XXVIII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI GOIÂNIA – GO

SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA JURÍDICAS

IRINEU FRANCISCO BARRETO JUNIOR

ISABELLE MARIA CAMPOS VASCONCELOS CHEHAB

Copyright © 2019 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina
Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais
Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe
Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul
Secretário Executivo - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - Unimar/Uninove – São Paulo

Representante Discente – FEPODI
Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

Conselho Fiscal:
Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro Prof. Dr.
Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina
Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo
Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)
Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

Secretarias:
Relações Institucionais
Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Santa Catarina
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará
Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM– Distrito Federal
Relações Internacionais para o Continente Americano
Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goías
Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia
Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão
Relações Internacionais para os demais Continentes
Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná
Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo
Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

Eventos:
Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch (UFSM – Rio Grande do Sul) Prof. Dr.
José Filomeno de Moraes Filho (Unifor – Ceará)
Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta (Fumec – Minas Gerais)

Comunicação:
Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro (UNOESC – Santa Catarina
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho (UPF/Univali – Rio Grande do Sul Prof. Dr. Caio
Augusto Souza Lara (ESDHC – Minas Gerais

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

S678

Sociologia, antropologia e cultura jurídicas [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UFG / PPGDP

Coordenadores: Irineu Francisco Barreto Junior

Isabelle Maria Campos Vasconcelos Chehab – Florianópolis: CONPEDI, 2019.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-813-4
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: Constitucionalismo Crítico, Políticas Públicas e Desenvolvimento Inclusivo

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVIII Encontro Nacional do CONPEDI (28 : 2019 : Goiânia, Brasil).

CDU: 34

Conselho Nacional de Pesquisa
Univeridade Ferderal de Goiás e Programa
e Pós-Graduação em Direito Florianópolis

Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br

de Pós Graduação em Direito e Políticas Públicas
Goiânia - Goiás
https://www.ufg.br/

XXVIII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI GOIÂNIA – GO

SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA JURÍDICAS

Apresentação

Refletir sobre Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídicas não é apenas uma tarefa de relevo, mas também extremamente necessária para o desvelamento das complexidades do tempo presente e dos desafios pertinentes ao futuro que se aproxima. É, pois, a partir de uma análise profunda e plural dessa tríade que podemos estabelecer parâmetros científicos mínimos capazes de vislumbrar - mais ampla e genuinamente - a dinâmica e as particularidades da nossa sociedade, dos seus conflitos e das suas perspectivas para o porvir.

Destarte, a presente coletânea assume por finalidade trazer à luz, por intermédio de múltiplos olhares e fontes, diferentes aportes temáticos e distintos cortes epistemológicos, sete artigos científicos elaborados por pesquisadores de excelência das cinco regiões do Brasil, que dialogam com as áreas da Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídicas, providenciando, aos que por aqui venham a se debruçar, discussões transversais e propostas inovadoras para as esfinges do Direito contemporâneo.

Nesses termos, foi escrito o artigo intitulado “Análise do poder como êxito no processo de comunicação”, de autoria de Carlos Augusto de Oliveira Diniz, que, a partir da utilização do método dedutivo em revisão bibliográfica, visou a analisar o poder e seus aspectos objetivos como efetividade e exercício dentro de um contexto relacional de comunicação, destacando, especificamente, o estudo do poder como capacidade de influenciar decisões, tal qual o ocorrido no Brasil, com o advento do golpe de 2016, fato político entendido pelo autor como um caso emblemático de exercício de poder nessas circunstâncias. Na sequência, o artigo “O discurso jurídico sobre a monogamia: um estudo sobre as relações de poder envolvendo o direito e a monogamia”, da lavra de Camyla Galeão de Azevedo e Thiago Augusto Galeão de Azevedo, trata das relações de poder, notadamente aquelas pertinentes ao instituto da monogamia na sociedade e dos seus possíveis consectários para a categorização e limitação dos modos de vida dos seres humanos. Posteriormente, tem-se o estudo nomeado “Antropologia Jurídica”, de autoria de Cláudio Madeira Nunes e Eniopaulo Batista Pieroni, cujo objeto principal se circunscreve à compreensão da antropologia jurídica, por meio da análise de referenciais bibliográficos voltados para uma reflexão acurada sobre o indivíduo, as normas e as suas respectivas interpretações. Por semelhante modo, o escrito “ Democracia digital: o webativismo como ferramenta de amplificação da voz e do poder influente do cidadão”, elaborado por João Felipe Da Silva Neto e Ana Luiza Souza Carvalho, propôs-se a discutir o poder de influência da vontade popular, manifestada principalmente, nos tempos

presentes, por meio do ativismo digital, na escolha de políticas públicas pelos gestores públicos e no controle dos atos praticados pelos detentores de poder. Também busca observar as possíveis influências do webativismo nos poderes de Estado na sua tomada de decisões. Em seguida, tem-se o artigo intitulado “Entre o Fórum e a Empresa: a intersecção entre a formação jurídica e a liderança empresarial em São Luís do Maranhão no entresséculos XIX-XX”, de Diogo Guagliardo Neves e Pilar Bacellar Palhano Neves, que discorre sobre o fenômeno do bacharelismo no Brasil e as suas conexões para a formação - e perpetuação - dos diversos grupos das elites, inclusive, no âmbito comercial, a exemplo do implementado no seio da Associação Comercial do Maranhão no período dos Entresséculos. Ainda, faz-se curial a leitura do artigo “ O reconhecimento do imigrante como sujeito de direitos humanos na nova Lei de Migração brasileira”, urdido por Elaine Dupas, que, ao se valer de pesquisa exploratória e bibliográfica, por meio de uma análise hermenêutica de ponta, com a utilização de nomes da monta de Abdelmalek Sayad e Axel Honneth, verificou o alcance simbólico e social da vigente Lei de Migração brasileira. Finalmente, o trabalho “ A crise da ciência jurídica: dilemas entre o seletivismo e o processo de emburrecimento dos professores e alunos dos cursos de direito”, escrito por Anne Caroline Fernandes Alves e Guilherme Martins Teixeira Borges, dedica-se a lançar um olhar cuidadoso acerca do sistema seletivo, da formação, das normas e diretrizes aplicáveis aos cursos de direito no Brasil e, por via consequente, faz uso de propostas inovadoras concernentes ao seu funcionamento e à consecução da sua efetividade.

