

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**

**Programa de Pós-Graduação em Direito**

**O ENSINO JURÍDICO NA PÓS-MODERNIDADE**

**Mateus de Moura Ferreira**

**Belo Horizonte**

**2013**

Mateus de Moura Ferreira

## **O ENSINO JURÍDICO NA PÓS-MODERNIDADE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientadora: Doutora Lusia Ribeiro Pereira

Belo Horizonte

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F383e Ferreira, Mateus de Moura  
O ensino jurídico na pós-modernidade / Mateus de Moura Ferreira. Belo Horizonte, 2013.  
127f. : il.

Orientador: Lusia Ribeiro Pereira  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Direito.

1. Direito – Estudo e ensino. 2. Educação – Planejamento participativo. 3. Extensão universitária. I. Pereira, Lusia Ribeiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

Mateus de Moura Ferreira

## **O ENSINO JURÍDICO NA PÓS-MODERNIDADE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito.

---

Lusia Ribeiro Pereira - PUC MINAS (Orientadora)

---

Lucas de Alvarenga Gontijo – PUC MINAS

---

Tatiana Ribeiro Souza – UFOP

---

Zamira Assis – PUC MINAS (Suplente)

**Belo Horizonte, 11 de dezembro de 2013**

***Para o meu avô João (in memoriam)***

***Para os meus pais***

***Para ela***

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao apoio incondicional dos meus pais em toda minha trajetória de vida, sem eles, nada seria possível.

Aos meus avós, tios, primos e meu irmão. Fica à minha gratidão pelo carinho que sempre dispensaram a mim.

À minha Mayra (Lalaia), pela amizade, pelo companheirismo e principalmente o amor que me conforta.

Agradeço a minha orientadora, à professora Lusia Ribeiro Pereira pela dedicação irrestrita na condução dos meus passos.

Ao professor Lucas de Alvarenga Gontijo, pelas oportunidades acadêmicas que me concedeu ao longo do Mestrado.

Aos demais professores do curso de Pós-Graduação em Direito da PUC/MG na linha de Teoria do Direito.

Aos colegas do curso de Mestrado, em especial: Paulo Teixeira, Andre Eloi, Felipe Von Sperling, Rafael Sapucaia, Rafael Versozzi, Juliano Amaral, Vitor Medrado, Pilar Coutinho e Williander Salomão.

Aos colegas do Grupo de Estudos em Ensino jurídico, responsáveis pela realização da pesquisa citada neste trabalho: Natália, Larissa, Aline, Maria, Juliano, Hudson e Carlos.

Aos meus amigos de Queluz de Minas e Curral Del' Rey.

Aos funcionários da secretária, de serviços gerais e da biblioteca da PUC/MG que direta ou indiretamente contribuíram na elaboração deste trabalho, zelando pelas dependências da instituição e o bem-estar de seus alunos.

Aos que virão depois de nós.

## ***ANOTHER BRICK IN THE WALL (part.2)***

*We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Teachers leave them kids alone  
Hey! Teacher! Leave them kids alone!  
All in all it's just another brick in the wall  
All in all you're just another brick in the wall*

*We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Teachers leave them kids alone  
Hey! Teacher! Leave us kids alone!  
All in all you're just another brick in the wall  
All in all you're just another brick in the wall*

*"Wrong, Do it again!"  
"Wrong, Do it again!"  
"If you don't eat yer meat, you can't have any  
pudding. How can you  
have any pudding if you don't eat yer meat?"  
"You! Yes, you behind the bikesheds, stand still lady!"*

*Roger Waters – PINK FLOYD*

## RESUMO

O presente trabalho se propõe a discutir o ensino jurídico na pós-modernidade, analisando o esgotamento do modelo tradicional de ensino/aprendizagem do Direito, responsável por enfatizar o legalismo e o formalismo na sua operacionalidade. Por sua vez, o atual contexto científico que a discussão se insere, exige uma postura mais participativa no processo educativo, incompatível com o modelo reproduzido pela maioria dos cursos na atualidade. Por meio de uma análise das diretrizes que a Universidade deve se orientar na contemporaneidade, sustenta-se a necessidade de uma readequação do ensino jurídico, a fim integrar a sua realização com as premissas que orientam a pós-modernidade. Busca-se analisar a importância do diálogo entre Universidade e sociedade na formação do discente. Para tanto, o trabalho credita a extensão universitária a possibilidade do ensino jurídico se reinventar, contribuindo ainda mais com a consolidação do projeto democrático do país.

Palavras chave: Ensino Jurídico. Pós-modernidade. Senso Comum Teórico. Universidade Participativa. Extensão Universitária.

## **ABSTRACT**

This study proposes to discuss the legal education in postmodernity, analyzing the exhaustion of the traditional model of teaching/learning of law responsible for emphasizing legalism and formalism in its operation. In turn, the current scientific context that the discussion inserts, requires more participatory stance in the educational process, incompatible with the model reproduced by most courses. Through an analysis of the guidelines that the University should be geared in the contemporaneity, supported the need for a readjustment of legal education in order to integrate their achievement with the assumptions that guide postmodernity. The aim is to analyze the importance of dialogue between the University and society in the formation of the student. To this end, the work credits the university extension the possibility of legal education to reinvent itself, contributing further to the consolidation of the democratic project in the country.

**Keywords:** Legal Education. Postmodernity. Theoretical Common Sense. Participatory University. University Extension.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Movimento estudantil de Córdoba Argentina em 1918.....	67
Figura 2: Passeata estudantil no Brasil em 1968.....	72
Figura 3: Manifestações em São Paulo, junho de 2013.....	78
Figura 4: Manifestações em Belo Horizonte, junho de 2013.....	78

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Por que você escolheu cursar este curso ?.....	42
Gráfico 2: Por que você escolheu a PUC/MG ?.....	45
Gráfico 3: Quais as suas expectativas para com a universidade ?.....	46
Gráfico 4: Quais as suas expectativas profissionais ?.....	49

## LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FIFA- -Federação Internacional de Futebol

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

USAID – United States Agency for International Development

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP -Universidade de Campinas

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1	Da Importância do Estudo do Ensino Jurídico na Pós-modernidade ..	14
1.2	A Metodologia Utilizada na Pesquisa.....	18
1.3	A Estruturação do Trabalho.....	19
<b>2</b>	<b>UM OLHAR SOBRE O ENSINO JURÍDICO NA PÓS-MODERNIDADE ..</b>	<b>21</b>
2.1	Os Desafios da Pós-modernidade.....	21
2.2	O Senso Comum Teórico no Modelo Atual de Ensino Jurídico.....	30
2.3	As Subjetividades do Processo Educativo: uma discussão a partir das expectativas dos discentes do curso de Direito da PUC/MG campus Coração Eucarístico .....	40
<b>3</b>	<b>SÍNTESE HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE MODERNA: das origens a crise.....</b>	<b>52</b>
3.1	Antecedentes Históricos da Universidade Moderna.....	53
3.2	Breve Itinerário Histórico da Universidade no Brasil.....	58
3.3	A Crise da Universidade Contemporânea.....	60

<b>4</b>	<b>A UNIVERSIDADE PÓS-MODERNA: a procura de um modelo participativo.....</b>	<b>66</b>
4.1	Aprendendo com o Sul: o Movimento de Córdoba e a Possibilidade de uma Reforma Social a partir da Reforma Universitária.....	67
4.2	O Movimento Estudantil de 1968.....	72
4.3	O Modelo Participativo da Universidade Pós-moderna .....	77
<b>5</b>	<b>PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS DA UNIVERSIDADE PÓS-MODERNA</b>	<b>85</b>
5.1	Ecologia dos Saberes .....	86
5.2	Extensão Universitária .....	92
5.3	Pesquisa-ação .....	99
5.3.1	<i>Direito Achado na Rua (UNB)</i> .....	100
5.3.2	<i>Pólos da Cidadania (UFMG)</i> .....	102
<b>6</b>	<b>A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO COROLÁRIO DE UMA BOA FORMAÇÃO NA PÓS- MODERNIDADE.....</b>	<b>116</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Da Importância do Estudo do Ensino Jurídico na Pós-Modernidade

Apesar de haver um número expressivo de juristas e educadores se dedicando ao tema do ensino jurídico na atualidade, são poucos os trabalhos que agregam inovação e relevância às discussões, pois, o referencial legalista e dogmático é o ponto de partida na maioria das pesquisas.

Entretanto, com a consolidação do projeto democrático do país, a partir da Constituição de 1988, o perfil dos cursos superiores, lentamente, foi sendo alterado. A acessibilidade às Universidades foi facilitada por políticas de inclusão, provocando um *boom* na expansão de cursos superiores pelo país, em especial o curso de Direito. De acordo com os dados do MEC<sup>1</sup>, existe no Brasil cerca de 1200 cursos de Direito, com quase 800 mil alunos matriculados.

Esta democratização do ensino jurídico, ao mesmo tempo em que possibilita o acesso à instrução superior, levanta discussões acerca da qualidade dos cursos oferecidos, principalmente o modo de ensino/aprendizagem das matérias. Assevera Marcelo Sousa Moura acerca desta democratização:

O ensino jurídico também amplia seu acesso a novos sujeitos, que trazem para dentro do ambiente acadêmico suas peculiaridades sociais, culturais e econômicas, alterando gradativamente o perfil dos que demandam o curso de Direito. (MOURA, 2009, p.14)

Este trabalho nasceu da necessidade de se investigar o ensino jurídico através de outro prisma. Ou seja, escavar o seu modelo de ensino/aprendizagem legalista com ferramentas emancipatórias, capazes de absorver um olhar plural na *práxis* acadêmica. A audácia que permeou a

---

<sup>1</sup><http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/22/mec-e-oab-criarao-novas-regras-para-regulacao-de-cursos-de-direito.htm>

escrita da dissertação inicia-se com o referencial epistemológico adotado! A pós-modernidade.

A época atual é de transição entre o saber moderno e o saber denominado pós-moderno. Neste contexto, certas narrativas modernas são postas em dúvida, como o conhecimento disciplinar criado sob a égide do método cartesiano. Na pós-modernidade, o saber tradicional perde a sua posição hegemônica, pois, a pós-modernidade é a busca pelo diálogo, a integração do diverso. Afirma José Camilo dos Santos Filho:

No espírito pós-moderno, admite-se a pluralidade ideológica, a possibilidade de que o outro tenha razão com a sua teoria e perspectiva ideológica e, portanto, a convivência e o diálogo entre correntes ideológicas diferentes e até mesmo contraditórias. (SANTOS FILHO, 2000, p.55)

A pós-modernidade rompe com os postulados do estrito saber científico. Nesse ínterim, a pluralidade que advém do estado democrático, necessita de uma ação inclusiva, onde os saberes não científicos e periféricos passem a integrar a ação educativa. Cabe ao ensino jurídico contemporâneo se adequar a estas necessidades, aprimorando seu processo de ensino/aprendizagem.

Admitir o diálogo no processo educativo pressupõe um comportamento diverso perante o conhecimento. Torna-se inevitável para o ensino pós-moderno buscar alternativas para se reinventar a educação (SODRÉ, 2012). Todavia, o ensino jurídico, historicamente marcado no seu modelo de ensino pelo caráter legalista, formalista e elitista deve procurar se readequar, a fim de oferecer aos discentes uma formação compatível com a realidade que vão se deparar logo depois de formados. Miracy B. Sousa Gustin sobre o assunto declara:

Deve-se rejeitar o ensino que se vem sendo praticado nos cursos de Direito, por desconsiderarem que os fundamentos da regulação jurídica não devem se restringir ao modelo estrito da legalidade centrada no Estado e na forma silogística tradicional de aplicação do Direito. (GUSTIN, 2010, p.78)

O ensino jurídico pós-moderno vai incentivar a busca por um modelo alternativo ao tradicionalismo da tríade: *professor – código – aluno* no processo de ensino/aprendizagem do Direito, uma vez que esse modelo encontra-se em crise.

Se hoje existe um descrédito para com a atuação do Poder Judiciário do Brasil, o modo como se ensina o Direito, influencia esta crítica, pois, o diálogo com o conhecimento prático e comunitário, onde a normatividade se desenvolve é renegado, em função do saber formal, sem consciência social.

A pós-modernidade não admite esta forma exclusiva de ensino/aprendizagem do Direito. A formação do discente deve ser mais prática, humana e solidária. A emancipação é a tópica desta época:

Entende-se por *emancipação*, neste trabalho, a capacidade de indivíduos e de grupos de permanente reavaliação das estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas do entorno, com o propósito de ampliação das condições jurídico-democráticas de sua comunidade e de aprofundamento da organização e do associativismo com o objetivo de efetivação das lutas políticas pelas mudanças essenciais na vida de determinada sociedade ou grupamento para sua inclusão efetiva no contexto social mais abrangente, quer nacional ou internacional. (GUSTIN, 2010, p.63)

São várias as discussões acerca do ensino jurídico. Na dissertação, nosso recorte foi buscar o que seria uma boa formação em Direito nesta chamada pós-modernidade. Entre as possíveis respostas a nossa indagação, salta aos olhos a defesa feita pelo sociólogo português Boaventura Sousa Santos acerca do paradigma desta época de transição, onde o saber deve ser ecológico, plural, inclusivo e emancipatório. O conceito aplicado por ele é a ecologia dos saberes, assim interpretado pelo educador Muniz Sodré:

A admissão da possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, e que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o

saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês, deixando claro que isso não significa que tudo vale o mesmo. (SODRÉ, 2012, p.42)

Para efetivar este comportamento com a educação superior na pós-modernidade, a Universidade possui certas práticas ditas emancipatórias as quais podem ser as responsáveis por legar uma boa formação ao discente. Entre estas ações, destaca-se uma em especial, a extensão universitária. Afirma Boaventura:

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino. (SANTOS, 2010, p.225)

A extensão universitária possibilita o dialogo entre o saber científico produzido na Universidade e o saber não científico da comunidade. A postura pós-moderna das IES deve se pautar nesta diretriz, onde uma ecologia dos saberes justifica as ações educativas.

Por sua vez, o ensino jurídico deve se adequar a estas premissas, substituindo o exclusivismo do seu modelo atual, legalista e formalista, por uma postura prática e emancipatória, que concilie o conhecimento tradicional com as atividades extensionistas. O discente educado sob esta diretriz, na sua atuação profissional possuirá o cabedal qualificado para a sua intervenção social. Miracy B. Sousa Gustin acerca desta matéria relata:

A partir da efetiva indissociabilidade do ensino/pesquisa/extensão e de sua conexão e respeito aos saberes diversificados do mundo da vida. A construção conjunta e solidária de saberes é a forma mais explícita do desenvolvimento de um ser de uma humanidade emancipada de toda e qualquer dominação. (GUSTIN, 2010, p.79)

O ensino jurídico na pós-modernidade deve ser participativo, capaz de congrega o saber científico e o não científico em prol da emancipação social. O caminho para se efetivar este sonho educativo é possível e está ao alcance da Universidade. Trata-se da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsão contida no artigo 207 do texto constitucional. “Em síntese: é preciso ensinar a inovar, e o primeiro passo para isso é, impreterivelmente, inovar no ensino.” (SCHREIBER, 2013, p.452) Logo, uma atitude democrática pode angariar no processo de ensino/aprendizagem do Direito uma educação em Direitos Humanos, instruindo o discente a valorizar o diálogo e as demandas da comunidade em que ele irá atuar quando se tornar um profissional, procurando a todo o momento, consolidar o projeto democrático que a Constituição de 1988 inaugurou.

## **1.2 A Metodologia Utilizada na Pesquisa**

Este trabalho procura discutir o ensino do Direito no contexto científico que denominamos de pós-modernidade. Todavia, foi desenvolvida uma investigação acerca do estado em que se encontra o processo de ensino/aprendizagem do Direito, delineando a incompatibilidade de seu modelo atual, com os pressupostos do referencial epistemológico desta época de transição.

A pesquisa abre possibilidades para a adequação do processo de ensino/aprendizagem do Direito com a inclusão de uma postura emancipatória e reflexiva no ensino jurídico, através do instituto da extensão universitária. O trabalho procura enfatizar o caráter interdisciplinar e transdisciplinar do agir educativo na atualidade.

Para cumprir estes objetivos, utilizam-se o método analítico na condução dos debates a fim de explicitar os conceitos, comportamentos e expectativas que envolvem a Universidade pós-moderna, em especial o ensino jurídico.

O material utilizado na construção do trabalho consistiu: (1) Prioritariamente no referencial bibliográfico, com aporte em autores

contemporâneos de diversas áreas do conhecimento, como o Direito, a Sociologia, Filosofia, Educação e História; todos, ligados ao objeto de estudo. Utiliza-se livros, artigos e demais publicações científicas que abordam o assunto discutido. (2) Também fizemos o uso de dados quantitativos através de representações gráficas contidas no relatório final da pesquisa FIP/2012 “*A crise do Ensino Superior na Pós-modernidade: um olhar sobre a construção do desejo na juventude contemporânea*”; dispositivos legais; ensaios e reportagens publicadas nos meios de comunicação e imagens que ilustram algumas das questões versadas no estudo.

### **1.3 A Estruturação do Trabalho**

Primeiramente convém informar a terminologia aplicada na estrutura do trabalho. Às seções primárias serão chamadas pelo homônimo, *seção* e as seções secundárias, *tópicos*. A dissertação se estrutura em seis seções. Sendo a *seção 1* os escritos preliminares.

