada sobre um fato específico, e para tanto utilizará levantamento bibliográfico, documental e questionário.

Os participantes da pesquisa são coordenadores do Curso de Direito da Associação Catarinense das Fundações Educacionais e Universidade Federal de Santa Catarina, no seu *campus* sede, assim como os egressos desses cursos que se graduaram no período compreendido entre os anos de 1996 a 2006.

Dentre os 13 cursos selecionados obteve-se a participação de 7 e de 70 egressos destes cursos, aos quais foram aplicados dois diferentes questionários fechados e previamente submetidos a teste. Indispensável salientar que os questionários foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Planalto Catarinense de Lages (SC), e protocolado sob o número 08107.

Quanto aos coordenadores de curso, a pesquisa procurou saber: a) as percepções dos mesmos em relação ao curso que coordenam; b) sobre a condição humana e o ensino do Direito; c) que tratamento recebe a diversidade pessoal e cultura dos acadêmicos; d) como a valorização da pessoa humana é trabalhada, a sua liberdade de idéias e crenças expressadas no Projeto Político Pedagógico; e) os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade; e f) o ensino da disciplina Ética. Todas essas questões foram apresentadas de modo que as respostas obtidas visualizassem o desenvolvimento ao longo de cada curso de Direito.

Sobre os egressos (advogados, juízes, promotores de justiça, delegados estaduais e federais, servidores da justiça e professores) a análise dos dados voltou-se às percepções dos mesmos sobre: a) a condição humana e o ensino do Direito sob a perspectiva dos egressos; b) o tratamento que recebeu a diversidade cultural e pessoal dos acadêmicos, valorização da pessoa humana, a liberdade de ideias e crenças, os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade do curso de Direito e a ética; c) a influência da graduação em Direito sobre a possibilidade de uma atuação voltada à dignidade, igualdade e liberdade do ser humano; d) a influência da graduação em Direito sobre a transformação de suas posturas

enquanto cidadãos; e) quais os aspectos priorizados pelos egressos, enquanto operadores do Direito; e f) influência do curso de graduação na possibilidade de reflexões sobre a compreensão da experiência humana.

Finalizado o processo da coleta de dados teve início a etapa de organização dos dados coletados. Criaram-se tabelas contendo a transcrição das manifestações dos participantes por universidade, possibilitando a visualização das percepções de todos sobre cada fenômeno estudado.

O procedimento da análise dos dados deu-se pelas descrições e tabelas criadas possibilitando analisar os dados concordantes, os discordantes, os consensos, os aspectos em comum, entre outros, que fundamentaram as interpretações sobre cada variável pesquisada.

As contribuições de diversos autores, pesquisadores e articulistas sustentaram tais interpretações. Procurou-se privilegiar fundamentos teórico-empíricos com o apoio de um referencial metodológico consistente e lógico. Portanto, toda a explicitação dos fenômenos analisados no processo de pesquisa foi direcionada por esse referencial, como também os procedimentos usados na investigação, na exposição dos dados e nas conclusões obtidas. O método favoreceu e possibilitou a compreensão das características e peculiaridades dos fenômenos apreendidos da realidade.

Enfocou-se no **primeiro capítulo** a perspectiva do humanismo no ensino do Direito. Para tanto inicialmente se faz uma retrospectiva histórica do humanismo a partir da Idade Antiga, perpassando a Idade Média e Moderna, até chegar ao humanismo na Contemporaneidade.

Constata-se que as origens do humanismo remontam à Grécia Antiga e na sua trajetória torna-se inseparável da civilização e da cultura humana. Nesse momento histórico tem-se um humanismo alicerçado na filosofia pré-socrática.

Adentra-se o **capítulo segundo** tratando do humanismo na cultura jurídica brasileira e sua inserção no âmbito do ensino do Direito e do estágio de prática jurídica.

Salienta-se a importância de um ensino na perspectiva humanista, multidisciplinar, com uma educação focada no ser humano, que não destrua a diversidade, mas transforme-a, de modo que a compreensão possa abarcar a incompreensão humana, criando condições para o exercício de uma cidadania plural.

Aborda-se a história do ensino do Direito no Brasil e suas raízes técnico-formalistas, com influências negativas no ensino do Direito desde a colonização do Brasil até os dias atuais. A herança do ensino jurídico formando profissionais com perfil técnico, legalista e formal ainda é uma realidade.

Dá-se ênfase, ainda, sem pretensão de esgotar o assunto, ao tema educação brasileira e seu papel, discutindo o ensino do Direito, o perfil docente e discente e as formas de acesso ao ensino superior vigente nas instituições de ensino de Direito pelo país. Tem-se, ainda, uma preocupação em resgatar a história das normativas sobre a educação brasileira de modo geral e sobre o ensino do Direito. O olhar da pesquisadora volta-se também para desumanização que vem ocorrendo na formação dos operadores jurídicos, ante a instalação desordenada de cursos de Direito no Brasil.

Já no **terceiro capítulo**, foca-se o estágio supervisionado do Curso de Direito, sua história, suas especificidades.

Descreveram-se, a título exemplificativo, as atividades desenvolvidas no estágio do Curso de Direito da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac, privilegiando as experiências do estágio e os mecanismos de efetivação da cidadania que ele tem procurado proporcionar.

Dentre as atividades desenvolvidas no NPJ, salienta-se a execução do Projeto “A Universidade vai ao bairro”. Sob a supervisão dos professores orientadores, os estagiários prestam serviços jurídicos à população residente na periferia de Lages, bem como desenvolvem um programa de educação para a cidadania. O projeto operacionaliza-se com palestras sobre Direitos Fundamentais, Direito de Família, Direito do Trabalho e Direito das Sucessões e outras áreas do Direito, realizadas pelos alunos sob a orientação dos professores.

Nesse projeto tem-se a parceria do Curso de Psicologia, e a interdisciplinaridade acontece. Dessa união resultou a integração dos dois cursos, e o diálogo das áreas envolvidas efetivamente, possibilitou a solução de conflitos das pessoas inseridas.

Após, demonstrou-se o perfil dos clientes do Escritório Modelo de Assistência Jurídica e da cidadania, suas raízes, sua história e importância de efetivação não apenas formal, mas real para uma sociedade real. Por último, apresenta-se o **quarto capítulo** da tese, com a pesquisa de campo realizada.

A bem de alcançar os objetivos deste estudo serão utilizados parâmetros científicos que possam servir de guia para organizar as reflexões e tornar compreensíveis as conclusões que uma pesquisa científica enseja.

Por fim, encontram-se registradas as conclusões propiciadas por este trabalho, com base em referencial teórico científico.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVA DO HUMANISMO NO DIREITO

1.1 HISTORICIDADE DO HUMANISMO: ANTIGÜIDADE

Traçar a evolução histórica do humanismo ocidental é tarefa por demais árida, dada a quantidade de vertentes e os inúmeros momentos históricos em que marcou presença. Isto se deu porque a cultura filosófica e artística que o caracteriza se tornou a chave para a expansão de futuras civilizações. O humanismo remonta a Grécia Antiga e veio a tornar-se inseparável da civilização e da cultura. A análise do humanismo e de seus significados ao longo da história, sua justificativa, características, espécies e trajetória na tradição ocidental, até o humanismo contemporâneo, é o objetivo no presente capítulo.

1.1.1 Idade Antiga: de 3.500 a.C. a 476 d.C.

O humanismo está alicerçado na filosofia pré-socrática, assim conhecida por anteceder ao filósofo grego Sócrates. Para projetar uma macrovisão sobre o tema, passemos à seguinte divisão:

1.1.1.1 Filosofia Pré-Socrática

Mais apropriadamente denominada de conhecimento mítico, primitivo, não-científico. Neste período a filosofia encontra seu primeiro registro através da escola pitagórica, caracterizada pela doutrina dos números, que considera “filósofo” aquele que

persegue o conhecimento, o saber. Nessa fase a filosofia se desenvolve não na Grécia – a “terra-mãe” –, mas em colônias como a Jônia e a Itália Meridional. O principal foco de interesse é, então, a filosofia natural.

1.1.1.2 Filosofia Ática¹

O centro do desenvolvimento filosófico migra das colônias para a Grécia – ou da periferia para a “terra-mãe”. Suas figuras exponenciais são Sócrates, Platão e Aristóteles, e embora ainda se priorize questões envolvendo a natureza, o foco passa a ser o homem e sua relação com a moralidade, o Estado, o espírito e a alma.

1.1.1.3 Filosofia do Helenismo

Caracterizou o período entre 476 e 322 a.C., que marcou a ascensão de Alexandre Magno e a dissolução de seu império entre os sucessores. A fase também é marcada pelas escolas filosóficas de então²: o cinismo o estoicismo e o epicurismo.

No referido primeiro período se inclui a investigação especulativa – a chamada Filosofia primitiva. O homem estava envolvido por forças misteriosas e poderes ocultos, através dos quais as divindades dominam-lhe a vida e ele não consegue se determinar com segurança³. Num segundo momento – o chamado período politeísta – as divindades eram absolutas, sendo confundidas com o universo⁴. Tal fase da Filosofia grega motivará o surgimento do momento seguinte, conforme OLIVEIRA⁵:

¹ Ver mais in: JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

² Ver também: WOLKMER, Antonio Carlos. **Síntese de uma história das idéias jurídicas**: da antigüidade clássica à modernidade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006; RUSSEL, Bertrand. **História da filosofia ocidental**. Livro primeiro. Tradução de Breno Silveira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967; SIACCA, Michele Federico. **História da Filosofia I** : Antigüidade e idade média. Tradução de Luis Wsahington Vita. São Paulo: Jou, 1967.

³ Sobre o período pré-socrático, ver OLIVEIRA, Odete Maria. **Conceito de homem**: mais humanista, mais transpessoal. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 39-42.

⁴ “Neste período politeísta cada mito simbolizava o disfarce de uma força física personificada e animada: deuses que provocavam medo e temor e que exigiam adoração. Desse modo, misteriosamente foram surgindo mitos e também deuses no mundo e que assim foram se inserindo no âmbito da filosofia. Impregnada desse conteúdo de mistério religioso, a mente do humano passou a se deslocar do particular para o universal – Uno – distanciando-se do vôo temporal em direção ao vôo transcendental. Essa divindade mítica tudo podia. Era

[...] o cosmológico – que, libertando-se desse caráter fantástico, tornar-se-á mais especulativo em suas investigações e desenvolvimento, polarizando-se em duas direções: o princípio (*arché*): princípio primeiro ou conjunto de vários princípios, onde o homem ainda não era uma preocupação e a natureza (*physis*).

Destarte, neste momento a natureza física e o universo eram o centro do interesse filosófico. A problemática do homem não era ainda o ponto central, mas a realidade cósmica em seus princípios, daí a denominação de período cosmológico.

Em meio a tais preocupações envolvendo a natureza e seus elementos (água, terra, ar e fogo), os filósofos passaram a indagar acerca da “concepção⁶ de um Ser absoluto: Princípio primeiro – motor imóvel – transcendente ao homem e às coisas”. E assim chegaram à preocupação filosófica do “devir⁷ (vir-a-ser), do movimento e do tempo, e finalmente sobre a indagação sobre o porquê do homem, o porquê da vida do homem, o porquê o homem nasce e o porquê o homem morre”.

Assim, no século V a.C inicia-se uma nova etapa da filosofia grega⁸, envolvendo uma volta do homem sobre si mesmo, sobre sua vida e sua finitude – é o período antropológico. Um momento em que, conforme OLIVEIRA⁹, o “homem se dá conta de que tem que fazer questão de quem ele é”. Há, neste caminhar histórico, uma mudança no foco das preocupações dos pensadores, passando-se do naturalismo dos pré-socráticos ao humanismo a que se dedicam os sofistas – um humanismo que tem como preocupação central a vida do homem e os problemas práticos do cotidiano.

Os sofistas preocuparam-se com vários temas: sociais, jurídicos, políticos, morais e psicológicos, incluindo até a oratória – enfim, com todas as questões que envolvessem o homem e seu lugar na sociedade. Por outro lado, os sofistas provocaram discussões e reflexões sobre o homem – o homem no mundo e o homem pelo homem – de forma realista, sem idealismos, afetando de maneira importante a filosofia grega. Oliveira¹⁰

vista tanto como lei da natureza quanto poderosa força de mistério a dominar os *humanus*. O natural e o divino não se distinguem. Os deuses confundiam-se com o universo”. Idem, p. 40.

⁵ Idem, *Ibid.*, p. 40-41.

⁶ Idem, *op. cit.*, p. 41.

⁷ Idem, *op. cit.*, p. 42.

⁸ “Surgimento das escolas: Iônica ou Primeira Escola (séculos VII a VI a.C.), Pitagórica ou doutrina de números (séculos VI – IV a.C.) e Eleática ou da Dialética (séculos VI a V a.C.). Foram destaques da Escola Iônica: Tales de Mileto, Anaximandro de Mileto, Anaxímenes de Mileto e Heráclito de Éfeso. Da Escola Pitagórica, como o próprio nome diz em homenagem a Pitágoras, seu fundador e destaque. Escola Eleática, também tendo como destaque o fundador Xenófanes, de Colofon”. Ver mais sobre estas escolas em: OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 43-53.

⁹ TOBEÑAS, José Castan. **Humanismo y derecho**. Madri: Reus, 1962. p. 20.

¹⁰ Idem. p. 55.

prossegue, afirmando que “saindo do mundo cosmológico voltou-se ao mundo antropológico. Conseqüentemente, se a história do humanismo não se inicia exatamente com os sofistas, com eles certamente firmou profundas e seguras raízes”.

Os sofistas – termo cujo significado original se liga à noção de “sábio” ou aos que se dedicavam ao estudo das ciências e das artes – tinham características em comum com os chamados filósofos naturais ou da natureza, dentre elas a da crítica à mitologia tradicional. Mais tarde foram assim chamados os professores, os que detinham algum saber técnico. Então se verifica uma distorção, pois tornaram-se mercenários. Ávidos de poder pecuniário, usando de argumentos falsos sob o pretexto de verdadeiros, eram arrogantes e vaidosos na busca de ascensão na pirâmide social da época.

Para o presente estudo, todavia, a sofística (doutrina dos sofistas) é “o conjunto de doutrinas, métodos e atitudes intelectuais daqueles pensadores gregos da época socrática”, de acordo com Vilela¹¹. O sofista Protágoras (487 a.C. – 420 a.C.) afirmava que “o homem é a medida de todas as coisas”¹² e era considerado um agnóstico.

1.1.2 Sócrates (470 a.C. – 399 a.C.)

Ateniense, Sócrates era filho do escultor Sofrônio e de Fenárete, que significa “parteira”. Casado com Xantipa, viveu toda sua vida em Atenas e em 399 a.C. foi acusado de “corromper a juventude” e de “não reconhecer a existência dos deuses”. Considerado culpado por um júri de cinquenta pessoas, num veredicto por escassa maioria, foi condenado a ingerir veneno. Poderia ter salvado sua vida se concordasse em deixar Atenas – mas isso representaria assumir que era culpado e ele não seria Sócrates se escapasse à sentença dessa forma. O ponto crucial é que Sócrates considerava a própria consciência – e a verdade – mais importante que sua vida, afirmando sempre que tudo o que fizera fora para o bem do Estado. Inútil. Algum tempo depois, na presença de seus amigos mais íntimos, bebeu um cálice de cicuta e morreu.

¹¹ VILELA, Orlando. **Iniciação filosófica**. 2. ed. São Paulo: Dominus, 1964. p. 29.

¹² “Com isso queria dizer que ‘o certo e o errado, o bem e o mal sempre tinham de ser avaliados em relação às necessidades do homem’. Quando perguntado se acreditava nos deuses gregos, Protágoras dizia: ‘Dos deuses nada posso dizer de concreto [...] nesse particular são muitas as coisas que ocultam o saber: a obscuridade do assunto e a brevidade da vida humana’. Os filósofos chamam de agnósticos são aqueles que não são capazes de afirmar categoricamente se existe ou não um Deus”. Idem. p. 78.

Sócrates ensinava ocasionalmente e também realizava análises psicológicas, mas não poderia ser considerado um sofista, pois seus estudos não se ligavam aos temas da sofística. Também ao contrário dos sofistas, que acusava de arrogância, não cobrava pelos ensinamentos. Sócrates não se considerava um sábio, autodenominando-se um *filósofo* no mais verdadeiro sentido da palavra. Dentre suas célebres frases, duas se destacam, inclusive por sua atualidade: “Sou o mais sábio dos atenienses – só eu sei que nada sei!” e “conhece-te a ti mesmo!”

Importante destacar que Sócrates fundamentava suas reflexões nos problemas humanos, procurando descobrir qual a vida ideal para o homem. Desta forma levava as pessoas a refletir sobre o bem e o mal, a vida e a moral.

Sócrates falava com todo tipo de gente nas praças, mercados e ruas de Atenas. Com a força de sua argumentação, convencia seus interlocutores a mudar a forma de pensar, levando-os a conclusões diferentes das anteriores. Ressalta-se que nessas interações com a sociedade ateniense ele não ensinava, procurando antes fazer com que as pessoas raciocinassem e concluíssem por si mesmas. OLIVEIRA¹³ registra:

Importava mais a Sócrates como fazer para apreender a verdade pela razão do que ensinar os conhecimentos e seus conteúdos, [...] um conhecimento é universal, mas sua investigação é individual, originando um conhecimento universal que não anula as singularidades das investigações e os limites de seus investigadores.

Sócrates e os demais filósofos gregos da Antigüidade foram os primeiros a abordar o humanismo, preocupando-se em encontrar respostas baseadas na racionalidade, sem recorrer aos princípios da superstição e da religião.

A célebre afirmação socrática “conhece-te a ti mesmo” revela o caminho que seu pensamento filosófico percorreria¹⁴. Conforme NOGARE¹⁵, Sócrates revela o “verdadeiro fundamento humanista do homem – *humanismus* –, o homem como sábio que deve ser”, sábio o suficiente para saber o que é e o que deve fazer. Assim, mesmo sem

¹³ OLIVEIRA, op. cit., p. 52.

¹⁴ “Sócrates transmitiu antes de tudo o preceito do oráculo de Delfos: ‘Conhece-te a ti mesmo’, pelo qual pode ser considerado o iniciador do humanismo ocidental, de que o ‘conhece-te a ti mesmo’ se constituía sempre numa pilastra fundamental. Transmitiu o exemplo, oferecendo – por sua personalidade, seus costumes, sua atividade e, sobretudo, pela dignidade com que viveu, sofreu a prisão, aceitou a morte – um ideal de nobreza, grandeza, coragem, que fazem de Sócrates uma das maiores figuras humanas de todos os tempos”. Ver mais em: NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos**. Introdução à antropologia filosófica. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 33.

¹⁵ Ibidem, p. 53.

empregar o termo “humanismo”, a filosofia de Sócrates é tipicamente humanista na medida em que reflete sobre o homem e seus problemas.

Como mencionado, ele não exatamente ensinava, mas dialogava com as pessoas. NOGARE¹⁶ afirma que, “em suas conversas, Sócrates dava a impressão de ele próprio querer aprender com seu interlocutor. Ao ‘ensinar’, ele não assumia a posição de um professor tradicional”. Ao contrário, fazia com que seus próprios interlocutores chegassem, pelo uso da razão, a descobrir o certo e o errado. Este procedimento é conhecido como maiêutica socrática.

Embora Sócrates jamais tenha escrito uma página sequer, suas idéias e reflexões atravessaram os séculos e são conhecidas até hoje graças aos textos de seu principal seguidor, o filósofo Platão, e de Aristóteles, discípulo de Platão. OLIVEIRA¹⁷ ainda destaca a existência “de outros filósofos e seguidores do mestre, formando-se a partir daí as conhecidas Escolas Socráticas ou Escolas Socráticas Menores, assim denominadas porque sob a influência de outras doutrinas modificaram aspectos originais do pensamento filosófico de Sócrates”.

Destaca-se em Sócrates, no entendimento de NOGARE¹⁸, o fato “de ter transmitido [...] seu entusiasmo pela filosofia, sua paixão pela verdade, seu amor pela virtude, [...] a seus discípulos (Platão diretamente, Aristóteles através de Platão)”.

1.1.3 Platão (429 a.C. – 347 a.C.)

O verdadeiro nome de Platão (429 a.C. – 347 a.C.) era Arístocles – que significa “de família nobre e rica”. O apelido “Platão” se deve ao fato de ele ser espadaúdo, pois o filósofo foi atleta na juventude. Discípulo de Sócrates, foi uma das maiores fontes do

¹⁶ “Dizem que a mãe de Sócrates era parteira, e o próprio Sócrates costumava comparar a atividade que exercia com a de uma parteira. Ela só fica por perto para ajudar durante o parto. Sócrates achava, portanto, que sua tarefa era ajudar as pessoas a ‘parir’ uma opinião própria, assim acertada, pois o verdadeiro conhecimento tem de vir de dentro e não pode ser obtido ‘espremendo-se os outros’. Só o conhecimento que vem de dentro é capaz de revelar o verdadeiro discernimento”. Ver mais em: VILELA, op. cit., p. 30-34.

¹⁷ “Foram destaque das Escolas Socráticas Menores: a) Escola Cínica e Escola Cirenaica (séculos IV a.C. a III d.C.), avultaram a academia fundada por Antístenes de Atenas, cuja doutrina observa que o prazer individual e imediato é o único bem possível, sendo por isso princípio e fim da vida moral. Todo prazer enquanto tal é um bem: hedonismo. Em resumo, para o hedonismo todo o humano e a humanidade têm sua razão de ser no prazer. b) Escola de Megara (séculos V a IV a.C.). Fundada por Euclides de Megara no século V a.C., surgiu a denominação da Escola Megárica, que buscava aproximar e discutir a doutrina socrática do conhecimento universal e a doutrina do Ser uno e imutável dos eleatas”. OLIVEIRA, op. cit., p. 53.

¹⁸ NOGARE, op. cit., p. 34.

pensamento socrático, tendo fundado uma Escola de Filosofia – a Academia¹⁹ – onde se ensinava através de diálogos entre os acadêmicos e os *professores*. Sobre o pensamento de Platão, aduz SCIACCA²⁰:

Platão, além de revelar a imperfeição do método socrático, destituído do procedimento da dedução – do universal ao particular -, assinala, advertido pelo estudo das matemáticas, cujas verdades objetivamente válidas não são induzidas da experiência, que a percepção sensorial não é induzível do particular e não é nem mesmo uma formação mental.

Tal como ocorria com Sócrates, a investigação de Platão respeitava àquilo que é eterno e imutável, e que por outro lado flui. E esta questão estava relacionada com a moral do homem e os ideais da sociedade – o que fluía era a discussão sobre o certo e o errado. Conforme VILELA²¹, “por mais estranho que possa parecer à primeira vista, *platonismo* é, a um só tempo, um *idealismo* e um *realismo exagerado*. Mais: idealismo e realismo exagerado constituem o centro unificador de todo o sistema platônico, em torno dele tudo gravita e ele a tudo vicia também”. Platão acreditava numa realidade autônoma por trás do “mundo dos sentidos. A esta realidade ele deu o nome de mundo das idéias”. A Dialética deriva daí. Concebida como a ciência das idéias, compreende duas partes: o método (caminho) que conduz à sua contemplação e o *estudo das idéias*, que VILELA²² conceitua como a “intuição intelectual das idéias, sobretudo da idéia do Bem (que se confunde com a idéia de Deus, segundo a melhor interpretação), idéia impaticipada e da qual tudo o mais participa”. Também conhecida como a teoria das idéias. A filosofia de Platão observa RUSSEL²³:

[...] É uma espécie de visão, a “visão da verdade”. Não é *puramente* intelectual, não é meramente sabedoria, mas *amor* da sabedoria. O “amor intelectual de Deus”. [...] A visão de Platão, na qual ele confiou inteiramente na ocasião em que escreveu a *República*, necessita da ajuda de uma parábola, a parábola da caverna²⁴, a fim de

¹⁹ “A Escola foi fundada nos arredores de Atneas, num bosque que levava o nome do legendário herói grego Academos. Desde então, centenas de milhares de academias foram fundadas no mundo inteiro. Até hoje empregamos as expressões ‘acadêmicos’ e ‘disciplinas acadêmicas’”. Idem, op. cit., p. 97.

²⁰ SCIACCA, Michele Fredeirco. **História da filosofia**. História da filosofia I: antiguidade e idade média. Tradução de Luís Washington Vita. 3.ed. São Paulo: Jou, 1967, p. 64-65.

²¹ VILELA, op. cit. p. 38.

²² Idem, p. 39.

²³ RUSSEL, Bertrand. **História da filosofia ocidental**. Livro primeiro. Tradução de Breno Silveira. 3. ed. Companhia Editora Nacional, 1968, p. 144.

²⁴ A parábola da caverna conduz: “aquêles que são destituídos de filosofia podem ser comparados a prisioneiros numa caverna que só podem olhar numa direção, pois que estão agriolhados, tendo atrás um fogo e na frente uma parede. Entre eles e a parede não existe nada; vêem apenas as suas próprias sombras e a dos objetos que

explicar ao leitor sua natureza. Mas é conduzida por várias discussões preliminares, destinadas a fazer com que o leitor veja a necessidade do mundo das idéias.

Ainda sobre a discussão de Platão sobre a parábola a respeito da caverna, acaso um homem que estivesse preso na caverna e depois descesse para ela, Platão ele indaga: “[...] Se um homem nessas condições descesse de novo para o seu antigo posto, não teria os olhos cheios de trevas, ao regressar subitamente da luz do sol?²⁵” Também lhe causaria risos ao saber que o que enxergava era apenas sombra e deslumbramento ao entender que o que via não era real. E enfatiza PLATÃO²⁶:

[...] Esse quadro deve agora aplicar-se a tudo quanto dissemos anteriormente, comparando o mundo visível através dos olhos à caverna da prisão, e a luz da fogueira que lá existia à força do Sol. Quanto à subida ao mundo superior e à visão do que lá se encontra, se a tomares como a ascensão da alma ao mundo inteligível, não iludirás a minha expectativa, já que é teu desejo conhecê-la. [...] No limite do cognoscível é que se avista, a custo, a idéia do Bem; e, uma vez avistada, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que, no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível, é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para se ser sensato na vida particular e pública.

No que se refere à metafísica, TOBEÑAS²⁷ esclarece que “Especialmente a partir de Platão (429-347 a. de J.C.) tem-se o surgimento da Metafísica e ao mesmo tempo o começo do Humanismo”. Relembrando que Sócrates foi um dos pioneiros na reflexão sobre o homem, vale parafrasear Tobeñas para afirmar que na Grécia o humanismo foi a conquista definitiva do antropológico sobre o cosmológico; o descobrimento do homem diante do cosmos. Por outro lado, é importante frisar que na filosofia grega o tema do homem era discutido de forma metafísica e não exatamente de forma humanística. Aduz TOBEÑAS²⁸:

estão atrás deles, projetados na parede pela luz do fogo. Inevitavelmente consideram tais sombras como reais, e não têm noção dos objetos a que pertencem. Por fim, alguém consegue fugir da caverna para a luz do sol; pela primeira vez, vê as coisas reais, percebendo que até então fora enganado por sombras. Se é um filósofo apto a tronar-se guardião, considera seu dever para com a quêles que foram seus companheiros de prisão descer de novo à caverna, instruí-los quanto à verdade e ensinar-lhes o caminho para cima. Mas terá dificuldade em persuadi-los, porque vindo da luz do sol, verá as sombras menos claramente do que eles, lhes parecerá mais tolo do que antes da fuga”. In: RUSSEL, Bertrand. O p. cit., p. 145-146.

²⁵ PLATÃO. **A república**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 8. ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, p. 321.

²⁶ PLATÃO, op. cit., p. 321.

²⁷ TOBEÑAS, idem. op. cit., p. 21-22. “especialmente a partir de Platón (429-347 a. de J.C.) se marca el comienzo de la Metafísica al mismo tiempo que el comienzo del Humanismo”.

²⁸ Idem, p. 23. “Que la concepción helênica del hombre fué completada y superada por la filosofía Cristiana, ya que, mientras la antropología pagana está proyectada, de uma manera em cierto modo externa, hacia el Cosmos, el Cristianismo contempla los valores humanos em su intimidad, hecha ya sustantiva, y otorga a la persona una consideración de mayor dignidad. [...] El homen Cristiano se sabe elevado a una especial dignidad por encima del Cosmos, em virtud de la imagen divina que encarna y como consecuencia de la relación filial que le une com Dios”.

A concepção helênica do homem foi completada e superada pela filosofia cristã, já que, enquanto a antropologia pagã está projetada, de uma maneira em certo modo externa, fazia o Cosmos, o Cristianismo contemplar os valores humanos em sua intimidade, esta já substantiva, e outorga à pessoa uma consideração de maior dignidade. [] O homem cristão sabe-se elevado a uma especial dignidade acima do Cosmos, em virtude da imagem divina que encarna e como conseqüência da relação filial que o une a Deus”.

Trabalharam os gregos na descoberta do homem-indivíduo, e não o homem enquanto como pessoa. O cristianismo descobriu a *persona* e deu início à sua filosofia. TOBEÑAS²⁹ relembra:

A filosofia antiga, não obstante a preocupação socrática acerca da essência do homem e a doutrina aristotélica da individuação, desconheceu completamente o problema filosófico da pessoa. [...] É no plano da natureza, único ângulo de visão da filosofia antiga, que o homem não podia ser senão indivíduo. A pessoa é categoria espiritual. Nasce quando o ente psico-físico desperta a consciência de si e de seu destino exclusivo, intransferível. Incide no pensamento filosófico quando a teologia cristã afirma o valor inestimável de cada alma individual.

Na obra *Ética a Nicômaco*, ARISTÓTELES³⁰ preocupou-se com o tema da justiça como virtude ética por excelência, distinguindo “duas espécies de justiça: o justo distributivo e o justo corretivo”.

1.1.4 Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.)

Aristóteles³¹ (384 a.C. – 322 a.C.) nasceu em Estagira, na Trácia, de onde a alcunha “o estagirita”. Filho de Nicômano – médico e cientista estudioso da natureza –, preocupou-se com a natureza viva, tornando-se o primeiro grande biólogo da Europa. Discípulo de Platão, adotou caminho oposto ao do mestre³². Enquanto Platão mergulhava nas

²⁹ TOBEÑAS, op. cit., p. 23. “*La filosofía antigua, no obstante la preocupación socrática acerca de la esencia del hombre y la doctrina aristotélica de la individuación, desconoció completamente el problema filosófico de la persona. [...] En el plano de la naturaleza, único ángulo de visión de la filosofía antigua, el hombre no podía ser sino individuo. La persona es categoría espiritual. Nace cuando en el ente psico-físico despierta la conciencia de sí y de su destino exclusivo, intransferible. Incide en el pensamiento filosófico cuando la teología cristiana afirma el valor inapreciable de cada alma individual*”.

³⁰ A justiça distributiva se expressa “nas distribuições de honra, de dinheiro ou das outras coisas que são divididas entre aqueles que têm parte na Constituição. A justiça corretiva desempenha um papel corretivo nas transações entre indivíduos”. ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 324-325.

³¹ “Durante vinte anos foi aluno da Academia de Platão. Aristóteles não nasceu em Atenas. Ele era natural da Macedônia e veio para a Academia quando Platão tinha sessenta e um anos. Seu pai era um médico de renome; um cientista da natureza, portanto”. Idem, p. 121.

³² “Considerado a mente mais universal do pensamento antigo, o filósofo de Estagira, discípulo mais destacado de Platão e que, entretanto, carecia da sensibilidade artística de seu imortal mestre, Aristóteles permaneceu

formas eternas, no mundo das *idéias*, quase nada registrando sobre as mudanças na natureza, Aristóteles interessava-se justamente por elas, por aquilo que hoje chamamos de processos naturais. Nada de buscar explicação em reminiscências ou idéias inatas. O filósofo de Estagira³³ encaminhou o conhecimento científico para a realidade em si; as essências das coisas estão nas coisas, dentro delas e não fora delas, no além.

Eminentemente realista, Aristóteles considerava o Ser real e julgava impossível a existência de algum Ser para fora do âmbito da realidade. Há nas coisas um princípio inteligível que Aristóteles denomina *forma*. Esse princípio não apenas está nas coisas, mas é o que as constitui. Segundo o filósofo, portanto, conhecer é ter imaterialmente a *forma* ou a *essência* das coisas – ou, em outras palavras, é *ser* imaterialmente as coisas. OLIVEIRA³⁴ elucida sobre o fato de que, “enquanto para Platão o princípio primeiro é o Ser, para Aristóteles o Princípio primeiro é substância, a qual é real. [...] É impossível enunciar o Ser e o Não-Ser de uma mesma coisa. Do ponto de vista da metafísica o Ser se enuncia de várias formas”. O autor acrescenta que, para Aristóteles, a “essência está nas coisas. O real concreto é união indissolúvel da idéia – forma – e da matéria”³⁵. Assim, “o conceito orgânico de humano esclarece a relação entre matéria e forma. Não há matéria que não possua uma forma, como forma que não seja matéria, exceto Deus”³⁶.

Resumindo, tanto Platão quanto Aristóteles tem impregnada em suas idéias a noção do metafísico. Conforme NOGARE³⁷, “pode-se dizer que o homem, na Antigüidade grega, coloca-se em posição privilegiada, sendo realçados os valores de beleza, harmonia, heroísmo, gênio etc”. Por outro lado, “falta aos antigos o conceito de pessoa”. Depois destes filósofos é que a filosofia veio a preocupar-se com as questões do homem, sua vida, seus problemas, sua felicidade.

sempre Aristóteles e Platão sempre Platão. Apesar das grandes influências, foram pensadores com perspectivas diferentes e modos diversos de filosofar”. OLIVEIRA, op. cit., p. 63.

³³ Ver mais sobre Aristóteles em: RUSSEL, Bertrand. **História da filosofia ocidental**. Livro primeiro. Tradução de Breno Silveira. 3. ed. Companhia Editora Nacional, 1968. p. 200 e segs; SIACCA, Michele Federico. **História da filosofia História da filosofia I** – Antigüidade e Idade Média. Tradução de Luís Washington Vita. 3. ed. São Paulo: Jou, 1967, p. 102 e segs.

³⁴ OLIVEIRA, op. cit., p. 64.

³⁵ Idem, p. 67.

³⁶ Idem, p. 67.

³⁷ NOGARE, op. cit., p. 38-39.

1.1.5 Período de declínio da filosofia clássica antiga

Neste momento histórico de transição – era a última fase da Idade Antiga e estava em vigência o estoicismo³⁸ –, ao pensamento clássico grego “não mais importava indagar sobre a questão da existência do homem no mundo, mas sim qual deveria ser o fim último do homem no mundo. Deveria ser a procura e a realização de sua felicidade”.³⁹

O estoicismo⁴⁰ foi um movimento surgido em Atenas por volta de 300 a.C. e estendeu-se até cerca de 200 d.C., tendo por objetivo a felicidade das pessoas. Para os estóicos, “um ‘logos’ divino penetrou no universo e o homem partilha desse logos de uma forma especial. Admitindo um logos imanente na natureza e no homem o estoicismo anulou como princípio a diferença entre a natureza e a razão”.⁴¹ Seus adeptos consideravam cada pessoa um mundo em miniatura, um “microcosmo” – que era, por sua vez, reflexo do “macrocosmo”. Isso levou à idéia de um direito universalmente válido, o chamado “direito natural” e foi uma contribuição importante dos estóicos para o humanismo, “pois foi a elaboração mais profunda feita na Antigüidade da lei natural como fonte e justificação da lei humana. [...] É exatamente em nome desta lei que todos os homens são iguais”.⁴²

NOGARE⁴³ esclarece que não foi o fundador do estoicismo, Zenão, “seu grande propagador, e sim Sêneca (4 a.C. – 65 d.C.), Epíteto (I século da era cristã) e o estóico Marco Túlio Cícero⁴⁴ (121 – 180 d.C.), que divulgaram, universalizaram e transmitiram a doutrina estóica”.⁴⁵

³⁸ “O estoicismo se estendeu do século IV a.C. há aproximadamente o século VI d.C.”. OLIVEIRA, op. cit., p. 71.

³⁹ OLIVEIRA, op. cit., p. 71.

⁴⁰ “Zenão foi o fundador do estoicismo em Atenas, mais ou menos em 300 a.C.”. Idem, p. 40.

⁴¹ SCHLESINGER, Hugo; PORTO, Humberto. **Dicionário enciclopédico das religiões**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 995, V 1.

⁴² Idem, p. 148.

⁴³ NOGARE, op. cit., p. 40.

⁴⁴ “Parece não haver dúvida de que a filosofia jurídica de Cícero expressa, na Antigüidade, um momento inicial muito particular na construção de uma teoria do Direito natural. Além disso, suas preocupações éticas e culturais com a formação do homem na prática da virtude, da equidade e da justiça contribuem para desenvolver as humanidades em Roma”. WOLKMER, Antonio Carlos. Fundamentos do humanismo jurídico no ocidente (coord.). In: **O direito como expressão da natureza cósmica: Sófocles, Aristóteles e Cícero**. Florianópolis: Boiteux, 2005. p. 12.

⁴⁵ NOGARE, op. cit., p. 40.

Filósofo, político e orador, Cícero conceituava o humanismo tendo como foco central o ser humano. Através dele efetivou-se a contribuição de Roma ao humanismo europeu e à filosofia jurídica⁴⁶, representando Cícero um “intermediário típico entre o pensamento grego e a cultura latina”.⁴⁷ Assim se expressa TOBEÑAS⁴⁸ sobre o contributo de Cícero à noção do Direito natural:

[...] o conceito do *ius naturale*, procedente da filosofia estóica e tão ligado ao da *aequitas*, de origem igualmente helênica, tiveram imensa ressonância na especulação filosófico-jurídica e humanística européia. As teses de Cícero são que o Direito não constitui um produto do arbítrio (mera razão subjetiva individual), senão que é dado pela própria natureza do homem: *natura iuris ab hominis-repetenda est natura*.

Surgida em Atenas, a Escola Epicurista tem o nome ligado ao de seu fundador Epicuro (341 a.C. – 270 a.C.), que defendia a idéia da busca unilateral do prazer e que

[...] empreendeu uma crítica radical da religião, mostrando que o consenso universal prova que os deuses existem, mas como seres longínquos e superiores sem nenhuma relação com os homens. Em moral, o bem soberano se encontra no prazer, o qual reside na prática da virtude e na cultura do espírito.⁴⁹

NOGARE⁵⁰ acrescenta que “os estóicos colocavam o ideal da perfeição humana na impassibilidade absoluta e no viver segundo a reta razão; os epicureus, pelo contrário, no prazer, mas no prazer sabiamente racionalizado”. A contribuição dos estóicos ao humanismo se liga à noção de lei natural, segundo a qual todos, em nome da lei, são iguais. Já a contribuição dos epicuristas se traduz em tornar evidente “para o homem a necessidade, além do império da razão. De uma justa satisfação das legítimas exigências de um ser, que não é só espírito, mas também corpo”⁵¹.

⁴⁶ “A doutrina conciliadora teve como seu maior representante Cícero, que buscou repor o critério da certeza moral mediante o estabelecimento de um acordo comum entre os homens sobre certas verdades. Voltou-se para a temática de Deus, da imortalidade da alma e da liberdade, alegando que essas verdades, presentes nos homens, são todas inatas”. Ver mais em: OLIVEIRA, op. cit., p. 82.

⁴⁷ TOBEÑAS, op. cit., p. 25.

⁴⁸ Idem, p. 25.

⁴⁹ **Dicionário enciclopédico das religiões**, p. 995.

⁵⁰ NOGARE, op. cit., p. 40.

⁵¹ Idem, p. 42.

1.2 HUMANISMO NA IDADE MÉDIA

1.2.1 Idade Média – de 476 a 1463

A Idade Média é um período compreendido entre os séculos V e XV, sendo sua filosofia dividida em duas correntes ou momentos históricos: a Patrística⁵² e a Escolástica⁵³. A Patrística revestia-se de uma conciliação das idéias filosóficas, tratadas pelos iniciantes pensadores cristãos, os Padres da Igreja, e por esta razão denominada filosofia Patrística, “que não chegou a formular sistemas completos de filosofia cristã”⁵⁴. Desta forma, a Patrística⁵⁵, conforme SANTO AGOSTINHO⁵⁶

[...] são escritos de elogio ao cristianismo e tentativas de mostrá-lo como doutrina não-oposta às verdades racionais do pensamento helênico, tão respeitado pelas autoridades romanas. São Justino (séc.II), Clemente de Alexandria (séc.II e III) e Orígenes (séc. III) caminharam por essa via e revestiram a revelação cristã de elementos da especulação filosófica grega. Em contraposição, os chamados apologistas latinos reagiram contra essa mistura e defenderam a originalidade da revelação cristã, fundada exclusivamente na fé e nada tendo a ver com a especulação racional.

⁵² “PATRÍSTICA (ingl. *Patristic*; franc. *Patristique*; al. *Patristik*). Indica-se com este nome a filosofia cristã dos primeiros séculos. Ela consiste na elaboração doutrinal das crenças religiosas do cristianismo e na sua defesa contra ataques dos pagãos e contra as heresias. A P. é caracterizada pela falta de distinção entre religião e filosofia. A religião cristã é considerada pelos Padres da Igreja, como a expressão íntegra e definitiva da verdade que a filosofia grega havia atingido só imperfeita e parcialmente. Com efeito, a Razão (logos) que se fez carne em Cristo e que na sua palavra se revelou plenamente aos homens, é a mesma na qual se inspiraram os filósofos pagãos e que procuraram traduzir em suas especulações”. In; ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução coordenada e revista por Alfredo Bosi, com a colaboração e Maurice Cunio...et al, 2. ed. São Paulo: Jou, 1962. p. 715.

⁵³ “ESCOLÁSTICA: (ingl. *Scholasticism*; frac. *Scolastique*; al. *Scholastik*). 1. Propriamente, a filosofia cristã da Idade Média. Chamou-se *scholasticus*, nos primeiros séculos da Idade Média, o professor de artes liberais e, em seguida, o docente de filosofia ou teologia que dava as suas lições, primeiramente na escola do convento, ou da catedral, e depois na Universidade. E, significa, portanto, literalmente, a filosofia da escola. Como as formas de ensino medieval eram duas, a *lectio*, que consistia em um comentário de um texto, e a *disputatio*, que consistia no exame de um problema feito com a discussão dos argumentos que se podem aduzir *pro* e *contra*, a atividade literária assumiu na E. predominantemente a forma de *Comentários*, ou de coleções de questões”. In: ABBAGNANO, Nicola. Op. cit., p. 326.

⁵⁴ SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos; e A. Ambrósio de Pina, S.J. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 12.

⁵⁵ Ver também sobre a Patrística em: SIACCA, Michele Federico. **História da filosofia História da filosofia I** – Antiguidade e idade média. Tradução de Luís Washington Vita. 3. ed. São Paulo: Jou, 1967, CRETTELLA JÚNIOR, José. **Curso de filosofia do direito**. Prólogo e Giorgio Del Vecchio. Rio de Janeiro: Forense, 1983; WOLKMER, Antonio Carlos. **Síntese de uma história das idéias jurídicas: da antiguidade clássica à modernidade**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006. RUSSEL, Bertrand. **História da filosofia ocidental**. Livro segundo. Tradução de Brenno Silveira. 3. ed. Companhia Editora Nacional, 1968.

⁵⁶ SANTO AGOSTINHO, op. cit., p. 12

Assim, no âmbito cultural filosófico, contextualiza WOLKMER⁵⁷ “a Idade Média apresenta uma primeira fase conhecida como Patrística (que se estende do século II ao século VI), tendo em Santo Agostinho [...], seu mais destacado e eloquente pensador cristão”. As obras deste pensador que não podem deixar de ser destacadas e que tiveram forte influência no pensamento medieval foram: as *Confissões* e a *Cidade de Deus*.

No referente à Escolástica, “representou o ápice da produção intelectual, filosófica e teológica da Europa cristã nos séculos XII e XIII⁵⁸”. A Escolástica concebeu uma corrente filosófica, um “método de ensino dos teólogos e filósofos que se preocupavam em fundamentar racionalmente os dogmas⁵⁹”. Esse método de ensino procura “descobrir em cada ponto debatido as opiniões das autoridades, fundamentando-as à luz da razão⁶⁰”. Essa forma ensinada nas escolas medievais representou a filosofia cristã da Idade Média.

Esta filosofia preocupou-se no “elaborar as verdades da fé, continua com a Patrística, mas com características próprias. Os padres haviam formulado os dogmas e os Concílios os haviam fixado”⁶¹. De outra parte a Escolástica concentrou-se na relação entre a razão e a fé e enfatiza SCIACCA⁶² que tinha como

Objetivo de a filosofia esclarecer e confirmar, até onde é possível, a verdade revelada, fundamento e investigação. [...] O dogma é entendido como princípio regulador da razão, a fim de que esta não desborde e se volte contra a fé; e se aplique apenas para integrar os dados dogmáticos ou para construir aquelas verdades que são de ordem natural.

Importante destacar que Tomás de Aquino, possuía um conhecimento competente sobre Aristóteles, que “até sua época, as noções dos homens, com respeito a Aristóteles, haviam sido obscurecidas por acréscimos neoplatônicos. Ele, porém, seguia o genuíno Aristóteles, desprezando o platonismo”⁶³. Tanto é que conseguiu convencer a Igreja “de que o sistema de Aristóteles devia ser preferido ao de Platão como base da filosofia cristã, e que os cristãos [...] haviam interpretado mal Aristóteles”⁶⁴.

⁵⁷ WOLKMER, Antonio Carlos. **Síntese de uma história das idéias jurídicas**, p. 53.

⁵⁸ Op.cit., p. 59

⁵⁹ CRETELLA JÚNIOR, José. **Curso de filosofia do direito**. Prólogo e Giorgio Del Vecchio. Rio de Janeiro: Forense, 1983. p. 121.

⁶⁰ Idem., p. 121.

⁶¹ SIACCA, Michele Federico. **História da filosofia I – Antigüidade e idade média**. Tradução de Luís Washington Vita. 3. ed. São Paulo: Jou, 1967. p. 196.

⁶² Idem., p. 196.

⁶³ RUSSEL, Bertrand. **História da filosofia ocidental**. Livro segundo. Tradução de Brenno Silveira. 3. ed. Companhia Editora Nacional, 1968. p. 168.

⁶⁴ Idem., p. 168.

Desta forma, o pensamento medieval é marcadamente teocêntrico, numa sociedade caracterizada também pelo feudalismo, a economia rural e uma rígida hierarquia, sendo a educação privilégio da nobreza.

1.2.1.1 Humanismo cristão

Aqui se analisará o período histórico marcado pela influência de uma religião: o cristianismo. OLIVEIRA⁶⁵ leciona que o cristianismo, “diante das doutrinas filosóficas já abordadas, apresenta uma visão singular do homem, do mundo e dos humanismos”. Tendo como característica essencial a valorização do humano em todos os níveis – moral, religioso, jurídico –, tal visão era marcada igualmente por um conteúdo de proteção aos marginalizados da sociedade: pobres, prostitutas, pecadores e todos os demais excluídos. Segundo NOGARE⁶⁶, tais indivíduos “naqueles tempos não valiam nada. [...] Essas criaturas passaram a ser tratadas como pessoas, [...] em virtude do reconhecimento explícito de que todos os homens são iguais diante de Deus e, portanto, têm os mesmos direitos fundamentais”. Além disso, a filosofia cristã preocupava-se não só com a pessoa enquanto corporalidade, mas com o espírito humano e a dignidade que lhe é devida.

TOBEÑAS⁶⁷ enfatiza que, “criado o homem à imagem e semelhança de Deus, possui certamente a razão, o *logos* que a Grécia lhe atribuía; mas a possui como participação da razão universal que, diferente do que pensavam os gregos, se fala agora no espírito divino”.

O reconhecimento dos direitos individuais de uma parcela até então marginalizada da sociedade traduziu um crescimento cultural, sendo o conceito de dignidade do ser humano um mérito inegável do cristianismo. OLIVEIRA⁶⁸ assevera:

O conceito do Cristianismo de homem-pessoa, revelando o homem a si mesmo, acrescentou novas noções ao humanismo, como pessoa, liberdade, dignidade, amor, espírito, termos que foram adquirindo significação de originalidade, encontrando-se ausentes nas doutrinas clássicas antigas, em especial nas platônicas e aristotélicas. O cristianismo, ao dar ao homem consciência de sua própria pessoa, livre e digna, maior que todo o universo – cosmos –, capaz de contê-lo sem ser por ele ser contido,

⁶⁵ OLIVEIRA, op. cit., p. 82.

⁶⁶ NOGARE, op. cit., p. 44.

⁶⁷ TOBEÑAS, op. cit., p. 27-28.

⁶⁸ OLIVEIRA, op. cit., p. 85.

forneceu autêntico conceito de espírito, no qual se insere a capacidade e a liberdade de descobrir o sentido interior das coisas. O homem-pessoa não é elemento do real, mas o próprio sentido da realidade. [...] O Cristianismo revelou [...] que a problemática do homem é o homem, situando-o no centro do mundo – homocentrismo – tirando dali o cosmos – geocentrismo –, pois o *humanus* é mais que um animal racional, social e político: o homem é um animal espiritual.

As diferentes visões sobre os valores do homem são fortemente sentidas nesse afloramento da sociedade cristã. Sob a ótica de WOLKMER⁶⁹, “na Antigüidade os homens valiam pela sua nobreza, posses e qualidades. A história se ocupa com seus feitos heróicos, não há lugar nela para os humildes e pobres, a não ser enquanto forma a multidão, o povo”. O cristianismo revoluciona esses valores ocupando-se também dos pobres, prostitutas, mulheres e escravos, além do Estado. WOLKMER⁷⁰ esclarece que “a reviravolta proporcionada pelo cristianismo, ao afirmar que o bem maior não é o Estado, mas o homem dentro da sociedade possibilita edificar-se de uma concepção transcendental de dignidade humana”.

De outra parte, por ser o cristianismo, nas palavras de SIACCA⁷¹ “não uma filosofia, mas uma religião, revelada por Deus, que não tem nada em comum à exceção do judaísmo, com as religiões precedentes”. E continua o autor, esclarecendo que “diante de Deus e da destinação suprema de toda alma, os bens da terra e os vínculos que ligam o homem à vida mundana e social não são fins, mas simples meio⁷²”. O cristianismo é uma religião, que se justifica diante da razão humana, que tem credibilidade e coerência, e que se integra no pensamento dos filósofos antigos. A possibilidade de tal integração como forma de atingir os objetivos cristãos é desenvolvida pelo apóstolo Paulo e posteriormente pela filosofia patrística.⁷³

Paulo foi uma figura fundamental para a nascente religião. Depois da crucificação de Jesus Cristo, os boatos da ressurreição do Filho de Deus⁷⁴ espalharam-se pelo mundo greco-romano, oferecendo às pessoas a esperança da ressuscitarem na carne. E é exatamente nesse contexto histórico, anos depois da morte de Jesus, que Paulo de Tarso se

⁶⁹ WOLKMER, op. cit., p. 16.

⁷⁰ Idem, p. 16.

⁷¹ SIACCA, Michele Federico, op. cit., p. 151.

⁷² Idem, p. 151.

⁷³ “Patrística. Do latim eclesiástico. Patrística (subentendendo-se *theologia*). Ciência que tem por objeto a doutrina dos Santos Padres e a história literária dessa doutrina”. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 1.515.

⁷⁴ “*Filosofia*. Princípio supremo de explicação da existência, da ordem e da razão universais e garantia dos valores morais”. In: FERREIRA, op. cit., p. 671.

converte ao cristianismo. Tornando-se missionário, leva a mensagem de Jesus a todo o mundo greco-romano e transforma o cristianismo numa religião universal. Mas ainda era necessária sua sistematização enquanto doutrina.

Ao adentrar a cultura greco-romana, o cristianismo provoca uma transformação histórico-cultural, vindo a afetar, como não poderia deixar de ser, o Direito romano. É sob a influência do helenismo e do cristianismo, na lição de OLIVEIRA⁷⁵, que ele “adquire a forma e o conteúdo de um Direito matizado de humanidade e universalidade”, perdendo o caráter nacional.

Integrante da Igreja Ocidental e adepto da filosofia platônica, Santo Agostinho (354 – 430) é considerado por NOGARE⁷⁶ “o maior pensador da Igreja antiga, e para ele filosofia é antropologia: reflexão do homem sobre o homem, principalmente sobre sua alma e interioridade”. NOGARE⁷⁷ prossegue:

Formular o problema do homem é igualmente formular o problema de Deus. Se a ciência volta-se ao conhecimento da natureza, a filosofia dirige-se ao conhecimento do homem. Refletir o homem sobre o homem é o traço determinante do humanismo no sentido mais exato da palavra agostiniana, pois filosofia é antropologia. O homem não pode conhecer-se sem Deus. O diálogo do homem consigo mesmo é por isso o diálogo com Deus. O encontro do homem com o homem é o encontro de todo homem com Deus.

Agostinho é considerado o mestre do Ocidente – ele é a própria Patrística, uma das colunas da filosofia cristã de todos os tempos.

Santo Agostinho⁷⁸ ao referir-se às paixões que afetam a alma dos cristãos assim se pronunciou:

Por agora, não é preciso expor em pormenor e com precisão o que, a propósito destas paixões nos ensina a Escritura Sagrada, onde está contida a ciência cristã. Esta submete a inteligência a Deus, para que Ele a dirija e a ajude; e à inteligência submete as paixões, para que ela as modere, as refreie e as ponha ao serviço da justiça. Em suma, na nossa doutrina não se pergunta à alma piedosa se se encoleriza, mas por que; nem se está triste, mas donde lhe vem a tristeza; nem se tem medo, mas porque é que teme.

A posição predominante à época é de que não havia salvação fora da Igreja – o que foi contestado no século XVI sob o argumento de que a Igreja não poderia ser o

⁷⁵ Idem, p. 86.

⁷⁶ NOGARE, op. cit., p. 49.

⁷⁷ Idem, p. 49-52.

⁷⁸ AGOSTINHO, Santo. **A cidade de Deus**. Volume II (livro IX a XV) Tradução, prefácio, nota bibliográfica e transcrições de J. Dias Pereira. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, Livro IX, cap. I, p. 831.

caminho único e necessário para a graça de Deus. Santo Agostinho defende a idéia de que o recebimento da graça divina se liga ao destino de cada um e depende exclusivamente de Deus – sem negar, todavia, que depende de cada um receber ou não a redenção divina. Destarte, sob o enfoque estritamente humanista, o pensamento de Agostinho se distancia do de Sócrates, que atribui a todos, indistintamente, as mesmas possibilidades.

Na obra *A cidade de Deus*, Agostinho⁷⁹ refere-se à sociedade, que é dividida entre a carne e a alma humanas, e explica:

Entre tantos e tão grandes povos espalhados por toda a Terra, apesar da diversidade dos usos e costumes, da imensa variedade de línguas, armas e vestuário, não se encontram senão dois tipos de sociedades humanas que não podemos à vontade, segundo as nossas Escrituras, chamar as duas Cidades – uma, a dos homens que querem viver segundo a carne, e a outra, a dos que pretendem seguir o espírito, conseguindo cada uma viver na paz do seu gênero quando eles conseguem o que pretendem.

Nesta linha de pensamento Agostinho também refere-se no viver em conformidade com o homem ou em conformidade com Deus, e afirma: “[...] Existem duas cidades diferentes e contrárias-[...] De facto, quer pela alma quer pela carne, que são partes do homem, pode designar-se o todo que é o homem⁸⁰”. E conclui sua colocação sobre as cidades distintas, fazendo alusão à carne e a Deus: “vóis viveis em conformidade com o homem e não em conformidade com Deus. Se vivêsseis em conformidade com Deus, deuses seríeis⁸¹”.

O verdadeiro sistematizador e pensador do Cristianismo foi Santo Agostinho. Da leitura de suas obras constata-se a sua explicação de que o homem é formado de matéria e espírito, e sua alma humana é imortal.

Ao lado de Santo Agostinho, outra figura exponencial do pensamento cristão e da escolástica foi Santo Tomás de Aquino (1225 – 1274), autor da famosa *Suma Teológica*. Afirma WOLKMER⁸² que Santo Agostinho foi o “mais expressivo nome

⁷⁹ AGOSTINHO, Santo. *A cidade de Deus*. p. 1233.

⁸⁰ Idem. p. 1245.

⁸¹ Ibidem. P. 1245-1246.

⁸² “O mais expressivo nome intelectual da Escolástica, e um dos mais importantes autores do pensamento medieval, foi o dominicano, nascido na Itália, Santo Agostinho. [...] Realizou a grande síntese entre a cultura pagã antiga (a *razão* aristotélica) e os ensinamentos da Igreja Católica (a teologia cristã da *revelação* e da *fê*)”. WOLKMER, op. cit., p. 22. “Nascido em Tagaste, na Numídia (África), em 354, tendo falecido em 430, recebeu de sua mãe cristã Monica formação espiritual, convertendo-se ao Cristianismo, sendo seu pai Patrício de formação pagã”. In: OLIVEIRA, op. cit., p. 99. “Foi canonizado pelo Papa João XXII em 1323, declarado doutor da Igreja em 1567 e proclamado padroeiro das universidades, academias e colégios católicos em 1880. As preocupações de Tomás se voltaram primariamente para a teologia e secundariamente para a filosofia. É que, nele, o teólogo supera em muito o filósofo. Isto já era bastante para avaliarmos a grandeza de seu gênio”. In: SHLESINGER; PORTO, op. cit., p. 2.527.

intelectual da Escolástica, e um dos mais importantes autores do pensamento medieval. [...] Realizou a grande síntese entre a cultura pagã antiga (a *razão* aristotélica) e os ensinamentos da Igreja Católica (a teologia cristã da *revelação* e da fé)”. Ainda conforme WOLKMER⁸³:

Outra etapa da Idade Média na Europa ocidental descortina-se entre os séculos XI e XIV. Se, no século XI, começaram a ser registrados certa crise e declínio do feudalismo, já no século XII iniciam-se os constantes conflitos entre o papado e o império, bem como as primeiras cruzadas e a emergência da Escolástica. Enquanto a Patrística foi o movimento cultural mais significativo da primeira fase da Idade Média, a Escolástica representou o ápice da produção teológica e jusfilosófica da Europa cristã, nos séculos XII e XIII.

Santo Tomás chegou a um conceito de pessoa⁸⁴ – *humanus* – que a elevava à condição de perfeição e de valor absoluto, distinguindo-se dos demais seres da natureza por possuir inteligência e fazer uso da razão. Por outro lado, ao refletir sobre a pessoa, Aquino reconhece a espiritualidade e imortalidade da alma. Seu entendimento o leva a refletir sobre qual a finalidade, o fim do homem enquanto pessoa, concluindo que este fim transcende ao homem. Para o indivíduo chegar a Deus, segundo Santo Tomás, ele poderia seguir o caminho da fé e da revelação, ou o caminho da razão e dos sentidos.⁸⁵

Importa destacar que este filósofo, ao trabalhar o jurídico, o faz refletindo no que tange à natureza das leis e distinguindo entre lei divina (que conduz o homem à consecução do seu fim sobrenatural), lei natural (que é comum a todos os homens) e lei humana (a lei positiva estabelecida pelo homem com fundamento na lei natural e na lei divina)⁸⁶. Logo, o humanismo de Santo Tomás está revestido de transcendência.

Tomás de Aquino afirma: “Com efeito, a lei natural é uma participação eterna da lei eterna. [...] A lei natural não é suficiente para ordenar tudo o que é humano. Portanto, não é necessário haver lei humana alguma⁸⁷”. E sobre a lei divina aduz: “Deve-se

⁸³ WOLKMER, op. cit., p. 22.

⁸⁴ “Santo Tomás descobre os sinais desta perfeição na própria origem do nome pessoa que, etimologicamente, vem da palavra ‘persona’, que significava a máscara que usavam os atores antigos para ampliar a voz. Ora, diz Santo Tomás, como nas tragédias e comédias os atores representavam homens famosos, por exemplo, Édipo, Agamêmnon, etc., o nome ‘pessoa’ foi usado, também, para designar pessoas constituídas em autoridade”. In: NOGARE, op. cit., p. 52.

⁸⁵ Ver mais em: HINNELLS, op. cit., p. 199; NOGARE, op. cit., p. 52-55.

⁸⁶ Ver mais em: WOLKMER, Antonio Carlos. (Org.). **Introdução à história do pensamento político**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003. p. 52-55; OLIVEIRA, op. cit., p. 99.

⁸⁷ TOMÁS, de Aquino, Santo. **Escritos políticos de Santo Tomás de Aquino**. Tradução de Francisco Benjamin de Souza Neto. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 46.

dizer que, além da lei natural e da lei humana, foi necessário haver a lei divina para a direção da vida humana⁸⁸.

O humanismo de Aquino, entretanto, também se sobressai quando ele aborda a finalidade da justiça nas relações sociais. Tais relações devem ser de igualdade⁸⁹, e uma vez prejudicada tal igualdade, ela deverá ser restabelecida.

Distingue-se o pensamento de Santo Tomás da visão de Santo Agostinho na medida em que, Santo Tomás a filosofia é distinta da religião, possuindo cada qual seu campo de atuação e podendo por isso serem independentes uma da outra. De acordo com SCIACCA⁹⁰ “as leis dirigem a comunidade ao bem comum: a lei natural, a lei humana e a lei divina. O Estado é uma necessidade natural para o bem viver da comunidade”.

O pensamento agostiniano, no dizer de OLIVEIRA⁹¹, “representa uma grande conquista do humanismo latino: a conquista do homem pelo homem para o homem”. Ainda leciona OLIVEIRA⁹² que era objetivo da Escolástica “esclarecer e confirmar a verdade revelada e fundada na investigação. O dogma é entendido como princípio regulador da razão, a fim de que esta não se volte contra a fé”.

No apogeu da Escolástica (século XIII) surgiram as universidades – fenômeno que teve como causa principal a sistematização das teorias “filosófico-teológicas”, a reputação dos mestres e o grande número de alunos. Graças à ajuda de papas e príncipes, essas instituições vieram a converter-se em centros de estudo, fomentando ainda mais as atividades culturais e científicas. Dentre as mais importantes universidades, OLIVEIRA⁹³ destaca:

A mais importante foi a Universidade de Paris, alcançando grande esplendor por intermédio dos papas Inocêncio III e Gregório IX. Também se destacou a Universidade de Oxford, ali inicialmente predominando o interesse científico de Platão e de Santo Agostinho e depois o empirismo inglês na Idade Moderna. Na Itália tornaram-se célebres as Universidades de Bolonha e de Nápoles, principalmente pelos estudos jurídicos.

⁸⁸ Idem. p. 48

⁸⁹ Ver mais em: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Fundamentos do humanismo jurídico no ocidente**. Barueri: Manole: Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p. 26.

⁹⁰ SCIACCA, Michele Federico. Op.cit., p. 250.

⁹¹ OLIVEIRA, op. cit., p. 101.

⁹² Idem, p. 93.

⁹³ OLIVEIRA, op. cit., p. 94-95.

Conforme mencionado, São Tomás de Aquino integrou o movimento da Escolástica, que teve início no século V e cujos fundamentos perderam força no final do século XIV, quando deixou de existir consenso entre a razão e a fé.

SIACCA⁹⁴ contribui: “Uma vez excluída a possibilidade, também limitada, de um fundamento racional do conteúdo da fé, o problema escolástico do acôrdo entre fé e razão e da sistematização do dogma cessa de existir”.

As indagações centram-se nas questões científicas, e a decadência da Idade Média inicia-se. As dicussões polêmicas doutrinárias e seus discursos levam à dissolução do pensamento escolástico. No que SIACCA⁹⁵ assevera:

À escolástica da segunda metade do século XIV e do século XV falta qualquer genialidade especulativa. Ela se exaure. [...] A intransigência dos escolásticos os atira fora do evoluer do pensamento. Não é necessário, porém, confundir a escolástica da decadência com a verdadeira, a qual, como todos os grandes movimentos especulativos, representa uma conquista na história da filosofia. Os movimentos essenciais dela [...] serão retomados pela especulação do Humanismo e do Renascimento.

Percebem-se, assim, os vigorosos traços iniciais de uma nova fase da civilização ocidental, que passa, no ensinamento de WOLKMER⁹⁶, “do humanismo de tradição teocêntrica e corporativo para o humanismo antropocêntrico e secularizado, próprio da modernidade nascente”. Os tempos modernos passam a exigir novas posturas, valores e princípios.

1.3 HUMANISMO NA MODERNIDADE: PESSOA, DIREITOS E CIDADANIA PLURAL

A Idade Moderna compreende o período situado entre os séculos XV e XVIII, caracterizando-se por grandes transformações históricas, dentre as quais a expansão marítima, o Renascimento, a Reforma Protestante e a Revolução Francesa. Destaque também para o fim do feudalismo, que cede lugar ao incipiente capitalismo.⁹⁷

⁹⁴ SCIACCA, Michele Federico, op. cit., p. 242.

⁹⁵ Idem. p. 242.

⁹⁶ WOLKMER, op. cit., p. 30.

⁹⁷ A noção exposta tem por base as características da Idade Moderna descritas no site *História Mais*. Disponível em: <<http://br.geocites.com/historiamais/idademoderna.htm>> Acesso em: 19 mar. 2008.

1.3.1 Humanismo renascentista

O Renascimento⁹⁸ teve início no século XIV, no norte da Itália, marcando um período de engrandecimento cultural que se prolongou até o século XVI. Considerado marco inicial da Idade Moderna, caracterizou-se por uma renovação – ou, literalmente, um renascimento – da cultura e da arte da Antigüidade, em especial da civilização greco-romana. Sua fonte principal foi a valorização do clássico, inicialmente com a restauração das letras e textos antigos, o que terminou por implicar um reavivamento da ciência e da cultura, incluídas as idéias sobre Direito, Estado e a própria vida humana.

Esse “nascido de novo” significava ir ao encontro do humanismo da Antigüidade e retomar a busca por uma humanidade perfeita. Enquanto ao longo da extensa Idade Média o ponto de partida foi Deus e todos os aspectos da vida eram perpassados pelo enfoque do divino, no novo humanismo⁹⁹ renascentista o ponto de partida e o principal alvo voltam a ser o homem. O pensamento humanista preocupou-se, neste período, com o desenvolvimento e aperfeiçoamento humanos. O termo “humanismo” deriva etimologicamente de “*humanitas*”, expressão romana que correspondia à “*paideia*” dos gregos. No século XVI, humanista era quem se dedicava ao ensino das humanidades, ou seja, à leitura e ao estudo dos antigos clássicos. OLIVEIRA¹⁰⁰ enfatiza:

Se este novo humanismo encontra-se historicamente ligado ao Renascimento, seu conceito, entretanto, apresenta desmembramentos mais amplos. Embora se constituísse em uma reação ao pensamento filosófico medieval e ao próprio Cristianismo, cujas idéias se consubstanciavam em profundos princípios e dogmas religiosos, não poderá ser classificado como um movimento anticristão ou antimidieval, mas como uma nova etapa do longo processo histórico da civilização européia.

Conforme NOGARE¹⁰¹, o Renascimento – fruto dos descobrimentos que marcaram o final do século XV e o início do século XVI – “é um fenômeno tipicamente

⁹⁸ “Renascença, etimologicamente, significa renascimento, renovação. O termo foi usado pelos próprios homens do Renascimento para opor num primeiro momento a nova arte requintada à arte grosseira dos séculos precedentes, e depois o novo surto da cultura à ‘barbárie’ anterior”. In: NOGARE, op. cit., p. 57. “Ato ou efeito de renascer. Vida nova. Movimento artístico e científico dos séculos XV e XVI”. In: FERREIRA, op. cit., p. 141.

⁹⁹ “Assim como há o registro antigo e medieval de tantos humanismos – greco-romano, medieval, cristão, bizantino –, na seqüência emergiu o humanismo renascentista, que no seu percurso foi aflorar dentro de um mosaico de tendências nostálgicas e sentimentais de volta ao passado clássico, reafirmando sua cultura, suas artes e seus transcendentais pensamentos”. OLIVEIRA, op. cit., p. 103. “Etimologicamente, Humanismo vem do termo ‘*humanitas*’ ciceroniano, significando o estudo dos clássicos antigos”. In: NOGARE, op. cit., p. 57.

¹⁰⁰ OLIVEIRA, op. cit., p. 102.

¹⁰¹ NOGARE, op. cit., p. 58.

italiano”. Tais descobrimentos são fruto direto da expansão marítima e comercial ocorrida na Europa à época. A invenção da bússola, o desenvolvimento da cartografia e a evolução da engenharia naval constituíram avanços técnico-científicos que facilitaram enormemente a navegação e levaram, por exemplo, à conquista da África e à descoberta do Brasil pelos portugueses.

No Renascimento ocorreu também uma mudança essencial no campo científico, passando a enfatizar-se a ciência da natureza, fundamentada na experiência. Dentre os principais artífices desses avanços e inovações podemos relacionar Nicolau Copérnico, Johannes Kepler, André Vesálio, Galileu Galilei e Isaac Newton.

Como não podia deixar de ser, a expansão comercial atraiu novos investimentos para a Europa, levando a uma crescente pressão no sentido de liberalizar os negócios e os fluxos de dinheiro, o que redundou no fim do feudalismo e a ascensão do capitalismo. Duas outras descobertas fundamentais foram o uso bélico da pólvora – que levou à invenção de novas armas e estabeleceu a supremacia européia sobre as demais culturas, notadamente a ameríndia e a asiática – e a invenção da imprensa por Gutenberg, em 1455. No dizer de NOGARE¹⁰², os livros foram um marco importante para a difusão do humanismo renascentista italiano em outras partes da Europa:

Da Itália a Renascença se propagou e difundiu – embora um pouco tardiamente – também em outras nações da Europa. Na Alemanha, a primeira nação a respirar os novos ideais, a Renascença durou pouco. Floresceu nos últimos anos do século XV e primeiros do século XVI, sendo depois tragada pela Reforma de Lutero. Na França, a Renascença estende-se ao longo do século XVI. Na Inglaterra e na Espanha, algumas décadas depois, entre a segunda metade do século XVI e a primeira metade do seguinte.

O humanismo viveu momentos distintos durante a Renascença – o inicial, o clássico e o de seu ápice. Por seu turno, o próprio Renascimento não apresentou as mesmas características em todos os lugares onde foi difundido, embora em toda parte mantivesse um traço comum: a exaltação da dignidade humana.

O humanismo italiano teve nos escritores e poetas seus principais representantes. Um dos mais importantes foi Francesco Petrarca (1304 – 1374), personagem emblemática do chamado Movimento do *Trecento*¹⁰³ (momento inicial). A contribuição mais

¹⁰² Idem, p. 58.

¹⁰³ “Movimento que floresceu em diversos centros do mundo cultural italiano, especialmente em Florença. In: OLIVEIRA, Odete de. **Conceito de homem**: mais humanista, mais transpessoal. Ijuí:Unijuí, 2006. p. 104.

efetiva de Petrarca deu-se no campo jurídico, “através de numerosas críticas tecidas aos juristas da baixa Idade Média”, conforme registra DAL RI JUNIOR¹⁰⁴. Outra figura de proa foi Giovanni Boccaccio (1313 – 1375), autor da obra *Decameron*, que ajudou a divulgar os autores da Antigüidade clássica e também se considerava humanista. De acordo com OLIVEIRA, Boccaccio foi humanista “em certa medida, quando em seus escritos procurava captar o espírito da antigüidade”.

A fase seguinte do humanismo italiano foi a do Movimento do *Quattrocento* (segundo momento), que valorizou principalmente a beleza formal e a imitação da natureza era feita com muito colorido, constatando-se também a revivescência elegante da arte clássica.

Ao *Quattrocento* seguiu-se o *Cinquecento* (momento final), período de apogeu em que predomina a monumentalidade clássica com certa frieza, prevalecendo o sentido do grandioso e destacando-se um trio de gênios: Leonardo da Vinci (1452 – 1519), Michelangelo Buonarroti (1475 – 1564) e Rafael Sanzio (1483 – 1520). Conforme OLIVEIRA¹⁰⁵, esta fase terminou por se expandir “pela Inglaterra, França, Alemanha, Espanha, Portugal e Holanda. Neste último país, teve a contribuição do polêmico pensador humanista cristão Erasmo de Rotterdam (1483 – 1536), autor do *Elogio da Loucura*, que satirizou a sociedade e a Igreja da época”.

Como visto, os sábios e estudiosos da Renascença viveram uma profunda renovação artística, científica, política e social. Criadas na Idade Média, as universidades abandonam a ênfase nos estudos religiosos – tema central daquele período, que relacionava o homem unicamente com as coisas divinas. Assevera WOLKMER¹⁰⁶: “Já se pode constatar a radical ruptura e a passagem do humanismo de tradição teocêntrica para o nascedouro do humanismo antropocêntrico”. Os pensadores da Renascença mudam o foco de suas

¹⁰⁴ DAL RI JUNIOR, Arno; PAVIANI (Orgs.). Globalização e humanismo latino. In: DAL RI JUNIOR, Arno. **Humanismo latino e cultura jurídica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 123.

¹⁰⁵ OLIVEIRA, op. cit., p.106. “Erasmo de Rotterdam divulgou o humanismo para além dos limites da escola do *Quattrocento* italiano, influenciando a outros centros cultos da Europa, tendo como legítimos sucessores Montaigne e Voltaire. [...] Erasmo, também chamado de padroeiro intelectual de seu tempo, apresentava caráter firme, por isso motivava polêmicas discussões. A paixão pela liberdade pessoal e a irritação por tudo o que pudesse restringi-la conduziram Erasmo de Rotterdam à formação de traços essencialmente independentes, profunda intelectualidade, largueza de espírito e culto ao humano em todas as suas formas e direções. [...] Viviam e conviviam nesses tempos homens como Erasmo de Rotterdam e Thomas More, de um lado, e Martin Lutero e Jean Calvino, de outro, com seus planos de tolerância, benevolência e humanismo e idéias de reformas e contra-reformas”. In: OLIVEIRA, p. 108.

¹⁰⁶ WOLKMER, Antonio Carlos. **Síntese de uma história das idéias jurídicas**: da antigüidade clássica à modernidade. Florianópolis: Boiteux, 2006. p. 74.

preocupações. O homem passa a ser estudado como um ser racional e a razão se separa da fé. BRANDALISE¹⁰⁷ aduz: “Os pensadores criativos do século XIV, no alvorecer do humanismo renascentista [...], abrem o caminho para a separação do conhecimento prático e do conhecimento teológico”. Apoiados financeiramente por príncipes e ricos comerciantes, os humanistas passam a estudar os manuscritos originais da Antigüidade.

Na lição de NOGARE¹⁰⁸:

[...] na sociedade italiana o interesse pelas obras e autores da Antigüidade clássica nunca tinha desaparecido completamente, pelo menos nos mosteiros, onde monges dedicados e pacientes trabalhavam ininterruptamente para transcrever, corrigir e guardar os antigos manuscritos.

As universidades medievais contavam com mestres que traduziam as obras clássicas, mas o faziam de forma não satisfatória na opinião dos humanistas. Sendo assim, estes se preocuparam especialmente em localizar e estudar os clássicos originais. Para NOGARE¹⁰⁹, “parece que de improviso os homens descobrem que a verdade, a vida, a fecundidade estão nas obras dos Antigos”. Quanto ao valor atribuído às descobertas das obras clássicas originais, NOGARE¹¹⁰ observa:

Já no período da Renascença, Petrarca tinha declarado dar mais importância à descoberta de um manuscrito antigo que à conquista de uma cidade. [...] No limiar do século XV, mais que uma autêntica caça aos manuscritos e monumentos antigos foi desfechada para capturá-los.

Fomentada pelas muitas críticas¹¹¹ dos humanistas à autoridade abusiva da Igreja, cresce lentamente entre o povo a insatisfação contra seus excessos. Desenha-se o cenário para o movimento religioso da Reforma Protestante, que teve lugar no início do século XVI.

As causas que levaram à Reforma são várias e vêm da Idade Média. Dentre elas destacam-se a excessiva autoridade da Igreja, o comportamento imoral dos papas e de parte do clero, e a corrupção que reinava em vários setores da sociedade. A reivindicação dos

¹⁰⁷ BRANDALISE, Carla. *Magnum miraculum est homo: origens históricas do humanismo renascentista italiano*. In: ORO, Ari Pedro (Org.). **Representações sociais e humanismo latino no Brasil atual: religião, política, família e trabalho**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 45.

¹⁰⁸ NOGARE, op. cit., p. 59.

¹⁰⁹ Idem, p. 59.

¹¹⁰ Idem, p. 59.

¹¹¹ “Erasmus, através da sua obra *Elogio da Loucura*, (...) fez críticas cruas e abertas aos juristas, filósofos escolásticos, nobres e negociantes, militares arrogantes e aos papas, cardeais e bispos luxuriosos. In: OLIVEIRA, p. 110.

chamados protestantes era por mudanças dentro da Igreja e no comportamento de seus membros.

O personagem central do movimento foi o monge Martinho Lutero¹¹², que atacou aspectos doutrinários da Igreja de Roma, seus dogmas e abusos, negando obediência ao papa e dando origem às diversas denominações¹¹³ protestantes.

O protestantismo baseia-se na autoridade da Bíblia e na justificação e “exclusividade da fé (*sola fides*) como resposta ao anúncio do Evangelho¹¹⁴”. Inserida no período histórico do Renascimento, a Reforma traduz um “retorno às origens do Cristianismo, já preparada pelo humanista Erasmo [...] no domínio religioso, o retorno aos princípios levava a negar o valor da tradição e, portanto, da Igreja, que se julgava sua depositária e intérprete¹¹⁵”. Os reformadores questionavam “as colocações medievais ou mesmo antigas, que estivessem em desacordo com a Bíblia¹¹⁶”. A Reforma¹¹⁷ e seus adeptos “desvalorizavam as mediações da Igreja. O sacerdócio é igual para todos. Os únicos sacramentos são o batismo e a ceia. Rejeitam o episcopado sacramental e o papado. Condenam as práticas exteriores¹¹⁸”.

Além de Martinho Lutero¹¹⁹, dois outros personagens merecem destaque no âmbito da Reforma. O primeiro é o suíço Ulrich Zwinglio (1484 – 1531), que nega as formas religiosas tradicionais e o dever de obediência sem contestação à autoridade da Igreja; o

¹¹² “O monge agostiniano Martinho Lutero (1483 – 1546), que em 1517 afixou, nas portas da catedral de Wittenberg, 95 teses contra a venda das indulgências. Em sua orientação de conjunto, a Reforma Protestante apresentava-se como um dos meios de realização daquele *retorno aos princípios* que foi a divisa do *Renascimento*”. In: ABBAGNANO, Nicola. Tradução e Coordenação e Revista por Alfredo Bosi, com a colaboração de Maurice Cunio. **Dicionário de filosofia**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982. p. 807.