Por derradeiro, sublinha-se que o convite à leitura dos trabalhos apresentados não se justifica apenas pela sua riqueza técnica, mas alberga também a possibilidade genuína de vincular a teoria e a práxis e, consequentemente, projetar instrumentais teóricos e mecanismos de intervenção robustos para a (re) construção de uma sociedade mais inclusiva, participativa e democrática.

Profa. Dra. Isabelle Maria Campos Vasconcelos Chehab - UFG

Prof. Dr. Irineu Francisco Barreto Junior - FMU-SP

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

A CRISE DA CIÊNCIA JURÍDICA: DILEMAS ENTRE O SELETIVISMO E O PROCESSO DE EMBURRECIMENTO DOS PROFESSORES E ALUNOS DOS CURSOS DE DIREITO

THE CRISIS OF LAW SCIENCE: DILEMS BETWEEN SELETIVISM AND THE DUMBING PROCESS OF TEACHERS AND STUDENTS OF THE COURSES OF LAW

Anne Caroline Fernandes Alves
Guilherme Martins Teixeira Borges

Resumo

O entrelaço central da pesquisa que se propõem envolveu necessariamente quatro categorias de análise, quais sejam: 1) a manutenção de um sistema seletivo de formação dos estudantes dos cursos de direito; 2) papel dos organismos nacionais e multilaterais como condutores de processos de internacionalização e internalização de políticas neoliberais no Ensino Superior; 3) o "emburrecimento" do projeto de ensino e aprendizagem jurídicos em razão destas diretrizes e políticas e; 4) a crise do Direito enquanto uma ciência capaz de construir um jurista crítico e emancipado em termos de apropriações científicas do Direito.

Palavras-chave: Crise do direito, Didática, Neoliberalismo, Emburrecimento

Abstract/Resumen/Résumé

The central interlacing of the research that is proposed necessarily involved four categories of analysis, namely: 1) the maintenance of a selective system of training of the students of the courses of law; 2) role of national and multilateral organizations as drivers of internationalization processes and internalization of neoliberal policies in Higher Education; 3) the "dumbing down" of the legal education and learning project because of these guidelines and policies; 4) the crisis of law as a science capable of building a critical and emancipated jurist in terms of scientific appropriations of law.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Crisis of law, Teaching process, Neoliberalism, Public policy, Dumbing process

1. INTRODUÇÃO

Não é recente a discussão entorno da ideia de uma crise do Direito, ou da Ciência Jurídica, como preferem alguns. Tais temáticas, em sua maioria, centram-se em analisar o aspecto meramente epistemológico que envolve a concepção de crise, isto é, concentram-se em analisar o fenômeno por um viés estritamente filosófico sem o conciliar com a práxis que orienta a própria formação e construção do Direito enquanto ciência. Assim, a título de exemplos, são recorrentes temas de pesquisa acadêmica que abordam "a crise do direito em razão do tecnicismo, do positivismo, do legalismo, do paradigma dogmático". Pois bem, não foi por este caminho o trilhar desta proposta de pesquisa, razão por que já se aponta sua relevância e originalidade.

O entrelaço central da pesquisa que se propõem envolveu necessariamente quatro categorias de análise, quais sejam: 1) a manutenção de um sistema seletivo de formação dos estudantes dos cursos de direito; 2) papel dos organismos nacionais e multilaterais como condutores de processos de internacionalização e internalização de políticas neoliberais no Ensino Superior; 3) o "emburrecimento" do projeto de ensino e aprendizagem jurídicos em razão destas diretrizes e políticas e; 4) a crise do Direito enquanto uma ciência capaz de construir um jurista crítico e emancipado em termos de apropriações científicas do Direito.

Trazendo tais ponderações para o cenário brasileiro, as implicações desses processos de globalização têm efetivado uma profunda mudança no cenário da educação brasileira, sobretudo no Ensino Superior em que as instituições têm sido pressionadas a redefinirem suas missões e a se reestruturarem a fim de se adequarem à estrutura e à lógica global de mercado e regulações (SILVA, 2015, p.42).

Nos últimos anos o Ensino Superior experimentou uma expansão de proporções inigualáveis por meio de políticas públicas educacionais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) que, à primeira vista, encampam o discurso da democratização do acesso ao ensino.

Segundo o último Censo da Educação Superior, que apresenta os dados até o ano de 2017 sobre as graduações, cursos de tecnólogos e licenciaturas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, o curso de Direito foi considerado como a maior graduação

em bacharelado, com um total de 879.234 (oitocentos mil e setenta e nove e duzentos e trinta e quatro mil) alunos matriculados (INEP, 2017, p.45).