A *seção 2* delinea as características fundamentais do objeto investigado na pesquisa. A partir do estudo acerca do cenário científico denominado pós-modernidade, buscamos compreender o atual momento em que o ensino jurídico se encontra, trabalhando seus desafios e perspectivas para o oferecimento de uma boa formação aos alunos. Para tanto, justificou-se a necessidade do ensino do jurídico romper com os postulados do senso comum teórico, responsável por mantê-lo apegado ao formalismo, o dogmatismo e o legalismo de seu atual modelo de ensino/aprendizagem, incompatível com os ditames democráticos da contemporaneidade. Por sua vez, a expectativa do discente em receber uma boa formação da Universidade foi expressa nos dados levantados pela pesquisa realizada junto aos alunos do curso de Direito da PUC/MG campus Coração Eucarístico, citada na seção.

Tendo os elementos principais do objeto devidamente delineados, a *seção 3* procurou examinar as origens da Universidade moderna, examinando os modelos paradigmáticos que influenciaram às IES em todo o mundo,

inclusive no Brasil. Também apontamos os fatores que levaram a Universidade a sua crise contemporânea, fato este que contradiz a sua posição emancipatória e que pode obstar a concessão de uma boa formação ao discente.

A fim de retomar sua posição emancipatória com o saber, a *seção 4* versa sobre o papel da Universidade na pós-modernidade. Foi enfatizada a necessidade de uma postura participativa das IES. Justificamos esta posição a partir da reconstrução histórica do modelo participativo da Universidade, primeiro com o movimento estudantil de Córdoba na Argentina em 1918 e após, com o movimento popular que eclodiu no ano de 1968. Também dialogamos com a contemporaneidade, primeiro, com as manifestações sociais que aconteceram no Brasil a partir de junho de 2013, em seguida, esboçamos as características principais que a atual Universidade deve possuir a fim de legar uma formação compatível com as necessidades do projeto democrático do país.

A Universidade pós-moderna prescinde de práticas emancipatórias na consolidação de seu projeto participativo. Assim, a *seção 5* procura apresentar os possíveis caminhos para esta realização. Para atender esta finalidade, apresentamos a orientação epistemológica da ecologia dos saberes e a sua materialização na extensão universitária e na metodologia da pesquisa-ação.

Por fim, a *seção 6* foi construída a partir da possibilidade da Universidade oferecer uma boa formação ao discente em Direito, por meio da prática extensionista, a qual surge como possibilidade emancipatória para a Universidade, em especial, para o ensino jurídico, capaz de proporcionar uma Educação em Direitos Humanos. Acredita-se que esta diretriz venha a ser responsável pela compatibilização do ensino do Direito com as propostas da pós-modernidade na consolidação do projeto democrático e emancipatório do país.

## **2 UM OLHAR SOBRE O ENSINO JURÍDICO NA PÓS-MODERNIDADE**

A presente seção foi estruturada com a finalidade de examinar o atual modelo de ensino jurídico. Discutimos as características do cenário científico onde o ensino jurídico se desenvolve que denominamos pós-modernidade. Também abordamos os problemas que cercam o ensino do Direito na contemporaneidade. Além disso, observamos o perfil dos discentes do curso de Direito da PUC/MG campus Coração Eucarístico.

Para atender a esta finalidade, esta seção se estrutura da seguinte forma: O tópico 2.1 procura conceituar o que se entende por pós-modernidade e suas implicações sociais. O tópico 2.2 discute os aspectos gerais da crise vivenciada no atual modelo ensino do Direito, onde destacamos o papel exercido pelo senso comum teórico. O tópico 2.3 discute as subjetividades e expectativas dos alunos do curso de Direito da PUC/MG campus Coração Eucarístico.

### **2.1 Os Desafios da Pós-modernidade**

Essa dissertação procura apontar as medidas necessárias que a Universidade deve exercer a fim de compatibilizar o atual modelo de ensino jurídico com o desejo de uma boa formação depositado pelo discente na IES na pós-modernidade.

Ao falarmos de pós-modernidade ou modernidade em crise, primeiramente devemos abordar o que seria a modernidade. Rios de tinta foram jorrados a fim de explicar e decompor este conceito. Neste tópico, serão discutidas algumas das principais características da modernidade para que possamos posteriormente apontar o seu esgotamento.

O modelo de racionalidade da ciência moderna inicia-se de forma consensual com a revolução científica no século XVI e se justifica basicamente nos pressupostos das ciências naturais. Durante o século XIX este modelo de racionalidade se estendeu às ciências sociais passando a ser global e totalitário. Segundo o sociólogo Boaventura Sousa Santos “na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.” (SANTOS, 1999, p.11)

O modelo racionalista da modernidade que configura o paradigma científico tradicional até o século XX possui dois aspectos, complementares entre si e influenciados principalmente pela filosofia de René Descartes (1596-1650), quais sejam: o domínio dos recursos naturais e das técnicas de processamento bem como a visão antropocêntrica do homem como centro do mundo.

A modernidade racionalista e seu cientificismo buscaram a perfeita simetria nos métodos, argumentos e a desconfiança com a experiência imediata. Logo, o conhecimento nasceu da observação sistemática e rigorosa dos fenômenos naturais. Na modernidade, o homem passa a deter o controle dos procedimentos na criação das condições favoráveis ao progresso da sociedade e a conseqüente busca da felicidade. Coube à ciência efetivar estes pressupostos.

Os livros de história mencionam as primeiras conquistas da modernidade como a invenção da imprensa, a expansão marítima, a reforma protestante, o humanismo e o racionalismo científico. Em síntese, as instituições modernas se caracterizaram pela longa duração, pela certeza e segurança. A visão antropocêntrica da modernidade eleva o homem à medida de todas as coisas.

O processo educativo também se pauta nessa visão mecanicista do mundo. O conhecimento é transmitido pelo professor e acumulado pelo aluno. A educação na modernidade possui a finalidade de formar a mão de obra necessária para a sociedade industrial que então se iniciava.

A modernidade foi se desgastando ao longo do século XX. Sob o fluxo dessas mudanças surgiu uma nova postura diante do conhecimento. Inovações científicas como a teoria da relatividade de Albert Einstein (1879-1955); a descoberta da imprevisibilidade das partículas e o princípio da incerteza elaborado por Werner Karl Heisenberg (1901-1976); a psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939) e a análise da linguagem ordinária realizada pela Escola de Oxford traduzem algumas das inovações que mudaram a forma mecanicista e cartesiana de ver a realidade. Assim “o mundo passou a ser concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processos de mudança.” (PEREIRA; BARBOSA, 2011, p.36).

A superação da dicotomia sujeito/objeto é uma característica central destas mudanças científicas nos seus mais variados ramos. As dúvidas metafísicas e transcendentais do paradigma da consciência de orientação cartesiana passam a ser insuficientes para explicar e interagir com o mundo. A chamada pós-modernidade não seria uma ruptura total com a modernidade e sim “uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade.” (SANTOS, 2010, p.103).

Dialogando com o sociólogo português Boaventura Sousa Santos no sentido de incorporar as suas lições à crítica que tecemos ao atual processo educativo nesta época atual, denominada de pós-modernidade. Ele afirma:

A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a que, à falta de melhor designação, chamo ciência pós-moderna. (SANTOS, 1989, p.11)

Adotou-se na dissertação, o pós-modernismo de oposição defendido por Boaventura, condensado na ideia de reinvenção da emancipação social através de uma teoria crítica, resultado “...do universalismo e da unilinearidade da história, das totalidades hierárquicas e das metanarrativas; a ênfase na pluralidade, na heterogeneidade, nas margens ou periferias” (Santos, 2010b, p.27).

A pós-modernidade advém do esgotamento do projeto moderno, resultando na complexidade da relação sujeito/objeto. Incentivou-se a aproximação entre as ciências naturais e sociais, principalmente a ética, na tentativa de sua articulação com a ciência visando transformar o senso comum prático em conhecimento científico.

As promessas da modernidade não foram alcançadas ou perderam seu espaço diante do progresso que a sociedade obteve ao longo do século XX. O homem pós-moderno está desamparado, mencionamos a crítica feita pelo filósofo francês Jean Francois-Lyotard, “a pós-modernidade é uma recusa às longas narrativas modernas”. (LYOTARD, 2002)

A pós-modernidade não possui um marco temporal bem delimitado para definir seu começo, justamente, por ser uma época de transição. A consciência pós-moderna traz esta marca de inquietação e mudança para com os paradigmas dominantes. A ação passa a se centrar na comunidade e não mais no indivíduo. O conhecimento surge não mais da razão exata e absoluta.

A pós-modernidade é uma época de transição do paradigma científico/moderno dominante que se encontra em crise. (SANTOS,1999, p.23) Os grandes discursos ou narrativas que explicavam a condição humana no seus mais variados aspectos, não são mais capazes de convencer o sujeito.

Existe uma mudança de paradigmas na pós-modernidade. Preliminarmente faz-se necessário uma observação acerca do termo paradigma. O conceito de paradigma visa conceituar a totalidade de crenças, valores e técnicas que os membros de uma comunidade científica compartilham entre si. Thomas Khun afirma:

Considero “paradigmas” as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes da ciência. (KHUN, 2000, p.13)

O paradigma é responsável por orientar os conceitos que influenciam o raciocínio de um determinado sistema dominante. Ao mesmo tempo, ele

possibilita que teorias e conceitos contrários ao paradigma dominante possam coexistir com ele e se desenvolver paralelamente. O paradigma é “...uma espécie de modelo de pensamento que marca certos períodos históricos.” (KROHLING, 2009, p.145)

A pós-modernidade, como época de transição, fez surgir um novo paradigma científico. O saber totalizador e centralizado através do método e da busca pela verdade perde espaço neste mundo insurgente. A ênfase na informação, comunicação e no aspecto consumista são as tópicas pós-modernas.

O referencial adotado nesta dissertação é resumido na ideia “de que vivemos em sociedades a braços com problemas modernos – precisamente os decorrentes da não realização prática dos valores da liberdade da igualdade e da solidariedade.” (SANTOS, 2010b, p27) Estes problemas não possuem uma solução moderna, daí a necessidade de se reinventar a emancipação social na contemporaneidade.

A pós-modernidade é uma época de oposição e transformação do mundo rumo a um futuro inclusivo e não conservador. No processo educativo, especificamente no ensino do Direito, isso se dá na busca pelos caminhos que integram os saberes coletivos. Os professores Wallace Ribeiro, Wolney Lobato e Rita Liberato sobre a educação pós-moderna afirmam:

A educação pós-moderna é centrada no sujeito coletivo, se preocupa com o processo de assimilação e acomodação, como também com a construção do saber de forma dialógica e criativa. É uma pedagogia contextualizada, recursiva, interdependente com o Universo e que, por conta disso, é vista como um sistema aberto. Essa noção de interdependência na Educação se calca nas interações entre os diversos elementos que a compõem, tais como as disciplinas, a sua direção e administração, os docentes, os discentes, a comunidade, os pais, os funcionários. E ainda, é uma educação comprometida com a valorização das experiências vividas subjetivas dos sujeitos educandos e com a sua formação política e ética, tendo em vista os conflitos étnico-culturais, a autoconsciência ecológica e os princípios humanitários. (RIBEIRO, LOBATO, LIBERATO. 2010, p.37)

A educação pós-moderna irá trabalhar com um paradigma adequado as suas necessidades emergentes. Por sua vez, o ensino do Direito deve observar estes pressupostos a fim de compatibilizar o seu conteúdo e seu método de ação com estes princípios.

Ocorre que o ensino do Direito ainda não incorporou aquilo que a pós-modernidade preconiza: a ruptura com os paradigmas dominantes e a busca por um conhecimento emergente. Nas lições das professoras Lusía Ribeiro Pereira e Maria Bueno Barbosa o atual modelo de ensino jurídico possui:

Ênfase no aprendizado de conteúdo de fundamento, priorizando o específico e o imediato, que muitas vezes é ensinado de forma mecanicista, baseado em manuais com respostas prontas, aplicáveis indistintamente a diversas situações sem discutir sua historicidade. No caso do ensino jurídico, observa-se uma priorização do ensino do texto das leis em detrimento de uma interpretação sociocultural dos sujeitos da relação ensino-aprendizagem. (PEREIRA; BARBOSA, 2011, p.10)

O paradigma emergente da pós-modernidade busca um saber prudente capaz de orientar a emancipação através do surgimento de uma racionalidade narrativa, discursiva e comunicativa. O mundo passa a ser discutido e não dado como se os sujeitos aprendizes fossem sujeitos vazios.

Fazendo um paralelo entre ensino e os modos de produção, pode-se afirmar que na modernidade, o processo educativo assemelhava-se à lógica de produção do *taylorismo-fordismo*, onde o controle do tempo, a sistematização na produção aliada à obediência e coerção sob as regras diretivas, orientavam a busca do saber. Afirma o professor Muniz Sodré da Universidade Federal do Rio de Janeiro:

Até mesmo a pedagogia é passível de estruturação pela metodologia taylorista-fordista, na medida em que a educação formal se defina exclusivamente pela imposição de significados na forma de uma realidade simplificada em livros e aulas e dirigida à sua mera incorporação pela memória do estudante. (Sodré, 2012, p.233)

A pós-modernidade por sua vez, trabalha com uma lógica diversa das certezas absolutas da modernidade. Ganha espaço o sistema caracterizado pela flexibilidade, com ênfase na qualidade do produto, na aprendizagem contínua, no trabalho em equipe e na gestão da aprendizagem.

A pós-modernidade rompe com as estruturas fixas e verticais impostas pela racionalidade moderna. Todavia, pensar o ensino jurídico neste cenário torna necessário à incorporação do paradigma emergente no processo educativo. Boaventura assim caracteriza este paradigma:

- a) Todo conhecimento científico é social;
- b) Todo conhecimento é local e total;
- c) Todo conhecimento é autoconhecimento;
- d) Todo conhecimento científico busca o senso comum.

O paradigma que surge nesta época de transição é “prudente e deve buscar uma vida decente.” (SANTOS, 2010) Além do caráter científico, ele deve ser social. Por isso, compete à Universidade incorporar estas teses na sua proposta educativa.

A primeira característica do paradigma emergente, é que o conhecimento social deve romper com as distinções dualistas entre saber natural/saber social, natural/artificial, mente/matéria. Emerge uma reflexão global sobre o mundo capaz de convergir às interações e intertextualidades que se organizam para fomentar um conhecimento indiviso. O diálogo entre as ciências é enfatizado. (SANTOS, 1999)

A segunda característica do conhecimento, no paradigma emergente, é que ele será local e total. Durante a modernidade houve a estrita especialização da ciência, ramificando o saber em várias direções. O conhecimento na pós-modernidade será total, fragmentado apenas quanto à temática e não sob o aspecto disciplinar. Será local, pois “... incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora de seu contexto de origem.” (SANTOS, 1999, p.48).

O conhecimento emergente rompe com o método científico tradicional para captar as pluralidades contidas dentro do sistema, tornando possível pensar o Direito a partir de diversos olhares. Boaventura afirma que "...a ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista." (SANTOS, 1999, p.49) Prevalece a tolerância com o surgimento dos discursos, capazes de compor um saber que rompa com os limites disciplinares e incentive a interação científica.

A terceira característica do paradigma emergente consiste no seu autoconhecimento. O cientista deve estar unido pessoalmente ao que estuda e, ao invés de controlar o objeto, ele deve buscar a interação mútua, responsável pelo rompimento da dicotomia sujeito/objeto.

A quarta e última característica do paradigma emergente consiste no conhecimento científico como senso comum. Boaventura afirma:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado as trajetórias e as experiências de vida de um dado grupo social e nessa se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade de acesso ao discurso, à competência cognitiva e competência linguística. (SANTOS, 1999, p.56)

A busca pelo senso comum prático é a característica central do paradigma emergente. Ela exige uma dupla ruptura epistemológica (SANTOS, 2010a, 2010b). Isso é: assim como a modernidade insurgiu contra o conhecimento comum, periférico, abafado pelo método científico com a primeira ruptura epistemológica; Segundo Boaventura, na pós-modernidade devemos criar uma segunda ruptura, agora com o conhecimento científico da modernidade, responsável por materializar um 'novo senso comum'. Sobre a dupla ruptura epistemológica. Afirma Boaventura:

Proponho a ideia de uma dupla ruptura epistemológica como forma de superar este beco-sem-saída. A expressão dupla ruptura epistemológica significa que, depois de consumada a primeira ruptura epistemológica (permitindo, assim, à ciência moderna diferenciar-se do senso comum), há um outro acto epistemológico importante a realizar: romper com a primeira ruptura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento num novo senso comum. Por outras palavras, o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não pode criar uma forma autónoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório. (SANTOS, 2002, p.107)

A maneira pela qual a dupla ruptura epistemológica se torna possível é pela democratização do saber. André Rubião alerta sobre a necessidade de se “... fazer um diálogo permanente, onde sejam respeitadas todas as vozes, trazendo legitimidade para as nossas decisões...” (RUBIÃO, 2010, p.388).

A dupla ruptura epistemológica da pós-modernidade possibilita através do diálogo e do consenso uma transformação do saber prudente. A missão da Universidade neste cenário é possibilitar aos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem as condições básicas para o diálogo, pressupondo a inclusão dos saberes periféricos no seu programa de ensino. O acesso às complexidades do mundo vem a ser um dos pilares da boa formação que o discente espera no século XXI.

A ciência pós-moderna deve valorizar o senso comum prático. Aquele que emerge da ação prudente, do saber local, total e que surge no meio social. Sobre este fato, menciona Boaventura que “o senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança.” (SANTOS, 1989, p.40)

A época de transição na qual vivemos exige uma compreensão das complexidades do mundo. Para isso, devemos nos posicionar na periferia do saber para poder lançar um olhar crítico sob o conhecimento moderno, escavando as ruínas da modernidade a fim de trazer à tona os saberes que foram suprimidos pelo modo cientificista e mecânico de conhecer o mundo.