¹¹³ “Marcaram-lhe o início as 95 teses de Lutero sobre as indulgências. Mas os escritos reformadores datam de discussões de Leipzig, em 1519, negando o primado do papa. O progresso da Reforma foi estimulado por diversas circunstâncias políticas, segundo os países. A convicção dos chefes era de que o cristianismo devia voltar à pureza primitiva, suprimindo as indulgências e submetendo as decisões eclesiásticas ao controle da Escritura. Os reformadores não queriam fundar uma nova Igreja”. In: SCHLESINGER, Hugo; PORTO, Humberto, op. cit., p. 2.180.

¹¹⁴ SCHLESINGER, Hugo; PORTO, Humberto. **Dicionário enciclopédico das religiões**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 995, v. 1.

¹¹⁵ ABBAGNANO, op. cit., p. 807.

¹¹⁶ Idem, p. 2.180.

¹¹⁷ “A Reforma irradiou-se da Saxônia pela antiga Prússia e pelas províncias eslavas do Báltico. Entre 1523 e 1537, deu-se a adesão da Dinamarca, Suécia, Noruega e Islândia. Na Suíça a Reforma foi propagada por Zwingli e, na França, por Calvino, sob o reinado de Francisco I, que, a princípio, aceitou e, mais tarde, reprimiu. [...] A reforma prosperou na França no reinado de Henrique II”. In: SCHLESINGER, Hugo; PORTO, Humberto. op. cit., p. 2.180-2.181.

¹¹⁸ Ibid., p. 2.180.

¹¹⁹ “Lutero contrapunha à tradição eclesiástica, e a todos os rituais e às glosas que ela [a Igreja católica] havia acumulado durante séculos, o retorno direto à palavra de Jesus Cristo, isto é, ao Evangelho. [...] As três obras capitais de Lutero, que determinaram os princípios da Reforma protestante, são: *Apelo à nobreza cristã da nação alemã*, *O cativoiro babilônico da Igreja* e *A liberdade de um homem cristão*”. Ibid., p. 807.

segundo é o teólogo francês João Calvino (1509 – 1564), que defende um retorno à religião do Velho Testamento, pregando que a salvação depende da vontade de Deus. Para Calvino, seriam salvos os escolhidos por Deus cujas posses resultassem de muito trabalho.

Como se vê, através do humanismo teológico começam a surgir doutrinas religiosas como o luteranismo e o calvinismo, expressando a primeira mais um método e a segunda uma teologia elaborada que pregava a teoria da predestinação.

Na visão de OLIVEIRA¹²⁰, o estopim da Reforma Protestante foram as idéias presentes em *Elogio da Loucura*, de Erasmo de Rotterdam, que, como referido, satiriza a sociedade da época e critica os abusos da Igreja:

A obra *Elogio da Loucura* tornou-se *certeiro fogo de artifício*, revolucionária, pois de forma ousada e artística ia abalando as estruturas da época, sendo ampla e avidamente consumida por todos aqueles que condenavam a vida desregrada de reis e príncipes e igualmente de certos papas e cardeais, [...] que entravam em contradição com os preceitos do Cristianismo que pregavam. Revoltado, o povo clamava por uma reforma geral da Igreja, passando a aceitar as idéias e críticas de Erasmo de Rotterdam.

Preocupada com o momento histórico conturbado daquela época – para que se tenha uma idéia, havia dois papas: um em Roma e outro na França –, se impunha uma reforma do catolicismo no início do século XVI. A reforma pretendida na estrutura da Igreja Católica exigia um novo comportamento de todo o clero, o que fez surgirem uma nova ética e novas igrejas. Nasce a Igreja Protestante, a Presbiteriana e a Anglicana, enquanto, identificada com a Idade Média e o feudalismo, a Igreja Católica Apostólica Romana vai aos poucos perdendo o monopólio, deixando de representar um guia para a sociedade nascente. VÁZQUEZ¹²¹ assinala a crise: “Na nova sociedade, consolida-se um processo de separação daquilo que a Idade Média unira: a) a razão separa-se da fé (e a filosofia da teologia); b) a natureza, de Deus (e as ciências naturais, dos pressupostos teológicos); c) o estado, da Igreja; e d) o homem, de Deus”.

Em tal contexto, as preocupações antes religiosas cedem lugar à problemática humana. Trata-se do momento antropocêntrico, que para o humanismo implica o reconhecimento do valor do homem e da humanidade.

¹²⁰ OLIVEIRA, op. cit., p. 110.

¹²¹ VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Ética*. Trad. João Dell’Anna. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996. p. 247.

A Renascença revelou-se humanista e seus expoentes mostraram o homem com valor e dignidade. Em seu manifesto renascentista, Pico della Mirandola (1463 – 1494)¹²² apresenta o homem como um ser inacabado, que vai se construindo em seu existir, fazendo suas escolhas. NOGARE¹²³ enfatiza: “A dignidade do homem resume-se no fato de que [...] é a única criatura que é liberta de natureza determinante. Ele é que cria a sua natureza. Ele é autor, projeto de si mesmo”. Dito de outro modo, a nova concepção apresenta um homem que é senhor do seu próprio destino e não espectador da vida.

Diante das transformações que marcam a Idade Moderna – em especial a expansão marítima, o Renascimento e a Reforma –, a Europa abre-se para o mundo e estabelecem-se novos valores, restando desprezados os valores consagrados pela Idade Média.

Um humanista de destaque nesse período é o inglês Thomas More (1480 – 1535)¹²⁴, autor do livro *Utopia*, onde defende a idéia de uma sociedade ideal, democrática e sem guerras, além da liberdade religiosa. Sobre o assunto enfatiza HIRSCHBERGER¹²⁵ que “as guerras não se farão, [...] exceto para a defesa das próprias fronteiras ou para auxiliar amigos atacados, ou para libertar um povo de seus tiranos”.

Na França, Michel de Montaigne (1533 – 1592)¹²⁶ enfatiza que o ser humano deve dirigir-se conforme sua natureza e a razão – o que o conduziria a uma existência livre e segura. Na obra *Ensaaios*, Montaigne mostra o homem e suas fraquezas, acrescentando HIRSCHBERGER¹²⁷ que “o principal é o aprender a morrer, libertando-se assim da servidão do mundo”. Entendendo que o homem deve usufruir das suas possibilidades, resumindo-se

¹²² Giovanni Pico, da alta nobreza, nasceu no castelo do condado de Mirândola, em 24 de fevereiro de 1463. Conhecido como o Príncipe da Concórdia, escreveu a *Oratio de Hominis Dignitate*, traduzido no Brasil sob o título “A dignidade do homem”. PICO, Giovanni. **A dignidade do homem**. Trad. Luiz Feracine, 2. ed. Campo Grande: Solivros, 1999. p. 120.

¹²³ NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos** - introdução à antropologia filosófica. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 64.

¹²⁴ “Humanista de fina educação, discípulo de Erasmo de Roterdã [...], escreveu em 1516 um romance político, *Utopia*, que antes de tudo devia ser uma crítica da situação da sua pátria inglesa e do seu tempo. Para isso, serviu-se MORE da ironia e da caricatura; e esses recursos literários de estilo explicam uma série de idéias que, do contrário, poderiam parecer grotescas. [...] Mas, mesmo para fora dos limites do meio pátrio, é também *Utopia* o sintoma do novo sentimento, que surge das exigências da vida política e que hoje designamos com o nome de atividade social e liberal”. HIRSCHBERGER. **História da filosofia moderna**. Tradução de Alexandre Correia. São Paulo: Herder, 1967. p. 75.

¹²⁵ HIRSCHBERGER, op. cit. p. 76.

¹²⁶ “Michel de Montaigne é um dos escritores franceses de mais elevado espírito e brilhantismo. Os seus *Essais* (1532-1588) lhe conquistaram reputação mundial, literária e filosófica. [...] neles Montaigne vê e desenha, com muita agudeza, o homem e as suas fraquezas. E assim critica também o saber. Considera como sendo a maior peste para o homem pensar que pode haver verdadeira ciência. Toda pretensão de compreender a Deus com a nossa inteligência finita é vã. A ciência da natureza não passa de um poema sofístico. O próprio pensamento repousa em fundamentos últimos incertos”. In: HIRSCHBERGER, op. cit., p. 84.

¹²⁷ HIRSCHBERGER, op. cit., p. 85.

nisso a existência, aduz HIRSCHBERGER¹²⁸ que a mesma “não repousa no conhecimento, mas se apega às suas próprias possibilidades, sobretudo [...] a morte”.

Montaigne alinha-se com as idéias do estoicismo, caracterizado pela obscuridade da vida. Já o também francês René Descartes (1526 – 1650)¹²⁹ defende o método cartesiano – termo derivado de seu nome – e considera a razão a base do conhecimento. Acerca do pensamento de Descartes, destaca HIRSCHBERGER¹³⁰ seus questionamentos “sobre o valor da percepção sensível, a origem das nossas idéias, a essência do conhecimento e da verdade e, principalmente, a questão sobre o bom método”. Não menos importante é a assertiva de CAPORALE¹³¹ quando se refere “à verdadeira descoberta da modernidade que é o *Cogito* cartesiano, a idéia de sujeito que, aos poucos, transforma o poder de autodeterminação do indivíduo sobre o mundo físico em autodeterminação dos povos”.

Impulsionada pelo desenvolvimento científico e adotando como princípios o idealismo e o método experimental de Francis Bacon, a burguesia vive um momento de crescimento econômico, ao mesmo tempo em que ganham destaque dois pensadores cuja preocupação central é o homem: Thomas Hobbes (1588 – 1679)¹³² e John Locke¹³³ (1632 – 1704). Interpretando a visão de Hobbes, lembra HIRSCHBERGER¹³⁴ que “o homem não é livre. Como o animal é prisioneiro do mecanismo e dos sentidos”. O mesmo

¹²⁸ Idem, op. cit., p. 85.

¹²⁹ “René Descartes nasceu em 1526 em La Haye (Touraine), filho de uma família nobre. Até aos 18 anos foi educado na escola dos jesuítas de La Flèche, que teve em alta estima durante toda a sua vida. [...] Foi o primeiro e o último grande filósofo francês. Este criou nada menos que a problemática que a lei da ação prescreveu à Filosofia moderna, NIETZSCHE inclusivamente depende da interpretação do ser e da verdade exposta por Descartes [...] É o pai da filosofia moderna, e isso porque, dos seus princípios, resultam conclusões que agora se apresentam como tipicamente modernas”. Idem, op. cit., p. 104.

¹³⁰ Idem., op. cit., p. 116.

¹³¹ CAPORALE, Rocco. Algumas reflexões críticas sobre o conhecimento de humanismo. In: PAVIANI, Jayme; DAL RI JUNIOR, Arno (Orgs.). **Globalização e humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 32.

¹³² “É filho de um *clergyman* inglês. Estuda em Oxford onde trava conhecimento com a Filosofia escolástica, mas não se deixa imbuir nela. Hobbes ficou impressionado com as descobertas de Galileu e Descartes, sobretudo pela sua exatidão científica. Isso quer ele assumir; mas dá ao todo um novo sentido. Enquanto Descartes, ao lado da *res extensa* coloca a *res cogitans*, Hobbes nega esse dualismo, reduz o pensamento à *res extensa* e se decide, assim, por um materialismo monista”. In: HIRSCHBERGER, op. cit., p. 198.

¹³³ “Apresenta, na sua vida, várias semelhanças com a vida de Hobbes. Como este, estudou em Oxford onde travou conhecimento com a escolástica, mas com a qual ficou, igualmente, muito pouco satisfeito. [...] Escreveu o manual do empirismo inglês; e porque os traços característicos da sua Filosofia são, também, os mesmos da nação inglesa. Queremos, com isso, designar o seu juízo prudente, ponderado, isento de todo extremismo; sua sóbria objetividade rica de materiais, a sua feliz união de espírito conservador e progressivo, o seu liberalismo, a sua tolerância e o seu senso prático da vida. [...] Podemos reduzir sua obra à seguinte fórmula: consolidação pela crítica e preparação para um progresso subsequente”. In: HIRSCHBERGER, op. cit., p. 106. Ver mais em: DURANT, Will. **História da filosofia: vida e idéias dos grandes filósofos**. Tradução de Godofredo Rangel e Monteiro Lobato. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

¹³⁴ HIRSCHBERGER, op. cit., p. 203.

HIRSCHBERGER¹³⁵ comenta que Locke, autor do *Ensaio sobre o entendimento humano*, “traz à baila a grande discussão sobre os fundamentos, o valor da verdade e a amplitude do conhecimento humano, que dá a nota característica aos séculos XVII e XVIII”. Desta forma está posto o caminho para o progresso nos estudos em relação ao conhecimento.

Está-se agora no século XVIII – o chamado Século das Luzes –, onde surge o Iluminismo, cuja ênfase repousa sobre o pensamento racional, que conduziria o homem à evolução. Continua sendo o homem o centro das preocupações filosóficas, mas mais do que nunca se considera que tais questionamentos não serão respondidos pela fé e sim pela razão, fonte de conhecimento.

O objetivo dos pensadores iluministas, de maneira geral, era a existência numa sociedade justa e igualitária, na qual seria possível a felicidade de todos. No que se refere à política, acreditavam na divisão dos Poderes do Estado e em governos representativos. Seus maiores representantes foram Voltaire, Montesquieu e Rousseau.

Grande defensor dos direitos do homem, François Arouet Marie Voltaire¹³⁶ (1694 – 1778) defendia a liberdade religiosa, de expressão e de opinião, e a igualdade perante a lei, criticando a opressão e os vícios da Igreja. HIRSCHBERGER¹³⁷ resume que Voltaire “corporifica o iluminismo francês, pura e simplesmente”.

Joseph-François de Montesquieu¹³⁸ (1689 – 1755), autor de *Espírito das Leis*, defendia a tripartição do poder entre Executivo, Legislativo e Judiciário como uma forma de conter os abusos provenientes de uma autoridade única. Tal divisão dos Poderes mudaria por completo o conceito de Estado.

¹³⁵ HIRSCHBERGER, op. cit., p. 206.

¹³⁶ “O escritor francês de maior gênio e o grande defensor da razão, da tolerância e dos direitos do homem. Voltaire não era nem espírito criador nem exato, mas sabia atrair os homens. O seu ataque visou o regime autoritário de Luís XV e a pretensa intolerância da Igreja Católica e dos seus dogmas. Aí descobria ele as raízes da superstição e da perseguição dirigida contra a época do iluminismo racional. A fórmula final de muitas das suas cartas é: [...] Amai-me e destruí a Igreja! Já por estas palavras se conhece o imoderado do seu temperamento, que o impedia de julgar com a realidade e a distinguir, quer entre a tolerância dogmática e burguesa ou entre fenômenos parciais e espírito de universalidade” In: HIRSCHBERGER, op. cit., p. 255. Ver mais em: DURANT, Will. **História da filosofia: vida e idéias dos grandes filósofos**. Trad. Godofredo Rangel e Monteiro Lobato. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

¹³⁷ HIRSCHBERGER, op. cit., p. 255.

¹³⁸ “Montesquieu esteve na Inglaterra e lá tomou conhecimento especial da Filosofia de Locke. *O Esprit des lois* foi traduzido em todas as línguas do mundo e contribuiu mais que o próprio Locke para a divulgação das suas idéias. Mas para o povo francês significa Montesquieu o começo da sua educação política e uma completa transformação do conceito de poder do Estado”. In: HIRSCHBERGER, op. cit., p. 256.

Jean Jacques Rousseau¹³⁹ (1712 – 1778) idealizou a democracia, considerando o povo o soberano maior. A vontade da maioria deveria prevalecer e isso se concretizaria através do voto. Rousseau defendia os pequenos proprietários por entender que os latifúndios privados estabelecem e mantêm as nefastas diferenças sociais. Seu célebre Contrato Social seria uma forma de garantir a igualdade de todos na vida em coletividade.

Na esteira das idéias iluministas, a economia se desenvolve como ciência. Seus defensores foram os denominados fisiocratas, partidários da lei da oferta e da procura. Tamanha era sua fixação nas leis do mercado que chegavam a considerá-las leis naturais e se opunham com veemência à intervenção do Estado na economia. Figuras de proa da ciência econômica, à época, foram François Quesnay e Adam Smith, cujas idéias se propagaram e ganharam relevância no transcurso da história econômica mundial. Para a burguesia as idéias iluministas eram especialmente importantes na crítica ao absolutismo, já que o regime monárquico, ao concentrar o poder nas mãos do rei, alijava os burgueses das instâncias responsáveis pelas diretrizes econômicas, impedindo-os de expandir seus negócios.

Ainda merece destaque a *Enciclopédia*, um conjunto de todos os conhecimentos da época, tanto na filosofia quanto na ciência. Tratava-se de uma série de livros que criticavam a Igreja, as desigualdades e injustiças. Os principais enciclopedistas foram Denis Diderot e Jean d’Alembert.

O Iluminismo caracterizou-se pelo desejo de colocar em prática as novas descobertas da ciência, o ceticismo e o conceito de igualdade entre as pessoas – o que de certa forma contribuiu para os ideais da Revolução Francesa de 1789 e para a futura Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Pode-se afirmar que em seus primórdios a Renascença concentrou-se na valorização do homem, enquanto no período que demarca seu final o foco se direcionou à ciência e suas descobertas. NOGARE¹⁴⁰ acrescenta: “Esta nova Renascença científica seria

¹³⁹ “Um dos maiores representantes do iluminismo francês, rival de Voltaire e adversário da Enciclopédia. Também ele quer o progresso, a liberdade e a felicidade humana, mas por outros meios. Voltaire é racionalista e intelectualista, Rousseau é o homem do sentimento e do coração [...] Foi o arauto da Revolução Francesa e da sua proclamação dos direitos do homem. A expressão com que Rousseau resume a sua vontade é: *Retournons à la nature!* Rousseau sonhava com uma natureza inocente, beatificada, paradisíaca. Universalmente perfeita, o homem deve reconquistá-la se quiser também se tornar feliz e perfeito”. op. cit., p. 257. Ver mais em: DURANT, Will. **História da filosofia**: vida e idéias dos grandes filósofos. Tradução de Godofredo Rangel e Monteiro Lobato. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

¹⁴⁰ NOGARE, op. cit., p. 79.

impossível sem a Renascença humanista dos séculos XV e XVI, com a qual se assemelha por tantos aspectos”.

Ainda sobre o Renascimento, importante destacar que o humanismo da época preocupava-se com a valorização do homem ao mesmo tempo em que buscava transformar os âmbitos da religião e da política. Direcionou-se igualmente para a natureza com espírito de pesquisa, conduzindo, destarte, às constatações da ciência moderna.

Evidencia-se nesta fase final do Renascimento, no entendimento de BRANDALISE¹⁴¹, “a crise dos valores humanistas, do equilíbrio racional, da ponderação e da harmonia, [...] provocada pelas tensões dos eventos políticos e religiosos”. Anuncia-se a modernidade, momento histórico em que, conforme assevera WOLKMER¹⁴², “a secular organização feudal é sucedida por uma estrutura societária marcada por múltiplas transformações em vários setores do conhecimento e da atividade humana”.

O humanismo do final da Renascença deixou sua marca nos séculos seguintes, “quando foram surgindo outras configurações humanistas, marcando a transição para a emergência dos humanismos contemporâneos e seus desdobramentos”, na lição precisa de OLIVEIRA¹⁴³. A partir de então, o humanismo seguiu várias correntes, destacando-se pensadores tão distintos quanto Karl Marx, Jean-Paul Sartre e Jacques Maritain, responsáveis por várias características que marcam o pensamento contemporâneo.

A Idade Contemporânea ou história contemporânea marcada por iniciativas voltadas aos direitos e à dignidade do homem. Pode-se alinhar dentre elas a Revolução Francesa (1789), a Constituição da República de Weimar (1919), a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Convenção Européia para a Proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais (1950), a Declaração Universal dos Direitos dos Povos (1977), a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (1981), a Carta de Paris (1990) e a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (1969).

Com o advento da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) desvaneceram-se as expectativas de tempos melhores num mundo pacífico, pois os totalitarismos sobreviveram e a democracia não passou de uma esperança do pós-guerra. Só ao final da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), por força das atrocidades cometidas contra milhões de civis

¹⁴¹ BRANDALISE, op. cit., p. 55.

¹⁴² WOLKMER, Antonio Carlos. **Síntese de uma história das idéias jurídicas**. Ibidem, p. 106.

¹⁴³ OLIVEIRA, op. cit., p. 143.

inocentes, surge uma reação em favor dos direitos humanos vilipendiados. Seu emblema maior foi a aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Tais direitos envolvem a dignidade¹⁴⁴, a liberdade e a igualdade entre os homens e são inerentes a todo indivíduo, sem qualquer espécie de distinção, não podendo ser usurpados nem mesmo pelo Estado.

Numa síntese, os Direitos Fundamentais abrangem quatro dimensões¹⁴⁵. Os de primeira dimensão são os direitos civis e políticos; os da segunda são os direitos econômicos, sociais e culturais; os da terceira, também denominados de fraternidade e solidariedade, são os direitos coletivos e difusos; por fim, os da quarta geração¹⁴⁶ incluem os direitos referentes à biotecnologia, à bioética e à regulação da engenharia genética. Os direitos de quarta geração são considerados “novos direitos” e, segundo WOLKMER¹⁴⁷, “têm vinculação direta com a vida humana, com a reprodução humana assistida (inseminação artificial), aborto, eutanásia, cirurgias intra-uterinas, transplantes de órgãos, engenharia genética (clonagem), contracepção e outros”.

O mesmo autor enfatiza a existência de direitos referentes a uma “quinta geração”¹⁴⁸ e que incluiriam “as tecnologias de informação (internet), do ciberespaço e da realidade virtual em geral”. Os “novos”¹⁴⁹ direitos decorrem das novas necessidades humanas e das exigências sociais da atualidade. Estas considerações não pretendem de forma alguma

¹⁴⁴ Neste sentido, ver SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003. p. 41. “Ainda que consagrada a concepção de que não foi na antiguidade que surgiram os primeiros direitos fundamentais, não menos verdadeira é a constatação de que o mundo antigo, por meio da religião e da filosofia, nos legou algumas das idéias-chave que, posteriormente, vieram a influenciar diretamente o pensamento jusnaturalista e a sua concepção de que o ser humano, pelo simples fato de existir, é titular de alguns direitos naturais e inalienáveis, de tal sorte que esta fase costuma também ser denominado, consoante ressaltado, de ‘pré-história’ dos direitos fundamentais. De modo especial, os valores da dignidade da pessoa humana, da liberdade e da igualdade dos homens encontram suas raízes na filosofia clássica, especialmente na greco-romana, e no pensamento cristão. [...] Do Antigo Testamento, herdamos a idéia de que o ser humano representa o ponto culminante da criação divina, tendo sido feito à imagem e semelhança de Deus. Da doutrina estóica greco-romana e do cristianismo, advieram, por sua vez, as teses de unidade da humanidade e da igualdade de todos os homens em dignidade (para os cristãos, perante Deus)”.

¹⁴⁵ O emprego do termo “geração” surgiu da classificação histórica e é criticado, pois passa a impressão de que ao longo do tempo os direitos são substituídos, quando na verdade são cumulados. Ver mais em: SARLET, op. cit., p. 55-62, WOLKMER, op. cit., p. 7-16; VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 33-50.

¹⁴⁶ Salienta-se que alguns autores não concordam com a existência de uma quarta dimensão de direitos. Ver mais em: SARLET, op. cit., p. 55-57.

¹⁴⁷ WOLKMER, Antonio Carlos. **Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2003. p. 12.

¹⁴⁸ Idem, p. 15.

¹⁴⁹ “As situações de necessidade e carência constituem a razão motivadora e a condição de possibilidade do aparecimento de ‘novos’ direitos. [...] São exigências contínuas e particulares da própria coletividade diante das novas condições de vida e das crescentes prioridades impostas socialmente”. Idem, p. 19-20.

esgotar o tema – rico e instigante, aliás –, mas auxiliar no entendimento do tema a seguir: os desdobramentos da cidadania e do humanismo no mundo contemporâneo.

1.3.2. Pessoa, indivíduo e direitos

Neste momento da tese em que se pretende tratar da cidadania plural importante elencar e elucidar alguns vocabulários necessários ao entendimento da mesma, mesmo que de forma breve, quais sejam, pessoa, indivíduo e corporeidade.

A palavra pessoa, denominada *persona*¹⁵⁰ no latim, máscara, personagem, papel pode ser desmembrada entre pessoa moral e física.

No campo da moral a pessoa é: “um ser individual, enquanto possui as características que lhes permitem participar da sociedade intelectual e moral dos espíritos: consciência de si, razão, quer dizer, capacidade de distinguir o verdadeiro e o falso, o bem e o mal[...]”¹⁵¹. Quanto à pessoa física “diz-se do corpo de um homem, enquanto este corpo é considerado uma manifestação, como “fenômeno” da sua pessoa moral, enquanto exprime o seu caráter e que ele deve ser tratado conseqüentemente.

No campo da filosofia, o conceito de pessoa é entendido como sujeito livre e moral. No tocante a uma perspectiva prática da corporeidade a compreensão do vocábulo aduz REICHOLD¹⁵²

[...] a partir de uma perspectiva prática, desaparece em tal descrição do mundo a justificação para o falar de pessoas, de responsabilidade, liberdade e razão. O conceito de pessoa se estabeleceu no discurso da práxis e da moral. [...] Não é uma descrição teórica do mundo, porém a práxis da convivência de seres humanos, o judiciário e a moral que exigem a fundamentação de um conceito de pessoa. [...] O solo fundador para o conceito de pessoa é fornecido unicamente pela razão especificamente prática.

Desta forma, a pessoa é uma realidade concreta, dual, pois é material e espiritual. Já o indivíduo é o homem da Declaração dos direitos “um ente de razão, de

¹⁵⁰ “[...] do latim *persona*, máscara de teatro, donde personagem, papel, caráter: função, dignidade; pessoa jurídica”. In: LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 812.

¹⁵¹ Op. cit., p. 812.

¹⁵² REICHOLD, Anne. **A corporeidade esquecida**: sobre o papel do corpo em teorias ontológicas. Tradução por Beno Dischinger. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2006, p. 99 -100.

abstração”¹⁵³. Mas, o indivíduo pode ser entendido, num sentido mais amplo, como “um objeto de pensamento concreto, determinado, que forma um todo reconhecível, e consiste num real dado, quer pela experiência externa, quer pela experiência interna”¹⁵⁴.

De outra parte o indivíduo relembra FONSECA¹⁵⁵ “em determinado momento histórico, emerge de uma comunidade, de sua cultura e de sua religião para ser tomado em si mesmo, a partir de suas exigências próprias e seus direitos intransferíveis à felicidade e à auto-realização”.

Assim, nesta perspectiva, o indivíduo é o titular de direitos, constrói sua identidade, que não lhe é atribuída por ninguém, não provém do Estado e nem de divindades.

Desta forma, na construção filosófica do indivíduo, ele é portador de dignidade intrínseca.

O individualismo, por sua vez, numa visão jurídica confunde-se com a igualdade de condições, no âmbito da abolição de privilégios.

No entanto, no que tange à motivação da pessoa para agir, e é aqui que se pretendia chegar, numa ligação com o humanismo, a ação está imbricada neste tema. REICHHOLD¹⁵⁶ alude que a “motivação da pessoa para agir, parte, não só do Eu particular e não apenas do presente, mas igualmente de outras pessoas e também de outros recortes temporais de sua vida”. Essa rede de pessoas que se vão se formando exige posicionamentos.

A pessoa não é inserida em um contexto por uma perspectiva da terceira pessoa, pois a relação a outros se encontra em sua própria auto-imagem. [...] A pessoa pensa a si mesma como relacionada a outros, pode o altruísmo exercer influência sobre as ações da pessoa. Ser consciente de si mesmo como pessoa significa ver-se em uma relação com outras pessoas¹⁵⁷.

Neste sentido, a consciência de si mesmo, está diretamente relacionada com a vinculação do reconhecimento do outro. Nesse reconhecer o outro não escapa a corporeidade.

¹⁵³ Op.cit., LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 813.

¹⁵⁴ Idem. p. 556.

¹⁵⁵ FONSECA, Ricardo Marcelo. **Modernidade e contrato de trabalho**: do sujeito de direito à sujeição jurídica. São Paulo: Ltr, 2002.p. 81-82.

¹⁵⁶ REICHHOLD, Anne. **A corporeidade esquecida**: sobre o papel do corpo em teorias ontológicas. Tradução por Beno Dischinger. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2006. p. 242.

¹⁵⁷ Op.cit., p. 242.

A corporeidade¹⁵⁸ é um conceito da fenomenologia, que enxerga de forma dual o conceito ético de pessoa, por um lado exclusivamente fisicista e por outros somente mentais, mas que podem ser mediados, no entendimento de REICHOLD¹⁵⁹:

[...] A mediação entre conceitos fisicistas e mentais [...] ocorre no âmbito de uma explicação ética da subjetividade. O conceito ético de pessoa, que deve fundar simultaneamente os elementos de finitude e da responsabilidade, pode ser ampliado e fundamentado pelas análises da corporeidade.

Importante frisar que o conceito de pessoa, contempla a subjetividade finita, abarcando a corporeidade das pessoas. “Negligenciado na discussão ética da pessoa, [...] é decisiva para o caráter ético da pessoa contida implicitamente em todas as normas éticas: a vulnerabilidade e mortalidade da pessoa, que primariamente exige e possibilita qualquer ética”¹⁶⁰.

1.4 HUMANISMO NA CONTEMPORANEIDADE

Após a Revolução Francesa, as reflexões dos filósofos voltaram-se, assevera WOLKMER¹⁶¹, na direção da “crença humanista no indivíduo, no progresso científico e na reconciliação universal dos homens”. Surgem neste período várias correntes de pensamento, com enfoques igualmente diversos. Do idealismo dialético de Hegel ao materialismo humanista de Feuerbach, o interesse pelo humano avançará pelo século XX através das teorias de Marx, do existencialismo cristão de Kierkegaard e do existencialismo ateu de Sartre e Heidegger.

¹⁵⁸ “Apesar das diferenças da tradição filosófica entre a filosofia da linguagem e a fenomenologia, a caracterização da corporeidade como estrutura fundante da personalidade ética revela, em Lévinas, uma conexão sistemática com a caracterização do conceito ético de pessoa na filosofia analítica. As exigências para o conceito de pessoa são em ambas as tradições, uma explicação e justificação da responsabilidade, [...] e da experiência de outros indivíduos como sujeitos eticamente relevantes. Além disso, o conceito de pessoa serve, na ontologia analítica de Strawson, para a superação do dualismo corpo-mente. Neste contexto, principalmente a referência à corporalidade da pessoa representa uma crítica fundamental a um conceito de pessoa meramente espiritual. Todas estas características também se adequam às análises da subjetividade ética em Lévinas. A referência à estrutura retroativa da corporeidade como linguagem serve à destruição de um sujeito fundado na estrutura espiritual da autoconsciência”. In: op.cit., p. 243-244.

¹⁵⁹ Idem. p. 244.

¹⁶⁰ Ibidem. p. 247.

¹⁶¹ WOLKMER, Antonio Carlos. O direito como humanismo social e possibilidade de emancipação: Karl Marx. In: **Fundamentos do humanismo jurídico no ocidente**. Florianópolis: Boiteux, 2005. p. 129.

1.4.1 Humanismo marxista

Conforme WOLKMER¹⁶², Karl Marx (1818 – 1883) apresenta-se como um grande defensor da liberdade do homem, com uma “filosofia política fundada na práxis e no intento revolucionário para o projeto de libertação do homem e de emancipação da sociedade”. E são justamente esses ideais de libertação humana e emancipação social que levam os pensadores a discutir sobre se o marxismo é ou não uma filosofia humanista. Ao analisar a teoria marxista enquanto doutrina, NOGARE postula que

[...] é humanista, [...] pois a aspiração de toda a obra de Marx [...] é a libertação do homem de todas as alienações econômicas, sociais, políticas, filosóficas e religiosas. [...] Libertado dessas servidões, o homem conseguirá sua expansão e realização e poderá comunicar-se com os outros de forma autêntica.

Na prática, todavia, o marxismo nada tem de humanista, já que configura, ainda segundo NOGARE¹⁶³, “um sistema que proclama como aspiração fundamental, sua tarefa e meta, a liberdade total do homem, [mas que] constrói-se e mantém-se por uma contínua, violenta e quase total repressão da liberdade dos seus adeptos”. Assim, o marxismo enquanto sistema político revelou-se como verdadeira negação do humanismo, especialmente – a lição é de WOLKMER¹⁶⁴ – “aquele oficial vivenciado na primeira metade do século XX”.

De outra parte, é inegavelmente o marxismo que apresenta o homem que se transforma e que, ao transformar-se, transforma a natureza. “Nesse processo o homem se aliena, torna-se escravo da técnica e das instituições que ele mesmo criou. Perdeu sua liberdade”¹⁶⁵. Marx percebeu que, para existir um humanismo concreto, com homens reais, era preciso conhecer a sociedade. A partir daí, seus estudos lhe revelaram o homem operário e sua realidade de alienação. A constatação de que o homem que vendia seu trabalho – o proletário – estava preso e que devia ser libertado para que a humanidade fosse livre, converteu Karl Marx num veemente defensor da luta de classes.

O pensamento marxista volta-se, assim, para a totalidade do homem como ser livre – este o humanismo detectável em Marx. Com efeito, conclui-se que o marxismo

¹⁶² Idem, p. 132.

¹⁶³ NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 103.

¹⁶⁴ WOLKMER, op. cit., p. 134.

¹⁶⁵ BASBAUM, Leôncio. **Alienação e humanismo**. 3. ed. São Paulo: Símbolo, 1978, p. 86.

teve uma base humanista enquanto teoria de libertação do homem, mas na prática configurou-se como anti-humanista.

1.4.2.1 Humanismo existencialista cristão

O representante mais expressivo do humanismo existencialista¹⁶⁶ cristão¹⁶⁷ foi o dinamarquês Soren Kierkegaard (1813 – 1855), para quem o homem dificilmente alcançará sua autonomia, sendo o sofrimento uma certeza. O existencialismo defendido por ele é, bem se vê, extremamente pessimista. Isto se deve a sua própria vivência, pois é nela que Kierkegaard baseia sua teoria. NOGARE¹⁶⁸ menciona uma das grandes dores do filósofo: “O rompimento de seu noivado com Regina Olsen, menina de 17 anos, à qual um amor puro e sincero o ligava”. O noivado foi rompido porque Kierkegaard acreditava não ter vocação para o casamento, embora sua ética autorizasse o enlace. De acordo com NOGARE¹⁶⁹, “o ideal de Kierkegaard é: ser ele mesmo, mas sê-lo totalmente, ser ele mesmo perante Deus. [...] Sua existência, toda ela é uma busca da singularidade perante Deus”.

Baseado na fé, que tem como pressuposto a comunhão com Deus, o humanismo existencialista de Kierkegaard é caracterizado por sua preocupação com o homem e sua prática inclui a reflexão filosófica; também Sartre e Heidegger compartilharam tal reflexão, com a diferença de que defendiam um existencialismo ateu. A base da teoria

¹⁶⁶ Cf. BASBAUM, Leôncio. **Alienação e humanismo**. 3. ed. São Paulo: Símbolo, 1977. p. 83. “O existencialismo que nestes anos do após-guerra, tanto se difundiu, tentou isolar o homem da Metafísica e das abstrações considerando-o parte de uma situação real, mas não lhe dava nenhuma perspectiva: o homem começava e acabava em si mesmo, mais objeto do que sujeito, num mundo conflagrado que se caracteriza pela ação e no qual não agia: o homem era, continuava sendo o instrumento ou o brinquedo de uma situação”.

¹⁶⁷ NOGARE, op. cit., p.117. “O humanismo feuerbachiano e marxista é intrinsecamente ateu. O ateísmo é sua condição e quase estrutura. Suprime-se Deus para que exista o homem. O homem total não pode realizar-se enquanto Deus o cria, o domina, o julga. Deus é negado, não porque – existindo ele – não poderia existir plenamente o homem. Neste sentido Feuerbach é o verdadeiro pai do humanismo ateu contemporâneo. Quem quiser compreendê-lo em sua fonte deve remontar a ele. Verdade é que humanismo e ateísmo são tão antigos quanto o pensamento, mas o caráter especial que eles assumiram no século passado e no nosso (em Marx, Nietzsche, Sartre etc.) lhes foi dado inicialmente por Feuerbach”. E ainda: “[...] em nível de senso comum, mas com um fundo de verdade, pode-se dizer que na academia circula uma imagem pessimista da filosofia de Kierkegaard, a qual nos atrevemos a dizer, se origina em grande medida do fato das conclusões de sua filosofia terem sido obtidas de sua própria biografia pessoal, de sua própria experiência existencial frustrada, marcada por decepções amorosas. [...] Esta filosofia porta efetivamente conclusões acerca do homem, dentre as quais a de que ele nasceu para sofrer, bem como a de que não teria condições de atingir sua autonomia”. In: OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. *Direito e humanismo*, p. 2. Disponível em: <<http://www.estacio.br/direito/revista/revista3/artigo6.htm>>. Acesso em: 09 jun. 2003.

¹⁶⁸ NOGARE, op. cit., p. 119.

¹⁶⁹ Idem, p. 128.

existencialista enfatiza a liberdade do homem para conduzir sua vida, sendo ele o responsável por seu destino. Além da razão, as escolhas¹⁷⁰ do ser humano devem ser livres e baseadas em seus próprios valores, ao invés de se pautar por valores predeterminados.

Todavia, mesmo que as rédeas de nossas escolhas estejam bem firmes e que tenhamos liberdade de realizar escolhas por nós mesmos, nos encontramos sempre expostos às nossas próprias decisões e ao risco de decidir mal. O homem é, pois, responsável por suas decisões, sejam elas boas ou más, certas ou erradas. Isso traduz sua fragilidade, suas incertezas, sua pequenez, suas possíveis vitórias e fracassos, sua solidão no mundo. Enfatiza SEVERINO:

Diante desse risco permanente que o ameaça, o homem se vê instado a assumir a responsabilidade pela condução de sua existência, mediante árduo esforço, que é uma luta dramática contra os obstáculos, exigência de reerguimento após cada recaída. Mas mesmo tomando nas próprias mãos a condução do seu destino, nada lhe assegura a superação total de sua condição de radical finitude, de contingência, de abandono e de fragilidade. Ainda que condenado a ser livre, o homem é também predestinado a viver atravessado pela angústia, pela dor, pela contínua experiência do fracasso.

Em que pese o drama das vivências do ser humano – quer consigo mesmo, quer com os outros –, ele se supera a cada dia e a própria derrota lhe confere força para recomeçar. Esse recomeço torna o homem de fato um ser singular, capaz de enfrentar tempestades existenciais e transformá-las em alicerces para novas conquistas.

Para o existencialismo, no entanto, o homem é só, um ser isolado, sem possibilidade de comunicação com o outro. Este homem, enfatiza BASBAUM¹⁷¹, “é puro, só-no-mundo, isolado dos outros homens, incapaz de comunicar-se com seu semelhante, sem salvação na terra. A solidão é o seu reino e o seu destino”. O autor¹⁷² prossegue, afirmando que o homem real, que se comunica, que “também trabalha pelo pão de cada dia, que sofre as pressões econômicas e sociais do mundo hostil, continuava abandonado e desconhecido”

¹⁷⁰ Cf. Paim, Antônio. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 47. “Mais do que com a razão, é preciso contar com a vontade livre, única a nos possibilitar a escolha dos valores com referência aos quais iremos pautando nossas escolhas, que só serão boas por terem sido escolhidas por nós e não por corresponderem a valores preestabelecidos. A perspectiva existencialista, no plano filosófico, preocupa-se com a qualidade do modo de ser do homem, na concretude de sua existência singular, pois dada a total contingência de seu existir-no-mundo-com-os-outros, a cada instante pode ser vítima da alienação e passar a viver na existência inautêntica, como diz Heidegger, ou se reduzir à condição de um puro ser-em-si, na expressão de Sartre, ou a viver no plano puramente estético, no dizer de Kierkegaard”.

¹⁷¹ BASBAUM, Leôncio. **Alienação e humanismo**. São Paulo: Símbolo, 1977. p. 83.

¹⁷² Idem, p. 83.

pelos filósofos. Apesar de o existencialismo buscar conhecer e compreender o homem, embora sem êxito, a filosofia continuava em sua abstração, sem enxergar o homem real, aquele que a própria filosofia tanto buscava.

1.4.2.2 Humanismo existencialista ateu

Os expoentes do humanismo existencialista ateu são o francês Jean-Paul Sartre (1905 – 1980) e o alemão Martin Heidegger (1889 – 1976), que situam o homem como ponto de partida da reflexão filosófica. Para eles, o ser humano não é, essência criadora à imagem e semelhança de Deus, mas que se escolhe, e se constrói ao durante o decorrer da vida. Destarte, quando o ser humano rejeita a liberdade e aceita os comportamentos determinados pela sociedade, ele deixa de ser homem.

Sartre formulou em 1946 as bases do chamado humanismo existencialista, cuja base é a liberdade inerente da condição humana. Para o existencialismo, o homem está em permanente construção – ou, segundo NOGARE¹⁷³, está “constantemente se projetando para fora de si mesmo, construindo-se, realizando-se no mundo. Este é o humanismo existencialista, caracterizando-se por este tipo de transcendência e subjetividade”.

É importante destacar que, do final do século XIX em diante, se desenvolveram várias reflexões¹⁷⁴ de diversos matizes, todas de uma forma ou de outra preocupadas com o ser humano e seus valores, com a sociedade e a razão. Nenhuma, entretanto, caracterizou especificamente ou de forma determinante o pensamento contemporâneo – o que se tem são características partilhadas pelas várias tendências que marcaram o século XX.

¹⁷³ NOGARE, op. cit., p.151.

¹⁷⁴ Cf. TOBENAS, José Castan. **Humanismo y derecho**. Madri: Reus, 1962. p. 50-53. “A filosofia contemporânea, a partir do último terço do século XIX, nos oferece grandes criações sistemáticas, iniciam-se novas direções de tanto interesse com a filosofia da vida, com NIETZSCHE (1844-1900) e mais BERGSON (1859-1941) e DILTHEY (1833-1911); a fenomenologia, com HUSSEL (1859-1928), a filosofia de valores, com SCHELER (1874-1928), muito enlaçada com a filosofia da cultura, representada pela escola de Baden, WIDELBAN (1848-1915) e RICKERT (1863-1936) e desenvolvida especialmente na filosofia jurídica e social por LASK, MAYER, SAVER E RADBRUCH; a filosofia existencial, de HEIDEGGER (1889?) e a filosofia da razão vital, de ORTEGA Y GASSET (1883-1955). Nenhum destes sistemas adquiriu preponderância definitiva. Seria um pouco atrevido admitir, por exemplo, que o existencialismo, em que pese sua enorme importância, tenha, de hoje em diante, o nível da doutrina atual e oficial na filosofia”.

Uma das poucas certezas é a de que o termo “humanismo” se banalizou. Muitos são seus significados e, não bastasse isso, tais significados foram distorcidos ao longo do tempo.

Heidegger discute estes significados e procura resgatá-los na *Carta sobre o humanismo* (ou *Sobre o humanismo*), escrita em 1946 e enviada ao filósofo francês Jean Beaufret em resposta a um questionamento sobre as várias interpretações¹⁷⁵ do humanismo. O texto do filósofo alemão destaca três pontos: a essência da história, a essência do pensamento e a essência do homem. Acerca da restituição do sentido do humanismo, afirma HEIDEGGER¹⁷⁶:

Essa restituição de sentido, no entanto, não é para entender como se a palavra ‘humanismo’ fôsse simplesmente destituída de sentido, um mero *flatus vocis*. Pois na palavra ‘humanismo’ o *humanus* indica a *humanitas*, a Essência do homem. O *ismo* indica que a Essência do homem é para ser concebida Essencialmente. Esse é o sentido da palavra ‘humanismo’, como palavra. Por isso, restituir-lhe um sentido só pode significar: redimensionar o sentido da palavra.

Desta forma, suas reflexões versam especialmente sobre a essência humana, que na leitura moderna resta diminuída, reduzida. No entendimento de PULLEDA¹⁷⁷:

Discute-se se uma coisa é isto ou aquilo, mas não se interroga sobre a palavra ‘é’. [...] O homem é que põe em questão os entes. Entre os entes (objetos do mundo) e o ser humano existe uma diferença fundamental, ontológica, que a visão moderna do ser humano tende a reduzir cada vez mais.

Heidegger volta à definição de Aristóteles sobre ser o homem um animal racional, afirmando a partir daí que as reflexões não devem ficar no âmbito do “animal” (o que reduziria o homem a um irracional), mas no do “humanitas”, pois é o homem quem tem essência e é ele quem indaga sobre “o que é” o ser.

Parafraseando a conhecida afirmação de Marx, no contexto globalizado da pós-modernidade a autonomia e a liberdade propugnadas pelo existencialismo se

¹⁷⁵ Cf. HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo**. Introdução, tradução e notas de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967, p. 71. “O senhor pergunta: ‘Comment redonner un sens au mot ‘Humanisme’?’ ‘De que maneira se pode restituir um sentido à palavra, ‘humanismo’?’ Sua pergunta pressupõe somente que o senhor pretende conservar a palavra ‘humanismo’. “Ela implica também o reconhecimento que essa palavra perdeu o seu sentido”.

¹⁷⁶ HEIDEGGER, op. cit., p. 72.

¹⁷⁷ PULEDDA, Salvatore. **A crise do humanismo histórico e o novo humanismo**. Disponível em: <<http://www.teotonio.org.crise.htm>>. Acesso em: 27 out. 2006.

desmancharam no ar. O humanismo parece ter caído vítima da técnica, que tende a considerar o indivíduo por sua utilidade e não por seus valores, coisificando-o.

1.4.2.3 Considerações sobre o humanismo hoje

O mundo passa atualmente por um processo de transformação que atinge não apenas as estruturas sócio-econômicas e políticas, mas o modo de pensar e agir das pessoas e dos operadores do Direito. A chamada globalização, que se desenvolve especialmente na área econômica, tem acarretado inúmeras e profundas mudanças em nossas concepções éticas, impondo novos e grandes desafios, práticos e teóricos. Dentre eles destaca-se o de propor uma política crítica do Direito, que preserve o pluralismo e ao mesmo tempo rompa com os paradigmas e valores de uma tradição marcada pelo individualismo, pela retórica, pela erudição e, principalmente, pela desumanidade.

Em decorrência, torna-se cada vez mais premente investigar, rediscutir e revitalizar os valores e princípios do humanismo: dignidade, liberdade, autonomia, tolerância e justiça. Expressões de tal esforço são a tentativa de fortalecimento da sociedade civil frente ao Estado e a valorização da jurisprudência frente à lei, bem como a superação das interpretações excessivamente pragmáticas e excludentes da pesquisa histórica.

PAVIANI¹⁷⁸ assevera que “o conceito de humanismo pressupõe uma concepção do humano como centro da vida, das relações de produção e de comunicação, das relações entre os indivíduos e as sociedades”. Por outro lado, continua o autor, “não se trata apenas do humano como valor, mas do humano como realidade ético-ontológica. O humano não é um adjetivo, uma qualidade, mas o modo fundamental de existir no mundo”.¹⁷⁹

Diante dos efeitos perversos da globalização, dentre os quais se destaca a hegemonia do pensamento neoliberal, é cada vez mais urgente recuperar, tanto nas instituições jurídicas quanto na própria organização social, os valores da perspectiva humanista, pautada na proteção do indivíduo, na reação aos anti-humanismos¹⁸⁰ e, como já

¹⁷⁸ PAVIANI, Jaime; DAL RI JUNIOR, Arno (orgs.). Globalização e humanismo latino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 26-27.

¹⁷⁹ Idem, 2000. p. 27.

¹⁸⁰ Cf. TOBEÑAS, op. cit., p. 53-54. “A característica da sociedade atual é o predomínio da técnica e o regime de massas, em detrimento dos valores do espírito [...] a civilização mesma parece estar em transe de desumanização. Os campos de concentração, o maquinismo, a proletarização das antigas classes médias, as

mencionado, no valor e na dignidade do homem. Só através da interpelação do Direito a partir do humanismo será possível operacionalizar uma prática e uma elaboração teórica estimuladoras da ruptura com a tradição legalista.

Para tanto torna-se necessário ressignificar a noção de humanismo – tarefa das mais árduas, pois o termo impregnou-se de idéias imprecisas e passíveis de controvérsia, mesclando uma “pluralidade¹⁸¹ de humanismos (greco-romano, renascentista, burguês-individualista, cristão, existencialista, marxista e tantos outros)”.

Primeiramente importa frisar que o humanismo pode ser considerado tanto uma filosofia quanto uma doutrina e um projeto de vida, cujo centro é a dignidade e o valor do ser humano. Na época de Cícero, a expressão latina “humanitas”¹⁸² compreendia a educação do homem, o processo de formação civilizatória da experiência humana – é de onde deriva, etimologicamente, a expressão “humanismo”, embora os gregos, como referido, já traduzissem seu significado no termo “paidéia”.

Assim elenca CAPORALE¹⁸³ as características do humanismo:

- a) eleger o ser humano como valor central;
- b) afirmar a igualdade de todos os seres humanos;
- c) reconhecer e considerar a diversidade (pessoal e cultural);
- d) valorizar a liberdade de idéias e crenças;
- e) desenvolver uma consciência que transcende a verdade absoluta e
- f) repudiar toda e qualquer forma de violência.

desvalorizações monetárias, a existência dessas multidões que nos subúrbios de quase todas as grandes cidades do mundo e nos campos vivem em condições irreconciliáveis com a dignidade humana são, entre outras muitas que se podem citar, manifestações dolorosas do cruel anti-humanismo que sofre hoje nossa sociedade”.

¹⁸¹ Cf. WOLKMER, op. cit., p. 20-21.

¹⁸² Cf. BOMBASSARO, Luiz Carlos. **Educação e formação humana**: breves considerações sobre os aspectos filosóficos do humanismo atual. In: Humanismo latino no Brasil de hoje. DAL RI JUNIOR, Arno; PAVIANI, Jayme (Orgs.). Belo Horizonte: PUCMinas, 2001. p. 34. “Humanitas é a palavra latina usada para traduzir o termo paidéia. Trata da formação e do desenvolvimento de um processo civilizatório. [...] Humanitas é o nome que designa o modo constitutivo pelo qual se pode compreender a experiência da formação da cultura, do desenvolvimento e do aperfeiçoamento da experiência humana. [...] Durante a primeira metade do século XVI, humanista era quem se dedicava ao ensino das humanidades, representadas especialmente pelas então chamadas artes liberais. Ensinar a falar, a ler, a escrever e a calcular, eis como se manifesta no humanista o espírito da humanistas”.

¹⁸³ Cf. CAPORALE. op. cit., p.20.

Os aspectos acima elencados evidenciam a preocupação constante com o ser humano ao longo da história, o que configura o embasamento primeiro do humanismo. Ao comentar as características e/ou princípios do humanismo, especificamente no tocante ao primeiro aspecto destacado por Caporale, aduz BOMBASSARO¹⁸⁴: “A aceitação do humano como valor fundamental indica que é a ética o elemento constitutivo do humanismo”.

Quanto ao segundo aspecto, a luta pela igualdade de todos deve ser entendida conjuntamente com a terceira característica, concernente ao reconhecimento da diversidade cultural. Em relação à igualdade há dois pontos que devem ser considerados: primeiro, o de que a igualdade deve ser afirmada desde que não exclua o imperativo de reconhecer a diversidade entre pessoas e grupos; segundo, o de que tal reconhecimento deve dar-se nos casos em que a diversidade, pessoal e/ou cultural, não interfira no tratamento dispensado a estes sujeitos, pois os desiguais devem ser tratados de forma diferenciada. Esta é a maneira que se vislumbra para que a diversidade seja contemplada com justiça, sendo o tratamento desigual a forma encontrada para dar conta de produzir a igualdade.

Por outro lado, há que lembrar ser esse um princípio consagrado na Declaração dos Direitos do Homem. Como enfatiza BOMBASSARO¹⁸⁵: “Essa defesa de igualdade de todos os seres humanos não implica a anulação da diferença. Ao contrário, o reconhecimento do outro como legítimo outro, parte da diferença”. A aceitação da diferença é que constrói uma vivência humana.

No que se refere à característica assinalada por Caporale no sentido de uma consciência que transcenda a verdade absoluta, mais apropriado seria referir uma consciência que resultasse em fraternidade e união entre os seres humanos, repudiando a violência¹⁸⁶ em qualquer circunstância. BOMBASSARO¹⁸⁷ registra: “Para o humanismo, a violência é contrária à liberdade. Se quiser construir um mundo humano, no qual todos possam viver em liberdade, o homem precisa renunciar à violência [...] seja ela física ou intelectual”. Igualmente oportuna a assertiva de TOBEÑAS¹⁸⁸ sobre o humanismo:

¹⁸⁴ BOMBASSARO, op. cit., p. 71.

¹⁸⁵ Idem, p. 72.

¹⁸⁶ Cf. BOMBASSARO, op. cit., p. 72. “A violência é a efetivação do princípio contrário à aceitação do outro como legítimo outro”.

¹⁸⁷ Idem, p. 72.

¹⁸⁸ Cf. TOBEÑAS, op. cit., p. 75-76. “Otro sería el presente y el porvenir del mundo si en vez de gastar nuestras energías espirituales en fundar escuelas científicas, barajar sistemas e discutir *ismos*, nos hubiésemos consagrado a cultivar nuestros sentimientos humanos (fraternidad cristiana, caridad en suma) y a formar hombres, y no masas, que pueden ser soporte efectivo de las comunidades sociales, profesionales y políticas.

Outro seria o presente e o futuro do mundo se em vez de gastar nossas energias espirituais em fundar escolas científicas, embaralhar sistemas e discutir ismos, tivéssemos cultivado sentimentos humanos (fraternidade cristã, caridade em suma) e a formar homens, e não massas, que podem ser suporte efetivo das comunidades sociais, profissionais e políticas.

Urge trabalhar o humano na contemporaneidade a fim de que o mundo não venha a converter-se num grande parque de anti-humanismos. A sociabilidade, a comunicação com o outro, a interação com o mundo e a liberdade são inerentes ao homem, sendo a violência a negação deste leque de valores, central ao conceito humanista.

Referindo-se em particular ao humanismo latino, destaca PAVIANI¹⁸⁹ a importância das instituições, especialmente no que se refere “à família, à religião e à língua materna e a outros traços sócio-culturais como a cordialidade, a hospitalidade, etc”. Afirma o autor que as instituições, num contexto que as vincularia ao humanismo, ajudam a promover a integração entre as pessoas, as sociedades e as diferentes culturas e povos. Não é exagero afirmar que o humanismo, sob tal enfoque, seria o grande responsável pela humanização da sociedade multicultural globalizada.

1.5 HUMANISMO NA ESFERA DO DIREITO

É de extrema relevância e atualidade recuperar os valores humanistas no âmbito da tradição jurídica ocidental, representando uma forma de lutar contra as consequências desastrosas da globalização e do pensamento neoliberal.

1.5.1 Trajetória do humanismo jurídico

Relembrar algumas reflexões de estudiosos do humanismo constitui importante aporte teórico sobre o tema. Afinal, como aponta PAVIANI¹⁹⁰, no aspecto geral de um conceito é possível ler a realidade:

Podemos afirmar que todos os homens são iguais e são sujeitos dos mesmos direitos e deveres fundamentais. [...] Disso tudo, decorrem características que pertencem ao

¹⁸⁹ PAVIANI, op. cit., p. 27.

¹⁹⁰ PAVIANI, Jayme. O humanismo latino no processo de globalização. In: **Globalização e humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 26-27.

humanismo em geral, dentre elas os direitos à vida, à educação básica, à moradia, ao trabalho, à liberdade de expressão, à recusa à violência etc.

Por outro lado, um conceito mais específico e autêntico do humanismo seria, como expressa PAVIANI, “liberto” dos vícios da metafísica.¹⁹¹ Vele destacar que não se cogita, ensina WOLKMER, de “humanismo caracterizado somente de princípios abstratos, mas sim de um humanismo autêntico”.¹⁹² Ainda conforme o autor, seria um “humanismo concreto, autêntico e emancipador, almejado por grandes parcelas do povo excluído”¹⁹³.

Quanto ao significado de um humanismo jurídico, prossegue WOLKMER¹⁹⁴:

São valores que expressam a especificidade de nossa práxis cotidiana de busca pelo reconhecimento do outro, enquanto ser humano total e histórico, forjado no dia-a-dia econômico, social e político, ingredientes que conduzem à independência e à autonomia.

Pensar a perspectiva humanista entrelaçada com o Direito abre a possibilidade de motivar as organizações sociais e as instituições jurídicas com base na promoção e preservação efetivas da dignidade humana.

O entendimento do humanismo, numa visão geral, supõe que o homem é um fim e não um meio. Já o humanismo jurídico representa, na asserção de Tobeñas, um valor superior, a noção de que o homem é o ponto central do Direito, a razão constitutiva deste e sua causa final – o Direito, em definitivo, é para o homem.

Importante destacar que Direito¹⁹⁵, aqui, será considerado enquanto valor construído pelo homem e instrumento posto a serviço do homem. Algo similar à concepção de Direito exposta por WOLKMER: “Conceber o direito ora como lugar de luta, resistência e combate, ora como instrumento de viabilização da justiça, do bem comum e da dignidade humana [...] que sirva a práticas sociais e políticas emancipadoras”. Esse o propósito do

¹⁹¹ PAVIANI, Jayme. Humanismo latino na história e na cultura brasileira. In: **A influência do humanismo latino na história e na cultura latino-americana**. Congresso Internacional de Estados. São Paulo: Cassamarca, 1999. p. 14.

¹⁹² WOLKMER, Antonio Carlos. Humanismo e cultura jurídica latino-americana. In: **Humanismo e cultura jurídica no Brasil**. Florianópolis: Boiteux, 2003. p. 20.

¹⁹³ Idem, p. 36.

¹⁹⁴ Idem, p. 21.

¹⁹⁵ Cf. DAL RI, Luciene. **O “Direito” como cultura**: a variabilidade do “direito” e o respeito à alteridade. In: *As interfaces do humanismo latino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 190. “O ‘direito’ é caminho para a justiça, mas tê-lo em seu todo como mera interpretação desta, não o reconhecendo como valor não se enquadraria na grandeza de sua essência”.

Direito: o de ser caminho e instrumento para a consecução da dignidade humana e a efetivação da cidadania plural a partir de uma perspectiva humanista.

Aproximar as idéias humanistas do Direito é tarefa essencial, como frisa WOLKMER¹⁹⁶, “pois permite transcender os limites históricos das inúmeras formas opressoras e abstratas de legalidade, reordenando-as criticamente para instrumentalizar o diálogo entre as regras institucionais e as regras humanas de dignidade, justiça e liberdade”. A importância de redimensionar o humanismo no seio do Direito é fundamental, além de tudo, por levar a um questionamento da dogmática legalista, humanizado-a.

Os princípios do humanismo jurídico são a dignidade humana, a justiça, os direitos humanos, a liberdade, a igualdade, o bem-comum e a segurança individual e social.

O conceito de dignidade consta da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e fundamenta-se na universalidade e na indivisibilidade desses direitos. Em outras palavras, não há direitos civis e políticos sem que haja direitos sociais, econômicos e culturais. Sob o mesmo raciocínio, para que haja liberdade há de existir igualdade.

Numa perspectiva social, WOLKMER¹⁹⁷ afirma que a noção de justiça, por sua vez, “está relacionada às necessidades concretas por igualdade de oportunidades e condições de vida boa e digna”. O mesmo autor considera direitos humanos como sendo “aqueles direitos essenciais relacionados às necessidades humanas no âmbito material, espiritual e cultural”.

Enquanto princípio do humanismo jurídico, liberdade seria o não estar preso às determinações de outrem, mas é preciso condicionar tal noção a outros princípios fundamentais, como os da ordem, da proteção e do respeito ao bem-comum. RAMÍREZ¹⁹⁸ assevera: “A liberdade é uma capacidade de eleição que unicamente o homem possui [...] é eleger o que convém a cada ser, ou seja, o que cada ser deve ser”.

¹⁹⁶ WOLKMER, Antonio Carlos (Coord.). **Humanismo e cultura jurídica no Brasil**. Florianópolis: Boiteux, 2003. p. IX.

¹⁹⁷ WOLKMER, Antonio Carlos, **Seminário do Grupo de Pesquisa Direito, Estado e Humanismo**. Realizada em: 09 nov. 2006, no Centro de Ciências Jurídicas da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages (SC).

¹⁹⁸ RAMÍREZ, Martín Agudelo. **Humanismo jurídico: el derecho desde una actitud humanista**. Bogotá: Leyer, 2001. p. 54. “*La libertad es una capacidad de elección que únicamente posee el hombre [...] es elegir lo que conviene a cada ser, o sea, que cada ser debe ser*”, por suas próprias escolhas”.

O bem-comum e a justiça têm íntima ligação com o humanismo, como destaca TOBEÑAS¹⁹⁹:

Humanismo, justiça e bem-comum são idéias equivalentes, porque conduzem às mesmas metas e coincidem em deixar aberto o caminho aos princípios de dignidade, liberdade e igualdade jurídicas. Fundidos os três ideais, podem proporcionar-nos uma ordem comunitária, no que resplandecem a igual dignidade de todos os homens, direitos de liberdades iguais e uma participação proporcional – justa de todos os homens e de todos os grupos no bem-estar material e na cultura espiritual.

Igualdade, no humanismo jurídico, seria um mínimo de aproximação social na escala de hierarquização – ou, nas palavras de TOBEÑAS²⁰⁰, “um mínimo de nivelção social e jurídica que impeça que nenhum homem coloque-se na sociedade de tal maneira que sua personalidade absorva as demais”. Igualdade, assim, implica equidade.

Fragilizada e praticamente inexistente em muitas regiões do Brasil, a segurança social²⁰¹ envolve a proteção da população tanto no que se refere à sua integridade física quanto em relação à propriedade. Embora o maior bem a ser protegido seja sempre o ser humano, a proteção social não se restringe a ele, albergando também os bens materiais.

Em sua estreita relação com o humanismo jurídico, o Direito se dirige ao homem concreto, real e diversificado. No mundo globalizado, a sociedade²⁰² exige ser tratada na concretude de sua complexidade, na fluidez de seus avanços, e não de forma estática, tal qual se apresentam as normas jurídicas.

Reitera-se, assim, a necessidade primordial do entrelaçamento entre Direito e humanismo, para o que é imperioso que o primeiro alargue seu foco de modo a compreender a complexidade humana, adequando a ela seu ordenamento jurídico. Tal adequação – e não apenas no que se refere às normas – implica necessariamente humanizar seus quadros em todos os níveis.

¹⁹⁹ Cf. TOBEÑAS, op. cit., p. 93-94. “*Humanismo, justicia y bien común son ideas equivalentes, porque conducen a unas mismas metas y coinciden en dejar abierto el paso a unos principios de dignidad, libertad e igualdad jurídicas. Fundidos los tres ideales, podrán proporcionarnos una orden comunitario, en el que resplandezcan la igual dignidad de todos los hombres, unos derechos de libertad iguales y una participación proporcional – justa de todos los hombres y de todos los grupos en el bienestar material y la cultura espiritual*”.

²⁰⁰ Idem, p. 98. “*Un minimum de nivelación social y jurídica que impida que ningún hombre colocarse en la sociedad de tal manera que su personalidad absorba a la de los demás*”.

²⁰¹ Cf. TOBEÑAS, op. cit., p. 95. “O que existe é que a certeza e a segurança, no campo das relações sociais e jurídicas, são exigências subordinadas ao valor supremo da justiça e que devem ser contidas dentro de adequados limites, para que não acabem despersonalizando a vida social e de relação”.

²⁰² Cf. RAMÍREZ, op. cit., p. 66. É necessário que as realidades humanas se vinculem ao jurídico sem ser sacrificadas à custa do elemento força nem tampouco pela coação institucionalizada, ainda que a referida vinculação se constitua em garantia de permanência da comunidade política.

Mesmo de forma ainda tímida, o humanismo na cultura jurídica²⁰³ brasileira mostra-se hoje mais claramente, representando o caminho efetivo para inovar e modernizar o Direito pátrio.

Como visto, o humanismo teve suas primeiras manifestações na filosofia helênica e no pensamento romano – no qual, embora ainda preponderante a idéia de que o homem estava submetido ao cosmos, percebia-se já a preocupação com o humano. Foi de onde se originou o primeiro conceito de *humanitas*.

Mais tarde, com o cristianismo, adquiriu consistência a noção de que a individualidade do homem é superior ao próprio mundo, conceito que foi renovado a partir da Renascença e dos diversos sistemas filosóficos que se seguiram. Ao contrário do que se pensava no passado²⁰⁴, não foi o humanismo um produto do Renascimento e nem foi este o nascedouro da idéia do homem enquanto indivíduo – o que fez o Renascimento foi acrescentar ao conceito que temos hoje de humanismo mais uma faceta.

No período histórico do teocentrismo, foi Santo Agostinho o verdadeiro forjador do que conhecemos como humanismo filosófico. Excluídas na Renascença a origem divina do homem e sua dependência em relação aos desígnios divinos, restou o humanismo fundamentado unilateral e exclusivamente, por obra de Descartes e na razão humana. Surge daí a concepção de humanismo moderno, seguindo-se uma série de novas escolas e manifestações humanísticas com pouco de comum entre si além da tentativa de fazer do homem o tema principal da especulação filosófica.

Destacar a presença do humanismo na cultura jurídica brasileira é importante para dimensionar os vários âmbitos de sua influência e quais aspectos dessa influência são observáveis no Direito e no ensino do Direito em nosso país.

²⁰³ Cultura jurídica explica WOLKMER “[...] Deixando de lado a concepção elitista de cultura – associada à acumulação de conhecimentos, à uniformidade de padrões transmitidos e à racionalidade individualista – busca-se a introduzir a noção e cultura à práxis humana e às manifestações intelectivas da consciência criadora de um povo. Pode-se, com efeito, particularizar uma certa prática de cultura, atribuindo maior significado à cultura popular ou à erudita, à cultura das classes dominantes subalternas ou das classes dominantes. Reconhecendo uma “circularidade” de influências recíprocas entre os dois níveis.[...] A opção comprometida do jurista historiador por uma narrativa na compreensão de cultura como instrumental de significações capaz de sublinhar a historicidade das contradições entre alienação/dependência/exploração e libertação/emancipação, quer no que se refere aos indivíduos, que no que se refere às instituições sociais”. Assim entendemos cultura jurídica “[...] como as representações padronizadas da (i) legalidade na produção das idéias, no comportamento prático e nas instituições de decisão judicial, transmitidas e internalizadas no âmbito de determinada formação social”. In: WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1998, p. 3-4.

²⁰⁴ Observações feitas a partir das reflexões de TOBEÑAS, op. cit., p. 131-132.

1.5.2 Considerações sobre o humanismo na cultura jurídica do Brasil

De forma didática, se procurará situar o humanismo no âmbito da cultura jurídica brasileira a partir da época colonial, percorrendo os tempos do Brasil Império até a República – sem a pretensão, logicamente, de especificar em cada minúcia as etapas desse desenvolvimento histórico.

Marcado pela exploração de matérias-primas e pela mão-de-obra escrava indígena e africana, o período colonial estendeu-se de 1500, ano da chegada dos portugueses, até o desembarque do rei D. João VI e de sua corte no Rio de Janeiro, em 1808. Durante esse tempo, a cultura jurídica brasileira foi caracterizada pela predominância das leis portuguesas, em especial as Ordenações.

Os valores culturais da época são marcados pela ideologia da chamada Contra-Reforma, movimento de oposição à Reforma Protestante patrocinado pela Igreja Católica. No bojo desse movimento merece destaque a atuação dos padres da Companhia de Jesus – os jesuítas. Na expressão de CATEN²⁰⁵, “aos padres jesuítas coube a tarefa de, com o patrocínio dos Reis Católicos ibéricos, rechaçar o Protestantismo²⁰⁶ e fazer cristão-católicas as populações nativas das terras recém-descobertas”. A evangelização dos índios, ainda segundo CATEN²⁰⁷, representou “a imposição de um humanismo que não respeitou o modo de ser indígena”. Tal imposição cultural, obviamente, não se restringiu aos aspectos religiosos, mas abarcou com igual impacto o que se poderia chamar de âmbito jurídico nativo. Em outras palavras, havia certa estrutura jurídica entre os índios, o que é corroborado pelo entendimento de CATEN²⁰⁸ de que “sempre existiu um direito entre os povos sem escrita”. Ao fim e ao cabo, porém, o que prevaleceu foram as leis dos colonizadores, com a conseqüente descaracterização ou desintegração das normas, cultura e costumes indígenas.

A lição é de WOLKMER²⁰⁹:

Toda cultura tem um aspecto normativo, cabendo-lhe delimitar a existencialidade de padrões, regras e valores que institucionalizam modelos de conduta. Cada sociedade

²⁰⁵ CATEN, Odécio Ten. Humanismo e justiça nas missões jesuíticas da América Latina. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Humanismo e cultura jurídica no Brasil**. Florianópolis: Boiteux, 2003. p. 108.

²⁰⁶ Vale lembrar que o Protestantismo se opunha às arbitrariedades da Igreja Católica, ao comportamento imoral dos papas e de parte do clero, e à corrupção que imperava em diversos segmentos sociais.

²⁰⁷ CATEN, op. cit., p. 109.

²⁰⁸ Idem, op. cit., p. 104.

²⁰⁹ WOLKMER, Antonio Carlos. O direito nas sociedades primitivas. In: **Fundamentos de história do direito**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2001. p. 19-20.

esforça-se para assegurar uma determinada ordem social instrumentalizando normas de regulamentação essenciais, capazes de atuar como sistema eficaz de controle social.

As normas impostas aos índios serviram para regular as relações entre colonizadores e nativos, como explica COLAÇO²¹⁰: “As posturas dos Estados português e brasileiro com relação ao indígena [...] era em normatizar e regularizar as relações de exploração do colonizador em relação aos colonizados”. E mais, a obediência imposta aos índios foi duramente cobrada e em caso de desobediência as penas eram duras. Contribui COLAÇO²¹¹:

[...] Quanto à afirmativa dos autores anteriormente citados, de que somente dois padres conseguiram com o “seu amor e sua bondade” manter a paz e obediência a população do interior das missões, não é tão verdadeira, pois os padres não estavam sozinhos nesta tarefa, aliados a eles estavam caciques e os “funcionários” do cabildo, pois todos tinham o mesmo interesse de se manter no poder para manutenção de seu *status quo*. Montou-se uma estrutura interna de fiscalização, controle e disciplina das populações indígenas, chegando todas as informações do que acontecia nas missões ao cura. Mas, mesmo assim, houve revoltas, fugas e crimes que eram prontamente reprimidos pelos padres.

Desde o início do século XVIII, no entanto, passam a irromper entre os brasileiros focos de descontentamento em relação às amarras impostas pelos portugueses. Com o passar do tempo os movimentos de libertação nacional se multiplicam e organizam, como esclarece NOGARE²¹²: “No final deste século [XVIII] e início do XIX é que encontramos os movimentos sociais mais significativos diante dos ideais de independência política do Brasil. São eles: a Inconfidência Mineira, de 1789; a Revolução Baiana, de 1798; e a Revolução Pernambucana, de 1817”. Em que pese o fracasso de tais revoltas isoladas, elas representaram etapas importantes no caminho que levou à nossa independência política. NOGARE²¹³ ressalta o viés humanista dessa escalada emancipatória:

A emancipação política obtida pelo país [...] seja como consequência de fatores objetivos da história seja como consequência das ações levadas a efeito pelos movimentos sociais, é um fato humanista em nossa história, pois que ela traz um tipo de autonomia [...]. E todo tipo de autonomia é uma forma de engrandecimento do ser humano na perspectiva de sua realização individual e social.

²¹⁰ COLAÇO, Thais Luzia. Os “novos” direitos indígenas. In: WOLKMER, Antonio Carlos; LEITE, José Morato (Orgs.). **Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2003, p. 76.

²¹¹ COLAÇO, Thais Luzia. **“Incapacidade” indígena: tutela religiosa e violação do direito guarani nas missões jesuíticas**. 1 ed. (ano 2000), 4ª tiragem. Curitiba: Juruá, 2006, p. 164.

²¹² NOGARE, op. cit., p. 275.

²¹³ Idem, op. cit., p. 276.

Com raras exceções, porém, os anseios pela liberdade política não incluíram a noção de liberdade social. Poucos movimentos nacionalistas da época questionaram a chaga da escravatura ou o desprezo absoluto pela cultura indígena. Tendo como prioridade a sobrevivência diária, quase nenhum espaço de contestação restava aos negros e aos índios para pleitear dignidade. São marcas indelévels de anti-humanismo na história brasileira.

Quer nas escolas jesuíticas portuguesas, quer nas “reducciones” espanholas – cujas ruínas, no Rio Grande do Sul, são Patrimônio Cultural da Humanidade –, foram os padres da Companhia de Jesus²¹⁴ os grandes responsáveis pela aculturação dos índios brasileiros, sendo também decisiva sua influência na formação de nossa típica família patriarcal. Reforça HERÉDIA²¹⁵:

Os jesuítas tiveram um triplo papel, além de catequizar os habitantes nativos da terra, tinham a função de ensinar os conhecimentos básicos para as classes dominantes, onde os filhos das elites aprendiam a ler, escrever e contar. [...] Ensinavam nos seminários, moral, filosofia e línguas clássicas. [...] Garantiam às classes privilegiadas, uma educação clássica humanística.

Em que pese seus excessos e a aculturação forçada dos indígenas que levou a cabo, DAL RI JUNIOR reconhece haver “uma presença humanista no jesuitismo colonial, e não apenas nele, porque o prestígio e a utilização dos autores clássicos aparecem em outros autores, que não foram jesuítas nem religiosos”.

É fácil imaginar a importância estratégica de os dominadores negarem autonomia cultural aos dominados, o que ocorreu tanto na relação entre a Metrópole portuguesa e a Colônia quanto na relação interna entre senhores e escravos. Sendo a cultura uma forma de autonomia – e que conduz à liberdade –, negá-la é uma maneira de perpetuar a dominação.

²¹⁴ Cf. HIRSCHBERGER, Johannes, op. cit., p. 233. “Foram os padres jesuítas os iniciadores da aculturação brasileira. O primeiro grupo deles veio na comitiva de TOMÉ DE SOUZA, como parte integrante do esquema do povoamento do Brasil, estabelecido em Portugal através do sistema de Governadores Gerais. Desembarcaram no Brasil em 1549. A ação dos padres da Companhia se estendeu ampla e rapidamente e foi o elemento dominante da educação brasileira até meados do século XVIII, quando sua atividade foi interrompida pela reforma pombalina”. E também importante a colocação de: HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. A influência do humanismo latino na cultura brasileira: uma visão sociológica. In: **Globalização e humanismo latino**. PAVIANI, Jayme; DAL RI JÚNIOR, Arno (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 276. “Através da escola, a formação das elites teve início e paralelamente a evangelização das camadas menos privilegiadas também. As ordens religiosas preocuparam-se em fundar instituições educacionais com intuito de promover a educação da população da colônia e ao mesmo tempo formar um quadro de religiosos para continuar a missão. Além da Igreja, outra instituição que desempenhou um papel importante na manutenção desses valores foi a família patriarcal. [...] A aliança igreja, família e escola fortaleceram a padronização da cultura”.

²¹⁵ HERÉDIA, idem, p. 273.

Com a transferência da Corte portuguesa no Brasil, em 1808, fugindo do avanço de Napoleão, a cultura e a educação recebem um poderoso influxo. Não porque D. João VI e a nobreza lisboeta se interessassem em educar os brasileiros, mas porque precisavam urbanizar e refinar minimamente o Rio de Janeiro, nova capital do Império. NOGARE²¹⁶ enumera alguns desses avanços: “Imprensa Régia (1808); Biblioteca Pública (1810); Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1810); *A Gazeta* (1812), *O Patriota* (revista) (1818)”.

Foi deste modo que o Brasil ingressou no ritmo e na ambiência do desenvolvimento cultural europeu, influenciando inescapavelmente o pensamento dos futuros juristas. Embora imposta e sem ligação orgânica com as raízes de nossa formação, tal “transplante” contribuiu positivamente para o desenvolvimento do país.

O período do Brasil Império estendeu-se de 1822, quando o país se tornou politicamente independente, até o advento da República, em 1889. Nossa cultura jurídica, no entanto, seguiu reproduzindo o modelo imperial, caracterizado por um humanismo idealista e jusnaturalista, até a década de 1930.

Outra guinada representativa, já no período republicano, aconteceu entre os anos 1940 e início da década de 1960, quando se adotou um modelo econômico capitalista dependente e desenvolvimentista. O grande personagem desta fase histórica é sem dúvida Getúlio Vargas, intervém na economia e manipula os meios de comunicação através do Estado.

Momento importante em relação à cultura jurídica no Brasil é o da promulgação da Constituição Federal de 1988, caracterizada por importantes avanços no campo social, ampliando os direitos fundamentais do cidadão. Tais direitos vêm sendo rediscutidos pelos estudiosos em prol de uma configuração que incluía os denominados “novos”²¹⁷ direitos – direitos da criança e do adolescente (enquanto sujeito-cidadão), dos idosos, do consumidor, direito ambiental e os direitos virtuais na sociedade globalizada de informação, dentre outros.

²¹⁶ NOGARE, op. cit., p. 284.

²¹⁷ Ver mais em: WOLKMER, Antonio Carlos; LEITE, José Rubens Morato. **Os “novos” direitos no Brasil:** natureza e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2003.

Assim à formação histórica de nossa cultura jurídica evoluiu o conceito de humanismo no Brasil, até as atuais considerações acerca do tema. Parte-se de PAVIANI²¹⁸, para quem “o conceito de humanismo pressupõe uma concepção do humano como centro da vida, das relações de produção e de comunicação, das relações entre os indivíduos e as sociedades”. O mesmo PAVIANI²¹⁹ acrescenta, por outro lado, que “não se trata apenas do humano como valor, mas do humano como realidade ético-ontológica. O humano não é um adjetivo, uma qualidade, mas o modo fundamental de existir no mundo”.

Outro fator a ser destacado no humanismo brasileiro se liga à educação. Sobre o tema, BOMBASSARO²²⁰ destaca dois nomes: “Quando se trata de pensar o humanismo no Brasil [...] importantes as reflexões de Anísio Teixeira sobre a questão da educação e da ciência apresentadas por Sérgio Paulo Rouanet”. Na mesma perspectiva, mas já no âmbito jurídico, outros autores se propuseram a interpelar o Direito a partir do humanismo, na tentativa de operacionalizar uma prática e uma elaboração teórica estimuladoras da ruptura com a tradição legalista. Entende-se possível, a partir desses parâmetros, pautar o ensino jurídico por uma visão humanista, vinculada à transformação social, de modo a atender às necessidades humanas.

Integrando o universo da educação superior e dada a complexidade do mundo atual, os cursos de Direito precisam, a partir de sua competência técnica, propor soluções desde um enfoque interdisciplinar e que direcione o ensino numa perspectiva humanista cuja essência é o homem.