A consequência disso, por óbvio, não poderia ser outra: a exclusão do acesso à vida profissional dos egressos dos cursos de Direito. Assim, a saturação do "mercado jurídico", com a criação de uma "massa de mão de obra", impôs uma série de impedimentos e obstáculos para o exercício pleno das profissões oriundas do bacharelado em Direito, desde a fixação de um modelo estritamente reprovador, como o Exame Unificado da Ordem dos Advogados do Brasil, como os demasiadamente seletistas nos diversos campos dos concursos públicos jurídicos.

Nesse mesmo esteio, o Governo brasileiro também entabulou um sistema público de "rankiamento" do Ensino Superior, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo principal instrumento é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior – ENADE.

Como conseguinte, as políticas públicas implementadas no campo da Educação Superior, em especial a expansão das Universidades e a implantação do SINAES, criaram um processo de regulação e controle e consequentemente de firmar o papel do Estado como indutor e controlador de uma concorrência entre as Instituições de Ensino Superior, o que ocasiona nitidamente um desenvolvimento do processo de "mercantilização do ensino" e formação de "mão de obra" rápida e eficiente para executar tarefas: "os sistemas de ensino atuais que são regidos como "empresa de serviços" que devem funcionar segundo as regras econômicas do mercado: competitividade, desregulamentação e privatização, descentralização com controle elevado (imputabilidade, responsabilidade, prestação de contas" (LENOYR, 2014, p.163).

No caso do Direito, infelizmente, a situação parece não ter sido diferente. As faculdades de cursos jurídicos não mais objetivam a formação *omnilateral* de um aluno de Direito, mas apenas que ele esteja apto a executar tarefas no mercado de trabalho, que ele possa ser aprovado no Exame de Ordem ou algum outro concurso público e que tenha uma boa nota no ENADE.

O Direito, portanto, enquanto ciência formadora de cientistas jurídicos, de operadores do Direito, tem sido deixado de lado com o propósito de formar o maior número de mão de obra técnica que aplica as leis sem ao menos questioná-las ou buscar lhes entender a razão de sua aplicabilidade ou não.

E, como condutores do processo de formação desses alunos “emburrecidos”, o professor de Direito também se torna assim. Com efeito, desde os manuais e doutrinas para graduandos que apenas adotam um modelo explicativo meramente expositivo, dos planos de ensino destoantes com a realidade social até a postura do professor em sala de aula que enche o quadro de centenas de conceitos e, mesmo que não transpareça, apenas os lê ou parafraseia, tem-se um processo de “emburrecimento” do professor de Direito enquanto cientista jurídico.

De alguma forma cruel, a Ciência do Direito não tem sido mais ensinada e aprendida no sentido de colocar o aluno no mesmo caminho científico, questionador e crítico de um cientista do Direito, o que é a base da própria existência da ciência jurídica: seus sujeitos criadores. E a consequência desse processo tem sido acobertada, em grande parte, pelo discurso seletivista dos profissionais do Direito ao deslocarem suas responsabilidades enquanto formadores e construtores do processo de ensino e aprendizagem jurídicos para a fragilidade do aluno. Ora, como se poderia fortificar um aluno frágil em conhecimento jurídico se este conhecimento não é trabalhado efetivamente pelo professor? Ou melhor, como retirar esse aluno desse estado se na verdade não se quer democratizar o acesso a um pensamento crítico do Direto?

Em relação aos aspectos metodológicos da pesquisa, aqui compreendido como a(s) teoria(s) do conhecimento aptas a fornecer um embasamento científico de produção dos saberes (positivismo, neopositivismo, fenomenologia, estruturalismo e etc.), a que apresenta melhor aptidão para compreender a complexidade entrelaçada na problematização desta pesquisa é o Materialismo Histórico-Dialético.

Assim, dada a configuração social e política do objeto em estudo, caracterizado pelo movimento das ideias e dos diversos grupos de interesse que compõem o contexto do ensino superior de Cursos de Direito e seus entrelaços com as políticas públicas governamentais neoliberais, as categorias teóricas de análise científica contempladas pelo referencial histórico-dialético serão essenciais para os fins da pesquisa proposta, em especial quanto a correlação entre o sujeito e o objeto a ser pesquisado.

2. O ENSINO SUPERIOR PARA “SUPERIORES”

Isto mesmo, estamos falando de um Ensino Superior que não é para todos os cidadãos, que não é para o negro, para o indígena, para o pobre e muito menos para o

trabalhador do campo. Estamos falando de um Ensino Superior que é monopolizado pela classe dominante e exclusivamente apropriado por ela. Portanto, o que se constata são as mais variadas medidas de exclusão de classe social quanto ao acesso à educação superior, consolidando e reproduzindo um sistema de ensino dualista em que os ricos estudam e os trabalhadores trabalham (LIBÂNEO, 2012).

Nessa perspectiva, explica-nos o professor José Carlos Libâneo acerca da "escola que sobrou para os pobres":

> Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem.
> Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino). (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Conforme aponta o autor, o ensino destinado as classes marginalizadas é apenas para manter a "sobrevivência do salário mínimo", mas não a do trabalhador ou do pobre, e sim a sobrevivência de um sistema selvagem de exploração que passou a utilizar a Educação como um instrumento de reforço de dominação. Não se pretende destinar aos marginalizados do sistema uma educação de apropriação do conhecimento socialmente produzido nem tão pouco uma educação libertadora, emancipatória e crítica, pois é preciso formar cada vez mais massas de trabalhadores que possam ser explorados e que se mantenham na ilusão de acesso a direitos e bens da vida, num típico movimento de, segundo as lições bourdieusianas, "inculcação":

> No sentido aqui exposto, quanto mais o sistema escolar dissimular sua ação pedagógica e suas relações com as estruturas objetivas sob a característica de pseudoneutralidade, mais estará funcionando como instrumento de reprodução social. Desvendar tais relações, compreender como o sistema escolar tem servido à manutenção e à reprodução da sociedade capitalista, ao contrário de estar atribuindo a ele a função única de reproduzir a ordem social, é contribuir para que seja um importante instrumento de transformação. (ALMEIDA, 2005, p. 7).