A Universidade deverá traduzir para os seus métodos e programas de ensino estas quatro características do paradigma científico da pós-modernidade. Boaventura afirma:

A Universidade deve ser um ponto privilegiado de encontro entre saberes. A hegemonia da Universidade deixa de residir no caráter único e exclusivo do saber que produz e transmite para passar a residir no caráter único e exclusivo da configuração de saberes que proporciona. (SANTOS, 2010, p.224)

A boa formação que o discente do curso de Direito espera da Universidade deve levar em conta as características do paradigma emergente que o sociólogo Boaventura Sousa Santos elenca na pós-modernidade.

Ao longo da dissertação discutimos como que o processo de ensino/aprendizagem no Direito deve se configurar sob este paradigma, criando uma ruptura com o modelo tradicional de ensino jurídico, teórico e legalista.

## **2.2 O Senso Comum Teórico no Atual Modelo de Ensino Jurídico**

Os cursos jurídicos foram criados no Brasil para formar uma elite política no país, disciplinada na razão do estado liberal. O 'bacharelismo liberal' se traduziu na influencia exercida pelos discentes em Direito no cenário político e cultural do país, estimulando a ostentação de uma cultura erudita e prestígio social aos egressos das Academias de Direito. Ele representava o privilégio de poucos indivíduos da sociedade em dispor dos meios necessários para frequentar um curso superior no país.

O estudo das ciências jurídicas ao longo do Império e da República Velha era uma prerrogativa para poucos indivíduos da sociedade devido ao seu

alto custo. O professor da Universidade de São Paulo (USP) José Reinaldo Lima Lopes afirma:

Não era muito barato estudar direito seja em Olinda seja em São Paulo. Cobrava-se pela matrícula, os alunos deveriam prover sua subsistência nas cidades para onde iam, e pagar cursos preparatórios ou repetidores das lições. Assim é que se formou a elite do Império e os juristas da segunda metade do século saíram destas duas escolas. (LOPES, 2002, p.339)

Os alunos que formavam o quadro discente dos cursos de Direito ao longo do século XIX e início do século XX, eram educados para integrar o corpo burocrático do Estado recém- instaurado. Todavia, apenas uma parcela mínima dos estudantes possuía condições socioeconômicas de ingressar numa Faculdade de Direito, gerando efeitos elitistas no grau acadêmico.

Os indivíduos que se formavam em escolas superiores eram detentores de um elevado reconhecimento social. Num país onde a maioria da população era analfabeta, possuir formação em Direito ou outro curso superior era algo raro e admirado, o “anel de grau, vestuário e fala, conferiram aos seus portadores, os ‘doutores’, um status muito especial na sociedade brasileira.” (CUNHA, 1980, p.148)

Após a República Velha (1891-1930) e a Era Vargas (1930-1945), principalmente, a partir da segunda metade do século XX, o número de Faculdades de Direito do Brasil aumentou significadamente. O país que até então possuía um grande contingente populacional na zona rural, com a sua industrialização nos anos 1950, viu a população das cidades crescer vertiginosamente, produzindo efeitos imediatos nas políticas do ensino superior.

Outro aspecto que surge com a urbanização cada vez mais crescente é o fato de um contingente populacional, que não estava nas escolas passe a reivindicá-la como direito. Viver na cidade exige escolarização. Assim, as escolas básicas como às IES passam a receber outro contingente social diferente daquele a que estava habituada. Esse contingente social é portador

de uma cultura totalmente diferente daquela cultuada pela escola. Ela é portadora de outras necessidades e tinha outra expectativa para com a escola, como por exemplo, melhorar sua condição de vida.

As escolas, bem como as Universidade não sabiam lidar com este novo contingente populacional, surge então o fracasso escolar como fenômeno social, o que passou a exigir que o processo educacional fosse revisto. A sua forma se viu limitada para atender às reivindicações desses novos frequentadores dos bancos escolares.

Neste cenário, às instituições educacionais foram incentivadas a criar cursos superiores, em especial, ministrar o ensino do Direito. Esse aumento trouxe à tona problemas que já se mostravam presentes desde a implantação do curso no país, como um ensino jurídico elitista, restrito a poucas pessoas e reprodutor de um discurso dogmático e legalista, distante da realidade social.

Neste cenário, a Universidade começa a dar os primeiros sinais de sua crise de legitimidade. Por ser uma instituição voltada até o momento para a educação das elites e pouco acessível a grande parcela da população, o aumento exponencial de habitantes nos centros urbanos, em sua grande maioria com baixo poder aquisitivo, obrigou às IES a mudar a sua postura. Boaventura Sousa Santos assevera sobre este período da Universidade:

A exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da atividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites. Esta concepção da universidade, que já no período do capitalismo liberal estava em reativa dissintonia com as 'exigências sociais' emergentes, entrou em crise no pós-guerra e, sobretudo a partir dos anos sessenta. (SANTOS, 2010, p.193)

A partir da segunda metade do século XX, a política universitária diagnosticou a necessidade do aumento na concessão de bolsas de estudo, criação de alojamentos estudantis, políticas de acessibilidade e principalmente

a adequação dos programas de ensino as demandas locais a fim de buscar uma maior inclusão no ensino superior. Entretanto, tais medidas não alcançaram o êxito pretendido e a Universidade se manteve como algo de difícil acesso para a população do Brasil.

O professor San Tiago Dantas em discurso proferido na Faculdade Nacional de Direito no ano de 1955 alertava sobre o momento do ensino jurídico. Nas suas palavras:

O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha auladouta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos afirmar que o curso jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático. (DANTAS, 1955, p.54)

A crítica de San Tiago Dantas ao ensino do Direito praticado no Brasil nos idos dos anos 50 enfatiza a sua falta de criatividade e procura pelo novo. Analisar este discurso pode ser um alerta ao atual momento do processo educativo, pois, o ensino do Direito continua baseado na "...forma expositiva de tratado teórico-prático..."(DANTAS, 1955, p.54).

Entretanto, sabemos que uma das crises que o ensino do Direito vivencia, passa por uma visão da sociedade originada na tecnocracia e na intolerância do período pós-64. Atendendo ao viés ditatorial do governo militar, constitui-se no Brasil a partir dos anos 60, um sistema educacional dissociado do contexto socioeconômico do país, que privilegiava a vocação técnica em função da formação humanística.

A crise do ensino jurídico é geral e levanta dúvidas sobre o próprio papel da Universidade atual. Até mesmo a Ciência do Direito, enquanto Ciência Social Aplicada vive o dilema entre ser uma tecnologia de controle social, de organização e direção. Neste cenário de contradições, alerta José Eduardo Faria:

Um ensino unidisciplinar, meramente informativo, despolitizado, massificador, adestrador e dogmático, estruturado em torno de um sistema jurídico tido como autárquico, autossuficiente, completo, lógico e formalmente coerente; ou ser uma *atividade verdadeiramente científica*, eminentemente crítica e especulativa o que exige um ensino antes de tudo formativo, não dogmático e multidisciplinar, organizado a partir de uma interrogação sobre a dimensão política, sobre as implicações socioeconômicas e sobre a natureza ideológica de toda e qualquer ordem jurídica.( FARIA,1987, p.27)

Ao longo da segunda metade do século XX, o Brasil viveu uma Ditadura Militar (1964-1985) e passou pela sua redemocratização com a promulgação da Constituição *cidadã* em 1988. No ano de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Superior. Desde então, diversos decretos normativos e resoluções editadas pela Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil e o Conselho Nacional de Educação, buscam adequar o ensino do Direito às necessidades contemporâneas.

Contudo, os cursos de Direito ainda são vistos como escolas de legalidade, onde soluções pré-fabricadas e reproduzidas, com o auxílio do princípio da autoridade, se dissipam durante os anos letivos, permitindo a reprodução de seus juízos científicos.

O modelo epistemológico que impera no ensino do Direito é o legalista/exegético. Forma de raciocínio jurídico inspirada na Escola da Exegese, movimento francês de interpretação do Código Civil de 1804 que tinha no seu método a análise gramatical dos artigos e sua subsunção ao caso prático.

O modelo exegético do ensino jurídico, padronizado no método lógico formal age da seguinte forma segundo João Baptista Villela, "...ao invés de dar ao aluno o instrumental conceitual que lhe permita intervir ativamente na construção de uma sociedade melhor, limita-se a fornecer-lhe uma notícia de soluções normativas..." (VILLELA, 1974, p.40). Isso possibilita a redução do Direito a ser apenas um produto cientificista que se mantém distante dos dados sociais e morais da sua *práxis*.

O ensino jurídico praticado atualmente não está levando em conta os dados da realidade social na qual está inserido. Ele projeta as ideias de generalidade e universalidade ao apresentar o conteúdo das suas disciplinas, valorizando sempre o raciocínio lógico-dedutivo. Os institutos jurídicos são justificados em argumentos de autoridade '*a doutrina afirma*' em contraste a necessária abordagem das relações sociais que originam os conflitos sociais. Esse modo de ensino do Direito se baseia no senso comum teórico assim conceituado:

Ao consolidar um conhecimento tendo em vista sua finalidade prática e imediata, instaurando uma racionalidade meramente formal e abrindo espaço para um discurso mítico, o senso comum teórico implica uma saturação ideológica no conhecimento do direito, um fechamento na possibilidade de discussões epistemológicas, uma inércia reflexiva, a falta de interesse na reforma social, o conformismo dos satisfeitos, a ausência de crítica por parte tanto de alunos quanto professores e um impedimento para a mudança da, própria problemática jurídica. O senso comum teórico não tem, assim, a pretensão de construir um objeto de conhecimento sobre a realidade social; ele visa, apenas, a normatizá-la e justificá-la por meio de um conhecimento padronizado. (FARIA, 1987, p.47)

O Direito amparado no 'senso comum teórico' ou naquilo que se chama 'monastério dos sábios' (WARAT, 1995), exerce uma reprodução superficial, a nível epistemológico, das implicações ideológicas, linguísticas e abstratas da realidade social.

O senso comum teórico constitui uma racionalidade subjacente, adaptada a visões normalizadoras das relações de poder e do princípio da autoridade que mantém o real mascarado em discursos gerais e universais. Assim, ele é o responsável por reproduzir as crenças e valores que legitimam os discursos institucionais. O ensino do Direito se justifica no modelo tradicional de aprendizagem, onde o professor é reproduzidor de conceitos e raciocínios e os alunos recebem passivos estes conhecimentos.

A epistemologia do senso comum teórico forma um aluno educado sob um rígido formalismo legalista. Entretanto, a época de transição em que

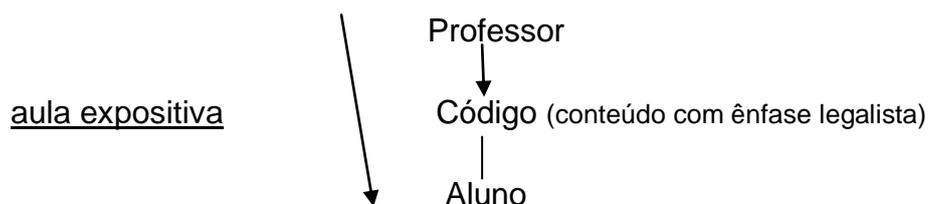
vivemos deve reformular o paradigma educativo, fazendo a ponte entre o saber tradicional e o saber crítico, fomentador de um questionamento social radical.

O ensino do Direito ao reproduzir um senso comum teórico, passa a se pautar, na sala de aula, em comentários de códigos por parte do docente, a partir da leitura dos referenciais bibliográficos. O aluno participa do processo educativo construindo seu saber em anotações de caderno e, às vezes, na leitura de livros com discurso salvacionista, pois, hoje se vive uma proliferação de manuais ‘sistematizados’, ‘esquemáticos’, ‘descomplicados’ e resumos vendidos até em bancas de jornal.

Sendo o curso de Direito, historicamente reconhecido como instrumento de ascensão social e formador dos quadros políticos e administrativos do país, atualmente ele ainda reproduz o *habitus*<sup>2</sup> adquirido desde os tempos de sua implantação no país. Essa herança elitista atravessou o século XX e chega à contemporaneidade refletida nas reproduções simbólicas que permitem o imaginário da carreira jurídica perdurar através de várias roupagens, desde o uso de uma linguagem hermética à diferenciação no jeito de se vestir.

O ensino jurídico pautado no senso comum teórico sofre a influência do modelo tradicional de educação (*ensino bancário*<sup>3</sup>) onde o aluno é visto como um receptor passivo dos conteúdos transmitidos pelo professor que goza de seu argumento de autoridade. O modelo de aula em forma de conferência é o estilo comum adotado nas IES, onde a aprendizagem se baseia na tríade: professor, código e aluno.

#### **Modelo tradicional do ensino jurídico**



<sup>2</sup> “Servimo-nos do conceito de *habitus*, enquanto conjunto de esquemas e classificação do mundo, interiorizados ao longo de uma trajetória social singular e gerador de comportamentos sem cálculo”. (BARROS FILHO, 2006, p.11)

<sup>3</sup> “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.”(FREIRE, 1987, p.58)

Nas IES, privadas e pequenas, este modelo tradicional se torna ainda mais presente. O distanciamento com outros cursos superiores e o baixo investimento no curso de Direito torna o uso da tríade tradicional o modelo didático preponderante durante todo o período letivo. Em estudo sobre o tema, Sergio Martinez afirma:

Nesta concepção, a educação é vista como um processo de transmissão de informações, como instrução; e a escola, como o lugar onde ela se realiza. A relação professor-aluno é vertical, sendo o aluno o ouvinte e o professor o mediador entre ele o conhecimento. O docente é o agente principal da relação ensino-aprendizagem. Há ênfase às situações de sala de aula, e a avaliação tem caráter eminentemente quantitativo. (MARTINEZ, 2002. p.53)

O currículo do ensino jurídico, com ênfase em uma formação geral, legalista e abstrata, possui disciplinas compostas de um forte tecnicismo, por isso “...uma das críticas históricas aos cursos de Direito no Brasil têm se centrado na sua desvinculação da realidade social.” (RODRIGUES, 2004, p.22)

O aluno é preparado, quase que exclusivamente, para manejar a legislação durante os cinco anos da graduação. Por sua vez, as atividades de pesquisa e extensão ficam em segundo plano na maioria das IES, criando uma visão restrita da realidade dentro da sala de aula. Salvo as disciplinas de formação (Antropologia, Filosofia, História do Direito e Sociologia) e as atividades de prática obrigatórias do currículo, o restante do curso é puro estudo *subsuntivo* de leis. Assevera 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)

Exercer uma boa formação na pós-modernidade é mudar este cenário pedagógico. A Universidade deve ir além da sala de aula e proporcionar a

imersão do discente na realidade social, possibilitando a construção do conhecimento em conjunto com as demandas da comunidade.

O senso comum teórico é capaz de criar uma crise de identidade dos que militam nesta área do saber logo após graduados. O mercado de trabalho dá sinais de esgotamento para os alunos formados neste modelo de ensino jurídico tradicional. Observa-se que os atuais bacharéis se deparam com uma realidade diversa da imaginada e difundida ao longo da sua graduação.

O campo de atuação jurídica é composto de um grande contingente de indivíduos trabalhando como empregados ou subempregados em escritórios de advocacia ou funções administrativas. Para o ingresso no serviço público, os filtros de aprovação estão altamente seletivos, demandando um grande investimento financeiro e pessoal dos candidatos no complemento da sua formação. Os egressos, na busca de um lugar profissional, têm que procurar outros meios de ensino para aprimorar a sua formação, como cursinhos preparatórios e cursos de pós-graduação *lato sensu*.

A forma como o ensino do Direito deve acontecer na contemporaneidade é sintetizada por Andyttias Matos da seguinte forma: "...há três palavras que definem de modo muito claro o estudante de Direito que no futuro será um profissional de sucesso: liberdade, responsabilidade e dedicação." (MATOS, 2010, p.105). Liberdade intelectual de fazer e pensar de forma prudente, responsabilidade com as atividades acadêmicas e a consciência de seus deveres para com a sociedade.

O ensino do Direito no século XXI deve se afastar do senso comum teórico através de medidas inclusivas e práticas emancipatórias que possibilitam a busca pela boa formação do discente.

O processo de ensino/aprendizagem deve incluir o ensino dos saberes práticos na sala de aula, levando o espaço público para os muros das IES e vice-versa. O senso comum teórico que predomina no ensino do Direito tem que perder a sua operacionalidade. Dessa forma, o olhar deste discente para com a realidade será crítico e capacitado a intervir no meio social que lhe circunda, "...deve-se trazer para a sala de aula o indagar, teorizar a realidade,

refletir o fazer e o entorno. Repensar conceitos e definições. Construir e reconstruir o conhecimento juntamente com os discentes.” (LIMA, 2010, p.123)

O ensino do Direito tradicional esta clamando por uma ruptura com suas atuais concepções metodológicas para dar conta de satisfazer as expectativas do atual discente. Agostinho Marques Neto em 1982 já alertava:

Não será com simples reformas curriculares, mas com a definição de um novo tipo de ensino em consonância com um novo tipo de ciência jurídica dialeticamente integrada à realidade social, que se poderão propor novos objetivos para um ensino do Direito engajado na construção de uma sociedade melhor e mais justa. Só então o ensino do Direito deixará de constituir uma simples e alienada transmissão de conhecimentos, para assumir o caráter de atividade visceralmente ligada à pesquisa e à extensão, enriquecendo-as com elas, dentro de um sistema universitário aberto à investigação e à crítica, em que os conhecimentos sejam produzidos em comum pelos professores com a participação ativa dos alunos e em que as atividades interdisciplinares sejam muito mais do que mera justaposição de conhecimentos de áreas diferentes. (MARQUES NETO, 1982, p.168-169)

Dessa forma, cabe à Faculdade de Direito se adequar às necessidades da época atual, valorizando o ensino pluralista e emergente, bem como os conhecimentos práticos que nem sempre possuem o rigor do conhecimento científico, mas, estão difundidos na realidade social.