²¹⁸ PAVIANI, Jayme; DAL RI JUNIOR, Arno (Orgs.). **Globalização e humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 26-27.

²¹⁹ Idem, p. 27.

²²⁰ BOMBASSARO, op. cit., p. 75.

CAPÍTULO 2

ENSINO DO DIREITO DO BRASIL

2.1 RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

O resgate histórico do ensino do Direito no Brasil deve partir indiscutivelmente das fontes primárias²²¹ sobre o tema, seguindo-se a análise do perfil do egresso do curso de Direito desde sua criação até a atualidade.

A Assembléia Geral Constituinte e Legislativa convocada pelo Decreto de 3 de junho de 1822 deveria constituir uma comissão para trabalhar em favor da independência do Brasil. A Assembléia, todavia, reuniu-se, já proclamada a independência, sendo a comissão encarregada de elaborar um projeto de Constituição para o país. Dentre as sugestões levadas à votação merecem destaque, conforme FREITAS²²², “dois atos daquela Assembléia,

²²¹ Fontes primárias são documentos escritos (textos de jornais, revistas, livros, processos judiciais, periódicos, documentação privada, entrevistas etc.), cuja leitura, ao reconstruir o pensamento do autor, propicia uma interpretação sobre o momento histórico retratado. Para tal interpretação é necessário formular perguntas ao autor, objetivando-se respostas capazes de resgatar a verdade que o texto expressa e a verdade que se busca – a qual pode ou não coincidir com a verdade oficial. O leitor pode se surpreender com a pesquisa em fontes primárias, pois elas envolvem vários dados que, retirados do texto e contextualizados, transmitirão uma informação diversa da pretendida pelo autor. Desta forma há que se sopesar a confiabilidade, a neutralidade e os objetivos de quem escreveu. É uma leitura ou interpretação complexa, onde se devem fazer perguntas e conjecturar respostas na tentativa de restabelecer o raciocínio do autor. Apesar de não muito simples, tal exercício acaba por revelar-se gratificante e encantador. Há ainda que ressaltar o aspecto da subjetividade de quem lê e interpreta uma fonte primária. O leitor interpreta o texto de um determinado lugar, cercado de características diversas das do universo do autor, e assim deve ser: o pesquisador não pode se despir de seus valores, de suas idéias e de sua própria história quando pesquisa uma fonte primária. Mas deve, isso sim, ser o mais imparcial possível na coleta de dados, sem se deixar cegar por suas convicções e expectativas e sem, ao mesmo tempo, abandoná-las, o que anularia seu poder de interpretação pessoal.

²²² FREITAS, LUSTOSA de. 11 de agosto. **Revista A Cultura Acadêmica**. Julho-agosto. Imprensa Industrial: Recife, 1904. p. 51-52. Sobre Lustosa de Freitas, que assina o texto “11 de agosto”, apurou-se que foi acadêmico de Direito em Recife, o que faz refletir sobre seus motivos e objetivos ao escrever sobre o tema, bem como sobre sua imparcialidade naquele contexto histórico.

que deixaram patente não só a convicção de que o Direito devia ser o principal cuidado da jovem nação, mas também seu intuito de dar impulso aos primeiros passos do Brasil independente para a promoção do Direito Nacional”. Os atos criavam os dois primeiros cursos de Direito no Brasil – um em Olinda (PE) e outro em São Paulo. Mais tarde, em 28 de abril de 1854, um Decreto converteu os cursos em faculdades de Direito, sendo o curso de Olinda transferido para o Recife.

Mesmo criados somente em 1827, deduz-se do texto que o interesse na implantação de tais cursos era uma realidade já há quatro anos. De acordo com FREITAS²²³, “a idéia do direito se foi arraigando no espírito da nova nacionalidade, inspirando-lhe o mais sincero e devoto culto. [...] entre todas as cousas da humanidade o Direito é incontestavelmente uma das mais santas e veneráveis”. Resta claramente demonstrada a ênfase do autor quanto à necessidade da criação dos cursos.

Os objetivos a ser perseguidos pelos cursos jurídicos são apontados em seu Projeto de Regulamento, datado de 9 de janeiro de 1825:

Tendo-se decretado que houvesse n'esta Côrte um Curso Juridico para n'elle se ensinarem as doutrinas de jurisprudencia em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução publica, e se formarem homens habeis para serem um dia sabios magistrados e peritos advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos deputados e senadores, e aptos para occuparem os lugares diplomaticos, e mais empregos do Estado, por se deverem comprehender nos estudos do referido Curso Juridico os principios elementares de direito natural, publico, das gentes commercial, politico e diplomatico.

O texto evidencia que os cursos servirão aos interesses da pátria ao formar intelectuais que se converterão em futuros homens públicos – magistrados, advogados, deputados, senadores, diplomatas e funcionários da máquina administrativa. Numa comparação entre aquele contexto e o atual, constata-se que os cursos de Direito seguem até hoje formando bacharéis para cargos públicos, o que não deixa de representar um anacronismo sobre o qual se deve refletir.

Determinada a implantação dos cursos em Olinda e São Paulo – as primeiras faculdades eram chamadas Academias de Direito –, ambos foram instalados em antigos conventos²²⁴. O curso de Olinda ganhou notoriedade por ter formado, em seu auge, grandes intelectuais doutrinadores, enquanto São Paulo se destacava pela formação de futuros

²²³ Idem. p. 52.

²²⁴ Ambos instalados em 1828, o curso de Direito de Olinda funcionava no Mosteiro de São Bento e o de São Paulo, no Convento de São Francisco.

políticos. FREITAS²²⁵ recorda que “as duas Faculdades de Direito entregaram ao serviço da Pátria juriconsultos e estadistas da enfiatura de Teixeira de Freitas, Paulo Baptista, Nabuco de Araujo, Candido Mendes, Zacharias de Góes, Cotegipe e tantos outros”. O objetivo dos cursos de Direito fora atingido, destacando ADORNO²²⁶ um importante aspecto:

A Academia de Direito de São Paulo, assim como a de Olinda, tem suas raízes atadas à independência política. Com a emergência do Estado Nacional, suscitou-se o delicado problema da autonomização cultural da sociedade brasileira, além da necessidade de formar quadros para o aparelho estatal. Nesse contexto, aos homens que haviam promovido e dirigido o curso da revolução descolonizadora não lhes parecia recomendável que essa sociedade se mantivesse dependente das universidades européias, sobretudo a de Coimbra.

A criação das faculdades de Direito reflete diretamente a tentativa de emancipar o Brasil da cultura portuguesa, em especial no que se refere ao rompimento com a tradição da Universidade de Coimbra. Os bacharéis de São Paulo e Olinda passaram a suprir, destarte, a falta de juristas na nova nação, bem como a carência de quadros aptos a desempenhar diversas funções – na administração da justiça, na política e até no jornalismo.

Tal finalidade precípua é confirmada por FALCÃO NETO²²⁷: “Entre 1822 e 1831, 51,29% dos ministros de Estado tinham formação em Direito. Em 1871, eram 85,73%. Os senadores em 1826 eram 61% formados em Direito, mas trinta anos depois passaram a ser 93%”. O autor prossegue²²⁸: “Os deputados em 1826 eram: 1% advogados, 8% de bacharéis, 27% de magistrados; na legislatura de 1886 os números mudaram significativamente: 12% de advogados, 46,4% de bacharéis e 6,4% de magistrados”.

Além de criados pelo governo central, os cursos de Direito eram controlados por ele – o que incluía desde a estrutura curricular e a duração do curso, passando pelos planos de ensino e a contratação dos professores, até os livros utilizados. Tal controle “impediu uma prática educativa libertadora que se prestasse à formação de uma consciência crítica da realidade brasileira àquela época”.²²⁹ Sob esse prisma, no Brasil Império, o “ensino jurídico teve sua natureza essencialmente conservadora, [...] situou as faculdades de Direito

²²⁵ FREITAS, Lustosa de. op. cit., p. 52.

²²⁶ ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder** – o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 81.

²²⁷ FALCÃO NETO, J. A. Mercado de trabalho e ensino jurídico. In: **Fórum Educacional**, n.1, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, janeiro/março, 1997. p. 6.

²²⁸ FALCÃO NETO, J. A. **Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984. p. 29-31.

²²⁹ Idem, p. 92.

como instituições encarregadas de promover a sistematização e integração da ideologia jurídico-política do Estado Nacional, vale dizer, do liberalismo”.²³⁰

Por seu valor histórico e riqueza de informações, importa transcrever a Carta sancionada pelo imperador D. Pedro I em 11 de agosto de 1827, depois de aprovada na Assembléia Geral:

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

Art. 1º. Criar-se-ão dos Cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda, e neles, no espaço de cinco anos, e em nove cadeiras se ensinarão as matérias seguintes:

1º Ano – 1ª Cadeira. Direito natural, público, análise da Constituição do Império, direito das gentes e diplomacia.

2º Ano – 1ª Cadeira. Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª Cadeira. Direito público eclesiástico.

3º Ano – 1ª Cadeira. Direito pátrio civil. 2ª Cadeira. Direito pátrio criminal, com a teoria do processo criminal.

4º Ano – 1ª Cadeira. Continuação do direito pátrio civil, 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5º Ano – 1ª Cadeira. Economia política. 2ª Cadeira. Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

Art. 2º. Para a regência destas cadeiras, o Governo nomeará nove lentes proprietários, e cinco substitutos.

Art. 3º. Os lentes proprietários vencerão o ordenado que tiverem os desembargadores das relações e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte anos de serviço.

Art. 4º. Cada um dos lentes substitutos vencerá o ordenado anual de 800\$000.

²³⁰ Idem, ibidem, p. 92. Sobre a criação e localização dos cursos de Direito no Brasil, têm-se: “Finalmente após intensos debates sobre o assunto da celeuma em torno da sede dos cursos jurídicos, foi o projeto submetido à votação final. Aprovado, em sessão de 4 de novembro de 1823, teve por emenda aquela proposta por Araújo Lima. Contudo, a dissolução da Constituinte suspendeu a transposição do projeto de lei. Após a outorga da Constituição, pelo imperador, a 25 de março de 1824, o assunto voltou novamente ao destaque. Decreto de 9 de janeiro de 1825, assinado pelo Ministro dos Negócios do Império e contando com a rubrica do imperador, determinou a criação de um curso jurídico provisório na Corte, para cujo funcionamento o Visconde da Cachoeira elaborou estudos, posteriormente utilizados nos cursos de Olinda e de São Paulo. [...] Vingou definitivamente o projeto de instalação de dois cursos jurídicos, um em São Paulo e outro em Olinda, o qual foi aprovado na sessão de 31 de agosto de 1826 da Assembléia Geral Legislativa. Submetido ao Senado, foi o projeto, sem grandes discussões, convertido em lei, a 11 de agosto de 1827”. In: ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder:** o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 87-88.

Art. 5°. Haverá um Secretário, cujo ofício será encarregado a um dos lentes substitutos com a gratificação mensal de 200\$000.

Art. 6°. Haverá um porteiro com o ordenado de 400\$000 anuais, e para o serviço haverão (sic) os mais empregados que se julgarem necessários.

Art. 7°. Os Lentes farão a escolha dos compêndios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos contanto que as doutrinas estejam de acordo com o sistema jurado pela nação. Estes compêndios, depois de aprovados pela Congregação, servirão interinamente; submetendo-se, porém, à aprovação da Assembléa Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo da obra, por dez anos.

Art. 8°. Os estudantes que se quiserem matricular nos Cursos jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de quinze anos completos, e de aprovação da língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral, e geometria.

Art. 9°. Os que freqüentarem os cinco anos de qualquer dos Cursos, com a aprovação, conseguirão o grau de Bacharéis formados. Haverá também o grau de Doutor, que será conferido àqueles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos estatutos, que devem formar-se, e só os que obtiverem poderão ser escolhidos para Lentes.

Art. 10. Os estatutos do Visconde da Cachoeira ficarão regulando por ora naquilo em que forem aplicáveis, e se não opuserem à presente lei. A Congregação dos Lentes formará, quanto antes, uns estatutos completos, que serão submetidos à deliberação da Assembléa Geral.

Art. 11. O Governo criará nas cidades de S. Paulo e Olinda as cadeiras necessárias para os estudos preparatórios declarados no art. 8°.

Mandamos portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro aos 11 do mês de Agosto de 1827, 6° da Independência e do Império.

Imperador com rubrica e guarda Visconde de S. Leopoldo.

Estes dois primeiros cursos resultam de uma dupla influência na formação do Estado brasileiro: a do Direito Romano e a do Direito Português. Embora, em sua origem, ele próprio recebesse influência do Direito Romano, o Direito Português se caracterizava por um sistema jurídico vivo, modificado pelos costumes. De outro lado, o Direito Romano, idealizado nos textos do chamado *Corpus Juris*, era marcado por uma estrutura harmoniosa e universal de normas éticas e de conduta. A ação de ambas as vertentes terminou por configurar entre nós um sistema jurídico baseado na lei e na formalidade, acrítico, sem mentalidades novas, legando uma herança igualmente reacionária ao ensino do Direito.

Tal herança marca inelutavelmente o atual ensino jurídico brasileiro. Os cursos de Direito são distantes da realidade e das necessidades sociais, sem desenvolver no

aluno uma visão crítica e criativa acerca da ciência jurídica. Desde os tempos coloniais, o Direito é visto entre nós como sinônimo de lei, completamente isolado de outras áreas do conhecimento.

Por outro lado é importante destacar que as escolas de São Paulo e Recife, embora conservadoras, participaram ativamente dos acontecimentos sociais e políticos, em especial na última fase do Império. É o que registra VENANCIO FILHO²³¹:

São Paulo e Recife, principalmente nos últimos decênios do Império, foram através das suas academias, centros de um admirável movimento intelectual, inteiramente idealista, inteiramente tendente a realizar, no Brasil, a 'Idéia Nova'. Deles é que saíram os nossos mais ardentes abolicionistas, os nossos mais convencidos federalistas, os nossos mais impetuosos republicanos. Houve um momento em que a Escola do Recife culminou em brilho, em força, em esplendor mental: foi o momento daquela geração de agitadores e idealistas de talento a que pertenceram Tobias Barreto, Castro Alves, Sílvio Romero e outros. São Paulo secundou o movimento abolicionista e foi também um dos centros mais vivazes do ideal da República e da Federação.

São dados preciosos para que se analise o ensino do Direito na atualidade. Embora o autor não afirme, extrai-se das entrelinhas que os cursos jurídicos tinham à época uma importância política muito forte e foram criados, na verdade, para formar administradores do Estado.

A implantação dos cursos não foi apenas a realização de um sonho das elites naquele momento histórico, mas objeto de verdadeiro culto, pois eram vistos como os baluartes da intelectualidade e responsáveis pela promoção do Direito na jovem nação.

2.1.1 Perfil do egresso do curso de Direito na República Velha

Poucos avanços aconteceram no ensino brasileiro dos tempos do Brasil Colônia – quando a educação se restringia ao ensino dos jesuítas – até o fim do Império. O país não dispunha de um sistema integrado de ensino e não havia universidades, apenas escolas isoladas de nível superior, como as faculdades de Direito de São Paulo e Recife²³². Além disso, embora se traduzissem em conquistas significativas, “a vinda da Família Real e a

²³¹ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo** (150 anos de ensino jurídico no Brasil). Rio de Janeiro: Perspectiva, 1977. p. 162.

²³² PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2000. p. 49. Havia também as faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador, e a Escola de Engenharia do Rio de Janeiro.

Independência contribuíram no sentido de que se orientasse a educação brasileira para a formação das elites dirigentes”.²³³

Assim, quando refletimos sobre a educação brasileira ao longo da história precisamos resgatar o pensamento dominante na época: o de um ensino superior voltado para a elite e sem vínculos com a população. Um ensino capaz de servir e de capacitar conforme os interesses do Estado, não para – no caso dos cursos de Direito – formar advogados. “Além disso, ele [o ensino] não atingia os filhos²³⁴ dos agricultores e colonos brasileiros. Deveria servir às elites e necessidades da jovem nação”. Tais necessidades eram voltadas preferencialmente para o campo político. Nas palavras de WOLKMER²³⁵:

A implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, um em São Paulo e outro em Recife (transferido de Olinda, em 1854), refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país. Neste sentido, os cursos jurídicos surgiram, concomitantemente, com o processo de independência e a construção do Estado nacional.

Um detalhe importante é que o ensino jurídico, mesmo no tempo do Império, sempre formou bacharéis²³⁶ para servir à República – o que nunca foi ocultado. Sendo prioridade a preparação de quadros políticos, a formação profissional dos bacharéis restou em segundo plano. Tal orientação, que se manteve do período imperial até o final da chamada República Velha, repercute até hoje, traduzida no ranço de um ensino jurídico alienado das reais necessidades e anseios do todo social.

A faculdade de São Paulo viu seus “integrantes não se limitarem ao estudo exclusivo da cultura jurídica, mas aderirem à prática do periodismo e da militância política. Devido a sua posição estratégica, [...] tornou-se um dos centros privilegiados da formação de

²³³ Idem, p. 50.

²³⁴ Ao pesquisar a história da educação no Brasil, PILLETI faz a seguinte afirmativa: “No fim do Império, para uma população de quase 14 milhões de habitantes, tínhamos cerca de 250 mil matriculados nas escolas primárias. Se a eles juntarmos os inscritos em todos os outros cursos chegará próximo a 300 mil estudantes, cerca de 15% da população em idade escolar”. Idem, *ibidem*, p. 49.

²³⁵ WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. Forense: Rio de Janeiro, 1998. p. 80.

²³⁶ Ver mais In: ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 78. “[...] o Estado brasileiro erigiu-se como um estado de magistrados, dominado por juízes, secundados por parlamentares e funcionários de formação jurídica. [...] A criação de uma verdadeira *intelligentia* profissional liberal, nascida no bojo da sociedade agrário-escravista, compreendida na sua grande maioria de bacharéis [...]”. Ver também BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000. Ainda: VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1977. Ver também: WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

intelectuais destinados à cooptação pela burocracia estatal”.²³⁷ Complementa ADORNO²³⁸: “O papel ideológico do ensino superior, na Academia de São Paulo, foi o de justamente nada ensinar a respeito do Direito. Muitos tiveram de aprendê-lo na prática ou na solidão dos quartos das repúblicas”.

Com relação ao humanismo, ensina ainda ADORNO sobre a Escola de São Paulo²³⁹: “Humanizou o embrutecido estudante proveniente do campo; civilizou hábitos enraizados num passado imediatamente colonial, disciplinou o pensamento no sentido de permitir pensar a coisa política [...] por critérios intelectuais”.

A faculdade do Recife, por seu turno, estava imbuída em educar doutrinadores, concentrando-se no desenvolvimento de uma formação crítica e preocupada com o jusnaturalismo, o que promoveu valores humanistas nos acadêmicos da época. No entendimento de PAIM²⁴⁰,

[...] a Escola do Recife constituiu aquele processo de diferenciação no seio do chamado surto de novas idéias que consiste em conduzir às últimas conseqüências o rompimento com o positivismo. [...] não era um rígido conjunto de princípios, uma sistematização definitiva de idéias, mas sim uma orientação filosófica progressiva que não impedia a cada um investigar por sua própria conta e ter idéias próprias, desde que norteadas cientificamente.

Constata-se também a ingerência direta do governo central nos cursos de Direito²⁴¹, em especial no que se referia ao processo seletivo para docentes, via de regra decidido por indicação. É o que afirma ADORNO²⁴²: “A interferência governamental nos processos seletivos, mediante indicação de preferências, não significou, todavia, controle do Estado sobre o processo de ensino aprendizagem”. Como referido, a interferência do governo não deixava margem nem mesmo à escolha dos livros. Registra o mesmo autor²⁴³ que “os mecanismos administrativos [...] quase nada intervinham no conteúdo doutrinário transmitido

²³⁷ WOLKMER, op. cit., p. 83.

²³⁸ ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 145. “Formalmente, esses concursos procuravam avaliar qualidades intelectuais e didáticas dos candidatos, objetivando a formação de um quadro docente aprimorado e dotado de personalidades e prestígio no universo artístico e científico. [...] Aqui também a subjetividade nos julgamentos constituía procedimento corrente. Com muita frequência, critérios estranhos à avaliação interferiam nos processos seletivos. O protecionismo, o pistolão e o patronato configuravam garantias de êxito e, não raro, chegavam ao conhecimento público como atos regulares e legítimos”.

²³⁹ ADORNO, op. cit., p. 155.

²⁴⁰ PAIM, Antonio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Convívio, 1984. p. 378.

²⁴¹ O tema da criação dos cursos de Direito no Brasil será abordado com mais profundidade no Capítulo 3.

²⁴² Cf. ADORNO, op. cit., p. 148.

²⁴³ ADORNO, op. cit., p. 149.

em sala de aula”. Por outro lado, os livros de certa forma influenciaram o Estado recém-criado²⁴⁴:

Um exame da relação de fontes recomendadas reproduziu, no âmbito acadêmico, a difícil síntese entre patrimonialismo e liberalismo que marcou a nascença do Estado brasileiro. [...] A recomendação de manuais e compêndios revelam uma preocupação em conciliar, sem grandes conflitos, e de modo harmônico, o tradicional e o moderno, o teórico e o prático, constituindo *bête noire* o objetivo a ser alcançado, e mesmo a essência da arte da prudência e da moderação políticas que as academias de Direito elegeram como moto perpétuo.

Durante a Monarquia, a vida acadêmica inclinava-se fortemente para a política, destacando-se a atuação das associações onde os estudantes se articulavam em prol de reivindicações as mais variadas, que terminavam por repercutir na imprensa. ADORNO²⁴⁵ comenta: “A imprensa [...] deu vazão e conferiu formas determinadas aos traços que caracterizaram a ‘personalidade’ do bacharel juridicista: atração pelo saber ornamental, culto à erudição lingüística, cultivo do intelectualismo”. Como decorrência, o mesmo autor²⁴⁶ destaca o grande número de “políticos, burocratas, literatos e mesmo juristas que se notabilizaram durante a vigência do regime monárquico, ou que vieram a se distinguir na recém-instaurada República, nos fins do século XIX”. Desta forma, a vida acadêmica forjou no profissional do Direito²⁴⁷ um perfil formalista, erudito, intelectualizado e muito íntimo com a prudência e a moderação políticas – e pela mesma razão avesso a radicalismos. É ainda ADORNO²⁴⁸ que leciona:

A prudência política recomendava: dar, sem necessidade de conquistar; ampliar, sem necessidade de abdicar do controle; distribuir poder, sem o imperativo de sua partilha. Mais do que isso, a prudência política significava tratar das questões sociais jamais como se fossem resultados de conflitos entre grupos e classes sociais. A esse aprendizado dedicou-se o periodismo político acadêmico. A ele tributa-se o ‘segredo’ da identidade social dos bacharéis.

São mais do que evidentes os reflexos – negativos, infelizmente – produzidos por essa cultura da “moderação” e da “prudência” até os nossos dias, tanto na vida política quanto no meio jurídico-acadêmico.

²⁴⁴ ADORNO, op. cit., p. 149.

²⁴⁵ ADORNO, op. cit., p. 158.

²⁴⁶ ADORNO, op. cit., p. 158.

²⁴⁷ Cf. ADORNO, op. cit., p. 159. “Principal legado que a Academia de São Paulo transmitiu aos seus filhos foi o de um aprendizado que não encontrou espaço nas salas de aula; o aprendizado de que o segredo da harmonia da vida civil e política residiam na descoberta de pontos de equilíbrio entre radicalismos contrapostos, entre os avanços da história e a precaução própria aos espíritos ‘práticos e reflexivos’”.

²⁴⁸ ADORNO, op. cit., p. 246.

Assim, no modelo do Brasil Império, resta evidente que os cursos jurídicos, ao servir aos interesses da nação, promoviam o liberalismo em voga na época através de uma postura conservadora que via com maus olhos tudo o que invocasse radicalismo. Numa frase, pode-se afirmar que a República recebeu do Império a herança de um ensino jurídico elitista dividido em duas vertentes bem distintas – uma de doutrinadores, outra de políticos.

Destaca-se o currículo introduzido pela Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895²⁴⁹, que reorganiza o ensino das faculdades de Direito:

Art. 1º. A partir do primeiro anno letivo depois da publicação desta lei, o ensino nas Faculdades de Direito será feito em cinco annos, distribuidas as materias do curso pelas seguintes cadeiras:

1º Anno – 1ª cadeira: Philosophia do Direito.

2ª cadeira: Direito Romano.

3ª cadeira: Direito Público Constitucional.

2º Anno – 1ª cadeira: Direito Civil.

2ª cadeira: Direito Criminal.

3ª cadeira: Direito Internacional Público e Diplomacia.

4ª cadeira: Economia Política.

3º Anno – 1ª cadeira: Direito Civil.

2ª cadeira: Direito Criminal (especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário).

3ª cadeira: Sciencia das Finanças e Contabilidade do Estado.

4ª cadeira: Direito Commercial.

4º Anno – 1ª cadeira: Direito Civil.

2ª cadeira: Direito Commercial (especialmente o Direito Marítimo, Fallencia e Liquidação Judicial).

3ª cadeira: Theoria do Processo Civil, Commercial e Criminal.

4ª cadeira: Medicina Publica.

5º anno – 1ª cadeira: Pratica Forense (continuação da 3º cadeira do 4º anno).

2ª cadeira: Sciencia da Administração e Direito Administrativo.

3ª cadeira: Historia do Direito e especialmente do Direito Nacional.

²⁴⁹ Brasil. Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895. Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ide.>>. Acesso em: 14 mar. 2008.

4ª cadeira: Legislação comparada sobre o Direito Privado.

Um aspecto que merece destaque é o de que, neste momento do ensino do Direito no Brasil, o egresso era formado no âmbito de uma visão humanista – configurada especialmente no estudo dos valores da Filosofia do Direito –, ao mesmo tempo em que se preparava para responder às expectativas da prática forense.

Não ocorreram grandes mudanças no campo do ensino na República Velha, mas pode-se mencionar a retirada das disciplinas de Direito Eclesiástico e de Direito Natural do currículo do curso de Direito, tanto em Olinda quanto em São Paulo, bem como a inserção da disciplina de História do Direito Nacional. O que serve para revelar duas coisas: a irrupção do nacionalismo e o afastamento entre a Igreja e o Estado. BASTOS²⁵⁰ corrobora:

Considerando que, ‘decretada a separação da Igreja e do Estado’, desapareceram os motivos que justificavam seu estudo [do Direito Eclesiástico]. Esta foi a mais radical das posturas da República, retirando do currículo jurídico esta disciplina que [...] foi objeto de persistentes e continuados debates no Parlamento Imperial. Estavam rompidos os vínculos do ensino jurídico com as exigências curriculares da Igreja ou do Estado.

BASTOS²⁵¹ também comenta a inclusão da disciplina de Direito Nacional: “Mostra uma abertura para um certo ‘nacionalismo jurídico’ e a compreensão dinâmica de nossas próprias instituições no Império, todas elas permeadas pela influência eclesial universal (católica) ou pelo elitismo metropolitano dominante no Império”. Outros dois aspectos se concretizaram com a Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895, segundo o mesmo autor²⁵²: em primeiro lugar, a lei introduziu “novas exigências para o funcionamento das faculdades livres de Direito e, em segundo, estabeleceu novas regras sobre a frequência livre nos Cursos de Direito”. As faculdades livres²⁵³ de Direito eram implantadas através de associações de particulares, correspondendo ao que se entende hoje em dia por ensino privado. A frequência às aulas, que era livre, passou a ser verificada com mais rigor, exigindo assiduidade por parte dos alunos.

²⁵⁰ BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000. p. 153.

²⁵¹ Idem, p. 155.

²⁵² Idem, p. 158.

²⁵³ Cf. BASTOS, op. cit., p. 151. “O ensino livre no Brasil não se consolidou propriamente como liberdade de ensino (de ensinar). A liberdade instituída foi organizar cursos alternativos aos cursos oficiais e não ensinar idéias alternativas através de programas alternativos. De qualquer forma, se o ensino livre não foi um ensino demolidor do ideário fechado e juridicamente circunscrito a doutrinas tradicionais, ele permitiu que, ao lado das escolas oficiais, se desenvolvesse o embrião do sistema brasileiro de ensino particular, inclusive católico, que em muitas ocasiões se integrou às escolas oficiais para viabilizar a implantação da universidade e, em outras, se desenvolveu com eficiência e autonomia”.

Os valores éticos e políticos, naquele momento histórico, são marcadamente neoliberais, com uma ética de consumo e globalista incentivada pelo início da expansão industrial, a qual se aceleraria a partir do fim da República Velha. Tais valores representam uma reação ao humanismo metafísico em favor de um humanismo concreto e real – que será abordado adiante.

Como mencionado, a República Velha herdou o modelo de ensino elitista do Império. No dizer de PILETTI, “o ensino superior manteve [...] as mesmas características do tempo do Império: escolas superiores isoladas, em pequeno número, subordinadas à legislação federal, predominando o ensino profissionalizante”.²⁵⁴

A produção do conhecimento jurídico à época se dá em dois momentos principais: no Brasil Império e a partir da segunda metade do século XIX. No entendimento de RODRIGUES²⁵⁵, no Brasil Império “a teorização e o ensino do Direito eram fortemente vinculados à ideologia jusnaturalista”. Enquanto concepção, o jusnaturalismo sugere um conhecimento idealista, metafísico, distante e alienado dos interesses da sociedade, sendo seu método o dogmático-dedutivo²⁵⁶. O autor destaca que o segundo momento, já na República, tem início “quando o positivismo e o evolucionismo adentram o conhecimento e o ensino do Direito brasileiro”. O termo “positivismo”, aqui, traduz “mundo do ser”, onde o conhecimento produzido é formal, e enfatiza a legalidade, cujo método é o lógico-formal²⁵⁷. Em determinado sentido, portanto, acaba por confundir a lei com o Direito, a juridicidade com a positividade.

As conseqüências do positivismo no ensino do Direito têm produzido um ensino legalista e formal, como registra RODRIGUES²⁵⁸:

Em nível de ensino do Direito [...] o paradigma positivista não tem conseguido superar as suas deficiências. As salas de aula se transformaram em lugares de reprodução de leis mortas que se chocam com a realidade social. O aluno é preparado para trabalhar com códigos e esses são insuficientes para embasar

²⁵⁴ PILETTI, Nelson. Op. cit., p. 61.

²⁵⁵ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O direito errado que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do direito e seu ensino. In: **A crise do conhecimento jurídico: perspectivas e tendências do direito contemporâneo**. FAGÚNDEZ, Paulo Roney (Org.). Brasília: OAB, 2004, p. 94.

²⁵⁶ Por método dogmático-dedutivo se caracteriza “por tentar apreender o Direito fora da realidade social, vendo-o como padrão de julgamento do direito positivo, não consegue conhecê-lo em sua totalidade”. Ver mais em: RODRIGUES, op. cit., p. 95.

²⁵⁷ O método lógico-formal é aquele que “apenas consegue apreender o dever-ser, não tem condições de superar o existente ou vê-lo de forma dinâmica dentro da dialética social. Reduz o Direito à lei e busca apenas um sistema unívoco, fechado e completo”. In: RODRIGUES, op. cit., p. 99.

²⁵⁸ RODRIGUES, op. cit., p. 98.

atividades profissionais que busquem atender aos diversos e conflitantes interesses sociais.

Na atualidade, o ensino jurídico convive com esse distanciamento da realidade, herança de períodos históricos em que, no Direito posto, ocorreu o prevalecimento da norma e de sua consequência: um extremado legalismo.

2.1.2 Perfil do egresso do curso de Direito na República Nova

As duas primeiras décadas da República são marcadas por uma crise na educação. Diz RODRIGUES: “O modelo até então existente, que dava ênfase à formação das elites, foi colocado em xeque. Em seu lugar propunha-se a instituição de um sistema nacional de educação [...] formando um todo articulado”.²⁵⁹

A manutenção de grande parte do *status quo* imperial na República Velha levou à frustração dos ideais republicanos²⁶⁰ mais autênticos e foi um dos fatores que contribuíram para a Revolução de 1930 e as mudanças que veio a desencadear, inclusive no terreno educacional. A Constituição de 1934 contemplou importantes avanços na educação brasileira, conforme sintetiza PILLETI: “a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino do 1º grau; b) direito de todos à educação; liberdade de ensino; obrigação do estado e da família no tocante à educação; e c) ensino religioso de caráter multiconfessional”.²⁶¹ O mesmo autor relaciona ainda as competências educacionais no período da República Velha, afirmando que “continuou a dualidade de sistemas herdados do ato adicional de 1834, e consagrada na Constituição de 1891: a) sistema federal: ensino das elites (secundário e superior); b) sistemas estaduais: educação popular (primário e profissional)”.²⁶²

Até 1930, várias reformas foram realizadas no ensino superior, inclusive e especialmente no ensino do Direito, mas nenhuma alterou a estrutura do antigo modelo. Importantes intelectuais, políticos e literatos daquele período receberam formação jurídica, mas não se cuidava de formar profissionais do Direito – e os reflexos de tal realidade são perceptíveis ainda hoje. A forma de ensinar ainda é basicamente a mesma dos tempos do

²⁵⁹ Idem, p. 62.

²⁶⁰ Ideais republicanos: “Federação, democracia, convivência social, progresso econômico, independência cultural”. Idem, ibidem, p. 68.

²⁶¹ PILLETI, Nelson. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ática, 2000. p. 68.

²⁶² Idem, p. 68.

Império: o professor fala e o aluno escuta, decora e, se tem sucesso nesse armazenamento mecânico de informações truncadas, será aprovado e receberá o diploma de bacharel.

Ao longo dos séculos, em todo o mundo, as escolas de Direito vêm formando operadores do Direito com a visão do positivismo jurídico. A valorização deste ensinamento técnico-dogmático tem conseqüências pontuais, especialmente em relação à crise paradigmática vivenciada pela sociedade contemporânea, preocupada com a celeridade processual, a efetividade do processo, o acesso à Justiça e a efetiva concretização da dignidade do ser humano. A lição é de SCAFF²⁶³:

A supervalorização do ensino dogmático frente ao zetético demonstra que tipo de profissional as Escolas de Direito estão lançando no mercado. Faço observar que não estou mencionando disciplinas dogmáticas x disciplinas zetéticas. Minha observação é muito mais de conteúdo que de forma. É plenamente possível se ministrar aulas de Direito Civil sem se vincular a um dogmatismo. [...] O que usualmente se encontra em nossas Escolas de Direito não é um curso, mas pelo menos dois. O primeiro, quando as disciplinas zetéticas são ensinadas: Filosofia, Sociologia, História, Teoria Geral do Direito etc., e outro curso, quando introduzidas as disciplinas dogmáticas, como Direito Penal, Civil, Comercial etc. Dá que os meninos e meninas que ingressam nessas Escolas, usualmente tomados de uma ira santa de modificar o mundo, são transformados em meros decoradores de artigos e parágrafos, sem nenhuma conexão com aquele desejo inicial de transformar a realidade posta e imposta.

Nesta perspectiva, faz-se necessária uma reflexão histórica, ainda que singela, sobre a realidade acima explicitada. Como ponto de partida é importante resgatar a importância da História do Direito enquanto disciplina formativa dos futuros juristas. Nas palavras de HESPANHA²⁶⁴:

Muito se tem escrito sobre a importância da história do direito na formação dos juristas. Que ela serve para a interpretação do direito actual; que permite a identificação de valores jurídicos que duram no tempo (ou, talvez mesmo, valores jurídicos de sempre, naturais); que desenvolve a sensibilidade jurídica; que alarga os horizontes culturais dos juristas. [...] A opinião adoptada neste curso é a de que a história do direito é, de facto, um saber formativo; mas de uma maneira que é diferente daquela em que o são a maioria das disciplinas dogmáticas que constituem os cursos jurídicos.

²⁶³ SCAFF, Fernando Facury. Ensino jurídico: o controle público e social da atividade educacional, OAB recomenda: Um retrato dos cursos jurídicos. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001. p. 64. Diz ainda: “Deixamos sua ira santa, seu desejo de transformar a sociedade, ir pelo ralo das ilusões, e colocamos no mercado profissionais que estão muito mais voltados para a perseguição do lucro pessoal e a genuflexão aos clientes públicos e privados que desejam encontrar alternativas para escapar da aplicação do Direito. Acabam por ser meros repetidores do status quo ao invés de trabalharem para a ultrapassagem de paradigmas velhos e descabidos, que não mais condizem com nossa realidade”.

²⁶⁴ HESPANHA, António Manuel. **Cultura jurídica europeia** – Síntese de um milênio. Portugal: Europa-América, 2003. p. 15.

Usando tal enfoque como argumento de discussão, depreende-se ser comum entre os juristas o entendimento de que a disciplina de História do Direito é formativa. Mas o porquê desta afirmação nem sempre é declarado. A questão é que tal disciplina é de saber formativo, mas não da mesma forma que as demais disciplinas dogmáticas. HESPANHA²⁶⁵ observa que as “disciplinas dogmáticas visam criar certezas acerca do direito vigente, a missão do direito, por outro lado, é antes a de problematizar o pressuposto implícito e acrítico das disciplinas dogmáticas, ou seja, o de que o direito de nossos dias é o racional, o necessário, o definitivo”. A própria história enfatiza que o Direito existe num dado contexto, numa determinada sociedade.

Para que a disciplina cumpra seu papel no meio acadêmico é preciso que seja estudada de maneira a se impor por sua essência – que é a crítica –, levando os estudantes a conhecer o porquê da História do Direito e a reinterpretá-la conforme a época analisada. Noutras palavras, o passado tem que ser compreendido no passado.

Nesta óptica, não é possível reinterpretar os conceitos – como o da lei, por exemplo – da forma como são entendidos hoje e simplesmente jogá-los na história. Este seria um saber precário, mas tal prática tem sido costumeiramente adotada pelas escolas de Direito. Alerta HESPANHA²⁶⁶ que “a história do direito não pode ser feita de qualquer maneira. Pois, sem que se afine adequadamente a sua metodologia, a história jurídica pode sustentar – e tem sustentado – diferentes discursos sobre o direito”. Infelizmente, no entanto, a História do Direito é repassada muitas vezes de forma enfadonha e acrítica, não despertando interesse algum nos acadêmicos, que terminam por classificá-la como aborrecida e sem importância na prática profissional – o que revela a inadequação do método de ensino da disciplina.

Realizada tal reflexão, adentremos no âmbito da Revolução de 1930 e vejamos de que maneira este momento histórico afetou o ensino do Direito.

Uma das providências mais importantes do novo governo foi a criação do Ministério da Educação, que centralizou fortemente as decisões e terminou por emperrar o sistema educacional, desviando-se do foco principal – o da formação do ser humano, com vistas à cidadania. Um fato positivo, no entanto, ocorreu em 1931, quando “através do

²⁶⁵ Op. cit., p. 15.

²⁶⁶ Idem, ibidem, op. cit., p. 16.

Decreto nº 19.851 [...] foram promulgados os Estatutos das Universidades Brasileiras. [...] Começaram a ser criadas e a funcionar, de fato, as universidades brasileiras”.²⁶⁷

Com o golpe de Estado de 1937 e a implantação do Estado Novo por Getúlio Vargas, que se converte em ditador, inúmeras reviravoltas e mudanças se sucedem no terreno político e legislativo, mas foi um período de estagnação no ensino do Direito. Um dos poucos destaques é a disciplina do Direito Público Constitucional, que conforme VENANCIO FILHO²⁶⁸ se dividiu em duas:

Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional, através do Decreto-lei 2.639, de 27 de setembro de 1940, [...] que tinha um objetivo definido, o de permitir que o Direito Constitucional fosse ensinado por professores ligados ao regime autoritário de 1937, e, portanto, capazes de transmitir os seus princípios de teorias. Entretanto, o fato não pode ser examinado parcialmente, e a ênfase dada ao estudo do Direito Público representou uma tímida tentativa de contrabalançar o caráter preponderantemente privatista dos nossos cursos jurídicos.

Após 1937, o curso de Direito “adquiriu uma vocação conservadora e, restaurando o Direito Romano, [...] se não perdeu a sua expectativa científica, perdeu a sua vocação modernizadora, que ficou esvaziada, pelo menos em tese, na sua proposta profissionalizante”.²⁶⁹

Destaca-se ainda a vinda da Itália de dois professores para o Brasil neste período, os quais “influenciaram o ensino e a pesquisa jurídica, que são Túlio Ascarelli (influenciou o aparecimento dos estudos científicos do Direito Tributário) e Enrico Liebman (contribui de forma ponderável para o que tem sido chamado ‘escola Paulista de Direito Processual’)”.²⁷⁰

Com o final da Segunda Guerra e a queda de Getúlio Vargas é promulgada a Constituição de 1946, restabelecendo o regime democrático no país – e, com ele, a independência do Executivo, do Legislativo e do Judiciário, a autonomia dos estados da Federação e a garantia dos direitos civis. No que tange ao ensino, porém, continuou vigorando a legislação do Estado Novo, que se manteve até 1961. A Constituição de 1946 inseriu o inciso VII no artigo 166, garantindo a liberdade de cátedra e permitindo aos professores mais liberdade para ensinar. Também “reintroduziu princípios que haviam sido suprimidos pela

²⁶⁷ Idem, ibidem, p. 79.

²⁶⁸ VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil.** Perspectiva: São Paulo: 1977. p. 310.

²⁶⁹ BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil.** Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000. p. 219.

²⁷⁰ VENANCIO FILHO, Alberto. Op. cit., p. 311.

Carta ditatorial de 1937”²⁷¹, entre eles o “da educação como direito de todos”²⁷², de grande importância social.

A seguir se realizará um recorte das normas referentes ao ensino superior, no que tange especificamente ao campo do Direito, a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2.2 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: TRAJETÓRIA DAS NORMATIVAS DO MEC²⁷³

Como a palavra indica diretriz e representa um guia, sendo as diretrizes curriculares, portanto, o caminho a ser adotado pelos educadores conforme a realidade social e as necessidades regionais da escola ou da universidade, desde que não contrário aos princípios constitucionais. A Seção I do Capítulo III da Constituição Federal de 1988 versa sobre a educação, e é com base nos princípios ali estipulados – “liberdade de aprender”, “pluralismo de idéias” e valorização docente, dentre outros²⁷⁴ – que se estrutura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual disciplina a estrutura de ensino das escolas e universidades brasileiras.

2.2.1 Perfil do egresso do curso de Direito no Brasil contemporâneo

A primeira LDB do país foi a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fruto de 13 anos de ampla discussão no Congresso Nacional, efetivou-se numa época de grande centralização do poder do Estado. No que se refere à abertura educacional, no entanto,

²⁷¹ PILLETI, Nelson. **A história da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 99.

²⁷² Idem. Ibidem. p. 99.

²⁷³ MEC: Ministério da Educação e Cultura

²⁷⁴ Constituição Federal. Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (EC nº 19/98):

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

não obteve êxito – o controle sobre as escolas superiores, por exemplo, ficou totalmente nas mãos da União.

Com efeito, o ano de 1961 foi um divisor de águas na educação brasileira. A legislação passou a regular do ensino primário ao superior, desaparecendo a padronização dos currículos. As principais características da LDB²⁷⁵ de 1961, no que tange ao tema em tela, são as seguintes:

Art. 1º. A educação nacional, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e a expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

A LDB também assegurou o direito à educação e a liberdade no ensino, bem como o direito de transmitir seus conhecimentos.

Quanto ao ensino superior, o Artigo 66 do Capítulo I do Título IX da LDB de 1961 estabelece que o mesmo “tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”. Tal ensino poderia efetivar-se através da união, ou não, das universidades, por meio dos cursos de graduação, pós-graduação e especialização.

Em que pese seu caráter centralizador, a LDB de 1961 trouxe avanços para o ensino brasileiro. Criou o Conselho Federal de Educação, dispôs sobre a educação pré-

²⁷⁵ Brasil. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ide.Normas.>>. Acesso em: 14 abr. 2008. A LDB de 1961 foi “modificada pelas reformas provocadas pelo Decreto-lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, pelo Decreto-lei n. 252, de 28 de fevereiro de 1967, pelo Decreto-lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, e pelas leis n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Lei da Reforma Universitária) e n. 5.692, de 11 de agosto de 1971”. Cf. BASTOS, op. cit., p. 267.

primária até a pós-graduação, estipulou o currículo mínimo e a duração dos cursos de graduação, além de conceder autonomia didática, financeira e administrativa às universidades.

No que se refere ao ensino jurídico, em 1962 o Conselho Federal de Educação optou pela forma tradicional, criando um currículo mínimo para o curso de Direito e estipulando em cinco anos sua duração. Os conteúdos curriculares foram diversificados e concedeu-se algum grau de liberdade, sendo possível inserir disciplinas optativas ao currículo mínimo, ao lado das obrigatórias²⁷⁶.

Foram as seguintes as matérias do primeiro currículo mínimo²⁷⁷ do curso de Direito (1962): Economia Política; Medicina Legal; Introdução ao Estudo do Direito; Direito Civil; Direito Comercial; Direito Constitucional; Direito Administrativo; Direito Financeiro e Finanças; Direito Penal; Direito do Trabalho; Direito Internacional Privado; Direito Internacional Público; Direito Judiciário Civil (com Prática Forense); e Direito Judiciário Penal (com Prática Forense).

Observa-se que o enfoque do currículo é o de formar técnicos do Direito, o que se evidencia, conforme RODRIGUES²⁷⁸, pelo “seu tecnicismo [...] com a redução [...] das matérias de cunho humanista e de cultura geral [...] dando continuidade à tentativa de tecnificação do jurídico, que já havia iniciado na República Velha”.

A verdade é que, do ponto de vista prático, pouca coisa mudou. É esse o entendimento de ROMANELLI²⁷⁹, para quem “as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham”.

A partir das duas faculdades de Direito precursoras criadas em 1827, a de Olinda e a de São Paulo, chega-se a 1964 – ano do golpe militar de 31 de março – com uma grande preocupação, por parte do Conselho Federal de Educação, em relação aos 60 cursos de Direito existentes, número considerado elevado na época.

Ao comentar o parecer de Péricles Madureira de Pinho, do Conselho Federal de Educação, em 1964, no sentido de indeferir o pedido de criação de mais cursos jurídicos

²⁷⁶ Idem, ibidem. p. 108.

²⁷⁷ RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Boiteux, 2002, p. 24-25. Ver mais em: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Boiteux, 2005.

²⁷⁸ RODRIGUES, op. cit., p. 25.

²⁷⁹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 181.

no país, VENANCIO FILHO²⁸⁰ assevera que a “expansão das faculdades de Direito nos últimos anos tem se processado sem nenhuma atenção para as exigências do mercado de trabalho”. O fato revela que, já naquele tempo, a expansão dos cursos de Direito era motivo de preocupação e grandes embates.

É neste contexto de plena ditadura militar que entra em vigor, em 9 de novembro de 1964, a Lei nº 4.464, que tornou as entidades estudantis, conforme PILETTI²⁸¹,

[...] dependentes de verbas e orientação do Ministério da Educação. A União Nacional dos Estudantes – UNE, foi substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes; as Uniões estaduais foram substituídas pelos Diretórios estaduais. Os estudantes não podiam se reunir, discutir seus problemas, reivindicar mais vagas e melhores condições de ensino.

Tal lei retrata fielmente o contexto de autoritarismo vivido pelo país, vindo a calar as vozes mais ousadas do movimento estudantil, que reivindicavam mais vagas nas escolas públicas. A situação não era diferente no âmbito do ensino superior: muitos jovens não conseguiam ingressar na universidade, mesmo aprovados no vestibular, por falta de vagas. Os estudantes lutavam também por melhor qualidade de ensino, mais professores, mais verbas e o fim da cátedra.²⁸²

Economia, política, educação, relações trabalhistas – instalados no poder, os militares não poupam nenhum setor. Aumenta a concentração de renda, crescem as desigualdades sociais, as condições de vida dos pobres tornam-se mais precárias, expandem-se o desemprego e a miséria. Em 13 de dezembro de 1968 entra em vigor o Ato Institucional nº 5, fruto de um golpe dentro do golpe, com a vitória da chamada “linha-dura” – a ala mais autoritária das Forças Armadas, contrária a qualquer arremedo de abertura política ou distensão por parte do regime. O chamado AI-5 fundamentou juridicamente as atrocidades que estavam por vir, concedendo poderes ao Presidente da República para, dentre outras iniciativas discricionárias, fecharem o Congresso, legislar em matéria constitucional, cassar mandatos e suspender garantias legais e direitos políticos. Políticos de oposição, intelectuais, artistas, militares descontentes, líderes sindicais e estudantes são presos. Muitos são torturados e exilados. Vários “desaparecem”.

²⁸⁰ VENANCIO FILHO, op. cit., p. 321.

²⁸¹ PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 116.

²⁸² Colocações feitas a partir das reflexões de PILETTI, op. cit.

PILETTI²⁸³ aduz que “os estudantes, professores e funcionários também teriam seu AI 5, que foi o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969”. O decreto punia infrações disciplinares cometidas pelo corpo discente e docente, assim como pelos funcionários das instituições de ensino, particulares ou privadas. Por sua importância histórica enquanto verdadeiro atentado ao direito de expressão, vale transcrever alguns trechos deste famigerado decreto-lei:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I – alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento; [...]

III – pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou deles participe;

IV – conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza; [...]

VI – use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública;

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I – se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos.

II – se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator for beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada do território nacional.

Mesmo com o Decreto-lei nº 477 em plena vigência, os estudantes continuaram suas lutas.

A segunda LDB nasce da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 – a chamada Lei da Reforma Universitária –, combinada com o Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Imposta autoritariamente e legislando sobre a organização e funcionamento

²⁸³ PILETTI, op. cit., p. 116.

do ensino superior e sua articulação com a escola média, a nova LDB entra em vigor sem dar ouvidos aos reclamos dos estudantes, conforme enfatiza SOUZA²⁸⁴:

Foi imposta de cima para baixo, bem ao estilo do regime revolucionário de 1964, enfraqueceu o vigor reformista de tal modo, que mesmo naqueles pontos em que havia certa convergência de opiniões quanto à oportunidade, a reforma não conseguiu vingar e nem conseguiu se revestir daquele caráter de mudança ativa, que só existe quando seus agentes conscientemente dela participam.

Algumas inovações desta “Reforma Universitária”²⁸⁵ trazida pela LDB de 1968 merecem destaque, especialmente no tocante à expansão do ensino privado não somente nas capitais, mas no interior do país. No entendimento de BASTOS²⁸⁶, uma das conseqüências concretas da lei foi o crescimento desenfreado dos cursos de Direito, “sem uma nítida compreensão da proposta do Conselho Federal de Educação para o ensino jurídico”. Outro desdobramento de tal reforma, conforme FARIA²⁸⁷, foi “descartar a tradição bacharelesca e ‘humanista’ de Universidade, assentada numa concepção de ensino e cultura como meio de realização e plenitude individuais”. Esse abandono do ensino revestido de perspectiva humanista – ou seja, de uma formação cultural e não apenas técnica – conduz a uma educação acrítica, cujo conhecimento é repassado desarticuladamente, descaracterizando a função formativa da universidade.

O ensino passa a ser profissionalizante e em nível universitário converte-se, como afirma FARIA²⁸⁸,

[...] numa banal e descompromissada atividade de informações genérica e/ou profissionalizantes – com os alunos sem saber ao certo o que fazer diante de um conhecimento transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, sem reflexão crítica e sem estímulo às investigações originais.

Outro fator determinante para o incentivo ao ensino privado com base na Lei da Reforma Universitária foi a reivindicação estudantil por vagas no ensino superior, já

²⁸⁴ SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. LDB e ensino superior (estrutura e funcionamento). São Paulo: Pioneira, 1997. p. 85.

²⁸⁵ “Para enfrentar as pressões das classes médias urbanas – desejosas de verem seus filhos na Universidade – e para suprir à carência de quadros na administração pública, o Estado promoveu uma reforma educacional dissociada do contexto sócio-econômico brasileiro. Ainda que indiretamente, e de modo não confessado, ele procurou negociar a lealdade das novas gerações estudantis ao regime em troca de diploma de bacharel”. In: FARIA, José Eduardo; CAMPILONGO, Celso Fernandes. **A sociologia jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Fabris, 1991. p. 10.

²⁸⁶ BASTOS, op. cit., p. 286.

²⁸⁷ FARIA, op. cit., p. 10.

²⁸⁸ Idem, p. 11.

que implicava sua quase imediata multiplicação.²⁸⁹ Tal legislação não deixou de afetar o ensino do Direito, já que mais vagas foram disponibilizadas sem que a elas correspondesse, no entanto, uma modernização didático-pedagógica. Dito de outro modo, manteve-se o ranço dos primeiros cursos – um ensino tradicional, formal e técnico. Pelo caráter discricionário e impositivo do regime militar, a discussão sobre a formação jurídica não ocorria antes, mas no momento da implantação das reformas.

Mesmo assim, em que pese suas muitas limitações, SOUZA²⁹⁰ assevera que a LDB de 1968 “significou um largo e necessário passo na direção de uma sistematização mais consistente para o ensino brasileiro”.

Mudanças importantes vieram a ocorrer no ensino do Direito, conforme RODRIGUES²⁹¹, “com a Resolução do Conselho Federal de Educação nº 003/72, que estabelece as diretrizes de funcionamento do Ensino do Direito Brasileiro, no período que vai de 1973 a 1995 [...] sendo o primeiro grande passo no sentido da flexibilização dos currículos dos Cursos de Direito”.

O currículo criado pela Resolução, nos termos do Artigo 26 da Lei nº 162 de 1972, é de certa forma inovador, pois se divide em matérias básicas e profissionais, além de incluir a Prática Forense sob a forma de estágio supervisionado. O Artigo 2º estabelece a duração mínima do curso em 2.700 horas, integralizadas num mínimo de quatro e num máximo em sete anos, bem como a inserção de disciplinas optativas e a flexibilização dos currículos de acordo com a região do país. As habilitações gerais ou específicas terminaram por fornecer um novo viés à formação jurídica, conforme o seguinte currículo mínimo²⁹²:

Art. 1º. O currículo mínimo do curso de graduação em Direito compreenderá as seguintes matérias:

A – Básicas

1. Introdução ao Estudo do Direito;
2. Economia;

²⁸⁹ “Ao voltar-se somente à produção de grandes contingentes de diplomados, dos quais a maioria absoluta destacava-se pela discutível qualidade de sua formação teórica e técnica, a Universidade brasileira progressivamente deixou-se transformar em simples agência cartorial transmissora de idéias pré-concebidas, incapaz de oferecer ao aluno respostas satisfatórias ao entendimento de seu meio ambiente e o abastardamento do ensino superior tornou-se, no decorrer do regime pós-64, cada vez mais problemático, disfuncional e desagregador”. FARIA, op. cit., p 11.

²⁹⁰ Op. cit., p. 85.

²⁹¹ RODRIGUES, op. cit., p. 25.

²⁹² BASTOS, op. cit., p. 303-304.

3. Sociologia.

B – Profissionais

4. Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro);

5. Direito Civil (Parte Geral – Obrigações. Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão);

6. Direito Penal –(Parte Geral – Parte Especial);

7. Direito Comercial (Comerciante – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falência);

8. Direito do Trabalho (Relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista);

9. Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Fundação Pública);

10 – Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execução);

11. Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução);

12/13. Duas dentre as seguintes:

a) Direito Internacional Público;

b) Direito Internacional Privado;

c) Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal);

d) Direito de Navegação (Marítima);

e) Direito Romano;

f) Direito Agrário;

g) Direito Previdenciário;

h) Medicina Legal;

Parágrafo único: Exigem-se também:

a) Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado;

b) O estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física. Com predominância desportiva de acordo com a legislação específica.

Art. 2º. O Curso de Direito será ministrado no mínimo de 2.700 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos quatro e no máximo sete anos letivos.

Art. 3º. Além da habilitação geral prescrita em Lei, 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.

Parágrafo único. A habilitação geral constará do anverso do diploma e 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.

Art. 4º. Os mínimos de conteúdo e duração, fixados nesta Resolução, serão obrigatórios a partir de 1973, podendo as Instituições que assim o entendam aplicá-los, já no corrente ano.

Art. 5º. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Como mencionado, uma novidade importante trazida pela Resolução foi a da Prática Forense, em forma de disciplina obrigatória de estágio supervisionado²⁹³. É a primeira vez que o estágio é tratado com o valor que lhe é devido no âmbito da formação jurídica. Este tema será abordado mais detalhadamente no capítulo 3.

A década de 1980 é marcada por uma crise do ensino do Direito, voltando-se as preocupações da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para a proliferação de cursos com qualidade precária e a necessidade de uma reestruturação curricular.

A expansão dos cursos de Direito entre 1827 a 1972, somente no estado de São Paulo²⁹⁴, é demonstrada pela seguinte estatística:

TABELA I

Cursos de Direito

Período	Número de cursos
1827 a 1900	01
1931 a 1960	09
1961 a 1968	10
1969 a 1972	52

Fonte: Pastore, J. *O ensino superior em São Paulo*, 1972.

²⁹³ Cf. RODRIGUES: “[...] é ele um conjunto de atividades práticas, reais ou simuladas, voltadas ao campo de trabalho no qual o profissional vai exercer suas atividades depois de formado. Não pode, por isso, ser confundido com aulas expositivas, como ocorre até hoje em muitos dos Cursos de Direito brasileiros”. Op. cit., p. 29.

²⁹⁴ PASTORE, J. *O ensino superior em São Paulo*. São Paulo: Nacional, 1972.

Entre os anos de 1962 a 1974²⁹⁵ os cursos de Direito no Brasil totalizavam 122; em 1982, ultrapassavam 130.

Diante de tais dados restam compreensíveis as preocupações do órgão de representação da classe dos advogados. Em 1981, a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico, órgão ligado à presidência do Conselho Federal da OAB, elaborou um trabalho indicando aspectos a ser analisados com o objetivo de adaptar o ensino jurídico às necessidades da sociedade, além de garantir a “manutenção dos padrões de aceitação para o exercício profissional”²⁹⁶.

A comissão²⁹⁷ apresentou um diagnóstico do ensino do Direito, resultando daí um parecer aprovado pelo Instituto dos Advogados Brasileiros e onde eram sugeridas duas medidas básicas:

1 – Abordagem crítica e questionadora dos institutos jurídicos, [...] voltada para a realidade brasileira, com o objetivo de formar profissionais, capazes de causar reformulações sociais e jurídicas. 2 – O egresso deve ser capaz não apenas de ‘saber’, razoavelmente, o Direito, mas, principalmente, de ‘entender’ tal Ciência, tendo condição de criar e recriar o ordenamento jurídico [...]. Produzir conhecimento.

Assim, através do Ofício nº 667/82 GP, de 29 de janeiro de 1982, o presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil²⁹⁸ encaminhou ao Ministério da Educação uma proposta de reforma do ensino do Direito, com respaldo no diagnóstico realizado. De maneira geral, as medidas sugeridas²⁹⁹ foram às seguintes: formação não prioritariamente técnica; nova estrutura curricular, com a exclusão das disciplinas de Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física; maior carga horária para professores e alunos; e ênfase no estudo dos valores no que concerne à Filosofia do Direito.

Em 1991, o Conselho Federal da OAB constituiu a primeira Comissão de Ensino Jurídico³⁰⁰ do órgão; dois anos mais tarde, em 22 de janeiro de 1993, o MEC criou,

²⁹⁵ SANDENBERG, I. **Tradicional, mas bem promissora**. Revista Veja, 30, 1997. 20 de agosto.

²⁹⁶ OAB. Comissão de Ciência e Ensino Jurídico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, XIV, 1992, Vitória. Anais... Brasília: OAB, 1993. p. 286.

²⁹⁷ Idem, p. 286. OAB. Comissão de Ciência e Ensino Jurídico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, XIV, 1992, Vitória. Anais... Brasília: OAB, 1993. p. 288-289.

²⁹⁸ Idem, p. 288-289.

²⁹⁹ Idem p. 300 - 301.

³⁰⁰ Faziam parte da Comissão os “professores Paulo Luiz Netto Lôbo [AL, presidente], José Geraldo de Souza Junior (DF) e Roberto Ramos Aguiar (DF)”. NETTO LÔBO, Paulo Luiz. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência. DF: OAB, Conselho Federal, 2000. p. 148.

por sua vez, a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico³⁰¹. Ambas as comissões passaram a trabalhar em conjunto com o objetivo de receber propostas para melhoria do curso de Direito, novas diretrizes curriculares e formas de avaliação dos cursos. A expansão dos cursos jurídicos³⁰², no entanto, se manteve e, no período compreendido entre 1980 e 1997, foi ainda maior do que em décadas anteriores, totalizando 260 cursos – ou 30 mil novos bacharéis lançados anualmente no mercado de trabalho.

A atividade das referidas comissões no sentido de conter a multiplicação dos cursos foi importante, pois promoveram amplo debate através de seminários e encontros com a academia (docentes e discentes) e com especialistas no ensino do Direito. Os resultados levaram à publicação de várias obras relacionadas com a qualidade do ensino e as formas de avaliação, além de propostas de novas diretrizes curriculares.

Fruto dos debates realizados pela OAB foi editada a Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que revogou a LDB e as Resoluções nº 3, de 1972, e nº 15, de 1973, ambas do Conselho Federal de Educação. Para BASTOS³⁰³, a Portaria nº 1.886 foi “a mais significativa conquista dos movimentos que reivindicam a reformulação dos currículos jurídicos após o governo autoritário. [...] é um importante documento precursor das novas diretrizes e bases da educação nacional”. Ao mesmo tempo, se expandiam por todo o país discussões questionando os rumos da educação e a crise do ensino do Direito.

Neste contexto é promulgada a Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil. A lei resultou das preocupações da classe dos advogados em relação ao ensino jurídico e buscou reverter o quadro de desprestígio vivido pela categoria diante da sofrível qualidade dos novos bacharéis. Vale abrir um curto parêntese para analisar a crise do ensino e do Direito vivenciada naquele momento histórico.

Tal crise liga-se necessariamente às transformações por que passou o ensino brasileiro à época, mormente no que se refere ao ingresso da iniciativa privada no mercado da

³⁰¹ “Portaria nº 15/93, da SESu/MEC. Foram designados para compô-la: professores Silvino Joaquim Lopes Netto (PUC-RS), José Geraldo de Souza Junior (UnB) e Paulo Luiz Netto Lôbo (UFAL), que exerceram mandatos sucessivos até 1998”. Idem, p. 148.

³⁰² SANDENBERG, I. **Tradicional, mas bem promissora**. Revista Veja, 30, 1997. 20 de agosto.

³⁰³ BASTOS, op. cit., p. 385.

educação. A criação desenfreada de novos cursos jurídicos³⁰⁴, como referido, deveu-se ao problema da falta de vagas, que teve sua origem nos anos 1960. Aliada a esse fato estava a preocupação com o modo como se operacionalizava o ensino do Direito no país, formando profissionais acríticos e alheios aos interesses sociais, sem o entendimento do todo jurídico e cujo conhecimento, generalista, se fundamentava somente na lei³⁰⁵. A Comissão de Ciência e Ensino Jurídico³⁰⁶ enfatizava:

O exegetismo nos cursos jurídicos é o símbolo maior do estado de desqualificação e distanciamento científico a que chegaram. Deixa-se de ensinar o Direito para se ensinar (e mal) a lei, através de comentários que tocam às raias de evidência ou de uso freqüente de argumento de autoridade.

Além disso, outras transformações estavam ocorrendo no Brasil. Parafraseando Tércio Sampaio Ferraz Júnior³⁰⁷, a sociedade vai perdendo suas características patrimonialistas e passa a caracterizar-se como uma sociedade de massas, onde o nivelamento é fruto do consumo e implica a presença do Estado interventor. A tais mudanças se soma a crise³⁰⁸ do próprio Direito, que progressivamente cai no descrédito ao trocar seu caráter ético – cujo principal mote seria a organização justa da sociedade – por um perfil normativista onde se situa como um instrumento a serviço do Estado. Agregue-se a tal quadro a ausência de formação específica para os docentes, um problema observado desde a criação dos cursos de Direito, em 1827, e se terá uma visão aproximada da magnitude da crise no âmbito jurídico brasileiro.

Preocupada com a situação e aproveitando a aprovação de seu novo Estatuto, a OAB resolve tomar posição quanto às levas de bacharéis que se inscreviam na

³⁰⁴ De acordo com o Ministério da Educação, hoje existem no Brasil 1.085 cursos de Direito/Habilitações. Dados atualizados até abril de 2008. Disponível em: <http://www.educacao.superior.inep.gov.br/funciona/lista_cursos.asp>. Acesso em: 8 maio 2008.

³⁰⁵ Cf. ANDRADE “a lei não mais está apta a regular todo e qualquer conflito, nem acobertar todas as aspirações cotidianas do homem, pois a lei é apenas uma das formas de expressão do Direito”. ANDRADE, Denise Almeida. Assessoria jurídica popular universitária como meio de humanização do ensino jurídico. In: Lilia Sales (Org.) **Estudos sobre a efetivação do direito na atualidade** – a cidadania em debate. Universidade de Fortaleza, 2003, p. 44.

³⁰⁶ OAB. Comissão de Ciência e Ensino Jurídico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, XIV, 1992. Vitória. Anais... Brasília: OAB, 1993, p. 285.

³⁰⁷ Estas idéias são fruto das reflexões feitas por FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. In: A visão crítica do ensino jurídico. Disponível em: <<http://www.terciosampaioferrazjr.com.br/?q=/publicacoes-cientificas/50>>. Acesso em: 23 jul. 2007.

³⁰⁸ Sobre o assunto ver HERKENHOFF, João Batista. Como aplicar o Direito. Ver ainda; FARIA, José Eduardo. Ordem legal x Mudança Social: a crise do judiciário e a formação do magistrado. In: **Direito e Justiça: a função social do judiciário**. FARIA, José Eduardo (Org.). São Paulo: Ática, 1989. p. 104. Ver também RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988 e KATO, Shelma Lombardi de. A crise do direito e o compromisso da libertação. In: **Direito e justiça: a função social do judiciário**. José Eduardo Faria (Org.) São Paulo: Ática, 1989. p. 167-184

Ordem sem o menor preparo para atuar profissionalmente. Conforme o artigo 8º, inciso IV, do novo Estatuto³⁰⁹, implementa-se o Exame de Ordem como requisito para a inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil, sendo o mesmo regulamentado pelo Provimento nº 81, de 16 de abril de 1996. De acordo com ISSA³¹⁰, tem hoje a OAB, enquanto instituição representativa dos interesses de toda uma classe, “legitimidade e interesse para questionar a qualidade dos cursos de Direito oferecidos no território brasileiro [...] diante dos altos índices de reprovação nos exames de ordem em todos os Estados”.

Restava claro, no entanto, que com o fim da ditadura e a promulgação da Constituição Federal de 1988 se fazia necessária uma nova LDB, “preocupada com a qualificação e a atualização do ensino brasileiro, em todos os seus graus e modalidades”.³¹¹ A demanda se efetivou com a Lei nº 9.394, de 1996 – a terceira LDB brasileira, em vigor até hoje.

A Lei de Diretrizes e Bases deve ser seguida por todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do país e, no que tange aos cursos de Direito, é complementada pela Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de dezembro de 2004, que contém diretrizes curriculares específicas e revogou a Portaria Ministerial nº 1.886/94. A Resolução permitiu que as IES flexibilizassem a organização curricular, desde que respeitadas a qualidade do ensino e a aprendizagem, bem como as necessidades e exigências sociais das respectivas regiões.

2.3 TRADIÇÃO DO HUMANISMO DO ENSINO DO DIREITO BRASILEIRO

Como explanado, o conceito operacional de humanismo inclui não apenas a renovação literária, artística e científica que marcou a Renascença, mas uma renovação dos valores, especialmente quanto à dignidade humana. Assevera WOLKMER³¹²: “Há que se reconhecer, por meio do humanismo, uma visão do mundo que, inspirando-se no próprio

³⁰⁹ No dia 07 de agosto de 1843 foi criado o Instituto dos Advogados Brasileiros, cujo ingresso dependia exclusivamente da conclusão do curso de Direito, com o diploma registrado nos Tribunais de Justiça, e o bacharel tornava-se advogado. Cf. ISSA, Marcio Sérgio dos Anjos. Abolição do exame de ordem. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/ena/users/gerente/119022345464174131941.pdf>> Acesso em: 05 maio 2008.

³¹⁰ Idem, p. 01.

³¹¹ BASTOS, op. cit., p. 97.

³¹² WOLKMER, Antonio Carlos. **Fundamentos do humanismo jurídico no ocidente**. São Paulo: Manole, 2005. p. X.

valor da natureza humana, é capaz de motivar formas de organização social pautadas na preservação e na promoção da dignidade do homem”.

Viu-se também como, ao longo dos séculos, se descortinaram várias formas de exprimir tal conceito: o humanismo renascentista, o cristão, o existencialista, o marxista. Agora se adentra o âmbito do humanismo contemporâneo, que no entendimento de PAVIANI³¹³ se subdividiria em quatro: “O Oriental, o Islâmico, o Anglo-Saxão e o Latino”. O autor ressalva, porém, que “essa classificação, como qualquer processo de categorização, talvez seja insuficiente para explicar todas as formas originárias de humanismo, por exemplo, as experiências das culturas africanas”.

De outra parte, insta que se delimite também um humanismo com feições e características brasileiras – e para tanto resta necessário reconhecer que nossa cultura jurídica é marcada pela subordinação e a dependência. Tais aspectos são herança direta da submissão ao colonizador português e incorporaram-se irremediavelmente à cultura nacional, introjetadas no caráter das etnias escravizadas – índios e negros –, ao mesmo tempo em que se revestiam da aparência de um falso humanismo. Era, enfatiza WOLKMER³¹⁴, um humanismo “aparente, ambíguo e formal. [...] embutido no discurso pedagógico, filosófico e jurídico que representava a forma hegemônica de vida do colonizador português”. Elitista, a classe dominante era completamente avessa à cultura e ao *modus vivendi* dos colonizados, fossem eles índios, negros ou brancos de baixa estratificação social. Dito em termos mais simples, o colonizador não estava interessado em inserir-se na realidade vivida pelo colonizado. Por extensão, no que tange à cultura jurídica³¹⁵ do Brasil Colônia, nosso elitismo travestido de humanismo forjou uma justiça distante da realidade social.

Não obstante, a presença do humanismo, notadamente nos primeiros cursos de Direito, implicou uma formação preocupada com a realização do indivíduo. Seja por meio

³¹³ PAVIANI, Jayme. Humanismo latino na cultura brasileira. In. DAL RI JUNIOR, Arno; PAVIANI, Jayme (Orgs.). (**Globalização e humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 263.

³¹⁴ WOLKMER, Antonio Carlos, **Seminário do Grupo de Pesquisa Direito, Estado e Humanismo**. Realizada em: 09 nov. 2006, no Centro de Ciências Jurídicas da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages (SC).

³¹⁵ Entende-se por cultura jurídica “uma totalidade de tradição e da reprodução humana na historicidade do tempo, no que se refere às formas normativas de saber, às práticas legais dos agentes operantes e às instâncias de administração da Justiça”. Cf. WOLKMER, Antonio Carlos. **Humanismo e cultura jurídica no Brasil**. Florianópolis: Boiteux, 2004. p. 15-16.

de uma construção mais crítica como no caso de Olinda, seja pelo viés da politização³¹⁶ dos acadêmicos de São Paulo – nos quais tanto se incutiu a prudência e a moderação políticas –, o fato é que o caráter humanista literalmente humanizou os acadêmicos, em especial os oriundos do interior do Brasil.

Entre 1827 e 1880, os bacharéis provenientes dos cursos de Direito tiveram forte imbricação com a política. ADORNO confirma o fato ao afirmar que “o ensino jurídico no Império, que apenas esporadicamente produziu juristas de notoriedade nacional e doutrinadores do Direito [...] foi também celeiro de um verdadeiro ‘mandarinato’ de bacharéis”. Ou seja, bacharéis formados na doutrina do liberalismo e do positivismo jurídico ocuparam de forma predominante os cargos legislativos.

Conforme ADORNO³¹⁷, é em tal contexto legalista que nasce o Estado brasileiro, “um Estado de magistrados, dominado por juízes, secundados por parlamentares e funcionários de formação profissional jurídica”. Do ensino jurídico emerge o perfil de um profissional formalista, técnico e dogmático, distante da sociedade e indiferente em relação aos direitos sociais.

Conforme evoluía o processo histórico cultural, entretanto, constatava-se o desgaste do modelo jurídico dogmático, especialmente na Escola de Recife. Novas ideologias emergem no cenário da República Velha, entre elas o culturalismo e o nacionalismo. No período compreendido entre o final dos anos 1930 e 1950, as críticas ao positivismo são constantes no sentido de criação de novos modelos centrados, conforme WOLKMER³¹⁸, “nos valores, na pluralidade e no mundo da cultura”. O mesmo autor especifica que o humanismo jurídico brasileiro se desdobra em duas flagrantes tendências, “ora sob a forma de jusnaturalismo idealista, ora sob a variante do positivismo formalista”. A cultura jurídica nacional configura-se, destarte, com base na técnica, na formalidade e na dogmática, restando à deriva o humanismo enquanto reivindicação em favor da dignidade efetiva do indivíduo.

BOMBASSARO³¹⁹ estabelece o contraponto em defesa do verdadeiro humanismo: “O humanismo do qual falamos não adquire uma formulação abstrata, nem é um

³¹⁶ Cf. ADORNO, op. cit., p. 212. “O processo de politização dos acadêmicos e suas repercussões no periodismo revelam que a sociedade brasileira experimentava sintomas de transformação que se espraiavam por todos os setores da vida social, na economia, na política, na cultura e nos padrões de sociabilidade”.

³¹⁷ ADORNO, op. cit., p. 78.

³¹⁸ WOLKMER, Antonio Carlos. **Humanismo e cultura jurídica no Brasil**. Palestra proferida na Uniplac, 09 nov. 2006.

³¹⁹ BOMBASSARO, op. cit., p. 373.

conjunto de intenções, mas consiste num sistema de crenças e valores cotidianos de um determinando modo da nossa práxis cotidiana”. O ensino do Direito deveria pautar-se, assim, na perspectiva de um humanismo prático, concreto e real, que levasse ao homem o mundo real, tal qual ele é. Infelizmente, porém, não foi o que aconteceu no Brasil. Fruto de um conturbado e múltiplo processo histórico, nossa cultura jurídica herdou, como frisado, um “gene” excessivamente técnico, formal e dogmático – e é essa a herança que precisamos reconhecer e para a qual é essencial encontrar saídas.

2.3.1 Proliferação dos cursos de Direito no Brasil

Conforme o Censo da Educação Superior – os dados são de 2003, os mais recentes que é possível localizar³²⁰ – os cursos de Direito no Brasil somavam 508.424 matrículas, com 64.413 novos bacharéis ingressando no mercado naquele ano. Destaca-se que Direito foi o segundo curso em número de matrículas, perdendo apenas para o de Administração.

A Tabela II apresenta a evolução no número de cursos jurídicos, discriminando-os por ano e região:

³²⁰ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105>. Acesso em: 28 abr. 2008.

TABELA II³²¹

Cursos de Direito por região do Brasil

Ano	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	TOTAL
1991	10	23	17	80	35	165
1992	13	25	18	84	44	184
1993	14	26	19	91	51	201
1994	16	27	21	102	54	220
1995	18	27	23	111	56	235
1996	19	33	26	126	58	262
1997	20	31	29	131	69	280
1998	20	35	32	144	72	303
1999	21	39	40	173	89	362
2000	24	45	45	218	110	442
2001	26	57	49	250	123	505
2002	37	76	54	298	134	599
2003	41	98	64	349	152	704
2008 ³²²	62	195	110	506	221	1.094

Resta evidenciada, com base nesses dados, a facilidade com que se criam cursos de Direito no país, passando a nítida impressão de que o realmente importante não é a qualidade do ensino, mas o atendimento às demandas da iniciativa privada, para quem a educação é uma fonte de lucro, e de que seus próceres não são educadores, mas empresários do setor³²³. Mais lucrativo ainda se revela o “negócio” ao considerar-se que o ensino jurídico

³²¹ Dados retirados da Evolução da Educação Superior (1980-1998), das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (1995-2003) e do Cadastro das Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> e em <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp> Acesso em: 07 maio 2008.

³²² Constam no site do INEP duas denominações sobre o ensino do Direito: “Curso de Direito” e “Ciências Jurídicas / Ciências Jurídicas e Sociais”. Com a denominação “Curso de Direito” há 1.085 cursos, existindo nove com a denominação “Ciências Jurídicas / Ciências Jurídicas e Sociais”, o que perfaz um total de 1.094. Existem seis cursos de Ciências Jurídicas / Sociais na Região Sul, especificamente no Rio Grande do Sul (todos na capital) e dois na Região Sudeste, ambos na capital de São Paulo. O Censo da Educação Superior de 2007 iniciou a coleta de dados em 25 de fevereiro de 2008, estendendo-se a mesma até 18 de junho do mesmo ano. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 08 maio 2008.

³²³ Sobre os empresários que tratam a educação superior como mercadoria, ver mais em: RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

dispensa investimentos em laboratórios e equipamentos caros – tudo o que se exige é um quadro-negro, giz, professores e uma biblioteca (muitas vezes insatisfatória).

Outro aspecto importante relacionado a essa situação é o elevado número de instituições privadas de ensino³²⁴. Em 2003, dos 3.887.022 alunos matriculados em IES, nada menos que 2.750.652 – mais de 70% do total – pertenciam a instituições privadas de ensino superior, freqüentando na grande maioria o turno da noite. Corroborando MEDINA³²⁵:

Não se contesta que o ensino particular tem um papel a cumprir, no último grau, já que, dispondo de maiores recursos, pode suprir deficiências que se verificam em relação às universidades públicas, notadamente as federais, tolhidas, muitas vezes, no seu potencial de expansão e com problemas, até, para a própria manutenção, em face da política restritiva que o governo federal tem adotado, nesse campo. Mas os interesses empresariais e a ânsia de ganho não podem sobrepor-se à preocupação com a qualidade do ensino, como parece ocorrer em muitas instituições de ensino superior, na área privada.