Transportando essas questões para o ensino superior, a situação não é tão diferente. Se no âmbito do ensino básico e fundamental as classes marginalizadas ainda conseguem ter acesso, embora a um ensino mínimo e deficiente, no campo do ensino superior o ingresso dessas classes é ainda mais difícil.

Essa constatação é consequência do processo histórico de exploração da sociedade brasileira, cuja origem vem desde o Brasil-Colônia:

> Na medida em que os colonizadores não pretendiam fazer da Colônia um prolongamento da Metrópole, não fazia sentido despender recursos com a implantação de universidades, ainda mais que o envio dos jovens das camadas mais abastadas à Universidade de Coimbra traduzir-se na perpetuação da dependência da Colônia em relação à Metrópole e no reforço do domínio desta sobre aquela (SILVA, 2015, p. 66).

O Brasil se construiu a partir de um modelo de colônia de exploração, um grande depósito de matéria-prima com uma vasta mão de obra a ser dominada e explorada, inicialmente com o aprisionamento indígena e depois com a escravidão do negro. Esse mesmo *modus operandi* se consolidou nas relações sociais e, em especial quanto ao acesso à Educação, somente a classe dos nobres – e leia-se aqui grandes proprietários de terras e donos de escravos – eram beneficiados com o privilégio do ensino e a subjugação dos demais que compunham a classe dos trabalhadores.

Em continuidade, com a vinda da Família Real Portuguesa ao país em 1808 e sua estadia prolongada diante da crise europeia napoleônica, o ensino superior brasileiro começa a ter uma maior preocupação e visibilidade por parte das elites do país. As primeiras instituições de ensino superior surgem com a vocação do bacharelismo, de maneira que eram os bacharéis que monopolizavam a distribuição de status na sociedade ocupando os principais cargos públicos e angariando para si poderes políticos e prestígio social: privilegiou-se uma formação de caráter mais político do que acadêmico, especialmente nos cursos de Direito, a exemplo da Faculdade de Direito de São Paulo e Olinda, criadas em 1827 (SILVA, 2015).

A origem do sistema de ensino superior no Brasil foi direcionada para o modelo de ensino onde a profissionalização se dá somente com o término deste grau. O Estado, preocupou-se sobretudo com a formação das elites econômicas do país sustentando e reservando o ensino superior para classe dominante o que, afastava ainda mais a

democratização do seu acesso as camadas menos favorecidas economicamente da sociedade brasileira.

Em nosso país a dualidade do ensino, isto é, de um lado as "elites pensantes" e de outro a massa trabalhadora, que tem tido acesso apenas a 8,5 (oito vírgula cinco**)** anos de escolarização, segundo os dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE/2016) o que significa que se quer atingiu a universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos de escolaridade para todos.

As maiores mudanças nesse modelo de ensino vão surgir no período da Ditadura Militar brasileira e, anos depois, na década de 1990 com o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso. Não uma mudança substancial, quanto à estrutura de ensino e aprendizagem, e sim uma alteração com vistas a descentralizar o ensino superior público no Brasil.

O projeto militar de ensino superior era a despolitização do campo acadêmico e a mercantilização do ensino:

> Note-se que a despolitização do campo acadêmico se traduziu na adoção de táticas e medidas que visaram desarticular os movimentos de professores e estudantes no seio das universidades públicas como foi o caso da implantação do sistema de créditos em substituição ao regime seriado, fragmentando o sentimento de grupo do corpo estudantil com a eliminação das tracionais "turmas". (SILVA, 2015, p.82).

Nas universidades de massa, há um típico movimento mercadológico da Educação, em que a "democratização" do acesso ao ensino superior se dissimula na formação muitas vezes precarizadas de uma maioria de alunos que trabalham e estudam. Na década de 1990 esse modelo é novamente reforçado pelas políticas neoliberais de Fernando Henrique Cardoso, ao direcionar a presidência do país. Há um forte período de precarização do ensino público de qualidade, sobretudo no âmbito das Universidades públicas brasileiras que mal conseguiam se manter com os parcos recursos públicos. Segundo o professor Nelson Cardoso Amaral, esse modelo de se estruturar o ensino superior no Brasil gerou três grandes crises nas universidades públicas, quais sejam, uma crise de hegemonia, de legitimidade e outra de cunho institucional:

> A crise de hegemonia se expressa, por exemplo, pela incapacidade de as instituições públicas expandirem consideravelmente suas atividades para atender à enorme demanda pelo ensino superior, havendo então, uma grande expansão do setor privado no Brasil. A crise de legitimidade se apresenta quando as instituições não conseguem dar respostas rápidas às demandas que

> lhe são dirigidas pelos diversos segmentos da sociedade. Já a crise institucional se instala no momento em que surgem críticas em relação à eficiência, custo e competividade no contexto do quase-mercado. (AMARAL, 2003, p. 18).

Ora, conforme nos remete Nelson Amaral, há uma intensa crítica às universidades públicas brasileiras durante esse período, centradas sobretudo na falta de eficiência em abarcar as necessidades de novos ingressantes no ensino superior e na perda da autonomia econômica para se manterem funcionando com qualidade.