Ao capacitar o seu aluno para a realidade que lhe espera, o processo de ensino/aprendizagem do Direito acontece através da correspondência comunicativa entre o ensino que rompe os postulados do senso comum teórico e o suprimento das expectativas do aluno para com a IES.

Para trilhar este caminho, o próximo tópico da seção discutirá as subjetividades do discente em Direito a partir dos dados obtidos pela pesquisa *‘A crise do ensino superior na pós-modernidade: um olhar sobre a construção do desejo na juventude contemporânea’*, realizada na PUC/MG campus Coração Eucarístico durante o ano letivo de 2012.

### **2.3 As Subjetividades do Processo Educativo: uma discussão a partir das expectativas dos discentes do curso de Direito da PUC/MG campus Coração Eucarístico**

Durante o ano letivo de 2012, foi realizado no campus Coração Eucarístico da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em especial no curso de Direito, a pesquisa *“A crise do ensino superior na pós-modernidade: um olhar sobre a construção do desejo na juventude contemporânea”*, patrocinada pelo núcleo de extensão e pesquisa da Universidade, contando com o auxílio de alunos bolsistas de iniciação científica, e discentes do Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC/MG sob a supervisão das professoras Doutora Lusia Ribeiro Pereira e a Mestre Maria Bueno Barbosa.

A fim de conhecer melhor o sujeito do conhecimento jurídico, a pesquisa procurou saber como que os discentes se posicionam frente aos desafios do processo de ensino/aprendizagem na construção de um projeto democrático e emancipatório para a sociedade brasileira. Os elementos norteadores da pesquisa foram os problemas educativos discutidos na contemporaneidade, como a violência simbólica na escola, a qualidade do atual modelo de ensino e a falta de comprometimento com as atividades acadêmicas, problemas recorrentes no ensino jurídico.

A referida pesquisa teve como hipótese norteadora do seu desenvolvimento, a ideia de que o público estudantil está cada vez mais influenciado pelas inovações tecnológicas, e isso faz com que ele adquira formas de pensar incompatíveis com o sistema de ensino tradicional, recorrente nas salas de aula. De acordo com Débora Oliveira:

A geração do novo milênio cresceu com a interatividade, com os controles remotos, os videogames, os computadores pessoais, a Internet, os celulares. Adora explorar novidades tecnológicas, comunicar-se através de emails, torpedos e mensagens instantâneas pela internet. É também habituada a multimídia, interatividade, comunicação em tempo real com pessoas distribuídas geograficamente no mundo todo. É chamada geração internet, seus amigos são virtuais, os

namoros também, e estão a um *click* para deletar o que não querem ouvir: marca de uma geração que tem dificuldade de lidar com o “não”, com a hierarquia e exigências, que buscam prazer sem limites. (Oliveira, 2009, p. 22)

Esta geração *internet* que chega às salas de aula exige a busca por novas posturas pedagógicas, capazes de efetivar o processo de ensino/aprendizagem.

A pesquisa a que nos referimos, procurou analisar a conduta dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem dos cursos de Direito da PUC/MG campus Coração Eucarístico, norteadas na sua realização a partir dos seguintes tópicos:

- a) A construção social do sujeito;
- b) A construção das subjetividades dos sujeitos;
- c) O grau de envolvimento dos alunos frente a sua formação profissional, nas situações de aprendizagem, na efetivação do Estado Democrático de Direito.

Em especial, a partir da compreensão do “*O grau de envolvimento dos alunos frente a sua formação profissional nas situações de aprendizagem na efetivação do Estado Democrático de Direito*”, buscou-se discutir a relação do discente com o curso de Direito e observar se o atual modelo de ensino jurídico corresponde aos seus desejos.

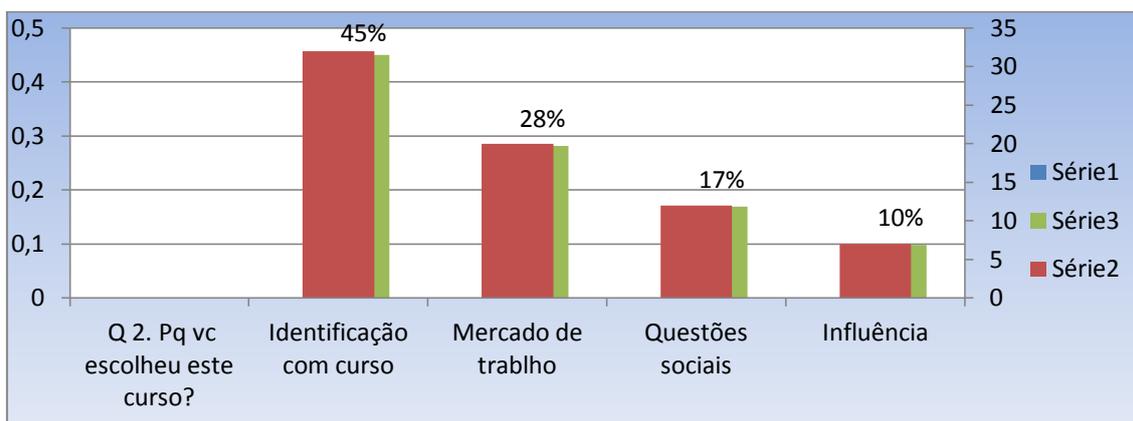
A metodologia aplicada na pesquisa na sua coleta de dados partiu de um questionário respondido pelos discentes do 1º e 6º períodos do curso de Direito da PUC/MG campus Coração Eucarístico. O questionário continha uma série de questões relativas às suas expectativas para com o curso de Direito, a Universidade e o mercado de trabalho. A partir das respostas obtidas, pode-se discutir o perfil destes alunos e seus comportamentos diante das relações de ensino/ aprendizagem.

Selecionamos algumas das perguntas e respostas da referida pesquisa para apontar as características que consideramos principais na formação da subjetividade destes discentes.

Obviamente, não esgotaremos toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas, com os elementos levantados, será possível traçar uma ideia geral das expectativas que os alunos do curso de Direito possuem para com a Universidade, o ensino que lhes está sendo ministrado e o mercado de trabalho que os espera.

No gráfico I, elaborado a partir das respostas dos alunos sobre a escolha do curso, pode-se tecer alguns comentários, vejamos:

**Gráfico 1 - Por que você escolheu cursar este curso?**



(Fonte: PEREIRA, BARBOSA. 2013)

Neste quesito, a resposta dada por 45% dos entrevistados mostra que eles optaram pelo curso de Direito em fator da identificação. Diante desta afirmativa, podemos nos questionar como que alguns dos discentes que acabaram de ingressar na Faculdade afirmam possuir identidade com o Direito, uma vez que até concluir o ensino médio, poucos possuem alguma relação prática com esta ciência.

O imaginário reproduzido acerca do bacharel em Direito, como um sujeito bem situado na pirâmide social, perdura na contemporaneidade e exerce uma grande influência no inconsciente coletivo. Carl Gustav Jung explica o que é este inconsciente:

Este, porém repousa sobre uma camada mais profunda que já não tem sua origem em experiências ou aquisições pessoais, sendo inata. Esta camada mais profunda é o que chamamos *inconsciente coletivo*. Eu optei pelo termo “coletivo” pelo fato de o inconsciente não ser de natureza individual, mas universal, isto é, contrariamente à psique pessoal ele possui conteúdos e modos de comportamento, os quais são *cum grand salis* os mesmo em toda parte e em todos os indivíduos. Em outras palavras, são idênticos em todos os seres humanos, constituindo portanto, um substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal que existe em cada indivíduo. (JUNG, 2012, p.12)

Pelas respostas do gráfico 1, pode-se aventurar na hipótese de que as expectativas de ascensão social, através do ensino superior em especial no curso de Direito, ainda estão presentes no imaginário social e simbólico do qual o aluno faz parte.

Entende-se por imaginário simbólico aquele que reproduz as expectativas para com a vida, o que inclui a escolha profissional. Este imaginário está instalado no inconsciente coletivo por ser compartilhado e herdado por várias pessoas na dinâmica social.

A sua reprodução reflete o imaginário para com o curso de Direito. O aluno no seu dia a dia é munido por imagens de profissionais bem sucedidos, como juízes, promotores, advogados e professores que alimentam o desejo de ingresso nestas carreiras e suas expectativas por reconhecimento social através do diploma de bacharel.

Em segundo lugar, nas respostas obtidas no quadro de respostas, 28% dos alunos entendem que o mercado de trabalho do curso de Direito é bastante promissor. Sabe-se que existe uma gama de possibilidades nas quais o bacharel pode atuar, seja no serviço público, ou no serviço privado, por isso “...algumas pessoas resolvem cursar Direito pela versatilidade que o curso oferece, dado que o bacharel tem a sua disposição uma série de carreiras...” (MATOS, 2010, p.102). Após o aumento massivo de cursos de Direito, no final do século XX, o mercado de trabalho foi inflado levando a algumas conclusões, quais sejam:

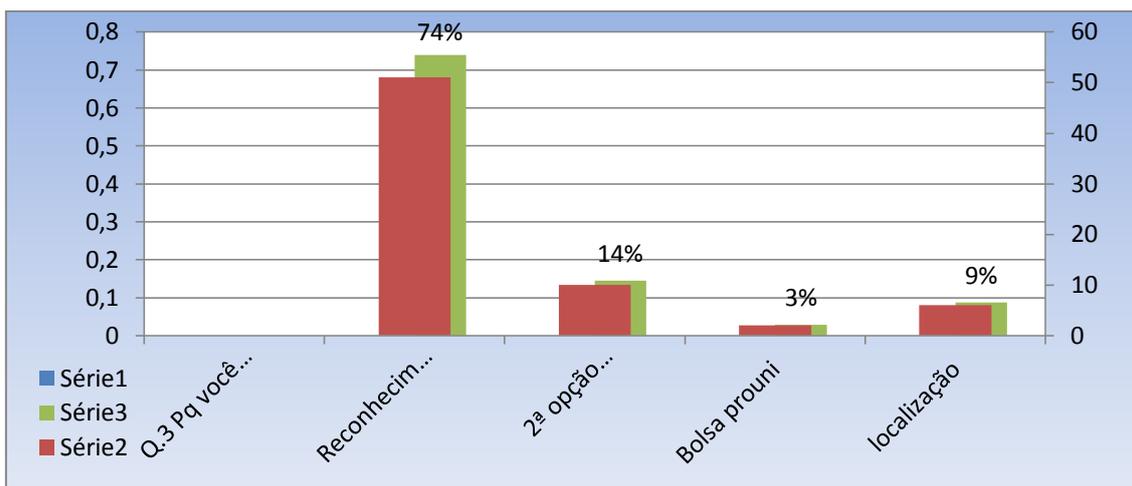
- a) O aumento significativo na procura por vagas no serviço público criando uma espécie de indústria para estes aspirantes, os chamados 'concurseiros' e a conseqüente proliferação de cursinhos preparatórios, além do endurecimento das bancas examinadoras devido a grande procura por estas vagas;
- b) Para aqueles que optam pela advocacia privada, a grande maioria vai figurar como aspirantes de grandes escritórios trabalhando como empregados;
- c) Alguns decidem montar seus próprios escritórios de advocacia, neste caso as chances de sucesso podem ser reduzidas, devido a grande oferta de advogados, principalmente nas regiões sul e sudeste do país; responsáveis por concentrar o maior número de cursos de Direito;
- d) Uma parcela destes egressos pretende atuar em profissões variadas que possuem pouca ou nenhuma afinidade com o Direito;
- e) Alguns egressos optam pela carreira docente e buscam os programas de Pós-Graduação em Direito para se qualificarem.

O quadro do mercado de trabalho não se esgota nestas possibilidades. Procuramos aqui apenas levantar alguns dos principais caminhos pelos quais os egressos em Direito pretendem trilhar depois de formados.

No terceiro lugar com 17% das respostas, os discentes creditam a sua escolha no curso de Direito às questões sociais. Em quarto lugar, 10% dos entrevistados mencionam que foram influenciados por terceiros na sua escolha. Vamos nos valer dos argumentos sobre o imaginário social que as Ciências Jurídicas possuem para justificar estas opções nas respostas dos discentes.

Desta forma, com a maior incidência na pergunta, *por que você escolheu cursar Direito?* O fator **identificação** preponderou.

Após indagar sobre a opção pelo curso de Direito, buscou-se saber dos alunos o porquê da PUC/MG como Universidade escolhida para realizar seu curso superior.

**Gráfico 2 - Por que você escolheu a PUC/MG?**

(Fonte: PEREIRA, BARBOSA. 2013)

As respostas dadas apontam ser o reconhecimento que a Universidade possui no meio social, ainda ser um grande chamativo para o ingresso dos estudantes. Isso mostra o papel que uma boa IES deve lograr no meio social.

Desde a sua fundação em 1958, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais possui uma atuação de destaque no cenário educacional do país. A Universidade no ato de sua criação integrou a Faculdade Mineira de Direito, criada no ano de 1949 e desde então forma profissionais de renome no cenário jurídico do país.

O montante de 74% dos entrevistados que escolheu a PUC/MG como a IES, responsável pela sua formação devido ao seu reconhecimento, se justifica no fato de que o diploma obtido pela instituição possui ótima aceitação no mercado de trabalho. Pesquisa recente do jornal Folha de São Paulo considerou a PUC/MG como uma das dez melhores instituições privadas do Brasil e o curso de Direito obteve a 5ª colocação na preferência do mercado nacional<sup>4</sup> na hora de contratar recém-formados.

O restante dos entrevistados, no montante de 26% da totalidade, responderam a indagação, a partir de argumentos diversos, sendo que 14%

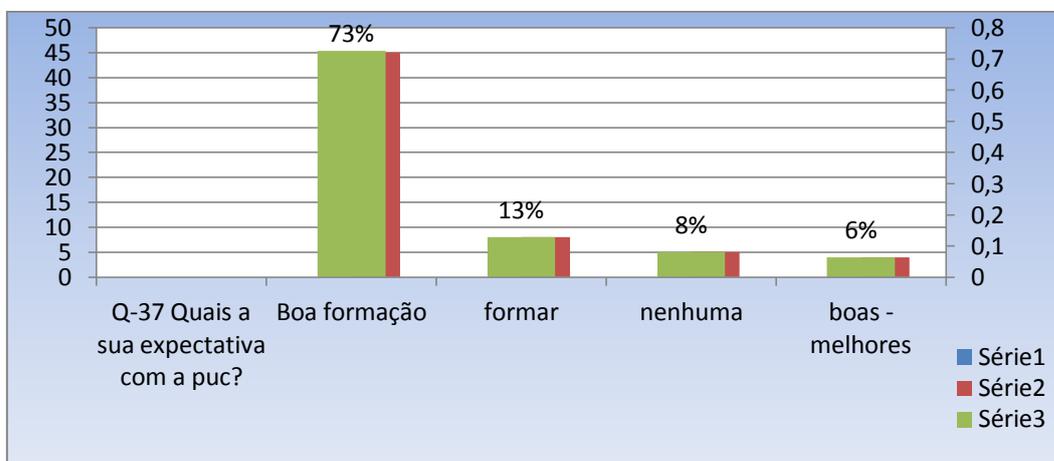
<sup>4</sup>[http://ruf.folha.uol.com.br/2013/rankingdecursos/direito/avaliacao\\_de\\_mercado.shtml](http://ruf.folha.uol.com.br/2013/rankingdecursos/direito/avaliacao_de_mercado.shtml) Acesso em 23/09/2013

escolheram estudar na PUC/MG como segunda opção, provavelmente por não serem aprovados em alguma Universidade pública; 9% escolheram a PUC/MG devido a sua localização e 3% por ganharem bolsas do PROUNI<sup>5</sup>.

Para mapear o perfil do discente, na indagação sobre a escolha da PUC/MG, a resposta, preponderante, dada por 74% dos entrevistados, atribui ao **reconhecimento** que a Universidade possui a opção por estudar nessa IES.

Obtidos os motivos que levaram à escolha do curso de Direito da PUC/MG como instituição responsável pela sua formação, procurou-se saber quais as expectativas do discente para com a Universidade.

**Gráfico 3 - Quais as suas expectativas para com a Universidade?**



(Fonte: PEREIRA, BARBOSA. 2013)

Neste tópico da pesquisa, as respostas dadas a este questionamento mostram que 73% dos discentes depositam na Universidade expectativas sobre a sua boa formação. Os alunos que deram respostas divergentes equivalem a 27% do percentual total. Desse montante, 13% creditaram à IES a

<sup>5</sup> PROUNI é a sigla do *Programa Universidade Para Todos*, criado em 2004 pelo governo federal que tem como finalidade conceder bolsas integrais ou parciais para estudantes em cursos superiores.

expectativa para a sua formação; 8% não possuem nenhuma expectativa e 6% responderam de forma vaga atribuindo à PUC/MG boas/melhores expectativas.

Neste tópico da pesquisa, os alunos especificaram o que entendem como uma boa formação. As respostas mais recorrentes são as seguintes:

- a) Ser capacitado para o mercado de trabalho/boa formação;
- b) Proporcione os meios para a realização de um bom curso;
- c) Oportunidades de estudo, pesquisa e lazer;
- d) Estar apto a grandes cargos ou prestar concursos;
- e) Graduar na Universidade e ter uma boa referência no currículo;
- f) Entrar na Carreira jurídica com um conhecimento bom;
- g) Sucesso profissional;
- h) Aprovação na OAB;
- i) Um futuro melhor;
- j) Formar, ganhar dinheiro e quem sabe trabalhar na PUC/MG;
- k) Que continue sendo uma Universidade com compromisso de formar cidadãos;
- l) Ser juiz de direito.