Também deve ser ressaltada a tendência dos jovens de ingressar nos cursos jurídicos por ver neles uma chance de ascensão social, tendo em vista o leque de alternativas que proporcionam. NETTO LÔBO³²⁶ assevera que “a população estudantil vê o curso de Direito como espaço de ascensão social, [...] as instituições de ensino concebem o curso de Direito como de baixo investimento e receita garantida, convertendo-se em um ‘trem pagador’ dos demais cursos”. Em outras palavras, como existem cursos menos rentáveis que o de Direito, este se torna um bom angariador de recursos para sustentá-los – o que vem a

³²⁴ “O crescimento da iniciativa privada no campo educacional, que não vem acontecendo pela ‘mão invisível’ do mercado, é fruto de uma política relativamente clara nos governos democraticamente eleitos, em plena sintonia com as orientações de organismos multilaterais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, mais recentemente, da Organização Mundial do Comércio (OMC)”. RODRIGUES, op. cit., p. 19. O crescimento da iniciativa privada no campo do ensino superior não ocorre apenas no Brasil, mas também na América Latina e Caribe, conforme registra o secretário de Educação do Distrito Federal do México, Axel Didricksson: “Nos últimos dez anos houve um crescimento significativo do sistema de educação superior na América Latina e no Caribe. Atualmente, o sistema é composto por 8.756 instituições dedicadas ao ensino superior. Dessas, 1.917 são privadas, 1.023 públicas e 5.816 institutos de pesquisa (públicos em sua maioria)”. Didricksson reconhece que a expansão registrada na última década foi positiva ao ampliar o acesso da população ao ensino superior em toda a região, mas ressalta que o avanço é quantitativo e não qualitativo. “O perfil de cursos e carreiras criados pelas instituições de ensino, sobretudo pelas privadas, privilegiou necessidades do mercado. Muitos dos cursos surgem sob a influência direta de demandas mercadológicas e não no sentido de produzir conhecimento”. In: DIDRICKSSON, Axel. Sistema de educação superior cresce, mas aumento não representa avanço. Cartagena de Indias – Colômbia, 06 jun. 2008. Disponível em: <http://www.cres2008.org/pt/noticias_detail.php?linkId=150>. Acesso em: 08 jun. 2008. Conferência Regional da Educação Superior 2008. Cartagena de Indias – Colômbia. UNESCO/IESALC, entrevista concedida a Marcílio Lana.

³²⁵ MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB, 2006. p. 144-145.

³²⁶ NETTO LÔBO. Paulo Luiz. **Ensino jurídico: realidade e perspectivas**. In: OAB Ensino jurídico: balanço de uma experiência. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000. p. 159.

reduzir os investimentos no próprio curso jurídico, tais como biblioteca e capacitação docente, por exemplo.

Outro fator que afeta a qualidade do ensino do Direito é o grande número de cursos noturnos, mesmo considerando-se que estudar à noite configura a única alternativa de horário para a população estudantil que trabalha durante o dia – e que representa a grande maioria. Em 2003, conforme o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ³²⁷,

[...] do total de 2.270.466 matrículas no ensino noturno, apenas 407.257 estão no setor público, enquanto 1.863.209 estão no setor privado, o que parece identificar uma grave contradição no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira instalado nos últimos anos.

Embora este quadro, em especial no que tange às instituições privadas, signifique inclusão social e qualidade de vida para quem não teria outro acesso ao ensino superior, tal fato não implica apagar as contradições do trinômio representado pelo elevado número de alunos no ensino particular, pela grande quantidade de matrículas noturnas e pelo excessivo número de cursos jurídicos. Públicas ou privadas, as universidades têm um compromisso social com a educação, especialmente com a superior – instrumento essencial para a transformação da sociedade.

Existem outros focos de debate. Um deles é a “proletarização” da advocacia, decorrência da expansão dos cursos, aliada às baixas mensalidades – a média é de duzentos reais – cobradas pelas instituições privadas. Há ainda o problema da capacitação docente. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2003³²⁸, os professores que deixaram de lecionar em faculdades particulares para cursar doutorado em IES públicas representam 55,2% do total de afastamentos para capacitação, enquanto nas IES privadas (universidades) o percentual é menor: 44,8%. Deste percentual de afastamentos, apenas 37,2% são para doutorado, enquanto as instituições públicas respondem por 83% dos afastamentos para doutorado.

³²⁷ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2008.

³²⁸ “Nas instituições públicas 83% dos seus afastamentos são para doutorado, 15% para mestrado e 1% para especialização. Nas instituições privadas 37,2% dos seus afastamentos são para doutorado, 41,2% para mestrado e 8,66% para especialização. [...] A região sudeste mostra uma realidade bem diferente da realidade nacional e merece um comentário à parte. No sudeste encontra-se o maior número de afastamentos para capacitação nas diferentes formas de organização acadêmica – centros universitários, faculdades, escolas, institutos e faculdades integradas – do setor privado”. Idem, *ibidem*.

Tal quadro resulta numa conclusão óbvia: a de que são muito tímidos, nas instituições privadas, os investimentos em capacitação docente para doutorado – trata-se de inversões em dinheiro e este tipo de investimento não é o que mais atrai. O que definitivamente atrai as IES privadas é o filão da criação de vagas para cursos de Direito, restando em segundo plano à capacitação dos professores, recrutados via de regra entre juízes, promotores de justiça e advogados bem-sucedidos das comunidades que sediam os cursos. Isto não significa afirmar que estes profissionais não possuam competência para o desempenho da função docente, mas que a docência supõe atribuições muito mais amplas do que conhecimento na área, prestígio e eloquência.

2.3.2 Acesso ao ensino do Direito

Uma questão importante a ser analisada envolve o acesso ao ensino superior. São as seguintes as formas de acesso, conforme o INEP³²⁹:

³²⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

TABELA III

Formas de acesso ao ensino superior³³⁰

VESTIBULAR – processo seletivo tradicionalmente utilizado no ensino superior brasileiro e cujas provas deverão cobrir os conteúdos das disciplinas cursadas no ensino médio (língua portuguesa brasileira, matemática, biologia, física, química, história e geografia), uma língua estrangeira moderna (inglês, espanhol, alemão) e uma prova de redação.

ENEM – é o Exame Nacional do Ensino Médio, realizado pelo INEP, ao qual os alunos concluintes ou egressos do ensino médio poderão submeter-se voluntariamente. Cobre o conteúdo estudado em todo o ensino médio, através de questões objetivas que procuram integrar as várias disciplinas do currículo escolar e de uma redação, tentando identificar processos de reflexão e habilidades intelectuais adquiridos pelos alunos.

AVALIAÇÃO SERIADA DO ENSINO MÉDIO – é uma modalidade de acesso ao ensino superior que abre para o estudante do ensino médio o acesso à universidade de forma gradual e progressiva, compreendendo avaliações realizadas ao término de cada uma das três séries. O participante do programa não está impedido de concorrer também ao vestibular tradicional, ao concluir a terceira etapa do processo.

TESTE/PROVA/AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS – é o processo seletivo utilizado por algumas IES para avaliar o conhecimento dos alunos que pretendem ingressar nos seus cursos de graduação. As questões, que podem ser objetivas ou subjetivas, e o conteúdo ficam a critério da própria instituição, em função do curso pretendido.

AVALIAÇÃO DE DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS – processo seletivo para ingresso na educação superior que substitui a realização de provas e testes pelo exame dos dados pessoais (escolarização, curso, histórico escolar) e ou profissionais (experiência/desempenho profissional).

Outras formas de acesso através de avaliação de dados pessoais: **ENTREVISTA** e **EXAME CURRICULAR DO HISTÓRICO ESCOLAR**.

A questão do acesso ao ensino superior é preocupação declarada do governo brasileiro, que vem implementando mecanismos para a efetiva democratização da educação

³³⁰ Formas de acesso definidas pelo INEP. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/formas_acesso.stm>. Acesso em 08 maio 2008.

em favor de classes ou grupos sociais discriminados. Um desses mecanismos é o Programa Universidade para Todos (ProUni)³³¹, criado em 2004 e institucionalizado em 13 de janeiro de 2005 pela Lei nº 11.096. O ProUni concede bolsas de estudo em IES privadas – que ficam isentas de alguns tributos – e é dirigido a alunos da rede pública e particular cujas famílias tenham renda de até três salários mínimos. Outro mecanismo é a possibilidade de o aluno que é bolsista parcial financiar 100% da mensalidade não-coberta pela bolsa do programa.

É inegável o mérito de iniciativas como o Programa Universidade para Todos - ProUni e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, que são formas efetivas de democratizar o ensino, permitindo o acesso ao ensino superior a alunos de baixa renda. Mas há o outro lado: a preocupação com o endividamento destes estudantes no início de sua vida profissional.

Desde 2004 – data de sua criação – até o primeiro semestre de 2008, o ProUni já beneficiou cerca de 385 mil estudantes, 270 mil deles com bolsas integrais³³². No segundo semestre de 2008 o programa ofertará bolsas nos mesmos moldes do primeiro semestre, distribuindo-as da seguinte forma entre as unidades da Federação:

³³¹ “O ProUni oferece também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, o convênio de estágio MEC/CAIXA e o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. [...] Desde 2007, o ProUni – e sua articulação com o FIES – é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Assim, o Programa Universidade para Todos, somado à expansão das Universidades Federais e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a oferta de educação superior até 2001 para, pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos”. Disponível em: <<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/pruni/Oprograma.shtm>>. Acesso em: 09 jun. 2008. A respeito deste tema é importante salientar que as instituições privadas que aderirem ao ProUni devem destinar não menos que 10% das suas vagas para estudantes de baixa renda, enquanto as universidades federais devem destinar no mínimo 50% das suas vagas para estudantes de escolas públicas, dentre negros e índios.

³³² Idem.

TABELA IV

Bolsas ofertadas pelo ProUni no segundo semestre de 2008

Unidade da Federação	Número de bolsas		
	Integral	Parcial	Total
Acre	151	134	285
Alagoas	394	18	412
Amazonas	613	692	1.305
Amapá	223	30	253
Bahia	2.583	8.275	10.858
Ceará	686	688	1.374
Distrito Federal	1.262	3.091	4.353
Espírito Santo	1.265	2.204	3.469
Goiás	1.836	3.342	5.178
Maranhão	556	741	1.297
Minas Gerais	5.981	10.250	16.231
Mato Grosso do Sul	260	509	769
Mato Grosso	769	743	1.512
Pará	1.080	441	1.521
Paraíba	493	697	1.190
Pernambuco	908	815	1.723
Piauí	410	312	722
Paraná	3.240	5.687	9.107
Rio de Janeiro	4.381	2.780	7.161
Rio Grande do Norte	449	3.342	3.791
Rondônia	541	740	1.281
Roraima	95	46	141
Rio Grande do Sul	3.322	1.311	4.633
Santa Catarina	2.074	1.560	3.634
Sergipe	1.210	2.056	3.266
São Paulo	11.687	21.964	33.651
Tocantins	357	55	412
Total	47.006	72.523	119.529

Fonte: Ministério da Educação³³³. Dados atualizados em 03/01/2008.

³³³ Dados disponíveis e atualizados em 03/01/2008 sobre o Programa Universidade para Todos (ProUni). Disponível em: < http://prouni.incricao.mec.gov.br/prouni/pdf/Numero_bolsas_UF_1_semestre_2008.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2008.

A tabela evidencia uma projeção de 106.134 bolsas³³⁴ para o segundo semestre de 2008, sendo 52.977 integrais e 53.157 parciais – o que significa que o ProUni³³⁵ beneficiará mais de 100 mil alunos no total.

Não só o acesso, todavia, mas a permanência do aluno nas IES deve ser uma prioridade dos órgãos responsáveis pela educação. Para que isso aconteça é preciso ir além dos programas de bolsas e de financiamento das mensalidades, abrangendo a qualidade do ensino, aliada à preocupação com o mercado de trabalho e a demanda.

Massificar o ensino, como vem ocorrendo, não representa um incentivo ao estudante – especialmente no caso dos muito jovens, que estão construindo seu futuro profissional. Considerar que o ensino superior melhora a qualidade de vida das pessoas é um simplismo e equivale a fazer *tabula rasa* de todo um contexto que deve ser levado em conta. No caso do Direito, o excesso de cursos compromete indiscutivelmente o futuro profissional dos estudantes, com milhares de novos advogados ingressando a cada ano no mercado de trabalho e outros milhares de estagiários inscritos na OAB. Sem dúvida tais excessos implicam a mercantilização da advocacia, como é possível comprovar na tabela abaixo, cujos dados advêm do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil:

³³⁴ Sobre os financiamentos relativos ao ProUni/FIES: “[...] agora com carência de seis meses após a formatura e a dilatação do prazo de pagamento para duas vezes o tempo gasto na formação. Além disso, o Fies hoje pode financiar até 100% do valores das anuidades”. Conforme o Ministério da Educação. Educação de qualidade: compromisso de todos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 213, p. 32-33, jun./jul. 2008.

³³⁵ Importantes as colocações de Boaventura de Sousa Santos ao refletir sobre o Programa, no que concerne à autonomia das universidades em relação ao ProUni: “Em consonância com o princípio da autonomia universitária, o projecto garante latitude para que cada instituição determine critérios de distribuição e de seleção para o preenchimento das vagas reservadas a estudantes de baixa renda e grupos raciais sub-representados no ensino superior. Estas propostas representam um esforço meritório no sentido de combater o tradicional elitismo social na universidade pública, em parte responsável pela perda de legitimidade social desta, sendo, por isso, de saudar. [...] Tem enfrentado muita resistência. O debate tem incidido no tema convencional da contraposição entre democratização do acesso e a meritocracia mas também em temas novos, como o do método da reserva de vagas e as dificuldades em aplicar o critério racial numa sociedade altamente miscigenada. O critério racial se dá pela auto-declaração”. In: SANTOS, 2004, p. 71-72.

TABELA V
Advogados no Brasil

Seccional	Advogados	Estagiários	TOTAL
AC	1.615	334	1.971
AL	5.182	161	5.376
AM	4.071	105	4.193
AP	1.005	45	1.083
BA	18.383	3.823	22.421
CE	11.965	580	12.587
DF	17.991	3.161	21.411
ES	9.509	867	10.473
GO	16.275	3.443	19.900
MA	5.141	268	5.498
MG	55.436	10	55.679
MS	7.475	987	8.594
MT	7.130	2.832	10.161
PA	8.681	654	9.414
PB	7.140	718	7.900
PE	16.010	1.898	17.994
PI	4.174	376	4.583
PR	31.599	512	32.509
RJ	108.609	27.221	136.786
RN	4.606	270	4.900
RO	3.287	173	2.511
RR	491	32	530
RS	47.274	4.472	51.893
SC	16.377	682	17.411
SE	3.031	295	3.368
SP	219.284	32.748	255.050
TO	2.723	169	2.972
TOTAL	634.464	86.836	728.169

Fonte: Ordem dos Advogados do Brasil – Conselho Federal³³⁶

³³⁶ Dados disponíveis e atualizados em 14/12//2008 pela Ordem dos Advogados do Brasil – Conselho Federal. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/relatorioAdvOAb.asp>>. Acesso em: 17 dez. 2008.

Não bastasse a demasia de tais números³³⁷ na maioria dos Estados brasileiros, vale destacar que os totais aumentam a cada novo Exame de Ordem no caso dos advogados e diariamente no que se refere aos estagiários. Quanto à qualidade dos cursos responsáveis pela formação desses contingentes de novos profissionais e/ou operadores do Direito, um indício concreto – e preocupante – são os baixos índices de aprovação dos alunos no Exame de Ordem. O fato também se deve, obviamente, à baixa qualidade de nosso ensino básico e médio, o que será abordado no item sobre o perfil do egresso do curso de Direito no Brasil.

2.4 DESUMANIZAÇÃO DO ENSINO E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA

Como referido, desde sua criação os cursos de Direito foram inseridos no bojo de um projeto nacional³³⁸ e seu objetivo fixado de forma clara e inequívoca: formar técnicos para trabalhar na administração do Brasil independente. Esses técnicos com formação jurídica vieram a converter-se na elite pensante do país – muitos deles homens

³³⁷ REUNI O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, lançado pelo Governo Federal, tem o objetivo de expandir, de forma significativa (conheça a proposta neste site), as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior. O REUNI visa “dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior”. Em razão da insuficiência da oferta de vagas, em termos quantitativos, pelo sistema federal de ensino superior, as propostas que visem à correção deste cenário devem ser analisadas. Também é preciso estar atento qualquer procedimento que traga consigo modificações de largo alcance, a fim de garantir o patamar de excelência, alcançado pelas universidades federais brasileiras ao longo das últimas décadas. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/reuni/>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

³³⁸ “A universidade pública – e o sistema educacional como um todo – esteve sempre ligada à construção do projecto de país, um projecto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar. Isso foi tão evidente nas universidades da América Latina no século XIX ou, no caso do Brasil, já no século XX, como no caso das africanas e de várias asiáticas, como é o caso da Índia depois da independência, em meados do século XX. Tratava-se de conceber projectos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço económico, social e cultural, território geo-politicamente bem definido – para o que foi frequentemente preciso travar guerras de delimitação de fronteiras – dotado de um sistema político considerado adequado para promover a lealdade dos cidadãos ao Estado e a solidariedade entre cidadãos enquanto nacionais do mesmo país onde se procura viver em paz, mas em nome do qual também se pode morrer. Os estudos humanísticos, as ciências sociais, mas, muitas vezes, também as próprias ciências naturais foram orientadas para dar consistência ao projecto nacional, criar o conhecimento e formar os quadros necessários à sua concretização. Nos melhores momentos, a liberdade académica e a autonomia universitária foram parte integrante de tais projectos, mesmo quando os criticavam severamente. Este envolvimento foi tão profundo que, em muitos casos, se transformou na segunda natureza da universidade. A tal ponto que questionar o projeto político nacional acarretou consigo questionar a universidade pública”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. p. 45-46.

vindos do campo, que assumiram as rédeas da política e passaram a definir os rumos da jovem nação. Os cursos jurídicos nasceram sob forte influência positivista, marcante também entre os militares. Tal característica lembra RODRIGUES³³⁹, “manifestou-se concretamente inclusive na Proclamação da República, tanto que a bandeira brasileira ainda hoje traz inscrito o lema [positivista] ordem e progresso”. Em que pese seus matizes humanistas, os cursos jurídicos brasileiros carregam desde seus primórdios a marca da formalidade, da legalidade, da técnica e da indiferença às necessidades sociais, alienados de valores como a diversidade e o pluralismo de idéias.

Neste item se procurará conceituar educação e seu papel, rediscutir o ensino do Direito abordando a educação de forma geral e delinear os perfis docentes e discentes encontrados nos cursos jurídicos brasileiros, bem como os perfis almejados, cuja marca maior é o compromisso com a sociedade na qual se inserem.

2.4.1 Educação e seu papel

Falar sobre o papel da educação é tarefa ao mesmo tempo instigante e intrigante. Instigante porque a educação deve servir para transformar as pessoas e esse processo de transformação é sempre uma trajetória de descobertas para melhorar o ser humano – o que é empolgante. E intrigante porque a trajetória histórica da educação no Brasil tem demonstrado o contrário: sintomas de opressão, aversão à crítica e amarras à reflexão. Referindo-se ao tema, FAGÚNDEZ³⁴⁰ salienta que “o papel da educação é promover o desenvolvimento integral das potencialidades humanas”. Potencialidades que não poderão desenvolver-se num sistema de ensino conservador, acrítico, com docentes muitas vezes – como no caso do Direito – sem formação pedagógica, enfatizando um ensino técnico, dogmático e formal. Fazer com que o aluno pense além do já declarado, que pense diferente para que descubra o novo. Dizer ao estudante que todos os homens têm direito à igualdade é uma coisa, mas levá-lo a refletir sobre até onde essa igualdade existe de fato na sociedade brasileira é outra bem diferente. Como é igualmente diferente deparar-se com a assertiva legal

³³⁹ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O direito que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do direito e seu ensino. In: FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila (Org.). **A crise do conhecimento jurídico: perspectivas e tendências do direito contemporâneo**. Brasília: OAB, 2004. p. 93-133.

³⁴⁰ FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. **Direito e holismo**. São Paulo: LTr, 2000, p. 145.

de que o homem é livre e concluir que o que humaniza a sociedade e nos torna livres é o ato de nos apropriarmos da liberdade.

Em outras palavras, o pensar do estudante – e em especial do estudante de Direito – deve envolver a reflexão crítica da prática, com base em uma perspectiva humanista que tenha como meta a efetivação da cidadania plural. Para FREIRE³⁴¹, trata-se de uma visão “crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desenvolvimento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens”.

Transformar o homem é, pois, função de uma educação que não despreza o “ser mais³⁴²” e humaniza os homens, rechaçando o desamor. FREIRE³⁴³ enfatiza que não se pode perder a “fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos *difícil* amar” e enfatiza sua convicção de que a “vocação dos homens é a do *ser mais*³⁴⁴”. A violência se instala justamente quando os homens não podem *ser mais*, pois sua vocação e natureza é *ser mais* e não menos. FREIRE³⁴⁵ ainda salienta: “Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua”. Desta forma, educar e humanizar são verbos sinônimos, traduzindo a ação de dar ao indivíduo condições para que ele possa *ser mais*.

2.4.1.1 Ensino do Direito

O Artigo 8º da lei que implantou, a 11 de agosto de 1827, os primeiros cursos de Direito e Ciências Sociais no Brasil, dispunha que para matricular-se era necessário, entre outros requisitos, aprovação nas disciplinas de língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral, e geometria. Noutras palavras, o candidato a bacharel deveria ter conhecimento de ciências humanas para efetivar sua matrícula em um dos dois únicos cursos jurídicos do país: Olinda e São Paulo. Eis o teor do artigo:

³⁴¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 108.

³⁴² “Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. [...] Essa busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade de existências, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”.

³⁴³ Idem, p. 213.

³⁴⁴ Idem, p. 47.

³⁴⁵ Idem, p. 47.

Art.8º – Os estudantes que se quiserem matricular nos Cursos jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de quinze anos completos, e de aprovação da língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral, e geometria.

Tal exigência aos candidatos era a expressão óbvia do valor que a sociedade da época atribuía – mesmo sob um enfoque elitista – à idéia de humanismo. Esse como que refinamento cultural foi fruto direto da instalação da família real e da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808. O fato, como já mencionado, levou a uma notável expansão nos campos da cultura e da educação – mesmo que desconsiderasse as características e interesses da sociedade local, sendo imposta à sua revelia conforme os interesses de Lisboa, numa verdadeira invasão cultural.³⁴⁶

Como não poderia deixar de ser, a mudança repercutiu no perfil dos cursos de Direito e no pensamento de nossos futuros juristas, contribuindo de uma forma ou de outra para o desenvolvimento do Brasil.

A partir deste contexto histórico e de sua posterior evolução é possível visualizar a diversificada trajetória percorrida por nossos cursos jurídicos, do ingresso com viés cultural dos privilegiados do Império, passando pelo vestibular, até as novas formas de acesso, a exemplo do “processo seletivo especial por análise de currículo”, já motivo de reflexão e crítica no presente trabalho. Referindo-se às turbulências que marcaram o processo histórico de afirmação dos cursos de Direito no Brasil, BITTAR³⁴⁷ destaca:

O ensino jurídico já representou o máximo da cultura intelectual e política brasileira (República dos Bacharéis), já se fixou como bastião e foco de resistência em tempos revolucionários (Ditadura Vargas; Ditadura Militar), já atravessou crises estudantis em 1968...

Desde então o ensino do Direito vem centralizando debates que incluem da didática das aulas e formas de acesso à proliferação desenfreada dos cursos³⁴⁸ e à qualificação profissional voltada às necessidades do mundo contemporâneo.

Especialmente no que se refere ao ensino do Direito, é inegável que o Exame de Ordem e o Exame Nacional de Cursos (hoje Exame Nacional de Desempenho dos

³⁴⁶ “A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão. [...] Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la”. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 173.

³⁴⁷ BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2007, p. 114.

³⁴⁸ O tema já foi abordado, inclusive com dados estatísticos, no item 2.3.2 do presente trabalho.

Estudantes – ENADE) são instrumentos valiosos e complementares de avaliação³⁴⁹. Iniciativa do Ministério da Educação para a melhoria da qualidade do ensino, o ENADE³⁵⁰ levou a um corte obrigatório, apenas no período compreendido entre janeiro e abril de 2008, de 19,8 mil vagas em 23 cursos, dentre os 80 cursos que, avaliados, obtiveram notas 1 e 2 – a informação consta de entrevista do ministro da Educação, Fernando Haddad, em 6 de abril de 2008. Conforme Haddad existe também uma pressão para que “estes cursos³⁵¹ se comprometam a modernizar o currículo, a reduzir o número de alunos por sala de aula, a ampliar bibliotecas, a reformar instalações físicas e a contratar mais professores com título de mestre e doutor e em regime de tempo integral e dedicação exclusiva”. O não-cumprimento das exigências do MEC pode levar ao fechamento do curso.

Esta revisão das vagas oferecidas para o ensino superior – iniciando, neste caso, pelos cursos de Direito – contribuirá positivamente, sem dúvida, para a qualidade do ensino. Cursos reprovados na avaliação do ENADE porque lhes falta qualificação e até interesse em sanar suas deficiências não devem disponibilizar vagas, sob pena de comprometer a formação de milhares de estudantes. O resultado de tal irresponsabilidade seria, no caso, levas de bacharéis despreparados para o exercício da profissão, trazendo prejuízos tanto à sociedade quanto à classe dos advogados. O despreparo se reflete no Exame de Ordem, como já referido, pois estes egressos fracassam na prova – o que é amplamente divulgado nos meios de comunicação³⁵².

Iniciativas em relação à melhoria da qualidade do ensino jurídico como as que vêm sendo adotadas pelo Ministério da Educação são positivas, mas devem se direcionar igualmente às instituições públicas de ensino.³⁵³

³⁴⁹ ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. OAB recomenda 2007: por um ensino de qualidade. Aline Machado Costa Timm (Org.). 3. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2007. p. 8.

³⁵⁰ ENSINO DO DIREITO. Rigor do MEC deve se estender às faculdades públicas. O Estado de São Paulo, 06 abril de 2008. Disponível em: <<http://conjur.estadao.com.br/static/text/65287,1#null>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

³⁵¹ Idem.

³⁵² Somente nos estados do Pará e de Goiás, no ano de 2004, o percentual de reprovação no Exame de Ordem foi de 70%. In: MEC garante à OAB critérios rígidos para cursos de Direito. Disponível em: <<http://oab.org.br/noticia.asp?id=1882&arg=matriculas and Curso and direito>>. Acesso em: 08 maio 2008.

³⁵³ O ministro da Educação, Fernando Haddad, asseverou: “As universidades privadas, principalmente as que têm um número muito grande de alunos, costumam enfrentar dificuldades para oferecer cursos de qualidade. O objetivo não é inibir o setor privado, mas inibir o setor de privado naquela área de atuação em que ele não está bem”. In: ENSINO DO DIREITO. Rigor do MEC deve se estender às faculdades públicas. O Estado de São Paulo, 06 abril de 2008. Disponível em: <<http://conjur.estadao.com.br/static/text/65287,1#null>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

2.4.1.2 Perfil docente no ensino do Direito

Desde seus primórdios³⁵⁴, a estrutura do ensino superior brasileiro privilegiou, de acordo com MASETTO³⁵⁵, “a crença de que quem sabe, sabe ensinar”. Isso equivale a afirmar que o essencial na atividade docente é que o professor tenha conhecimento na sua área de atuação e experiência profissional. Tal quadro se manteve mais ou menos inalterado até a década de 1970, mesmo já existindo universidades no Brasil que, nas palavras no mesmo autor³⁵⁶, “exigiam do candidato a professor do ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão”. A partir dessa época a exigência ampliou-se: o candidato a professor precisava ter especialização na área da disciplina que lecionaria. Hoje a exigência inclui o mestrado e o doutorado, permanecendo os requisitos de conhecimento na área e experiência profissional.

Neste sentido COLAÇO³⁵⁷ contribui:

O único requisito legal para a docência do ensino do Direito no Brasil é a posse de diploma de graduação expedido por curso superior em que se ministre matéria indêntica ou afim. No processo de seleção ou de contratação dos professores do ensino superior, raramente se observa sua habilidade didática ou se exige comprovação de uma capacitação didático-pedagógica. Atualmente, as instituições de ensino superior estão exigindo o título de doutor nos concursos públicos para professor efetivo, no entanto não há obrigatoriedade de comprovação de uma capacitação pedagógica.

No final do século XX, a questão do perfil docente do ensino³⁵⁸ do Direito ingressou na ordem do dia dos debates, o que não significa dizer que existe uma crise pedagógica, no que enfatiza ANDRADE³⁵⁹,

³⁵⁴ Sobre a capacitação docente entre os anos de 1827-1883 lembra Alberto Venâncio Filho: “O ofício de professor era uma atividade auxiliar no quadro do trabalho profissional. A política, a magistratura, a advocacia, representavam para os professores, na maioria dos casos, a função principal. E aqueles que a ela só se dedicavam por vocação ou por desinteresse de outras atividades sofriam na própria carne a consequência de sua imprevidência”. In: VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil São Paulo: Perspectiva, 1977, p. 119

³⁵⁵ MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003, p. 11.

³⁵⁶ Idem, p. 12.

³⁵⁷ COLAÇO, Thais Luzia. **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. COLAÇO, Thais Luzia (Org.) Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006, p. 21.

³⁵⁸ Sobre ensino do Direito, ver: ADEODATO, João Maurício. **Ensino jurídico e capacitação docente**; AGUIAR, Roberto A. R. de. **A contemporaneidade e o perfil do advogado**; BASTOS, Aurélio Wander. **O novo currículo e as tendências do ensino jurídico no Brasil** e BEZERRA, Francisco Otávio de Miranda. **Ensino jurídico: momentos históricos e propostas para uma nova realidade**.

³⁵⁹ ANDRADE, Denise Almeida. op. cit., p. 45.

[..] mas sim de ruptura com o ensino jurídico alheio à realidade social, a qual transcende a mudança curricular. [...] E em virtude desta redefinição da concepção de ensino jurídico é que se começa a entender o Direito não só como instrumento de mecanismo de mudança social, mas também como um instrumento para alcançá-la.

É imperioso transcender os muros da universidade assim como a produção e socialização do conhecimento, adstrita até então às universidades – que não são mais as únicas instâncias de produção e de divulgação do conhecimento. Dentre os novos espaços de divulgação se alinha, por exemplo, a Internet.

Diante desta rápida socialização do conhecimento, a universidade atravessa um momento de mudanças, tendo pela frente o desafio de adaptar-se às novas tecnologias. O docente deixou de ser apenas um transmissor de informação. Para MASETTO, o papel “de professor como apenas repassador de informação atualizada está no seu limite”. O aluno está se atualizando na mesma velocidade do professor – e até mais rapidamente que ele. Destarte, o papel do docente do século XXI está se modificando e exigindo novo perfil.

Repassar ou transmitir conhecimento ao aluno do ensino superior exige novas configurações, que incluam aulas mais democráticas e menos técnicas, além de ênfase na ética, na afetividade e nas necessidades sociais. A sociedade atual exige não apenas formação técnico-profissional, mas novas competências e habilidades dos egressos.

A falta de profissionais do ensino do Direito precisa ser vista com mais atenção, pois o descaso com o ensino não pode mais prevalecer. COLAÇO³⁶⁰ enfatiza:

A maioria dos educadores do do ensino do Direito são amadores e não profissionais aprendem a ensinar ensinando, com a experiência do dia-a-dia em sala de aula, absorvendo e reproduzindo o que deu certo e rechaçando o que deu errado. Esta situação da falta de domínio das técnicas de ensino e da falta de conhecimento das teorias da educação causa uma perda de tempo de tentativas de acertos e erros que poderiam ser evitados.

Muitos aspectos do ensino jurídico e do perfil docente devem, portanto, ser revistos e adequados ao multiforme mosaico social de raças, etnias, culturas e crenças que caracteriza a contemporaneidade, a exigir respostas a expectativas e necessidades igualmente plurais, tendo por meta final a cidadania emancipatória.

Ao analisar especificamente o perfil docente para o ensino do Direito, constatamos que a maioria dos professores vem de uma trajetória profissional como

³⁶⁰ COLAÇO, Thais Luzia. **Aprendendo a ensinar direito o Direito**, op. cit., p. 23.

advogado, promotor de justiça, juiz, delegado estadual ou federal, procurador e desembargador. Salvo exceções, falta-lhes formação pedagógica³⁶¹ para o magistério, sem falar na obrigação de seguir em sala de aula a ementa de uma disciplina no transcurso do semestre. Em outras palavras, o professor recebe uma ementa pronta e terá que trabalhar com ela. Na prática este docente pode apenas organizar o seu plano de ensino e/ou plano de aula.

A experiência desta autora evidencia que os alunos – pelo menos no curso de Direito em que leciona – preferem professores que exerçam a judicatura ou sejam representantes do Ministério Público. Tanto é que são estes os mais freqüentemente homenageados nas designações utilizadas pela academia: paraninfo, patrono, nome e amigo da turma. Raramente a honraria recai, por exemplo, sobre um advogado ou um professor de carreira. Esse endeusamento por parte dos discentes em relação a determinados operadores jurídicos pode ter suas raízes no caráter marcadamente formalista de nossos cursos jurídicos. Como resposta, tais docentes tendem a se comprometer com mais afinco ao curso – o que se perceberá nas suas atitudes em sala de aula, podendo tanto externar uma postura dogmática, formal e tecnicista quanto um perfil mais flexível e uma perspectiva humanista. Obviamente, a postura do professor influenciará seus alunos para além da academia, com repercussões na sua vida profissional.

TEIXEIRA³⁶² exemplifica com a figura do médico:

Sobressai sempre o estilo pessoal do médico, a sua originalidade e o seu poder criador. A ciência, aliás, longe de mecanizar o artista ou o profissional, arma a sua imaginação com os instrumentos e recursos necessários para seus maiores vãos e audácias.

Interessante pesquisa foi realizada na dissertação de mestrado da professora Alzira Buse Fernandez, onde ela destaca um professor-modelo identificado por meio de entrevistas com os alunos. Um dos estudantes afirmou que

Influência forte maior que tenho é a do professor Glauco. [...] Ele tem segurança, além de uma fala coerente e uma empatia com os alunos. É muito direto e sincero e aí depende do interesse do aluno. O aluno tem que conseguir sentir isso no

³⁶¹ Por formação pedagógica entende-se a graduação dentro das licenciaturas, especialização ou pós-graduação. Preferencialmente que desperte no futuro profissional (professor) a crítica e a reflexão.

“Por formação pedagógica entende-se o processo de apropriação de recursos didático-pedagógicos que auxiliam e facilitam a atuação do professor em sala de aula no ensino superior.” Ver mais em FERNANDEZ, Alzira Buse. Professores bem sucedidos no ensino superior: um estudo sobre professores sem formação pedagógica formal. São Paulo, 2007, 124 p. **Dissertação. (Psicologia da educação)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. p. 46.

³⁶² TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. Educação e ciências sociais. v. 2, n. 5, ago. 1957, p. 10. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos/ciencia.html>>. Acesso em: 03 set. 2004.

professor. Ele sempre esta do lado do aluno. Além do conhecimento profundo que tem na área. Ele foi a maior influência que eu já tive até hoje³⁶³.

Um docente que preza a técnica³⁶⁴, por exemplo, imprimirá em seus alunos o gosto e a relevância pela prática profissional, o mesmo acontecendo com um professor dogmático³⁶⁵ ou um formalista³⁶⁶. Tal constatação não traduz exatamente uma crítica à dogmática, à técnica e ao ensino formal – até porque são aspectos indissociáveis da atuação jurídica –, mas à postura dogmática, técnica ou formalista da pessoa do docente.

WOLKMER³⁶⁷ enfatiza:

O conhecimento, a produção e o discurso jurídico predominantes no Brasil, normalmente calcados na lógica da racionalidade técnico-formal e nos pressupostos dogmáticos do cientificismo positivista não respondem mais com eficácia às necessidades da etapa de desenvolvimento socioeconômico e dos parâmetros de evolução das instituições políticas da sociedade brasileira. Tampouco tal modelo jurídico condiz com a tradição de um humanismo autêntico³⁶⁸.

Rediscutir ou reconstruir o ensino jurídico brasileiro passa necessariamente pela formatação de um novo perfil docente e de sua adequação à disciplina e ao curso onde se insere.

Obviamente não é possível desprezar as características pessoais do docente – suas dúvidas, medos, angústias, alegrias, sonhos, preferências, valores ou problemas pessoais – e imaginar que, positivas ou negativas, suas emoções não restem transmitidas aos seus alunos. Isto tanto é verdade quanto é verdadeiro o fato de que, ao transmitir seus conhecimentos, o professor deve ter habilidade e sensibilidade para instigar no discente a potencialização das suas próprias capacidades. Referindo-se à condição de incompletude ou

³⁶³ FERNANDEZ, Alzira Buse. Professores bem-sucedidos no ensino superior: um estudo sobre professores sem formação pedagógica formal. São Paulo, 2007, 124 p. **Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. p. 84.

³⁶⁴ Entende-se por “técnica”, no presente contexto, a preocupação do professor em salientar de forma contundente a prática jurídica e seus resultados.

³⁶⁵ Por professor dogmático se entende aquele que é autoritário e impõe suas idéias.

³⁶⁶ Por professor formalista, no presente estudo, entende-se aquele que preza por seguir as formalidades da lei. “Formal. [Do lat. formale.]. Adj.[...] 4. Que não é espontâneo; que se atém às fórmulas estabelecidas; convencional. 5. Que é amigo de formalidades, de etiquetas, formalista. 6. Filos. Relativo às leis, às regras ou à linguagem próprias de determinado domínio do conhecimento, e que se consideram independentemente do conteúdo, da matéria ou da situação concreta a que se aplicam. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Positiva, 2004.

³⁶⁷ WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. 3. ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Forense, 2001. p. 140.

³⁶⁸ Entende-se por humanismo autêntico aquele que privilegia a dignidade, a liberdade e justiça na vida das pessoas.

de permanente vir-a-ser que caracteriza o homem, afirma FREIRE³⁶⁹: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Não há, assim, como separar o ser humano do docente – são um só.

Na prática da sala de aula, tanto no que tange aos conhecimentos quanto no que se refere à condição de ser humano com as imperfeições que lhe são inerentes, o professor deve emprestar o melhor de si à tarefa de educar. Para tanto são essenciais a coerência, a criatividade, a criticidade e a maturidade – qualidades que precisam ser diariamente reinventadas para que as aulas representem de fato um momento de prazer, aprendizado e compromisso com os valores sociais.

Revestida do senso da humanização, a relação professor-aluno tem como pressuposto, efetivado por meio do diálogo, o desenvolvimento de uma docência emancipatória³⁷⁰ e de uma cidadania plural. Enfatiza TEIXEIRA³⁷¹ a interligação do processo de ensinar com a própria vida:

É que o *processo educativo* se identifica com um *processo de vida*, não tendo outro fim [...] senão o próprio *crecimento* do indivíduo, entendido êsse crescimento como um acréscimo, um refinamento ou uma modificação no seu comportamento como ser humano. [...] A sua participação na elaboração desses objetivos não é privilégio, mas a consequência de ser, naquele processo educativo, o participante mais experimentado, e esperemos mais sábio.

Embora seja inegável a importância da formação pedagógica docente no ensino jurídico, a relevância das considerações do professor independe dela – pois se revestem (ou deveriam revestir-se) de princípios críticos e éticos, da preocupação com o humano e da invenção³⁷² e reinvenção de novos e melhores paradigmas. Também é

³⁶⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 50.

³⁷⁰ Entende-se por docência emancipatória a docência que liberta o oprimido das garras do opressor e lhe confere liberdade para expor suas idéias, criticar e transformar a realidade opressora. É o que aduz Paulo Freire: “A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 46.

³⁷¹ TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. Educação e Ciências Sociais. v. 2, n.5, ago. 1957, p.10. Disponível em: < <http://www.prossiga.br/anisioiteixeira/artigos/ciencia.html>>. Acesso em: 03 set. 2004.

³⁷² “A invenção da existência envolve, [...] necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a ‘espiritualização’ do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeitar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de interferir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixaza e indignidade. [...] No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo, [...] na medida em que se foram habilitando a intelegir o mundo e criaram por

verdadeiro que, mesmo sem qualificação pedagógica formal, muitos professores são bem-sucedidos na sala de aula, lecionando com prazer, bom senso, amor, respeito e afetividade, imbuídos de humanismo e comprometidos com os alunos e o curso.

FREIRE³⁷³ assevera que, sendo “a luta [...] uma categoria histórica, [há que] reinventar a forma também histórica de lutar”. Os professores universitários estão experimentando um momento de conscientização acerca da importância da capacitação docente e de que ser professor – a lição é de MASETTO³⁷⁴ – “exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador”.

2.4.1.3 Perfil do egresso nos termos da Resolução CNE/CES nº 09/2004

Buscar-se-á agora priorizar o perfil do formando delineado no artigo 3º³⁷⁵ da Resolução CNE/CES nº 09/04, que exige, entre outras coisas, sólida formação geral, humanística e axiológica, visão crítica e postura reflexiva.

Inicialmente, cumpriria às IES se perguntar sobre qual profissional pretendem formar. Que curso ter-se-á nos próximos dez, vinte anos? Sem respostas claras e objetivas para estas questões não há como se falar seriamente em diretrizes curriculares voltadas à qualidade do ensino e à formação de profissionais aptos.

Determina a Resolução CNE/CES nº 09/04 que a organização do curso de Direito deve se expressar através do projeto pedagógico, do perfil do formando, competências

conseqüência a necessária comunicabilidade do intelegido, já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo. [...] Já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política”. Ver mais em FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 52.

³⁷³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. Terra, 2005. p. 68.

³⁷⁴ MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p. 13.

³⁷⁵ A Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de dezembro de 2004, artigo 3º. “O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do formando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e de terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania”.

e habilidades, conteúdos curriculares, estágio supervisionado, atividades complementares, sistema de avaliação, trabalho de curso obrigatório, regime de oferta e duração do curso. No presente estudo serão priorizadas as competências e habilidades, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares e o trabalho de curso obrigatório.

A grande novidade das diretrizes curriculares da graduação em Direito é que não trata mais das matérias da organização curricular, mas do conteúdo. O curso deverá propiciar ao futuro profissional, no mínimo, as oito habilidades e competências descritas no Artigo 4º³⁷⁶ da Resolução CNE/CES nº 09/04. Os incisos I, II, III, V e VI do referido artigo tratam da hermenêutica; o inciso IV aborda o estágio, mencionando a “adequada atuação técnico-jurídica [...] com a devida utilização de processos, atos e procedimentos”; o inciso VII refere-se ao “julgamento e tomada de decisões” que o futuro profissional há de saber realizar; o inciso VIII relaciona-se ao “domínio de tecnologias e métodos”, mencionando conhecimento de informática, metodologia da pesquisa e hermenêutica.

Sem aprofundar-se tecnicamente no assunto, deduz-se que habilidades e competências envolvem capacidade intelectual, psicológica e técnica. Pergunta-se: os professores estão preparados para desenvolver nos estudantes tais requisitos? As IES devem investir na capacitação dos docentes de forma a prepará-los para o contexto delineado pela Resolução CNE/CES nº 09/04.

A organização curricular a ser contemplada tanto no projeto político-pedagógico quanto na graduação em Direito divide-se em três eixos interligados:

1) **Eixo de Formação Fundamental**, que trata da interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento e da base da formação – como a formação do cidadão;

2) **Eixo de Formação Profissional**, com a preocupação de que o discente compreenda a evolução do Direito, sua aplicação e os conteúdos essenciais da área, de forma

³⁷⁶ Resolução CNE/CES nº 09 de 29 de dezembro de 2004. Artigo 4º. “O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:
 I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
 II – interpretação e aplicação do Direito;
 III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
 IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
 V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
 VI – utilização do raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
 VII – julgamento e tomada de decisões; e
 VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito”.

a aplicar tais conhecimentos nas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais do país, incluindo as relações internacionais; e

3) **Eixo de Formação Prática**, onde devem ser desenvolvidos os conteúdos dos eixos 1 e 2, *especialmente* no estágio curricular e nas atividades complementares.

A questão do estágio será aprofundada no capítulo 3 do presente estudo. Já as atividades complementares incluem ensino, pesquisa e extensão. As IES devem incentivar a prática de tais atividades através de seminários, simpósios, palestras, atendimento à comunidade e demais iniciativas que colaborem para o enriquecimento do perfil do formando, inclusive fora do ambiente acadêmico, “incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado de trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade”.³⁷⁷ Exemplo digno de menção é o da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), que vem desenvolvendo um projeto de extensão permanente junto à comunidade carente da região, com atendimento jurídico gratuito, ajuizamento de ações e palestras realizadas pelos acadêmicos sobre direitos fundamentais do cidadão. A participação dos discentes é voluntária, validando-se a carga horária como atividade complementar.

As diretrizes esclarecem que o estágio e o trabalho de curso são atividades distintas e não devem ser confundidas com atividades complementares. Compete à IES usar de criatividade no sentido de implementar, desenvolver e avaliar as atividades complementares realizadas fora do âmbito acadêmico.

O trabalho de curso foi motivo de acirrados debates antes de instituídas as diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito, sendo reivindicação de muitos discentes de que não fosse obrigatório. Não obstante, as novas diretrizes estabelecem a obrigatoriedade, além do requisito de que seja desenvolvido individualmente. Há flexibilidade, porém, no que se refere à instrumentalização do trabalho de curso, que pode ser realizado ou não através de monografia, como pode ou não ser apresentado em banca – o critério é da própria IES, que deve contar com uma regulamentação própria disciplinando o conteúdo, os procedimentos, a forma de avaliação e a metodologia do trabalho de curso.

³⁷⁷ Resolução CNE/ CES nº 09 de 29 de dezembro de 2004. Artigo 8º. “As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado de trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade”.

É positiva para o aluno, *data venia*, a obrigatoriedade do trabalho de curso, pois implica – desde que bem conduzido pela instituição – um momento de importante produção científica por parte do estudante, que só benefícios lhe acarreta.

Já a obrigatoriedade da monografia suscita outra reflexão. Mesmo em se tratando de produção científica e acadêmica – ao lado da dissertação de mestrado e da tese de doutorado – é preciso ter em conta que muitos alunos não construirão seu futuro profissional na academia, preferindo as carreiras públicas e a advocacia. Se para alguns, portanto, redigir uma monografia representa o despertar ou o primeiro degrau da carreira acadêmica, para a maioria se configura em imposição desnecessária, já que estes alunos nunca mais se dedicarão a semelhante mister em sua trajetória profissional. Registra JUNQUEIRA:³⁷⁸

Quando solicitamos aos estudantes uma monografia, estamos obrigando o aluno – e aqui volto a repetir, a maioria vai advogar ou exercer um emprego público na área jurídica – a escrever o único trabalho de toda a sua vida. Muito mais adequado e útil seria tornar a monografia uma oportunidade para que o aluno elaborasse um parecer substantivo sobre um tema jurídico.

Talvez fosse o caso de os dirigentes dos cursos de Direito pensarem em uma alternativa para estes alunos, como a do parecer sugerido pela autora acima.

O que os cursos jurídicos precisam definir é o perfil do profissional que pretendem formar. Por outro lado, o orientador de monografia de graduação em Direito padece duplamente em sua tarefa. Primeiro porque na maioria das vezes o orientador é um advogado, juiz ou membro do Ministério Público e nunca escreveu uma monografia – leciona num curso de Direito, mas não pertence ao ambiente acadêmico. E depois porque o orientador não consegue falar “a mesma linguagem” do aluno – o qual está acostumado com um tipo de redação e de repente vê-se às voltas com as exigências de um texto científico. Eis o entendimento de JUNQUEIRA³⁷⁹:

Ao aluno, só cabe ficar profundamente confuso por receber duas mensagens totalmente distintas e contrárias entre si: de um lado (na sua vida profissional), aprende a escrever parágrafos curtos, em que uma idéia apenas é trabalhada; de outro (na sala de aula), aprende que um parágrafo deve ser um conjunto de idéias articuladas e desenvolvidas; de um lado, aprende a utilizar o argumento de autoridade do ‘ilustre professor’ e ‘grande mestre’, de outro, vê essas fórmulas serem arduamente criticadas.

³⁷⁸ JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?** Rio de Janeiro: IDES: Letra Capital, 1999. p. 34.

³⁷⁹ Idem, p. 35.

A realidade de muitos cursos de Direito brasileiros, especialmente no caso das IES particulares, é que seus docentes não são de fato acadêmicos, mas profissionais da área jurídica cuja maior preocupação não está na formação acadêmica, mas na transmissão do conhecimento teórico e prático que a profissão lhes proporcionou.

Se o foco da IES se direcionar à formação de profissionais do Direito, e não à formação de profissionais para atividades jurídicas, será inevitável romper com vários paradigmas pontuais que não respondem mais às necessidades discentes. A principal mudança há de ser no método da aprendizagem e deve envolver docentes e discentes na busca do mesmo objetivo. O professor precisa participar efetivamente da construção do conhecimento e incentivar a criatividade do aluno. As aulas necessitam ser reorganizadas e redimensionadas, abandonando a mera interpretação do texto legal – o que redundava na ilusão do aprendizado – e levando o estudante a pensar.

A meta é unir formação crítica e científica na compreensão do mundo jurídico e da sociedade em que os futuros bacharéis estarão inseridos, deixando de formar apenas técnicos “robotizados” para formar seres humanos integrais, capazes de atuar com ética em sua profissão. Que se preocupem, em suma, com o acesso efetivo à Justiça e com a realização da dignidade do ser humano. Eis a importância fulcral da formação humanística, mormente no contexto jurídico.

2.4.1.4 Perfil dos alunos que o ensino do Direito recebe

Dia 11 de dezembro de 2008 foi divulgado o primeiro relatório de acompanhamento das Cinco Metas³⁸⁰ do movimento *Todos pela Educação*³⁸¹, que evidenciou

³⁸⁰ As Cinco Metas do movimento Todos pela Educação no período 2005-2007:

“1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
3) Todo aluno com aprendizado adequado à sua série;
4) Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; e
5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido”. Dados disponíveis no primeiro relatório de acompanhamento das Cinco Metas do movimento Todos pela Educação. De Olho nas Metas. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/Acontece.aspx>>. Acesso em: 12 dez. 2008.

³⁸¹ Conforme JOHANNPETER, Jorge Gerdau: “O Todos Pela Educação é uma aliança da sociedade civil, da iniciativa privada, de organizações sociais, de educadores e de gestores públicos da Educação. É uma união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é co-responsável e se mobiliza, em sua área de atuação, para que as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação Básica de qualidade. Essa ação, prevista para acontecer até 2022, é suprapartidária, atravessa mandatos e une gerações”. De Olho nas Metas: primeiro

a preocupante realidade da educação brasileira. Como adverte JOHANNPETER³⁸², “a estrada que leva a uma Educação de qualidade é longa, e ainda há muito que fazer para que tenhamos a Educação necessária para o País que queremos”.

A ONG (Organização Não-Governamental) *Todos pela Educação* trabalha no sentido de identificar a realidade e as deficiências da escola brasileira. Delineadas por pesquisadores da área, as Cinco Metas projetam o desenvolvimento do ensino nacional até 2022. Alcançando todas as metas, o Brasil³⁸³ chegará a um nível de educação semelhante ao que têm hoje alguns países da OCDE (organização que reúne os mais desenvolvidos)”, o que equivale a dizer³⁸⁴ “que todas as crianças estariam na escola, teriam adquirido pelo menos o conhecimento mínimo necessário” Embora exija ações coordenadas e muito trabalho, a realização de tais metas não é uma utopia. O quadro abaixo revela as metas e a situação atual do ensino relativamente a cada uma delas.

TABELA VI

Distantes do bom ensino

Metas para 2022	Todas as crianças de 4 a 7 anos na escola.	Todas as crianças plenamente alfabetizadas até os 8 anos.	Todos os alunos com aprendizado adequado à sua série.	Todos os jovens com o ensino médio concluído até os 19 anos.	Investir 5% do PIB na educação.
Situação atual	90% das crianças estão na escola.	88% das crianças são consideradas alfabetizadas, mas muitas delas ainda revelam dificuldades básicas de leitura e escrita.	No fim do ciclo escolar, 10% dos alunos têm o nível de conhecimento esperado em matemática.	Esse é o caso de 45% dos jovens.	O Brasil investe 3,7% do PIB em educação.

Fonte: Disponível em: < <http://WWW.todospelaeducacao.org.br/metasp.aspx?LocalID=0>>. Acesso em 14 abr. 2009

relatório de acompanhamento das Cinco Metas do movimento Todos pela Educação, p. 7. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/Acontece.aspx>>. Acesso em: 12 dez. 2008.

³⁸² Idem, p. 7.

³⁸³ Disponível em: < <http://WWW.todospelaeducacao.org.br/metasp.aspx?LocalID=0>>. Acesso em 14 abr. 2009.

³⁸⁴ Idem.

Há realmente aspectos preocupantes, como o de que 90% das crianças brasileiras chegam ao final do ciclo escolar sem o conhecimento esperado em matemática, por exemplo, ou o de que grande parte das crianças consideradas alfabetizadas tem dificuldades básicas envolvendo leitura e escrita. E serão essas crianças e jovens os futuros discentes do ensino superior. Não é à-toa que os professores protestam, nas IES e notadamente nos cursos jurídicos, contra a péssima redação, os erros crassos de português e a falta de coerência dos textos de muitos alunos.

Ainda sobre as metas da educação, os Estados da Federação mais e menos empenhados em seu cumprimento são os seguintes:

TABELA VII
Cumprimento de metas

Estados que cumpriram MAIS metas	Estados que cumpriram MENOS metas
1º Paraíba	1º Distrito Federal e Minas Gerais
2º Amazonas, Maranhão e Tocantins	2º Rondônia
3º Mato Grosso	3º Goiás, Rio Grande do Sul e Sergipe

Fonte: Disponível em: < <http://WWW.todospelaeducacao.org.br/metasp.aspx?LocalID=0>>. Acesso em 14 abr. 2009.

Esta correção educacional de base configura uma urgência entre urgências, pois é virtualmente impossível a um curso superior – por mais qualificado que seja – recuperar um aluno cuja trajetória tenha sido comprometida pelas históricas deficiências do ensino fundamental e médio.

RODAS³⁸⁵ aduz:

A causa primeira e mais importante da lastimável situação da educação superior brasileira, qual seja o baixíssimo nível (se é que há nível) da educação fundamental, que macula a educação média e torna utópica a possibilidade de ensino superior, no sentido etimológico da palavra. O silêncio se dá justamente no item em que é

³⁸⁵ RODAS, João Grandino. Defeito na origem: crise está no ensino fundamental e não nas faculdades. Disponível em: <<http://conjur.estadao.com.br/static/text/63460.1>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

meridiana a responsabilidade dos governos dos últimos 50 anos, que, ao tentarem oferecer o ensino fundamental a uma clientela mais ampla, acabaram por entregar uma miragem, positiva apenas para as estatísticas.

Os cursos de Direito não podem ser os vilões solitários, os únicos atacados pela Ordem dos Advogados do Brasil e pelo próprio Ministério da Educação – ambos responsáveis pela avaliação discente sejam através do Exame de Ordem, seja pela via do ENADE. Embora essencial, o papel da OAB e do MEC não pode, todavia, restringir-se à fiscalização; é igualmente fundamental sua contribuição na melhoria do nível de ensino como um todo, seja ele básico, fundamental, médio ou superior.

De outra parte, se observa que para alguns alunos do curso do Direito conforme aduz COLAÇO³⁸⁶ “[...] Servem de trampolim aos membros da classe média para a ascensão sócio-econômica, assim como para a manutenção do *status quo* aos membros da elite”. Ocorre ainda uma transformação negativa para parte dos alunos do curso de Direito desde o seu ingresso até sua graduação, salienta COLAÇO³⁸⁷:

[...] A maioria dos ingressantes, independentemente da classe social, são relativamente “puros”, solidários e possuem um senso de justiça muito acurado, que vai desaparecendo ao longo do curso. Na medida em que os alunos estão mais próximos de obter o diploma de Bacharel em Direito, perdem o interesse pelos problemas sociais e pelas disciplinas humanas e propedêuticas, tornam-se técnicos, robôs que recitam códigos, adestrados para a aprovação em concursos públicos, desumanizados. A maioria dos cursos de graduação em Direito ao invés de formar, “deformam” os estudantes.

Públicas ou privadas cabe às IES investir numa formação de perspectiva humanista, voltada à realização plena do indivíduo e à aproximação do profissional do Direito³⁸⁸ com a realidade social. Numa formação que valorize a técnica, certamente, mas não

³⁸⁶ COLAÇO, Thais Luzia. Humanização do ensino do Direito e extensão universitária. In: **Revista Seqüência**. Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 53, p. 236, 2006.

³⁸⁷ Idem, p. 236.

³⁸⁸ Importante destacar a o trabalho que vem sendo desenvolvido na Faculdade de Campinas – FACAMP, com apenas 7 anos de existência, chamada de filhote da Universidade de Campinas – UNICAMP, reebe essa designação porque os fundadores da escola são ex- professores da UNICAMP. Este “filhote” trata o ensino do Direito de forma diferenciada, sendo um bom exemplo a ser enfatizado. “Nessa escola todos os cursos são em período integral. Os alunos chegam às 8h e vão para casa às 17h. Além de aulas, os estudantes ocupam o seu tempo com sessões de estudos dirigidos. Todos os professores, além da titulação, têm experiência comprovada na profissão. Dos 49 professores que compõem o corpo docente do Direito, 22 são mestres e 14 doutores. Há ainda nove mestrandos e dois doutorandos, além de um livre docente, o coordenador do curso. [...] Outro diferencial da FACAMP é o “mentor do egresso”. Além de tutor da turma, que monitora e orienta os alunos, a escola oferece também serviços de um guia para os novos profissionais formados em bancos escolares. Ele acompanha os primeiros passos do ex-aluno no mundo do trabalho, avaliando seu grau de satisfação e sua evolução profissional. E este tipo de acompanhamento permite que a escola tenha em dia o seu índice de empregabilidade. O currículo também busca se diferenciar. Por exemplo, língua portuguesa e

em detrimento da ênfase no humano. Mais humanista. Esta a formação jurídica que se pretende. Este o perfil do egresso que se impõe. Esta a meta a ser diuturnamente perseguida.

Finaliza-se este capítulo com a lição lapidar de FREIRE³⁸⁹: “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das situações-limites em que os homens se acham quase coisificados”.

Para melhor compreensão da desumanização do ensino do Direito, verificar-se-á a análise prática da realidade através do estágio supervisionado. Pretende-se demonstrar a sua trajetória, especificidades, uma experiência de extensão universitária e a possibilidade do enfoque humanista no estágio.

Conforme já destacado anteriormente, busca-se dentro da perspectiva humanista o estágio, prezando não apenas o aprendizado técnico-legalista, mas a harmonia, preocupando-se constantemente com o ser humano, na busca pela concretização dos conflitos sociais. Essa prática real é efetivada através do Núcleo de Prática Jurídica – NPJ –, por meio do acesso à Justiça que ele proporciona e das assessorias jurídicas, em moldes distintos, através das mais variadas formas em que ela pode se apresentar.

inglesa são disciplinas obrigatórias em todos os semestres do curso. A faculdade de Direito ainda oferece como optativo o espanhol e em paralelo o aprendizado de outros idiomas, como alemão e mandarim. Também faz parte do currículo disciplinas de filosofia, ciências sociais, sociologia e economia. Além, claro de informática. Outra peculiaridade são as oficinas de trabalho, aulas práticas que permitem ao aluno elaborar peças jurídicas desde o primeiro ano do curso. Estágio, mesmo, só no último ano. E tome aulas. Enquanto o currículo reformulado da USP, ainda a referência dos cursos jurídicos no país, oferece um curso com 2.600 horas/aula, o da FACAMP tem 7.300 horas/aula.

Aluno que vai mal nas aulas recebe uma carta da escola em casa, com cópia para o pai, indagando o que está acontecendo e oferecendo ajuda para a recuperação. [...] No Direito, não mais que 50 alunos por turma. Dependendo da disciplina e no caso de aulas práticas, no máximo 25 em cada sala.

Tudo isso tem um preço. A mensalidade, em qualquer um dos cursos da FACAMP, é de R\$ 1.648,00. Mesmo assim a procura por uma de suas vagas cresce na base de 30% ao ano. [...] Em Direito, a média é de cinco candidatos por vaga. Mas a diretoria não vai aumentar o número de oportunidades. Para ser melhor, a FACAMP escolheu ser pequena. [...] Tanto o curso de Direito, que recebeu nota 5, quanto os cursos de Jornalismo, Propaganda e Design, obtiveram nota máxima na avaliação do Enade, o Exame Nacional de Avaliação de Estudantes, feito pelo MEC “. In: CARDOSO, Maurício. **Escola do futuro**: FACAMP é a melhor novidade no ensino do Direito. Disponível em: <<http://conjur.estadao.com.br/static/text/60186.1.>>. Acesso em 30 abr 2008.

³⁸⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p. 110. Diz ainda: “A “situação-limite” do subdesenvolvimento, ao qual está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do Terceiro Mundo. A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento, é, por sua vez, o imperativo do Terceiro Mundo”.

CAPÍTULO 3

ENSINO JURÍDICO E SUA INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 TRAJETÓRIA DO ESTÁGIO DE PRÁTICA JURÍDICA NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

Uma vez examinada a questão da desumanização do ensino do Direito no Brasil, há que ser considerado agora seus reflexos no campo da prática efetiva de formação profissional dos discentes através da experiência do chamado estágio supervisionado.

Na discussão sobre o ensino do Direito³⁹⁰ no Brasil e as questões institucionais referentes a ele destacam-se, entre tantos, compromissados professores e autores:

³⁹⁰ Consultar: ADEODATO, João Maurício. Ensino jurídico e capacitação docente. In: **Ensino jurídico-OAB – Novas diretrizes curriculares**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996, p. 75 – 87; ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder** - O bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. **Ensino jurídico e sociedade**: formação, trabalho e ação social. São Paulo: Acadêmica, 1989; BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000. p. 153; MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB Editora, 2006; NALINI, José Renato. **Formação jurídica**. 2. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999; NETTO LÔBO. Paulo Luiz. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: **OAB Ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000; OAB Ensino Jurídico – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006; OAB. Comissão de Ciência e Ensino Jurídico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, XIV, 1992, Vitória. Anais... Brasília: OAB, 1993. p. 286; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O direito errado que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do direito e seu ensino. In: **A crise do conhecimento jurídico: perspectivas e tendências do direito contemporâneo**. Pensando o ensino do direito no século XXI, Florianópolis: Boiteux, 2005; Ensino jurídico: saber e poder, São Paulo: Acadêmica, 1988; FAGÚNDEZ, Paulo Roney (Org.). Brasília: OAB Editora, 2004, p. 93-96; SOUSA JUNIOR, Geraldo de; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said (Orgs.). **A prática jurídica na UnB**: reconhecer para emancipar. Brasília: Faculdade de Direito, v. 1, 2007.

Joaquim de A. Falcão Paulo, Paulo Luiz Neto Lôbo (ex-presidente da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB), Aurélio Wander Bastos (Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO, [...] José Geraldo de Sousa Jr (UnB) e Horácio Wanderlei Rodrigues (UFSC)³⁹¹.

As preocupações dos autores acima, com a qualidade do ensino do Direito vão desde a estrutura curricular de forma e fundo, das críticas em relação ao ensino tradicional, ou seja, formal e dogmático, e em específico nas várias nuances em que se apresenta o estágio supervisionado. Poder-se-ia afirmar, inclusive, que eles são vozes que não se calam e que participam, através de suas publicações efetivamente, no processo de transformação do Direito e do seu ensino para uma sociedade que clama por um novo Direito e, especialmente, por um profissional ético, crítico, humanista e criativo.

Importante relembrar os conceitos de ensino, educação e instrução, termos esses que não significam a mesma coisa, antes de adentrar-se na questão do estágio supervisionado, uma vez que o mesmo nada mais é do que ensino, mas ensino prático.

Transcreve FAGÚNDEZ³⁹², que:

[...] a educação não consegue ser definida com precisão pela doutrina, que somente salienta o seu papel fundamental, que é o de promover o desenvolvimento das potencialidades da pessoa humana. [...] O ensino, almeja apenas estabelecer uma relação entre educador e educando, que consiste na transmissão de conhecimentos. [...] a instrução somente quer levar a cabo a domesticação do indivíduo.

Já para os estudiosos da educação³⁹³, ela é “um processo de transformação afetiva, mental e na forma de pensar das pessoas [...] que reflete nos modos de agir e sentir³⁹⁴”. Sendo que a contribuição da educação, enfatizam as autoras, dá-se na

³⁹¹ Cf. WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008, p. 148.

³⁹² FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. **Direito e holismo: introdução a uma visão jurídica de integridade**. São Paulo: LTr, 2000, p. 145.

³⁹³ A propósito conferir: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003; BOMBASSARO, Luiz Carlos. Educação e formação humana: breves considerações sobre os aspectos filosóficos do humanismo atual. In: **Humanismo latino no Brasil de hoje**. DAL RI JUNIOR, Arno; PAVIANI, Jayme (Orgs.). Belo Horizonte: PUCMinas, 2001. p. 34; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003; FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. **Direito e holismo: introdução a uma visão jurídica de integridade**. São Paulo: LTr, 2000, p. 145; FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995; JAEGER, Werner. **Paidéia. A formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?** Rio de Janeiro: IDES: Letra Capital, 1999. p. 34; MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003, p. 11 -13; ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

³⁹⁴ PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002, p. 65

“humanização de professor/aluno, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora³⁹⁵”. Essa visão crítica e transformadora é possível de ocorrer através de um ensino que tenha como base a reflexão, o fazer pensar. Não o pensar de forma igual ao já pensado, mas pensar na mudança de outro modo, de outra perspectiva.

O ensino do Direito, por sua vez, tem demonstrado fragilidade diante do fato de apenas transmitir técnica, forma e dogmatismo. Ele vem se transformando e está mais flexível, especificamente no tocante ao estágio supervisionado, que se tornou obrigatório.

Importante destacar que a trajetória do estágio foi escrita com as palavras de desprezo e insignificância ao longo do seu percurso começa a (re) escrever uma nova história. A insignificância começa a ser desmantelada com a Resolução CFE nº 3 de 25 de fevereiro de 1972.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais, na forma do artigo 26, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Parecer nº 162 de 1972, homologado pelo Excelentíssimo Senhor Ministro de Estado da Educação e Cultura, resolve:

Art. 1º O currículo mínimo do curso de graduação em Direito compreenderá as seguintes matérias:

[...] Parágrafo único: Exigem-se também:

a) a Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado [...].

Mesmo constando o estágio, sob a forma de Prática Forense aduz BASTOS³⁹⁶ em “todos os currículos jurídicos, desde sua origem, foi esta Resolução que, definitivamente, lhe deu caráter e natureza disciplinar, evitando sua natureza de mero apêndice do ensino da Teoria ou do Processo”.

Com isso, pode-se afirmar que apenas no ano de 1972, depois de 145 anos da criação do curso de Direito no Brasil, é que o estágio supervisionado (disciplina de Prática Forense) passa a fazer parte da estrutura curricular do mesmo. Percebe-se que a Resolução nº 3, de 1972 e o Parecer nº 172, também de 1972, ambas do Conselho Federal de Educação, estavam dispostos a traçar, mesmo que indiretamente uma nova trajetória para os estágios, fazendo acompanhar-se da importância dele na vida do futuro profissional.

No mesmo contexto histórico, devido às pressões pela única forma de ingresso nos quadros da advocacia – o Exame de Ordem, leva à promulgação da Lei nº 5.842, de 6 de dezembro de 1972. Criando a partir desta data, reforça BASTOS³⁹⁷ “um sistema alternativo ao exame de ordem – o Estágio Forense e de Organização Judiciária, oferecido pelas faculdades de Direito, mas sob a supervisão da OAB, com carga horária mínima de 300 horas”.

³⁹⁵ Idem, p. 80.

³⁹⁶ BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000, p. 305.

³⁹⁷ Idem, p. 305.

Destaca, ainda, Aurélio Wander Bastos que o Estágio de Prática Forense não pode ser confundido com o Estágio Forense e de Organização Judiciária, no qual havia a obrigatoriedade do cumprimento de 300 horas. Este estágio era uma forma “alternativa” de ingressar nos quadros da OAB, desde que houvesse supervisão dela, em relação às faculdades de Direito. Enfatiza BASTOS³⁹⁸, quanto a esta forma diferenciada de estágio que “ele tinha autonomia, modelagem própria e era alternativo ao exame de ordem e não era acadêmico ou formativo”.

Ainda analisando as determinações referentes ao estágio supervisionado reforça RODRIGUES³⁹⁹, que “[...] trouxe ele como atividade obrigatória a *Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado*”.

É importante que inicialmente lembre-se o conceito de estágio. RODRIGUES⁴⁰⁰ alude que o estágio⁴⁰¹ “independentemente de área, sempre se caracteriza por ser um conjunto de atividades práticas voltadas ao aprendizado e desenvolvimento das competências e habilidades atinentes às respectivas profissões”.

Depreende-se desta afirmação do autor que é necessário o aprendizado técnico, proporcionando aos acadêmicos acessos a uma variedade de atividades, não ficando adstrito apenas às de advogado, mas também nas demais atividades dos operadores do Direito.

Já para BASTOS⁴⁰², ao referir-se à Resolução ora em discussão o “papel dos estágios na formação dos estudantes de Direito, essencialmente o ensino prático rotinizado como prática de ensino, deve ser um dos aspectos centrais sobre o exercício profissional da advocacia”.

³⁹⁸ Idem, p. 306.

³⁹⁹ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. In: **Ensino do direito no Brasil**: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. RODRIGUES, Horácio Wanderlei, JUNQUEIRA, Eliane Botelho. Florianópolis: Boiteux, 2002, p. 29. Esclarece ainda RODRIGUES que: “[...] a Resolução CFE nº 3 de 25 de fevereiro de 1972, determinou as diretrizes de funcionamento do Ensino do Direito brasileiro, no período que vai de 1973 a 1995. Em seu texto esse conjunto normativo tratou do currículo mínimo, do número mínimo de horas-aula, da duração do curso e de outras normas gerais pertinentes à estruturação. Seu conhecimento e compreensão são importantes, tendo em vista ser essa Resolução o primeiro grande passo no sentido de flexibilização dos currículos dos Cursos de Direito”. p. 25.

⁴⁰⁰ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estágios e práticas simuladas: análise global e especificidades nos cursos de Direito. In: **Revista Sequência**. Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 40, 2007. p. 199 – 210.

⁴⁰¹ Ver mais sobre a conceituação de estágio de RODRIGUES, Horácio Wanderlei. In: **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993. p. 219.

⁴⁰² BASTOS, op.cit., p. 306.

Para PIMENTA⁴⁰³, ao referir-se ao estágio⁴⁰⁴ seja ele em Direito ou não afirma que os “[...] estágios curriculares são as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho”.

O estágio é o momento curricular em que a essência do ensino do Direito se concretiza, ou seja, é o momento em que a teoria cruza-se com a prática, é a experiência diuturna no exercício profissional e é a ação declarada de atitude, em que a teoria aprendida ao longo do curso efetiva-se, numa comunhão.

Sendo que as formas de estágio dentro das normativas vigentes até 1995 foram duas esclarece RODRIGUES⁴⁰⁵:

a) o **estágio supervisionado** (matéria do currículo mínimo, denominada de Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, prevista na Resolução CFE nº 003/72), de caráter obrigatório; e b) o **estágio de prática forense e organização judiciária** (Lei nº 5.842/72 e Resolução CFE nº 15/73), de caráter facultativo e que, uma vez cursado pelo aluno com aprovação lhe dava o direito de inscrição na OAB, independentemente da prestação do Exame de Ordem.

As duas formas de estágio até então colocadas levaram ao equívoco⁴⁰⁶ de que a prática oferecida nos estágios era unicamente para a profissão da advocacia. Assevera RODRIGUES, “[...], ao identificar o **estágio supervisionado** com o **estágio de prática forense e organização judiciária**, gerou outra anomalia: os estágios dos cursos de Direito foram estruturados unicamente para preparar para o exercício da advocacia”.

Esse é um ponto importante da colocação do autor, pois quem vivencia o estágio observa que na prática é assim mesmo que se dá. Ou seja, nos Núcleos de Prática

⁴⁰³ PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. p. 21.

⁴⁰⁴ ESTÁGIO: “Derivado do francês stage (período de experiência ou de aprendizagem), determina o tempo de serviço, ou de tirocínio de uma profissão, que exige de uma pessoa desempenhar efetivamente o cargo ou profissão.

O estágio, quando é de exigência para ocupação efetiva do cargo ou função, deve ser feito, sem interrupção, pelo prazo determinado.

Entende-se, também, o período de aprendizagem de uma pessoa em uma arte ou ofício.

A pessoa submetida a estágio diz-se estagiário. Por este nome, antigamente, entendia-se o funcionário que era admitido como telegrafista, indicando-se a classe inicial da carreira. In: Silva, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. 22. ed. Atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Cláudia Carvalho. Rio de Janeiro: Forense, 2003. p. 558-559.

⁴⁰⁵ RODRIGUES, op. cit., p. 30.

⁴⁰⁶ Cf. RODRIGUES, op. cit., p. 30, “Na prática, o sistema não deu certo, principalmente devido à má interpretação do conjunto normativo, que levou a duas anomalias: (a) o entendimento de que haveria um único estágio, de caráter optativo, que propiciaria a dispensa do Exame de Ordem; ou (b) o entendimento de que haveria um único estágio obrigatório, que propiciaria a dispensa do Exame de Ordem. Ambos os equívocos partiam da idéia, absolutamente incorreta, de que a Resolução CFE nº 003/72 seria um complemento da Resolução CFE nº 15/73, regulamentando-a em matéria de estágio, fixando a sua forma de oferecimento e carga horária.

Jurídica – NPJs, que prestam Assistência Jurídica Gratuita⁴⁰⁷ nos Cursos de Direito no Brasil, a clientela que busca os serviços prestados gratuitamente pelos discentes, com orientação docente, buscam um advogado para resolver seus conflitos. De certa forma, pode-se levantar o aspecto negativo dessa formação para o exercício profissional. Por outro, é incontestável o serviço prestado pelos NPJs à população carente⁴⁰⁸ da sociedade brasileira. Entretanto, este tema não será aprofundado aqui, analisar-se-á o NPJ no item 3.3.

A trajetória das normativas do estágio supervisionado do curso de Direito passou por uma renovação em 1991, quando o Conselho Federal da OAB constituiu a primeira Comissão de Ensino Jurídico⁴⁰⁹ do órgão; dois anos mais tarde, em 22 de janeiro de 1993, o MEC criou, por sua vez, a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico⁴¹⁰. Ambas as comissões passaram a trabalhar em conjunto com o objetivo de receber propostas para melhoria do curso de Direito, novas diretrizes curriculares e formas de avaliação dos cursos.

A atividade das referidas comissões foi importante, pois promoveram amplo debate através de seminários e encontros com a academia (docentes e discentes) e com especialistas no ensino do Direito. Os resultados levaram à publicação de várias obras relacionadas com a qualidade do ensino e as formas de avaliação, além de propostas de novas diretrizes curriculares.

Fruto dos debates realizados pela OAB foi editada a Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que revogou a LDB e as Resoluções nº 3, de 1972, e nº 15, de 1973, ambas do Conselho Federal de Educação.

A Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil, promulgada neste contexto é resultado das preocupações em relação ao ensino jurídico.

⁴⁰⁷ ASSISTÊNCIA JURÍDICA GRATUITA: é aquela que “propicie ao interessado todos os instrumentos jurídicos necessários antes, durante e posteriormente ao processo judicial e mesmo extrajudicialmente, quando aquele não for necessário”. Ver mais In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Acesso à justiça no direito processual brasileiro**. São Paulo: Acadêmica, 1994. p. 59. E por gratuita deve-se entender, que o interessado que fizer uso dela ficará isento de despesas.

⁴⁰⁸ PESSOA CARENTE: é aquela pessoa que não possui condições financeiras de arcar com as despesas inerentes ao acesso à justiça, sem prejuízo do seu próprio sustento.

⁴⁰⁹ Faziam parte da Comissão os “professores Paulo Luiz Netto Lôbo [AL, presidente], José Geraldo de Souza Junior (DF) e Roberto Ramos Aguiar (DF)”. NETTO LÔBO, Paulo Luiz. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. DF: OAB, Conselho Federal, 2000. p. 148.

⁴¹⁰ “Portaria nº 15/93, da SESu/MEC. Foram designados para compô-la: professores Silvino Joaquim Lopes Netto (PUC-RS), José Geraldo de Souza Junior (UnB) e Paulo Luiz Netto Lôbo (UFAL), que exerceram mandatos sucessivos até 1998”. Idem, p. 148.

A Portaria MEC 1.886/94, fruto das discussões e preocupações da OAB e do MEC, por meio das comissões⁴¹¹ de especialistas da Sesu/MEC, de 1993 foi um divisor de águas no que tange a obrigatoriedade do estágio curricular, no qual determina em seu artigo 10º que “o estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno [...]”.

Salienta-se, ainda, a importância da referida Portaria em virtude dos avanços por ela trazidos referentes às diretrizes curriculares para o curso de Direito, destacando-se o Núcleo de Prática Jurídica e a Monografia. Sobre as demais inovações trazidas com a referida Portaria, aduz BASTOS:⁴¹²

Viabilizando, especialmente, o inciso XV do artigo 54 da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994[...] que dispõe ser da competência do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados dos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento de cursos”, procurou incentivar os propósitos educacionais constitucionais, agora consolidados com a promulgação da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelecem as novas diretrizes e bases da Educação Nacional).

É por meio dessa Portaria que os currículos do curso de Direito atravessam os próximos 10 anos, para chegar-se à Resolução CNE/CES nº 09/2004.

Importante salientar que a visão tradicional de ensino de Direito necessariamente atravessou uma crise⁴¹³, pois aquela formação dos operadores do Direito de

⁴¹¹ “Em março de 1993, o MEC nomeou uma nova Comissão de Especialistas de Ensino do Direito, encarregada de apresentar proposta concreta de solução para a crise que esse ensino então atravessava e havia sido tornado público através de avaliação realizada pela CEJ/OAB. A comissão foi formada pelos professores Silvino Joaquim Lopes Neto (UFRGS), José Geraldo de Sousa Júnior (UnB) e Paulo Luiz Netto Lôbo (UFAL), sendo presidida pelo primeiro. [...] Concluído o trabalho da Comissão no que se refere à questão curricular, foi elaborado o anteprojeto previsto e encaminhado ao CFE em novembro de 1994. Com a extinção desse órgão, foi o anteprojeto para as mãos do então Ministro da Educação, Murilo Hingel, que o aprovou através da Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, publicada pelo Diário Oficial da União de 4 de janeiro de 1995”. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei, JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Boiteux, 2002, p. 35 - 40. Ver mais em: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. A prática da assessoria jurídica na faculdade de direito da UnB. In: **A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar**. v. 1. SOUSA JÚNIOR, José Geraldo, COSTA, Alexandre Bernardino, MAMEDE, Said Maia Filho (Orgs.) Brasília: UnB, 2007. **OAB ensino jurídico – o futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB Conselho Federal, 2006. OAB. Comissão de Ciência e Ensino Jurídico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, XIV, 1992, Vitória. Anais... Brasília: OAB, 1993.

⁴¹² BASTOS, Aurélio Wander, op. cit., p. 368.