Como consequência, se já era difícil o acesso das classes menos favorecidas ao ensino superior gratuito em nosso país, quanto mais conseguiriam sustentar o pagamento das pesadas mensalidades das universidades particulares. Logo, temos uma típica manutenção daquele sistema que, desde o Brasil-Colônia, instalou-se como pedra-base do ensino superior no país: cursar uma faculdade continuava sendo um privilégio para as elites econômicas, em especial nos cursos de Direito.

3. DO SELETIVISMO AO EMBURRECIMENTO NOS CURSOS DE DIREITO

O nascedouro dos cursos de Direito no Brasil não se pautou numa perspectiva de acesso democrático ao ensino, mas sim tem sua origem como o "curso das elites". Nesse sentido, pondera Antônio Alberto Machado que:

> A criação dos cursos de Direito, portanto, foi uma decisão política que se coadunava com o momento histórico brasileiro. O Estado Nacional necessitava de operadores da burocracia que dominassem, minimamente, as minúcias legais, e de agentes que, em sua atuação, pudessem fortalecer a autonomia em relação à antiga metrópole portuguesa: tais quadros passaram a se formar agora em território brasileiro com a finalidade de assumir os postos de comando na estrutura burocrático-administrativa e jurídico-política do Estado (2009, p. 85).

Ora, isso tudo revela a feição conservadora que o ensino jurídico brasileiro vai assumir como uma de suas características mais marcantes, expressando um modelo fechado de acesso ao conhecimento, pois não era qualquer um que poderia estudar ciências jurídicas:

> Até hoje, o ensino jurídico se realiza no âmbito do sistema universitário, das faculdades e das universidades públicas e privadas, desfrutando ainda daquela antiga dignidade de ensino com importante componente ético-político, de nível superior, que proporciona ao bacharel a perspectiva de carreiras atraentes e a possibilidade de assumir postos relevantes na burocracia estatal. Logo, trata-se de um campo do saber e do ensino universitário que, em boa medida, ainda segue mantendo aquela antiga aura de autoridade e de vinculação ao poder que conferia o culto ao Direito Romano e Canônico (MACHADO, 2009, p. 86).

Sob o aspecto da matriz do conhecimento que possibilitou o curso de Direito manter sua "aura de autoridade e de vinculação ao poder", não há qualquer dúvida que o modelo positivista incorporado pela modernidade nas ciências sociais foi o elemento preponderante. O positivismo foi adotado no Brasil como aquilo de mais "moderno" no âmbito das produções intelectuais, de tal forma que, principalmente nos diversos ambientes acadêmicos e militares que se desenvolveram durante o período republicano, a influência desse modo de pensar inaugurado por Auguste Comte[1] era notória:

> No país, o positivismo veio a se mostrar um aliado do regime republicano. Vê-se, portanto, como o seu papel ideológico transcendeu aos espaços das academias jurídicas para exercer forte influência sobre as camadas médias urbanas ilustradas e o Exército. Nas faculdades de direito, o positivismo mostrou-se antiliberal, combatendo a ideologia que durante décadas, bem ou mal, havia influenciado os estudos jurídicos (FREITAS, 2002, p. 270).

Durante os primeiros anos da Primeira República brasileira (1889-1930), o positivismo teve maior expressão na construção dos cursos de Direito por meio das produções intelectuais lideradas pela Escola de Recife – a primeira faculdade de direito do Brasil – e pela Escola de São Paulo (Faculdade de Direito do Largo de São Francisco), instituições até hoje reconhecidas pela sua história acadêmica.

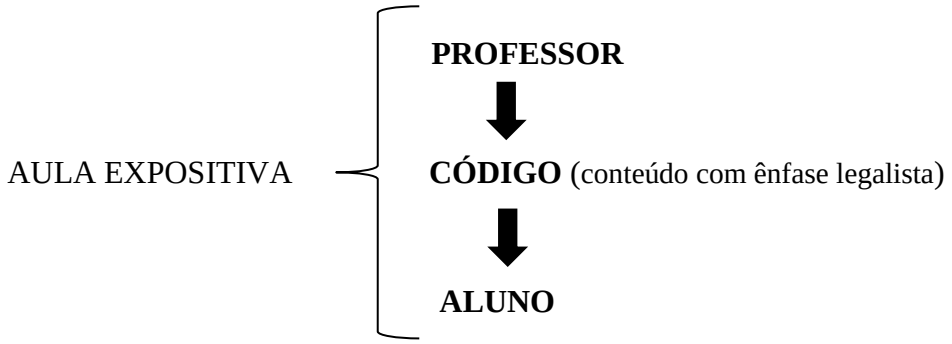
A formação positivista engendrada nos cursos de Direito levou necessariamente à criação de um modelo didático em que o professor assume uma postura de conferencista, baseado na tríade "professor, código e aluno", pela qual o docente é um reprodutor de conceitos e raciocínios e os alunos recebem passivos estes conhecimentos.

Ilustrando este modelo tradicional do Ensino Jurídico, apresenta o professor Matheus de Moura Ferreira a seguinte esquematização:

[1]Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798 -1857) foi o fundador da filosofia positivista, tendo publicado diversas obras cujos ensinamentos constroem os ideais positivistas. Dentre tais obras, destaca-se o Curso de filosofia positiva (1830-1842), publicado em seis volumes e posteriormente renomeado para " Sistema de Filosofia Positiva".