(PEREIRA, BARBOSA, 2013. p.45).

Oferecer uma boa formação no século XXI pressupõe criar no processo de ensino/aprendizagem as condições necessárias para o saber emancipatório, crítico e inclusivo. Porém, o modelo atual de ensino jurídico, pautado no senso comum teórico oferece estas condições?

Pretendeu-se ao longo da dissertação discutir estes problemas e, levantar possibilidades para o ensino do Direito se transformar, a fim de, suprir as expectativas do discente e daqueles que demandam por estes profissionais.

As Universidades não podem preparar o estudante apenas para o mercado profissional. Oferecer uma boa formação é compreender algo mais no processo educativo como a herança cultural, produções artísticas, habilidades práticas. A IES é uma liderança intelectual da sociedade e, numa sociedade democrática, são maiores as expectativas depositadas sobre ela. Elisabete

Monteiro Pereira da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP) alerta:

A Universidade representa a vanguarda onde a produção acadêmica acontece. A expectativa da sociedade sobre a Universidade é a de vanguarda do desenvolvimento na condição de instituição intelectual. O seu compromisso é o de se voltar para a sociedade como instrumento capaz de mediar suas necessidades atuais e suas direções futuras. (PEREIRA, 2000, p.181)

A formação universitária, preocupada apenas com a formação técnica, é uma identidade moderna que vêm sendo superada. A época atual e futura exige que os indivíduos rompam os limites desta técnica e tenham uma compreensão global e sistêmica do saber e das diversas culturas que a democracia pode convergir. O olhar aprimorado para com a realidade social e a busca da sua legitimidade e igualdade é uma aspiração da atualidade.

Realizar uma boa formação em Direito, levanta algumas indagações sobre o papel da Universidade e as reformas que ela deve realizar para se adequar à realidade que se impõem. Segundo Boaventura Sousa Santos:

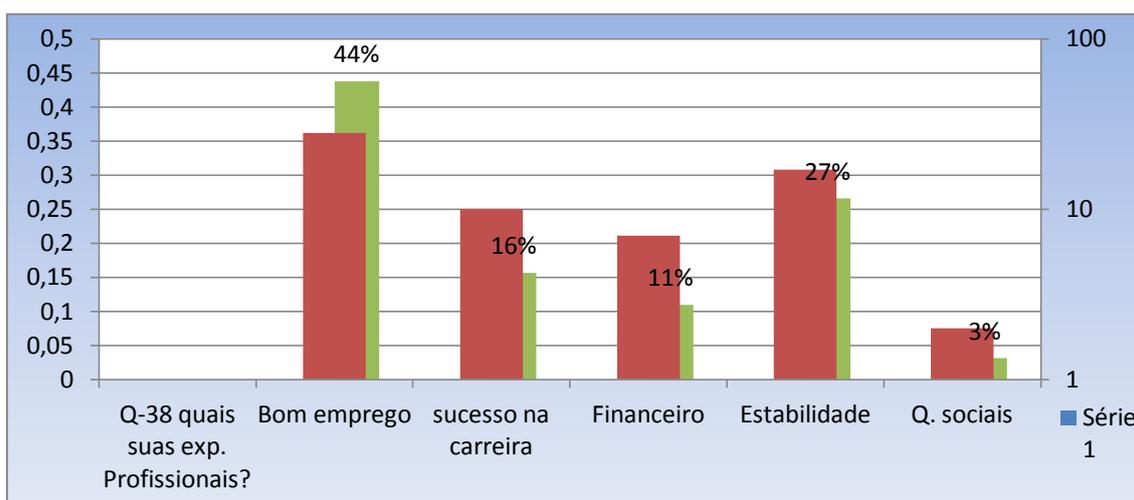
As reformas devem partir do pressuposto que no século XXI, só há Universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não a Universidade. Isto significa que, em muitos países, a esmagadora maioria das Universidades privadas e mesmo parte das Universidades públicas não são Universidades porque lhes falta a pesquisa ou a pós-graduação. (SANTOS, 2011, p.65)

O aluno que escolheu a PUC/MG em função do seu reconhecimento por formar cidadãos com grau de excelência em várias áreas do saber, deve se ater ao fato de que o curso de Direito, oferecido por esta instituição, também vem se consolidando no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu* como referência nacional. Primeiro com o curso de Mestrado, criado em 1997, e no ano de 2001, o curso de Doutorado. Atualmente o programa conta com três áreas de concentração e cinco linhas de pesquisa, além de deter, o conceito 5 na avaliação da CAPES/MEC em uma escala que vai de 3 a 7. Como assinala

Boaventura (2011), há uma boa Universidade quando existe graduação e pós-graduação.

A resposta com maior incidência neste quesito da pesquisa é a indagação que pretendeu-se levantar nesta dissertação: *o que seria uma boa formação em Direito nos dias atuais?* Para adentrarmos na discussão, acerca deste problema, devemos observar o último gráfico que selecionamos da pesquisa, que trata das expectativas profissionais dos alunos.

**Gráfico 4 - Quais suas expectativas profissionais?**



(Fonte: PEREIRA, BARBOSA. 2013)

Neste quesito, 44% afirmam possuir como expectativa profissional lograr um bom emprego; 27% querem estabilidade nos postos do mercado de trabalho que ocuparem; 16% pretendem ter sucesso na carreira; 11% procuram sucesso financeiro e 3% questões sociais.

Diante deste quadro de respostas, várias questões podem ser suscitadas. A principal, é que os discentes enxergam a possibilidade de obter um bom emprego quando ingressarem no mercado de trabalho devido às expectativas para com a PUC/MG, quanto a sua boa formação e seu reconhecimento social.

Os discentes manifestaram também sua opinião de forma discursiva. Vejamos os dados levantados, por amostragem, nas respostas:

- a) Ter um cargo de importância, bom emprego;
- b) Profissional de sucesso/destaque/competente;
- c) Poder exercer a advocacia com sucesso e, somente por escolha e não necessidade, prestar concursos;
- d) Fazer a diferença na nossa sociedade frente às injustiças do país;
- e) Ser advogado;
- f) Ser um profissional realizado intelectualmente e financeiramente;
- g) Alcançar ascensão social;
- h) Lecionar em faculdade de direito.

As respostas obtidas mostram a responsabilidade que o aluno atribui à Universidade e sua importância na formação de agentes críticos e reflexivos capazes de interferir na realidade e modificá-la.

O aluno de Direito no século XXI ainda mantém as expectativas acerca do curso de Direito como possibilidade de ascensão social e estabilização profissional. Obviamente, são possibilidades pragmáticas, que podem ser um pouco diversas da realidade daqueles que já se encontram no mercado de trabalho.

Desta forma, se nos valermos das respostas obtidas com maior porcentagem em cada um dos quadros, podemos traçar o perfil do discente objeto da pesquisa, como um indivíduo que optou pelo curso de Direito por identificação, que atribui à PUC/MG o crédito pela sua boa formação devido ao reconhecimento que ela possui e, após se formar, possui a expectativa de conseguir um bom emprego.

O aluno possui ainda a expectativa de que a Universidade lhe ofereça os meios necessários para que ele seja capacitado para o ingresso no mercado de trabalho. Isso pressupõe oferecer uma boa formação no contexto atual da pós-modernidade.

Discutimos o que seria uma boa formação em Direito na chamada pós-modernidade, cenário no qual o processo de ensino/aprendizagem deve se valer de instrumentos inclusivos e emancipatórios, capazes de envolver o

discente com a sociedade, na construção de um projeto democrático para a sociedade brasileira. Vivemos uma época de desafios e transição que exige uma nova postura do ensino jurídico.

### **3 SÍNTESE HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE MODERNA: das origens a crise**

A Universidade é uma instituição complexa, responsável por oferecer vários cursos de graduação e pós-graduação e desenvolver projetos de pesquisa e extensão. A visão que temos da Universidade atual é uma construção histórica que remonta há séculos.

O Brasil foi conhecer este modelo de instituição tardiamente. Talvez este atraso seja um dos motivos pelo qual a nossa Universidade ainda possua de alguns problemas estruturais que merecem atenção.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L.9.394/96) em seu artigo 52 conceitua a Universidade da seguinte forma:

As Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II -um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996)

A legislação acima traz os elementos gerais para conceituarmos a Universidade. O seu atual modelo é o exemplo de uma típica instituição moderna que nesta época de transição passa por uma crise assim como outras instituições e pilares que constituíram a modernidade.

A presente seção dessa dissertação, procura analisar a construção histórica da Universidade na modernidade, além de discutir os caminhos que a levaram a entrar em crise. Esta conjuntura é uma das responsáveis pela manutenção do senso comum teórico no ensino jurídico atual, com seus efeitos dogmáticos, legalistas e elitistas que mantêm o ensino do direito distante da realidade social.

Para atender a esta finalidade, o tópico 3.1 aborda o desenvolvimento da Universidade no ocidente, enfatizando os seus modelos paradigmáticos, quais sejam, o modelo francês idealizado por Napoleão Bonaparte, o modelo alemão criado por Willhen Humboldt, modelo anglo-saxão de educação liberal e o modelo americano de *multiversity*. Procuramos ressaltar as características principais que cada modelo legou ao desenvolvimento da Universidade na modernidade.

O tópico 3.2 discutirá sinteticamente o surgimento tardio das Universidades em território brasileiro, apontando as características gerais da sua criação e consolidação.

O tópico 3.3 aborda a crise vivida pela Universidade contemporânea sob o enfoque da hegemonia, da legitimidade, e da institucionalidade.

### **3.1 Antecedentes Históricos da Universidade Moderna**

A instituição que vem a ser chamada de Universidade se inicia no período medieval com as escolas de Bolonha no século XI, e Paris no século XII. A Universidade medieval enfatizava os estudos das artes liberais juntamente com a formação profissional. Os estudos gerais englobavam o chamado *trivium*, com as disciplinas gramática, lógica e retórica, e o *quadrivium*, composto pela aritmética, geometria, astronomia e música.

Ao longo da primeira metade do segundo milênio, a Europa já possuía cerca de 70 Universidades distribuídas em seus territórios, culminando no desenvolvimento do saber até a Revolução Científica nos séculos XV a XVII.

A partir da ruptura propiciada pela modernidade com o antigo regime, buscou-se um novo modelo de Universidade, em sintonia com o racionalismo e o método experimental, desenvolvido à época, fazendo desaparecer os resquícios da Universidade medieval na maioria das instituições europeias.

A Universidade moderna começa a se consolidar a partir da Revolução Francesa e a ascensão de Napoleão Bonaparte, no final do século XVIII. Napoleão Bonaparte criou a *Universidade imperial* na França resultando na primeira reforma de vulto no ensino superior da Europa após séculos.

Napoleão Bonaparte ao consolidar seu poder na França, buscou transformar o modelo universitário encontrado. Este, ainda possuía profundas raízes medievais e não se adequava aos ditames da razão de estado que se consolidava..

O imperador criou a Universidade imperial, responsável pelo monopólio do ensino básico, médio e superior na França e com um forte viés totalitário e centralizador. André Rubião afirma que este modelo de Universidade tinha como objetivo, "...de um lado, era formar pessoas para ocupar os cargos civis e militares; do outro, instrumentalizar a ciência para as finalidades do Estado." (RUBIÃO, 2010, p.111).

A Universidade imperial resgatava rígidos valores hierárquicos e quando comparada aos ganhos da modernidade, ela se mostrara retrógada, pois, era "... contra a emancipação do homem pelo conhecimento, contra o humanismo, a autonomia, a liberdade, valores que vinham em ascensão, desde o Renascimento." (RUBIÃO, 2010, p.112). Ao unificar o modelo universitário, sob a égide de uma ideologia autoritária, Napoleão buscava consolidar seu poder através da aprendizagem de uma unicidade ideológica.

A Universidade napoleônica possui seu espírito atrelado à máquina estatal e às exigências da Revolução Industrial. As disciplinas privilegiadas eram oriundas das ciências *naturais*, como a matemática, engenharia e química. A criação e a consolidação na França da *École Polytechnique* é um marco do modelo autoritário e progressista imperial. Nos espaços dessa escola, foi gerido o positivismo, linha ideológica que influenciou posteriormente o pensamento brasileiro no século XIX.

Ocorre que não foi a vertente francesa que mais influenciou o modelo universitário moderno e sim a vertente alemã, criada por Wilhen Humboldt no século XIX e consolidada na Universidade de Berlim.

No século XIX o Império germânico ainda não se encontrava unificado, ao contrário de outros locais da Europa como Portugal, França e Espanha que já se apresentavam coesos desde a Idade Média.

A Alemanha estava sob a égide do Romantismo, responsável por cultivar as tradições, a história e o *Volkgeist* (espírito do povo). A comunidade alemã buscava uma identidade nacional e o idealismo filosófico se encontrava em franca ascensão. Em paralelo, a criação de uma Universidade capaz de conciliar ensino, pesquisa e aplicação do saber, era uma das metas procuradas. Coube ao educador Wilhem Humboldt (1767-1835) planejar esta nova instituição.

O modelo de Universidade criado por Humboldt e consolidado na Universidade de Berlim, influenciou às IES por todo o mundo. Suas diretrizes principais se constituíam no:

- a) Primado da pesquisa;
- b) Divisão administrativa da Universidade e do conhecimento em departamentos e disciplinas;
- c) Gerenciamento do sistema acadêmico a partir da noção de cátedra;
- d) A Universidade como peça principal na busca pela unificação do saber;
- e) A busca pela emancipação social e moral da sociedade por meio do progresso científico.

A Universidade de Berlim primava pelo princípio da autonomia do pensamento. O professor poderia ensinar de acordo com as suas pesquisas e crenças científicas. O aluno por sua vez, tinha a possibilidade de optar pelas disciplinas cursadas.

Sobre este tema, José Camilo Santos Filho afirma que "...a liberdade de aprender concretizou-se no currículo desta Universidade alemã no chamado sistema de escolha, pelo estudante, do que ele pretendia cursar, sem nenhuma imposição curricular sobre ele." (SANTOS FILHO, 2000, p.35). O modelo alemão não impunha um currículo rígido a ser seguido pelos alunos e professores. A Universidade de Berlim priorizava a valorização da pesquisa,

pela integração e indissociabilidade do ensino, bem como a interação entre os saberes.

O modelo de Universidade criado por Humboldt trabalha a noção de sistematização, unificação do saber, educação moral e incentivo à pesquisa. O surgimento deste modelo universitário dentro do Romantismo alemão e a consequente busca pela identidade nacional culminaram na criação da Universidade de Berlim. André Rubião afirma que, "... o modelo humboldtiano...exerceria uma enorme influência, sobretudo nas Universidades inglesas e americanas." (RUBIÃO, 2010, p.129)

Não só o modelo francês e o alemão influenciaram a Universidade moderna. O sistema anglo-saxão de ensino superior, também, legou sua marca através da ênfase no ensino liberal.

As Universidades no mundo anglo-saxão, basicamente, possuíam dois modelos: *a)* o modelo de ensino aristocrático e de excelência presente nas Universidades de Oxford e Cambridge e *b)* um modelo pragmático, responsável por suprir as demandas profissionais do Império inglês. Contudo a ênfase de ambos consistia no ensino liberal.

O maior Império que o mundo moderno conheceu até o século XIX fora o inglês, impulsionado pela Revolução Industrial e a instalação do sistema capitalista de produção. A Inglaterra era uma potência militar e econômica no mundo, e disseminava os princípios liberais que lhe orientavam. O liberalismo, de acordo com Luiz Antonio Cunha significa:

O liberalismo é um sistema de ideias construído por pensadores ingleses e franceses, nos séculos XVII e XVIII, utilizado como arma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia. Esse sistema de ideias baseia-se em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. (CUNHA, 1980, p.228)

O modelo universitário anglo-saxão é postulado numa visão liberal do ensino e prega entre suas premissas: o *individualismo*, como princípio que valoriza as potencialidades e aptidões do homem; a *liberdade*, como postulado

para se competir em busca de condições de *igualdade* e aprimoramento; a *propriedade*, como conquista do indivíduo devido as suas realizações e a *democracia* como sendo, “o direito de todos os indivíduos participarem do governo da coisa pública, por representantes eleitos, e competirem entre si pela aceitação da sua versão da ordem por todo o corpo político.” (CUNHA, 1980, p.229)

O modelo liberal de ensino se disseminou pelas colônias inglesas, entre elas, a colônia americana. As Universidades surgem no território americano ainda no século XVI, como escolas utilitárias que atendiam demandas locais de qualificação profissional. A tradição protestante sempre buscou a alfabetização da população, por isso, a ênfase na qualidade de ensino constituiu uma marca da educação americana desde os tempos coloniais, pois, era necessário educar a população para que ela pudesse ter acesso aos textos bíblicos.

Na década de 1860, os Estados Unidos da América era um país independente e estava em franca expansão desenvolvimentista. O ensino superior passou por uma profunda reformulação, responsável por criar dois modelos universitários: a) o primeiro foi influenciado pelo modelo alemão de Humboldt e se consolidou na busca pela excelência através da *Universidade de Harvard* e da *Universidade John Hopkins*; b) o outro modelo buscava a formação profissional aliada à elevação do nível cultural da população e consistia nos *Junior colleges*. Os dois modelos universitários impulsionaram o desenvolvimento de um padrão de excelência no ensino superior americano.

O modelo americano, entre várias reformas, ainda sofreria uma modificação ideológica no século XX com a ideia de *multiversity*, paradigma universitário que converge pesquisa, educação liberal, e profissionalização. André Rubião, acerca do *mutiversity* afirma, “... dele faziam parte os estudantes, os professores, os dirigentes, o poder público, as fundações, as agências federais, os ex-alunos, a imprensa, as comunidades empresariais, profissionais, rurais, sindicais etc” (RUBIÃO,2010, p.157). A *multiversity* buscava a convergência da pesquisa, cultura geral e profissionalismo sob o manto da responsabilidade social.