⁴¹³ [...] “Estamos falando dos anos 1990, do governo Fernando Henrique Cardoso, de época do Provão como referencial para construir os dois indicativos: primeiro, superar a crise significa repensar diretrizes e construir um sistema de avaliação; segundo, introduzir a interdisciplinaridade, repensar os eixos de formação, a relação temática entre disciplinas e matérias, buscar espaços não tradicionais para a produção do conhecimento, com as atividades complementares. Daí a experiência dos núcleos de prática jurídica, a valorização do protagonismo dos movimentos sociais, das assessorias jurídicas universitárias, a introdução da monografia”.

forma tradicional não corresponde às expectativas sociais do século XXI, que se defronta com situações novas tais como, apenas para exemplificar os direitos coletivos, ambientais e as novas tecnologias que se apresentam. Sobre as novas tecnologias, há que considerar-se que acompanhadas delas vieram as necessidades de mais criatividade na aprendizagem e interdisciplinaridade na produção do conhecimento.

Ao falar-se em crise do ensino e do Direito, neste momento apenas fazendo uma referência, pois este tema já foi tratado no capítulo 2, a OAB teve participação efetiva nas transformações pelas quais atravessou o ensino do Direito. Pelo cunho humanista que tem vale a citação a que nos remete SOUSA JÚNIOR⁴¹⁴:

[...] Basta ver a coleção de ensino jurídico da OAB. São oito volumes publicados, o primeiro deles *Diagnóstico, Perspectivas e Propostas*. O eixo de apresentação dos trabalhos é de um lado a visão da crise. E do outro a construção de figuras de futuro. Um exemplo é o sujeito de Direito. No pensamento Kantiano do século 18, era o da pessoa física, individualizada. Reduzia a subjetividade jurídica à pessoa. Que pessoa? A do não-homem, pois a mulher não é homem, a criança não é homem, o índio também não. O que os sujeitos apresentam hoje? Intra-subjetividades, intersubjetividades, coletividades protagonistas, movimentos sociais, pessoas jurídicas coletivas [...].

O que o autor relata é que toda a travessia da crise do Direito e de seu ensino, as discussões por parte dos órgãos envolvidos entre o governo federal e as comissões formadas pela OAB, terminaram por construir figuras de futuro, tais como as coletividades enquanto protagonistas, por exemplo.

E mais, a OAB por meio de suas comissões, tanto no âmbito federal quanto estadual, tem na sua formação professores⁴¹⁵, ou seja, aqueles que efetivamente vivem a universidade e seus cursos, estando no centro da produção do conhecimento e de suas deficiências. Não se trata aqui da OAB como uma corporação, mas de comissões formadas por pessoas que estão vivenciando e buscando alternativas no ensino do Direito. Saliente-se que estas comissões estão revestidas de legitimidade e liberdade para tomarem as decisões

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Basta de falar em crise! In: **Revista Getúlio**, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, n. 07, p. 22-31, 2 jan. 2008.

⁴¹⁴ Idem, op.cit., p. 28.

⁴¹⁵ “A Comissão Nacional de Ensino Jurídico formada pela OAB só tem professores. Discutem-se temas da corporação, claro, mas de um ponto de vista não corporativo. E o conselho da OAB não interfere nas decisões dessa comissão. Até poderia, mas a presidência homologa. E com isso a OAB construiu um fator de interlocução com o social. Ela baliza padrões para que a construção do futuro se realize de modo que, nesse campo, o da educação jurídica, os fundamentos presentes sejam os fundamentos republicanos, democráticos, de atualização de paradigmas. Por isso a OAB consegue estabelecer interlocução com os vários setores, com os empreendedores, com os docentes, indicando como é que ela constrói seus indicadores”. Idem, op.cit., p. 28.

que considerarem mais positivas para o ensino do Direito. Graças a estas comissões o estágio supervisionado do curso de Direito vem se revestindo de importância fundamental na formação do futuro profissional. O estágio vem recebendo os holofotes a que sempre fez jus. Finalmente!

3.2 ESPECIFICIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Feitas as considerações sobre a trajetória das normativas sobre o estágio supervisionado e sua importância na formação do futuro profissional analisar-se-ão as especificidades do estágio nos termos da legislação em vigor que é a Resolução CNE/CES nº 09/2004.

Esta normativa enfatiza os eixos de formação que devem nortear os currículos do curso de Direito, e que já foram delineados no capítulo 2, quais sejam de formação fundamental, profissional e de formação prática.

No eixo de Formação Prática, delineado pela Resolução CNE/CES nº 09/04, resta clara a integração que deve pautar entre a prática e a teoria que compõem os demais eixos das diretrizes, dando ênfase ao Estágio Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

No artigo 7º e seguintes, das Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, observa-se que a obrigatoriedade do estágio e sua realização devem ser na instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica.

Sobre o Núcleo de Prática Jurídica - NPJ, a Resolução também é enfática ao dizer que o mesmo deve ser “estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria”, uma vez que na já revogada Portaria nº 1.886/96 do MEC, falava-se em Núcleo de Prática Jurídica. Desta forma, às IES basta remodelar, ou reorganizar suas atividades de estágio dentro dos seus Núcleos.

O Núcleo de Prática Jurídica, que em muitas IES ficou dividido em Laboratórios de atividades simuladas e reais, estas comumente conhecidas por Escritório Modelo, onde são desenvolvidas atividades reais, com atendimentos de clientes, ajuizamento de ação, defesas e etc. Importante frisar que tais atendimentos são orientados por professores (advogados).

Como visto, além da questão pedagógica e/ou da formação profissional do operador do Direito, na medida em que as atividades desenvolvidas pelos Escritórios de Prática Jurídica (Núcleo de Prática Jurídica – NPJ) visam, além de proporcionar o estágio obrigatório aos acadêmicos, também, a garantia do acesso à Justiça, através da prestação de assistência jurídica gratuita, na forma do artigo 5º, inciso LXXIV, da Constituição brasileira. É inegável que sua existência, manutenção e aprimoramento prestem-se, em última análise, a contribuir para o efetivo exercício da cidadania daqueles que procuram ali a solução para seus conflitos jurídicos advindos das relações da sociedade, com o que se constituem instrumentos relevantes para este fim.

Importante destacar que o NPJ, além do acesso que proporciona, e por causa dessas atividades que desenvolve, é um gerador de mudanças na formação profissional, bem como no perfil dos novos operadores do Direito. Desta forma, vem cumprindo os princípios que norteiam o estágio de Prática Jurídica, de promoção da dignidade da pessoa humana e dos direitos a ela inerentes, prestigiando a prestação de serviços comunitários através da prática pedagógica, pesquisa e extensão. Assim, insere o estagiário nos problemas sociais da vida comunitária, prezando sempre pela ética como instrumento de aprimoramento humano e profissional, promovendo por meio do estágio, conforme já demonstrado, o seu comprometimento com o ensino-aprendizagem, com vistas a uma formação ética, crítica, criativa, transformadora, emancipatória, alicerçada em valores e instrumento de efetivação da cidadania pluralista. Assim, a extensão pode ter um papel mais relevante na humanização.

3.2.1 Da Assistência Judiciária

A origem da assistência judiciária às camadas menos favorecidas da sociedade, ou assistência jurídica gratuita, como é reconhecida constitucionalmente nos dias de hoje, remonta às legislações dos povos mais antigos, desde o Código de Hamurabi onde foi inscrito:

Eu sou o governador guardião. Em meu seio trago o povo das terras de Sumer e Acad. Em minha sabedoria eu o refreio, para que o forte não oprima o fraco e para

que seja feita justiça à viúva e ao órfão. Que cada homem oprimido compareça diante de mim, como rei que sou da justiça⁴¹⁶.

Observa-se assim, que os romanos já se preocupavam com a assistência jurídica aos menos favorecidos, caso uma das partes estivesse em situação de desigualdade perante a outra, pois isso poderia obscurecer o poder do Estado.

No mesmo digesto, no Livro III, Título I, § 4º determinava: “Disse o pretor: se não tivessem advogado, eu o darei”⁴¹⁷.

BASTOS e MARTINS fazem referência à existência da assistência judiciária igualmente, desde o Código de Hamurabi:

Percebeu-se que sem se propiciar aos desafortunados condições mínimas, para que pudessem atuar em juízo, a justiça restaria letra morta. Os pobres nunca poderiam fazer valer seus direitos, por falta de meios. O princípio fundamental da igualdade de todos perante a lei ficaria seriamente conspurcado. Daí porque ser perfeitamente compreensível a precocidade da aparição do problema, contemporâneo ao surgimento dos primeiros sistemas jurídicos, embora não se negue que só os desdobramentos mais recentes do estado de direito possam ter trazido ao direito uma expressão substantiva⁴¹⁸.

Em Roma, a primeira inserção legal, considerada de Constantino, incorporada por Justiniano no § 5º do Título XVI do Livro I do Digesto, estabelecia que:

Deverá dar advogado aos que o peçam ordinariamente às mulheres, ou aos pupilos, ou aos de outra maneira débeis, ou aos que estejam em juízo, se alguém os pedir; e ainda que não haja nenhum que os peça deverá dá-lo de ofício. Mas se alguém disser que, pelo grande poder de seu adversário, não encontrou advogado, igualmente providenciará para que lhe dê advogado. Demais, não convém que ninguém seja oprimido pelo poder do seu adversário, pois também redundaria em desprestígio do que governa uma província, que alguém se conduza com tanta insolência que todos temam tomar a seu cargo advogado contra ele⁴¹⁹.

ZANON faz referência a “marcos importantes”, sobre a assistência judiciária, durante a Idade Média, que ocorreram na França: “*Établissements* de São Luiz IX (1214 a 1270); os *Requêtes du Palais*, de Carlos IV (1316 a 1378) e o *Code de L’Assistance Judiciaire* de 22-1-1851⁴²⁰”.

⁴¹⁶ MORAES, Humberto Peña apud ALTAVILA, Jayme de. In: **Associação dos magistrados brasileiros** (Org.). Justiça: promessa e realidade, p. 335.

⁴¹⁷ Idem, op.cit., p. 9

⁴¹⁸ BASTOS, Celso R. e MARTINS, Ives G. **Comentários da Constituição do Brasil**. Vol.2, São Paulo, Saraiva, 1989, p. 374.

⁴¹⁹ Cf. ZANON, Artêmio. **Da assistência jurídica integral e gratuita**, p.8-9.

⁴²⁰ Idem, ibidem.

De outra parte, foi com a Declaração dos Direitos do Estado de Virgínia (EUA), de 12 de junho de 1776, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de agosto de 1789, que se solidificou o princípio de que *todos são iguais perante a lei*, fundamento da assistência jurídica pública, concebida como dever do Estado⁴²¹.

Assim com o código *L' Assistance Judiciaire* foi designado pela primeira vez o termo assistência judiciária. Atualmente chama-se assistência jurídica, e foi adotado por muitos países como sendo um direito assegurado constitucionalmente, como forma de garantir o acesso de todos, indistintamente à Justiça.

Apesar de a assistência judiciária ter sido adotada em muitos países, sendo prestada por advogados particulares, não recebendo remuneração pelos serviços prestados, tornou-se evidente que esse tipo de prestação de serviço não estava funcionando. Os advogados, muitas vezes, não se esforçavam o suficiente para defender os interesses de seus clientes, quando não escolhiam os serviços que prestariam, impondo-se à urgência em melhorar o oferecimento do serviço.

CAPPELETTI e GARTH⁴²², demonstram as experiências de outros países, no que se refere à organização e estruturação da oferta da assistência jurídica. Os sistemas por eles identificados são:

- a) Sistema *Judicare*, que teve seu início nos anos 60, sendo adotado na Áustria, Inglaterra, Holanda, França e Alemanha Ocidental, é um sistema onde o atendimento às pessoas de baixa renda é prestado por advogados remunerados pelo Estado. A prestação do serviço, no entanto, acontece desde que o pobre reconheça seu direito, não lhe sendo prestado orientação ou informação jurídica pré-processual;
- b) e o sistema adotado nos Estados Unidos, em 1965, onde o advogado é remunerado pelos cofres públicos, diferindo do sistema *judicare*, porque esse sistema além de superar a barreira dos custos para o acesso à justiça, está preocupado em conscientizar as pessoas pobres em relação aos seus novos direitos e;
- c) Modelos combinados, escolhidos primeiramente pela Suécia, e a Província Canadense de Quebeque, após foram implementados pela Austrália, Holanda e a Grã-Bretanha. Esse sistema não atende apenas os pobres individualmente, mas os pobres como grupo. Prestam o atendimento por advogados servidores públicos ou por advogados particulares, sendo remunerados pelo Estado, podendo o beneficiário optar pelo atendimento através de advogado particular ou público.

⁴²¹ Idem. Ibidem, p. 336.

⁴²² Cf. CAPPELETTI, Mauro; GARTH, Bryant. Op. cit., p. 35-46.

Mesmo a África, que enfrenta sérios problemas com a miséria de seu povo, possui na Zâmbia uma moderna prestação de assistência jurídica aos necessitados, onde o Departamento de Assistência Judiciária, através de advogados do Governo prestam serviços de assistência jurídica, nas áreas cíveis e criminais⁴²³.

Asseguram-se nas Constituições de muitos países a prestação da assistência jurídica gratuita e que a incumbência dessa prestação cabe ao Governo, o que pode ser observado na América Latina, México, Panamá e Cuba, exceto quanto ao Uruguai e Paraguai, onde inexistente referência na Constituição sobre tal assistência⁴²⁴.

Em Portugal, a prestação jurídica se dá de forma diferenciada do que ocorre no Brasil, sendo que naquele país as duas formas existentes são através dos gabinetes de consulta jurídica e de apoio judiciário:

Têm direito a proteção jurídica as pessoas singulares que demonstrem não dispor de meios econômicos bastantes para suportar os honorários de profissionais forenses, devidos por efeito da prestação dos seus serviços, e para custear, total ou parcialmente, os encargos normais de uma causa judicial (art.7º, nº 1).

Em cooperação com a Ordem dos Advogados e com a Câmara dos Solicitadores, o Ministério da Justiça instalará e assegurará o funcionamento de gabinetes de consulta jurídica, com vista à gradual cobertura territorial do país (art.11º).

O apoio judiciário compreende a dispensa, total ou parcial, de preparos e do pagamento de custas, ou o seu deferimento, assim como do pagamento dos serviços de advogado ou solicitador (art.15, nº 1)⁴²⁵.

No Brasil, desde o seu descobrimento e durante mais de século e meio, o ordenamento jurídico vigente era o mesmo que o de Portugal: As Ordenações Afonsinas (Dom Afonso V, 1432 a 1481); as Ordenações Manuelinas (Dom Manuel, o Venturoso, 1469 a 1521), e estas substituídas pelas Ordenações Filipinas (Felipe I e Felipe II, 1527 a 1621). As últimas continham apenas algumas referências a que os pobres e miseráveis teriam direito ao patrocínio de um advogado e da dispensa do preparo a que estavam sujeitos alguns recursos, como o de agravo ordinário. Porém, se a parte fosse pobre, tal preparo restaria isento. Efetivamente, dispunha o citado diploma, no Livro III, Título 84, § 10, que em face da Lei de 20 de outubro de 1823, vigorou no Brasil até 1916, *in litteris*:

§ 10 - Em sendo o agravante tão pobre que jure não ter bens móveis, nem de raiz, nem por onde pague o agravo, e dizendo na audiência uma vez o Pater Noster pela

⁴²³ MORAES, Humberto Peña de. Obra citada, p. 344.

⁴²⁴ Idem, p 340.

⁴²⁵ MORAES, Humberto Peña de. Op.cit., p. 350-1.

alma del Rey Don Diniz, ser-lhe-á havido, como se pagasse os novecentos réis, contanto que tire de tudo certidão dentro do tempo, em que havia de pagar o agravo⁴²⁶.

Assim nascia, no ordenamento jurídico brasileiro, a prática de outorgar advogado aos miseráveis.

Ainda, em 31 de outubro de 1791,

O Dr. José de Oliveira Fagundes, advogado da Santa Casa de Misericórdia de Rio de Janeiro, foi nomeado, pela Alçada Régia para defender os vinte e nove heróis inconfidentes, liderados por Tiradentes, presos nas cadeias daquela cidade, e encarregar-se, ainda, da curatela de outros três réus falecidos antes do início do julgamento (Cláudio Manoel da Costa, Joaquim de Sá Pinto do Rego Fortes e Francisco José de Mello)⁴²⁷.

Observa-se, em tal nomeação, uma tímida característica da assistência judiciária, tal como concebida modernamente.

Em 1870, a assistência judiciária foi oficializada pelo então Instituto dos Advogados do Brasil, numa tentativa solitária de fazer-se equilibrar a balança da Justiça. Dando seguimento, a Assistência Judiciária foi desenvolvida pela Câmara Municipal da Corte, criando, em 1880, o cargo de Advogado dos pobres, que foi extinto quatro anos mais tarde.

Conforme ZANON:

Na novel República, no Governo Provisório do Marechal Deodoro da Fonseca, é editado o Decreto n. 1.030, datado de 14-11-1890, que dispunha a respeito da Organização da Justiça no Distrito Federal. Seu art. 175 preceituava: “O Ministro da Justiça é autorizado a organizar uma comissão de patrocínio gratuito dos pobres no crime e cível, ouvindo o Instituto da Ordem dos Advogados, e dando os regimentos necessários⁴²⁸”.

Porém, tal decreto, pelo menos nessa parte, não teve a aplicação desejável, o que motivou a reclamação por seu cumprimento, por parte do Instituto dos Advogados Brasileiros, em 1896. Em 1897, após a organização da Assistência Judiciária no Distrito Federal, esta se expandiu para o resto do país, sendo posta em prática em vários estados da Federação.

⁴²⁶ MORAES, Humberto Peña de, apud SILVA, José Fontenelle Teixeira da. Op.cit., p. 352.

⁴²⁷ Idem. p.352.

⁴²⁸ ZANON, Artêmio. **Da Assistência Jurídica Integral e Gratuita**, p. 13-4. In: Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, fasc. 1, p. 3679.

No século passado, o Brasil sentiu profundamente os efeitos da nova dinâmica mundial. O liberalismo clássico passou a sofrer restrições e surgiu um modelo de Estado mais intervencionista. No México, em 1917 e na Alemanha, em 1919, surgiam as constituições que foram as precursoras no reconhecimento de direitos sociais reclamados pela realidade da época.

No Brasil, era crescente a inquietação popular para que se reconhecessem direitos individuais e sociais – entre eles a assistência judiciária - até então relegados a um secundaríssimo plano, o que pode ser constatado nas Constituições de 1824 e 1891. Desta forma, com a efetiva participação da categoria profissional dos advogados no patrocínio gratuito das causas cíveis e criminais, através da recentemente (1930) criada Ordem dos Advogados do Brasil, a Assistência Judiciária encontrou o seu eco, a Carta Magna de 1934 incorporou os anseios de garantia de direitos individuais e sociais, em seu artigo 113, inciso 32: “A União e os Estados concederão aos necessitados, assistência judiciária, criando, para esse efeito, órgãos especiais, e assegurando a isenção de emolumentos, custas, taxas e selos⁴²⁹”.

Na Constituição de 1937, nada fica prescrito sobre assistência judiciária, sendo considerado um retrocesso, fazendo referência, apenas, à igualdade perante a lei.

Aduz ZANON,

Do Benefício da Justiça Gratuita, nos artigos 68 a 79 do CPC – Decreto-Lei n. 1608, de 18-09-1939, o instituto é restabelecido, podendo a parte escolher o advogado, e senão o fizesse, a incumbência recaía à Assistência Judiciária, ou lho era nomeado Juiz.⁴³⁰

A Constituição de 1946, por sua vez, incorpora e sedimenta de tal forma o princípio da igualdade que prefere, mais comedidamente, afirmar em seu artigo 141, § 1º que “*todos são iguais perante a lei*⁴³¹”, e avança determinando no § 35 do mesmo artigo, “O poder público, na forma que a Lei estabelecer, concederá Assistência Judiciária aos necessitados⁴³²”.

O procedimento a ser seguido para a concessão da Justiça Gratuita, não restou contemplado no texto constitucional, sendo editado em 1939 (Código de Processo

⁴²⁹ CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo, **Constituições do Brasil**, p. 537.

⁴³⁰ ZANON, Artêmio. Op.cit., p. 19.

⁴³¹ Op. cit., p. 244.

⁴³² Idem, p. 247.

Civil) e 1941 (Código de Processo Penal), respectivamente, através dos Decretos-Leis 1.608 e 3.689.

A legislação ordinária, atenta aos reclamos da sociedade e com vistas à manutenção da paz e da ordem públicas, apresentou, em 05 de fevereiro de 1950, a Lei nº 1060, que estabelece normas para a concessão de assistência judiciária aos necessitados, estando em vigor até hoje.

Em 27 de abril de 1963, a Lei nº 4.215, substituída pela Lei 8.906 de 04 de julho de 1994, dispendo sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, salientava o aspecto ético-profissional no patrocínio gratuito às causas dos pobres.

Enquanto que a Constituição de 1967, seguindo a anterior, determina em seu artigo 152, § 32: “Será concedida assistência judiciária aos necessitados, na forma da lei”.⁴³³

No Brasil, a assistência judiciária gratuita, conforme já demonstrado, foi constitucionalmente assegurada desde a Constituição de 1934. Com a atual Constituição ela tornou-se mais abrangente, pois compreende agora a assistência jurídica integral e gratuita, onde a população pode além do ajuizamento da ação no Poder Judiciário, também obter orientação jurídica pré-processual e pós-processual.

3.2.2 Assistência Judiciária no Estado de Santa Catarina⁴³⁴

Na Constituição estadual de Santa Catarina, a assistência jurídica integral está prevista no artigo 4º, inciso II, Letra “e”, nestes termos:

Art.4º. – O Estado, por suas leis e pelos atos de seus agentes, assegurará, em seu território e nos limites de sua competência, os direitos e garantias individuais e coletivos, sociais e políticos previstos na Constituição Federal e nesta Constituição, ou decorrente dos princípios e do regime por elas adotados, bem como as constantes de tratados internacionais em que o Brasil seja parte, observado o seguinte:

(...)

II – são gratuitos, para os reconhecidamente pobres, na forma da lei:

(...)

e) a assistência jurídica integral [...].

⁴³³ CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. Idem, p. 169.

⁴³⁴ Texto revisto in: BRÜGGEMANN, Sirlane Melo. op. cit. p. 77.

A Constituição Federal, em seu artigo 134, prevê que a Lei complementar prescreverá normas gerais no âmbito dos Estados.

No estado de Santa Catarina, a Constituição estadual prevê em seu artigo 140 que: “A Defensoria Pública será exercida pela Defensoria Dativa e Assistência Judiciária Gratuita, nos termos de Lei Complementar”. Para atender ao dispositivo acima foi editada a Lei Complementar 155/97.

Para melhor entendimento deste tema considere-se o seguinte:

Observe-se que no estado de Santa Catarina subdivide-se a Defensoria Pública em Defensoria Dativa e Assistência Judiciária Gratuita. Esta consiste na assistência prestada por advogado, nomeado pelo juiz para o patrocínio de causas cíveis, em âmbito geral. Aquela é consubstanciada no patrocínio pelo causídico nomeado para a defesa do acusado na forma e procedimentos do Código de Processo Penal, conforme artigo 1º, § 3º, da Lei Complementar 155/97:

Art. 1º - Fica instituída, pela presente Lei Complementar, na forma do art.104 da Constituição do Estado de Santa Catarina, a Defensoria Pública, que será exercida pela Defensoria Dativa e Assistência Judiciária Gratuita, organizada pela Ordem dos Advogados do Brasil, seção de Santa Catarina – OAB/SC.

§ 1º. – A OAB/SC obriga-se a organizar, em todas as Comarcas do Estado, diretamente ou pelas Subseções, listas de advogados aptos à prestação dos serviços da Defensoria Pública e Assistência Judiciária Gratuita.

Em Santa Catarina⁴³⁵ por força de Lei Complementar, o estabelecido na Constituição Federal, de que o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita à

⁴³⁵ Como comparativo importante destacar o funcionamento da Defesa Gratuita no estado de São Paulo, por ser diferente da do Estado de Santa Catarina, onde não existe a Defensoria Pública. "A OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) seccional de São Paulo, pressiona a Defensoria Pública a fim de reduzir o número de pessoas que recebem assistência jurídica gratuita no estado – 1,8 milhão por ano. Hoje as pessoas com renda familiar de até três salários mínimos (R\$ 1.350, valor de referência em SP) têm o direito de ser atendido gratuitamente por um defensor público ou advogado (pago pelo Estado). O plano da OAB é reduzir esse patamar para dois salários mínimos (R\$ 900,00). Com isso cerca de 270 mil pessoas deixariam de ser atendidas. [...] Têm cidades que não têm mais advocacia privada. Porque a cidade inteira está nessa faixa. O advogado, mesmo que não queira é obrigado ir para o convênio [com a Defensoria], pois, não tem cliente.[...] Essa grande demanda dificulta o Estado a remunerar adequadamente os advogados que atendem a esse público. O desembargador, Paulo Dimas de Bellis Mascaretti, vice-presidente da Apamagis (Associação Paulista de Magistrados), discorda da posição da OAB e acha que, na verdade, não deve haver teto. Para ele, os casos devem ser analisados isoladamente, pois uma pessoa pode receber mais de três salários, e mesmo assim, não ter condições de pagar um advogado em razão do comprometimento de sua renda com o sustento da família. [...] Advogados conveniados no estado de São Paulo: 47.607, Defensores Públicos: 400.” In: PAGNAN, Rogério. OB faz lobby para restringir direito à defesa gratuita. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. C3, 29 jan. 2009.

população carente, através de uma prestação de serviço ofertada através de Defensoria Pública não for disponibilizado pelo Estado, a OAB organizará essa prestação.

A Lei 8.906, de 4 de julho de 1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, em seu capítulo VI, no art. 22, § 1º determina que:

Art.22.

(...)

§ 1º. O advogado, quando indicado para patrocinar causa de juridicamente necessitado, no caso de impossibilidade da Defensoria Pública no local da prestação de serviço tem direito aos honorários fixados pelo juiz, segundo tabela organizada pelo Conselho Seccional da OAB, e pago pelo Estado.

No mesmo Estatuto da Advocacia e da OAB, no Capítulo IX – Das Infrações e Sanções Disciplinares, no artigo 34, inciso XII, impõe que o advogado não pode, sem justo motivo, recusar-se a prestar assistência jurídica:

Art.34. Constitui infração disciplinar:

(...)

XII – recusar-se a prestar, sem justo motivo, assistência jurídica, quando nomeado em virtude de impossibilidade da Defensoria Pública;

A determinação legal de prestar Assistência Jurídica, além de ser um dever ético do advogado, passou também a ser responsabilidade do Estado (art.134 da Constituição brasileira). Por outro lado, em determinados locais onde não existem a Defensoria Pública, o juiz nomeará advogado, para exercer esse múnus público, nos termos do artigo 5º, § 3º, da Lei 1.060/50 e também no que se refere ao curador especial, que será nomeado pelo juiz, conforme dispõe o art. 9º, inciso II do Código de Processo Civil:

Art.9º O juiz dará curador especial:

(...)

II – ao réu preso, bem como ao revel citado por edital ou com hora certa.

Para poder atuar na Defensoria, deve o advogado cadastrar-se na seccional da OAB/SC, em sua sede principal ou em uma de suas subseções, indicando sua especialidade, conforme o que preceitua o art. 1º, §3º da LC 155/97, prestando o serviço ao que comprovarem insuficiência de recursos, nos termos do artigo 2º do mesmo diploma legal:

Por outro lado, para a nomeação dos advogados cadastrados, os magistrados devem observar tanto quanto possível um sistema de rodízio propiciando a todos os interessados atuar através de nomeação para a Defensoria.

Todos os advogados nomeados que atuam através da Defensoria serão remunerados através de repasse realizado pelo Governo do Estado de Santa Catarina para a OAB/SC, que serve como gestora destes recursos, devendo esta para tanto, prestar contas trimestralmente. É o que determina o art. 4º, §3º da LC 155/97.

Embora dispensável, a título de registro salienta-se que ao advogado que patrocina causa na Assistência Judiciária Gratuita e Defensoria Dativa, é vedado o recebimento de quaisquer valores de seus clientes, por expressa disposição legal do art. 11 da Lei Complementar nº 155/97.

Com o desenvolvimento das atividades de Defensoria Dativa e Assistência Judiciária Gratuita no Estado, foram observadas na legislação vigente, inúmeras falhas. Para sanar problemas de interpretação de texto da Lei Complementar nº 155/97, foi criada, por portaria da Presidência da OAB/SC nº 23/99, uma comissão destinada a proceder estudos sobre a legislação em vigor, bem como sugerir modificações que resultem numa melhor operacionalização dos trabalhos.

Entre as deficiências apontadas, ressalta-se a falta de padronização dos procedimentos de nomeação de advogados pelos juízes nas comarcas do Estado; a ausência de dados nas certidões expedidas pelos magistrados, que além de dificultar os trabalhos dos funcionários do setor próprio da OAB/SC, forçavam, no mais das vezes, os advogados peticionarem em processos já findos, visando, exclusivamente, a correção de tais omissões; o arbitramento de Unidade Referencial de Honorários - URH's em desacordo com o anexo único da Lei Complementar nº 155/97; o não recebimento por parte da OAB/SC das certidões oriundas do patrocínio de procedimentos de jurisdição voluntária, bem como a negativa por parte dos juízes em fixar URH's para ações desta natureza, entre outras⁴³⁶.

Em 1999, foi encaminhada consulta por parte da OAB/SC à corregedoria-geral visando análise gramatical do texto do art. 17, VIII da Lei Complementar nº 155/97, quanto à restrição de recebimento por parte da OAB/SC de certidões oriundas do patrocínio nos procedimentos de jurisdição voluntária.

⁴³⁶ OAB-SC. Histórico da defensoria dativa e assistência judiciária no Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.oab-sc.com.br>>. Acesso em: 03 out. 2001.

Em resposta datada de 21 de outubro de 1999, a corregedoria-geral asseverou que as restrições contidas no artigo mencionado restringiam-se exclusivamente aos casos específicos e individuais ali mencionados e não à totalidade dos procedimentos de jurisdição voluntária. Tal deliberação ensejou a expedição do ofício circular nº 005/2000 aos advogados catarinenses informando-lhes que não mais seriam recebidas certidões oriundas dos procedimentos constantes do artigo 17, inciso VIII da Lei Complementar nº 155/97, ou seja: os do artigo 1.112, incisos I a V, artigo 1.113, artigos 1.125 a 1.141, artigos 1.205 a 1.210, todos do Código de Processo Civil.

Restam, ainda, algumas questões a serem superadas: a que cala mais fundo é a falta de recursos suficientes para o pagamento de todas as certidões para que se possa democratizar os pagamentos a todos os causídicos que atuam na Defensoria.

Com relação ao procedimento de nomeação dos advogados, nota-se que os critérios adotados são bastante divergentes nas diversas comarcas do Estado.

O artigo 7º da Lei Complementar nº 155/97 prevê que a nomeação deve decorrer de pedido formulado pela parte interessada, por petição escrita, dirigida ao Juiz da Vara, verificada a insuficiência de recursos pelo magistrado ou autoridade judiciária competente para conhecer e julgar a pretensão civil ou criminal.

Ainda, para assegurar o cumprimento da Lei Complementar nº 155/97, a OAB/SC remeteu pedido à Egrégia Corregedoria Geral da Justiça, no sentido de padronizarem-se os procedimentos de nomeação dos advogados, respeitando-se a ordem cronológica de inscrição dos interessados constante da lista enviada aos fóruns pelas subseções da OAB/SC.

Atualmente está em estudo pela comissão de estudos da OAB/SC, proposta para projeto de lei, visando alterações na Lei Complementar nº 155/97, como forma de adaptá-la a novos tempos e corrigi-la em algumas deficiências. Esta proposta está em fase final de estudos e tão logo esteja concluída, deverá ser encaminhada à Assembléia Legislativa para discussão e aprovação.

Espera-se então, que essas mudanças tragam benefícios não só à população que anseia pelo pleno acesso à justiça, mas que também beneficie os advogados catarinenses.

É necessário que sejam feitas algumas considerações ao estilo catarinense de prestar o acesso à Justiça. A Constituição estadual garante para os reconhecidamente pobres a **Assistência jurídica integral**⁴³⁷. Ao tratar sobre a Defensoria Pública, cria a Defensoria Dativa e a Assistência Judiciária Gratuita⁴³⁸, a ser prestada por advogado, cuja remuneração será efetuada ao final do processo com a expedição de certidão, a qual será paga através dos cofres públicos.

Desta forma, o Estado de Santa Catarina não cumpre a determinação constitucional⁴³⁹ e a Lei Complementar nº 80/94⁴⁴⁰, no que diz respeito à criação da Defensoria Pública (que estão em funcionamento em muitos estados brasileiros)⁴⁴¹. Tais determinações legais são mais abrangentes na prestação do serviço do que os que vêm sendo prestados pelo estado de Santa Catarina. Veja-se: a) a defensoria pública abrange a orientação jurídica judicial e extrajudicial, integral e gratuita; b) o profissional, admitido via concurso, estaria à disposição da população para prestação do serviço.

Já pelo viés do estado de Santa Catarina, a comunidade carente tem que contar com a disponibilidade de advogado para prestar o serviço, serviço esse que se restringe ao ajuizamento da ação tão-somente, não havendo assim o serviço de conscientização jurídica da população. Desta forma, o estado catarinense⁴⁴², não está prestando a Assistência Jurídica

⁴³⁷ Constituição do Estado de Santa Catarina, Título II, dos Direitos e Garantias Individuais, art.4º, inciso II: “são gratuitos para os reconhecidamente pobres, na forma da lei: (... letra e) a assistência jurídica integral”.

⁴³⁸ Constituição do Estado de Santa Catarina, Art. 104: “A Defensoria Pública será exercida pela Defensoria Dativa e Assistência Judiciária Gratuita”.

⁴³⁹ Constituição brasileira, Artigo 143. “A Defensoria Pública é instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbendo-lhe a orientação jurídica e a defesa, em todos os graus, dos necessitados, na forma do art. 5º, LXXIV. Parágrafo único. Lei complementar organizará a Defensoria Pública da União e do Distrito Federal e dos Territórios e prescreverão normas gerais para sua organização nos Estados, em cargos de carreira, providos, na classe inicial, mediante concurso público de provas e títulos, assegurado a seus integrantes a garantia da inamovibilidade e vedado o exercício da advocacia fora das atribuições institucionais”.

⁴⁴⁰ Lei Complementar nº80/94, que organiza a Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos Territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos Estados, e dá outras providências. Em seu art 1º determina; “A Defensoria Pública é instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbendo-lhe prestar assistência jurídica, judicial e extrajudicial, integral e gratuita aos necessitados, assim considerados na forma da lei.”

⁴⁴¹ “Já estão em funcionamento as Defensorias Públicas do Acre, Alagoas, Amapá, Amazona, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Sergipe, Tocantins, Rondônia e Pernambuco”. Luciana Gross Siqueira CUNHA, O acesso à justiça e a assistência jurídica em São Paulo. In **Cidadania e Justiça**, Ano 4, nº 9, 2º semestre/2000, Rio de Janeiro, AMB, p. 165.

⁴⁴² RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Op.cit, p. 117. Para o autor, a não criação da Defensoria Pública é inconstitucional, dizendo que: “O modelo atualmente adotado não fornece as assistências jurídica preventiva e extrajudicial, sendo, portanto deficiente e insuficiente. É ele importante conjuntamente com a Defensoria Pública. A sua não criação é, data vênua, inconstitucional e se constitui numa imperdoável omissão dos poderes competentes”.

Integral, e sim Assistência Judiciária Gratuita.⁴⁴³ Quem perde com essa forma catarinense é a população, que fica à margem do pleno exercício de sua cidadania, assegurado na Constituição brasileira⁴⁴⁴.

Conforme o acima explicitado, é correto afirmar que no estado de Santa Catarina o acesso à Justiça é apenas “parcial”, somente existindo como assistência jurídica integral e gratuita graças à prestação efetuada através dos escritórios modelo⁴⁴⁵ dos cursos de Direito existentes no Estado, que serão melhores analisados no terceiro capítulo deste trabalho.

Entretanto, cumpre que rapidamente sejam feitas algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido por tais Escritórios Modelo, que através de seus acadêmicos, pode-se afirmar, de forma personalizada, atendem à população menos favorecida, estribados que estão na prestação da assistência jurídica integral e gratuita a todos. Personalizada porque, o estágio se realiza com o atendimento somente a essa classe social, que por sua vez é uma clientela diferenciada, e requer tratamento diferenciado. Nos estágios dos cursos de Direito, esses clientes devem ser tratados como cidadãos que possuem direitos e devem exercê-los em sua plenitude.

Por outro lado, a qualidade do serviço prestado pelos estagiários é mantida em razão de constantes atualizações teóricas desenvolvidas pelos profissionais que geram suas atividades nos escritórios modelo e pela interdisciplinaridade cada vez mais presente nesses estágios, pelo trabalho conjunto, com assistentes sociais e psicólogos, entre outros profissionais. Em alguns cursos de Direito já estão implantadas as varas universitárias,⁴⁴⁶ o

⁴⁴³ Lei Complementar nº 155/97, art. 140: “A Defensoria Pública será exercida pela Defensoria Dativa e Assistência Judiciária Gratuita, nos termos de Lei Complementar”.

⁴⁴⁴ O Estado de Santa Catarina, não está cumprindo a Constituição Federal, a Constituição Estadual e a Lei Complementar nº 80/94, que determinam a organização da Defensoria Pública.

⁴⁴⁵ Em Santa Catarina, as Universidades que possuem uma unidade jurisdicional nos Campus, através de convênios firmados entre elas e o Tribunal de Justiça de Santa Catarina, Procuradoria Geral de Justiça, Ordem dos Advogados de Santa Catarina – OAB/SC são as seguintes: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (1993), Universidade Regional de Blumenau - FURB (1997), Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (1997). Esses dados foram obtidos diretamente do Tribunal de Justiça de Santa Catarina.

⁴⁴⁶ Cf. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Obra citada*, p. 110, A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC foi a pioneira em firmar convênio em julho de 1993, com o Tribunal de Justiça de Santa Catarina, Procuradoria Geral de Justiça e a Seccional da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/SC) instalando uma Vara da Família dentro da Universidade, por ser a maioria de atendimento feitos nessa área pelo Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) da UFSC. “Esses convênios visam fundamentalmente aproximar o Poder Judiciário dos cursos de Direito, em especial suas atividades de estágio, cumprindo dessa forma dois relevantes papéis: a) criar unidades que atuam fundamentalmente como varas de assistência judiciária, tendo em vista a carência econômica dos clientes desses serviços prestados pelos escritórios modelo dos cursos jurídicos; e b) instituir um instrumento efetivo de melhoria da qualidade do ensino do Direito, em nível das atividades práticas”.

que só vem agregar valor para a qualidade do ensino e para proporcionar o acesso à Justiça, de forma organizada e competente, a um número cada vez maior da população. Mostram-se os estágios jurídicos com grandes possibilidades de proporcionar o acesso à Justiça demonstrando, dessa forma, seu comprometimento com o ensino e com a transformação da sociedade.

Neste capítulo foi tratada a crise do Judiciário, suas implicações no acesso à Justiça e, elencadas dentre muitas, algumas das novas práticas de democratização deste acesso. Dentre estas se destacam, como um meio eficaz de democratização da Justiça, o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos estudantes de Direito, através dos escritórios modelo de assistência jurídica gratuita, que buscam de forma personalizada proporcionar o acesso à Justiça integral à população desprovida de recursos. O próximo capítulo tratará exatamente deste assunto.

Na verdade, os estágios dos cursos de Direito, ao atenderem à população carente, acabam sendo vistos pela comunidade em que se encontram inseridos como os responsáveis pela solução de todos os problemas de assessoria pré-processual, ajuizamento e assessoria pós-processual às camadas economicamente desfavorecidas, quando, não têm tal obrigação, assim como este não é o objetivo primeiro do estágio.

Buscar o resgate ou implantar mecanismos no sentido de fazer valer os direitos do cidadão, com o efetivo acesso à Justiça, envolve não só, especificamente, os objetivos do Curso de Direito da Universidade do Planalto Catarinense, mas deve ultrapassar a academia, atingindo toda a sociedade. A experiência do município de Lages (SC) será demonstrada em seguida.

3.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ATRAVÉS DO ESTÁGIO: A UNIVERSIDADE VAI AO ENCONTRO DA SOCIEDADE (UMA EXPERIÊNCIA CONCRETA DE EFETIVAÇÃO DA CIDADANIA PLURALISTA)

3.3.1 Projeto A Universidade vai ao Bairro

O Curso de Direito da Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC, entende ser função primordial do estágio o envolvimento do estagiário nos problemas sociais da cidade de Lages e região, prezando pela efetivação da cidadania plural numa perspectiva humanista, onde os sujeitos envolvidos sejam protagonistas não apenas de seus conflitos, mas inclusive co-partícipes na solução dos mesmos.

A forma encontrada para operacionalização dessa função primordial do estágio nasceu dentro do próprio estágio, objetivando suprir as necessidades das camadas sociais excluídas e (re) significando a cidadania, agora de forma efetiva e real, inclusive educativa da população, construindo uma sociedade social não-paternalista, mas compromissada e engajada com os conflitos das comunidades/ bairros e cidades vizinhas da Lages (SC), sem perder de vista a cidadania plural.

Faz-se necessário salientar que é o estágio curricular, integrante do Núcleo de Prática Jurídica, envolve o social, pedagógico e o psicológico, sendo que os mesmos às vezes se entrelaçam.

Por outro lado, docentes e discentes no ano de 1992, sentiram a necessidade de o NPJ também proporcionar ao estagiário uma forma de estágio diferenciado. A Universidade, através do NPJ, desloca-se até os bairros prestando seus serviços, pois é na periferia que se aglutinam as pessoas alijadas do processo econômico e, conseqüentemente, sem condições de contratar um profissional da área jurídica.

Embora o NPJ fosse destinado ao atendimento jurídico da camada menos favorecida da população, muitos representantes dessa camada insistiam em não procurá-lo. Mas, porque isso acontecia? Isto é, por que, mesmo tendo à disposição serviço jurídico especializado e gratuito, algumas pessoas insistiam em abrir mão desse benefício? Ouvidas as comunidades, ficou evidente que havia clareza sobre os benefícios proporcionados pelo trabalho do estágio no Escritório Modelo, mas havia também empecilhos de ordem social e econômica que impossibilitavam o acesso, tais como: falta de dinheiro para se deslocarem à

Universidade, mães que não tinham com quem deixar os filhos, clientes que não tinham como tirar cópias de documentos e/ou autenticá-los e ainda a ignorância sobre seus direitos e deveres, entre outros.

Em vista da situação levantada junto à população menos favorecida, a Universidade, através de uma das professoras orientadoras do Escritório Modelo elaborou um projeto no qual o acadêmico se desloca até as comunidades, num esforço de aproximação entre o estagiário, a Universidade e o cliente. Essa iniciativa teve sua origem ancorada num programa desenvolvido em parceria com a Prefeitura Municipal de Lages (SC), através do seu plano de **Ação Integrada – O bairro é você**. Foi a partir daí que o Escritório Modelo do curso de Direito deu início ao projeto **A Universidade vai ao bairro**.

No projeto **Universidade vai ao bairro através do estágio do curso de Direito**⁴⁴⁷, os estagiários do Curso de Direito, sob a supervisão dos professores orientadores, prestam serviços jurídicos à população residente na periferia de Lages, bem como desenvolvem um programa da cidadania junto a estas pessoas, a partir de palestras sobre direitos e deveres fundamentais do cidadão, direito de família, direito das sucessões e direito do trabalho. Destaca-se que este projeto é permanente.

Os objetivos desse projeto são: aproximar o estágio curricular do curso de Direito através do Escritório Modelo com as exigências acadêmicas e as necessidades das comunidades atendidas; proporcionar aos acadêmicos oportunidades de vivenciar a realidade da clientela atendida pelo Escritório Modelo; levar a Universidade ao bairro através do estágio curricular do Curso de Direito; vincular teoria e prática no processo do estágio curricular, articular parcerias interinstitucionais e buscar a integração entre a UNIPLAC e a comunidade; pesquisar a realidade através do estágio e contribuir para a transformação desta realidade; desenvolver o estágio curricular a partir da prestação de serviços extrajudicial e judicial, nos bairros; contribuir através do estágio curricular para o esclarecimento à comunidade economicamente necessitada sobre os Direitos e Deveres Fundamentais do cidadão.

Insta ressaltar-se que esse projeto de extensão é uma forma de assessoria jurídica popular, pois participa ativamente das necessidades jurídicas da sociedade na qual está em ação.

⁴⁴⁷ Este projeto foi apresentado em abril de 1999 quando da realização do II Encontro Nacional de Estágio, em Belo Horizonte – MG, organizado pelo IEL/MG, UFMG e Conselho de Estágio de Minas Gerais e faz parte de uma coletânea publicada pelas instituições acima referidas.

Os alunos palestram sobre várias áreas do Direito, tais como usucapião, posse, registro civil, retificação de registro, aposentadoria, direitos da criança e do adolescente, sucessões, família, direito do trabalho entre outros. Aliado a esse trabalho realizado pelo aluno do curso de Direito, sob a coordenação do docente responsável pelo projeto ainda há a efetiva participação os alunos do curso de Psicologia, que também tem uma coordenadora que participa de todas as atividades desenvolvidas por seus alunos.

A operacionalização do projeto foi iniciada, em maio de 1997 com a participação conjunta da Secretaria de Ação Comunitária da Prefeitura de Lages (SC), a qual agendava as datas e horários de atendimento e definia os bairros a serem atendidos pelos acadêmicos. O trabalho desenvolveu-se em três momentos.

No primeiro momento, compreendido entre o período de maio a outubro de 1997 aconteceu a prestação de serviços, extrajudiciais e judiciais, quando se fez o atendimento, a partir de consultas e encaminhamentos de processos ao fórum, conforme o caso.

Já no primeiro semestre de 1998, ocorreu o segundo momento, atendendo à solicitação da própria comunidade, foram realizadas palestras com as seguintes temáticas: direitos e deveres fundamentais do cidadão; direito de família, registro civil, direito das sucessões e direito do trabalho. E num terceiro momento, entre os meses de abril de 1997 e março de 1998, fez-se a divulgação da prestação dos serviços e das palestras, através da distribuição de cartazes em pontos chaves dos bairros como: supermercados, bares, escolas, igrejas, mercearias etc. Saliente-se que a própria comunidade se encarregou da tarefa de divulgação, que contou, ainda, com os serviços de radiodifusão.

Inicialmente para a execução das palestras foram envolvidos 35 estagiários e a professora coordenadora do projeto. Ao todo 73 pessoas foram beneficiadas com a prestação de serviços e, aproximadamente, 90 assistiram às palestras.

Para a execução do projeto, contou-se com a parceria da Prefeitura Municipal de Lages, através de sua secretaria da Ação Comunitária e da Educação. As escolas municipais (CAIC) se encarregavam de fornecer e organizar o espaço físico necessário para o desenvolvimento das atividades. Foi utilizada também a infra-estrutura do estágio curricular do Curso de Direito e a atuação dos acadêmicos do Curso de Direito dos 9º e 10º semestres.

Depois dessa primeira experiência, tornou-se prática do NPJ a prestação de serviços diferenciada. Assim, além da função pedagógica, o Núcleo de Prática Jurídica presta uma função social adicional, conforme demonstrado até aqui.

Importante ressaltar que o NPJ, também é uma forma de transmissão de conhecimento à clientela que atende, pois as consultas que são prestadas se revestem de esclarecimento sobre os direitos dos cidadãos nas mais variadas áreas do Direito.

3.4 OS MECANISMOS DE EFETIVAÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (EXPERIÊNCIA DO EMAJ DE LAGES (SC): UM EXEMPLO)

Pretende-se demonstrar a experiência do estágio curricular do curso de Direito da UNIPLAC de Lages (SC), uma das instituições de ensino pesquisadas como um exemplo de estrutura e funcionamento do NPJ, pois cada instituição pesquisada adotou a forma que mais lhe convinha, ou que iriam responder às suas expectativas de acordo com seu Projeto Político Pedagógico.

O NPJ do Curso de Direito da Uniplac, representa a materialização das **Disciplinas de Estágio III e IV**, pois em âmbito real, são desenvolvidas as atividades pedagógicas destinadas aos Acadêmicos do Curso de Direito [9ª e 10ª fases]. Sua concretização se dá de forma vivenciada e aplicada no universo jurídico real, por meio de **atendimentos** [consultas, pareceres e assessorias] e **intervenções** judiciais e extrajudiciais, em prol da comunidade menos favorecida.

De enfatizar, que o perfil dos últimos SEIS anos [paradigma] foi escolhido como forma de espelhar a realidade do NPJ, especialmente, com a nova reestruturação dada junto ao Centro de Ciências Jurídicas desta Universidade, no final do ano de 2002.

Num primeiro momento, passa-se a demonstrar o número de alunos que cursaram, efetivamente⁴⁴⁸, as Disciplinas de Estágio III e IV junto ao NPJ, para, então, analisar a estruturação funcional e, por final, espelhar a realidade das atividades desenvolvidas no NPJ, por meio de seus Acadêmicos, Professores Orientadores, Assistente Social e Funcionários.

⁴⁴⁸ Foram computados, apenas, os alunos matriculados no início do semestre; dados estes obtidos por meio de Relatório de Conceitos obtidos junto à SECAD.

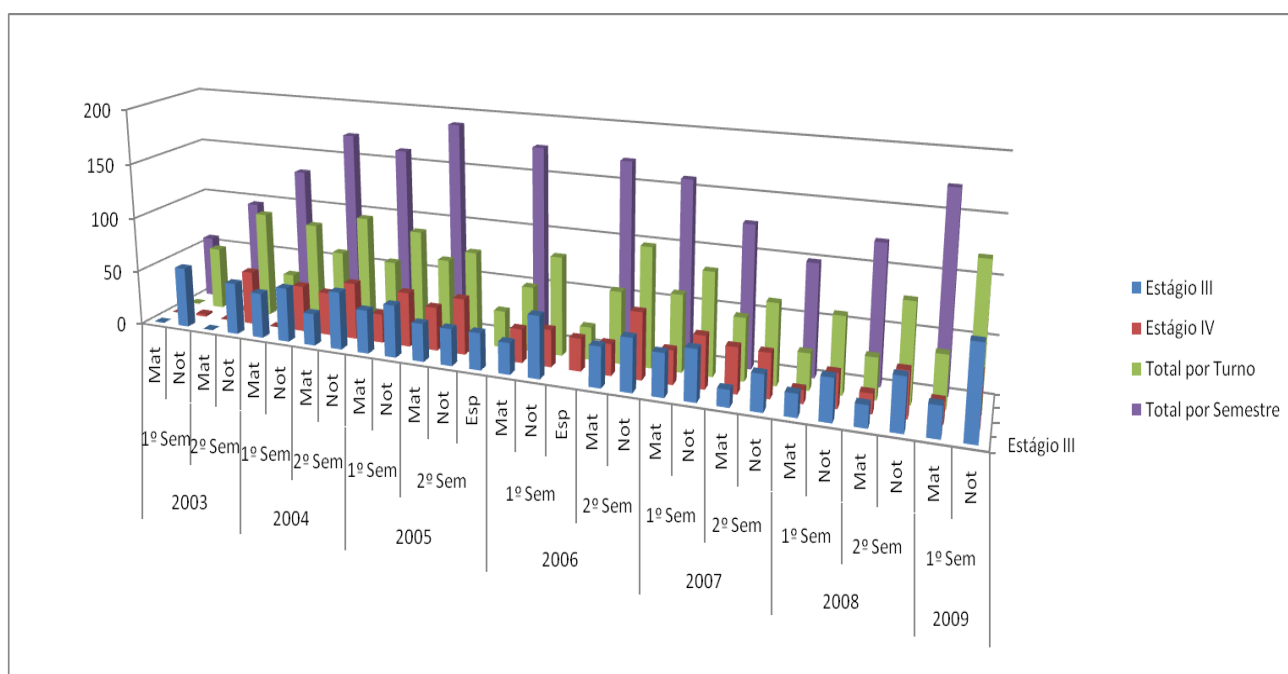
3.4.1 Dos Alunos Matriculados no NPJ – 2003 a 2008

Abaixo segue o número dos alunos que cursaram as Disciplinas de Estágio III e IV, no período compreendido entre os anos de 2003 a 2008. salientando-se que, restou **prejudicado** o número exato nos anos de 2003 e 2004, campos listrados como “0”⁴⁴⁹, haja vista, faltarem meios para se levantar com exatidão tais dados.

TABELA VIII

Número de alunos

	2003				2004				2005				2006			2007				2008					
	1º Sem		2º Sem		1º Sem		2º Sem		1º Sem		2º Sem		1º Sem			2º Sem		1º Sem		2º S					
	Mat	Not	Mat	Not	Mat	Not	Mat	Not	Mat	Not	Mat	Not	Esp	Mat	Not	Esp	Mat	Not	Mat	Not	Mat	Not			
Estágio III	0	55	0	47	41	49	29	52	39	47	34	33	33	28	55		36	47	38	45	15	32	20	37	19
Estágio IV	0	0	0	49	0	42	39	51	26	49	39	50		30	33	29	28	59	30	46	40	39	12	30	17
Total por Turno	0	55	0	96	41	91	68	103	65	96	73	83	33	58	88	29	64	106	68	91	55	71	32	67	36
Total por Semestre	55		96		41 91		171		161		189		175			170		159		126		99		12	



Universidade, possibilitando aos acadêmicos deste Curso desenvolver seu Estágio Curricular

⁴⁴⁹ Restaram prejudicados os números de acadêmicos que cursaram as Disciplinas de Estágio III, no período Matutino, Estágio IV no período Noturno, ambos do 1º Semestre do ano de 2003; Estágio III e IV no período Matutino do 2º Semestre do ano de 2003; e Estágio IV no período Matutino do 1º Semestre do ano de 2004.

⁴⁵⁰ Os Monitores não compõem mais a equipe do NPJ, haja vista, o “desvio de função”; existindo, hoje, apenas, três técnicos administrativos, um assistente social e quatro Professores Orientadores.

nas dependências do NPJ, e, ao mesmo tempo, possibilitando aos seus clientes, acesso ao atendimento psicológico de forma totalmente gratuita e com qualidade. Com isto, a parceria, que já perdura mais de DOIS anos, possibilita aos acadêmicos e comunidade hipossuficiente, respectivamente, participar do processo de ensino-aprendizagem e receber a Assistência Jurídica, sob a ótica do ser humano como um todo, merecedor de respeito e dignidade, sobretudo.

3.4.1.2 Dos Funcionários

O NPJ conta com técnicos administrativos⁴⁵¹, os quais desempenham funções de secretaria, auxiliando aos Professores Orientadores, aos alunos e à clientela do escritório; atividades estas indispensáveis para organização e desempenho das Disciplinas de Estágio curricular obrigatório e, seus desdobramentos na vida prática.

3.4.1.3 Do Assistente Social

O NPJ para desempenho de suas atividades prescinde da figura do Assistente Social, haja vista, que ele é a única pessoa habilitada para declarar a “hipossuficiência” dos clientes a serem atendidos, possibilitando, com isto, o processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos das Disciplinas de Estágio III e IV e, por conseqüência a prestação da Assistência Jurídica, integral e gratuita à comunidade hipossuficiente.

3.4.1.4 Dos Professores

As Disciplinas de Estágio III e IV são ministradas por meio da materialização do Estágio prático e real; o qual é realizado no Curso de Direito da UNIPLAC de forma ímpar, isto é, o Acadêmico desenvolve todas as suas atividades curriculares de Estágio obrigatório sob a orientação **INDIVIDUAL** de um Professor Orientador, que lhe

⁴⁵¹ Hoje há três técnicos administrativos, a fim de suprir os “antigos monitores”, os quais não são mais contratados pela UNIPLAC, haja vista, o desvio de função definido pelo Ministério do Trabalho.

presta toda assistência no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, desde o primeiro contato com o cliente, o aluno é acompanhado pelo Professor Orientador a ele destinado, que o acompanhará até o término da Disciplina de Estágio naquele caso concreto.

Além do atendimento direto e **PERSONALIZADO** do Acadêmico, ao Professor Orientador caberá acompanhar **PESSOALMENTE** o trâmite processual das causas que seu aluno atender e, acordar ou ajuizar. Logo, atrelado as atividades pedagógicas, o Professor Orientador é responsável, pessoalmente, pelos processos ajuizados e, deverá realizar todas as audiências, cumprir intimações e outros trâmites necessários e da espécie às causas em curso ao longo dos anos e de forma contínua até o trânsito em julgado.

De salientar ainda, que muito embora a orientação dos alunos seja realizada de forma **INDIVIDUALIZADA** e, o controle e andamento dos processos também, todas as procurações do NPJ possuem como **OUTORGADOS**, o conjunto de Professores Orientadores, acarretando, com isto, maior zelo, respeito e seriedade nos trabalhos desenvolvidos por tais Professores, como se “associados” fossem.

3.4.1.5 Perfil dos Clientes do Núcleo de Prática Jurídica

Com o advento da Lei nº 8.662/93 que regulamenta o Serviço Social, e estabelecem princípios que preconizam a defesa dos direitos humanos, civis, sociais e políticos, a defesa da democracia, e da qualidade dos serviços prestados à população vem sendo ampliado e redirecionando o agir profissional dos assistentes sociais.

Entretanto, não é somente o Serviço Social que vem repensando sua atuação, diversos profissionais têm refletido sua prática, devido à realidade social que se apresenta uma vez que exigem respostas mais eficazes, olhares mais críticos e maiores alternativas de intervenção, de forma que os diversos direitos estampados na Constituição brasileira sejam efetivados.

Dentro dessa perspectiva, uma prática que vem contribuindo para a construção de um conjunto de ações mais eficazes e uma melhor qualidade dos serviços prestados, não só por assistentes sociais, mas por vários profissionais e instituições, tem sido

aquela realizada numa perspectiva interdisciplinar⁴⁵². Cada profissional, com seu papel e funções específicas, buscam a troca, a reciprocidade, o conhecer do outro profissional, imbuídos de visões e percepções do mundo diferenciadas, com objetivos comuns de buscarem a solução aos problemas e questões da sociedade que se apresenta.

Quando se fala em trabalho interdisciplinar e na construção de novos paradigmas, a ciência jurídica é uma das áreas que também tem buscado repensar o seu papel na resolução dos conflitos e nas formas de acesso à justiça. Este repensar tem sido construído, principalmente a partir da Constituição de 1988, que alargou os horizontes instituindo novos direitos.

Neste sentido, os operadores do direito, passaram a articular suas ações em conjunto com profissionais de outras áreas, na busca de uma dimensão social e política que atenda mais e melhor às necessidades de uma coletividade. Esta articulação parte da perspectiva de que, trabalhar com a consensualidade das diferenças teóricas, enriquece a prática, auxilia na intervenção e contribui para a efetivação de resultados eficazes no que se refere ao direito dos cidadãos.

Visto por este viés, o Núcleo de Prática Jurídica da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, vem construindo uma prática condizente com as atuais formas de pensar. Neste sentido, tem se orientado não apenas pela objetivação do aprendizado de seus acadêmicos, mas pela efetivação de um projeto profissional cujo princípio é o atendimento de qualidade, compatível com o estágio de desenvolvimento do conhecimento na área jurídica e social, comprometido com a efetivação de um processo de cidadania dos usuários daquele serviço.

No Núcleo de Prática Jurídica do curso de Direito da UNIPLAC, a modernização e a qualidade dos serviços prestados são uma busca constante em virtude da atualização teórica empreendida pelos profissionais que desenvolvem suas atividades, e pelo trabalho conjunto realizado entre Direito, Serviço Social e Psicologia. Essa interação entre

⁴⁵² INTERDISCIPLINAR: “O acesso do educador ao conhecimento teoricamente produzido permite que ele passe a ter um conhecimento diferenciado da realidade educacional, que é múltipla em sua origem, portanto, interdisciplinar. [...] Aprender diferentes instrumentais fará parte de seu cotidiano. A mágica estará no adequar o instrumento correto ao momento certo”. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1995, p.94. Ver mais: MONDARDO, Dilsa; ALVES, Elizete Lanzoni; SANTOS, Sidney Francisco Reis dos. (Orgs.) **O ensino jurídico interdisciplinar: um novo horizonte para o direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2005, 208 p.

esses profissionais e profissões, permite o enriquecimento de ações, a construção de alternativas para a melhoria da qualidade e agilidade na busca de soluções de conflitos.

É justamente da experiência do trabalho desenvolvido com uma grande demanda e pelo fato deste trabalho estar voltado na maioria das vezes ao atendimento de famílias, que vivenciam crises familiares e econômicas, que o Serviço Social, em reflexões conjuntas com os profissionais do NPJ, pensou em conhecer melhor a clientela atendida por esse órgão prestador do serviço. Da preocupação de uma intervenção qualificada com essa demanda surgiu a idéia de ser elaborado pelo Serviço Social do NPJ, através dos cadastros e triagens realizadas nos anos de 1999 e 2000, o perfil do usuário.

O perfil⁴⁵³ trata-se de um levantamento realizado a partir dos cadastros feitos nas triagens do Serviço Social do NPJ. Este levantamento objetivou o conhecimento de uma realidade setorial, que poderia contribuir para futuros encaminhamentos de melhoria na qualidade dos serviços prestados.

Os dados⁴⁵⁴ referem-se ao ano de 2000, compreendido entre os meses de março a novembro. Quanto aos meses de janeiro e dezembro, não ocorreram atendimentos

⁴⁵³ O perfil dos usuários do NPJ foi realizado pelo Setor de Assistência Social do Núcleo de Prática Jurídica da Universidade do Planalto Catarinense, pela Assistente Social Cláudia Patrícia Rosal. Esses dados que passarão a ser analisados são de grande importância para que a prestação do serviço prestado pelo NPJ seja de fato direcionada a essa clientela específica e para que sejam buscadas formas de enfrentamento dos obstáculos ao acesso à justiça em Lages (SC).

⁴⁵⁴ Análise dos dados da pesquisa:

1 – Dentre os pesquisados, 98% procurou pela primeira vez os serviços do NPJ, sendo que 64% não procuraram outros profissionais da área jurídica antes de ir ao NPJ. Isso significa que o NPJ de Lages é referência para estas pessoas, ou seja, sequer procurou outros profissionais, indo diretamente ao NPJ na busca de solução para seus problemas jurídicos.

2 – No que se refere à origem de encaminhamento dos pesquisados para o NPJ, observa-se que inclusive advogados fazem esse encaminhamento, demonstrando a seriedade e credibilidade do NPJ. Por outro lado, a grande maioria dos encaminhamentos é feita através de vizinhos e parentes do convívio do cliente. Fica claro que o núcleo de amizade e familiar, por ser confiável, é um grande divulgador dos serviços do NPJ na prestação do serviço.

3 – Nas perguntas de número 4 e 5, 94% dos pesquisados afirmaram que obtiveram orientações claras sobre os seus direitos. Da mesma forma, no que se refere a orientação sobre as possibilidades jurídicas de resolução dos problemas dos pesquisados, onde 98% respondeu afirmativamente. Restando dessa forma, evidenciado que o NPJ vem proporcionando a conscientização dos direitos do cidadão, com orientações jurídicas claras. O acesso efetivo à justiça, que envolve também as orientações pré-processuais, está sendo trabalhado pelo NPJ, demonstrando que ele proporciona o acesso efetivo à justiça neste ponto. Conclui-se também, pelo viés pedagógico, que os estagiários, através de seus conhecimentos adquiridos no curso de Direito são conhecedores de seu papel social e profissional quanto à conscientização da sociedade em que estão inseridos.

4 – Quanto ao ajuizamento da ação e informações sobre o andamento do processo, os pesquisados entenderam que tais serviços estão satisfatórios. Entretanto, consta-se no dia-a-dia do atendimento que os clientes têm dificuldades em distinguir as funções do NPJ das funções do Poder Judiciário (Fórum), claramente observadas quando da aplicação da pergunta número 7. Nas respostas a essa pergunta, os pesquisados comumente reclamaram da demora no andamento de seus processos no Fórum, por vezes sem

tendo em vista as férias coletivas do setor e dos estagiários, respectivamente. O levantamento englobará apenas os clientes que foram identificados através de cadastros preenchidos, pois alguns casos não passam pela triagem do Serviço Social⁴⁵⁵, desta forma o número de clientes computados será menor do que o número de ações trabalhadas no NPJ durante o ano de 2000.

O levantamento foi efetuado a partir de 214 pessoas registradas na triagem, num total de 247 ações ajuizadas e 77 ações não ajuizadas.

Por fim, a presente pesquisa levou à conclusão de que o NPJ é um órgão importante no resgate dos direitos e obrigações do cidadão, na educação para a cidadania, na aproximação da população à justiça, em Lages e região, cumprindo a um só tempo sua função pedagógica e social, proporcionando o Estágio de Prática Jurídica aos seus acadêmicos com qualidade e propiciando, com eficiência, o efetivo acesso à justiça.

As atividades desenvolvidas pelo Estágio de Prática Jurídica necessitam, em nome da qualidade do ensino, de constante aprimoramento, sempre com o fito de não só possibilitar maior acesso à justiça das pessoas e comunidades carentes, como também viabilizar uma desejável integração universidade-sociedade, como um importante instrumento de cidadania.

entender que a etapa até o ajuizamento da ação é a que esta afeta ao NPJ. É de serem consideradas essas dúvidas dos clientes para esclarecê-los melhor. Uma opção pode se dar através da realização de curtas palestras no momento em que os clientes se encontram no aguardo do seu atendimento. Isto pode ser feito em conjunto, pelo estagiário e assistente social, amparados pelo professor orientador, no início de cada período de funcionamento do estágio.

5 – Quanto à orientação pós-processual, outro elemento do efetivo acesso à justiça, quando das respostas à pergunta número 8, observou-se que esse serviço vem sendo prestado. Porém, é necessário enfatizar regularmente aos estagiários, que quando do atendimento aos clientes, os informem com linguagem compreensível, sobre os encaminhamentos quando do término do processo, para que eles não tenham dúvidas sobre o que fazer com a prestação jurisdicional já concluída.

6 – Nas respostas às perguntas de número 9 e 10, restou evidenciado que o NPJ vem promovendo a resolução dos conflitos, sem necessidade de ajuizamento da ação, o mesmo acontecendo com as ações já ajuizadas. Importante destacar que mesmo a ação estando ajuizada, o NPJ empenha-se para a realização de acordo, sendo tais acordos trabalhados em conjunto pelos estagiários, professores orientadores e assistentes social. Esse fato leva a conclusão de que o NPJ é uma alternativa eficiente, um estimulador da resolução de conflitos, sem a interferência do Judiciário, o que desafoga a Justiça, e faz com que a população de Lages e região sintam-se satisfeita e mais feliz pela solução de seus conflitos com rapidez.

7 – No que tange à qualidade do atendimento prestado pelo NPJ existe manifesta satisfação dos clientes em relação à prestação dos serviços, particularmente no que se refere à atuação da equipe de pessoal, restando claro que essa parcela da população está sendo tratada com respeito, seriedade e dignidade, e não de forma paternalista. Este fato é corroborado quando das respostas à pergunta de número 12, onde os pesquisados afirmaram em unanimidade que se tivessem outro problema na área jurídica procurariam novamente o NPJ. Ver mis in: BRÜGGEMANN, Sirlane F. Melo. **Um caminho para a justiça**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 205, 144.

⁴⁵⁵ Os casos que não passaram pela triagem do Serviço Social do NPJ são os seguintes: clientes que retornam ao Escritório para entrar com novo pedido judicial, processos que são substabelecidos por outros advogados ao NPJ, processos em que os advogados do NPJ são nomeados pelo juiz (curador, processo crime)

Conforme a pesquisa realizada, o NPJ demonstrou ser um instrumento eficiente de aproximação do cidadão à justiça, assim como um transformador da sociedade em que está inserido, uma vez que vem proporcionando o efetivo acesso à justiça conscientizando a população carente sobre seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

As potencialidades do NPJ não se esgotam, mas são um desafio para docentes e discentes e para o estágio que ele proporciona. Por outro lado os desafios são postos para serem vencidos, e os Cursos de Direito, através de seus estágios, possuem plenas condições de enfrentar esses desafios e vencê-los. E chegado o momento de os estágios saírem de seus casulos, abandonarem a prestação de assistência paternalista, para colaborarem de forma expressiva para a libertação dos cidadãos, através da conscientização de seus direitos, e isto não é utopia!

A experiência do NPJ, ministrando palestras e atendendo á população carente de Lages e região, demonstra que é possível fazer mais, ir além, firmando convênios com os órgãos e instituições interessadas, a fim de mudar a realidade que ora se apresenta.

Importante ressaltar, que o NPJ, além do acesso que proporciona, e por causa dessas atividades que desenvolve é um gerador de mudanças na formação profissional, bem como no perfil dos novos operadores do Direito. Desta forma, vem cumprindo os princípios que norteiam o estágio de Prática Jurídica, de promoção da dignidade da pessoa humana e dos direitos a ela inerentes, prestigiando a prestação de serviços comunitários através da prática pedagógica, pesquisa e extensão. Assim, insere o estagiário nos problemas sociais da vida comunitária, prezando sempre pela ética como instrumento de aprimoramento humano e profissional, promovendo por meio do estágio, conforme já demonstrado, o seu comprometimento com o ensino aprendizagem, com vistas a uma formação humanística e crítica.

Feita a síntese das atividades, observa-se pelo gráfico abaixo, que no ano de 2003, o EMAJ contava com, apenas, **TRÊS** Professores Orientadores, mas diante do elevado número de **alunos, atendimentos, processos** [já em andamento] e **audiências designadas**, a necessidade por mais Professores Orientadores era clamante; por isto no ano de 2004, mais um Professor Orientador passou a compor a equipe do NPJ e, no 2º Semestre do ano de 2005, passaram para CINCO Professores Orientadores.

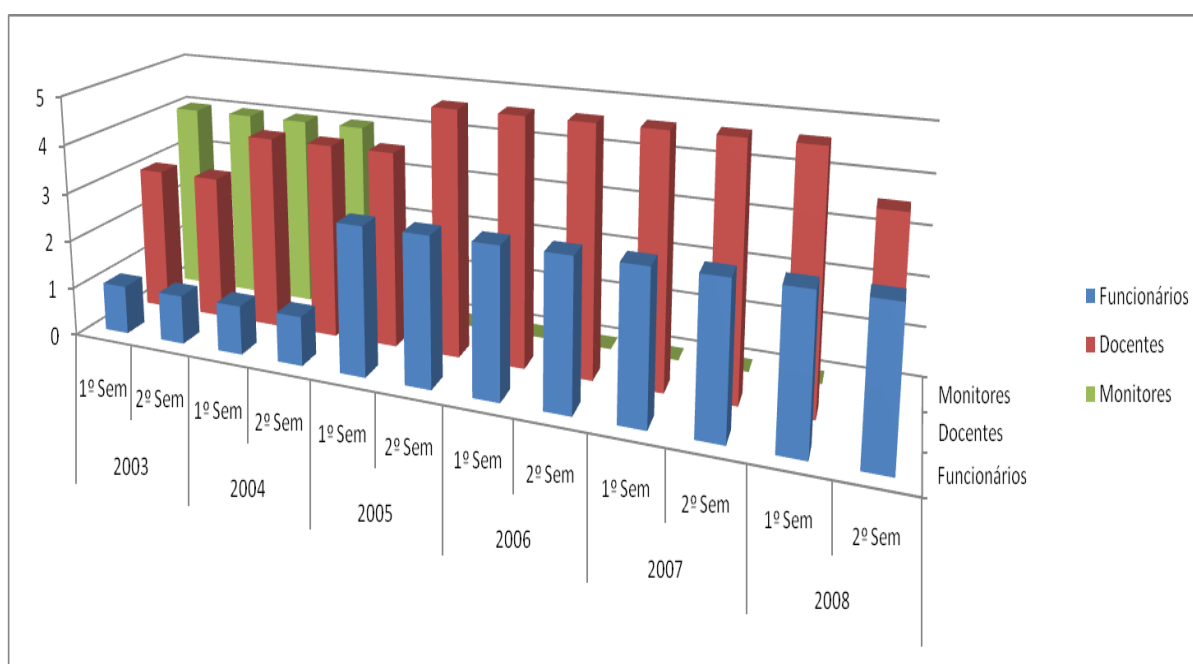
No entanto, em julho de 2008, volta o NPJ a ter 4 professores orientadores os quais vêm desempenhando, a continuidade do pleno desempenho das atividades

pedagógicas e jurídicas, procurando não afetar a qualidade e atendimento personalizado a cada acadêmico das Disciplinas de Estágio III e IV.

TABELA IX

Número de funcionários e docentes

	2003		2004		2005		2006		2007		2008	
	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem
Funcionários	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3
Docentes	3	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4
Monitores	4	4	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0



Fonte: NPJ da UNIPLAC

3.4.1.6 Da Assistência Social

Conforme já explanado, o serviço de Assistência Social é um dos elos que sustenta e possibilita o desempenho das atividades desenvolvidas no NPJ, pois se destina a declarar a “hipossuficiência” dos clientes a serem atendidos pelos Acadêmicos no NPJ; realizando a materialização do processo de ensino-aprendizagem nas Disciplinas de Estágio III e IV.

Percebe-se, assim, pelo gráfico abaixo, que o número de atendimento é diretamente proporcional ao número de alunos que o NPJ recebe a cada Semestre, haja vista, que se trata de uma Disciplina do Curso de Direito e, como tal deve primar, prioritariamente, pela qualidade do ensino e, não, apenas, a prestação de Assistência Jurídica, numa verdadeira “máquina de ações judiciais”.

TABELA X

Número de clients atendidos pela assistência social

2003		2004		2005		2006		2007		2008	
1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem
522	6.05	980	1.468	978	511	569	561	523	595	401	337*

*Em andamento no 2º semestre de 2008.

Neste período a OAB/SC não prestou assistência jurídica à comunidade



3.4.1.7 Das ações judiciais protocoladas e das audiências realizadas

O quadro abaixo demonstra o número de ações protocoladas e as audiências realizadas por semestres nos últimos seis anos. Salienta-se que, no segundo semestre do ano de 2008 muitas outras estão em vias de ajuizamento/participação, haja vista, que o término das atividades dos acadêmicos junto ao NPJ dar-se-á no último dia letivo, postergando, ainda, para os casos pendentes e/ou de extrema urgência⁴⁵⁶.

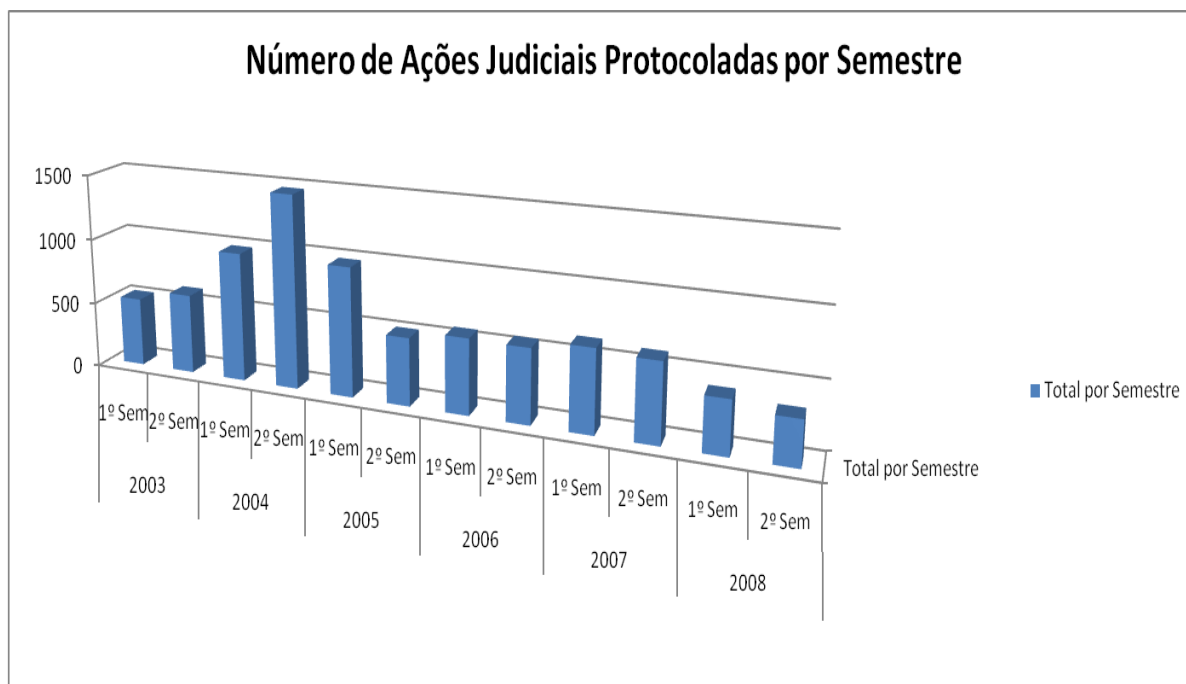
Demonstra-se, por fim, que muitas outras ações tramitam junto ao Fórum central desta Comarca e à Justiça Federal, no entanto, não foram contabilizados neste Relatório por no momento não ter-se meios de levantar com exatidão tais dados.

TABELA XI

Número de ações judiciais protocoladas
(Iniciais, Defesa, Incidentes e Recursos)

2003		2004		2005		2006		2007		2008	
1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem
385	443	499	643	890	545	573	442	503	419	356	272*

* Em andamento.



Fonte: NPJ da UNIPLAC (2007).