Figura 01

MODELO TRADICIONAL DO ENSINO JURÍDICO



A regra, portanto, é manter distância da realidade social e do aluno, pois o que importa é transmitir tecnicamente o conteúdo jurídico. A relação aluno-professor se torna vertical e os currículos dos cursos de Direito passam a ter uma ênfase legalista e abstrata, preparando o aluno apenas para saber manejar a legislação e reproduzir, sem qualquer consciência crítica, os ditames das normas jurídicas (FERREIRA, 2016).

Quando analisamos a base curricular dos cursos de Direito, que são reguladas pela Resolução 09/2004 do Conselho Federal de Educação, percebemos a tonalidade tecnicista das disciplinas do curso, em uma nítida preferência por conteúdos profissionalizantes e técnicos (direito processual, laboratórios de prática processual e direito material conteúdista) que são por vezes deslocados de um olhar de formação básica das áreas ciências humanas/propedêuticas, tais como a filosofia, sociologia, psicologia, a história e antropologia aplicada ao direito. Com isso, revela-se a nítida preferência pela formação positivista dos profissionais do direito, dissociada de uma prática real e concreta com as necessidades sociais da população e uma visão mais crítica e menos reprodutiva:

> Grande parte dos cursos de Direito ainda estão presos a este modelo – ultrapassado e descomprometido historicamente – e se constituem num dos mais tradicionais e resistentes focos da universidade no que se refere a mudanças e transformações. Suas características ainda estão ligadas ao velho modelo que privilegia o objeto ao modelo discursivo centrado no professor. Neles, permanece a ideia de que bastam professores, alunos, códigos, manuais, salas de aula e um repertório de modelos práticos de processos juridicamente exemplares para a realização da formação jurídica do aluno. Relegadas a segundo plano, neste modelo tradicional, estão as atividades de pesquisa e extensão, e o desenvolvimento de uma visão crítica do fenômeno jurídico não

> figura como objetivo primordial a ser atingido (DE MORAIS; SANTOS, 2007, p.60).

Corroborando essa questão, em recente declaração pública, o atual Presidente do Supremo Tribunal Federal, o Ministro José Antônio Dias Toffoli, manifestou justamente essa preocupação com o descompasso existente entre a formação escolar dos profissionais do direito e o modo como eles têm exercido suas funções na sociedade:

> Nós recrutamos juízes no Brasil que são recém-formados, 23, 24, 25 anos, sem experiência de vida, sem socialização [...] o juiz se socializa, conhece o mundo já tendo uma caneta com peso enorme de poder, mas ainda sem a socialização que lhe dá a devida responsabilidade e conhecimento da realidade [...] Aquele garoto se torna uma autoridade aos 25 anos de idade, que ainda não tem conhecimento geral do que é a realidade, ele ainda está se formando e passa a ter o poder de afastar uma lei, um contrato, em nome de princípios constitucionais sem ter ideia do impacto daquele ato para toda a sociedade e não só para as partes que estão ali em um específico litígio. [2]

Ora, as palavras do ministro expressam o contexto pelo qual os cursos de direito tem se desenvolvido, pontuados pela formação de um aluno técnico, que tem o domínio da reprodução de leis e da retórica, mas que não tem o senso crítico necessário para avaliar até que ponto está ou aquela norma coaduna com um critério humanista e social a ser aplicado casos a casos.

Também precisamos destacar que tal modelo de ensino nos cursos de Direito traz graves consequências na formação dos docentes do curso, que em sua grande maioria não possuem uma formação pedagógica adequada, tornando-os professores distantes dos alunos, frígidos nas relações próximas de ensino e aprendizagem e da formação contextualizada do discente. Nas palavras de Anderson Schreiber:

> Talvez resida aí o maior pecado das atuais faculdades de direito: a sua desatenção aos reais problemas da sociedade brasileira. A passividade de professores e alunos os tem convertido em cúmplices silenciosos na transmissão de um saber desumano, puramente tecnológico, que se apoia na exigência de cumprimento de programas inesgotáveis para se esquivar da definição de valores e da discussão das controvérsias verdadeiramente atuais. (SCHREIBER, 2013, p.451).