Podemos caracterizar o modelo anglo-saxão e o modelo americano de ensino universitário, em linhas gerais, como programas que contemplam na grande maioria de instituições, a ênfase na formação profissional, capacitando os alunos para as profissões sob a ideologia do ensino liberal.

Todavia, outras parcelas dessas IES enfatizam a formação dos alunos em padrão de excelência, como as Universidades de *Harvard* e *John Hopkins* nos Estados Unidos da América e as Universidades de *Cambridge* e *Oxford* na Inglaterra

Os modelos assinalados acima possibilitam a caracterização geral do desenvolvimento da Universidade na modernidade. Passando pela instituição autoritária de Napoleão à *multiversity* americana. O ensino superior sempre buscou se organizar para atender as demandas da sociedade, seja na formação profissional, ou na vocação assistencialista.

O próximo tópico da seção situará a tardia criação da Universidade no Brasil dentro do contexto moderno.

### **3.2 Breve Itinerário Histórico da Universidade no Brasil**

Estudiosos da História da Educação, como Luiz Antonio Cunha (1980) consideram que o ensino de Filosofia e Teologia ministrados nos conventos jesuítas, durante a período colonial, se assemelhavam a cursos superiores e poderiam ser considerados como tal. Preferimos, nessa dissertação, nos filiar à concepção clássica que atribui o início dos cursos superiores no Brasil após a vinda da família Real, para a sua colônia de além-mar, no ano de 1808.

Durante o século XIX, surgiram inúmeras instituições isoladas de ensino superior no Brasil, oferecendo as mais diversas qualificações profissionais, como a Faculdade de Medicina da Bahia (1808), as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife (1827), a Escola de Farmácia (1839) e a Escola de Minas de Ouro Preto (1876), entre tantas outras.

No século XX, o território brasileiro possuía várias escolas isoladas de ensino superior, mas, a ideia de constituir uma Universidade ainda era incipiente. Por isso, mencionar qual foi a primeira Universidade do Brasil é um desafio.

Ao fazermos uma investigação bem detalhada do desenvolvimento do ensino superior, constatamos que ao longo dos primeiros anos do século XX foram várias as '*Universidades passageiras*' que surgirão no país. Elas não gozavam de planejamento e nem de organização acadêmica e institucional. Estas instituições nasceram para atender interesses locais e tiveram uma existência curta. São elas, às Universidades de Manaus (1919-1926), São Paulo (1911-1917) e Paraná (1912-1915).

No ano de 1920, com a visita do Rei belga ao Brasil, o governo federal consolidou numa Universidade as Escolas de Direito, Medicina e Politécnica do Distrito Federal a fim de concedê-lo o título de Doutor *Honoris Causa*. Em seguida, durante o ano de 1927, criou-se a Universidade de Minas Gerais através da unificação das Faculdades Livres de Direito, Medicina e Engenharia. Devemos nos atentar ao fato de que, em ambos os casos, não houve um plano institucional e acadêmico a fim de organizar a criação das Universidades.

No ano de 1931, foi criado o Estatuto das Universidades, pelo jurista e ministro mineiro Francisco Campos, explicitando a tentativa de se criar uma Universidade moderna e condizente com as reformas implantadas no país a partir do governo de Getúlio Vargas. A primeira Universidade do Brasil, planejada, a partir de um projeto acadêmico e institucional foi a Universidade de São Paulo, criada no ano de 1934.

Ainda na década de 30 do século XX, houve a expansão das Universidades no Brasil sob o contexto da Era Vargas. Ocorre que a maioria das IES foi influenciada pelo modelo institucional e pedagógico da Universidade de Coimbra, um dos sistemas mais arcaicos de ensino superior presente na Europa.

Até o início da ditadura militar, houve tentativas de institucionalização de um modelo de Universidade mais democrático e adequado à realidade

nacional. Porém, o mesmo esbarrava no tradicionalismo do ensino superior e logo em seguida fora sufocado pelo golpe militar no ano de 1964.

Durante o governo militar, o Brasil firmou um pacto com o USAID (United States Agency for International Development), órgão responsável pela educação nos Estados Unidos da América, que influenciou e promoveu a reforma universitária no Brasil através da Lei 5540/68.

Esta lei foi responsável pela criação do atual modelo de Universidade no Brasil, e que pouco foi alterado desde então. O modelo de Universidade pública e privada no Brasil se constitui, na sua grande maioria, num complexo de departamentos científicos, quase sempre independentes, sob a égide ideológica do neoliberalismo<sup>6</sup>. Este modelo de Universidade encontra-se em crise, e este é o tema do próximo tópico.

### **3.3 A Crise da Universidade Contemporânea**

A síntese do percurso feito pela Universidade brasileira no século XX nas palavras do educador Cristovam Buarque aconteceu da seguinte forma:

A Universidade brasileira foi concebida segundo os modelos dos países desenvolvidos, comprometida com a eficiência de cada faculdade independente. Sua história divide-se em quatro períodos:

- no primeiro momento, até 1945 a Universidade incipiente: os estudantes de faculdade lutavam pelas primeiras formulações de um novo país;

-no período de 45 a 64, a Universidade se compromete com a defesa da democracia e com a construção da sociedade tecnologicamente moderna: a consolidação das escolas

---

<sup>6</sup> O chamado neoliberalismo corresponde ao momento em que entra em crise o Estado de Bem-estar, de estilo keynesiano e socialdemocrata, no qual a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador econômico, que operava a partir da ideia e da prática de planejamento econômico e da redistribuição da renda por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 1930-1940. Sua certidão de nascimento foi a crise capitalista dos anos 70, quando o capitalismo conheceu, pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação: a famosa estagflação. (CHAUI, 2001, p.17)

tecnológicas e os primeiros institutos de ciência ocorrem ao lado da luta pelo petróleo e pelas reformas de base;

- no período entre o final dos anos 60 e o começo dos 80, a Universidade consolida seus departamentos, define sua estrutura, desenvolve pesquisas, cria tecnologia, constrói um país dinâmico, ao mesmo tempo em que analisa, denuncia e luta contra a ditadura;

-finalmente, o atual momento de crise. A Universidade perde o heroísmo da luta pela democracia política que o país conquistou com a sua ajuda. O modelo socioeconômico que financiava suas pesquisas entra em crise. Os salários caem, os recursos escasseiam sobretudo os referentes, em dólares, a bolsas, livros, equipamentos. A Universidade perde a crença nos seus produtos, a sociedade perde a crença na Universidade. (BUARQUE, 1994, p.103)

A reflexão feita por Cristovam Buarque, citada acima, aponta a crise instalada na Universidade contemporânea de forma generalista, enfatizando sua justificativa nos princípios neoliberais do mercado e da globalização.

Neste tópico, alargamos o ponto de vista sobre a crise da Universidade. Concordamos que ela encontra-se em crise, porém, enfatizamos que isso ocorre devido à incompatibilidade dos métodos e conteúdos do ensino ministrado na IES perante a complexidade do corpo discente e os desafios que a realidade plural apresenta neste século.

Por sua vez, a crise do modelo atual de ensino jurídico, ocorre através do senso comum teórico, conceituado como sendo a ênfase do processo educativo, pautada no legalismo e no ensino expositivo, afastado da formação crítica e reflexiva do discente.

Ocorre que não é somente o ensino jurídico que passa por uma crise. Ela é sentida em todas as áreas de ensino, algumas mais, outras, menos. Por isso, falamos aqui da crise da Universidade como um todo. O contexto atual da pós-modernidade exige, urgentemente, uma nova postura da Universidade para com o conhecimento e a sua aplicação.

Boaventura, (2010, 2011a) ressalta em seus estudos que a crise da Universidade ocidental possui três aspectos: a crise de **hegemonia**, **legitimidade** e **institucional**.

A crise de **hegemonia** é resultante das contradições entre o papel da Universidade, como produtora da alta cultura, e do conhecimento científico humanista das elites. Pois, atualmente, o sistema educacional necessita produzir um saber utilitarista e profissionalizante, a fim de atender às demandas do desenvolvimento socioeconômico do país. Boaventura sintetiza: “...ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a Universidade entrou numa crise de hegemonia.” (SANTOS, 2011, p.10)

A segunda crise da Universidade é denominada crise de **legitimidade**, ocasionada por dois fatores: hierarquização e democratização. Com a democratização política, a Universidade deixou de ser uma instituição onde o acesso é restrito e o saber acessível a poucos.

Às exigências do Estado Democrático para com a Universidade, a obrigam a ceder oportunidades iguais para todos os membros da sociedade, porém, ela não consegue executar sua missão plenamente. A crise de legitimidade acontece quando uma condição específica deixa de ser aceita. Nas palavras de Boaventura: “A Universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos.” (SANTOS, 2010,p.190).

O terceiro aspecto da crise é o **institucional**, expresso na contradição entre autonomia funcional e produtividade social. Se a Universidade, de uma forma, reivindica o exercício da sua autonomia, existe uma pressão em submeter esta autonomia a critérios de produtividade. Afirma Boaventura que “...a Universidade sofre uma crise institucional na medida em que sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes.” (SANTOS, 2010, p.190)

A crise da Universidade a partir dos anos 90 possui fatores independentes e complexos. Boaventura no livro *Pela Mão de Alice* (2010) põe esta questão de forma competente.

Na dimensão pragmática, acrescentamos os seguintes efeitos que observamos na difusão da crise das IES:

- a) Disseminação dos cursos superiores e o aumento exponencial no número de IES no Brasil, incentivadas pelos órgãos políticos através do discurso da *democratização* do ensino superior, mas com critérios de qualidade pouco rígidos;
- b) A incompatibilidade dos métodos e conteúdos de ensino com as necessidades do grande contingente de estudantes que alçam o ensino superior;
- c) Prevalência do ensino em função da pesquisa e extensão;
- d) Desestímulo para a carreira docente devido às condições muitas vezes precárias de atuação. As instituições superiores, atuais, possuem salas com grande número de alunos, jornadas de trabalho maçantes, excesso de horas-aula, compatibilizadas com o preparo das mesmas, como a pesquisa e a atualização do conteúdo. Baixa remuneração;
- e) Distanciamento do conhecimento produzido nos espaços acadêmicos com a realidade em que serão aplicados, prevalecendo apenas a função profissional na formação e não o seu caráter social.

A Universidade é um espaço de construção do saber. Sua missão é formar pessoas capazes de pensar a complexidade e enxergar a realidade de forma sistêmica. O século XXI exige a formação de cidadãos conscientes do conhecimento local, total, ético e não apenas profissionais educados sob o rigor da técnica e da ideologia neoliberal.

Para cumprir com esta cartilha, faz-se necessário uma reforma na gestão universitária. Valorizar o corpo docente com planos de carreira bem delimitados, flexibilizar o número de horas-aula, incentivando a concomitância das atividades com pesquisa e extensão, são alguns dos caminhos administrativos possíveis, para amenizar a crise da Universidade no século XXI.

Todavia, incorporar o paradigma emergente na produção do conhecimento é uma alternativa epistemológica para a Universidade romper com os postulados do saber técnico e formal da modernidade, incorporando o

saber ético, solidário e prático da pós-modernidade na sua ação educativa. Por sua vez, o ensino do direito pode abrir o caminho para a superação do senso comum teórico no seu modelo atual.

Relembrando o desabafo de Cristovam Buarque, citado anteriormente, nos anos 1990 a Universidade brasileira entrou em crise em função do neoliberalismo responsável por transformar as relações sociais em contratos de consumo e liquidez. A mentalidade neoliberal alcançou o processo educativo, transformando o ensino superior em uma mercadoria. Seus efeitos na atualidade agravam a crise na qual a Universidade se encontra. Sobre isso, José Luis Quadros de Magalhães alerta:

A sala de aula passa a ser controlada, filmada, a educação passa a ser medida em minutos e o professor se transforma em apresentador de televisão para manter seu emprego e a atenção dos alunos, que, preocupados com o diploma, fiscalizam o professor, controlam seu tempo de aula e sem estudar, reclamam da nota como um consumidor repleto de Direitos. (MAGALHÃES.2009.p.6)

O relato do professor José Luiz Quadros Magalhães é o alerta de um profissional que está inserido no processo educativo e conhece bem o dia a dia das instituições universitárias.

As mudanças nas políticas do Ministério da Educação e da Cultura, na gestão das Universidades e nas premissas epistemológicas adotadas pelos cursos são caminhos viáveis para se superar a crise ou ao menos tentar amenizá-la.

Nessa dissertação, surge uma perspectiva cognitiva para a superação da crise da Universidade contemporânea e o senso comum teórico no ensino jurídico, como bem salienta Boaventura, "... a solidariedade enquanto forma de conhecimento é a condição necessária da solidariedade enquanto prática política." (SANTOS, 2002, p.108)

Sabemos que definir os limites temporais para uma época de transição é uma tarefa hercúlea. Na próxima seção, apresentamos, o movimento de Córdoba ocorrido no ano de 1918 como o ato inaugural da criação de uma

consciência crítica e emancipatória na Universidade contemporânea. Também discutimos a consolidação deste projeto com o movimento estudantil de 1968 e na atualidade, a expressão deste descontentamento através dos movimentos populares que eclodiram em junho de 2013 no Brasil.

Procuramos discutir a necessidade de uma Universidade pós-moderna, capaz de retomar a sua legitimidade perdida com a crise da modernidade e, a superação do saber formal e dogmático, em especial, o senso comum teórico do ensino jurídico atual.

#### **4 A UNIVERSIDADE PÓS-MODERNA: a procura de um modelo participativo**

Na pós-modernidade, o processo de ensino/aprendizagem deve se valer de uma atitude emancipatória, responsável por incluir o paradigma emergente na pauta educativa. Esta postura possibilita a formação do discente sob o prisma das questões sociais e complexas da contemporaneidade. O ensino do direito, nesta trilha, pode romper com os postulados do seu estrito legalismo e formalismo expresso no chamado senso comum teórico, a fim de fomentar uma educação participativa e solidária nos seus discentes, capacitando-os a efetivar o projeto democrático do país.

A Universidade, nesta época de transição, foi assombrada por uma crise, assim como os outros pilares que consolidaram a modernidade. Este cenário impõe uma nova postura das IES para com a sociedade. A reformulação do ensino superior passa pela transformação epistemológica e a busca da reforma social através da reforma universitária.

A Universidade deve ser socialmente compromissada, competente e inovadora no âmbito acadêmico, para que possa superar as dicotomias modernas e efetivar o pluralismo pós-moderno. A sua renovação é uma tarefa a ser realizada em conjunto com a sociedade. Esta seção da dissertação discute os delineamentos necessários para constituir-se uma Universidade participativa e socialmente eficaz na oferta de uma boa formação aos alunos.

Para atender a esta finalidade, observamos nesta seção, a construção histórica de movimentos estudantis que reivindicaram uma visão participativa da IES na sua ação educativa. O tópico 4.1, traz uma discussão acerca do movimento de reforma educacional ocorrido em Córdoba, na Argentina, no início do século XX, responsável por lançar as bases de uma visão participativa da Universidade. Por sua vez, o tópico 4.2 discute o movimento estudantil que eclodiu no ano de 1968 em todo mundo e que confirmou a necessidade de instituímos esta visão emancipatória na Universidade.

No exame da contemporaneidade, o tópico 4.3 abordará as proposições básicas para se construir uma Universidade atenta às demandas da pós-modernidade, através do fomento à reforma e justiça social, a partir da justiça cognitiva, ou seja, a democratização do saber.

#### **4.1 - Aprendendo com o Sul: O Movimento de Córdoba e a Possibilidade de uma Reforma Universitária a partir da Reforma Social**



Figura 1: Movimento estudantil de Córdoba Argentina /1918

Fonte: <http://www.anovademocracia.com.br/no-95/4210-viagem-ao-berco-do-movimento-estudantil>

A proposta de reforma universitária ocorrida na Universidade de Córdoba, na Argentina, no ano de 1918 é que podemos taxar de uma ideia autêntica e inovadora, capaz de romper com os paradigmas da época.

O ensino superior está presente nas colônias espanholas da América Latina desde o século XVI. Em sua grande maioria, as Universidades foram criadas pelos representantes da Companhia de Jesus e estavam alinhadas aos ditames da Igreja Católica. A Universidade de Córdoba foi fundada no século

XVII e desde a sua criação foi considerada conservadora e secular, mantendo esta imagem ainda no início do século XX.

A América Latina, e em especial, a Argentina do início do século XX viviam um conturbado momento político. O clima de inquietação rondava o país e seus efeitos foram sentidos na Universidade. Sobre este contexto, afirma Dalilla Andrade Oliveira e Mário Luiz Neves de Azevedo:

Os anos 1920 implicaram para a América Latina em grandes mudanças em todos os planos da vida social. A divisão internacional do trabalho que teve lugar no período após a primeira Grande Guerra abre espaço para que nos países latino-americanos se comece um processo de industrialização, cuja contrapartida é a criação do mercado interno, o qual impacta a diferenciação de classes. Os movimentos de classe média e classe operária impõem novas alianças sociopolíticas radicalizando as contradições entre a oligarquia agro-comercial e a burguesia industrial, levando a novos tipos de Estado baseados no nacionalismo e em pactos menos excludentes. (OLIVEIRA;AZEVEDO,2008,p.73)

No ano de 1918, cansados do autoritarismo secular que assombrou a IES, os estudantes de Córdoba, embalados pelo radicalismo político do país, fizeram uma greve, a fim de exigir reformas administrativas na Universidade.