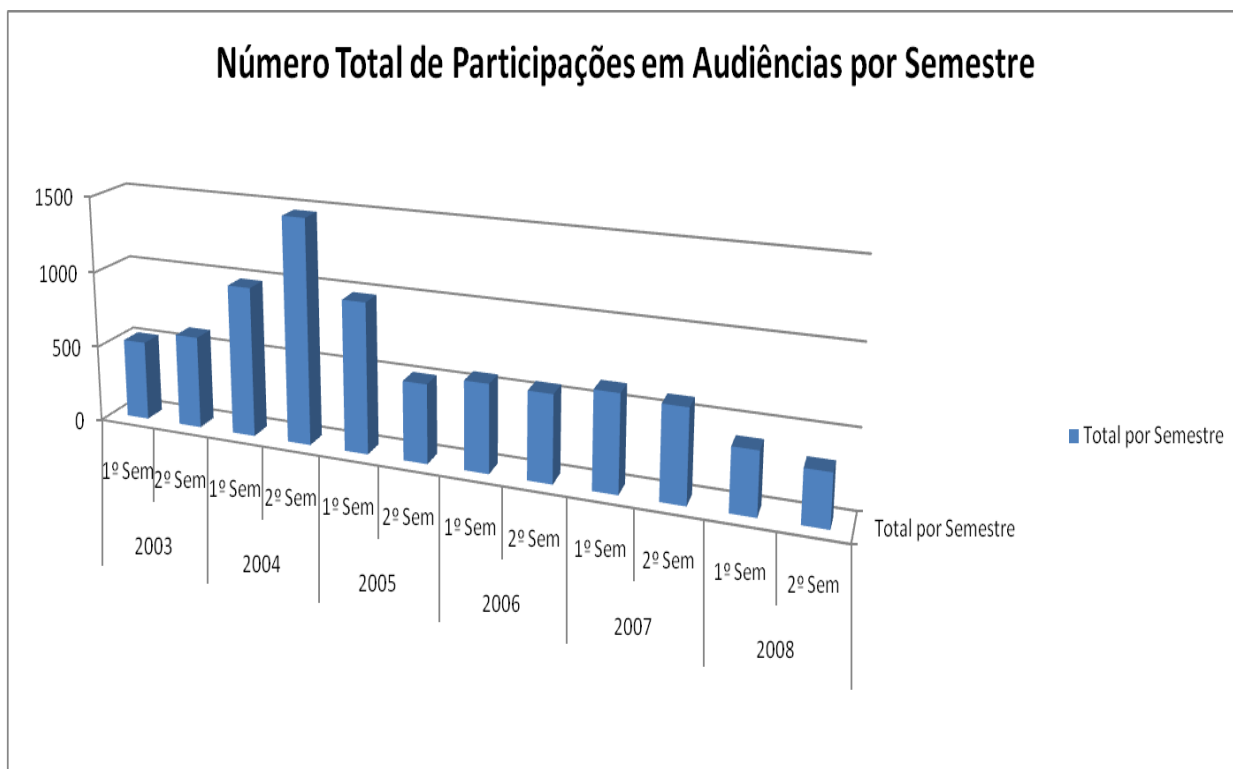
⁴⁵⁶ Ressalte-se, aqui, que se trata de casos reais, logo, não limitadas no tempo do ano letivo, por exemplo, audiências no mês de dezembro e janeiro.

TABELA XII

Número de participações em audiências número de alunos

2003		2004		2005		2006		2007		2008	
1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem
112	239	229	278	357	276	277	263	206	220	160	100*

* Em andamento.



Fonte: NPJ da UNIPLAC (2007)

Entretanto, na constante busca de melhorar o estágio, sua prestação de serviço, o NPJ também está preocupado em demonstrar ao estagiário, futuro operador jurídico, a realidade social a que está inserido. Assim como também, preocupa-se o NPJ em proporcionar o acesso à Justiça, não apenas via ajuizamento de ações, mas diferenciar seu atendimento, com vistas a proporcionar o efetivo acesso à Justiça, que presta orientação e informação jurídica pré-processual e pós-processual. Um acesso à Justiça efetivo que oriente os cidadãos sobre seus direitos e quando for o caso, de posse desses conhecimentos, que possa o cidadão optar pela solução do seu problema, conflito ou que possibilite esclarecê-lo sobre suas dúvidas a ponto de sentir-se senhor de seu futuro. Se não for esse o objetivo do cidadão, que seja esclarecedor sobre que decisão deve tomar diante de uma situação jurídica seja ela

qual for, em termos de direitos básicos do cidadão, mas que saiba identificar que está diante de um problema jurídico.

3.4.2 Interdisciplinaridade possível e necessária sobre a integração dos estágios supervisionados de estudantes de Psicologia e Direito

Discorrer sobre a parceria entre o curso de Direito e de Psicologia no oferecimento de estágios transarticulados requer a explicitação do “fazer” do psicólogo jurídico.

De acordo com o Colégio Oficial de Psicólogos de Madri⁴⁵⁷, a Psicologia Jurídica é denominada “um campo de trabalho e investigação psicológica especializada cujo objetivo é o estudo do comportamento dos atores jurídicos no âmbito do Direito, da Lei e da Justiça”.

A Psicologia Jurídica está subdividida em algumas áreas, a saber: Psicologia Jurídica e o Menor; Psicologia Jurídica e Direito de Família; Psicologia Jurídica e Direito Cível; Psicologia Jurídica do Trabalho; Psicologia Jurídica e Direito Penal (fase processual); Psicologia Judicial ou do Testemunho; Psicologia Penitenciária (fase de execução); Psicologia Policial e das Forças Armadas; Vitimologia e Mediação⁴⁵⁸. Embora a atuação do psicólogo jurídicos estarem ainda em processo de construção em nosso país, uma rápida leitura destes títulos possibilita compreender a extensão e a amplitude de possibilidades de interface entre a Psicologia e o Direito.

Guimarães e Guimarães⁴⁵⁹ destacam significativo aspecto desta interface ao asseverarem a importância, para os operadores do Direito, da atenção que deve recair sobre a contribuição dos aspectos psíquicos envolvidos num processo de decisão e que influi em

⁴⁵⁷ COSTA, F. N.; CRUZ, R. M. Atuação de Psicólogos em Organizações de Justiça do Estado de Santa Catarina. In: CRUZ, R. M.; MACIEL, S. K.; RAMÍREZ, D. C. (Orgs). **O Trabalho do Psicólogo no Campo Jurídico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 29.

⁴⁵⁸ FRANÇA, F. Reflexões sobre psicologia jurídica e seu panorama no Brasil. 2003. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000100006&lng=es&nrm=iso> Acesso em: 27 de abr. de 2007.

⁴⁵⁹ GUIMARÃES, A. C. S.; GUIMARÃES, M.S. Guarda: um olhar interdisciplinar sobre casos judiciais complexos. In: ZIMERMANN, D. E; COLTRO, A. C. M. **Aspectos psicológicos na prática jurídica**. Campinas: Millennium, 2002. p. 32.

tantos destinos. E diante da determinação dos aspectos subjetivos na vida das pessoas, parece ser imperativo que devam ou possam contar com uma equipe interdisciplinar.

Não somente se utilizam da atuação dos estagiários do curso de Psicologia os juristas e os estagiários de Direito, mas também as pessoas que carecem de um trabalho de intervenção, de atendimento às suas demandas e necessidades. Assim, a atuação dos estagiários ou profissionais de Psicologia no campo jurídico compreende a investigação, em diferentes níveis de complexidade, dos fenômenos psicológicos no âmbito da Justiça e do exercício do Direito, prestando serviço de assessoramento direto e indireto às organizações de Justiça e as instituições que cuidam dos Direitos dos cidadãos⁴⁶⁰.

A parceria entre o estágio supervisionado de Direito e de Psicologia constitui possibilidade efetiva e real de expansão de um campo quase que inédito e de propiciar o fortalecimento das práticas interdisciplinares. Afinal, os profissionais e os futuros profissionais envolvidos no processo buscam atuar integrados e a serviço da cidadania.

No NPJ da UNIPLAC, a inquietação com relação aos conflitos trazidos pela sociedade sempre esteve presente. Sabedores de sua incapacidade para resolver ou tentar solucionar algumas questões que acompanhavam o problema jurídico, reuniram-se o professor supervisor do estágio do curso de Direito e a coordenadora do curso de Psicologia, ávidos por um trabalho interdisciplinar que proporcionasse melhorias na prestação do serviço do NPJ e que pudesse constituir espaço de aprendizagem para os alunos. Depois de discussões, nasceu o projeto piloto em 2006, onde foi proposta a inclusão de estagiários do curso de Psicologia no atendimento aos clientes que procurassem o NPJ e que acolhessem tal possibilidade. Devido à demanda, acreditava-se, naquele momento, ser necessária a intervenção da Psicologia especialmente nos casos de separação judicial, divórcio direto litigioso e violência às mulheres, crianças e adolescentes.

Essa experiência perdurou por um ano quando, após criteriosa avaliação de todos os envolvidos do curso de Direito e de Psicologia, o Projeto, então piloto, tornou-se uma opção aos acadêmicos do curso de Psicologia sob a forma de estágio curricular.

O estágio dos estudantes de Psicologia no NPJ, já consolidado, tem por finalidade proporcionar aos estudantes atividades em situações reais de vida e de trabalho,

⁴⁶⁰ Reflexão realizada através das constatações dos autores: COSTA, F. N.; CRUZ, R. M. Atuação de Psicólogos em Organizações de Justiça do Estado de Santa Catarina. In: CRUZ, R. M.; MACIEL, S. K.; RAMÍREZ, D. C. (Orgs). **O Trabalho do Psicólogo no Campo Jurídico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

junto a pessoas jurídicas ou à comunidade em geral, com o objetivo de produzir aprendizagem profissional e sócio-cultural. Por ser interface entre atividade acadêmica e profissional, este estágio tem se caracterizado como problematizador da realidade, sendo espaço privilegiado, tanto para aprendizagem do exercício profissional quanto para levantamento de questões importantes para a pesquisa.

A atuação dos estagiários de Psicologia no NPJ ocorre obedecendo a critérios e condições estabelecidas pelo colegiado do curso e acontece da seguinte forma: inicialmente são selecionados oito estagiários que atuarão em duplas, alternando-se no atendimento ao cliente como terapeuta e co-terapeuta. As duplas de estagiários permanecem por oito horas, em dois períodos de quatro horas, no NPJ. Neste período de tempo os clientes são encaminhados para o atendimento de suas diversas demandas. Para que tal ocorresse, a coordenação do NPJ disponibilizou espaço físico próprio.

Quando o paciente acolhe a oferta de atendimento psicoterápico, após a triagem pelo Assistente Social, são realizados os atendimentos. Na proposta estruturada definiu-se a possibilidade de integração entre as duplas de estagiários de Psicologia com o estagiário de Direito para discussão do caso que têm em comum, dentro dos parâmetros éticos e legais que orientam atendimentos psicoterápicos, de modo que os atendimentos e encaminhamentos de cada cliente/caso obedeçam à lógica da integralidade. Os estagiários de Psicologia recebem supervisão e orientação direta de um professor deste curso.

As supervisões e orientações ocorrem no mesmo local e são realizadas em reunião de todos os futuros psicólogos envolvidos no processo, em razão de que a orientação recebida por uma dupla constitui possibilidade de aprendizagem às demais.

É pertinente destacar que essa modalidade de estágio ocorre durante o período de um ano e está integrada ao Estágio Supervisionado em Psicologia Social Comunitária, durante o quarto ano do curso.

Com o intuito de dimensionar o escopo dos atendimentos realizados é possível destacar os resultados computados durante o ano de 2007 e 2008 conforme tabela abaixo:

TABELA XIII

Encaminhamentos do curso de psicologia período 2007 - 2008

Origem do Encaminhamento	Motivo	Faixa Etária	Sexo	Número de Encaminhamentos
NPJ – Assistente Social 95	Separação Judicial/ Adoção	14 anos a 60 anos	Feminino 100	
Advogados - 1	Tentativa de suicídio - Depressão de adolescente		Masculino 09	
Curso de Odontologia - 1	Pensão alimentícia/ Visita a filhos menores			
Juiz - 10	Traição conjugal/ Agressão			
Médico Posto de Saúde - 1	Guarda de filhos e ou perda da guarda			
Termo de Audiência - 1	Perda da mãe, Problema com a filha			
			Total	109

Fonte: NPJ da UNIPLAC (2007)

A presença de estagiários de Psicologia no NPJ contribui ainda na produção de conhecimentos, de forma a atender os pressupostos da academia. Durante o ano de 2008, por exemplo, foram realizados pelos estagiários do curso de Psicologia⁴⁶¹ quatro Trabalhos de Conclusão de Curso - TCCs que receberam os seguintes títulos: (a) A percepção das mulheres de diferentes gerações acerca da traição masculina; (b) Formas de expressão dos sentimentos das mulheres vítimas de violência física do município de Lages (SC); (c) Separação litigiosa e os principais sentimentos vivenciados pelas mulheres; (d) Aspectos psicossociais da violência doméstica contra mulheres.

Salienta-se que a interdisciplinaridade é uma constante na exposição dos Trabalhos de Conclusão do Curso de Psicologia assim como nas bancas de monografia do curso de Direito. Os TCCs são apresentados em Seminários, oportunidade em que, além do professor orientador e de um professor do curso de Psicologia, é convidado também para constituir a banca avaliadora um professor do curso de Direito, sempre que possível. Todos os

⁴⁶¹ KANAN, Lilia. VI **Seminário de TCC em psicologia da Uniplac** (Org.) Formas de expressão dos sentimentos das mulheres vítimas de violência física no município de Lages (SC): sujeitos, instituições e fazeres à luz da psicologia comunitária e da saúde. 17 a 25 nov. 2008.

acadêmicos do curso de Direito são convidados a participar dos seminários de apresentação dos TCCs.

Vivencia-se a concretude da proposta elencada inicialmente: a atuação de forma interdisciplinar entre Psicologia e Direito tem favorecido o acesso jurídico à comunidade.

O trabalho no sentido de promover e conscientizar o indivíduo nas relações que estabelece, possibilitando aos profissionais atuantes neste âmbito e aos clientes visualizar novas formas de comportamento e atitudes que venham a melhorar suas relações e, possivelmente, desencadear transformações sociais que constituem a direção ou as metas que justificam e fortalecem a interface entre as duas ciências.

Poder-se-ia afirmar que essa parceria entre os cursos de Direito e Psicologia, ao trabalharem em conjunto no NPJ, torna-os diferenciados, possibilitando a construção de uma parceria produtiva, por meio da indissociabilidade entre a prática e a teoria dos cursos envolvidos. Tal proposta assume, em grande medida, valor e utilidade, pois se caracteriza como inovadora e emancipatória, uma vez que respeita e promove a multiplicidade de culturas da região e que pretende atingir e efetivar a cidadania plural.

Essa atitude humanista por parte de docentes e discentes, concretizada na didática interdisciplinar leva ao diálogo, a compreensão, e a necessária reciprocidade de experiências em prol do *ser mais*, tanto para docentes, discentes e comunidade envolvidas, o que aduz FAZENDA⁴⁶²

A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de *trocias intersubjetivas*. Nesse sentido o papel e a postura do profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou *interdisciplinar*, deverão *promover* essa possibilidade de *trocias*, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas.

O diálogo entre os dois cursos trouxe novas possibilidades aos docentes, acadêmicos e à sociedade atendida, humanizando-a.

⁴⁶² FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995, p. 79

Até então, sabia-se através de pesquisa realizada na dissertação⁴⁶³ desta pesquisadora, que o acesso efetivo à Justiça era realidade no NPJ de Lages (SC), mas fruto das conclusões a que se chegou dentre elas estava a necessidade urgente de parceria com o curso de Psicologia, pois o operador do Direito não dava mais conta das variadas demandas e conflitos sociais com que se deparava. A impotência diante da dor da Separação Judicial ou da violência contra a criança e o adolescente, por exemplo, extrapolava o jurídico, e a concretização da cidadania ficava prejudicada.

Essa parceria entre os cursos de Direito e Psicologia é uma proposta interdisciplinar que leva à construção de novos conhecimentos, até então desconhecidos e, desta forma, ou nessa experiência a possibilidade de interpenetração torna-se ação fundamental sobre a realidade na qual estão convivendo os docentes, discentes e a comunidade.

Essa aproximação dos dois cursos trabalha a troca, o diálogo, a reciprocidade, a compreensão, a criatividade, a promoção do humano e suas especificidades, com suas dores, angústias, limitações, imperfeições e potencialidades, aliadas à vontade de aprender dos docentes, discentes e da comunidade, tornando esta parceria encantadora, mágica e poética. Saliente-se que este trabalho apenas é possível porque os docentes envolvidos estão comprometidos na perspectiva de que a atitude humanista pode promover ou determinar transformações.

Está-se vivendo no ensino do Direito e no estágio supervisionado um novo momento desde o final dos anos 90, vivenciando-se uma preocupação concentrada na formação de seres humanos, de homens e mulheres. Nesse sentido, é importante destacar WARAT⁴⁶⁴ que reforça

O prolongamento da corporeidade do homem na racionalidade da técnica é um abismo agudo na cultura pós-moderna, que tem um papel decisivo no fortalecimento de uma sociedade de guardiões totalitários, homens sem desejos nem capacidade para fluir a linguagem por seus corpos. Em suma, uma cultura que caminha para o conglomerado de andróides.

⁴⁶³ Ver mais sobre acesso efetivo à Justiça. A dissertação foi publicada assim: BRÜGGEMANN, Sirlane F. Melo. **Um caminho para a justiça**. Florianópolis: OAB/SC, 2005, p. 19-48.

⁴⁶⁴ WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao Direito**: o Direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1997, p. 35.

Assim, formar *andróides* é uma fase superada, precisam-se formar homens e mulheres voltados às vicissitudes do “outro” e seus desejos, a transformação se impõe. Para isso é necessário reinventar, criar, dialogar. Enfatiza WARAT⁴⁶⁵:

Temos de inventar uma nova forma de cultura, em que a presença do *prazer*, que a vida exige, seja mantida na ciência, na técnica e nas artes, não deixando de exaltar também as possibilidades do ser humano na criação transformadora da realidade, de sua estrutura psíquica e de sua relação com os outros.

Nessa proposta, o ensino do Direito e seu estágio supervisionado revestem-se não apenas de uma nova aparência, mas de uma nova estrutura e perspectiva. O formalismo exacerbado, os termos técnicos comumente usados, o distanciamento entre juiz, representante do ministério público e advogado em relação às partes (seres humanos) é exatamente o contrário do que aqui objetiva-se.

O estágio supervisionado, que trabalha com situações reais, deve também estar comprometido com a realidade, ser real para seres humanos reais, que entendam e compreendam a linguagem do Direito. Urge que se valorize menos a feitura de petições, como se ele fosse uma fábrica de ajuizamento de ações, de defesas técnicas. Assim, “o formalismo, a linguagem rebuscada, a pompa, o terno, a gravata, constituem a antítese imediata e frontal do que estamos defendendo⁴⁶⁶”.

O estágio, seus docentes e discentes, necessitam trabalhar em parceria de tal forma que não haja diferenças entre quem tem poder e quem precisa dos serviços. A hierarquia que existe entre supervisão de estágio, docentes e discentes e o poder que emana dela, devem ser partilhados de tal forma que todos se sintam responsáveis e capazes.

A dignidade da pessoa humana é o foco, a essência do estágio. A transformação do estágio começa nos seus alicerces. Isso é possível, como já dito, se o perfil dos docentes do estágio estiver fundamentado na perspectiva humanista e se entre eles existir cumplicidade, doação, diálogo, companheirismo e ética. Caso contrário, é falar ao vento... A transformação não acontece!

Assim, fomentam-se ações, envolvendo o maior número de acadêmicos, professores do curso de Direito, Psicologia, Odontologia, Pedagogia, Serviço Social e demais

⁴⁶⁵ Idem, op. cit, p. 36

⁴⁶⁶ Cf. DIAMANTINO, Pedro Teixeira; OLIVEIRA, Murilo Sampaio et al. Do sono dogmático à implosão do Direito: a experiência em um estágio diferenciado. Jus Navegandi, Teresina, a. 7, n. 71, 12 set. 2003. Disponível em: < <http://1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4350>>. Acesso em: 10 dez. 2004.

parcerias interinstitucionais e a comunidade, sob a prerrogativa de respeito à cultura da população da região. Ao mesmo tempo, instrumentalizam-se os acadêmicos e os preparam para agir a partir das necessidades da comunidade, previamente levantadas, procurando vincular teoria e prática e permitir, no processo de estágio, rever suas políticas de operacionalização e de atualização de conteúdos curriculares, bem como de práticas pedagógicas do curso.

3.5 POSSIBILIDADE DO ENFOQUE DO HUMANISMO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Conforme já demonstrado nos itens anteriores, o enfoque humanista é plenamente possível no ensino do Direito, e pelo mesmo viés da educação entende-se a possibilidade de tratar o estágio supervisionado de uma forma menos legalista e mais focado nos valores. Urge um novo Direito! A sociedade clama por ele, especialmente os direitos que se nos apresentam desde o final do século XX. Surgem os novos atores de Direitos, os sujeitos emergentes aos quais se refere Antonio Carlos Wolkmer.

Importante analisar, mesmo que de passagem, essas novas sociabilidades, as destacadas por Antonio Carlos Wolkmer que se refere como sendo novos protagonistas⁴⁶⁷, com a proposta de um pluralismo jurídico como projeto de emancipação e de alteridade⁴⁶⁸, ou seja, um paradigma de “juridicidade alternativa” para os menos favorecidos e que pressupõe a conjugação dos seguintes requisitos esclarecendo WOLKMER⁴⁶⁹:

- a) a legitimidade de novos sujeitos sociais; b) fundamentação na justa satisfação de necessidades humanas; c) a democratização e descentralização de um espaço público participativo; d) a defesa pedagógica de uma ética da alteridade; e) a consolidação de processos conducentes a uma realidade emancipatória.

⁴⁶⁷ Observar também: MORENO, Isidoro. Derechos humanos, ciudadanía e interculturalidad. In: DÍAZ, Emma Martín, SIERRA, Sebastián de La Obra. (Orgs.) **Repensando la ciudadanía**. Sevilla: Fundación El Monte, 1998,

⁴⁶⁸ ALTERIDADE: “[Do lat. alter. ‘outro’, + (i)dade).] S.f. Filos. Qualidade do que é outro (q.v.). Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 107.

⁴⁶⁹ Cf. WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico** - fundamentos de uma nova cultura no direito. São Paulo: Alfa-Omega, 2001. p. 207 -254.

O autor quer enfatizar a existência “sobre um sujeito vivo, atuante e livre, que participa e autodetermina-se e modifica a mundialidade do processo histórico-social⁴⁷⁰”. Esse “novo” e o “coletivo”, devem ser revistos, na significação de identidades humanas não mais sob o viés de “classe, etnia, sexo, idade, religião ou necessidades, mas em função de postura que permitiu sujeitos inertes, dominados, submissos e espectadores passassem a sujeitos emancipados, participantes e criadores de sua própria história⁴⁷¹”.

MORENO no mesmo sentido refere-se aos “novos sujeitos históricos”, como sendo os excluídos, aduzindo:

Uma multidão de povos ou etnonações tem se convertido hoje, ou estão convertendo-se, em “novos sujeitos históricos”, três séculos de resistência às vezes ativa às vezes silenciosa, ante o fracasso das políticas de “modernização” desenvolvimentista desejadas pelo Ocidente através de elites ocidentalizadas de seus continentes; ante a evidência do caráter excludente para eles dos Estados-Nação construídos através da descolonização política, aos que nunca tem sido outra coisa senão que cidadãos de segunda categoria, e ante a reiterada experiência de ser negados como realidades coletivas identificáveis ou ser tutelados como se fossem descapacitados legais”.⁴⁷².

Mudar este quadro que ora se apresenta na sociedade atual requer mecanismos eficientes para a transformação. Uma delas, pode ser o caminho para a emancipação e libertação destes “novos sujeitos históricos”, e de forma ampla a toda a sociedade.

O caminho que ora aponta-se não é outro senão o da educação na cidadania, sendo o caminhar no sentido de construção de um mundo com menos violência e exclusão social.

A educação que se reporta há de ser aquela baseada em valores. Estes por sua vez, estão constantemente em debate, seja na academia seja na política. O que se pretende

⁴⁷⁰ Cf. WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 195.

⁴⁷¹ Idem, p. 195. Consultar mais em Wolkmer, Maria de Fátima Schumacher. A cidadania neoliberal: elementos para a cidadania cosmopolita. 2003. 335 f. **Tese (Doutorado em Direito)** Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

⁴⁷² MORENO, Isidoro. Derechos humanos, ciudadanía e interculturalidad. In: DÍAZ, Emma Martín, SIERRA, Sebastián de La Obra. (Orgs.) **Repensando la ciudadanía**. Sevilla: Fundación El Monte, 1998, p. 24. “*Una multitud de pueblos o etnonaciones se han convertido ya hoye, o están en trance de convertirse, em “nuevos sujetos históricos”, tras siglos de resistencia, a veces activa a veces silenciosa, ante el fracaso de las políticas de “modernización” desarrollista auspiciadas por Occidente a través de las élites occidentalizadas de sus continentes; ante la evidencia del carácter excluyente para ellos de los Estados-Nación construídos tras la descolonización política, en los que nunca han sido otra cosa que ciudadanos de segunda categoria: y ante la reiterada experiencia de ser negados como realidades colectivas identitarias o ser tutelados como si fuesen discapacitados legales*”.

é que seja efetivamente retomada não apenas a discussão sobre valores e sua indispensabilidade à vida humana, sendo que os valores são inseparáveis da pessoa humana, mais materializada a sua efetivação, que somente dar-se-á pela via da educação.

Ao referir-se ao mundo dos valores CORTINA⁴⁷³ contribui:

Que são componentes tão inevitáveis do mundo humano que é impossível imaginar a vida sem eles. Isto é o que acontece concretamente com os valores morais, porque a moral “à levamos no corpo”, já que não existe nenhum ser humano que possa situar-se além do bem ou do mal morais, senão que todos somos inevitavelmente morais. Seja atuando de acordo com os cânones morais determinados, seja trabalhando de forma imoral a relação com estes mesmos cânones, estando altos, ou baixos de moral, em forma ou desmoralizados, o certo é que não podemos escapar a esse âmbito da moralidade que coincide com o da humanidade. Toda pessoa humana é inevitavelmente moral.

Por conseguinte, não se está afirmando que os demais valores⁴⁷⁴ não sejam essenciais, mas sim que os valores cruciais no contexto histórico pela qual atravessa a humanidade são os mais discutidos. Observa-se nas salas de aula, na política (através da mídia), nas relações de trabalho, na sociedade como um todo que os valores morais, poderiam afirmar, necessitam serem resgatados.

O mundo capitalista e competitivo que se apresenta vem afastando os valores morais das relações, prestigiando, talvez de forma não intencional, o “cada um por si”, o individualismo por assim dizer.

Esse individualismo nas suas mais variadas relações atropela os valores morais, privilegiando a competitividade e esquecendo-se que a competitividade é integrante das relações e não determinante para o desenvolvimento humano, para as relações de mercado, ela arrasta consigo a desvalorização do Ser humano e de sua dignidade.

⁴⁷³ CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo**: hacia una teoría de la ciudadanía. Madri: Alianza Editorial, 1999, p. 218. “[...] que son componentes tan inevitables del mundo humano que resulta imposible imaginar una vida sin ellos. Y esto es lo que sucede concretamente con los valores Morales, porque la moral “la llevamos en el cuerpo”, ya que no hay ningún ser humano que pueda situarse más allá del bien y del mal morales, sino que todos somos inevitablemente morales. Sea actuando de acuerdo con unos canones morales determinados, sea obrando de forma inmoral em relación con esos mismos cânones, estando altos o bajos de moral, en forma o desmoralizados, lo cierto es que no podemos escapar a ese ambito de la moralidad que coincide con el de la humanidad. Toda persona humana es inevitablemente moral”.

⁴⁷⁴ “[...] No quiere decir esto que no sean esenciales los valores estéticos (la belleza, la elegancia), los religiosos (lo sagrado, lo trascendente), los de la salud (la salud, la agilidad), los intelectuales (el conocimiento, la evidencia), o los de la utilidad (lo útil, lo efíza), sino que son morales los que parecen estar de actualidad; tal vez porque nos percamos, con razón, de que desde ellos podemos ordenar los restantes de una forma ajustada a las exigências de nuestro ser personas, ya que los valores morales actúan como integradores de los demás, no como sustitutos de ellos”. Cf. CORTINA, op.cit., p. 218-219.

Imprescindível resgatar os valores morais, através do ensino desde a pré-escola até o ensino superior, especificamente no ensino do Direito, cuja formação vem se caracterizando pela técnica e formalismo.

Neste sentido, vale enfatizar com CORTINA⁴⁷⁵:

[...] Por isto urge educar neste tipo de valores, seja através da “educação formal”, ou seja, na escola, seja através da família, ou pelos meios de comunicação. [...] os valores valem realmente, por isso nos atraem e nos completam, não são uma pura reação subjetiva. [...] a realidade não é estática, senão dinâmica, contém um potencial de valores latentes que somente a criatividade humana pode ir descobrindo.

Desta forma, resgatar os valores morais⁴⁷⁶ na vida em sociedade, por meio da educação importa em criatividade, desejo e atenção às mudanças sociais. Transformar a sociedade atual, que convive no seu dia-a-dia com a insegurança e a violência nas suas mais variadas formas é imprescindível para uma sociedade que despreza o “outro”. Essa transformação não é uma utopia, ela pode ser conquistada, é o que reforça MORENO⁴⁷⁷:

Mas não confundamos as utopias com os discursos ilusórios. Àquelas são não só necessárias como possíveis, porque se pode avançar através delas mediante a transformação da sociedade e das consciências. Os discursos ilusórios, ao contrário, são propostas vazias e alienadoras porque não existem bases coerentes, nem na realidade nem potencialmente, para poder torná-los realidade. Defendamos, pois, com convicção nossa utopia. A alternativa, sem ela não é outra senão a barbárie a que leva à sacralização da competitividade e o aprofundamento das exclusões para salvaguardar os interesses de cada vez mais minoritários setores da humanidade.

Cada sociedade, nesse resgate de valores morais e na perspectiva de um ensino emancipatório, construindo a cidadania plural e humanista, passando necessariamente pelo caminho de que cada sociedade construa suas próprias alternativas. Não se trata aqui de

⁴⁷⁵ CORTINA, op. cit., p. 221 – 224. “[...] por eso urge educar en este tipo de valores, sea a través de la “educación formal”, es decir, en la escuela, sea a través de la familia, la calle o los medios de comunicación. [...] los valores valen realmente, por eso nos atraen y nos complacen, no son una pura reacción subjetiva. [...] la realidad no es estática, sino dinámica, contiene un potencial de valores latentes que sólo la creatividad humana puede ir descubriendo”.

⁴⁷⁶ “Mas como a tarefa, convém ser atrativa, resulta por sua vez um tanto complexa, convém ir tentando clarear o que são valores, que tipo de valores morais próprios do cidadão e por quê? Porque ser cidadão se prende a quase tudo, e ademais se aprende não pela lei e castigo, senão por degustação. Ajudar a cultivar as faculdades (intelectuais e dos sentidos) necessárias para degustar os valores dos cidadãos é educar na cidadania local e universal. Adentramos, pois, neste mundo, farto e complexo, dos valores”. Op. cit., p. 219.

⁴⁷⁷ MORENO, Isidoro. Op.cit., p. 35. “[...] Pero no confundamos las utopias con los discursos ilusorios. Aquellas son no solo necesarias sino posibles, porque se puede avanzar hacia ellas mediante la transformación de la sociedad y de las conciencias. Los discursos ilusorios, por contraste, son vacías propuestas alienadoras porque no existen bases cherentes, ni en la realidad ni potencialmente, para poder hacerlos realidad. Defendamos pues a ella no es sino la barbárie a la que lleva la sacralización de la competititividad y la profundización de las exclusiones pra salvaguardar los intereses de cada vez más minoritarios sectores de la humanidad”.

utopia, mas da necessidade aproximar o valor representado pelo humanismo ao estágio supervisionado, como uma forma de transformação, antes que o “outro” seja minimizado a tal ponto que a convivência seja afetada, arranhando ainda mais a cidadania que já está fragilizada.

Importante destacar as contribuições de Herrera Flores, quando se refere às necessidades e os valores formais necessários a sociedade contemporânea que se apresenta, discorrendo sobre os direitos do homem afirmando FLORES⁴⁷⁸:

Os direitos humanos podem ser entendidos como o conjunto de normas e regras que conformariam o aspecto de justiça formal aplicável a comunidade, todavia postulável, denominada humanidade. Seriam as normas e regras que se haveria de aplicar continua e consistentemente ao conjunto de culturas e formas de vida que compõem esse postulado.

Continua o autor esclarecendo que sobre os direitos do homem estes

Os direitos humanos não podem ser fundamentados a partir de uma posição dogmática, absoluta ou estática; mais que isto tem que achar as causas através das qual tal direito ache sua natureza específica de bens objetivados – produzidos – socialmente e dotados do maior conteúdo axiológico possível. E esta causa a encontramos na interação dialética entre o trabalho, as necessidades (objetos das necessidades) e os valores.⁴⁷⁹

Neste sentido é que se discutem os valores e necessidades as quais devem estar vinculadas aos conflitos e problemas sociais.

Os autores liberais, tais como Cortina e Carracedo, tratam de problemas e conflitos afetos à realidade vivenciada no primeiro mundo, que são menores se comparados com os problemas e conflitos do terceiro mundo em desenvolvimento.

Portanto, não somente as questões das minorias, gêneros, raças e culturas que precisam ser discutidas, mas avançar e trazer o problema econômico e social que assola a

⁴⁷⁸ FLORES, Herrera Joaquin. **Los derechos humanos desde la escuela de Budapest**. Madrid: Editorial Tecnos, 1989. p. 105. *“Los derechos humanos pueden ser entendidos como el conjunto de normas y reglas que conformarían el aspecto de justicia formal aplicable a la comunidad, todavía postulable, denominada humanidad Serían las normas y reglas que habría que aplicar continua y consistentemente al conjunto de culturas e formas de vida que componen ese postulado”*.

⁴⁷⁹ Idem. p. 105-106. *“No podem ser fundamentados desde una posición dogmática, absoluta o estática; mejor que ésta hay que hallar los cauces a través de los cuales tales derechos hallen su naturaleza específica de bienes objetivados – producidos – socialmente y dotados del mayor contenido axiológico posible. Y este cauce lo encontramos en la interacción dialéctica entre el trabajo, las necesidades (objetos de las necesidades) y los valores”*.

América Latina, e que são latentes, como no caso do Brasil, para encontrar-se alternativa para uma cidadania plural.

3.5.1 Cultura jurídica do humanismo e sua inserção no âmbito do estágio de prática jurídica

Por óbvio, a matriz da formação dos operadores jurídicos, ou seja, daqueles que vão ensinar e operar o Direito, está na universidade – que deveria, como previsto na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI⁴⁸⁰:

- a) preservar e desenvolver suas funções fundamentais, submetendo todas as suas atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual;
- b) poder opinar em problemas éticos, culturais e sociais de forma completamente independente e com consciência plena de suas responsabilidades, por exercerem um tipo de autoridade intelectual que a sociedade necessita, para assim ajudá-la a refletir, compreender e agir;
- c) ampliar suas funções críticas e prospectivas mediante uma análise permanente das novas tendências sociais, econômicas, culturais e políticas, atuando assim como uma referência para a previsão, alerta e prevenção;
- d) utilizar sua capacidade intelectual e prestígio moral para defender e difundir ativamente os valores aceitos universalmente, particularmente a paz, a justiça, a liberdade igualdade e solidariedade [...];
- e) desfrutar de liberdade acadêmica e autonomia plenas, vistas como um conjunto de direitos e obrigações, sendo simultaneamente responsáveis com a sociedade e prestando contas à mesma;
- f) desempenhar seu papel na identificação e tratamento dos problemas que afetam o bem-estar das comunidades, nações e sociedade global.

Assim sendo, as instituições de Ensino Superior de modo geral e os cursos de Direito em particular precisam reconhecer que atuam na sociedade e com a sociedade. Ou melhor, são instituições sociais, com ações e práticas sociais. Para CHAUÍ⁴⁸¹, “a Universidade é uma instituição social e como tal exprime, de maneira determinada, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade”.

⁴⁸⁰ UNESCO. Tendências da educação superior para o século XXI. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999. p. 33.

⁴⁸¹ CHAUÍ, Marilena. Universidade: organização ou instituição social? UNESCO: A universidade na encruzilhada – seminário “Universidade: por que e como reformar”. Brasília: UNESCO/SESU/MEC, 2003. p. 67.

DIAS⁴⁸² complementa:

[...] a educação superior deve se esforçar para adaptar-se permanentemente às mudanças da sociedade que está, continuamente em transição. Mudanças permanentes, significam crises permanentes [...]. A verdade é que na vida das sociedades a instabilidade é a regra, a estabilidade é a exceção.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a de diversidade, como também de que esta não apague a da unidade. Para tanto, acompanhando a idéia de MORIN⁴⁸³, é imprescindível

[...] promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana, bem como integrar a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia.

O ensino do Direito deve pautar-se pela compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade, e para realizar essa compreensão, além de comunicar e explicar, é preciso pautar-se na ética da alteridade. Para isso, a empatia deve ser trabalhada – ou, nas palavras de MORIN⁴⁸⁴, “a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. Essa é a ética da compreensão que tem por conceito, a arte de viver que nos demanda em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado [...] compreender a incompreensão”.

Dentro de tal perspectiva antro-po-ética, e entendendo que indivíduo e sociedade coexistem, a democracia deve ser ensinada como causa e efeito da cidadania, realizando-se plenamente no momento justo de nossa interação com os outros. É sob este novo enfoque que a Resolução nº 09/2004 do Conselho Nacional de Educação – a qual fixa as diretrizes curriculares para o curso de Direito – precisa ser (re) interpretada. Urge que o aprendizado técnico mencionado na referida Resolução se traduza num compromisso da universidade com a sociedade: o de utilizar suas instâncias de influência para promover a dignidade do ser humano, preocupando-se em que o futuro profissional esteja engajado e possa corresponder às expectativas da sociedade.

FAGUNDES⁴⁸⁵ enfatiza:

⁴⁸² DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Políticas para o ensino superior a partir da Conferência de Paris. In: **Universidade e sociedade**. Ano IX, n. 18. mar. 1999. p. 62.

⁴⁸³ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 48.

⁴⁸⁴ Idem, op. cit., p. 95.

⁴⁸⁵ FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social**. Campinas: Unicamp, 1983, p. 160.

Fica difícil entender a existência de uma Universidade desprovida de qualquer compromisso social. Qual a razão ou o suporte de Universidade que não serve ou não interessa a ninguém? A afirmação de que a Universidade é descompromissada e desinteressada contribui exatamente, para ocultar os reais compromissos e interesses a que ela serve.

Através de suas várias vertentes, o curso de Direito pode intervir na vida das pessoas, tanto individual quanto coletivamente, como ao facilitar, por exemplo, um efetivo acesso à Justiça – o que configuraria, na prática, um aspecto de mudança social. Para tanto, inescapavelmente o Direito precisará beber na fonte de uma visão ético-humanista. Com propriedade enfatiza WOLKMER⁴⁸⁶:

Ganha sentido, assim, articular e operacionalizar um projeto de cunho humanista no Direito, ainda que se reconheçam as dificuldades de sua elaboração teórica e efetividade prática. Certamente que uma filosofia jurídica humanista, estimuladora da ruptura com a tradição legalista idealizadora e com o viés techno-formalista (fundados em falsos humanismos) não deve assumir um traço destrutivo, mas se impõe e adquire legitimidade, numa sociedade de exclusão, injustiças e desigualdade.

A promoção da justiça social, amplamente discutida pelos constituintes de 1988, ainda é promessa. As desigualdades individuais, regionais e globais, somadas à exclusão e à injustiça social, são gritantes e o reconhecimento do indivíduo enquanto cidadão ainda não se concretizou. A dignidade do ser humano, em pleno século XXI, ainda está atrofiada. O Direito precisa reconhecer o homem como um ser real e a quem ele deve servir numa realidade cultural em que a técnica e a dogmática não sejam os enfoques basilares. É a partir de suas carências, fragilidades, desejos, dores e sonhos que o homem, em constante comunicação em sociedade, quer ser reconhecido pelo Direito. A guisa de corolário, o magistério de WOLKMER⁴⁸⁷:

Faz-se necessário, portanto, transpor a filosofia jurídica embasada em um humanismo atrofiado e resgatar os valores do humanismo autêntico, calcado na ética e na alteridade, para servir de fundamentos a nova justiça ao novo Direito. É nessa perspectiva que podemos incorporar as reflexões humanistas, agora, numa perspectiva latino-americana, que nos remeta para a busca de uma noção compartilhada e geral da natureza humana, sem entendê-la de uma forma essencialmente a-histórica, mas como potencializadora de uma nova configuração social. Eis, em síntese, a proposição de um humanismo jurídico assentado na ética, na alteridade e na dignidade do ser humano.

⁴⁸⁶ WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Humanismo e cultura jurídica no Brasil**. Florianópolis: Boiteux, 2003. p. 04.

⁴⁸⁷ Idem, p. 04.

É esta nova perspectiva humanista, prática, autêntica e emancipadora, que deve pautar o ensino jurídico⁴⁸⁸ – e em especial o estágio de prática jurídica – como um diferencial na qualidade do ensino, com papel fundamental na efetivação da cidadania pluralista.

Repensar ou redefinir o Direito para que atenda às necessidades de uma sociedade dinâmica, em crescente transformação, faz-se necessário. Negar que a sociedade hoje é dual, onde uma parte possui autonomia, igualdade, liberdade, sendo que a outra permanece excluída. Nessa perspectiva da exclusão é que se questiona o ensino a justiça, a lei, sua formalidade morosa que emperra o judiciário e o Direito.

Entretanto, inevitável a pergunta que se faz: e o ser humano excluído terá algum dia autonomia⁴⁸⁹ para arrebentar as amarras que o prendem a essa exclusão?

Como uma das possíveis resposta a este questionamento ousar-se-ia afirmar que os excluídos não possuem por si as mesmas condições de saírem desta situação de prisioneiros do seu próprio desfavorecimento sociais.

Os menos favorecidos, além de muitas vezes serem analfabetos, sem teto, sem emprego, sem vida privada e estarem completamente excluídos do conhecimento, sequer possuem capacidade de questionar sua liberdade velada e sua autonomia espoliada.

Ora, ainda sobre, cabe ilustrar com a assertiva de autonomia de CORTINA⁴⁹⁰:

⁴⁸⁸ “[...] Existe un cierto convencimiento de la necesidad de superar los límites del modelo tradicional de enseñanza – aprendizaje – evaluación del derecho; el momento histórico por el que pasamos es propicio a este proceso; una coyuntura donde el neoliberalismo desprovisto de toda fundamentación humanista, aferrado a un pragmatismo extremo, predica la necesidad de fundamentar a los futuros abogados desde las lógicas del interés privado y el lucro”. In: ACOSTA, Bocanegra Henry. **Educación jurídica en Colombia: contexto, conflictos e posibilidades actuales – informe de investigación**. Bogotá: Universidad Libre, 2005, p. 153.

⁴⁸⁹ “A autonomia deve ser entendida como a faculdade de dar leis a si mesmo – e a vontade moral será por isso vontade autônoma por excelência. É por isso que, como colocado acima, a ação é o terreno da liberdade – e essa está por sua vez calcada na vontade autônoma. O imperativo categórico afirma a autonomia da vontade como o único princípio de todas as leis morais e essa autonomia consiste na independência em relação a toda matéria da lei e na determinação do livre arbítrio mediante a simples forma legislativa universal de que uma máxima deve ser capaz.”. Cf. FONSECA, Ricardo Marcelo. **Modernidade e contrato de trabalho: do sujeito de direito à sujeição jurídica**. São Paulo: Ltr, 2002, p. 71-72

⁴⁹⁰ CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía**. Madri: Alianza Editorial, 1999, p. 235. “[...] La idea de autonomía [...], a primeira vista, puede parecer que “darme mis propias leyes” significa “hacer lo que me venga en gana”, y nada más alejado de la realidad. “Darme mis propias leyes” significa que los seres humanos, como tales, nos percatamos de que existen acciones que nos humanizan (ser coherentes, fieles a nosotros mismos, veraces, solidarios) e otras que nos deshumanizan (matar, mentir, calumniar, ser hipócritas o serviles), y también nos apercibimos de que esas acciones merece

[...] A idéia de autonomia [...], a primeira vista, pode parecer que “dar-me as próprias leis” significa “fazer o que bem entender”, e nada mais distante da realidade. “Dar-me as próprias leis” significa que os seres humanos, como tal, não esqueçam que existem ações que nos humanizam (ser coerentes, fiéis a nós mesmos, verdadeiros, solidários) e outras ao contrário nos desumanizam (matar, mentir, caluniar, ser hipócritas ou servis), e também nos apercebamos de que essas ações valem a pena ser praticadas ou evitá-las precisamente porque nos humanizam, e não porque outros nos ordenem realizá-las ou nos proibam.

Nessa visão, ser livre significa saber o que é ou não humano, incorporando esse entendimento na vivência diária, criando-se assim um comportamento humano livre. A liberdade como autonomia requer vontade de mudança e trabalho para ser conquistada, não pode ser imposta, e essa conquista não é tarefa fácil.

De outra parte, na perspectiva da liberdade como autonomia poder-se-ia conquistá-la longe do “conformismo paralisante”, não sendo utopia essa conquista. A autora alia ainda a igualdade, tolerância, solidariedade e o diálogo nessa caminhada rumo à liberdade. Importante que se abra um parêntese aqui para o entendimento destes significados, que influenciam diretamente a discussão que vem se tratando sobre a educação baseada em valores como uma forma de efetivação da cidadania plural.

Entretanto, o ideal de concretização de uma igualdade econômica e social não pode ser relegado ao esquecimento. A igualdade de oportunidades, essência da cidadania social.

Esta acepção de convivência deve fazer-se presente não apenas nos cidadãos das sociedades internamente multiculturais, mas também no campo da cidadania cosmopolita.

Salienta-se que a tolerância está intimamente relacionada com a intolerância, em razão disso não haverá convivência compartilhada se não coexistir a tolerância à convivência de diferentes idéias.

Sobre a solidariedade Adela Cortina assevera que o valor solidariedade constitui uma versão secularizada do valor fraternidade.

No desenvolvimento deste trabalho vem-se afirmando que a educação necessita estar voltada para o “educar na cidadania”, não apenas na comunidade em que está inserida o educando, mas para uma cidadania que ultrapasse fronteiras, que seja universal, e

revestida dos valores os quais se arrolam. Transportando essa visão para o ensino do Direito, revestida de vontade atenta, voltada para o descobrimento de fontes que levem à transformação dar-se-á um passo significativo para a cidadania plural. Entretanto, a vontade desacompanhada do “querer fazer” não produz transformação, mas uma vez unidas podem efetivar mudanças positivas na convivência e no diálogo com e na humanidade.

Ainda sobre a educação, entenda-se desde a pré-escola até a graduação, de forma geral e ilimitada voltada para uma cidadania revestida dos valores até agora enumerados e somados ao próximo valor que é o diálogo, é extremamente positiva para cada ser humano e para todos.

O diálogo é o valor assentado na tradição Ocidental, não desde Sócrates, desde as origens bíblicas, onde a palavra é revestida de um forte significado.

Esse processo de falar e saber ouvir de forma atenta depende exclusivamente de cada um, e de todos para que seja compartilhada a nossa existência com dignidade.

Também nessa perspectiva é que o ensino do Direito, especialmente por meio de seu estágio, fazendo uso dos valores de igualdade, liberdade, fraternidade, tolerância e o diálogo pode contribuir para a liberdade como autonomia do ser humano, efetivando-se a cidadania plural.

3.5.2 As assessorias jurídicas como instrumento de humanização

O resgate de valores na sociedade, o qual tem um caminho onde existe a possibilidade de sua concretização, que é o ensino de moral geral, mais especificamente no ensino do Direito e seu estágio supervisionado não podem trabalhar de forma isolada, apesar das transformações que vem proporcionando.

A responsabilidade é de toda a sociedade e do estado em comprometer-se nesse processo moroso e árido de fazer com que a dignidade da pessoa humana saia do papel, e se concretize afinal, diminuindo as desigualdades sociais. Quanto à conscientização para educação em direitos, ela não é utopia. Há possibilidade para sua realização desde que a sociedade se organize para participar. Não basta ser declarado cidadão, é necessário sê-lo na

sua integralidade ou se estará fazendo da democracia um faz-de-conta. A população há de participar para libertar-se.

Desta forma, não é suficiente que os direitos estejam constitucionalmente assegurados, é necessário que tais direitos sejam de fato acessíveis e palpáveis, que os meios de acesso à Justiça sejam proporcionados não para uma minoria, mas que todos possam usufruir desses meios em sua integralidade.

Existe ainda, um sentimento generalizado de preocupação sobre as dificuldades em que se encontra o Poder Judiciário Nacional, de forma a exercer suas funções jurisdicionais com imparcialidade, celeridade e segurança.

Essa realidade afeta diretamente o acesso à Justiça, pois o sentimento de descrédito em relação ao Poder Judiciário tornou-se voz corrente entre a população.

Em que pesem as tentativas, algumas bem sucedidas do judiciário em buscar formas alternativas de resolução das disputas, como a conciliação, mediação e arbitragem, no estado de Santa Catarina, com o Projeto Casas da Cidadania, fatores outros interferem, levando à população a desacreditar no judiciário, tais como: a morosidade e o grande volume dos processos, números restrito de servidores e juízes eminentemente técnicos. Ainda há que ser ressaltado o truncamento assinalado na lei processual que acaba por burocratizar e emperrar o já tortuoso caminho judicial.

Diante destas constatações, o cidadão está cada vez mais distante do judiciário, porém, novas práticas de aproximação do cidadão ao judiciário, e de efetivo exercício da cidadania estão cada dia mais presentes. Entre tantas, é a assistência jurídica gratuita, remodelada, dinâmica e conscientizadora, seja através das Defensorias Públicas, de associações de bairros, ou através dos Escritórios Modelo do Curso de Direito.

Tem se destacado como um meio eficaz de democratização da Justiça, o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos estudantes de Direito, denominado assessoria jurídica universitária.

O Núcleo de Prática Jurídica, em suas diversas facetas nos cursos de Direito no Brasil, teve na Faculdade de Direito da UnB, o nascedouro de uma nova visão por parte dos alunos. Focados às inquietações com a realidade social, transformaram a “[...] condição política do processo de assessoria jurídica universitária vivenciada pelos serviços de assessoria jurídica (SAJUs)”. Esse novo paradigma que criado pelas organizações estudantis procuravam imprimir ao modelo de prática um novo perfil.

As assessorias jurídicas populares surgiram nos anos 60, como decorrência das transformações sociais que aconteciam naquele contexto histórico, submetidas ao autoritarismo político e como nascente de uma formação jurídica que soltasse as amarras de um ensino jurídico tradicional (técnico-legalista). Assessorias essas que tiveram como protagonistas os estudantes.

SOUSA JUNIOR⁴⁹¹ esclarece:

[...] as assessorias jurídicas surgiram, no Brasil, a partir dos anos 60, em parte como decorrência dos limites contidos num sistema político autoritário e, em parte, como reação a uma formação jurídica, centrada num positivismo estiolante, que impedia a percepção do direito como estratégia de superação de uma realidade injusta e de exclusão social fazendo do formalismo legal um obstáculo à emergência de novos direitos.

Desta forma as organizações estudantis, insatisfeitas com o modelo até então apresentado curricularmente, qual seja, um estágio supervisionado aprisionado a norma, as formalidades e ao legalismo, paternalista, descrença no judiciário, por estas razões indiferentes à realidade precisava ser reinventado.

Assim foi que se criam as assessorias jurídicas, como um projeto de extensão universitária, objetivando atingir a sociedade real e minimizar as exclusões sociais, em parceria com

[...] a Secretária de Estado de Direitos humanos do Ministério da Justiça, um *núcleo de prática jurídica e escritório de direitos humanos e cidadania*, antecipando um modelo que somente depois, no final de 1994 (Portaria MEC 1886), seria universalizado em diretrizes curriculares para os cursos de Direito⁴⁹².

A assessoria jurídica popular no Brasil tem suas raízes afirma LUZ⁴⁹³

[...] nos desdobramentos jurídicos e políticos decorrentes dos dilemas e lutas por cidadania dos últimos trinta anos. [...] em vários momentos, não se pode desconsiderar todo esse espectro de lutas sociais como os fatores fundamentais para o surgimento dos serviços legais populares brasileiros.

⁴⁹¹ SOUSA JUNIOR, Geraldo de. A prática da assessoria jurídica na faculdade de direito da UnB. SOUSA JUNIOR, Geraldo de; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said (Orgs.). **A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar**. Brasília: Faculdade de Direito, v. 1, 2007, p. 31

⁴⁹² Idem, op.cit., p. 34.

⁴⁹³ LUZ, Vladimir de Carvalho. Assessoria jurídica popular no Brasil. 2005, 243 f. **Tese (Doutorado em Direito)** Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

Pela clareza do texto, urge que seja feita a citação mesmo que extensa do Relatório apresentado pelo movimento estudantil de Direito da UnB⁴⁹⁴, na perspectiva de uma formação jurídica transformadora que enfatiza diferenças entre assistência judiciária e assessoria jurídica.

É reconhecidamente importante este tipo de trabalho em nível estudantil, mas é necessário que façamos a distinção entre assessoria jurídica e assistência judiciária, os dois pilares da atividade de extensão desenvolvida por estudantes de Direito.

A assistência judiciária, geralmente prestada pelos escritórios modelo das faculdades, tem a função de dar um amparo legal gratuito às pessoas carentes que não podem pagar um advogado para resolver as suas demandas. Essa atividade visa também ministrar ensino jurídico prático aos alunos do curso de Direito. Como se vê, este tipo de assistência seria quase que estritamente profissional advocatícia, não fosse o seu caráter de extensão universitária, que proporciona o contato, ainda que superficialmente, com a realidade social.

Ocorre que, não obstante a sua importância, a assistência judiciária desenvolve de fato um contato muito reduzido com a comunidade devido à sua metodologia de trabalho individualizante, que se esgota com a prestação de um serviço legal imediato, assumindo um caráter um tanto paternalista, pois, na maioria dos casos, não se procura educar as pessoas para o exercício de sua cidadania. Além do que, um trabalho individualizante tem uma abrangência muito limitada e incapaz de dar resposta às novas demandas sociais, quando se constata a emergência de novos sujeitos coletivos e grupos marginalizados do processo produtivo, impedidos de exercerem a sua cidadania e de verem seus direitos reconhecidos e respeitados.

Sendo assim, são objetivos da assessoria jurídica suprir essa carência deixada pela assistência judiciária, no que tange a estabelecer uma relação de um diálogo mais intenso com a sociedade, preferencialmente os grupos excluídos. Esse ponto é, ao nosso entender, o que difere as duas atividades acima citadas.

Pela sua própria natureza, portanto, a assessoria jurídica é um trabalho que dá condições efetivas ao estudante de Direito desenvolver e exercitar a sua práxis social. E por práxis entendemos, não apenas a face técnico-prática do Direito, mas, sobretudo, a capacidade criativa de reflexão do fenômeno jurídico a partir de um contato direto com a realidade social, fonte material deste fenômeno. O sentido da práxis envolve, portanto, a inserção nos contextos sociais e não somente um mero contato distante, a partir da prestação de um serviço profissional, técnico a representantes individualizados desses contextos.

O trabalho de assessoria jurídica é mais abrangente, uma vez que o apoio prestado visa à última instância à emancipação e à autonomia dos grupos sociais oprimidos por meio da educação para a cidadania. Pretende-se instrumentalizar as necessidades da sociedade, mas busca-se também estimular a sua organização e o seu fortalecimento para que ela possa, de maneira autônoma, desenvolver os meios para reivindicar seus direitos e sanar as suas carências do cotidiano, constituindo-se, pois como sociedade civil [...].

⁴⁹⁴ Idem, op.cit., p. 34-35. Ver mais sobre o histórico e trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Prática Jurídica da UnB In: Disponível em: http://www.fd.unb.br/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=55. Acesso em: 2 fev.2009. “Em 1988, o então Departamento da UnB implantou o Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ), antecessor do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ). Antes, dita prática jurídica ocorria por meio de simulação no próprio Departamento de Direito. [...] O atual Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) foi inaugurado em 11 de agosto de 1997.

Diversas lições podem ser retiradas nesse inovador e pioneiro projeto de extensão de que trata a assessoria jurídica. Uma delas é que foi uma iniciativa dos alunos, o que demonstra criatividade e preocupação dos mesmos. Isso os levou também a quebrar barreiras no que se refere às injustiças e inclusão sociais.

Outra é a flagrante necessidade de transformação e crítica ao fenômeno jurídico de forma declarada. Essa transformação focou-se na realidade da sociedade naquele contexto histórico, insurgindo-se contra o desamor e o descaso com que eram tratadas as pessoas carentes e/ou excluídos.

As assessorias jurídicas⁴⁹⁵ despertaram alertas, isso é inegável. Evidente que ergueram a bandeira do fenômeno jurídico, não apenas ajuizando ações, mas capacitando os envolvidos na perspectiva da cidadania plural e do humanismo.

Além disso, inspirou a Portaria MEC 1886/94, trazendo em definitivo o Núcleo de Prática Jurídica para dentro dos cursos Jurídicos, proporcionando uma forma mais arejada e humana ao acesso à Justiça.

Por fim, contribui para a construção de um novo enfoque ao mundo acadêmico sobre as questões do mundo real, o que merece aplausos.

A prática realizada por meio do estágio é uma expectativa dos alunos, com exceção daqueles que ingressam no curso de Direito sem pretensão de tornarem-se operadores dele. Tais como os alunos que ingressam na graduação em Direito apenas para seu próprio

⁴⁹⁵ Outro exemplo de uma experiência de Assessoria jurídica popular universitária está no estado do Ceará. “O Serviço de Assessoria Jurídica Popular Universitária – SAJU é um projeto desenvolvido por acadêmicos do curso de Direito da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. [...] o intuito é de transmitir informações de cunho jurídico, buscando a interação de conhecimentos com a comunidade assessorada, de modo a contribuir para a formação de cidadãos participativos e para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária. [...] as atividades do Serviço de Assessoria Jurídica Popular – SAJU são desenvolvidas no seio das comunidades carentes e assessoradas, desenvolvendo-se, assim, um trabalho próximo à realidade que se está questionando. Os membros deste projeto estão divididos em núcleos de trabalho, abordando separadamente, algumas áreas do Direito, possibilitando a criação de meios de apresentação dos conteúdos jurídicos às comunidades, diversos da convencional aula expositiva. É neste sentido que foi preparada uma cartilha versando sobre direito de propriedade, posse, usucapião, bem como realizada uma pesquisa de campo voltada para a avaliação das condições do meio ambiente em que estão inseridos os moradores da comunidade. Há também, o núcleo que desenvolve atividades com as crianças e com os adolescentes [...] Este visa à fomentação de pensamentos críticos acerca da importância da constituição de uma família, das responsabilidades inerentes àqueles que decidem ter filhos, dos deveres das crianças e dos adolescentes, da imprescindibilidade de se frequentar a escola.” ANDRADE, Denise Almeida. Assessoria jurídica popular como meio de humanização do ensino jurídico. In: Estudos sobre a efetivação do direito na atualidade: a cidadania em debate. In: Lília Sales (Org.) **Estudos sobre a efetivação do direito na atualidade** – a cidadania em debate. Universidade de Fortaleza, 2003, p. 43-50.

conhecimento, ou para seu deleite. É isso que a experiência na docência mostra no dia-a-dia, nos corredores da universidade e no próprio NPJ, em conversas entre e com os alunos.

A expectativa dos alunos a que se refere é daqueles que buscam através da graduação uma profissão, e muitos demonstram através de seu comprometimento e declaram por palavras e ações que a graduação em Direito é um sonho a ser conquistado. Fala-se aqui de sonhos a serem conquistados, daqueles que entendem o Direito enquanto instrumento de transformação e efetivação de cidadania.

É nesse futuro profissional que recaem as preocupações com a qualidade do ensino e do estágio, e de sua importância na vida profissional.

Esse momento peculiar do currículo do curso de Direito em que a aprendizagem técnica (prática) passa a fazer parte da rotina do aluno é a essência do currículo que causa inquietação aos docentes envolvidos e comprometidos com o ensino e, em especial, com o estágio. Preocupação esta já trabalhada pela OAB e pelo MEC em busca de alternativas para a qualidade do ensino entre as décadas de 80 e 90, que trouxeram à tona a discussão e criaram mecanismos para que o ensino do Direito tomasse novos rumos, mais preocupado com a sociedade e seus conflitos, enfim, que se tornasse mais flexível.

Desta forma, o estágio foi revisitado, e a tarefa e o desafio a serem cumpridos pelas IES seriam a integração entre a teoria e a prática.

Busca-se dentro da perspectiva humanista, o estágio prezando não apenas o aprendizado técnico-legalista, mas harmonizado com a preocupação constante do ser humano, na busca pela concretização dos conflitos sociais. Essa prática real é efetivada através do Núcleo de Prática Jurídica - NPJ - dos cursos de Direito.

O fenômeno social e valorativo que é o Direito é apresentado concretamente. Desta forma, pode-se afirmar que é possível a inserção do humanismo no estágio de prática jurídica do curso de Direito.

Por conseguinte, uma vez examinadas as questões de fragilidade do humanismo no ensino do Direito, e seus reflexos negativos no campo da prática (estágio supervisionado) acarretam uma formação jurídica desumanizadora, mas que tem condições de desmistificar o ensino tradicional (técnico e formal). A via para essa nova concepção de estágio supervisionado é um dos alicerces para formar cidadãos críticos, plurais e humanistas.

Passar-se-á no próximo e capítulo final capítulo a demonstrar a comprovação do que foi examinado nos capítulos anteriores, ou seja, a fragilidade do humanismo presente no ensino e no estágio supervisionado, por meio da pesquisa de campo que foi realizada, com dados estatísticos e quantitativos, envolvendo sete instituições de Ensino Superior no âmbito do estado de Santa Catarina.

CAPÍTULO 4

ENSINO JURÍDICO E PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DO HUMANISMO E DA CIDADANIA PLURAL

Com o objetivo de evidenciar características do ensino jurídico na perspectiva do humanismo e no direcionamento da cidadania plural este capítulo apresenta trata da cidadania e dos resultados de uma pesquisa de campo realizada junto a universidades do estado de Santa Catarina que à época da coleta de dados ofereciam o curso de graduação Direito.

4.1 EM BUSCA DE UM ENTENDIMENTO DE CIDADANIA PLURALISTA

Ao longo da história, o conceito de cidadania⁴⁹⁶ tem se mostrado em permanente construção. Na Antiguidade clássica, cidadão era quem morasse na cidade e tivesse acesso a cargos públicos – eram excluídos os escravos e estrangeiros. Já na Idade Média, cidadão era quem possuía riquezas e gozava do direito de votar e ser votado – uma ínfima minoria, na comparação com a multidão de paupérrimos e marginalizados sociais.

⁴⁹⁶ Ver mais sobre o entendimento de cidadania em: DÍAZ, Emma Martín, SIERRA, Sebastián de La Obra. **Repensando la ciudadanía**. Sevilha: Fundación El Monte, 1998; CAMPUZANO, Alfonso de Julios. **Ciudadanía y derecho em la era de la globalización**. Madri: Dickinson, S.L., 2008; WOLKMER, Maria de Fátima Shumacher. **A cidadania na era da globalização neoliberal: elementos para a cidadania cosmopolita**. 2003. 335 f. Tese (Doutorado em Direito) Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003; CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía**. Madri: Alianza Editorial, 1999; BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social**. Barueri: Manole, 2004 e REVISTA LA POLÍTICA. Barcelona: Revista de estudios sobre el estado y la sociedad. Ciudadanía el debate contemporáneo. Out. 1997.

Com o advento do Iluminismo ocorreu uma evolução no sentido da conquista dos direitos políticos, sendo importante o advento gradual do voto secreto, direto e universal. Era ainda um exercício restrito de cidadania, pois a participação das pessoas no poder do Estado se resumia ao voto. Como mencionado, porém, a burguesia da época ansiava por livrar-se das amarras e arbitrariedades impostas pelo regime feudal para dar livre curso à expansão de seus negócios e à acumulação de riqueza. Daí as lutas pelo estabelecimento dos chamados direitos individuais, em especial os concernentes à propriedade, liberdade e igualdade. O primeiro era essencial para que o dono pudesse exercer sobre sua propriedade poder absoluto; o direito à liberdade se traduzia na possibilidade de ir e vir, de se reunir e de gozar de proteção contra agressões; o direito à igualdade, por fim, tinha caráter exclusivamente jurídico, não implicando igualdade de oportunidades ou tratamento diferenciado para os desiguais.

Nota-se, então, nessa fase histórica, uma manipulação dos conceitos de direitos individuais pela classe dominante, a fim de atender aos interesses da decadente burguesia da época.

Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, nasceu uma nova idéia de cidadania, que ia além dos direitos políticos e abarcava a proteção aos direitos básicos da pessoa humana. Tal concepção alcança uma dimensão mais ampla que a anterior – a qual privilegiava unicamente os nacionais dos respectivos Estados –, afirmando que o indivíduo possui direitos básicos decorrentes de sua própria natureza e que necessitam ser protegidos independentes da nacionalidade. É a chamada cidadania universal⁴⁹⁷.

A internacionalização dos Direitos da pessoa humana se efetiva gradualmente após 1945, com o final da Segunda Guerra Mundial, destacando-se o crescente reconhecimento do Direito Internacional no que se refere ao tema. Vários tratados são assinados visando proteger e formalizar os chamados direitos fundamentais não apenas no âmbito nacional, mas internacional. O cidadão se torna cosmopolita.

É certo que o individualismo do Estado Liberal manteve os meios de produção em mãos de uma minoria, ao mesmo tempo em que a maioria da população era sacrificada pelas extenuantes jornadas de trabalho da época, culminando com remunerações miseráveis que só faziam aumentar a gritante desigualdade social. Por seu turno, o Estado

⁴⁹⁷ COMPARATO, Fábio Konder. A nova cidadania. In: **Conferência Nacional da OAB**. XIV, Brasília: OAB, set. 1993. p. 89.

Social – também denominado “Welfare State” ou Estado Providência –, objetivando mudar tal realidade, assume uma postura marcadamente intervencionista e preocupada com o social. Assim, o cidadão deixa de ser apenas um portador de direitos políticos, passando a agregar também direitos individuais, sociais e econômicos.

Esses direitos foram reafirmados na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realizada em 1993, em Viena, definindo claramente a questão dos direitos da pessoa humana como um tema global.

No Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988, restou consagrada a proteção aos direitos essenciais, erigindo-se a dignidade da pessoa humana à condição de princípio fundamental no inciso III do artigo 1º.

Por cidadania, hoje, entende-se não apenas o usufruto dos direitos políticos, mas a garantia de direitos fundamentais mínimos. A Constituição de 1988 estabelece, pelo menos formalmente, que ser cidadão significa participar no processo do poder e ter consciência de seus direitos e deveres, de forma a contribuir para o crescimento de todos, sendo cada qual senhor do próprio destino. Destarte, a idéia de cidadania é indissociável da noção de participação, considerando-se cidadão quem possui e exerce os direitos constitucionalmente garantidos.

Num sentido mais amplo, cidadania implica o reconhecimento do indivíduo como integrante da sociedade estatal, como também do princípio de que o funcionamento do Estado esteja submetido à vontade popular. Para tanto, importa reconhecer a conexão da cidadania com a soberania popular, os direitos políticos, a dignidade da pessoa humana e a educação, base e meta essencial do regime democrático⁴⁹⁸.

4.2 EDUCAR PARA A CIDADANIA

O Artigo 205 da Constituição Federal estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

⁴⁹⁸ SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990. p. 92-93.

O texto constitucional deixa claro, como se vê, que educação, direitos humanos e cidadania estão interligados – logo, não se pode falar em Estado Democrático de Direito sem que esses elementos estejam presentes. Extrai-se ainda do texto que os cidadãos devem ser preparados para o exercício da cidadania, sendo responsabilidade da educação o preparo para o exercício da cidadania, em sentido amplo. É urgente, por outro lado, que se busque instrumentalizar o “preparo para o exercício da cidadania” através da educação. O próprio Estado, no entanto, não valoriza a educação e tampouco a reconhece na prática como prioridade.

Compreendido o significado de cidadania e de cidadão na atualidade, importa destacar que não basta garantir nominalmente os direitos, mas assegurar seu pleno exercício – o que ainda representa, no caso brasileiro, uma meta a ser atingida. A primeira condição para que alguém exerça efetivamente seus direitos é, sem dúvida, conhecê-los. Num país onde ainda é vergonhoso o número de analfabetos⁴⁹⁹ torna-se difícil imaginar de que forma esse exército de excluídos culturais possa conhecer e exercitar seus direitos.

É claro que, se a população não recebe formação educacional, torna-se mais fácil dominá-la e guiá-la no rumo pretendido por quem exerce o poder. Daí se depreende que a classe dominante não tem interesse “nesse educar o indivíduo” para que ele trilhe os caminhos que farão dele efetivamente um cidadão. Não basta ser cidadão de direito; é necessário que o pobre deixe de ser violado na sua dignidade, nos seus direitos básicos constitucionalmente assegurados, que ele sequer sabe que possui.

O entendimento concreto do que seja cidadania e sua efetivação – e de que ela se dá inarredavelmente pela participação do cidadão nos desígnios do Estado – leva à conclusão de que ainda há muito a ser conquistado. Os primeiros passos para a lenta concretização dos direitos do cidadão se ligam à formação educacional da população; só assim a tão sonhada transformação da sociedade deixará de ser apenas um sonho.

⁴⁹⁹ A taxa de analfabetismo no Brasil é de 11,1%. “O Brasil ocupa a nona posição no ranking de países com maior taxa de analfabetismo da América Latina e do Caribe. A pesquisa mostra que a taxa de analfabetismo brasileiro (11,1%) é superior à média dos países da região (9,5%). O Brasil perde para Haiti, Nicarágua, Guatemala, Honduras, El Salvador, República Dominicana, Bolívia e Jamaica em número de pessoas que não sabem ler nem escrever. [...] A Pnad mostra que em 2006 o Brasil tinha 14.9 milhões de pessoas que não sabiam ler e escrever. No Brasil o analfabetismo está concentrado entre os mais pobres, mais idosos, negros ou pardos e em áreas mais pobres. A Pnad mostra que dos analfabetos, 67,4% eram negros ou pardos, enquanto 32% eram brancos”. In: SPITZ, Clarice. **Brasil tem nona maior taxa de analfabetismo da América Latina**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.br/folha/educacao/ult305u332044.shtml>>. Acesso em: 10 abr. 2008. E ainda: LORENZONI, Ionice. **Taxas de analfabetismo entre países de língua portuguesa vão de 10,2 % a 63%**. Disponível em: <<http://abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=2965>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

É preciso também que o processo educacional, básico para que qualquer cidadão possa participar e usufruir da cidadania, seja crítico. Em outras palavras, a educação deve capacitar os indivíduos a dizer *não*. A participação requer igualmente acurada organização, o que exige que as novas gerações sejam conscientizadas da importância da cidadania e de sua prática, para que soltem as amarras e possam viver e conviver com a liberdade e a igualdade prometidas constitucionalmente. Que possam usufruir pelo menos das benesses da educação, da saúde e da alimentação básicas, caso contrário a dignidade da pessoa humana continuará sendo letra morta, mesmo após tantas conquistas históricas ligadas aos direitos humanos. É responsabilidade do todo social e do Estado⁵⁰⁰ comprometer-se nesse processo moroso e árido da educação em direitos – e sua realização não é utopia, da mesma forma que a democracia não é faz-de-conta. A população há de participar para libertar-se.

É inquestionável, por outro lado, que se vive uma crise de valores. O paradigma⁵⁰¹ que ora se apresenta está em transição e a sociedade precisa enfrentar de forma lúcida e arejada o desafio de desenvolver-se no novo paradigma que se conforma.

⁵⁰⁰ ESTADO: “Derivado do latim *status* (estado, posição, ordem, condição), é vocábulo que possui sentidos próprios no Direito Público e no Direito Privado.

Estado. No sentido de Direito Público, Estado segundo conceito dados pelos juristas, é o agrupamento de indivíduos, estabelecidos ou fixados em um território determinado e submetidos à autoridade de um poder público soberano, que lhes dá autoridade orgânica. É a expressão jurídica mais perfeita da *sociedade*, mostrando-se também a organização política de uma *nação*, ou de um *povo*. [...] Distinção entre as expressões *povo*, *nação* *sociedade* e *estado*.

Povo revela, em qualquer circunstância, a existência de um agrupamento humano ou de indivíduos, o qual nem sempre se apresenta com unidade orgânica e jurídica, que é do caráter do estado.

Nação indica o agrupamento, quando se mostra unido por uma afinidade de tradição, idioma, costumes e religião, fundados na consciência de uma nacionalidade; mas, nem sempre, se exhibe na **organização política**, gerada do Estado, pois pode este ser constituído por mais de uma nação.

Sociedade é o meio em que os indivíduos fatalmente vivem. “E pode ter sentido equivalente a *nação* ou a *estado*, desde que se encontre em qualquer espécie de agrupamento ou associação, seja jurídica ou politicamente organizada”. In: Silva, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. 22. ed. Atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Cláudia Carvalho. Rio de Janeiro: Forense, 2003. p. 553.

ESTADO DE DIREITO: “[...] É a organização de poder que se submete à regra genérica e abstrata das normas jurídicas e aos comandos decorrentes das funções estatais separadas embora harmônicas. A “Expressão Estado Democrático de Direito”, significa não só a prevalência do regime democrático como também a destinação do Poder à garantia dos direitos,; já na expressão “Estado Social de Direito”, além de se assegurar o caráter democrático, introduz-se o Poder como agente transformador da sociedade”. In: Silva, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. 22. ed. Atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Cláudia Carvalho. Rio de Janeiro: Forense, 2003. p. 555.

⁵⁰¹ O conceito de paradigma aqui adotado é o de Thomas Kuhn, “para nós um paradigma é um conceito explicativo em que encontramos teorias, conceitos, de forma que podemos dizer que o paradigma X constrói uma interpretação Y sobre determinado fenômeno ou processo de realidade social. Esta explicação deve diferir da de outros paradigmas. T. Kuhn (1962), físico responsável pela difusão mundial do termo, afirmou que na ciência um paradigma surge toda vez que é difícil envolver novos dados em velhas teorias”. GOHN, Maria da Glória, **Teoria dos movimentos sociais** – paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997, p.13, KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 8 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

Apenas para exemplificar, considere-se o tema do acesso à Justiça⁵⁰², que COMPARATO situa no conceito de nova cidadania do Estado Social:

A idéia-mestra da nova cidadania consiste em fazer com que o povo se torne parte principal do processo de seu desenvolvimento e promoção social: é a idéia de participação. Ela deve instaurar-se em cinco níveis: a) na distribuição dos bens, materiais e imateriais, indispensáveis a uma existência socialmente digna; b) na proteção de interesses difusos ou transindividuais; c) no controle do poder político; d) na administração da coisa pública; e) na proteção dos interesses transnacionais⁵⁰³.

Assim, para o perfeito exercício da cidadania não basta a garantia formal do direito à educação, à saúde, ao trabalho, lazer, emprego, meio ambiente saudável etc. É necessária a igualdade de oportunidades – e não apenas no campo jurídico.

MAMEDE aponta três grandes obstáculos ao exercício da cidadania no Brasil:

1º) o sistema jurídico brasileiro não possui uma ampla definição de possibilidades para uma efetiva participação popular;

2º) a postura excessivamente conservadora de parcelas do Judiciário, apegando-se a interpretações que limitam absurdamente o alcance dos dispositivos legais que permitiriam uma efetiva democratização do poder; por fim;

3º) uma profunda ignorância do Direito: a esmagadora maioria dos brasileiros não possui conhecimentos mínimos sobre quais são seus direitos e como defendê-los.⁵⁰⁴

Quanto ao terceiro obstáculo e referindo-se especificamente ao problema do acesso dos pobres à Justiça, MAMEDE propõe a seguinte reflexão:

Como se pode ter cidadania (participação consciente nos desígnios de Estado) com indivíduos que não possuem condições mínimas de compreender seus direitos e deveres? Os pobres não tem oportunidade de conhecer seus direitos, não possuem acesso aos serviços apropriados e disponíveis. Para eles, a lei, o Direito, é algo inacessível, amedrontador, olhado com bastante reserva, pois sempre que o pobre tem contato com a lei e a justiça, é em geral no campo do direito penal, e sempre para sancioná-lo, coibi-lo; em nenhum momento o pobre encara a justiça como um serviço social capaz de outorgar-lhe benefícios – as experiências pessoais, os abusos de autoridades mostram a realidade expressada.⁵⁰⁵

⁵⁰² ACESSO À JUSTIÇA: “É a faculdade cidadã de obter a composição de litígios mediante o processo” – ou seja, essa faculdade adquire caráter de garantia ao cidadão, de acionar, conforme sua condição financeira, o Judiciário. In: LABORDE, Anais da IX Conferência Nacional dos Advogados. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 1982. p. 483.

⁵⁰³ COMPARATO, Fábio Konder. **A nova cidadania**, p. 48.

⁵⁰⁴ MAMEDE Gladston. **Neoliberalismo e desadministração**, Revista de Informação Legislativa, n. 81. jul. /set.85, p. 12.

⁵⁰⁵ MAMEDE, Gladston. op. cit., p. 12.

A realidade a que se refere MAMEDE⁵⁰⁶ é a “da desigualdade, onde a população é excluída e ignorada”. Adentra-se, neste ponto, na desigualdade dos cidadãos, representando o acesso à Justiça não apenas a possibilidade de bater às portas do Judiciário, mas a noção de que os indivíduos num primeiro momento necessitam conhecer e ter consciência de seus direitos, para só então acessar a Justiça. Saliente-se que o Judiciário trata de forma igualitária cidadãos que estão em desigualdade (social, cultural, econômica etc.), o que equivale a dizer que “todos são livres e iguais para buscarem a realização da justiça, mas de fato alguns são mais iguais do que outros. A situação será mais grave quanto maiores forem as diferenças entre as partes⁵⁰⁷”.

Novos posicionamentos estão sendo adotados no sentido de proporcionar à população, especialmente aos hipossuficientes, o acesso à Justiça, até porque a sociedade se moderniza. Os movimentos sociais são uma constante, notadamente através das ONGs, e as pessoas clamam por participação, pelo pleno exercício de seus direitos de cidadania. Busca-se, assim, propiciar a efetiva consecução dos ditames constitucionais e, na medida em que o acesso à Justiça configura tema atual e constitucionalmente assegurado, tornou-se motivo de inquietação para os operadores do Direito. Isso porque traduz uma questão básica de cidadania: a de que a Justiça deve estar ao alcance de todos, ricos e poderosos, pobres e desprotegidos, mesmo porque a sociedade contemporânea reservou ao Estado o direito de administrá-la, não se permitindo que seja feita com as próprias mãos.

4.2.1 Cidadania integrada

Na modernidade, a formação histórica do discurso da cidadania estrutura-se a partir do Estado Liberal, que para obter consenso e coesão social utiliza mediações: a nação, a cidadania, o povo etc. Esse quadro de construção histórica foi analisado por T. H. Marshall (1950) dentro de uma específica experiência nacional – a inglesa – e acabou se convertendo num modelo paradigmático e ponto de partida para todos aqueles que enfrentam a temática da cidadania.

⁵⁰⁶ MAMEDE, Gladston. Idem, Ibidem.

⁵⁰⁷ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. op. cit., p. 12.

Marshall, trabalha a cidadania integrada, na perspectiva liberal, que substituiu o conceito romano de *cives*, que estava esvaziado desde os regimes absolutistas e as revoluções liberais.

Este autor mostra de forma realista apresentando a cidadania como um agregado coletivo de direitos (civis, políticos e sociais), os quais vão sendo alcançados progressivamente pelos indivíduos através do “reconhecimento dos mesmos pelo estado-nação que, por sua vez, é definido em um território de soberania exclusiva e excludente”⁵⁰⁸.