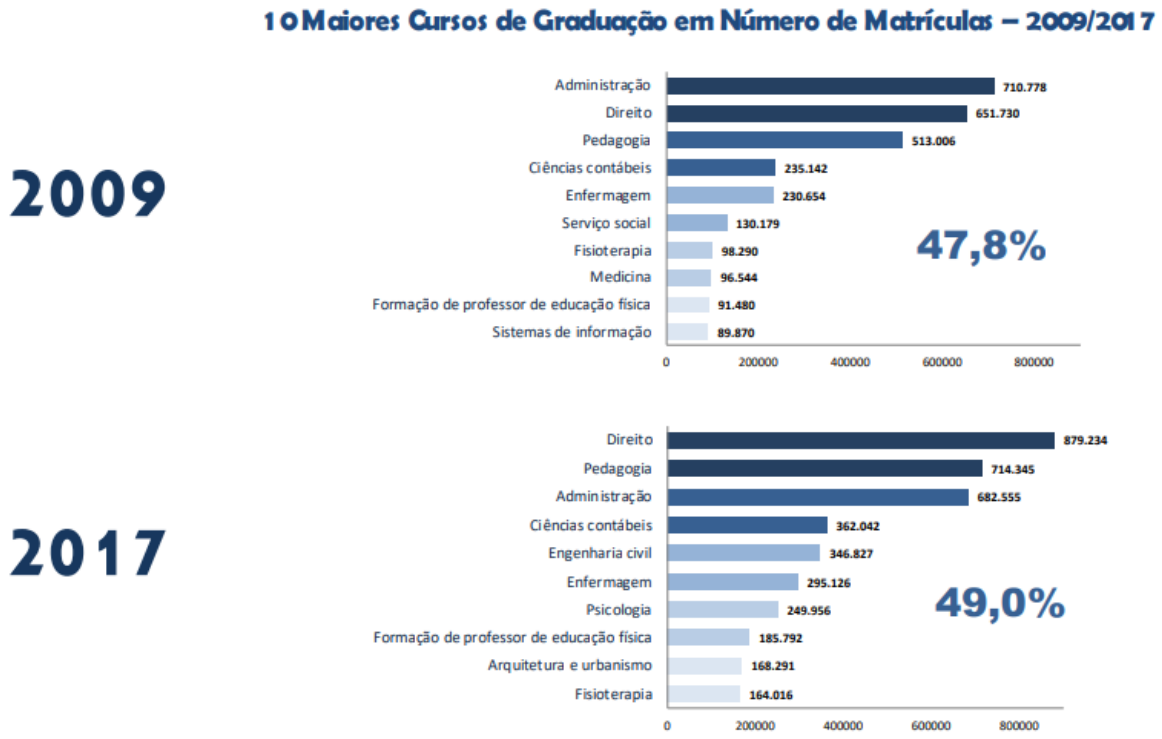
[2] O pronunciamento do Ministro ocorreu no dia 02 de novembro de 2018, na ocasião em que participou nos Estados Unidos do II Law and Economics, organizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em parceria com a Universidade de Columbia, com apoio do jornal Financial Times, do Brazilian American Chamber of Commerce e da CLS Brazil. Fonte "Garotos de 25 anos se tornam juízes sem o conhecimento da realidade, diz Toffoli". Disponível em https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/garotos-de-25-anos-se-tornam-juizes-sem-conhecimento-da-realidade-diz-toffoli/. Acessado em 06 de novembro de 2018.

Em relação a esse ponto, notamos um outro fator que corrobora para a seletividade do curso e a restrições ao exercício e formação posterior dos egressos: a criação de uma forte política de rankeamento das faculdades de direito.

No campo jurídico, existe uma série de impedimentos e obstáculos legitimados pelas próprias leis e instituições para o exercício pleno das profissões oriundas do bacharelado em Direito. Isso vai desde a fixação de um modelo estritamente reprovador, como o Exame Unificado da Ordem dos Advogados do Brasil no caso do ofício da advocacia, como dos demais concursos públicos jurídicos (magistrados, promotores de justiça, procuradores púbicos, defensores públicos e etc.).

Segundo o último Censo da Educação Superior, que apresenta os dados até o ano de 2017 sobre as graduações, cursos de tecnólogos e licenciaturas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, o curso de Direito foi considerado como a maior graduação em bacharelado, com um total de 879.234 (oitocentos mil e setenta e nove e duzentos e trinta e quatro mil) alunos matriculados.

Figura 05 – INEP (2017, p.45)



Neste mesmo censo, consta cerca de 100.000 (cem mil) alunos dos cursos de direito como concluintes a cada ano, mas que conforme os dados apresentados pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil- OAB- acerca do Exame Unificado de Ordem, requisito obrigatório para o exercício da advocacia, apenas uma faixa de 17% (dezessete por cento) a 23% (vinte e três por cento) desses alunos consegue sua aprovação[3].

A OAB também criou um certificado de qualidade para as faculdades de direito, a partir da concessão do selo "OAB RECOMENDA", segundo as regras que a própria instituição considera como relevantes para a formação de profissional do direito. A última certificação se deu em 2016, em que foram concedidos apenas 139 (cento e trinta e nove) selos, de um total de mais de 1.200 (mil e duzentas) faculdades de direito existentes no país. No Estado de Goiás, apenas a Universidade Federal de Goiás foi contemplada.

Essa postura da OAB, embora possa ter suas qualidades, acaba por reforçar dissimuladamente a política de ranqueamento que estamos apontando, na medida em que é notório que o índice de alunos que ingressa, por exemplo na UFG no curso de Direito, pertence a uma camada seletiva da população, com um capital cultural acumulado (BOURDIEU; PASSERON, 2011) durante suas primeiras formações escolares até chegar no ensino superior. Assim o selo reafirma: continua sendo uma boa faculdade para se realizar a graduação, mas não para qualquer um, pois somente uma classe privilegiada que, via de regra, ingressa nas faculdades públicas de Direito.

Sob um outro ponto de análise, essa política de ranqueamento também passou a se operacionalizar por meio do Governo brasileiro, utilizando-se do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo principal instrumento é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior – ENADE.

Vejamos os dados divulgados sobre o último exame realizado, em 2015, para o curso de Direito[4]:

Tabela 5 – Índices Enade - Direito

[3] Disponível em https://www.oab.org.br/content/pdf/examedeordem/exame_de_ordem_desempenho_ies_campus.pdf. Acessado em 31 de outubro de 2018.