Uma série de negociações passou a acontecer e os revoltosos decidiram marcar uma eleição interna para eleger o novo reitor. Ocorre que esta proposta acabou sendo frustrada devido à pressão das autoridades religiosas que administravam a Universidade. Este fato causou uma grande inquietação nos estudantes.

Os discentes derrotados e inquietos com o fracasso da eleição de reitor, puderam se organizar e criar uma pauta de reivindicações para o seu movimento. Houve a adesão de sindicatos, representantes políticos e as entidades estudantis se aliaram aos manifestantes de Córdoba.

O advogado e egresso da Universidade, Deodoro Roca, redigiu um manifesto para o movimento. O manifesto dispunha de grandes ambições, endereçado aos 'homens livres da América do Sul'. Seu texto é uma carta

aberta aos estudantes da América Latina, um chamado a sua conscientização política e social em pleno início do século XX. O manifesto assim expressa:

As Universidades foram até aqui o refúgio secular dos medíocres, a renda dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e - o que é ainda pior - o lugar onde todas as formas de tyrannizar e de insensibilizar acharam a cátedra que as ditasse. As Universidades chegaram a ser assim fiel reflexo destas sociedades decadentes que se empenham em oferecer este triste espetáculo de uma imobilidade senil. Por isso é que a ciência frente a essas casas mudas e fechadas passa silenciosa ou entra na mutilada e grotesca no serviço burocrático. Quando em momento fugaz abre suas portas aos altos espíritos é para arrepender-se logo e fazer-lhes impossível a vida em seu recinto. Por isso é que, dentro de semelhante regime, as forças naturais levam a mediocrizar o ensino, e o alargamento vital de organismos universitários não é o fruto do desenvolvimento orgânico, mas o aliente da periodicidade revolucionaria. (apud OLIVEIRA, AZEVEDO, 2008,p.70)

Antecedendo em cinquenta anos a insurreição estudantil do maio de 1968, a cidade de Córdoba vivenciou uma grande tensão entre governo e estudantes. Barricadas e motins eram a tônica do momento.

O manifesto redigido por Deodoro Roca e endereçado aos estudantes da América do Sul, em essência, é uma carta de intenções para se promover a emancipação social. O texto defende princípios como a autonomia universitária, eleição do corpo diretivo da Universidade, concurso para o provimento do cargo de docentes, gratuidade de ensino, busca pela integração latino-americana e extensão universitária. O movimento de Córdoba foi uma grande crítica ao modelo universitário tradicional.

A busca por um novo modelo de Universidade era uma aspiração estudantil e o fato, inédito, era a consciência de que a **reforma universitária decorria da reforma social**. Deodoro Roca sabia que a mudança social passava pela Universidade, diferentemente do progresso moral e social defendido por Humboldt através da ciência na criação da Universidade de Berlim, ou pelo ensino profissional do modelo anglo-saxão. A reforma de Córdoba “passava por um ‘projeto de nação’, do qual a Universidade faria parte, ou seja, havia necessariamente uma sincronia entre ‘democratização’, ‘identidade’, ‘justiça social’ etc.” (RUBIÃO, 2010, p.173)

O movimento de Córdoba defendia a integração entre sociedade e Universidade. Nunca é demais lembrar a sua ideologia orientadora, reforma universitária é reforma social, pois “naquele começo de século xx, falar de ‘popularização’, ‘responsabilidade social’ e ‘democratização’ era algo diferente, no âmbito da Universidade, o que acabou inaugurando um novo arquétipo institucional.” (RUBIÃO, 2010, p.174)

A reforma de Córdoba incentivou a busca pela emancipação da Universidade. Além das reformas administrativas, houve a busca por uma pedagogia diferenciada através da extensão universitária, um dos grandes triunfos do movimento e algo inovador para a época. Sabe-se que devido às circunstâncias políticas, o movimento não logrou o êxito pretendido, mas, desde então, a Universidade latino-americana deixou de ser o espaço secular que vinha se perpetuando. Ana Luiz Lima Sousa afirma:

O manifesto de Córdoba na Argentina, em 1918, aparece neste momento da História como o marco de uma nova luta por uma reforma da Universidade Latino-Americana que a transformasse e a fizesse assumir seu compromisso social. Esse Manifesto torna-se um marco porque será a partir dele que a Universidade Latino-Americana vai buscar (porque cobrada) maior compromisso social. Deve-se registrar que se tratou de uma iniciativa dos estudantes. (SOUSA, 2010, p.15)

A associação entre reforma universitária e reforma social é o grande legado do movimento de Córdoba. No contexto preenchido pelas oligarquias e pelo poder centralizado, a busca pela emancipação social e a democratização através da educação, seria uma herança para as gerações vindouras e uma das bandeiras das insurreições de 1968, cinquenta anos depois!

Oferecer uma boa formação ao discente no contexto da pós-modernidade passa pela institucionalização de uma Universidade com viés *participativo*, capaz de se inserir e modificar a realidade que lhe circunda. O movimento de Córdoba, plantou as sementes deste ideal, e cabe as IES atuais efetivá-lo através de práticas emancipatórias. Invocamos os ecos do grito de Córdoba na busca pelo ensino participativo na América Latina:

Harmoniosa lição que acaba de dar à juventude o primeiro cidadão de uma democracia universitária! Recolhemos a lição, companheiros de toda a América; talvez tenha o sentido de um presságio glorioso, a virtude de um chamado à luta suprema pela liberdade; ela nos mostra o verdadeiro caráter da autoridade universitária, tirânica e obcecada, que vê em cada petição um prejuízo e em cada pensamento uma semente da rebelião. A juventude já não pede. Exige que se reconheça o direito de exteriorizar esse pensamento próprio nos corpos universitários por meio de seus representantes. Está cansada de suportar os tiranos. Se foi capaz de realizar uma revolução nas consciências, não pode desconhecer-se a capacidade de intervir no governo de sua própria casa. A juventude universitária de Córdoba, por meio de sua federação, saúda os companheiros da América toda e os incita a colaborar na obra de liberdade que se inicia<sup>7</sup> (MANIFESTO DE CÓRDOBA, 1918, tradução nossa)

O próximo tópico discutirá os aspectos gerais do movimento estudantil que eclodiu no ano de 1968, semelhante, em vários aspectos, ao movimento de Córdoba, mas, de proporções globais e efeitos ainda presentes.

---

<sup>7</sup> Harmoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadanos de una democracia universitaria!. Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión. La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerse la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa. La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

## 4.2 O Movimento Estudantil de 1968



Figura 2: Passeata estudantil no Brasil em 1968

Fonte: <http://josekuller.wordpress.com/30-1968-a-passeata-dos-cem-mil/>

A década de 1960 foi ilustrada por um turbilhão de acontecimentos. Analisando o período sob o prisma da conjuntura global, inovar era a regra no mundo. O homem chegou à lua. Na música, os Beatles rompiam com os comportamentos padronizados. As artes conheciam uma estética renovada em compasso com a cultura do consumo. A literatura, o jornalismo, a ciência, todas as áreas dos saber passavam por mudanças basilares.

No espaço comportamental, a década de 1960 foi uma época de procura pela libertação moral. Os meninos se transformaram em homens e questionaram os comportamentos estatuídos. As mulheres buscaram sua emancipação, lutando por direitos iguais. O homossexualismo se transforma em umas das pautas de discussão comportamental. A revolução silenciosa que acontecia no seio da sociedade era moral, as amarras da modernidade já não mais seguravam os desejos da juventude. A professora Lusía Ribeiro Pereira da PUC/MG, que vivenciou este período, afirma:

Os rapazes perderam o ar de nobreza embolorada e deixaram os cabelos crescerem soltos emoldurando um novo rosto, próprio de uma juventude que desafiava os rótulos de seu tempo. As meninas queimaram os sutiãs em praça pública e

exibiram uma nova figura da feminilidade. (PEREIRA, apud OLIVEIRA 2009, p.15)

Na música, na literatura e nas artes plásticas a revolução cultural se fazia presente. Todavia, o sentimento de liberdade e crítica que adoçava a boca daquela 'juventude transviada' logo conheceria os porões do medo e da dor. Este clima contagiante possuía uma antítese no cenário político do país. A ditadura militar instalada no Brasil no ano de 1964 através de um golpe de estado, inaugurava uma das fases mais tenebrosas da história do país.

Nesta década conturbada, o ano de 1968 foi o marco temporal de uma geração. Suas especificidades o transformaram em referencial para o homem na luta pelos seus desejos.

A informação ainda não era interativa como nos dias de hoje, mas, desde o início da década circulava com fluidez pela 'aldeia global' através de uma nova ferramenta midiática chamada de televisão. Desta forma, era possível assistir da sala de estar, em tempo real, as barricadas feitas na França, por estudantes e operários, que reivindicavam a liberação de seu comportamento, até então, vigiado pelos olhos da moral burguesa. Nos Estados Unidos da América, a tópica era manifestar contra a Guerra do Vietnã, responsável por ceifar a vida de milhares de jovens americanos. Em todos os lugares no ano de 1968, havia sinais de efervescência contra os padrões constituídos.

Se o mundo em ebulição chegava aos lares através das imagens da televisão, restava aos expectadores de '*terra brasilis*' romper as mordanças que se impunham e lutar pelas suas aspirações e expectativas com a vida.

No transcorrer de 68, os estudantes tomaram as ruas do Brasil e um sentimento de revolta para com o regime militar, implantado em 1964, ecoava nos gritos de ordem daquela juventude. Eles manifestavam contra o sistema educacional, moral, político e econômico.

O sentimento de revolta se fazia presente nos grêmios estudantis, nas composições musicais, na poesia, nos encontros casuais entre jovens. Em

todos os lugares, havia um sentimento de indignação com o estágio político e social do país. Aqueles que eram muito novos em 1964, ano do golpe militar, agora possuíam as ferramentas ideológicas necessárias para lutar contra o regime. Marcelo Ridenti sobre o período afirma:

Na época, a contestação radical à ordem estabelecida difundia-se socialmente também no cinema, no teatro, na música popular, na literatura e nas artes plásticas. Nos anos 60, particularmente em 1968, manifestações culturais diferenciadas cantavam em verso e prosa a esperada “revolução brasileira” que deveria basear-se na ação das massas populares, em cujas lutas a intelectualidade de esquerda estaria organicamente engajada. (RIDENTI, 2008, p.58)

Com a tomada das ruas pela sociedade, em especial, o estudantes, grandes marchas pela liberdade aconteceram e cenas de violência se tornaram corriqueiras. O embate entre as forças policiais com seus cavalos, bombas e pistolas e estudantes com pedras, garrafas e porretes ilustram as fotografias da época.

Aquele bando de jovens, armados com um ideal democrático, invadia os lares através dos telejornais, inspirando novas adesões populares nos atos subsequentes. As crianças que assistiam àquelas cenas pela televisão “... pararam de brincar de caubói e bandido, brincavam de estudante e polícia. E, claro, todo mundo queria ser estudante, o que era uma boa. (PALMEIRA, 2008, p.117)

O movimento de 68 foi mais eloquente do que o movimento de Córdoba na Argentina. Porém, ambos foram conduzidos por estudantes e buscavam reformas sociais e universitárias. Entretanto, se Córdoba foi uma inspiração, coube a 68 ouvir seus ecos e adequá-lo às necessidades do seu presente.

O governo militar, nesse ínterim, se mostrava atento para com os atos estudantis e populares que contestavam o seu regime. Logo, uma drástica medida autoritária seria articulada a fim de conter os ímpetus democráticos que lhe assombravam. O Ato Institucional nº5 (AI-5) decretado em 13 de dezembro

de 1968 seria a sentença final para a abertura dos porões da ditadura e a consolidação do terror no Brasil.

O AI-5 suspendeu os direitos e garantias constitucionais e dissolveu o Congresso. O poder de decisão passou a ser totalmente centralizado. A tortura foi institucionalizada juntamente com as prisões políticas. Os militares alçaram totalmente ao seu ideal ditatorial. Zuenir Ventura e Marcelo Ridenti asseveram acerca do AI-5:

Como anunciava o texto que todos foram obrigados a ler, ia-se fechar o Congresso por tempo indeterminado, interrompiam-se as garantias constitucionais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, podia-se cassar, demitir, transferir, reformar funcionários civis e militares à vontade e suspendia o habeas corpus, o que - com o reforço da posterior Lei de Segurança Nacional – permitia manter qualquer preso acusado de delito político em regime de incomunicabilidade por dez dias - cinco a mais do que o Alvará de 1705, usado para extorquir as confissões do inconfidentes. (VETURA, 2008, p.246)

Inúmeros estudantes, intelectuais, políticos e outros opositoristas dos mais diversos matizes foram presos, cassados, torturados, mortos ou forçados ao exílio, após a edição do AI-5. Rígida censura foi imposta aos meios de comunicação e às manifestações artísticas. O regime dava fim à agitação política e cultural do período, não aceitaria qualquer oposição. “Anos de chumbo” viriam a suceder o “ano rebelde” de 1968. (RIDENTI, 2008, p.59)

Podemos imaginar que a juventude de 68 não alcançou seu objetivo central: mudar o regime político do país. Entretanto, sua luta criou uma revolução cultural no Brasil: “o conteúdo moral é a melhor herança que a geração de 68 poderia deixar para um país cada vez mais governado pela falta de memória e pela ausência de ética.” (VENTURA, 2008, p.19)

Olhar para os acontecimentos do ano de 1968 é um exercício de inspiração. O endurecimento do regime militar fez com que os estudantes se distanciassem das ruas forçadamente. Restou se esconder nos aparelhos e criar uma luta silenciosa contra o governo. O saldo da luta era cada vez mais jovens presos, torturados, exilados e mortos em nome dos direitos e garantias fundamentais.

No final dos anos 70, início dos anos 80, à medida que o regime militar foi se enfraquecendo, as manifestações estudantis são retomadas no Brasil. Posteriormente, a campanha pela redemocratização do país através das '*Diretas Já*' e logo após, já sob a égide do Estado Democrático, o '*Impeachment*' do presidente Fernando Collor de Melo no ano de 1992, marcaram o retorno de um maciço apoio dos jovens nos atos públicos.

Entretanto, em boa parte da década de 1990 e 2000, apenas fatos isolados levaram os estudantes às ruas, alimentando a crença de que os jovens perderam o espírito revolucionário e questionador que a juventude transmite.

. Inúmeras causas para este desprendimento são listadas pelos estudiosos. Entre elas, o sistema de ensino, que a partir do regime militar foi moldado sob a égide de uma tecnocracia que lhe distanciou dos valores comunitários, em função da estrita formação profissional.

O movimento de 68 foi o ato inaugural da visão participativa que a educação possui em dimensões globais. Seu redescobrimento é necessário para a formação humanística do jovem. Assevera Débora Oliveira:

Não se pode, no entanto negar que como marco temporal e simbólico, 1968 sempre esteve presente no imaginário da juventude e, principalmente, da geração que o viveu intensamente. A juventude atual, em meio a toda informação quer transformar o ontem em algo já distante demais, parece não se importar tanto com a chamada geração do desbunde, da coletividade, da contestação política. (OLIVEIRA, 2009, p.21)

Todavia, a pós-modernidade como época complexa e dinâmica, mostra que um sentimento coletivo pode estar surgindo no seio da sociedade. A Universidade, neste contexto, possui um papel fundamental. Cabe a ela incentivar uma visão participativa do seu estudante, integrando na sua formação profissional um olhar solidário e humanista para com a sociedade, que torne possível o aprimoramento do projeto democrático inaugurado pela Constituição de 1988 no Brasil.

### 4.3 - O Modelo Participativo da Universidade Pós-moderna

A Universidade pós-moderna possui inspiração no modelo proposto pelo manifesto de Córdoba e posteriormente defendido no movimento de 1968. A IES contemporânea deve atualizar as suas ideias, estruturas e funcionamento para que possa colaborar com o progresso científico, social e cultural, recuperando a sua posição de liderança intelectual em busca da justiça cognitiva e da reforma social.

A Universidade pós-moderna supera o individualismo e o corporativismo em função da solidariedade na sociedade humana. Afirma José Camilo dos Santos Filho:

A visão pós-moderna destaca a necessidade de sistemas abertos, o princípio de indeterminação da ciência, a descrença nas metanarrativas, o foco no processo, o domínio da mídia na representação do mundo, a explosão da informação, o capitalismo global, a tendência a hegemonia do mercado, a fragmentação do indivíduo, a queda do sujeito, uma concepção de tempo e história e a complementaridade entre saberes periféricos e não periféricos. (SANTOS FILHO, 2000, p.9)

Diante deste cenário complexo, nos perguntamos se a Universidade de hoje está atenta ao mundo virtual, à era da globalização, a sua vocação autônoma e libertária?

Vivemos no Brasil durante o mês de junho de 2013, a realização da Copa das Confederações da Federação Internacional de Futebol (FIFA), um evento esportivo que contou com várias equipes de futebol do mundo. Concomitantemente, aconteceu um grande número de manifestações populares pelo país, questionando os papéis exercidos pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e cobrando medidas efetivas contra a corrupção política.

Estas manifestações não se restringiram ao período da Copa das Confederações da FIFA. Desde então, atos públicos estão acontecendo com

diversas pautas de reivindicações no Brasil. Ocorre que junho de 2013 marcou a história do país como a retomada de uma série de mobilizações populares.

O grande número de pessoas que foi às ruas reivindicar por direitos chamou a atenção de toda a imprensa mundial. Estudantes, profissionais, crianças e idosos tomaram conta das praças e avenidas de inúmeras cidades.