Segundo MARSHALL⁵⁰⁹, “a cidadania seria composta dos direitos civis e políticos – direitos de primeira e segunda gerações, e dos direitos sociais, direitos de terceira geração”. Conquistados no século XVIII, os direitos civis correspondem, dentre outros, aos direitos individuais de liberdade, igualdade, propriedade, locomoção e segurança, bem como o próprio direito à vida – são os direitos que embasam a concepção liberal clássica. Já os direitos políticos, alcançados no século XIX, dizem respeito à liberdade de associação e reunião, de organização e participação política, sindical e eleitoral, ao sufrágio universal etc. ANDRADE⁵¹⁰ aduz que “são também chamados direitos individuais exercidos coletivamente e acabaram incorporando-se à tradição liberal”.

Para Marshall, cidadania significa um modo de pertencer dos indivíduos a uma comunidade política, reconhecida pelo estado-nação e regulado mediante um estatuto de direitos civis, políticos e sociais. A cidadania liberal, aduz CARRACEDO⁵¹¹ “es intencionalmente igualitaria y universalista (inclusiva), aunque en la práctica se traduce en numerosas restricciones jurídicas y institucionales tanto en la igualdad como en la universalidad (excluyente)”.

Assim, a proposta de T.H. Marshall foca-se no fato de a cidadania é o estado de pertencer dos indivíduos e grupos a um estado-nação. Porém, essa relação bilateral cidadão-estado, está centrada sempre no estado.

⁵⁰⁸ CARRACEDO, José Rubio. **Teoría crítica de la ciudadanía democrática**. Madri: Editorial Trotta, 2007, p. 65-66.

⁵⁰⁹ MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 56.

⁵¹⁰ ANDRADE, Vera Regina P. **Cidadania: do homem aos direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1993. p. 124.

⁵¹¹ Op. cit., p. 66. “É intencionalmente igualitária e universalista (inclusiva), ainda que na prática se traduza em numerosas restrições políticas e institucionais tanto na igualdade como na universalidade (excludente)”.

Nesse sentido, o autor enfatiza que é o estado quem outorga o reconhecimento que capacita o indivíduo para participar na vida civil e política, mas o indivíduo e os grupos têm que assumir um papel ativo para que o reconhecimento por parte do estado se efetive.

Por fim, os direitos sociais foram consagrados no século XX como resultado da luta contra as desigualdades econômicas, conforme afirma SANTOS⁵¹²:

Os direitos civis correspondem ao primeiro momento do desenvolvimento da cidadania, são os mais universais em termos da base social que atingem e apoiam-se nas instituições do direito moderno e do sistema judicial que o aplica. Os direitos políticos são mais tardios e de universalização mais difícil e traduzem-se institucionalmente nos parlamentos, nos sistemas eleitorais e nos sistemas políticos em geral. Por último, os direitos sociais só se desenvolvem no nosso século [XX] e, com plenitude, só depois da Segunda Guerra Mundial; têm como referências sociais as classes trabalhadores e são aplicados através de múltiplas instituições que, no conjunto, constituem o Estado Providência.

Embora didática, é importante ressaltar que, transposta para a realidade dos países periféricos, a classificação geracional dos direitos serviu para justificar e camuflar intenções políticas autoritárias. Reconhecidos todos os domínios da atividade humana – o social, o cultural, o econômico, o político e o civil –, observa-se que esse rol uno e indivisível retrata a universalidade da condição humana atual. Verifica-se, no entanto, uma triste dicotomia no que diz respeito aos países periféricos. Para estes há uma bipartição que abriga, muitas vezes, interesses conflitantes: sob o argumento de buscar a consecução de direitos sociais e econômicos, seus governos negam, reiteradamente, direitos políticos e civis.

E há o outro lado: a fim de justificar a conquista de direitos políticos e civis, inúmeros governos entravam direitos sociais, culturais e econômicos. Para que se possa vislumbrar a possibilidade de uma expansão integral dos direitos humanos, é imperativo que não sejam pulverizados pela iniciativa de atender isoladamente a cada grupo.

Dentro dessa perspectiva percebe-se a crise da concepção liberal de cidadania que, na teoria constitucional moderna, vê o cidadão como um indivíduo vinculado juridicamente a um Estado (nacionalidade) e portador de direitos e deveres fixados por uma Constituição (legitimidade). Sob tal concepção, os cidadãos são livres e iguais perante a lei,

⁵¹² SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996. p. 120.

mas opera-se uma separação entre o homem e o cidadão. Nas palavras de ANDRADE⁵¹³, tal separação tem como pressuposto

[...] outra dicotomia estrutural do liberalismo, que é a separação Estado/sociedade civil (arcabouço institucional e discursivo do Estado de Direito capitalista), segundo o qual o Estado é identificado com o espaço público, ou seja, com o lugar do poder e da política e a sociedade civil identificada com o espaço privado da vida, a saber, com o lugar da economia ou das relações econômicas (mercado) e domésticas.

A separação entre o político e o econômico, segundo SANTOS⁵¹⁴,

[...] permitiu, por um lado, a naturalização da exploração econômica capitalista, e por outro, a neutralização do potencial revolucionário da política liberal, dois processos que convergiram para a consolidação do modelo capitalista de relações sociais.

Este conceito de cidadania tem sido rediscutido a partir da necessidade de transpor a concepção meramente formal associada à democracia representativa – o votar e ser votado –, rumo a uma concepção que incorpore as necessidades humanas fundamentais, ou seja, uma perspectiva material da cidadania e uma democracia participativa.

Há, por outro lado, o surgimento de uma cidadania associada ao terceiro setor e à sociedade civil, onde a participação tende a ser mais social e construída sobre redefinidas solidariedades e temas pontuais. Para DELGADO⁵¹⁵, isto se identifica “com a mobilização social unificada do processo que se fazia desde uma perspectiva política estatista homogenizadora e centralizada, senão que pode ser adequada para amplos setores, como consciência de novos direitos para uns e de protestos contra exclusão para outros”. Percebe-se, continua o autor⁵¹⁶, uma “orientação pelo controle e pela distribuição, para uma participação cidadã em movimentos temáticos e temas de qualidade de vida”.

Outro traço diferenciador em relação às instâncias tradicionais do período anterior – participação sindical de classe e masculina, principalmente – foi o protagonismo das mulheres em muitas lutas. Apesar de ainda configurarem uma minoria, sua organização e iniciativa ampliaram o conceito de cidadania. Tais avanços conduziram à discussão sobre a idéia de cidadania plena, que envolveria não somente um conjunto de direitos, mas um

⁵¹³ ANDRADE, Vera Regina P. Cidadania, direitos humanos e democracia: reconstruindo o conceito liberal de cidadania. In: Reinaldo Pereira e Silva (org.). **Direitos humanos como educação para a justiça**. São Paulo: LTR, 1998. p. 126.

⁵¹⁴ SANTOS, op. cit., p. 126.

⁵¹⁵ DELGADO, Daniel Garcia. **Estado nación e globalización**. Buenos Aires: Aruel, 1998. p. 144.

⁵¹⁶ Idem, p. 146.

conjunto de responsabilidades e uma identidade. CORTINA⁵¹⁷ estabelece como condições para a cidadania plena “um status legal (um conjunto de direitos), um status moral (um conjunto de responsabilidades) e também uma identidade, pela qual uma pessoa sabe e sente-se pertencente a uma sociedade”.

A diversidade cultural e as desigualdades materiais que caracterizam uma sociedade tornam problemática a convivência pacífica, pois ela exige que a cultura de cada grupo seja aceita e respeitada pelos demais. Se não for assim, a convivência pode acarretar um sentimento de injustiça e revolta nas pessoas ou grupos cujos valores culturais são alijados.

4.2.2 Cidadania plural

Uma das discussões suscitadas pela diversidade cultural diz respeito ao multiculturalismo⁵¹⁸. Por multiculturalismo entende-se a convivência de diversas culturas⁵¹⁹ numa mesma sociedade – o que envolve, como visto, o risco de discriminação e, conseqüentemente, de um problema político. O multiculturalismo não é novidade nas sociedades democráticas liberais, ao contrário dos problemas dele advindos.

Depois da conquista histórica de inúmeros direitos, as pessoas não aceitam mais passivamente ver seus interesses continuamente desconsiderados. Pleiteando a defesa de valores e modos de vida, inúmeros segmentos – grupos étnicos e religiosos, por exemplo – passaram a pleitear o reconhecimento de suas necessidades frente ao poder público. Obviamente, os problemas envolvendo o multiculturalismo ocorrem com maior freqüência nos Estados onde se concentram várias etnias – os chamados Estados poliétnicos –, suscitando desde atritos políticos e jurídicos até questões morais e conflitos⁵²⁰ de reconhecimento entre

⁵¹⁷ CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía**. Madri: Alianza, 1999. p. 177. “Un status legal (un conjunto de derechos), un status moral (un conjunto de responsabilidades) y también una identidad, por la que una persona se sabe y siente perteneciente a una sociedad”

⁵¹⁸ “Multiculturalismo consiste em um conjunto variado de fenômenos sociais, que derivam da difícil convivência e/ou coexistência em um mesmo espaço social de pessoas que se identificam com culturas diversas”. As formas de multiculturalismo se dividem em: estados multinacionais e estados poliétnicos. In: CORTINA, Adela. op. cit., p. 178.

⁵¹⁹ Conforme CORTINA, as diferenças culturais podem ser divididas em grupos, quais sejam: “grupos tradicionalmente desfavorecidos: incapazes, mulheres e homossexuais, minorias nacionais que reclamam o autogoverno ou maiores transferências de poder, e os grupos étnicos ou religiosos que pedem apoio e respeito para sua forma de vida”. op. cit., p. 189.

⁵²⁰ “Anteriormente, o conflito se dava entre os cidadãos e o Estado. Na visão tradicional, entre o Estado e o espaço privado. Hoje, surge um novo tipo de conflito expresso nas lutas pelo reconhecimento. O Estado não

grupos. Segundo GIANNI⁵²¹, tais conflitos “surgem da vontade de um ator social ver reconhecida sua especificidade cultural, ao perceber-se a si mesmo como pessoa discriminada em uma comunidade política por motivo de sua identidade cultural”.

Daí a discussão contemporânea acerca da cidadania diferenciada, que serviria ao propósito de garantir os direitos não apenas individualmente, mas em favor destes agrupamentos. Duas possibilidades antagônicas procuram apontar os novos caminhos da cidadania. A primeira alternativa seria a aspiração da cidadania multicultural de Will Kymlicka (1995), a qual, no entendimento de VIEIRA⁵²²,

[...] tem seu foco na diversidade étnica entre grupos conviventes em uma mesma sociedade. Direitos não devem ser garantidos somente a indivíduos, mas também a estes grupos, defendendo-se a necessidade de uma identidade diferenciada. [...] não consiste num movimento de auto-exclusão do corpo social, mas antes em garantir sua inclusão, mantendo-se o respeito por sua cultura.

A outra possibilidade é a aventada por Soysal, onde o espaço da cidadania não se restringiria apenas ao Estado-nação. Conforme VIEIRA⁵²³, a “consagração universal dos direitos humanos sublinha a transição da cidadania vinculada aos direitos individuais para a cidadania devida à pessoa universal”, o que levaria à cidadania universal, necessária no mundo contemporâneo em virtude das necessidades diversificadas de grupos e cidadãos.

Na atualidade, tais discussões conduzem à noção de múltiplas cidadanias ou cidadania plural, a preocupação é “compatibilizar a existência de diversas possibilidades e gradações de cidadania: a vida em pequenas comunidades, a reformulação da cidadania no Estado-nação ou mesmo em nível global”, resume VIEIRA⁵²⁴. O que equivaleria ao acesso e

protege mais os diferentes indivíduos. A diferença, nas sociedades multiculturais, torna-se a principal fonte de identidade”. VIEIRA, op. cit., p. 233.

⁵²¹ GIANNI, Matteo. Cual podría ser la concepción liberal de ciudadanía diferenciada? In: **La multiculturalidad**. Madri: Consejo General del Poder Judicial, Cuadernos de Derecho Judicial, VI -2001, p. 18. “*Surgen de la voluntad de un actor social ver reconocida su especificidad cultural, al percibirse a sí mismo como persona discriminada en una comunidad política por motivo de su identidad cultural*”.

⁵²² VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 47.

⁵²³ Idem, p. 50. Registra ainda o autor que “a natureza política da cidadania estaria ligada à era dos nacionalismos e da constituição dos Estados nacionais. Agora, a construção da Europa está liberando os atores econômicos das restrições nacionais e das legislações herdadas da era dos nacionalismos. A cidadania nacional não é mais a única a conferir direitos e deveres e um *status* legal: as instituições estão em processo de constituir uma nova cidadania, que se desprende do Estado-nação, passando a exercer-se em outro nível. [...] Dissociar a nacionalidade da cidadania significa admitir que qualquer pessoa residindo no território do Estado pode tornar-se um cidadão. Na Holanda, o direito de participar na vida política local se baseia, desde 1985, na noção de ‘país de residência’ e não de ‘país de nascimento’. A cidadania fundada na nacionalidade tornou-se um obstáculo à igualdade e liberdade de todos os indivíduos. Eis por que propõe-se hoje a residência, e não mais a nacionalidade, como fundamento da cidadania”. Idem, p. 240.

⁵²⁴ Ibidem, p. 48.

reconhecimento do poder público nacional ou transnacional. Por cidadania transnacional entende CARRACEDO⁵²⁵ que “incide sobre o fato de que todo imigrante é também emigrante e o desempenho de sua cidadania pode exercer-se tanto no país de origem como no país onde for acolhido”. Tem como princípios, continua o autor : “a) o território (*ius soli*), b) a descendência (*ius sanguinis*) e c) o consentimento pessoal”. E que levaria aos denominado fenômeno dos transmigrantes, que nada mais é do que ver negada a cidadania no país de acolhida e negados também os seus direitos políticos (direito a voto) em seu país de origem.

Já para Young, ao analisar a teoria de Kimlicka, mescla em sua teoria três classes de direitos quais sejam⁵²⁶:

- a) grupos desfavorecidos, como as mulheres e os incapazes físicos e psíquicos, homossexuais, etc., que são receptores de “direitos especiais de representação”, mas com alcance restrito e temporal (nunca permanente);
- b) grupos de imigrantes e minorias étnicas ou religiosas, aos quais se devem “direitos multiculturais” de modo permanente, já que desejam manter um estatuto de identidade diferenciada ao incorporar-se na organização estatal;
- c) minorias nacionais que exigem “direitos de autogoverno” de modo permanente, já que preferem um maior grau de autogoverno a uma maior representação.

Carracedo ao analisar a proposta de Kimblicka lembra que ele propõe uma “cidadania multicultural” a partir de uma concepção liberal ampliada, denominada “pluralismo cultural⁵²⁷”.

A primazia da cidadania multicultural sobre a diferenciada está no fato de que traços que distinguem os objetivos dos grupos, permitem também distinguir os objetivos relevantes específicos de cada um, mesmo sendo divergentes, mas que trazem uma maior integração.

Um dos pontos negativos da proposta de cidadania “multicultural” conforme CARRACEDO⁵²⁸ é:

⁵²⁵ CARRACEDO, op. cit. p. 110.

⁵²⁶ In : CARRACEDO, José Rubio. **Teoría crítica de la ciudadanía democrática**. Madri: Editorial Trotta, 2007, p. 93-94. ⁵²⁶ Ibidem p. 94 – 95. “grupos desfavorecidos, como las mujeres y los discapitados físicos y psíquicos, homsexuales, etc., quienes son acreedores a “derechos especiales de representación”, mas com alcance restringido y temporal (nunca permanente); b) grupos inmigrantes y minorias étnicas o religiosas, a los que se deben “derechos multiculturales” de modo permanente, ya que desean mantener un estatuto de identidad diferenciada al incorporarse a la organización estatal; c) minorías nacionales que exigen “derechos de autogobierno” de modo permanete, ya que prefieren un mayor grado de autogobierno a una mayor representación.

⁵²⁷ Idem. p. 94.

a) o excessivo enfoque sobre os direitos diferenciados que cada grupo pode obter com a dialética maioria-minoria no âmbito do estado democrático liberal, sem prestar suficiente atenção ao diálogo intercultural entra a maioria e minoria, assim como os grupos e indivíduos entre si;

b) a consideração da estrutura plurinacional ou pluriétnica como uma realidade primordialmente positiva, sem prestar a necessária atenção às novas desigualdades entre grupos que somente podem produzir-se a partir da maior ou menor capacidade de pressão de cada um, o que dá lugar a uma interação sempre deficiente, instável e até injusta”.

Importante destacar a proposta de José Rúbio Carracedo(2007), que não descarta as características da “cidadania transnacional”, mas somando-se a elas os resultados de um diálogo intercultural promovido entre indivíduos e grupos de diferentes culturas, nações, religiões e etnias. CARRACEDO caracteriza a cidadania intercultural devendo existir: “Um diálogo intercultural interminável, entre os diferentes setores, outorgando uma sólida base integradora-diferenciadora a cada indivíduo, [...] ultrapassando os limites territoriais-estatais e que só encontra plena acomodação no âmbito transnacional”.⁵²⁹.

Nesta perspectiva todos os grupos precisam entender a realidade legitimada de suas diferenças culturais e o diálogo só poderá acontecer se surgir de fundamentos igualitários, de forma espontânea e sem obstáculos, levando desta feita, à aberta e igualitária participação política.

Recorre-se, ainda, a cidadania emergente, no entendimento de CARRACEDO⁵³⁰ de que ela é:

Um sentido mais profundo, uma cidadania também cosmopolita e transnacional, mais assentada sobre a base dos direitos humanos enquanto que o único caminho moral-político- jurídico universalmente reconhecido e amparado. É óbvio que nunca poderá encontrar acomodação nos estreitos limites dos estados territoriais. Mas o

⁵²⁸ In : CARRACEDO, José Rubio, p. 94 -95 “ a) el excesivo enfoque sobre los derechos diferenciales que cada grupo puede obtener con la dialéctica mayoría-minorías en el ámbito del estado democrático liberal, sin prestar suficiente atención al diálogo intercultural entre mayoría y minorías, así como los grupos e individuos entre sí ;b) la consideración de la estructura plurinacional o pluriétnica como una realidad primordialmente positiva, sin prestar la necesaria atención a las nuevas desigualdades entre grupos que suelen producirse a partir de la mayor o menor capacidad de presión de cada uno, lo que da lugar una interacción siempre deficiente, inestable y hasta injusta”.

⁵²⁹ CARRACEDO, op. cit., p. 112. “*Un diálogo intercultural interminable a múltiples bandas, otorgan una sólida base integradora-diferenciadora a cada individuo[...], que desborda los límites territoriales-estatales y que sólo encuentra pleno acomodo en el ámbito transnacional*”.

⁵³⁰ CARRACEDO, op.cit., p. 113. “*Un sentido más profundo, una ciudadanía también cosmopolita y transnacional, pero asentada sobre la base de los derechos humanos en cuanto que es el único entramado moral-político-jurídico universalmente reconocido y amparado. Es obvio que nunca podrá encontrar acomodo en los estrechos límites de los estados territoriales. Pero el mismo concepto de estado tendrá que amoldarse a la realidad creciente de una ciudadanía transcultural y universal e su sentir más profundo*”.

mesmo conceito de estado terá que amoldar-se na realidade crescente de uma cidadania transcultural e universal em seu sentir mais profundo.

Com efeito, o que se entende por cidadania implica a idéia de igualdade, de não-exclusão, e os novos modelos de cidadania⁵³¹ – “nova cidadania”, “cidadania múltipla” ou “pluralista” – precisam dar conta de assegurar a justiça, optando por tratar de forma desigual os diferentes. Dito de outro modo impõe-se a necessidade de conferir tratamento diferenciado aos desiguais para se produza a igualdade⁵³². Na sociedade globalizada, a cidadania plural exige incorporar a diferença.

Superar os obstáculos de um mundo contraditório, exige vencer barreiras, políticas, econômicas e sociais, e o caminho para o estabelecimento desse novo mundo, passa pelo diálogo a fim de estabelecer o consenso.

É dentro de tal perspectiva que se resgata o conceito de dignidade humana e a proteção dos direitos fundamentais consagrados na Constituição Federal para estabelecer-se uma relação entre o Direito e a Justiça, tendo como eixo o humanismo, para a efetivação de uma cidadania plural.

Neste momento urge tratar-se do significado de pluralismo, para que se possa chegar ao entendimento de cidadania plural, cujo embasamento teórico é WOLKMER⁵³³:

Ao contrário da concepção unitária, homogênea e centralizadora denominada “monismo”, a formulação teórica e doutrinária do “pluralismo” designa a existência de mais de uma realidade. De múltiplas formas de ação prática e da diversidade de campos sociais com particularidade própria.

O pluralismo ao qual se refere o autor é aquele revisitado, pois que deve conter elementos participativos “[..] a partir de uma nova racionalidade e uma nova ética, pelo

⁵³¹ No que se refere à concepção de cidadania moderna, é importante observar: “Ainda que as raízes da cidadania sejam gregas e romanas, o conceito atual de cidadão provém, sobretudo dos séculos XVII e XVIII, das revoluções francesa, inglesa e americana e do nascimento do capitalismo. A proteção dos direitos naturais de tradição medieval exige a criação de um tipo de comunidade política – o Estado nacional moderno – que se obriga a defender a vida, a integridade e a propriedade de seus membros. Com o aparecimento do Estado moderno se vai configurando o atual conceito de cidadania, ligado em princípio aos dois lados da expressão ‘estado-nacional’, Estado e nação”. Por nação a mesma autora entende “uma comunidade composta por uma raiz comum, com uma linguagem, cultura e histórias comuns, e a vontade de seus componentes de configurar-se como nação”. CORTINA, op. cit., p. 56-58.

⁵³² Neste sentido, ver CAPORALE, Rocco. Algumas reflexões críticas sobre o conceito de humanismo. In: PAVIANI, Jayme; DAL RI JUNIOR, Arno (Orgs.). **Globalização e humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS/Cassamarca, 2000. p. 29.

⁵³³ WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico** - fundamentos de uma nova cultura no direito. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2001. p. 157.

refluxo político e jurídico de novos sujeitos, os coletivos; de novas necessidades desejadas⁵³⁴”. E acrescenta, “a descentralização normativa do centro para a periferia; do Estado para a Sociedade; da lei para os acordos, os arranjos, a negociação⁵³⁵”. Estes argumentos levam a “dinâmica interativa de um espaço público aberto e democrático⁵³⁶”.

Antonio Carlos Wolkmer quando trata do pluralismo de maneira geral assinala que ele é revestido de traços valorativos, quais sejam: “[...] “autonomia”, “descentralização”, “participação”, “localismo”, “diversidade” e “tolerância”⁵³⁷. Visando a significação de cidadania plural é possível afirmar-se que os traços aos quais se refere o autor se encaixam perfeitamente no significado do “plural” a que se pretende chegar quando assinalamos a proposta de uma cidadania plural.

Cidadania plural assim é aquela que reconhece as necessidades e desejos da pluralidade de que é feita a sociedade e de seus direitos, não apenas os já formalizados, mas os informais, sendo esta forma de cidadania uma convergência para a essência do regime democrático, que se reestrurado levará a concretização da cidadania plural.

De outra parte, o Estado não pode ficar preso a histórica centralização de decisões, necessária a participação das periferias, das bases, dos excluídos e dos incluídos. O respeito à diferença e à autonomia são pontuais para que a cidadania plural aconteça.

Esse respeito e reconhecimento levam ao entendimento de que o Estado precisa descentralizar-se e “admitir que o principal núcleo para o qual converge o pluralismo jurídico é a negação de que o Estado seja a fonte única e exclusiva de todo o Direito⁵³⁸”.

Levantar a perspectiva humanista de um ensino de Direito e seu estágio, avança no direcionamento da efetivação de uma cidadania plural, mas que precisa de novos enfoques, assim como o humanismo há de ser revisitado.

Tratar de cidadania plural para um ensino de Direito humanista passa, portanto por uma nova reformulação do próprio ensinar o Direito, desenvolvendo no futuro profissional o entendimento e reconhecimento do direito da sociedade à autonomia e à diferença e à participação. Direitos esses que não podem ficar apartados do diálogo e da tolerância, pois ambos estão imbricados no direcionamento de uma cidadania mais plural.

⁵³⁴ Op.cit., p. 157.

⁵³⁵ Op.cit.p. 157.

⁵³⁶ Op.cit., p.157.

⁵³⁷ Idem. p. 160.

⁵³⁸ Ibidem., p. 168.

Recuperar o destinatário do Direito – o ser humano – é o que vêm buscando as correntes humanistas do Direito. Diante da inegável crise da justiça formal, a que se define no ordenamento jurídico, busca-se na concretude histórica, na realidade dos pobres, dos excluídos, os direitos humanos.

O que se pretende é uma mudança da ordem jurídica e das instituições que devem ser vistas, não mais a partir do Estado que administra a Justiça, mas do destinatário da Justiça, que é o ser humano. A partir desse ponto de vista, o sistema jurídico e o conjunto de suas normas devem possibilitar a satisfação das necessidades humanas fundamentais.

As diferenças culturais entre os cidadãos precisam ser reconhecidas e efetivamente protegidas, sendo este o caminho necessário para se para humanizar as relações interpessoais. Compreende-se, destarte, a preocupação com a construção democrática enquanto processo ininterrupto conduzido pelos sujeitos do Direito e da cidadania. Em tal âmbito, a Justiça social configura parâmetro fundamental para aferir a legitimidade de um Estado de Direito.

Importante destacar, ainda, que o cidadão do mundo globalizado e capitalista não está apenas no ideário das pessoas, ele é real. Saliente-se que ele não pretende se tornar parte de um imenso mercado mundial. O cidadão cosmopolita necessita apenas de ser reconhecido como cidadão que é e por si só um ser humano que está clamando por espaço, o seu espaço.

Nesta perspectiva, buscar um humanismo que abarque as mais variadas e novas realidades, importa na construção de uma cidadania arejada, que dê conta de tratar inclusive o meio ambiente, perceber e fazer valer os valores já consagrados, mas também que se necessário for, consagre novos, porém, que os já consagrados sejam finalmente disponíveis e não apenas formalizados.

A igualdade formal não mais se sustenta diante da sociedade do século XXI, e o universalismo jurídico não pode mais dar as costas a pluralidade e a diferença.

A responsabilidade por esta apatia declarada dos poderes públicos em relação a não promoção das condições para que a liberdade e a igualdade das pessoas e dos grupos que integram a sociedade sejam reais e efetivas.

A distinção de que existem as mais variadas demandas no seio dos menos favorecidos exige tão somente uma visão da realidade mais plural e diferenciada dos procedimentos e usos democráticos, em uma concepção mais complexa da comunidade

política, sem renunciar, a uma integração derradeira de todos os cidadãos no estado democrático.

A clareza da existência de cidadania teórica e a prática não pode permitir a omissão ou a passividade dos cidadãos. A cidadania jamais será enfrentada se o cidadão não conhecer seus direitos e deveres, assim como dos demais cidadãos e das instituições do Estado e o Estado. As decisões políticas devem estar focadas não apenas no que é melhor para o aqui e o agora, mas inclusive no que poderá ser melhor no futuro.

Hoje é o espaço de mudanças, a ocasião de ser menos pessimista, menos amargo, menos formal, mais fraterno, mais crítico, mais humano.

4.3 MÉTODO

A explicitação dos fenômenos estudados no processo de pesquisa foi direcionada por referencial metodológico, apresentado a seguir.

4.4 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa, de natureza descritiva, adotou uma abordagem quali-quantitativa. A pesquisa descritiva tem como objetivo observar, registrar e analisar o fenômeno, sem entrar no mérito dos conteúdos. “Não pode haver interferência do pesquisador, que deverá apenas descobrir a frequência com que o fenômeno acontece e como este se estrutura”⁵³⁹.

Boaventura⁵⁴⁰ caracteriza a investigação qualitativa como “fonte direta de dados no ambiente natural, constituindo-se o pesquisador no instrumento principal”; é uma pesquisa descritiva, em que os investigadores, interessando-se mais pelo processo do que pelo resultado, examinam os dados de maneira indutiva e privilegiam o significado. O autor⁵⁴¹ destaca que o “método quantitativo se caracteriza pelo emprego da quantificação, tanto nas

⁵³⁹ JUNG, C. F. **Metodologia para pesquisa e desenvolvimento**: aplicada a novas tecnologias, produtos e processos. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2004. 312 p.

⁵⁴⁰ BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004. 160p.

⁵⁴¹ Idem.

modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas”. Sendo assim, a pesquisa quali-quantitativa trabalha com o universo de significados, valores e atitudes relacionados ao fenômeno investigado, abordando também aspectos sobre as relações quantitativas entre as variáveis da realidade a ser estudada.

ROESCH⁵⁴² argumenta que a abordagem quali-quantitativa de pesquisa possibilita uma maior flexibilidade na análise dos resultados. TRIVIÑOS⁵⁴³ ao analisar a relação quali-quantitativa da pesquisa científica afirma que se for considerado o enfoque histórico-cultural da realidade social pesquisada, é possível assinalar as causas e conseqüências dos problemas, condições, contradições, relações, qualidades, e suas diferenças quantitativas e realizar um processo de discussão maior ou até de transformação da realidade que interessa ao pesquisador.

Deste modo, a investigação quantitativa levantou dados aparentes, mensuráveis da pesquisa, oportunizando a interpretação e análise, a investigação qualitativa.

A pesquisa adotou o *design* de um estudo do tipo *survey*, que pode ser descrito como “a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa⁵⁴⁴”.

A pesquisa de *survey* é uma das ferramentas disponíveis para pesquisadores da área social. Babbie⁵⁴⁵ relata que “esse tipo de investigação não se resume a fazer perguntas e contar respostas, mas sim, utilizar técnicas específicas que se encaixam nas normas gerais da investigação”.

A adoção desse tipo de pesquisa permite a elaboração clara e rigorosa de um modelo lógico, possibilitando ao pesquisador documentar processos causais mais complexos. Métodos de pesquisa de *survey* facilitam a abertura da ciência já que a pesquisa de *survey* envolve a coleta e a quantificação de dados, os dados coletados se tornam fontes permanentes de informações. Um corpo de dados de *survey* pode ser analisado pouco depois da coleta e confirmar uma determinada teoria de comportamento social.

⁵⁴² ROESCH, Sylvia M.A. **Projetos de estágio: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso.** São Paulo: Atlas, 1996.

⁵⁴³ TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo – a fenomenologia – marxismo.** São Paulo: Atlas, 1992.

⁵⁴⁴ BABBIE, E. Métodos de pesquisas de Survey. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 519p.

⁵⁴⁵ Idem.

A estratégia de pesquisa utilizada neste trabalho configurou-se num estudo descritivo, valendo-se do modo exploratório como meio de levantar questões para futuras discussões ou mudanças de procedimentos.

Das diversas formas de definir o estudo descritivo, OLIVEIRA corrobora: “é um tipo de estudo que permite ao pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno⁵⁴⁶”.

Quanto à pesquisa exploratória GIL⁵⁴⁷ afirma que o “método objetiva proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, a cerca de determinado fato, o que envolve levantamento bibliográfico e documental, além de entrevistas e estudos de casos”.

4.5 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram coordenadores e egressos do curso de Direito de Universidades de Santa Catarina.

4.5.1 Seleção dos participantes

Alguns critérios foram estabelecidos com o objetivo de selecionar os participantes do estudo:

Para os egressos: período de graduação em Direito compreendido entre 1996 a 2006; ter concluído o curso em universidades de Santa Catarina reconhecidas formalmente pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC.

Para os coordenadores de curso: integrar o conjunto de colaboradores de universidades de Santa Catarina reconhecidas formalmente pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC e que ofereciam o curso de graduação em Direito quando da coleta de dados; estar lotado no *campus* sede dessas universidades; ter, no mínimo, seis meses de atividades no exercício da função de coordenação de curso, uma vez que o período de permanência no

⁵⁴⁶ OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações teses. São Paulo: Pioneira, 1999, p.144

⁵⁴⁷ GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

cargo de coordenador é, em geral, de dois anos. Supunha-se que com seis meses no exercício do cargo as características do fenômeno investigado estariam presentes.

Obedecendo aos critérios estabelecidos, efetivamente participaram da pesquisa sete entre os 13 coordenadores do curso de Direito das universidades de Santa Catarina. É pertinente salientar que, apesar da insistência da pesquisadora, 6 coordenadores recusaram o convite à participação. Considera-se que a quantidade de sete participantes coordenadores de curso foi suficiente para a obtenção dos dados.

Quanto aos egressos, foi obtido o retorno de 172 instrumentos de coleta de dados. Em razão de se ter obtido de uma universidade o retorno de (apenas) dez instrumentos, essa foi a quantidade definida de instrumentos analisados de egressos por universidade. Para garantir a proporcionalidade de respostas, os dez primeiros instrumentos que retornaram foram considerados na análise das respostas; os demais foram descartados. Assim, foram analisados dez instrumentos de coleta de dados de egressos de cada uma das sete universidades representadas pelos coordenadores que aceitaram participar do estudo, totalizando 70 instrumentos.

4.6 FONTES DE INFORMAÇÃO

Os próprios participantes constituíram as fontes de informação.

4.6.1 Procedimento de coleta de informações

A observação indireta caracterizou a coleta de dados. Os dados primários foram coletados por meio de instrumento elaborado especificamente para este fim, na forma de questionário composto por perguntas fechadas, num total de 10 perguntas para os egressos e de 6 perguntas para os coordenadores de curso (Apêndice 1 e 2)

Os dados secundários foram coletados mediante a consulta de documentos oficiais, publicações periódicas, relatórios técnicos e didático-pedagógicos das atividades e registros dos cursos de Direito do Sistema ACADE e da UFSC objetivando a análise documental, bem como o levantamento bibliográfico que norteou as conclusões deste trabalho.

4.6.2 Elaboração dos instrumentos utilizados nas observações

Os instrumentos de coleta de dados e registros de respostas foram criados de maneira a explicitar o fenômeno a ser investigado. Para os coordenadores de curso foi criado um questionário com perguntas fechadas e múltiplas respostas (Apêndice 1), sendo o mesmo procedimento utilizado em relação aos egressos (Apêndice 2). O teste do instrumento de coleta de informações ocorreu junto a um ex-coordenador de curso de Direito que havia ocupado a função por mais de dois anos e a cinco egressos desse curso. Com isso foi possível a verificação de possíveis problemas na compreensão do fluxo ou dos conceitos, o que possibilitou o aprimoramento e ajuste dos mesmos e o controle de variáveis que pudessem interferir no processo de coleta de dados.

4.6.3 Processo de coleta de informações

Inicialmente os coordenadores de curso participantes foram contatados por telefone, oportunidade em que lhes foram apresentados os objetivos da pesquisa e a garantia de anonimato das informações que prestassem. Obtida a anuência dos mesmos quanto à participação na pesquisa, lhes foi enviados, por meio eletrônico, o instrumento de coleta de dados dos coordenadores, juntamente com a solicitação de remessa à pesquisadora do endereço eletrônico dos egressos do curso de Direito de sua universidade, que haviam colado grau entre os anos de 1996 a 2006. A partir do retorno desta informação, os egressos foram contatados via e-mail e convidados a participar do estudo. Também a estes foi apresentada a garantia de anonimato das informações prestadas. Obtida a anuência, lhes foi enviado o instrumento de coleta de dados de egressos.

4.6.4 Organização dos dados coletados

Após a finalização do processo de coleta de dados teve início a etapa de organização dos dados coletados. Foram criadas tabelas contendo a transcrição das manifestações dos participantes por universidade, o que possibilitou a visualização das percepções de todos sobre cada fenômeno estudado. A seguir, o conjunto destas informações foi descrito de maneira a contemplar cada uma das variáveis do estudo. Com o objetivo de

ampliar a visualização do conjunto de informações descritas foram criadas tabelas em que são apresentadas, de modo geral e não mais particularizado por universidade, as sínteses das características das percepções dos participantes.

4.6.5 Procedimentos de análise dos dados

Por meio das descrições e das tabelas criadas foi possível analisar os dados concordantes, os discordantes, os consensos, os aspectos em comum, entre outros, que fundamentaram as interpretações sobre cada variável pesquisada. As contribuições de diversos autores, pesquisadores e articulistas sustentaram tais interpretações. Procurou-se privilegiar fundamentos teórico-empíricos com o apoio de um referencial metodológico consistente e lógico. Portanto, toda a explicitação dos fenômenos analisados no processo de pesquisa foi direcionada por esse referencial, como também os procedimentos usados na investigação, na exposição dos dados e nas conclusões obtidas. O método favoreceu e possibilitou a compreensão das características e peculiaridades dos fenômenos apreendidos da realidade.

4.7 UNIVERSIDADES REPRESENTADAS NA PESQUISA

Com exceção da Universidade Federal de Santa Catarina, as demais universidades integram o Sistema ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Essas universidades são públicas de direito privado, chamadas de Fundacionais, pois pertencem ao governo municipal das cidades onde se situa seu *campus* sede. Segundo o Boletim Estatístico ACAFE 2006, em 2006 as universidades que integram o Sistema ACAFE foram responsáveis por 66,31% das matrículas em cursos superiores no estado de Santa Catarina (10,44% correspondendo à UFSC e 23,25% às IES privadas que não têm o *status* de universidade).

Com o objetivo de possibilitar a visualização de algumas informações sobre as universidades representadas na pesquisa e explicitar aspectos de sua dimensão e tendo

como base os estudos de Kanan⁵⁴⁸ é apresentado, na Tabela 01, o caráter das mesmas, se pública/federal ou pública de direito privado (chamadas de comunitárias), o número de alunos na graduação e na pós-graduação *lato e stricto sensu*, o número de docentes e de técnicos administrativos.

TABELA XIII

Universidades de Santa Catarina representadas na pesquisa, conforme o caráter das mesmas, número de alunos na graduação e na pós-graduação *lato e stricto sensu*, número de docentes e de técnicos administrativos.

UNIVERSIDADE	CARATER	Nº DE ALUNOS GRADUADOS E PÓS-GRADUAÇÃO	Nº CURSOS GRADUAÇÃO	Nº DOCENTES	Nº TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	Pública/Federal	27,147	55	1,600	2,927
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí	Pública de Direito Privado	22.000	50	1.633	1.355
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina	Pública de Direito Privado	13.706	62	700	350
UnC – Universidade do Cntestado	Pública de Direito Privado	12.200	56	930	Não Informado
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó	Pública de Direito Privado	7.975	36	400	256
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense	Pública de Direito Privado	4.717	43	365	180
UNIDAVI – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	Pública de Direito Privado	3.414	52	192	113

Fonte: Dados secundários obtidos no ano de 2007 nos *sites* das universidades representadas na pesquisa.

Esta pesquisa seguiu as normas estabelecidas pela resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que institui diretriz e regras de pesquisa envolvendo seres

⁵⁴⁸ KANAN, Lilia Aparecida. Características do processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade. Florianópolis, 2008. 312p. Tese (Doutorado em Psicologia) Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

humanos e também em conformidade com a Resolução Nº 016/2000 referente à pesquisa em Psicologia com seres humanos. Foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC e recebeu o protocolo número 08107.

Considera-se como risco da pesquisa a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo. Esta pesquisa apresentou risco mínimo, pois empregou técnicas e métodos retrospectivos de pesquisa e no qual não foram realizadas intervenções ou modificações intencionais nas variáveis fisiológicas, psicológicas e sociais dos indivíduos que participaram no estudo, não sendo invasivo à intimidade dos mesmos.

Não houve benefícios materiais aos sujeitos participantes da pesquisa. Caracterizar a percepção de coordenadores de cursos de Direito e de seus egressos, quanto ao ensino jurídico na perspectiva do humanismo foi considerado um benefício desta pesquisa, em razão da importância, não apenas para a compreensão do tema, mas para dar visibilidade às novas perspectivas do humanismo associado ao ensino jurídico. A partir destas premissas, acredita-se que com os resultados da pesquisa será possível fornecer informações importantes aos coordenadores de cursos de Direito diante da possibilidade de reestruturação curricular deste curso.

4.8 ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS ÀS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES DE CURSO DE DIREITO

4.8.1 A condição humana e o ensino de Direito

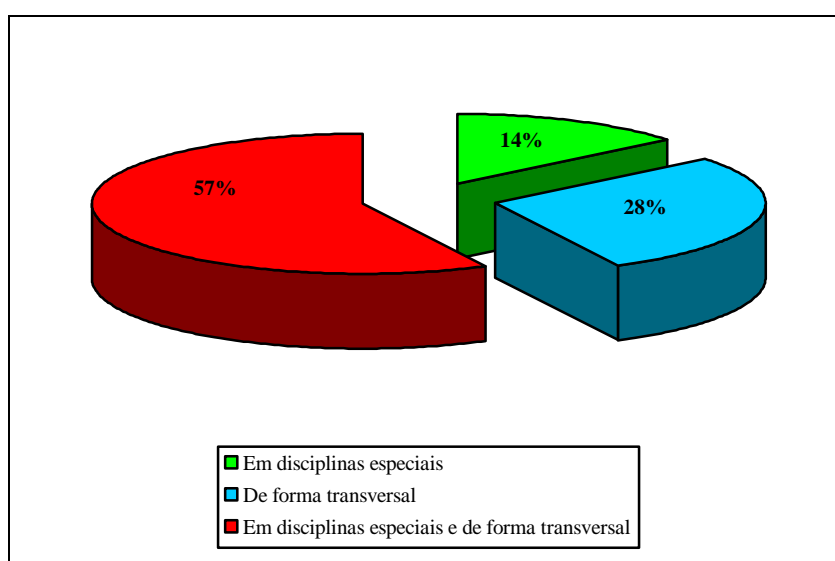
Dentre os sete coordenadores de curso participantes, quatro (57%) respondem que a condição humana é trabalhada/refletida/discutida no desenvolvimento do curso de Direito que coordenam de forma transversal.

Dois participantes (28%) respondem que esse aspecto é trabalhado/refletido/discutido em disciplinas específicas. Destes, um especifica as disciplinas de Filosofia, Antropologia, Sociologia; outro, além destas disciplinas acrescenta as disciplinas de Direito Civil VI (Família, Criança e Adolescente), Realidade Fundiária Brasileira e Garantias, Cidadania e Justiça, Direito e atualidades, Segurança Pública e Criminologia,

Novas Relações e Alternativas de Organização do Trabalho, Meio ambiente do Trabalho, Políticas Públicas de Seguridade Social e Direito Previdenciário.

Um participante (14%) responde que as disciplinas específicas que trabalham / refletem / discutem a condição humana no curso que coordena é Filosofia, Antropologia, Sociologia e Ética; contudo, acrescenta que de forma transversal esse aspecto está presente ao longo da formação. O gráfico 01 possibilita a visualização das manifestações dos coordenadores.

Gráfico 01. Distribuição do quantitativo de coordenadores do curso de Direito que manifestam o trabalho/discussão/reflexão da condição humana no desenvolvimento do curso de Direito

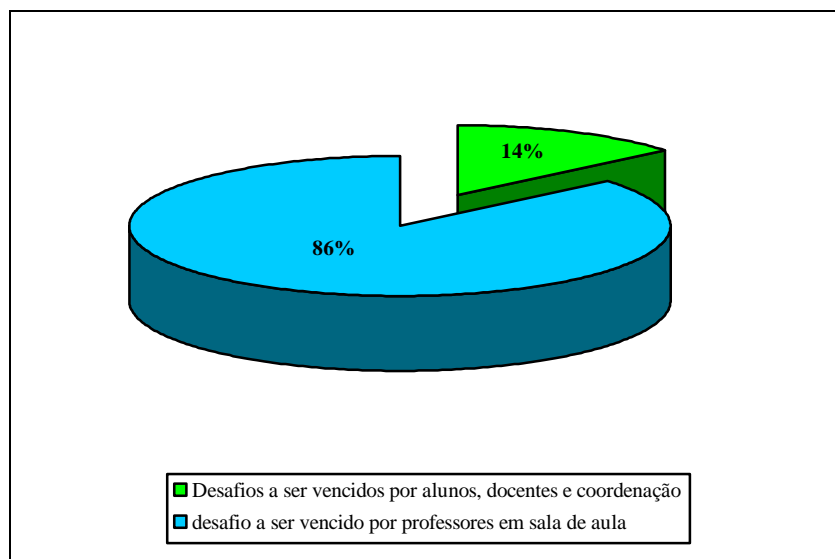


Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.8.2 O tratamento que recebe a diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso de Direito sob a percepção dos coordenadores dos participantes

Seis coordenadores (86%) respondem que a diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso de Direito que coordenam é um desafio a ser vencido pelo curso, envolvendo alunos, professores e coordenação. Um coordenador (14%) afirma que este é um desafio a ser vencido pelos professores em sala de aula. No Gráfico 02 é possível visualizar as manifestações dos coordenadores.

Gráfico 02. Distribuição do quantitativo de coordenadores do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebe a diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso de Direito.

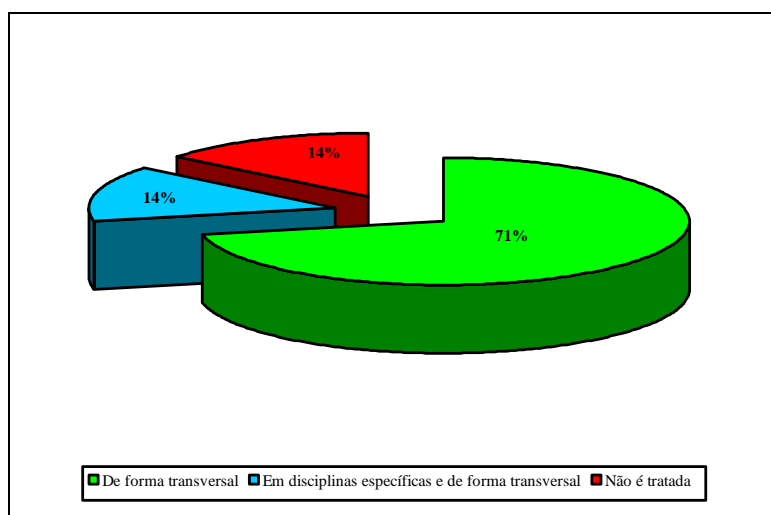


Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.8.3 O tratamento que recebe a valorização da pessoa humana ao longo do curso

Dentre os coordenadores cinco (71%) respondem que a valorização da pessoa humana é trabalhada de forma transversal em todo o desenvolvimento do curso. Um participante (14%) responde negativamente a questão, ou seja, esse aspecto não é trabalhado ao longo do curso. Um coordenador (14%) manifesta que a valorização da pessoa humana é trabalhada em disciplinas específicas, quais sejam: Ética, Filosofia Geral, Sociologia Geral, Direito Civil VI (Família, Criança e Adolescente), Realidade Fundiária Brasileira e Garantias, Cidadania e Justiça, Direito e atualidades, Segurança Pública e Criminologia, Novas Relações e Alternativas de Organização do Trabalho, Meio Ambiente do Trabalho, Políticas Públicas de Seguridade Social e Direito Previdenciário. Entretanto, este coordenador acrescenta que a valorização da pessoa humana é trabalhada também de forma transversal no desenvolvimento do curso. O gráfico 03 possibilita a visualização das manifestações dos coordenadores.

Gráfico 03. Distribuição do quantitativo de coordenadores do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebe a valorização da pessoa humana ao longo do curso

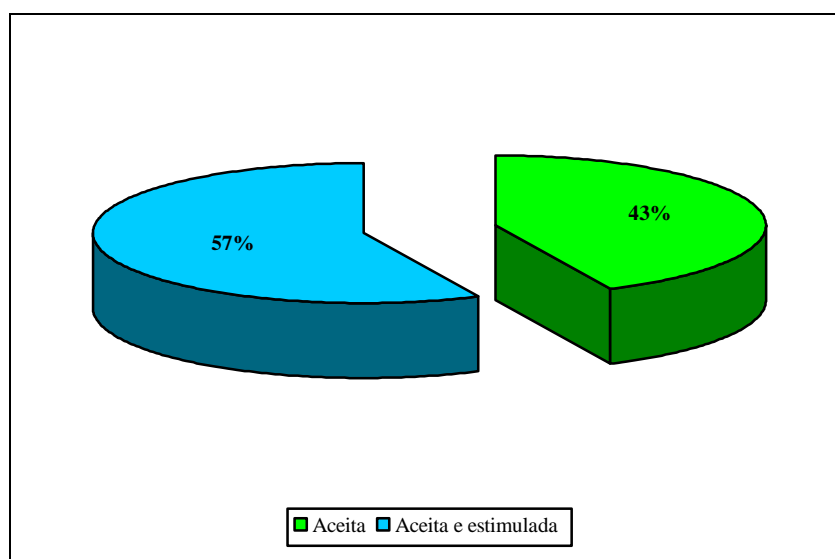


Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.8.4 O tratamento que recebe a liberdade de idéias e crenças no Projeto Político Pedagógico do curso de Direito

Dentre os coordenadores, três (43%) respondem que a liberdade de idéias e crenças é aceita no Projeto Político Pedagógico do curso de Direito. Quatro (57%), afirmam que além de ser aceito esse aspecto também é estimulado. No Gráfico 04 é possível visualizar as manifestações dos coordenadores.

Gráfico 04. Distribuição do quantitativo de coordenadores do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebe a liberdade de idéias e crenças no Projeto Político Pedagógico do curso de Direito

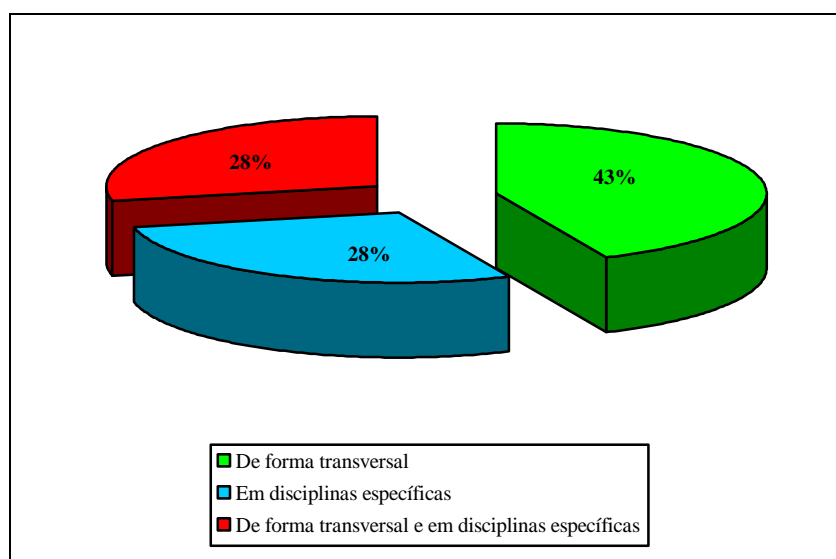


Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.8.5 O tratamento que recebem os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade no curso de Direito

Dentre os participantes, três (43%) respondem que os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade são tratados de forma transversal na estrutura curricular perpassando todas as disciplinas. Dois coordenadores (28%) asseveram que este tema é tratado em disciplina específica como, por exemplo, Direitos Humanos, Deontologia Jurídica, Ética Profissional, Filosofia Geral, Sociologia Geral, Direito Civil VI (Família, Criança e Adolescente), Realidade Fundiária Brasileira e Garantias, Cidadania e Justiça, Direito e Atualidades, Segurança Pública e Criminologia, Novas relações e Alternativas de Organização do Trabalho, Meio Ambiente do Trabalho, Políticas Públicas de Seguridade Social e Direito Previdenciário. Dois coordenadores (28%) manifestam ainda que além das disciplinas que tratam destes temas – Direito Constitucional II, Ética, Filosofia, Ciência Política e Teoria Geral do Estado, o tema é também trabalhado de forma transversal na estrutura curricular. O gráfico 05 possibilita a visualização das manifestações dos coordenadores.

Gráfico 05. Distribuição do quantitativo de coordenadores do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebem os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade no curso de Direito

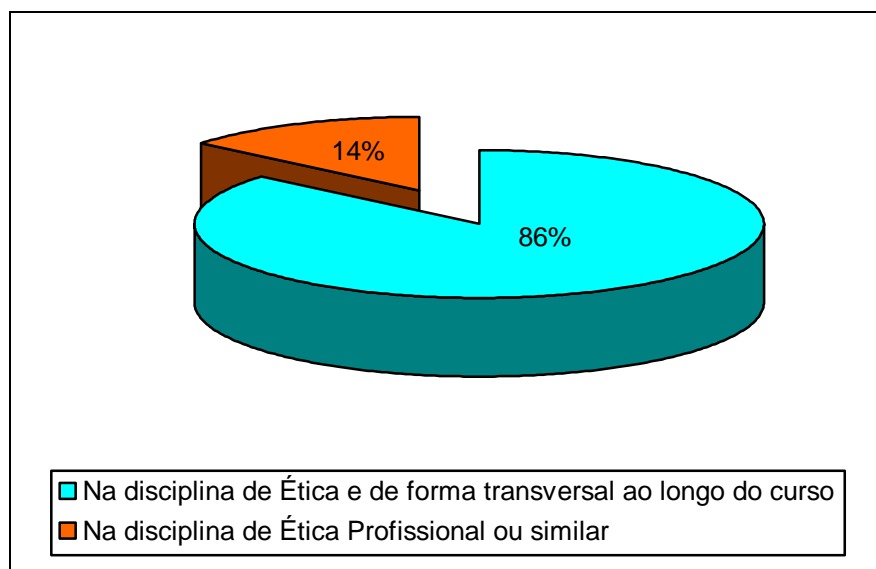


Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.8.6 O tratamento que recebe o ensino da ética ao longo do curso

Seis coordenadores (86%) manifestam que a ética é trabalhada na disciplina de Ética Profissional ou similar desta e de forma transversal na estrutura curricular perpassando por todas as disciplinas. Um coordenador (14%) responde que a o ensino da ética está vinculado à disciplina de Ética Profissional ou similar desta. A visualização das manifestações dos coordenadores é possível no Gráfico 06.

Gráfico 06. Distribuição do quantitativo de coordenadores do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebe o ensino da ética ao longo do curso



Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.9 ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS ÀS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO

4.9.1 A condição humana e o ensino de Direito sob a perspectiva dos egressos

32 entre os 70 egressos participantes, o que corresponde a 45,7%, assinalam que no decorrer do curso de Direito que cursaram a condição humana era trabalhada / refletida / discutida de forma transversal. 13 participantes (18,5%) respondem que no decorrer do curso, a condição humana era trabalhada / refletida / discutida. Outros 13 egressos (18,5%) evidenciam a negativa ao questionamento, ou seja, a condição humana não constituiu objeto de reflexão ou discussão.

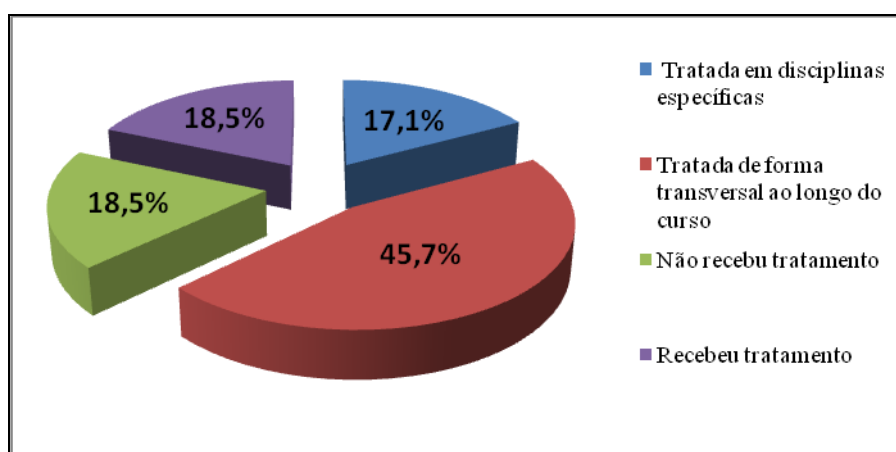
12 egressos (17,1%) manifestam que a condição humana recebeu tratamento ou era objeto de discussão / reflexão em disciplina específica. Entre estes, um egresso refere “às disciplinas de Sociologia e Direito Penal; um cita as disciplinas de Direito de Família, Direito Penal e Sociologia Jurídica; um refere às disciplinas de Direito Penal, Direito do Trabalho e Social; outro destaca as disciplinas de Introdução a Filosofia, Ciência Política e

Sociologia Jurídica, acrescentando: “com uma intensidade razoável e satisfatória”. Por fim, um egresso insere, além das disciplinas citadas, Introdução à História do Pensamento Jurídico Crítico, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estágio e Prática Forense”.

É pertinente destacar o posicionamento de um dos egressos dentre aqueles que manifestam que a condição humana não constituiu objeto de reflexão ou discussão no curso que frequentou: “[...] não se discutia conceitos filosóficos. Isto porque, o paradigma da grande maioria das universidades tem como escopo adestrar a espécie humana para a competitividade na idéia do mercado (segundo o projeto neoliberal)”.

O Gráfico 07 possibilita a visualização da manifestação dos egressos do curso de Direito à questão proposta.

Gráfico 07. Distribuição do percentual de egressos do curso de Direito que manifestam o trabalho/discussão/reflexão da condição humana no desenvolvimento do curso de Direito



Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.9.2 O tratamento que recebeu a diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso de Direito sob a percepção dos egressos do curso de Direito

Dentre os egressos, 35 (50%) afirmam que a diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos não era tratada de forma específica. 23 (32,8%) manifestam que essa condição era tratada como um desafio a ser vencido pelo curso, envolvendo alunos, professores e coordenação. 11 (15,8%) respondem à questão afirmando que era um desafio a

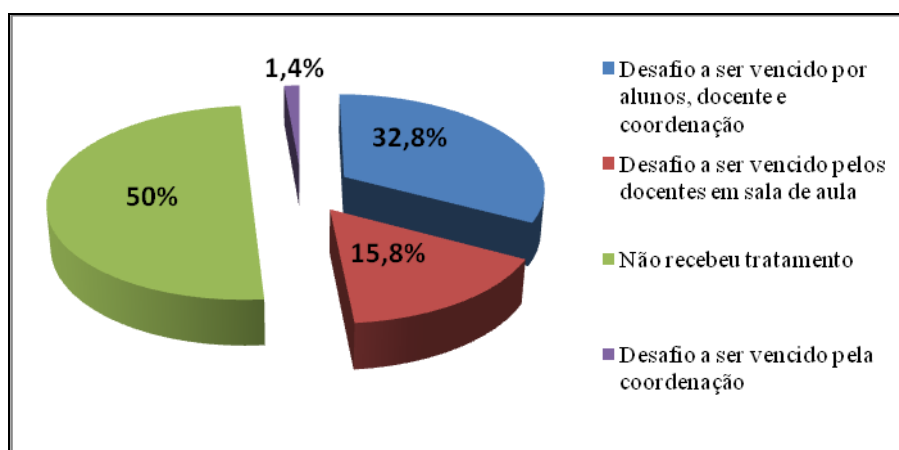
ser vencido pelos professores em sala de aula. Um egresso (1,4%) destaca que a diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso era um desafio a ser vencido pela coordenação.

É pertinente destacar a manifestação de um egresso sobre a questão proposta:

[...] a diversidade pessoal e cultural foi uma causadora de conflitos. Com raras exceções havia alguns professores simpáticos ao pensamento crítico. Alguns aceitavam discutir num estreito limite; caso alguém destoasse do pensamento (modo de pensar e de ser do grupo humano daquela universidade) logo seria cortado, podado, tolhido em sua fala. Havia uma rejeição dos temas polêmicos pela maioria dos colegas estudantes, os quais denominavam de subjetivismo.

Gráfico 08 possibilita verificar a distribuição percentual das manifestações dos egressos à questão proposta.

Gráfico 08. Distribuição do percentual de egressos do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebeu a diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso de Direito



Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.9.3 O tratamento que recebeu a valorização da pessoa humana ao longo do curso de Direito sob a percepção dos egressos

De acordo com as manifestações de 30 egressos (42,9%), a valorização humana era trabalhada de forma transversal em todo o desenvolvimento do curso. Para 14 egressos (20%) a valorização humana era trabalhada no curso de Direito que cursaram. Outros 14 participantes (20%) respondem que era trabalhada no curso em disciplina específica. Os 12

egressos restantes (17,1%) afirmam que esse aspecto não era tratado ou trabalhado ao longo do curso.

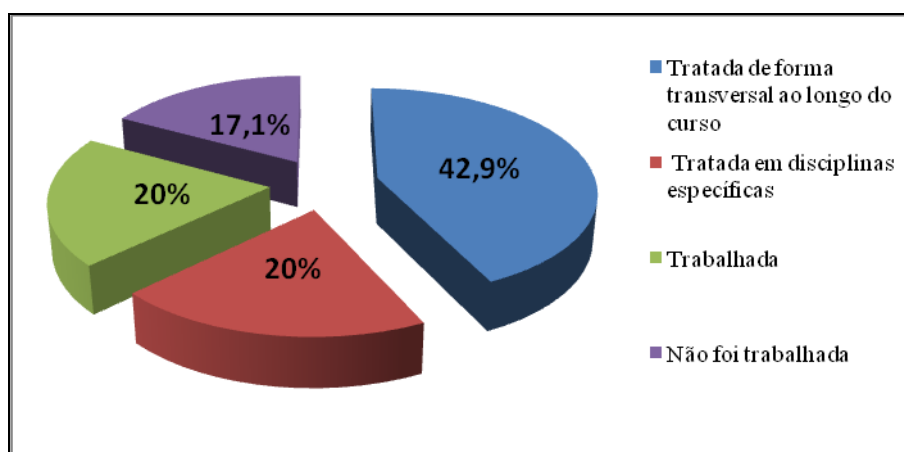
Um dos participantes refere que a valorização humana constitui aspecto trabalhado nas disciplinas de Filosofia e Sociologia. Sob esse enfoque, outro egresso cita as disciplinas de Sociologia, Direito Penal e Direito Constitucional.

Um egresso, quando se posiciona em relação ao tratamento que recebeu a valorização humana ao longo do curso de Direito, faz a seguinte consideração:

A valorização da pessoa humana foi trabalhada de forma transversal na maioria das disciplinas, principalmente quando a exposição abordava preceitos constitucionais. No entanto, a disciplina de Direito Penal trouxe uma análise necessária e crítica para a humanização do pensamento, como um veio do “garantismo jurídico”. Quem soube aproveitar, compreender, levou da universidade uma experiência muito rica. Não se pode desprezar, portanto, alguns professores da área do Direito Civil, os quais (dentro dos seus limites) davam mostras em suas falas de uma tendência humanizadora.

Gráfico 09 apresenta a distribuição de percentual de respostas a esta questão.

Gráfico 09. Distribuição do percentual de egressos do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebeu a valorização da pessoa humana ao longo do curso



Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.9.4 O tratamento que recebeu a liberdade de idéias e crenças no curso de Direito, sob a percepção dos egressos.

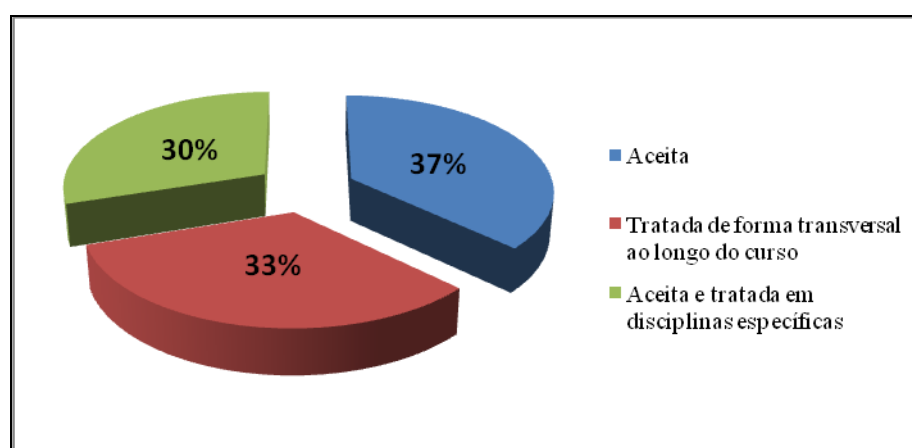
26 egressos (37,1%) asseveraram que a liberdade de idéias e crenças era aceita no curso de Direito. Conforme o entendimento de 23 egressos (32,9%), além de ser aceita, a liberdade de idéias e crenças era tratada de forma transversal em todo o seu desenvolvimento. Para 21 egressos (30%) o tema era aceito e tratado em disciplina específica.

Um entre os egressos manifesta ainda que

[...] era aceita por alguns professores (limitadamente) e rejeitada pela grande maioria dos colegas estudantes. Problemas de formação desde a escola primária depois fundamental e média. Problemas de contexto histórico regional em virtude da intensificação do modelo capitalista de produção.

A distribuição dos percentuais de respostas pode ser visualizada no Gráfico 10.

Gráfico 10. Distribuição do percentual de egressos do curso de Direito que manifestam o tratamento que receberam a liberdade de idéias e crenças no curso de Direito



Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

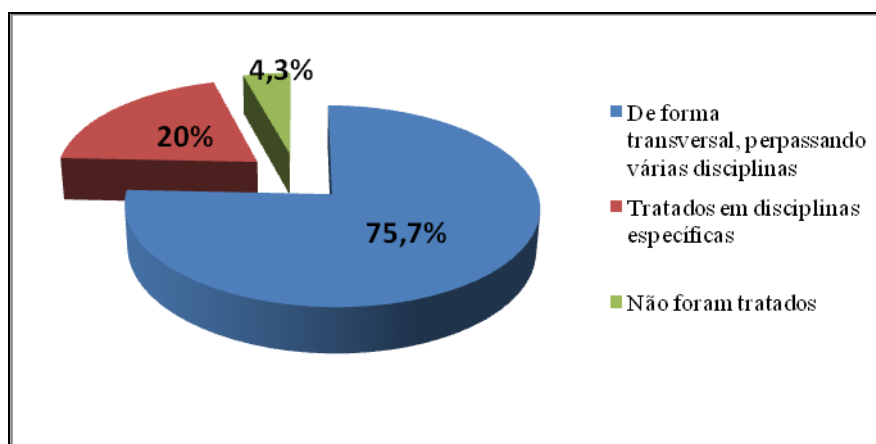
4.9.5 O tratamento que receberam os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade no curso de Direito sob a percepção dos egressos

Dentre os participantes 53 (75,7%) respondem que, no desenvolvimento do curso, os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade eram trabalhados de forma transversal na estrutura curricular, perpassando todas as disciplinas. 14 egressos (20%) afirmam que o tema era tratado em disciplina(s) específica(s). Conforme o entendimento de três egressos (4,3%), os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade não foram trabalhados ou tratados ao longo do curso.

Um participante acrescenta ainda que “[...] dava-se ênfase à dignidade e à responsabilidade, mas mitigava-se a igualdade”.

O Gráfico 11 possibilita a visualização das manifestações dos participantes

Gráfico 11. Distribuição do percentual de egressos do curso de Direito que manifestam o tratamento que receberam os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade no curso de Direito

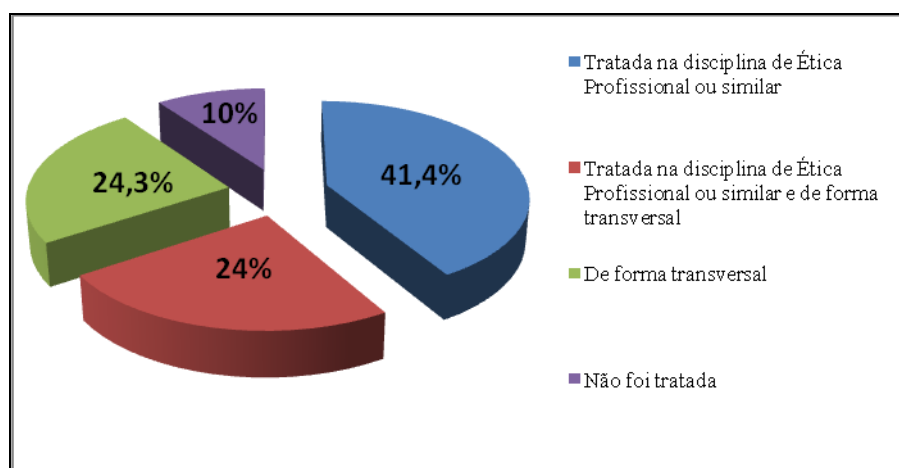


Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.9.6 O tratamento que recebeu o ensino da ética ao longo do curso sob a percepção dos egressos

De acordo com a manifestação de 29 egressos (41,4%), a ética era tratada na disciplina de Ética Profissional ou similar desta. 17 egressos (24,3%) destacam que o tema era tratado na disciplina de Ética Profissional ou similar desta, mas também de forma transversal na estrutura curricular perpassando por todas as disciplinas. Outros 17 participantes (24,3%) respondem que a ética foi tratada de forma transversal na estrutura curricular perpassando todas as disciplinas. 7 egressos (10%) afirmam não ter tido acesso à disciplina de Ética Profissional ou similar desta na estrutura curricular do curso de Direito.

Gráfico 12. Distribuição do percentual de egressos do curso de Direito que manifestam o tratamento que recebeu o ensino da ética ao longo do curso



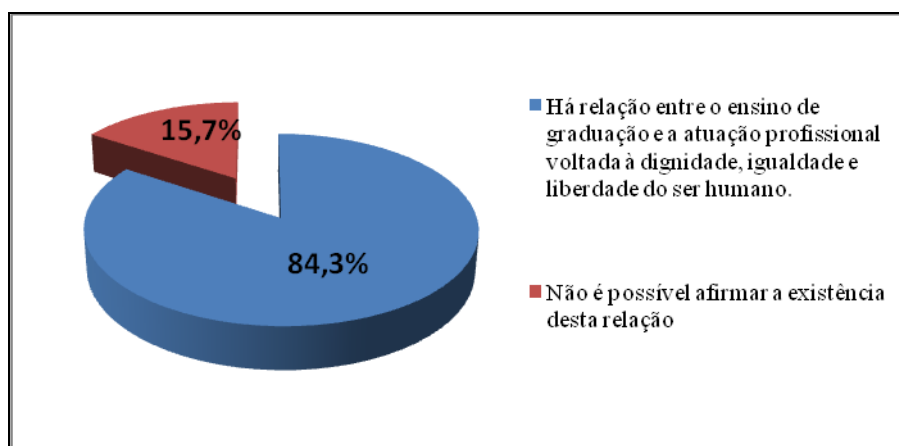
Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.9.7 Percepção dos egressos quanto à influência da graduação em Direito sobre a possibilidade de uma atuação profissional voltada à dignidade, igualdade e liberdade do ser humano

Dentre os egressos 50 (84,3%) manifestam a existência da relação entre o ensino de graduação e sua atuação profissional voltada à dignidade, igualdade e liberdade do ser humano. 11 participantes (15,7%) respondem que não podem afirmar que sua formação acadêmica os tornou profissionais preocupados com tais aspectos.

No Gráfico 13 pode ser visualizada a distribuição destes percentuais.

Gráfico 13. Distribuição do percentual de egressos que manifestam a influência da graduação em Direito sobre a possibilidade de uma atuação profissional voltada à dignidade, igualdade e liberdade do ser humano



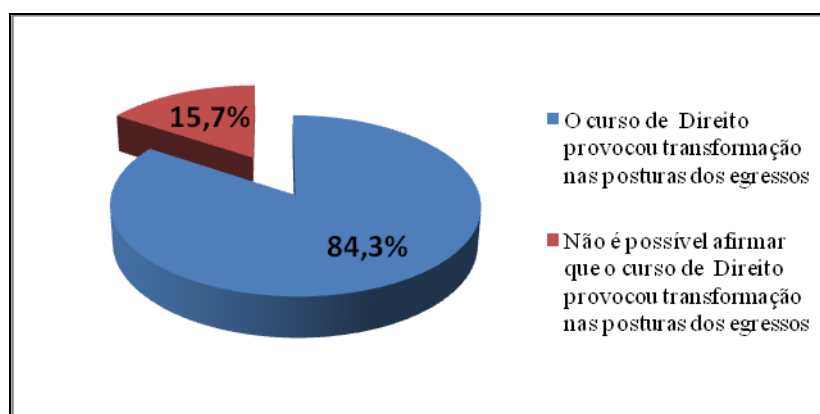
Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.9.8 Percepção dos egressos quanto à influência da graduação em Direito sobre a transformação de suas posturas enquanto cidadão

De acordo com o posicionamento de 59 egressos (84,3%), o curso de graduação que frequentaram provocou uma transformação em sua postura enquanto cidadãos. No entanto, 11 egressos (15,7%) negaram esta possibilidade.

O Gráfico 14 possibilita visualizar a distribuição de tais percentuais.

Gráfico 14. Distribuição do percentual de egressos quanto à influência da graduação em Direito sobre a transformação de suas posturas enquanto cidadãos



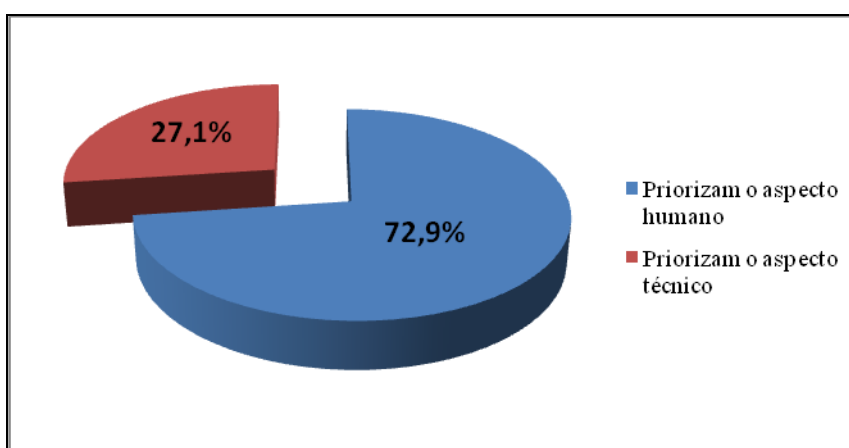
Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.9.9 Aspecto priorizado cotidianamente pelos egressos, enquanto operadores do Direito

51 egressos (72,9%) manifestam que priorizam, enquanto operadores do Direito, no seu cotidiano, o aspecto humano. 19 egressos (27,1%) respondem que não priorizam o aspecto humano e sim a técnica em seu cotidiano.

No Gráfico 15 esses percentuais estão representados.

Gráfico 15. Distribuição do percentual de egressos que manifestam o aspecto priorizado pelo egresso em seu cotidiano, enquanto operadores do Direito



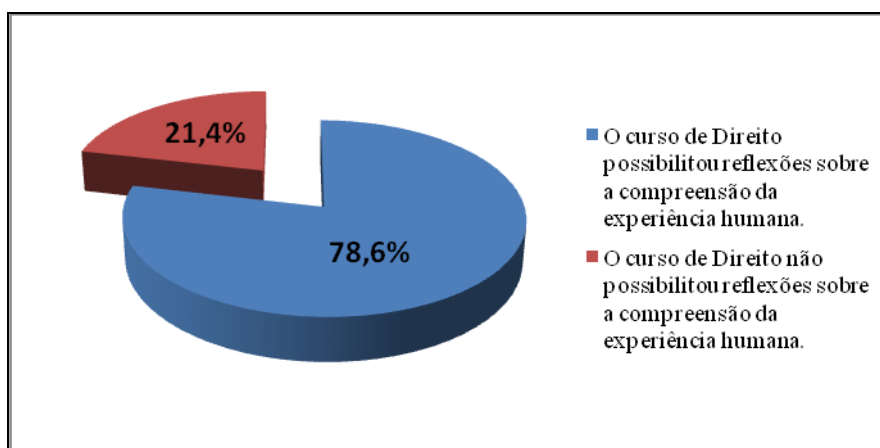
Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.9.10 Influência do curso de graduação em Direito sobre a possibilidade de reflexões da compreensão da experiência humana

Dentre os egressos participantes, 55 (78,6%) afirmam que o curso de Direito freqüentado lhes transmitiu possibilidades de reflexão sobre a compreensão da experiência humana. 15 egressos (21,4%), no entanto, negam esta possibilidade.

O Gráfico 16 possibilita visualizar tais percentuais.

Gráfico 16. Distribuição do percentual de egressos que manifestam a influência do curso de graduação em Direito sobre a possibilidade de reflexões sobre a compreensão da experiência humana



Fonte: Dados primários/pesquisa 2008

4.10 INTERPRETAÇÃO E ESTABELECIMENTO DE RELAÇÃO ENTRE AS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES DE CURSO E DOS EGRESSOS QUANTO ÀS QUESTÕES INVESTIGADAS

Dentre as respostas apontadas com maior frequência pelos participantes encontra-se que para a maioria dos coordenadores (57%) e para 45,7% dos egressos, a condição humana é trabalhada / refletida / discutida no desenvolvimento do curso de Direito de forma transversal. Sob esta perspectiva é pertinente destacar que para 18,5% dos egressos, tal aspecto não constituiu objeto de reflexão ou discussão, evidenciando uma lacuna entre a percepção destes e o que manifestam os coordenadores.

A diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso de Direito para a metade dos egressos (50%), não constitui objeto de tratamento específico. 86% dos coordenadores e 32,8% dos egressos crêem que tal aspecto é um desafio a ser vencido pelo curso, envolvendo alunos, professores e coordenação.

Entre os participantes, tanto a maioria dos coordenadores (71%), quanto de egressos (42,9%) percebe que a valorização da pessoa humana é trabalhada de forma transversal em todo o desenvolvimento do curso. É significativo destacar 17,1% dos egressos afirma que esse aspecto não foi tratado ou trabalhado ao longo **do curso, condição que**

novamente indica distanciamento entre o que alguns egressos percebem e o que efetivamente é professado pelos coordenadores.

A liberdade de idéias e crenças é percebida como algo aceito no entendimento de 43% dos coordenadores e de 37,1% dos egressos. Para além de ser apenas aceita, a liberdade de idéias e crenças é estimulada na percepção de 57% dos coordenadores e de 32,9% de egressos.

Há convergência de percepções entre egressos e coordenadores em relação ao tratamento que os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade recebem ao longo do curso, ou seja, de algum modo tais aspectos foram trabalhados na estrutura curricular, quer seja em disciplinas específicas, ou de forma transversal perpassando todas as disciplinas. Contudo, é pertinente destacar que para 4,3% dos egressos, estes aspectos não receberam qualquer tipo de tratamento em sua graduação.

Há similaridade de percepções entre a maioria dos coordenadores (86%) e egressos (90%) quanto ao tratamento que recebe o tema Ético ao longo do curso: para os participantes, quer seja em disciplina específica ou de forma transversal, a Ética recebeu atenção. Entretanto, é possível destacar que 10% dos egressos asseveram não ter tido acesso à disciplina de Ética Profissional ou similar na estrutura curricular do curso de Direito.