[4] RELATÓRIO SÍNTESE DE AREA – DIREITO. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2015/direito.pdf. Fonte: MEC/Inep/Daes - Enade/2015

Tabela 5.2 – Total de Cursos Participantes por Categoria Administrativa, segundo a Grande Região e o Conceito Enade – Enade/2015 – Direito

Grande Região / Conceito Enade		Categoria Administrativa		
		Total	Pública	Privada
Brasil		1.066	140	926
	SC	6	1	5
	1	49	6	43
	2	330	14	316
	3	459	23	436
	4	164	54	110
	5	58	42	16
CO		117	24	93
	SC	3	1	2
	1	8	3	5
	2	49	4	45
	3	34	3	31
	4	16	8	8
	5	7	5	2

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2015

Os gráficos acima fazem menção, respectivamente, ao total geral no país e ao da Região Centro-Oeste. De suas análises infere-se que, do total nacional, 58 (cinquenta e oito) instituições receberam o conceito máximo (nota 5), sendo que destas 42 (quarenta e duas) são públicas e as demais privadas. Nas públicas, a média avaliativa foi a nota 4, ao passo que nas particulares a média foi nota 3, com 436 cursos dos 926 da categoria. Entretanto, como destaque negativo, 364 (trezentos e sessenta e quatro) cursos ficaram com nota abaixo de 3, isto é, cerca de 39,30 % (trinta e nove vírgula trinta por cento) dos cursos de Direito das instituições privadas, o que já considerando preocupante para os parâmetros do ENADE.

Na Região Centro-Oeste, onde se situa o Estado de Goiás, 8 (oito) cursos de instituições públicas tiveram nota abaixo de 3, o que representa cerca de 33% (trinta e três por cento), e nas particulares um total de 55,9% (cinquenta e cinco vírgula nove por cento) das instituições com notas baixas no exame.

Assim, tal qual apontamos nas hipóteses dos índices realizados pela Ordem dos Advogados do Brasil, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) por meio do ENADE há um processo de regulação, controle, avaliação e ranqueamento dos cursos superiores, como no caso do Direito, que serve a um propósito classificatório e que favorece a manutenção do acesso ao ensino superior de qualidade somente a

determinadas camadas mais abastadas do país, pois somente essas poderão fornecer um processo de escolarização apto aos critérios de ranqueamento que tais políticas exigem para o ingresso desses alunos nas faculdades de melhor qualidade de ensino.

É um processo que apenas escolhe os já escolhidos pelo sistema capitalista, pelo qual dissimula aos menos favorecidos a ideologia da meritocracia: se você hoje não está uma instituição de ensino superior de boa qualidade é porque não faz por merecer...

Em razão disso, o ensino superior vai cada vez mais se polarizando, na medida em que existirão cursos de direito para quem sempre será massa de mão de obra e para aqueles que serão as elites pensantes e mantenedoras de todo o sistema burocrático e explorador dos demais proletariados.

O Direito, portanto, enquanto formador de cientistas jurídicos, de operadores do Direito, tem sido deixado de lado com o propósito de formar o maior número de mão de obra técnica que aplica as leis sem ao menos questioná-las ou buscar lhes entender a razão de sua aplicabilidade ou não.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema desta pesquisa se voltou a questionamentos de dois níveis, primeiro: como a Crise do Direito está ligada a um processo de desconstrução do ensino e aprendizagem jurídico (processo de emburrecimento); segundo: se de alguma forma esse processo está correlacionado a uma macro-causa situada no âmbito da internalização das políticas econômicas neoliberais.

Portanto, a problemática posta em análise tem origem, inicialmente, em como as diversas políticas neoliberais no Ensino Superior são realizadas e propagadas com um discurso da igualdade, quando na verdade são instrumentos necessários e essenciais à consecução de políticas de natureza estritamente econômica e mantenedoras de um modelo de sociedade desigual e excludente.

Num segundo momento, a problemática se afunilou da análise macro para o cerne da pesquisa: se esse jogo de políticas sociais e econômicas tem sido responsável por “empobrecer” o ensino do Direito enquanto ciência formadora de operadores críticos,

autônomos e independentes. Assim, notou-se que os sistemas que avaliam a aprendizagem conduzem à dinâmica da exclusão, ontológica em nossas universidades.

Uma formação para a autonomia do pensamento, que forme profissionais capazes de questionar, de pensar e repensar suas práticas e as práticas sociais institucionalizadas urge. Essa prática precisa ser pensada nos moldes de uma educação libertadora (FREIRE, 2018) e promotora de autonomia (FREIRE,1996) em todas as esferas que se pressupõe o ensino superior no Brasil. Docentes e discentes, órgãos de regulação e fiscalização, sociedade e indivíduo precisam se comprometer a uma guinada epistemológica a fim de eliminar seletivismos e tornar os saberes inteligíveis e praticáveis no campo das ciências jurídicas.

A educação consiste em favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, ao mesmo tempo como indivíduo e como membro de uma sociedade regido pela solidariedade. A educação é inseparável da evolução social; constitui uma das forças que a determinam.

Referências:

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. Pierre Bourdieu: **A transformação social no contexto de "a reprodução**". Revista Inter Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. Recife/PB: Cortez Editora, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Ed. Vozes 7 edição. 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**– São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FERREIRA, Mateus de Moura. **Os desafios do ensino jurídico na pós-modernidade**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

FREITAS, Ricardo de Brito A. P**. As razões do positivismo penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.

LENOIR, Yves. **O utilitarismo de assalto às ciências da educação**. Educ. rev., Curitiba , n. 61, p. 159-168, Setembro/2016 .

LIBANEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012

INEP- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2017**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file. Acessado em 23/01/2019

MACHADO, Antônio Alberto**. Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2009

SANTOS FILHOS, José Camilo dos. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; MORAES, Silva E. (orgs). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras: São Paulo, Fapesp, 2000. p.15-61

SILVA, Agnaldo José. **A lógica de expansão da educação superior: o local e o global em perspectiva**. 1. ed. Goiânia: Editora da PUC - GOIÁS, 2015.

SCHREIBER, Anderson. **Direito civil e constituição**. Editora Atlas SA, 2013.