4.11 (IN) EXISTÊNCIA DO HUMANISMO NOS CURSOS DE DIREITO DO SISTEMA ACAFE E UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

Os principais aspectos que constituíram objeto de investigação junto aos coordenadores de curso de Direito e de seus egressos possibilitam observar: de algum modo, quer na forma de conteúdos específicos ou de maneira transversal, a condição humana, a valorização da pessoa humana, os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade e a ética receberam algum tipo de atenção ou tratamento ao longo do curso. É possível constatar ainda, que a liberdade de idéias e crenças, além de ser aceita é estimulada. Contudo, a diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso de Direito ainda é um desafio a ser vencido pelo curso, envolvendo alunos, professores e coordenação.

Por meio da manifestação de egressos, constata-se a existência de relação entre o ensino de graduação e a atuação profissional voltada à dignidade, igualdade e liberdade do ser humano e a influência do curso de graduação sobre suas posturas enquanto

cidadãos. A ênfase sobre essa possibilidade recai na assertiva da maioria dos egressos que manifestam priorizar o aspecto humano, enquanto que cerca de um terço dos participantes revela priorizar a técnica.

Os dados coletados junto aos egressos evidenciam, por fim, a influência do curso de Direito em relação aos seus posicionamentos, em razão de ter possibilitado ou promovido reflexões sobre a compreensão da experiência humana.

Esses resultados vão ao encontro do que Brüggemann⁵⁴⁹ constatou em sua dissertação de mestrado. Na pesquisa empreendida a autora encontrou que:

Não resta dúvida de que a Universidade, através do curso de Direito, por meio do Estágio de Prática Jurídica, é o elo entre a educação e a cidadania [...] essenciais para a efetivação da dignidade da pessoa humana. [...] O EMAJ, é um gerador de mudanças na formação profissional, bem como no perfil dos novos operadores do Direito.

Por outro lado, diante destas constatações da pesquisa ora apresentada é apropriado considerar que, conforme KANAN⁵⁵⁰ em “várias universidades as predisposições, experiências, sentimentos e crenças dos atores envolvidos encontram-se dissociados das propostas pedagógicas, o que reflete a distância entre as políticas e objetivos muitas vezes professados e aqueles realmente efetivados”. Nadler, Gerstein e Shaw argumentam que “são os conteúdos de natureza subjetiva que mantêm o conjunto unido e que as estruturas sociais são firmadas a partir de atitudes, percepções, crenças, motivações, hábitos e expectativas das pessoas que integram esse conjunto”. A esse respeito, KANAN⁵⁵¹ argumentam que os “atores humanos respondem às pressões de seu entorno com base em idéias bem desenvolvidas sobre como o mundo no qual estão imersos opera”. Isto é, operam com base em suas “teorias” de mundo, suas teorias implícitas. A valorização da pessoa humana, os valores de igualdade, dignidade, responsabilidade e a Ética verbalizada pelos coordenadores de Curso e de egressos são fenômenos indissociados das teorias implícitas referidas pelos autores.

Tendo em vista que as universidades são sistemas abertos e sociais, e que as estruturas sociais não existem num vácuo, o que existe é uma estruturação de eventos e acontecimentos, e não apenas de partes físicas. São “as representações compartilhadas entre

⁵⁴⁹ Dissertação publicada como: BRÜGGEMANN, Sirlane Fátima Melo. **Um caminho para a justiça**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2005, p. 130

⁵⁵⁰ KANAN, op. cit. p. 93

⁵⁵¹ Idem, p. 94.

os coordenadores de curso, egressos e demais colaboradores que as integram, que asseguram a co-existência entre os sujeitos e suas interações com os sistemas existentes”⁵⁵².

4.12 HUMANISMO NO ENSINO DO DIREITO E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO INSTRUMENTO TRANSFORMADOR AO DIRECIONAMENTO DA CIDADANIA PLURALISTA

4.12.1 O papel do estágio supervisionado na formação jurídica

Na mesma perspectiva da educação, com base nos itens anteriores, o estágio supervisionado requer uma (re) articulação, nas suas mais variadas formas de apresentar-se nos cursos de Direito.

Os futuros operadores do Direito, dentro da perspectiva da Justiça devem aliar-se ao Direito, não somente como vem sendo feito na trajetória histórica do ensino dele, sendo técnico-legalista. Essa trajetória há que ser quebrada, rompida. Faz-se necessário uma (re) visitação com olhares críticos à forma tradicional não apenas do ensino do Direito, mas também em relação ao estágio supervisionado.

Salienta-se que refletir a tradição do ensino do Direito, reflete igualmente na tradição do ensino no estágio.

O resultado da pesquisa que se apresentou no item anterior mostra a existência do humanismo na formação jurídica, porém entende-se que muito ainda há que se fazer no sentido de que a formação dos futuros operadores do Direito, além de maior quantidade, preze e efetive a qualidade dessa formação humanista e de sua dimensão pluralista. Outro objetivo que não pode ser desprezado é o direcionamento da cidadania plural que pode ser alcançada através dos Núcleos de Prática Jurídica, Assessorias Jurídicas e demais projetos de extensão proporcionados pelos cursos de Direito no Brasil.

De outra parte, a nova legislação sobre ensino trata do currículo mínimo do curso, conforme já exposto, mas reflete na estrutura e desenvolvimento do estágio. O estágio supervisionado deve inserir o aluno na realidade social, transformando-a, instigando nele não

⁵⁵² KANAN, op. cit. p. 7-16.

apenas a aplicação do Direito, mas a Justiça que pode ser alcançada através e por meio da dele.

Está-se falando de um fazer nascer no aluno a possibilidade da concretização da Justiça, interferindo na sua promoção e transformando a realidade numa perspectiva humanista: olhar o “cliente” como um ser humano que vivencia um conflito e que busca através do operador do Direito uma solução definitiva para esse conflito.

Transportar o aluno para essa reflexão e ação ainda no estágio, passa necessariamente por um ensino do estágio com prática humanista, que retire de sua visão acadêmica os cifrões. Essa verificação ainda é uma constante nos estágios, e por ser a pesquisadora professora, orientadora de estágio e operadora do Direito atuante e por conhecer vários outros estágios supervisionados no estado de Santa Catarina é que se faz essa afirmação. É importante e necessário para o estágio que o aluno enxergue no “cliente” o ser humano que está diante de si e nele estagiário, deposita suas expectativas de resolução de seus conflitos.

Essa nova atitude no estágio do curso de Direito para que seja concretizada, necessita de professores que tenham o perfil para este estágio (re) visitado e com perspectivas humanistas. O professor do estágio é figura pontual para essa transformação. É óbvio que neste perfil tem-se o conhecimento, a experiência profissional e a determinação de aliar-se a esta transformação, juntamente com a respectiva equipe do estágio, especialmente nos semestres em que o Estágio se concretiza no Núcleo de Prática Jurídica.

Esse novo olhar para o estágio, esse processo de aprendizagem, nas palavras de FREIRE⁵⁵³

[...] é preciso que [...] desde os começos do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Aprender precedeu ensinar, ou em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. [...] Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética. [...] O processo de aprender [...] é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.

⁵⁵³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: sete saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 23 -24.

Transformar o homem é, pois, função de uma educação que não despreza o “ser mais⁵⁵⁴”, conforme expressão usada por Paulo Freire que humaniza os homens, rechaçando o desamor. Observa-se que educar e humanizar são verbos sinônimos, traduzindo a ação de dar às pessoas possibilidades para que elas possam *ser mais*.

Por formação humanística, então se entende o estudo do Direito enquanto fenômeno social e valorativo, que no educar humaniza, transmitindo dessa forma condições para que o aluno possa transformar, criar, re (inventar) a sociedade na qual está inserido, possibilitando a concretização da cidadania plural. Nessa “transformação” a figura do docente é imprescindível, pois é por meio dele que o discente será despertado ou não para o engajamento no “ser mais”, pela formatação de um novo perfil docente e de sua adequação ao estágio supervisionado e ao curso onde se insere.

Ressalta-se ainda, que o grupo de docentes do estágio supervisionado precisa criar entre si um relacionamento de doação, afeto e amor para que o estágio se reconstrua, enquanto prática de uma visão crítica. Esse é o caminho para a transformação a qual se está referindo. Esse caminhar objetivando e fazendo acontecer para além da prática jurídica leva à transformação e, para que ela aconteça, o ponto crucial é o docente que precisa ter cumplicidade e comunhão de idéias, com os outros.

O estágio como o local, que há de ser diferenciado para a formação dos juristas, reforçam DIAMANTINO et al⁵⁵⁵:

[...] seja no que tange à reprodução do saber “oficial”, um tanto distanciado da realidade, seja – e este é o nosso principal intuito – como espaço estratégico para o resgate da criatividade, da problematização do direito, reaproximação deste com a política e com a ética. Trata-se de fazer o estágio para o *lócus* por onde devem passar as energias utópicas e necessárias de transformação cultural dos atores jurídicos e do próprio direito.

Esse é o papel do estágio supervisionado do curso de Direito. Esta é a sua tarefa!

⁵⁵⁴ “Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirigem ao ser mais, à humanização dos homens. [...] Essa busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade de existências, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”.

⁵⁵⁵ DIAMANTINO, Pedro Teixeira; OLIVEIRA, Murilo Sampaio et al. Do sono dogmático à implosão do Direito: a experiência em um estágio diferenciado. Jus Navegandi, Teresina, a. 7, n. 71, 12 set. 2003. Disponível em: <http://1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4350>>. Acesso em: 10 dez. 2004

Destaca-se, ainda, que o ensino teórico do Direito, assim como a prática, precisam estar harmonizados de tal forma que exista equilíbrio entre teoria e prática, no que contribui ACOSTA⁵⁵⁶ ao referir-se ao ensino jurídico na América Latina:

[...] a enseñanza teórica como la enseñanza, son indispensables y deben utilizarse de manera equilibrada, ya que tanto la inclinación excesiva de la enseñanza teórica como ha ocurrido tradicionalmente en nuestras facultades de derecho, como la opuesta preferencia por la práctica, en detrimento de la primera [...] resulta perjudicial para la formación armónica de los estudiantes de derecho, si se toman en cuenta que la teoría sin la práctica se transforma en una simple especulación.

Importante trazer a título de elucidação e análise, através de pesquisa já realizada, aproveitando-se dados⁵⁵⁷ já computados o que o estágio supervisionado do curso de Direito pode proporcionar e o muito que ainda pode ser feito. Na pesquisa empreendida a autora encontrou que:

- a) Não resta dúvida de que a Universidade, através do curso de Direito, por meio do Estágio de Prática Jurídica, é o elo entre a educação e a cidadania, ambas escassas no Brasil, mas essenciais para que a dignidade da pessoa humana não seja apenas promessa, mas realidade;
- b) O NPJ é um gerador de mudanças na formação profissional, bem como no perfil dos novos operadores do Direito;
- c) O estágio de prática jurídica prestigiando a prestação de serviços comunitários através da prática pedagógica, pesquisa e extensão promovem a promoção da dignidade humana;
- d) Novas práticas de aproximação do cidadão ao judiciário, e de efetivo exercício da cidadania, estão a cada dia mais presentes, tais como: a assistência jurídica gratuita, remodelada, dinâmica e conscientizadora, seja através das Defensorias Públicas, de associações de bairros, Assessorias Jurídicas ou através dos Núcleos de Prática Jurídica;
- e) O NPJ do curso de Direito da UNIPLAC, através de seus estagiários, é um instrumento de conscientização da cidadania, sendo, portanto, um elo importante de aproximação entre a população pesquisada e a justiça, demonstrando, assim, que cumpre seu objetivo sociopedagógico;
- f) Promover cursos nas mais variadas áreas do Direito, em especial sobre direitos e deveres fundamentais do cidadão. Os cursos podem ser ministrados por uma clientela variada, tais como: acadêmicos de outros cursos, grupos da melhor idade, alunos do ensino fundamental e médios, professores das escolas

⁵⁵⁶ ACOSTA, Bocanegra Henry et al. Educación jurídica en Colombia: contexto, conflictos e posibilidades actuales – informe de investigación. Bogotá: Universidad Libre, 2005, p. 154-155. “a aprendizagem teórica como a prática, são indispensáveis e devem ser utilizadas de maneira equilibrada, já que tanto a inclinação excessiva ao ensino teórico como tem ocorrido em nossas facultades de direito, como a preferência pela prática, são prejudiciais para a formação harmônica dos estudantes de direito, levando-se em conta que a teoria sem a prática se transforma em uma simples especulação”.

⁵⁵⁷ Dissertação publicada como: BRÜGGEMANN, Sirlane Fátima Melo. **Um caminho para a justiça**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2005, p. 132 – 135.

municipais e estaduais, funcionários de empresas privadas ou não e à população, através das associações de bairro.

Ressalta-se que tanto os NPJs, os SAJUs e as demais iniciativas de educação para a cidadania, tais como projeto da OAB/SC, intitulada a “OAB vai à escola”, e outros são sempre muito bem-vindos, pois contribuem para a formação profissional, desenhando um novo perfil aos futuros operadores jurídicos. Além disso, a preparação para as novas demandas da sociedade atual podem ser acolhidas.

SOUSA JUNIOR⁵⁵⁸, contribui:

[...] Reforçando o sentido de práxis social, a assessoria jurídica tem o objetivo de desenvolver linhas de pesquisa a partir desse diálogo com os grupos sociais, para identificar e fundamentar nessas novas demandas o seu Direito insurgente. Há de fato toda uma gama de direitos em processo de reivindicação, fundados na experiência social de sujeitos, individuais e coletivos, e na legitimidade que laconicamente os despreza com a assertiva de que fora da lei não há Direito. É pertinente, pois, que se desenvolva esse tipo de trabalho sobre uma realidade, a qual não pode escapar ao alcance do jurista, que procura realizar sua práxis, orientando sua formação profissional com um conhecimento mais aprofundado do fenômeno jurídico....

O direito não consegue resolver todos os conflitos sociais, pois é inerente a ele a política da exclusão social. Por outro lado, essa exclusão pode ser amenizada através dos exemplos positivos já demonstrados através dos projetos de extensão que os cursos de Direito proporcionam.

Cada curso com seu modelo de graduação e extensão vem-se insurgindo contra esta política de exclusão, e desta forma tem contribuído, de forma singular, na transformação da sociedade, tornando-a mais humana com o direcionamento da cidadania plural.

Na América Latina, o pensamento de um ensino jurídico mais humanista, harmonizado com a técnica tem sido motivo de discussão e idéias para a sua reforma é o que aduz ACOSTA⁵⁵⁹:

⁵⁵⁸ SOUSA JÚNIOR, Geraldo de. In: SOUSA JUNIOR, Geraldo de; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said (Orgs.) **A prática jurídica na UnB**: reconhecer para emancipar. Brasília: Faculdade de Direito, v. 1, 2007, p.25.

⁵⁵⁹ “O desenvolvimento do pensamento jurídico latino americano passa por um impulso decidido da investigação sócio-jurídica acompanhado de reformas de caráter curricular que permitam uma formação científica e humanística dos advogados e não uma elementar instrução nos aspectos técnica- formal do direito”. In: ACOSTA, Bocanegra Henry et al. **Educación jurídica en Colombia**: contexto, conflictos e posibilidades actuales – informe de investigación. Bogotá: Universidad Libre, 2005, p. 155

El desarrollo del pensamiento jurídico latinoamericano pasa por un impulso decidido a la investigación sociojurídica acompañado de reformas de carácter curricular que permitan una formación científica y humanística de los abogados y no una elemental instrucción en aspectos técnicoformales do derecho.

Neste sentido, a formação humanística a qual se comunga é aquela baseada no humanismo revisitado, ou seja, alicerçado nos valores da igualdade, fraternidade e liberdade, mas somando-se a eles os valores de tolerância e do diálogo. Neste compartilhar valores em busca da dignidade de cada um e de todos, de forma a ser construída a autonomia e a emancipação do ser humano em sua integralidade, efetiva-se o viver humano.

O que se pretende é uma concepção de humanismo concreta, prática, passível de ser vivenciada no dia-a-dia e cujo enfoque da valorização do homem inclui o acesso efetivo à dignidade, liberdade, igualdade, fraternidade, tolerância, o diálogo para que o justo venha à luz. Um humanismo capaz de proceder a uma releitura das várias formulações do termo ao longo da história e que se apresenta como realidade ao homem real da era da globalização. Não um humanismo paternalista e abstrato, travestido com disfarces ou máscaras jurídicas, mas um humanismo jurídico que rompa com a tradição legalista-tecnicista para recordar que seu fim primordial é o homem.

FARIA⁵⁶⁰ assim se posiciona: [...] “a formação “humanística” [...] ainda permanece presa a uma retórica tradicional, [...] não habilitando os juristas de amanhã a agirem verdadeiramente em função dos imperativos sociais inerentes a uma realidade em permanente transformação”.

Salienta-se que o homem real vive numa sociedade em permanente transformação e que o Direito não dá mais conta de resolver todos os conflitos sociais e novas demandas que surgem a cada dia. Faz-se necessário que por meio do ensino do Direito aconteça uma reconstrução do humanismo, não somente na esfera teórica, mas na esfera mais prática devido às particularidades do estágio supervisionado.

Formar profissionais com uma visão sem espiritualidade, apenas técnicos, levar-nos-á para o caminho do anti-humanismo, e nele não existe igualdade, liberdade, fraternidade, tolerância e diálogo.

O ensino há de ser multifocal, formando cidadãos aptos a buscar soluções, a serem críticos e criativos, criando e recriando idéias para que o conhecimento torne-se humano.

⁵⁶⁰ FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Fabris Editor, 1987, p. 56.

O conhecimento humano, não apenas produz idéias, mas esperança, solidariedade, tolerância, sonhos. Todos estes valores levam inevitavelmente para o caminho em direção ao diálogo.

Uma vez de posse destes conhecimentos, a transformação da sociedade é inevitável. Os sonhos (re) constróem novos horizontes, novos projetos de vida e leva ao *ser mais*. Porém, para que esta (re) construção aconteça precisar-se-á de homens e mulheres que se permitam sonhar...

Recuperar os valores humanistas no ensino do Direito e no seu estágio supervisionado é de extrema relevância, pois é uma das formas de lutar pelo direcionamento de um ensino plural, e que entrelaçado com o Direito possa levar a transformação, não só do futuro operador jurídico, mas de toda uma sociedade.

Desta forma, o humanismo, numa visão ampla representa um valor superior, centralizando sua essência na essência do homem, sedo esta uma tarefa essencial que não está afeita apenas às Instituições de Ensino, mas aos docentes, discentes e sociedade.

O ensino superior de modo geral e o ensino jurídico em particular podem ser elos de ligação entra a educação e a cidadania. Tal vínculo constitui uma das formas essenciais para que a dignidade do homem não seja apenas promessa constitucional, mas realidade. Como salientou DE POLLI⁵⁶¹, neste contexto também urge “pensar numa universidade que retorne a falar à sociedade, que não seja somente um espaço de erudição ou de produção de diplomas e títulos formais para inserção na vida social”.

Enfatiza-se que restou demonstrado pela pesquisa de campo que o humanismo no ensino do Direito, através da análise dos dados, na esfera teórica. Porém, alerta-se que ainda há muito que ser construído na prática, objetivando um direcionamento mais efetivo da realização da cidadania, de uma cidadania pluralista.

⁵⁶¹ DE POLLI, Dino. La política della Fondazione Cassamarca attorno ai valori dell'umanesimo latino. In: PAVIANI, Jayme; DAL RI JUNIOR, Arno. (Orgs.) **Globalização e humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 200.p.13

CONCLUSÃO

Nos anos vestibulares do século XXI, a segurança da sociedade apresenta-se extremamente fragilizada. Os direitos individuais, apesar de legítimos, não ultrapassam a linha da formalidade, não vislumbram uma efetivação prática de seus valores explícitos: igualdade, liberdade e fraternidade. Contudo, a eles agregam-se a tolerância e o diálogo.

O mundo globalizado ainda não conseguiu efetivar a democracia, a justiça e um ensino do Direito voltado às necessidades de uma sociedade plural e mais humanizada.

A conjuntura atual é superficial e, na prática judiciária, a técnica continua prevalecendo sobre o humano. Há a busca por harmonia no ensino do Direito entre o tecnicismo formal exacerbado e as necessidades de uma sociedade que anseia por um Direito mais centrado na solução de seus conflitos, não apenas juridicamente, mas calcado na humanização.

Os dados obtidos justificam a proposta da pesquisa cujo objetivo geral é identificar as conseqüências de uma formação humanista dos operadores do Direito como um instrumento transformador à efetivação da cidadania pluralista.

Para examinar este objetivo dividiu-se a tese em **quatro capítulos**. No **primeiro** realizou-se uma retrospectiva histórica do humanismo a partir da Idade Antiga, perpassando à Idade Média e Moderna, até chegar ao humanismo na contemporaneidade.

A Idade Contemporânea é fortemente marcada por movimentos voltados aos direitos e à dignidade do homem. Na atualidade, o humanismo passa por um momento de transformação atingindo as estruturas sócio-econômicas e políticas, e o modo de pensar das pessoas e dos operadores jurídicos.

Os princípios do humanismo tornaram-se cada vez mais destacados, no sentido de discutir, rediscutir, revitalizar os valores da dignidade, liberdade, fraternidade, autonomia, tolerância e diálogo.

Tratou-se sobre a cidadania, suas raízes, sua história e importância de efetivação não apenas formal, mas real para uma sociedade real. Nesse sentido a cidadania configura-se de novas dimensões, podendo ser operacionalizada nos mais variados espaços, tanto no âmbito local, nacional e transnacional.

A cidadania tem de ser capaz de contribuir e fortalecer para a emancipação da sociedade, em que o Estado efetue novas práticas políticas de inclusão social. A produção da sociedade dual criada pelo neoliberalismo, de excluídos e incluídos, deve ser enormemente minimizada, e a convivência harmônica da sociedade plural um objetivo cujo foco não há de ser olvidado, nem pelo Estado nem pela sociedade.

Fechando o **primeiro capítulo** reassaltou-se o humanismo na cultura jurídica brasileira e sua inserção no âmbito do ensino do Direito e do estágio supervisionado, reportando-se à história do ensino do Direito no Brasil e suas raízes técnico-formalistas, marcadas pelas influências negativas no ensino do Direito desde a colonização do Brasil até os dias atuais.

A herança do ensino jurídico tradicional vem afetando de forma negativa a formação dos futuros operadores do Direito.

Sem pretensão de esgotar o assunto, enfatizando-se o tema educação brasileira e seu papel, no ensino do Direito, o perfil docente e discente e as formas de acesso ao ensino superior vigente, hoje, nos cursos de Direito dissimulados no país.

Respalado em obras de autores voltados à educação o enfoque centrou-se na transformação da realidade para a libertação do homem e sua humanização. O desamor deve ser rechaçado, e a construção de um homem melhor, seu objetivo. Nessa perspectiva investigou-se o perfil docente no ensino do Direito, bem como o do egresso e dos alunos que o ensino do Direito recebe.

Constatou-se que o ensino, de forma geral, no Brasil deixa muito a desejar em qualidade, e esses alunos entram no ensino superior com habilidades e competências muito frágeis, ou seja, com capacidade intelectual, psicológica e técnica aquém do necessário ao perfil delineado para o ensino superior.

Salientou-se a importância de um ensino na perspectiva humanista, interdisciplinar, que não destrua a diversidade, mas transforme-a, de modo que a compreensão possa contemplar a incompreensão humana, efetivando-se uma cidadania plural. Não se pode esquecer que a educação é um processo de humanização, de contribuição para a inserção crítica, reflexiva e transformadora dos educandos.

Destacou a proliferação desordenada dos cursos de Direito ao longo dos anos, especialmente a partir dos anos 80, e as reestruturações curriculares que vêm ocorrendo. Como marcos dessa reestruturação do ensino do Direito tem-se a Portaria MEC 1886/94, revogada pela Resolução nº 09, de 29 de dezembro de 2004, que permitiu às Instituições de Ensino flexibilização da organização curricular, desde que respeitadas a qualidade do ensino e a aprendizagem, sem desprezar as necessidades e exigências das respectivas regiões.

A qualidade do ensino do Direito está assentada numa premissa maior que transpassa os muros da academia, sendo urgente o investimento no ensino desde a pré-escola até a pós-graduação, humanizando-o não apenas no campo teórico, mas no prático igualmente. Assim encerra-se o **capítulo dois**.

O estágio supervisionado do curso de Direito, teve um **capítulo** específico, **o terceiro**. Além de pesquisar a trajetória do estágio nos cursos de Direito no Brasil, também se adentrou nas suas especificidades. O estágio supervisionado pode ser um instrumento transformador de efetivação da aqui denominada cidadania plural, desde que se revista dos princípios norteadores da Revolução Francesa, somados aos valores da tolerância e do diálogo

Frisou-se o histórico da Assistência Judiciária no Brasil, suas características e a forma como ela é operacionalizada no Brasil e no Estado de Santa Catarina. Na Constituição Federal de 1988, permanece a garantia declarada de assistência, agora, porém, com o direito de acesso à Justiça por meio do instituto da assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem sua necessidade.

Ao Estado restou a obrigação de prestar a assistência jurídica integral e gratuita ao que comprovarem insuficiência de recursos, utilizando-se da Defensoria Pública. Contudo, no Estado de Santa Catarina não foi criada a Defensoria Pública, e todos aqueles que precisam se valer dessa concessão terão de fazê-lo por meio da disponibilidade de advogado cuja prestação do serviço defensor é solicitada à Ordem dos Advogados de Santa Catarina, ou através dos Núcleos de Prática Jurídica dos cursos de Direito.

Demonstra-se assim, que a promessa de igualdade para o acesso à Justiça está declarada, minimizando as estatísticas daqueles que fazem parte dos excluídos. A importância da assistência judiciária para as pessoas menos favorecidas economicamente e o acesso que ela proporciona via estágio supervisionado do curso de Direito não pode ser menosprezada.

Descreveram-se a título exemplificativo as atividades desenvolvidas no estágio do Curso de Direito da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac, privilegiando as experiências do estágio e os mecanismos de efetivação da cidadania.

Resgatou-se um projeto de extensão, a título de exemplo, do qual esta pesquisadora participa, para demonstrar uma experiência concreta de efetivação de cidadania pluralista. Nesse projeto também se concretizam a interdisciplinaridade e o diálogo com o curso de Psicologia, experiência enriquecedora que vem trazendo muitos bons frutos, não só para os acadêmicos de ambos os cursos, mas também para os docentes envolvidos e para toda a sociedade atendida que é capacitada para o conhecimento de seus direitos e áreas distintas do Direito, caracterizando-se como uma assessoria jurídica.

No referido Projeto denominado de “A Universidade vai ao bairro”, sob a supervisão dos professores orientadores, os estagiários prestam serviços jurídicos à população residente na periferia de Lages, bem como desenvolvem um programa de educação para a cidadania. O projeto operacionaliza-se com palestras sobre Direitos Fundamentais, Direito de Família, Direito do Trabalho e Direito das Sucessões e outras áreas do Direito, realizadas pelos alunos sob a orientação dos professores.

Ainda sobre “A Universidade vai ao bairro”, a integração entre os cursos de Direito e Psicologia efetivou-se, o que levou ao diálogo das áreas envolvidas, concretizando-se a solução de conflitos da sociedade na qual se insere.

Com a pesquisa de campo realizada apresentou-se o **quarto capítulo** da tese.

A fim de alcançar os objetivos deste estudo, foram utilizados parâmetros científicos para servir de guia, organizar as reflexões e tornar compreensíveis as conclusões que uma pesquisa científica enseja.

A pesquisa realizada com 7 instituições de ensino do Direito do Estado de Santa Catarina e com os 70 egressos desses cursos revela dados até então desconhecidos, que estavam no campo das hipóteses.

Como **objetivo primeiro específico** examinou-se o humanismo frente às possibilidades que se abrem com a inserção do referencial teórico de um humanismo revisitado, redefinido. Essa redefinição do humanismo, no ensino do Direito, perpassando o âmbito mais teórico e o âmbito mais prático, como ficou comprovada na pesquisa, é necessária para a instrumentalização mais efetiva de uma cidadania pluralista.

A inquietação da pesquisadora, enquanto docente do estágio supervisionado, dá-se na perspectiva de que o estágio não pode privilegiar a técnica em detrimento do humano, mas ambas as esferas devem harmonizar-se, equilibrar-se.

Nessa perspectiva, configura-se um humanismo que abarque as mais variadas e novas realidades, envolvidas na construção de uma cidadania elucidada também no que tange ao meio ambiente. Perceber e fazer valer os valores já consagrados, bem como inserir novos nessa categoria de modo a serem disponibilizados e não apenas formalizados.

Embora a Constituição Brasileira de 1988 tenha se preocupado em assegurar os direitos fundamentais do cidadão, a crescente globalização está levando os estratos sociais as populações mais carentes a um empobrecimento cada vez maior - o que é flagrante no país. As vítimas das desigualdades e injustiças sociais, os excluídos - têm seus direitos, formalmente, mas não conseguem exercê-los. Diariamente violados, chegam à triste constatação de que a cidadania é inexistente ou lhes foi castrada.

O não reconhecimento das diferenças culturais leva ao anti-humanismo, à desproteção. Destarte, compreende-se a preocupação democrática enquanto processo ininterrupto conduzido pelos sujeitos do Direito e da cidadania. Em tal âmbito, a Justiça social configura parâmetro fundamental para aferir a legitimidade de um Estado de Direito.

Porém, este processo de concretização da cidadania e do humanismo não acontece sem a educação. Na construção desta tese fundamentada em vários autores da área específica da educação, e também em especialistas do ensino do Direito ficou teoricamente comprovada que a formação jurídica na perspectiva humanista é necessária. Mas foi por meio da pesquisa de campo realizada que se constatou: na prática, ela já é uma realidade. Essa é a resposta ao segundo objetivo desta tese, que ajustou as lentes no ensino do Direito assentado numa perspectiva humanista.

Na pesquisa, 57% dos coordenadores do curso de Direito afirmam que a condição humana foi trabalhada, refletida e discutida no desenvolvimento do curso que coordenam. Por parte dos egressos, na resposta à mesma pergunta 45,7% assinalaram que no

decorrer do curso de Direito daquelas universidades a condição humana foi trabalhada, refletida e discutida. Especialmente por meio das respostas dos egressos, verificou-se a comprovação da existência do humanismo, pelo menos teoricamente. Os índices levantados comprovam que esse percentual seja o desejável, mesmo porque menos da metade dos respondentes afirmaram essa realidade. Muito ainda há que ser feito na esfera teórica para que a formação jurídica com perspectiva humanista se efetive.

Analisou-se por outro viés que é possível responder à primeira parte do quarto objetivo que buscou identificar a inserção do humanismo como abordagem teórica prevalecente nos cursos de Direito das universidades do estado de Santa Catarina a partir de suas disciplinas do eixo de formação fundamental, profissional e prático, assim definidas no artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 09/2004.

Identificou-se, por meio da pesquisa, que nas mais variadas disciplinas foi trabalhada, de forma transversal, a valorização da pessoa humana, o que foi afirmado por 42,9% dos participantes. Isto se deve, em parte, pelas medidas que vêm sendo adotadas desde 1994, com a Portaria MEC 1886/94, um marco positivo na qualidade do ensino do Direito. Dez anos mais tarde culminou com o não menos importante referencial que foi a Resolução CNE/CES nº 09/2004, contribuindo, através das diretrizes curriculares para o Curso de Direito, que determinam sólida formação humanística. Ou seja, os cursos de Direito vêm respondendo a essa determinação, por meio dos eixos de formação fundamental, profissional e prática.

Não se pode afirmar que a formação humanística já esteja solidificada, mas que ela já é um fato. Para a solidez de uma formação humanística ainda existe um longo caminho a ser percorrido bem comprova a pesquisa.

Quanto à segunda parte do quarto objetivo, investigaram-se as conseqüências de uma formação humanista na atuação profissional de egressos das universidades de Santa Catarina. 72,9% dos operadores do Direito afirmaram priorizar o aspecto humano no seu cotidiano.

Esses dados levaram-nos a concluir que esses egressos tiveram uma influência positiva da formação jurídica humanista. Ou seja, as conseqüências de um ensino humanista, tornam-se claras segundo as respostas acima mencionadas.

Esta tese pode ainda ser reforçada com a percepção dos egressos no questionamento sobre o tratamento recebido no ensino de ética ao longo do curso. Dos

egressos, 41,4% manifestaram que a matéria foi tratada na disciplina de Ética e/ou Ética Profissional. Assim, pode-se afirmar que o fenômeno jurídico valorativo foi de certa forma trabalhada pelos cursos de Direito de Santa Catarina.

Salientou-se nas respostas dos participantes o empenho dispensado aos valores de igualdade, dignidade e responsabilidade no curso de Direito. Nesta pergunta, 75,7% dos egressos afirmaram que os referidos valores foram trabalhados de forma transversal na estrutura curricular, perpassando todas as disciplinas.

O objetivo terceiro pretendeu demonstrar que a formação humanística nos estágios de prática jurídica pode ser um instrumento transformador ao direcionamento da cidadania plural. O estágio supervisionado, como expressão do humanismo e instrumento transformador à efetivação de mudanças, objetivando a cidadania pluralista como uma das possíveis formas de transformação da sociedade que se nos apresenta é realidade.

Essa comprovação aconteceu na pesquisa bibliográfica e por meio da análise das respostas à pesquisa de campo.

A aplicação da teoria humanista no ensino do Direito, como forma de preparar o pensar e o fazer dos futuros operadores do direito, favorece uma atuação positiva de modo a contemplar e preservar a garantia constitucional do acesso à Justiça para todos e ainda, auxiliar na edificação da cidadania da população menos favorecida.

De outra parte é necessário (re) analisar o ensino jurídico com vistas a reconstruir a sua já ultrapassada formalidade e tecnicismo. O humanismo, calcado em valores, de igualdade, liberdade e fraternidade, acrescentados dos valores da tolerância e do diálogo podem tornar-se realidade numa perspectiva crítica, interdisciplinar e plural.

Importante destacar a percepção dos egressos quanto à influência da graduação em Direito sobre a transformação de suas posturas enquanto cidadãos. O percentual de 84,3% dos participantes afirmou que o curso de graduação que frequentaram provocou uma mudança em sua postura enquanto cidadãos. Mais uma vez, comprova-se a teoria de que a formação humanística, calcada em valores, leva à transformação da sociedade, neste caso, dos egressos. Essa maioria significativa nos remete a confirmar que a educação humanista forma e transforma o cidadão.

A hipótese colocada nesta pesquisa há de ser refutada, pois se entendia que o humanismo ainda não era parte integrante da formação dos operadores do Direito graduados entre os anos de 1996 a 2006.

Salienta-se, todavia, que a formação humanista ainda é tradicional. Não se pode afirmar que ela vem habilitando os futuros juristas na perspectiva de uma ação em função das necessidades sociais presentes numa realidade em permanente metamorfose.

No objetivo quinto da presente pesquisa a pretensão é assinalar a relevância e a proposição de um humanismo revisitado e/ou redefinido, ou seja, um humanismo despreendido das amarras do metafísico; mas real, prático, concreto e emancipatório, que pode efetivamente levar à cidadania plural.

No que se refere às limitações para a realização da presente pesquisa, foram encontradas dificuldades em contatar com os coordenadores de cursos de Direito. Depois de ultrapassada esta barreira, confrontou-se com a “insegurança” dos mesmos em relação ao tema a ser pesquisado⁵⁶². Porém, todos os esclarecimentos sobre o tema do humanismo foram feitos a cada coordenador e aos egressos.

A importância desta pesquisa foi exatamente a inédita participação dos coordenadores e egressos dos cursos de Direito. Obteve-se uma percepção inédita dos cursos de Direito do estado de Santa Catarina, em relação ao tratamento da condição humana no ensino do Direito, à diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso, à valorização da pessoa humana, à igualdade, dignidade, responsabilidade, ética, a liberdade de idéias e crenças no Projeto Político Pedagógico

É preciso não se deixar consumir pela apatia, omissão e insegurança em relação a um novo humanismo. Estar abertos ao novo faz parte do processo de construção para o conhecimento. Não permitir que essa apatia venha a consumir um ensino humanista é pontual, caso contrário, os sonhos serão consumidos e a transformação não acontecerá. Uma interpretação e estabelecimento de relação entre as percepções dos coordenadores de curso e dos egressos quanto às questões investigadas é necessária, mesmo que pareça repetitiva.

Dentre os coordenadores (57%) e 45,7% dos egressos, declararam ser a condição humana trabalhada / refletida / discutida no desenvolvimento do curso de Direito de

⁵⁶² Num segundo momento, o obstáculo a ser transposto foi conseguir a colaboração dos coordenadores para que fossem repassados os dados dos egressos e assim pudessem serem convidados a participar da pesquisa. Outra limitação foi quanto à devolução dos questionários respondidos por parte dos coordenadores de Curso, apesar das insistentes solicitações desta pesquisadora, via telefone, e-mail e em algumas situações pessoalmente. Houve demora na devolução dos questionários da pesquisa de campo, o que retardou a análise dos mesmos. É importante destacar que, por alguns momentos, a incerteza quanto à concretização da pesquisa se fez presente. Foram convidados a participar da pesquisa 13 coordenadores e, felizmente, 7 deles aceitaram o convite.

forma transversal. No entanto, é importante pontuar, para 18,5% dos egressos, tal aspecto não constituiu objeto de reflexão ou discussão, evidenciando uma lacuna entre a percepção destes e a manifestação dos coordenadores.

A diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do curso de Direito, a metade deles (50%), não constitui objeto de tratamento específico. 86% dos coordenadores e 32,8% dos egressos creem que tal aspecto é um desafio a ser vencido pelo curso, envolvendo alunos, professores e coordenação.

Entre os participantes, a maioria dos coordenadores (71%) e de egressos (42,9%) percebem que a valorização da pessoa humana é trabalhada de forma transversal em todo o desenvolvimento do curso. Por outro lado não se pode desprezar que 17,1% dos egressos afirmam que esse aspecto não foi tratado ou trabalhado ao longo do curso, condição que novamente indica distanciamento entre o que alguns egressos percebem e o que efetivamente é professado pelos coordenadores.

No entendimento de 43% dos coordenadores e de 37,1% dos egressos a liberdade de idéias e crenças ultrapassa o aceitar. A liberdade é estimulada na percepção de 57% dos coordenadores e de 32,9% de egressos.

Outro ponto a ser destacado é que existe convergência de percepções entre egressos e coordenadores em relação ao tratamento que os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade recebem ao longo do curso, ou seja, de algum modo tais aspectos foram trabalhados na estrutura curricular, em disciplinas específicas, ou de forma transversal perpassando todas as disciplinas. Contudo, para 4,3% dos egressos, estes aspectos não receberam qualquer tipo de tratamento em sua graduação.

Há similaridade de percepções entre a maioria dos coordenadores (86%) e egressos (90%) quanto ao tratamento que recebe o tema Ética ao longo do curso: para os participantes, quer seja em disciplina específica ou de forma transversal, a Ética recebeu atenção. Entretanto, é possível destacar que 10% dos egressos asseveram não ter tido acesso à disciplina de Ética Profissional ou similar na estrutura curricular do curso de Direito.

A pesquisa realizada pretendeu dar visibilidade a questões específicas que foram formuladas somente aos egressos. E, sob tal prerrogativa encontra-se que estes (84,3%) manifestam existir relação entre o ensino de graduação e sua atuação profissional voltada à dignidade, igualdade e liberdade do ser humano e que o curso de graduação provocou

transformações em suas posturas enquanto cidadãos (84,3%). Contudo, 15,7% dos participantes negaram esta possibilidade.

Quando questionados acerca de seu cotidiano profissional, especificamente quanto à atenção, à humanização e à técnica no trato profissional, a maioria (72,9%) dos egressos revela priorizar o aspecto humano, enquanto que 27,1% priorizam a técnica.

A maioria dos egressos participantes (78,6%) percebe a influência do curso de Direito em relação aos seus posicionamentos, em razão da vivência de possibilidades de reflexão sobre a compreensão da experiência humana. De outro modo, 21,4% negam existir influência do curso diante desta possibilidade.

Resta ainda considerar que apesar de coordenadores de Curso e egressos manifestarem a existência de humanismo nas estruturas curriculares, tais manifestações parecem não condizer com a realidade daqueles que necessitam ter garantido o acesso à Justiça.

A existência do humanismo nas universidades pesquisadas do Sistema ACADE e UFSC foram constatadas, porém ele ainda é insuficiente. Ao se analisar, o Gráfico 9 da pesquisa, que trata sobre a valorização humana ao longo do curso de Direito sob a percepção dos egressos, têm-se que a mesma foi trabalhada de forma transversal ao longo do curso para 42,9% dos pesquisados. Ou seja, não se tem uma maioria, afirmando que a valorização humana foi efetivamente trabalhada no curso. O mesmo se dá com relação aos Gráficos de número 8 e 10, cujas respostas (percentual) dos egressos sobre a existência do humanismo no curso de Direito onde se graduaram, está abaixo do percentual satisfatório que leve a uma afirmação da suficiência do humanismo.

Constatou-se em todos os questionamentos da pesquisa que ensino humanista, teoricamente, leva a uma posição positiva na percepção tanto de coordenadores quanto de egressos de cursos de Direito em relação à possibilidade de transformação. A porta está aberta... Diante das constatações trazidas pela pesquisa realizada pode-se afirmar que ainda existe um longo caminho a ser percorrido até chegar a um ensino na perspectiva humanista que comece por transformar docentes, educandos e a sociedade. Enfatiza-se a importância do docente e seu comprometimento com o Projeto Político do Curso, assim como seu engajamento na sala de aula e no estágio para que a perspectiva humanista seja trabalhada.

Sugere-se que as disciplinas das áreas humanas, tais como antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, já trabalhadas no curso de Direito, sejam lecionadas por docentes cuja preocupação seja formar cidadãos que, em sua atividade profissional futura possam, transmitam efetivamente habilidades e competências adquiridas no decorrer da graduação.

Quanto ao estágio supervisionado, uma nova atitude precisa permear o perfil docente com perspectivas humanistas. O professor do estágio é figura pontual para essa transformação. É óbvio que neste perfil tem-se o conhecimento, a experiência profissional e a determinação de aliar-se a esta transformação, juntamente com a respectiva equipe do estágio, especialmente nos semestres em que o Estágio se realiza no Núcleo de Prática Jurídica.

A atitude humanista, por parte de docentes e discentes, concretizada na didática interdisciplinar leva ao diálogo, à compreensão, e à necessária reciprocidade de experiências em prol do *ser mais*, tanto para docentes, discentes e para as comunidades envolvidas. Desta forma, a postura do profissional do ensino há de intervir na construção de uma didática interdisciplinar e transformadora, possibilitando a troca, o diálogo e estimulando a descoberta de caminhos ainda não desvendados. O diálogo entre os cursos de Direito e Psicologia trouxe novas possibilidades aos docentes, aos acadêmicos e à sociedade atendida, humanizando-a.

Ainda, sugere-se a inserção de disciplinas que tratem a construção política de vocabulários da atualidade, como a cidadania nas suas mais variadas configurações, assim como a inclusão de disciplinas que trabalhem os processos transnacionais.

A interdisciplinaridade entre os cursos que fazem parte da universidade, especialmente entre os de Direito, Psicologia e Serviço Social, objetiva a construção de um entendimento da sociedade em crescente transformação. Também, o perfil profissional, deverá assumir saberes extradogmáticos e extrajurídicos.

Urge inculcar nos futuros operadores jurídicos que o aprendizado durante a graduação em Direito é um processo em construção e que nada é definitivo, assim como criar vínculos calcados na perspectiva humanista requer responsabilidade, tolerância e diálogo.

Urge passar aos futuros profissionais do Direito a compreensão de que a técnica pode equilibrar-se com o humano, cuja sintonia diminuirá os conflitos da sociedade dual: os excluídos e os incluídos.

Imperativo é despertar os alunos para a sociedade real e dual, pois a inserção direta da universidade na sociedade, é um dos objetivos da Instituição de Ensino Superior.

Ainda pode-se sugerir a realização de uma pesquisa sobre o ensino calcado na corporeidade e seus desdobramentos. Corporeidade que pode ser analisada e compreendida pelas pessoas, com responsabilidade e noção de deveres específicos, o que pode ser trabalhado desde a pré-escola até a pós-graduação, aprofundando os estudos a cada nível e esmiuçando os conceitos de pessoa, homem, sujeito e cidadão.

Referimo-nos ao conceito de pessoa, por conceber a vulnerabilidade e a finitude do homem. Uma discussão ética da pessoa, abarcando todas as normas éticas é uma das possibilidades para que a sociedade se torne mais humana. Mas essa mudança na educação implica uma mudança de comportamento e deve iniciar logo.

Há a busca pela pacificação social, mesmo que a solução não venha do Estado. Ressalte-se que o legislador brasileiro, atento e sensível aos reclamos da sociedade atual, de aproximar e relacionar os aspectos jurídicos, sociais e políticos dentro do sistema processual, criou formas de atuação inovadoras, tais como a Ação Popular (Lei 4.717/65); os Juizados Especiais Cíveis e Criminais (Lei 9.099/95); a Ação Civil Pública (Lei 7.347/85), a Defensoria Pública – ficando sob sua responsabilidade a orientação e defesa dos necessitados, como a determinação de que a assistência jurídica integral e gratuita será prestada aos que comprovarem insuficiências de recursos, entre outras.

Importante destacar ainda que o cidadão do mundo globalizado e capitalista não está apenas no ideário das pessoas, ele é real. A responsabilidade por essa apatia declarada dos poderes públicos em relação à exígua liberdade e igualdade das pessoas e dos grupos integrantes da sociedade é evidente no grau superlativo. Esperar não é mais admissível.

A existência das mais variadas demandas entre os menos favorecidos exige um olhar mais plural, bem como procedimentos e usos democráticos.

É imprescindível uma concepção mais complexa da comunidade política, sem, contudo, preterir a inserção de todos os cidadãos no estado democrático.

A clareza da existência de cidadania teórica e a prática não pode permitir a omissão ou a passividade dos cidadãos. A cidadania jamais será enfrentada se o cidadão não conhecer seus direitos e deveres, assim como dos demais cidadãos e das instituições do

Estado e do próprio Estado. As decisões políticas devem estar focadas não apenas no que é melhor para o aqui e o agora, mas no que poderá ser melhor no futuro.

A cidadania sempre será um processo de aprendizagem, e o cidadão de fato somente se faz exercitando a cidadania.

Não acontecerão mudanças no sistema se os cidadãos não forem capazes de entendê-las e apoiá-las.

Assim, conclui-se que hoje é o momento de mudanças, a ocasião de ser menos pessimista, menos amargo, menos formal, mais fraterno, mais solidário, mais crítico e mais humano. A comunhão é possível.

Esta é a fórmula para a instrumentalização mais efetiva da realização da cidadania, de uma cidadania pluralista.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução coordenada e revista por Alfredo Bosi, com a colaboração e Maurice Cunio...et al, 2. ed. São Paulo: Jou, 1962.

ACOSTA, Bocanegra Henry et al. **Educación jurídica en Colombia**: contexto, conflictos e posibilidades actuales – informe de investigación. Bogotá: Universidad Libre, 2005.

ADEODATO, João Maurício. Ensino jurídico e capacitação docente. In: **Ensino jurídico-OAB – Novas diretrizes curriculares**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996, p. 75 – 87.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder** - O bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, Roberto A. R. de. A contemporaneidade e o perfil do advogado. In: **Ensino jurídico - OAB - Novas diretrizes curriculares**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996, p. 129 – 141.

AGOSTINHO, Santo. **A cidade de Deus**. Volume II (livro IX a XV) Tradução, prefácio, nota bibliográfica e transcrições de J. Dias Pereira. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, Livro IX, cap. I.

_____. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos, S.J., e Ambrósio de Pina, S.J., De Magistro (do mestre) Tradução de Ângelo Ricci. Coleção os pensadores VI. São Paulo: Victor Civita, 1973.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.

ANDRADE, Denise Almeida. Assessoria jurídica popular universitária como meio de humanização do ensino jurídico. In: Lilia Sales (Org.) **Estudos sobre a efetivação do direito na atualidade** – a cidadania em debate. Universidade de Fortaleza, 2003, p. 43-50.

ANDRADE, Vera Regina P. **Cidadania: do homem aos direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____. Cidadania, direitos humanos e democracia: reconstruindo o conceito liberal de cidadania. In: Reinaldo Pereira e Silva (Org.). **Direitos humanos como educação para a justiça**. São Paulo: LTR, 1998. p. 126.

AQUINO, Santo Tomás. **Escritos políticos de Santo Tomás de Aquino**. Tradução de Francisco Benjamin de Souza Neto. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. **Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social**. São Paulo: Acadêmica, 1989.

AZEVEDO, Luiz Carlos de. **Introdução à história do direito**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2004. 160 p.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 519 p.

BASBAUM, Leôncio. **Alienação e humanismo**. 3. ed. São Paulo: Símbolo, 1978, p. 86.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000. p. 153.

_____. O novo currículo e as tendências do ensino jurídico no Brasil e BEZERRA, Francisco Otávio de Miranda. Ensino jurídico: momentos históricos e propostas para uma nova realidade. In **Revista Pensar**. V. 6, nº 6, Gráfica UNIFOR, 2001, p. 47 - 61.

BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2007, p. 114.

_____. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social**. Barueri: Manole, 2004.

BLACKHAM, H. J. (Org.) **Objecções ao humanismo**. Tradução de Nice Rissone. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. Educação e formação humana: breves considerações sobre os aspectos filosóficos do humanismo atual. In: **Humanismo latino no Brasil de hoje**. DAL RI JUNIOR, Arno; PAVIANI, Jayme (Orgs.). Belo Horizonte: PUCMinas, 2001. p. 34.

BRANDALISE, Carla. *Magnum miraculum est homo: origens históricas do humanismo renascentista italiano*. In: ORO, Ari Pedro (Org.) **Representações sociais e humanismo latino no Brasil atual**: religião, política, família e trabalho. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL Lei n 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<<http://www2.camara.gov.br/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ide.Normas.>>
Acesso em: 14 abr. 2008.

BRASIL Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB.

BRASIL Resolução Conselho Federal de Educação nº 3 de 25 de fevereiro de 1972.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei, nº 314, de 30 de outubro de 1825. Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito. Disponível em:
<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ide>>. Acesso em: 14 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria MEC nº 1.886, de 31 de dezembro de 1994.

BRÜGGEMANN, Sirlane F. Melo. **Um caminho para a justiça**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 205, 144.

CAMPUZANO , Alfonso de Julios. **Ciudadanía y derecho em la era de la globalización**. Madri: Dikinson, S.L., 2008.

CAPORALE, Rocco. Algumas reflexões críticas sobre o conceito de humanismo. In: PAVIANI, Jayme; DAL RI JUNIOR, Arno (Orgs.). **Globalização e humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS/Casamarca, 2000. p. 29.

CARDOSO, Maurício. **Escola do futuro**: FACAMP é a melhor novidade no ensino do Direito. Disponível em: <<http://conjur.estadao.com.br/static/text/60186.1>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

CARRACEDO, José Rubio. **Teoria crítica de la ciudadanía democrática**. Madri: Editorial Trotta, 2007, p. 65-66.

CATEN, Odécio Ten. Humanismo e justiça nas missões jesuíticas da América Latina. In: WOLKMER, Antonio Carlos (org.). **Humanismo e cultura jurídica no Brasil**. Florianópolis: Boiteux, 2003. p. 108.

Censo da Educação Superior de 2007 iniciou a coleta de dados em 25 de fevereiro de 2008, a qual se estenderá até o dia 18 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 08 maio 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Universidade**: organização ou instituição social. UNESCO: **A universidade na encruzilhada** – seminário universidade: por que e como reformar. Brasília: UNESCO/SESU/MEC, 2003. p. 67.

_____. Cidadania, direitos humanos e democracia: reconstruindo o conceito liberal de cidadania. In: Reinaldo Pereira e Silva (Org.) **Direitos humanos como educação para a justiça**. São Paulo, 1998. p. 126.

COLAÇO, Thais Luzia. **“Incapacidade” indígena**: tutela religiosa e violação do direito guarani nas missões jesuíticas. 1 ed. (ano 2000), 4ª tiragem. Curitiba: Juruá, 2006.

_____. Os “novos” direitos indígenas. In: WOLKMER, Antonio Carlos; LEITE, José Morato (Orgs.). **Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. COLAÇO, Thais Luzia (Org.) Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006, p. 21.

_____. Humanização do ensino do Direito e extensão universitária. In: **Revista Sequência**. Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 53, p. 233 – 242. 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. A nova cidadania, In: **Conferência Nacional da OAB. XIV**, Brasília: OAB, set. 1993.

CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo**: hacia una teoria de la ciudadanía. Madri: Alianza Editorial, 1999.

COSTA, Alexandre Bernardino. (Org.) **A experiência universitária da faculdade de direito da UnB**. v. 3. Brasília: Faculdade de Direito, 2007.

COSTA, F. N.; CRUZ, R. M. Atuação de Psicólogos em Organizações de Justiça do Estado de Santa Catarina. In: CRUZ, R. M.; MACIEL, S. K.; RAMÍREZ, D. C. (Orgs.). **O Trabalho do Psicólogo no Campo Jurídico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

COUTINHO, Sérgio. Por uma reforma didático-pedagógica no ensino jurídico. **JUS NAVAGANDI**, Teresina, a. 3, n. 27, dez. 1998. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=41>>. Acesso em: 17 mar. 2003.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Curso de filosofia do direito**. Prólogo de Giorgio Del Vecchio. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

CRUZ, R. M.; MACIEL, S. K.; RAMIREZ, D. C. (Orgs.). **O trabalho do psicólogo no campo jurídico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DAL RI JUNIOR, Arno; PAVIANI (orgs.) **Globalização e humanismo latino**. In: DAL RI JUNIOR, Arno. Humanismo latino e cultura jurídica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

DAL RI, Luciene. O “Direito” como cultura: a variabilidade do “direito” e o respeito à alteridade. In: **As interfaces do humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPURS, 2004. p.190.

DE POLLI, Dino. La política della Fondazione Cassamarca attorno ai valori dell’umanesimo latino. In PAVIANI, Jayme e DAL RI, Arno (Orgs.) **Globalização e humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 13.

DELGADO, Daniel Garcia. **Estado nación e globalización**. Buenos Aires: Aruel, 1998. p. 144.

DIAMANTINO, Pedro Teixeira; OLIVEIRA, Murilo Sampaio et al. Do sono dogmático à implosão do Direito: a experiência em um estágio diferenciado. **Jus Navegandi**, Teresina, a. 7, n. 71, 12 set. 2003. Disponível em: <http://1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4350>>. Acesso em: 10 dez. 2004.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Políticas para o ensino superior a partir da conferência de Paris. In: **Universidade e sociedade**. Ano IX, n 18. Março de 1999. p. 62.

DÍAZ, Emma Martín, SIERRA, Sebastián de La Obra. **Repensando la ciudadanía**. Sevilla: Fundación El Monte, 1998.

DIDRICKSSON, Axel **Sistema de educação superior cresce, mas aumento não representa avanço**. Cartagena de Indias-Colômbia, 06 jun. 2008. Disponível em: <http://www.cres2008.org/pt/noticias_detail.php?linkId=150>. Acesso em: 08 jun.2008.

Conferência Regional da Educação Superior 2008 Cartagena de Indias-Colômbia. Unesco-Iesalc, entrevista concedida a Marcílio Lana. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2008.

DURANT, Will. **História da filosofia**: vida e idéias dos grandes filósofos. Tradução de Godofredo Rangel e Monteiro Lobato. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 12. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

ENSINO do Direito. Rigor do MEC deve se estender às faculdades públicas. **O Estado de São Paulo**, 06 abril de 2008. Disponível em:
<<http://conjur.estadao.com.br/static/text/65287,1#null>>. Acesso em: 30 abr.2008.

Evolução da Educação Superior 1980-1998, das Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1995-2003, e do Cadastro das Instituições de Ensino Superior. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br>> e
<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 07 maio 2008.

FACULDADE DE DIREITO – Universidade de Brasília –UnB. Disponível em:
http://www.fd.unb.br/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=55.
Acesso em: 2 fev.2009.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social**. Campinas: Unicamp, 1983. p. 160.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Àvila. **Direito e holismo**: introdução a uma visão jurídica de integridade. São Paulo: LTr, 2000, p. 145.

FALCÃO NETO, J.A. **Mercado de trabalho e ensino jurídico**. In: Fórum educacional, n.1, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, janeiro/março, 1997.

_____. **Os advogados**: ensino jurídico e mercado de trabalho, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1984.

FARIA, José Eduardo; CAMPILONGO, Celso Fernandes. **A sociologia jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Fabris, 1991.

_____. Ordem legal x Mudança Social: a crise do judiciário e a formação do magistrado in **Direito e Justiça**: a função social do judiciário. José Eduardo Faria (Org.). São Paulo: Ática, 1989. p. 95-110.

_____. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Fabris Editor, 1987.

_____. **Eficácia jurídica e violência simbólica**. São Paulo: Edusp, 1988.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FERNANDEZ, Alzira Buse. **Professores bem sucedidos no ensino superior**: um estudo sobre professores sem formação pedagógica formal. São Paulo, 2007, 124 p. Dissertação. (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. P.46.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. In: **A visão crítica do ensino jurídico**. <Disponível em: <<http://www.terciosampaioferrazjr.com.br/?q=/publicacoes-cientificas/50.>> Acesso em: 23 jul. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Positiva, 2004.

FRANÇA, F. **Reflexões sobre psicologia jurídica e seu panorama no Brasil**. 2003. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000100006&lng=es&nrm=iso> Acesso em: 27 abr de 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p. 173.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 68- 173.

FLORES, Herrera Joaquin. **Los derechos humanos desde la escuela de Budapest**. Madrid: Editorial Tecnos, 1989.

FONSECA, Ricardo Marcelo. **Modernidade e contrato de trabalho**: do sujeito de direito à sujeição jurídica. São Paulo: Ltr, 2002.

FREITAS, Lustosa de. 11 de Agosto. **A cultura acadêmica**. Anno I-Vol I. Julho-agosto de 1904 – Tomo I- Fasc. I. p. 51-56, Recife: Imprensa Industrial, 1904.

GIANNI, Matteo. **Cual podría ser la concepción liberal de ciudadanía diferenciada?**In: La Multiculturalidad, Madri: Consejo General del poder judicial, Cuadernos de derecho judicial, VI -2001. p.15-57.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas,1991.

GROSSI, Paolo. **Mitologias jurídicas da modernidade**. Tradução Arno Dal Ri Júnior. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

GUIMARÃES, A. C. S.; GUIMARÃES, M.S. Guarda: um olhar interdisciplinar sobre casos judiciais complexos. In: ZIMERMANN, D. E; COLTRO, A. C. M. **Aspectos psicológicos na prática jurídica**. Campinas: Millennium, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo**. Introdução, tradução e notas de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967, p.71.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. A influência do humanismo latino na cultura brasileira: uma visão sociológica. In: **Globalização e humanismo latino**. PAVIANI, Jayme; DAL RI JÚNIOR, Arno (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 276.

HERKENHOFF, João Batista. **Direito e cidadania**. São Paulo: Uniletras, 2004.

HESPANHA, António Manuel. **Cultura jurídica europeia – Síntese de um milênio**, Portugal: Europa-América Ltda, 2003. p.15.

HINNELLS, John R. (Org.) **Dicionário das religiões**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.

HIRSCHBERGER, Johannes. **História da filosofia na antigüidade**. Tradução de Alexandre Correia. São Paulo: Editora Herder, 1969.

_____. **História da filosofia moderna**. Tradução de Alexandre Correia. São Paulo: Editora Herder, 1967.

_____. **História da filosofia na Idade Média**. Tradução de Alexandre Correia. São Paulo: Editora Herder, 1966.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA **Censo da Educação Superior 2003**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2008.

ISSA, Marcio Sérgio dos Anjos. **Abolição do exame de ordem**. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/ena/users/gerente/119022345464174131941.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2008.

JAEGER, Werner. **Paidéia**. A formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOHANNPETER, Jorge Gerdau. **De olho nas metas**: primeiro relatório de acompanhamento das 5 metas do movimento Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/Acontece.aspx>>. Acesso em 12 dez. 2008.

JUNG, C. F. **Metodologia para pesquisa & desenvolvimento**: aplicada a novas tecnologias, produtos e processos. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2004. 312 p.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?** Rio de Janeiro: IDES: Letra Capital, 1999. p. 34.

KANAN, Lilia Aparecida. **Características do processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade**. Florianópolis, 2008. 312p. Tese (Doutorado em Psicologia) Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

____VI Seminário de TCC em psicologia da Uniplac (Org.) **Formas de expressão dos sentimentos das mulheres vítimas de violência física no município de Lages (SC):** sujeitos, instituições e fazeres à luz da psicologia comunitária e da saúde. 17 a 25 nov. 2008.

KATO, Shelma Lombardi de. A crise do direito e o compromisso da libertação. In: **Direito e justiça: a função social do judiciário.** José Eduardo Faria (Org.). São Paulo: Ática, 1989. p. 167-184.

LABORDE, In: Anais da IX Conferência Nacional dos Advogados. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 1982, p. 483.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LENZI, Carlos Alberto Silveira. **Justiça social: acesso às minorias não privilegiadas.** In: Anais da IX Conferência Nacional dos Advogados. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 1982. p.483.

LORENZONI, Ionice. **Taxas de analfabetismo entre países de língua portuguesa vão de 10,2 % a 63%.** Disponível em: <<http://abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=2965>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

LYRA FILHO, Roberto. O direito que se ensina errado – sobre a reforma do ensino jurídico. Brasília: Centro Acadêmico de Direito, 1980.

LYRA, Doreodo Araujo (Org.) **Desordem e processo** – estudos sobre o direito em homenagem a Roberto Lyra Filho na ocasião do seu 60º aniversário com um postácio explicativo do homenageado. Porto Alegre: Fabris, 1986.

LUPI, João; DAL RI JUNIOR, Arno. (Orgs.) **Humanismo medieval: caminhos e descaminhos.** Ijuí: Unijuí, 2005.

LUZ, Vladimir de Carvalho. **Assessoria jurídica popular no Brasil.** 2005, 243 f. Tese (Doutorado em Direito) Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MAMEDE Gladston. **Neoliberalismo e desadministração,** Revista de Informação Legislativa, n. 81. jul. /set.85, p. 12.

____**Hipocrisia: o mito da cidadania no Brasil.** Disponível em: <<http://www.jus.com.br>>. Acesso em: 10 abr. 2001.

MARITAIN, Jacques. **Princípios duma política humanista.** Tradução de Antônio Alçada Baptista. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1960.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARTÍN, Nuria Beloso. **Os novos desafios da cidadania**. Tradução Clovis Gorczewski. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

MARTÍNEZ, Alejandro Rosillo; RANGEL, Jesús de la Torre.(Coords.) **Derecho, justicia y derechos humanos** – Filosofía y experiencias históricas. Homenaje al maestro Antonio Rosillo Pacheco. México: Universidad Autónoma de San Luis Potossi, 2004.

MARTINS, Flademir J. Belinati. **Dignidade da pessoa humana: princípio constitucional fundamental**. Curitiba: Juruá, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003, p. 11 -13.

MEC garante à OAB critérios rígidos para cursos de Direito. Disponível em: <<http://oab.org.br/noticia.asp?id=1882&arg=matriculas and Curso and direito>>. Acesso em: 08 maio 2008.

MEC. ProUni –Programa Universidade para Todos – ProUni. Disponível em: <http://prouni.incricao.mec.gov.br/prouni/pdf/Numero_bolsas_UF_1_semestre_2008.pdf>. Acesso em 09 jun. 2008.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB Editora, 2006.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha Monteiro. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria 1886/94. Fixa diretrizes para os cursos de direito. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2004.

_____. Educação de qualidade: compromisso de todos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 213, p. 32-33, jun/jul 2008.

_____. Hoje existem no Brasil 1. 085 Cursos de Direito/Habilitações. Dados atualizados até abril de 2008. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funciona/lista_cursos.asp>. Acesso em: 8 maio 2008.

MIRANDÔLA, Giovanni Pico Della. **A dignidade do homem**. Trad. Luiz Feracine. 2. ed. Campo Grande: Solivros, 1999.

MONDARDO, Dilsa; ALVES, Elizete Lanzoni; SANTOS, Sidney Francisco Reis dos. (Orgs.) **O ensino jurídico interdisciplinar: um novo horizonte para o direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2005.

MORENO, Isidoro. Derechos humanos, ciudadanía e interculturalidad. In: DÍAZ, Emma Martín, SIERRA, Sebastián de La Obra (Orgs.) **Repensando la ciudadanía**. Sevilla: Fundación El Monte, 1998, p. 24.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Editora, 1995.

NADLER, D. A.; GERSTEIN, M. S. SHAW, R. B. **Arquitetura organizacional: a chave para a mudança empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

NALINI, José Renato. **Formação jurídica**. 2. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

LÔBO NETTO. Paulo Luiz. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: **OAB Ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 159

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos**. Introdução à antropologia filosófica. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OAB Ensino Jurídico – **O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006.

OAB. Comissão de Ciência e Ensino Jurídico. In: **CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, XIV**, 1992, Vitória. Anais... Brasília:OAB, 1993. p. 286.

OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. **Direito e humanismo**, p. 2. <Disponível em: <<http://www.estacio.br/direito/revista/revista3/artigo6.htm>>. Acesso em: 09 jun. 2003.

OLIVEIRA, Odete Maria. **Conceito de homem: mais humanista, mais transpessoal**. Ijuí: Unijuí, 2006.

_____. **Configuração dos humanismos e relações internacionais**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2005.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. **Monografia Jurídica: orientações metodológicas para o Trabalho de Conclusão de Curso**. 3. ed. rev. e aum. Porto Alegre: Síntese, 2003.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI,TCC, monografias, dissertações teses**. São Paulo: Pioneira, 1999, p.144

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – Conselho Federal. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/relatorioAdvOAb.asp>>. Acesso em: 17 dez. 2008.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Comissão de Ciência e Ensino Jurídico. In: **CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, XIV**, 1992, Vitória. Anais... Brasília:OAB, 1993.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB recomenda 2007**: por um ensino de qualidade. Organização Aline Machado Costa Timm. 3. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2007. p. 8.

ORO, Ari Pedro; BRANDALISE, Carla (Orgs.) **Representações sociais e humanismo latino no Brasil atual**: religião, política, família e trabalho. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PAGNAN, Rogério. OB faz lobby para restringir direito à defesa gratuita. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. C3, 29 jan. 2009.

PAIM, Antonio. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **História das idéias filosóficas no Brasil**. 3. ed. rev. e ampl, São Paulo: Editora Convívio, 1984.

PASOLD, Luiz Cesar. **Prática da pesquisa jurídica**: idéias e ferramentas úteis para o pesquisador do direito. v. 2. 4. Ed. Florianópolis: 2000.

PASTORE, J. **O ensino superior em São Paulo**. São Paulo. Nacional, 1972.

PAVIANI, Jayme. O humanismo latino no processo de globalização. In: **Globalização e humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 26-27.

_____. Humanismo latino na cultura brasileira. In. **Globalização e humanismo latino**. PAVIANI, Jayme; DAL RI JUNIOR, Arno (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 263.

_____. Humanismo latino na história e na cultura brasileira. In: **A influência do humanismo latino na história e na cultura latino-americana**. Congresso Internacional de Estados. São Paulo: Cassamarca, 1999. p. 14.

PAVIANI, Jayme; DAL RI JUNIOR, Arno (Orgs.) **Globalização e humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 26-32.

PICO, Giovani. **A dignidade do homem**. Tradução por Luiz Feracine, 2. ed. Campo Grande: Solivros, 1999.

PILATI, José Isaac. O ensino jurídico na universidade e depois da universidade. **Ater Agora**. Florianópolis: n. 5, fev. 1999, p. 70-76.

PILLETI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade e prática?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PLATÃO. **A república**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 8.ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

PULEDDA, Salvatore. **A crise do humanismo histórico e o novo humanismo**. Disponível em: <<http://www.teotonio.org.crise.htm>>. Acesso em: 27 out. 2006.

RAMIREZ, Martín Agudelo. **Humanismo jurídico** – El derecho desde una actitud humanista. Bogotá: Leyer, 2001.

RESOLUÇÃO CNE/ CES n.º 09 de 29 de dezembro de 2004.

REICHOLD, Anne. **A corporeidade esquecida**: sobre o papel do corpo em teorias ontológicas. Tradução por Beno Dischinger. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2006.

REUNI. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/reuni/>>. Acesso em: 14 abr.2009.

REVISTA LA POLÍTICA. Barcelona: **Revista de estudios sobre el estado y la sociedad**. Ciudadanía el debate contemporáneo. Out. 1997.

ROCHA, Leonel Severo. Ensino jurídico e cultura política. **Seqüência**. Florianópolis: UFSC, n. 19, dez. 1989, p. 78 – 94.

RODAS, João Grandino. **Defeito na origem**: crise está no ensino fundamental e não nas faculdades. Disponível em: <<http://conjur.estadao.com.br/static/text/63460.1>>. Acesso em: 30 abr.2008.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

_____. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. **Acesso à justiça no direito processual brasileiro**. São Paulo: Acadêmica, 1994.

_____. O direito errado que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do direito e seu ensino. In: **A crise do conhecimento jurídico**: perspectivas e tendências do direito contemporâneo. FAGÚNDEZ, Paulo Roney (Org). Brasília: OAB Editora, 2004, p. 93-96.

_____. Estágios e práticas simuladas: análise global e especificidades nos cursos de Direito. In: **Revista Sequência**. Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 40, p. 199 – 210, 2007.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei, JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito no Brasil**: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p. 24-25.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROESCH, Sylvia M. A. **Projetos de estágio**: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso. São Paulo: Atlas, 1996.

ROHDEN, Huberto. **Novos rumos para a educação**. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 181.

RUSSEL, Bertrand. **História da filosofia ocidental**. Livro primeiro. Tradução de Breno Silveira. 3. ed. Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. **História da filosofia ocidental**. Livro segundo. Tradução de Breno Silveira. 3. ed. Companhia Editora Nacional, 1968.

DAID, Edward W. **Humanismo e crítica democrática**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANCHES, Sydney. Acesso à justiça. **Revista dos Tribunais**: São Paulo, v.621, jul 1987, p. 267-269.

SANDENBERG, I. **Tradicional, mas bem promissora**. Veja, 30, 1997. 20 de agosto.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. p. 45-46.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003. p. 41.

SCAFF, Fernando Facury. Ensino jurídico: o controle público e social da atividade educacional. OAB recomenda: **Um retrato dos cursos jurídicos**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001.

SCHLESINGER, Hugo; PORTO Humberto. 2001. **Dicionário Enciclopédico das Religiões**, Petrópolis: Vozes, v. 1, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SIACCA, Michel Federico. **História da filosofia I** – Antigüidade e Idade Média. Tradução de Luís Washington Vita. 3. ed. São Paulo: Jou, 1967.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. 22. ed. Atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Cláudia Carvalho. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

_____. **Vocabulário jurídico**. 12. ed. Rio de Janeiro:Forense, 1993.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

SOUSA JUNIOR, Geraldo de; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said (Orgs.) **A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar**. Brasília: Faculdade de Direito, v. 1, 2007.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Basta de falar em crise! In: **Revista Getúlio**, Fundação Getúlio Vargas, **São Paulo**, n. 07, p. 22-31, 2 jan. 2008.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e ensino superior** (estrutura e funcionamento). São Paulo: Pioneira, 1997, p. 85.

SOUZA, Ricardo Timm de. **As fontes do humanismo latino no pensamento filosófico contemporâneo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SPITZ, Clarice. **Brasil tem nona maior taxa de analfabetismo da América Latina**. <Disponível em: <http://www1.folha.uol.br/folha/educacao/ult305u332044.shtml/>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**. v.2, n.5, ago. 1957, p.10. Disponível em: < <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos/ciencia.html>>. Acesso em: 03 set. 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/metasp.aspx?LocalID=0>>. Acesso em 14 abr. 2009.

TOBEÑAS, José Castan. **Humanismo y derecho**. Madri: Instituto Editorial Reus, 1962.

TOMÁS, de Aquino, Santo. **Escritos políticos de Santo Tomás de Aquino**. Tradução de Francisco Benjamin de Souza Neto. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo – a fenomenologia – marxismo.** São Paulo: Atlas, 1992.

UNESCO. **Tendências da educação superior para o século XXI** Brasília: UNESCO/CRUB, 1999. p.33.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética.** Tradução por João Dell'Anna, 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil** São Paulo: Perspectiva, 1977.

VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 47.

VILELA, Orlando. **Iniciação filosófica.** 2. ed. São Paulo: Dominus Editora, 1964.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito: o direito não estudado pela teoria jurídica moderna.** Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1997.

_____. In: PLASTINO, Carlos Alberto (Org.) **Crítica do direito e do estado.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

WATANABE, Kazu. Acesso à justiça e sociedade moderna. GRINOVER, Ada Pellegini, DINAMARCO, Cândido Rangel, WATANABE, Kazuo (Coords.) **Participação e processo.** São Paulo: Revista dos tribunais, 1988,

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil.** Rio de Janeiro: Forense, 1998.

_____. **Pluralismo jurídico - fundamentos de uma nova cultura no direito.** 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2001, p. 207 -254.

_____. **Introdução ao pensamento jurídico crítico.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008, p. 195.

WOLKMER, Antonio Carlos. LEITE, José Rubens Morato (Orgs.) **Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectivas.** São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. (Org.) **Humanismo e cultura jurídica no Brasil.** Florianópolis: Boiteux: 2003.

_____. (Org.). **Introdução à história do pensamento político.** Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

_____. **Humanismo e cultura jurídica no Brasil.** Palestra proferida na Uniplac, 09 nov. 2006.

_____ **Fundamentos do humanismo jurídico no Ocidente** (Coord.) In. O direito como expressão da natureza cósmica: Sófocles, Aristóteles e Cícero. Florianópolis: Boiteux, 2005.

_____ **Síntese de uma história das idéias jurídicas**: da antigüidade clássica à modernidade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

WOLKMER, Maria de Fátima Shumacher. **A cidadania na era da globalização neoliberal**: elementos para a cidadania cosmopolita. 2003, 335 f. **Tese (Doutorado em Direito)** Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 QUESTIONÁRIO COORDENADORES DE CURSO

1. No desenvolvimento do Curso de Direito que V.Sa., coordena, a condição humana foi trabalhada/refletida/discutida?

Sim

Não

Sim. Em disciplina(s) específica(s). Qual(ais)? _____

Sim. De forma transversal em todo o desenvolvimento do Curso.

2. A diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do Curso de Direito que V.Sa coordena é tratada como:

um desafio a ser vencido pelo curso, envolvendo alunos, professores e coordenação.

um desafio a ser vencido pela coordenação

um desafio a ser vencido pelos professores em sala de aula

não tratamos de forma específica essa questão.

3. Durante o Curso foi trabalhada a valorização da pessoa humana?

Não

Sim

Sim. Em disciplina(s) específica(s). Qual(ais) _____

Sim. De forma transversal em todo o desenvolvimento do Curso.

4. A liberdade de idéias e crenças é tratada no projeto Político Pedagógico do Curso de Direito da seguinte forma:

- Não é aceita (É tolhida)
- É aceita.
- É aceita e estimulada.
- É aceita conforme o caso ou as circunstâncias.

5. Os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade são tratados no curso?

- Não
- Sim. De forma transversal na estrutura curricular perpassando todas as disciplinas.
- Sim. Há uma(s) disciplina(s) específica(s) para tratar estes temas.

Qual(ais)?.....

6. Durante o curso a ética foi trabalhada da seguinte forma:

- na disciplina de Ética profissional ou similar desta
- não temos a disciplina de Ética Profissional ou similar desta na estrutura curricular
- A disciplina de Ética Profissional é optativa
- de forma transversal na estrutura curricular perpassando todas as disciplinas
- Na disciplina de Ética profissional ou similar desta e de forma transversal na estrutura curricular perpassando por todas as disciplinas

APÊNDICE 2 QUESTIONÁRIO EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO

1. No decorrer do Curso de Direito que você cursou, a condição humana foi trabalhada/refletida/discutida?

Sim

Não

Sim. Em disciplina(s) específica(s). Qual(ais)? _____

Sim. De forma transversal em todo o desenvolvimento do Curso.

2. A diversidade pessoal e cultural dos acadêmicos do Curso de Direito que você curso foi tratada como:

um desafio a ser vencido pelo curso, envolvendo alunos, professores e coordenação.

um desafio a ser vencido pela coordenação

um desafio a ser vencido pelos professores em sala de aula

não tratamos de forma específica essa questão.

3. Durante o Curso de Direito foi trabalhada a valorização da pessoa humana?

Não

Sim

Sim. Em disciplina(s) específica(s). Qual(ais) _____

Sim. De forma transversal em todo o desenvolvimento do Curso.

4. A liberdade de idéias e crenças foi tratada no Curso de Direito da seguinte forma:

Não era aceita (era tolhida)

Era aceita.

Era aceita e estimulada.

Era aceita conforme o caso ou as circunstâncias.

5. Os valores de igualdade, dignidade e responsabilidade foram tratados no desenvolvimento do Curso?

Não

Sim. De forma transversal na estrutura curricular perpassando todas as disciplinas.

Sim. Havia uma(s) disciplina(s) específica(s) para tratar estes temas.

Qual(ais)?.....

6. Durante o curso a ética foi trabalhada da seguinte forma:

na disciplina de Ética profissional ou similar desta

não tivemos a disciplina de Ética Profissional ou similar desta na estrutura curricular

A disciplina de Ética Profissional era optativa

de forma transversal na estrutura curricular perpassando por todas as disciplinas

Na disciplina de Ética profissional ou similar desta e de forma transversal na estrutura curricular perpassando por todas as disciplinas

7. Você pode afirmar que sua formação acadêmica (Graduação em Direito) o tornou um profissional preocupado com a dignidade, igualdade e liberdade do ser humano?

Sim

Não

8. Você pode afirmar que o Curso de Direito que você frequentou provocou uma transformação em sua postura enquanto cidadão?

Sim

Não

9. Você, enquanto operador do direito, no seu cotidiano, prioriza:

Humano

Técnico

10. Você pode afirmar que o Curso de Direito que você frequentou lhe transmitiu, reflexão sobre a compreensão da experiência humana?

Sim

Não

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Brüggemann, Sirlane de Fátima Melo

Estágio de prática jurídica como expressão do humanismo e instrumento transformador ao direcionamento da cidadania pluralista / Sirlane de Fátima Melo Brüggermann – Florianópolis, 2009.
292 f.: il.

Tese (Doutorado) – Centro de Ciências Jurídicas. Curso de Pós-Graduação em Direito. Programa de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Wolkmer

1 Perspectiva do Humanismo no Direito. 2 Ensino do Direito do Brasil. 3 Ensino Jurídico e sua Instrumentalização. 4 Ensino Jurídico e Prática do Estágio Supervisionado na Perspectiva do Humanismo e da Cidadania Plural.

CDU