Figura 3: Manifestações em São Paulo, junho/2013

Fonte:<http://noticias.uol.com.br/album/album-do-dia/2013/06/19/imagens-do-dia---19-de-junho-de-2013.htm>



Figura 4: Manifestações em Belo Horizonte, junho/2013

Fonte:<http://g1.globo.com/minasgerais/fotos/2013/06/manifestacao-fechaavenidas-de-belo-horizonte.html>

Os protestos se organizavam através de redes sociais da internet<sup>8</sup>. A rede mundial de computadores foi a ferramenta fundamental das manifestações. Através dela, encontros foram marcados, violações de direitos denunciadas e os acontecimentos atualizados em tempo real. Os eventos que eclodiram em junho de 2013 mostraram a força interativa da sociedade pós-moderna.

O Brasil, não via manifestações desta grandeza desde o movimento pelo impeachment do presidente Fernando Collor de Melo no ano de 1992, conhecido como *movimento dos caras pintadas*, ato público, onde os estudantes se manifestavam pintando as cores da bandeira do Brasil nos seus rostos.

Inicialmente, as manifestações de junho de 2013 ocorreram contra o aumento nas tarifas do transporte público na cidade de São Paulo, mas, logo foram se alastrando por cidades de todo o país, inclusive em locais com grande concentração de brasileiros no exterior.

À medida que os protestos se espalhavam, novas pautas faziam parte das reivindicações. As mais constantes, foram o fim da Proposta de Emenda Constitucional nº37 (PEC 37), que pretendia redefinir o poder de investigação do Ministério Público e a qualificação da corrupção como crime hediondo. Porém, por se tratar de manifestações sem uma ideologia e um projeto bem delineado, as mais variadas reivindicações foram feitas pelos participantes dos movimentos. O jornalista Fernando Rebouças em ensaio sobre o tema afirma que “além de reclamar pelo aumento das passagens, os protestos foram se expandindo com questões gerais e específicas, formando manifestações sem cara e complexas”. (REBOUÇAS, 2013)

Merece atenção especial o apartidarismo da maioria dos manifestantes, fato este que mostrou certa repugnância com o atual programa político do Brasil. À medida que os movimentos cresciam, exigindo melhorias no cotidiano da população, os governantes se viram encurralados. O governo federal e

---

<sup>8</sup> Facebook, Twitter etc.

vários governos estaduais e municipais recorreram a pronunciamentos oficiais, propondo medidas imediatas para acalantar as massas populares.

As reivindicações que no início eram contra o aumento do transporte público na cidade de São Paulo se alastraram pelo país adquirindo várias fisionomias. Toda a insatisfação com o *status quo* da nação se tornou pauta nas manifestações. O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso afirmou: “Ao que nós assistimos não é outra coisa senão a vontade das novas gerações de participar, contribuir e colaborar. Estão sentindo que está na hora, quem sabe, de uma virada no Brasil para melhor”. (CARDOSO, 2013)

Infelizmente, vários incidentes foram registrados, como atos de vandalismo por parte de uma minoria de manifestantes e a truculência do aparato policial em lidar com o movimento.

Em síntese, o fato alentador foi à imagem de uma consciência democrática bem consolidada pela população que vai às ruas na luta pelos seus direitos num exercício de cidadania. A grande maioria dos manifestantes era formada por estudantes do nível médio e superior. Por isso, acreditamos que uma mentalidade crítica e solidária ainda circula nas instituições de ensino, em especial nas Universidades. Cabe às IES aguçar estas mentes em prol da emancipação e consolidação do projeto democrático do país.

Aplicamos às manifestações de 2013 as palavras do sociólogo francês Edgar Morin, citadas por Zuenir Ventura acerca dos movimentos estudantis que eclodiram em 1968, “vão ser precisos anos e anos para se entender o que se passou.” (MORIN apud VENTURA, 2008, p.17) Entretanto, somos conscientes das fragilidades que o Brasil enfrenta na consolidação de seu projeto democrático, levando às manifestações de junho de 2013. Os estudantes mostraram que podem assumir, juntamente com as IES, uma postura participativa no seu processo educativo, que possa contribuir no desenvolvimento de um projeto emancipatório para o país.

Pensar a Universidade do século XXI é uma tarefa desafiadora. Analisamos o contexto no qual as IES se inserem e a forma como elas se relacionam com a sociedade. Aos poucos caminhamos rumo a uma visão

global do processo de ensino/aprendizagem capaz de convergir às aspirações pós-modernas do ensino superior. No curso de Direito, acreditamos que este fato pode ser responsável para tirar o ensino jurídico de seu senso comum teórico expresso no seu estrito legalismo e formalismo. Eduardo Bittar afirma:

A Universidade deve representar o lugar em que a efervescência de ideias produz eco e encontra acolhida. Seu potencial como ambiente intersemiótico, ou seja, de intersecção de propostas de sentido e de diálogo, não se esgota meramente no espectro didático da relação aluno/professor. É certo que, essa interação, ocorre já em troca de informações/experiências no laboratório diário das salas de aula, mas a Universidade não se pode esgotar nessa tarefa. (Bittar, 2006, p. 112)

A Universidade é o espaço que preserva a memória cultural, os saberes, as práticas e os valores de um povo. Ao mesmo tempo, ela gera novas ideias capazes de dialogar com o passado, reformar o presente e preservar o futuro.

A incumbência da Universidade é adaptar suas necessidades às demandas sociais para que possa "... realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o qual não passaríamos de máquinas de produção e consumo."(MORIN, 2010, p.82)

O ensino do Direito presente nesta Universidade irá refletir as angústias e desafios da pós-modernidade, ao se manter apegado à reprodução de um senso comum teórico que prioriza o ensino das leis em detrimento da interpretação sociocultural. Este apelo fortemente normativista do atual ensino jurídico mascara uma realidade complexa e dinâmica que circunda o futuro operador jurídico.

A Universidade é um local de produção do conhecimento e possui um compromisso social que deve se justificar na moralidade e na cidadania. O ensino do Direito não pode somente gabaritar o discente na dogmática legal, deve ir além, educando-o para a intervenção social.

O maior desafio da Universidade pós-moderna é absorver o outro, desvelar os olhares e a singularidade do diferente, incluindo em seu meio, este indivíduo. A Universidade hoje compatibiliza, em seus espaços, indivíduos de diferentes classes sociais e diversas culturas, o que possibilita a troca de experiências e olhares em prol da emancipação. Acreditar na função da educação como possibilidade inclusiva deve ser a aspiração da Universidade pós-moderna.

Qualificar o aluno para a realidade que lhe permeia é criar condições para o seu aprimoramento, preparando-o para enfrentar as contradições de seu tempo. No âmbito do ensino jurídico, isso se dá ao educar o discente além dos manuais e sonhos normativistas que compõe o modelo pedagógico do ensino jurídico atual (senso comum teórico), levando-o para a arena onde se desenvolve o direito, a sociedade, e não às confortáveis salas de aula das IES, *quiça* dos cursinhos.

Se nas décadas de 1960 e 1970, as Universidades eram vistas como centros de insubordinação, onde conteúdos ideológicos eram disseminados contra o sistema implantado, nas décadas de 1980, 1990 e após o ano 2000 este cenário foi alterado e, as Universidades ainda revestidas de um forte discurso tecnicista, cederam lugar ao silêncio distante do cenário político-ideológico.

Diante desta afirmação, concluímos que a ditadura militar que vigorou no Brasil entre os anos de 1964 e 1985, conseguiu silenciar a Universidade e encarcerá-la no limbo distante e isolado da solidão intelectual da tecnocracia. Porém, o século XXI rompe com os paradigmas implantados.

A dinâmica tecnológica mudou o indivíduo e sua forma de pensar e se posicionar no mundo. A valorização do conhecimento local e comunitário exigiu a postura crítica da Universidade perante estas mudanças. O ensino do Direito por sua vez, tem que se abstrair de seu *monastério dos sábios* e buscar a superação do senso comum teórico rumo a um saber emancipatório.

O saber pós-moderno exige que a renovação das premissas do conhecimento sejam 'constantes'. As velhas posturas dogmáticas e tradicionais

cedem lugar à pedagogia do novo pautada na *ecologia dos saberes, extensão e da pesquisa-ação*. (SANTOS, 2011) Estas metodologias estão atentas às necessidades de uma sociedade em constante mudança. Afirma Regis de Moraes que “... à noção inquietante de que o saber hoje tem duração curta: sua obsolescência é um fato espantoso; o aluno aprende em cinco anos (e com isso é graduado e habilitado) o que talvez, no ano seguinte, já está superado.” (MORAIS, 1995, p.25)

A Universidade atual esconde suas dificuldades no hermetismo da sua linguagem e nos modos tradicionais de reprodução pedagógica. Entretanto, a sua postura na pós-modernidade, deve valorizar o saber local, ser acessível ao novo e desenvolver uma arena de ideias e conhecimentos plurais. Esta é a tópica do atual paradigma emergente da ciência. O ensino do Direito, nesta Universidade participativa, possui um olhar sobre o social pautado na justiça e na solidariedade.

A Universidade pós-moderna é emancipatória. Todavia, o ensino do Direito pede carona neste olhar progressivo e deve alinhar sua conduta aos ditames inclusivos do paradigma democrático. Os profissionais formados em Direito detêm a força de seu discurso na implantação de um novo arranjo social libertário e crítico. Nesta linha Regis Moraes afirma que, “...ter o conhecimento não deve bastar. Há que fazê-lo valer, partilhando-o com nossos companheiros de caminhada social.” (MORAIS, 1995, p.81)

O ensino, particular ou público, de nível básico ou superior não é neutro e indiferente ao seu meio. Pelo contrário, é consciente de sua responsabilidade e pragmático na sua ação. Ele irá observar sempre uma postura democrática e inclusiva capaz de convergir o pluralismo em prol do social. A Universidade atual deve aprender com os movimentos de Córdoba, de 1968 e os clamores de junho de 2013. Sua postura pós-moderna é participativa e emancipatória.

A Universidade *participativa* reencontra sua legitimidade na pós-modernidade com a finalidade de oferecer a pretendida boa formação que o discente espera. Este caminho será possível se no seu currículo for incorporado uma postura que enfatize a visão sistêmica, a voz das minorias, a

descentralização, o pluralismo, a solidariedade, os conhecimentos emergentes e a educação humanista.

A busca por uma Universidade capaz de oferecer uma boa formação aos seus alunos em sintonia com as demandas da pós-modernidade e seu paradigma emergente impõe a busca por um modelo de ensino pautado nas práticas educativas que valorizam a emancipação.

Estas práticas são centradas naquilo que Boaventura Sousa Santos elenca como os meios para que a Universidade no século XXI recupere a sua legitimidade. São eles, a *ecologia dos saberes*, a *pesquisa-ação* e a *extensão*. A próxima seção, desta dissertação, explicita estas práticas emancipatórias da Universidade pós-moderna, que em alguns casos já se faz presente.

## 5 PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS DA UNIVERSIDADE PÓS-MODERNA

Realizar uma boa formação na pós-modernidade é um desafio epistemológico. Esta seção pretende trazer a lume, opções metodológicas capazes de compatibilizar o processo educativo com as necessidades que esta época de transição exige para a consolidação de uma Universidade participativa.

As práticas educativas emancipatórias, passam nesta época de transição por uma ruptura epistemológica, responsável pela compatibilização nos quadros universitários, de programas de ação que englobem o chamado paradigma emergente em sua forma de atuação. A transição pós-moderna é uma postura perante o mundo que procura a sua tradução e não a sua dominação.

No âmbito do ensino jurídico, as práticas emancipatórias possibilitam que o processo de ensino/aprendizagem do Direito rompa com os postulados do senso comum teórico de seu atual modelo. Desta forma, é possível efetivar as diretrizes listadas por Horácio Wanderley Rodrigues para o ensino do direito na contemporaneidade:

- a) Conhecimento ( visão interdisciplinar e sistêmica)
  - b) Criatividade;
  - c) Intuição;
  - d) Sensibilidade;
  - e) Agir ético e solidário;
  - f) Responsabilidade social;
  - g) Senso crítico;
  - h) Capacidade de mediar conflitos (de harmonizar diferenças);
  - i) Capacidade de julgar e de tomar decisões;
  - j) Visão atualizada de mundo (consciência de seu tempo e de seu espaço);
  - k) Formação ampla (humanística, técnico-jurídica e prática);e
  - l) Capacidade de trabalhar em grupos e atuar coletivamente.
- (RODRIGUES, 2006, p.22)

A partir das indicações feitas por Boaventura Sousa Santos, (2011, p.67) esta seção pretende discutir as medidas que a Universidade deve buscar para afirmar a sua legitimidade e superar a sua crise no século XXI, quais sejam: *ecologia dos saberes, extensão universitária e pesquisa-ação*. Desta forma, o ensino superior, pode em seu processo de ensino-aprendizagem oferecer uma boa formação aos seus alunos nesta época de transição chamada de pós-modernidade.

## 5.1 Ecologia dos Saberes

Ressalta Boaventura Sousa Santos que a Universidade deve reconquistar a sua legitimidade perdida com a crise moderna. A ecologia dos saberes seria um dos mecanismos capazes de reformar as IES e reconquistar a sua legitimidade como instituição participativa.

A ecologia dos saberes é conceituada pelo sociólogo português como sendo:

Um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia dos saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes. (SANTOS, 2010b, 154)

A ecologia dos saberes é uma postura epistemológica que visa lutar contra a injustiça social a partir do conhecimento, ou seja, só existe justiça social quando há justiça cognitiva. Isto é, quando os grupos sociais nas suas mais diferentes configurações possuírem livre acesso ao conhecimento.

Boaventura Sousa Santos ao propor a ecologia dos saberes, procura reinventar a emancipação social através de uma '*razão contra-hegemônica*' atenta às necessidades pós-modernas. Se na modernidade prevaleceu a *razão hegemônica* do cientificismo, responsável pelo enclausuramento do saber nos muros do método cartesiano, na pós-modernidade, existe a procura por uma razão '*contra- hegemônica*', que concilie os saberes científicos e os saberes não científicos.

A tentativa de se reinventar a emancipação social passa pela racionalidade cosmopolita, responsável por valorizar a experiência social. Nesta seara, prevalece a busca pelo 'novo senso comum' através da dupla ruptura epistemológica. A ecologia dos saberes é um dos mecanismos da sociologia das ausências que integra a racionalidade cosmopolita (contra-hegemônica).

A sociologia das ausências consiste em uma investigação contra a monocultura do saber disseminada pela racionalidade moderna. O paradigma da modernidade produziu o conhecimento, renegando os dados que não se adequavam ao método científico. A proposta de Boaventura consiste em transformar estes dados até então impossíveis de ser analisados e valorados sob os olhos da razão hegemônica (moderna), em dados possíveis e presentes do saber cuja base se assenta na pluralidade da realidade social.

O método da sociologia das ausências é a criação de **não-existências**. Explica Boaventura, "... há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, inteligível ou descartável de um modo irreversível."(SANTOS, 2010b, p.102).

Quando pensamos a realidade, sob o prisma de uma lógica singular, dicotômica e hierarquizada, criamos uma visão de mundo seletivo e limitada. Boaventura denomina de '*razão metonímica*' esse referencial dúbio que hierarquiza o conhecimento de forma dicotômica: conhecimento científico/conhecimento tradicional, cultura científica/cultura literária.

A razão metonímica se traduz na ideia de ordem e totalidade, como explica Boaventura:

Não há compreensão nem ação que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. (SANTOS, 2010b, p.97)

A sociologia das ausências combate a razão metonímica através da negação das relações hierárquicas, pensando o conhecimento tradicional como se não houvesse o conhecimento científico, liberando o ser dominado da dominação.

A forma de atuação da sociologia das ausências se dá, ao substituir as monoculturas da racionalidade moderna por *ecologias*, práticas de agregação da diversidade através de interações simbióticas.

A ecologia do saberes parte do pressuposto epistemológico da diversidade e complexidade das relações humanas. Sua contribuição para a reinvenção da emancipação é valorar a busca pela justiça social como justiça cognitiva. Explica Boaventura:

Como o conhecimento científico não se encontra distribuído de uma forma socialmente equitativa, as suas intervenções no mundo real tendem a ser as que servem os grupos sociais que têm acesso a este conhecimento. Em última instância, a injustiça social assenta na injustiça cognitiva. No entanto, a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico. Para além do fato de tal distribuição ser impossível nas condições do capitalismo global, o conhecimento científico tem limites intrínsecos em relação ao tipo de intervenção que promove no mundo real. (SANTOS, 2010b, p.106)

A ecologia dos saberes permite a superação do saber científico monocultural ao incluir como alternativa epistemológica, os saberes não científicos, "... a ecologia dos saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento." (SANTOS, 2010b, p.108). A postura inclusiva se efetiva com a

concessão de oportunidades aos saberes plurais na construção da realidade possível.

A ecologia dos saberes possibilita que os saberes originários de realidades sociais e culturais periféricas possam participar da interação comunicativa rumo ao consenso na explicação das realidades. Isso só é possível devido à ascensão do paradigma emergente na pós-modernidade.

O mundo pós-moderno possui diversidades epistemológicas que procuram responder às perspectivas socioculturais. Boaventura classifica a diversidade epistemológica de duas formas: pluralidade interna e pluralidade externa.

A pluralidade interna consiste nas premissas cognitivas das práticas científicas. Elas “... procuram uma terceira via entre a epistemologia convencional da ciência moderna e outros sistemas de conhecimento alternativo à ciência.” (SANTOS, 2010b, p.145). A pluralidade interna acontece, por exemplo, nas visões de mundo multiculturais e pós-coloniais da sociologia contemporânea.

A segunda forma de diversidade epistemológica trata da pluralidade externa. Essa é centrada na relação da ciência com outros conhecimentos, como as práticas interculturais que permitem “... o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com esta se articulam em novas configurações de conhecimentos.” (SANTOS, 2010b, p.152)

A Universidade pós-moderna, ao incorporar a ecologia dos saberes na sua missão, possibilita que vozes periféricas atuem na construção do conhecimento, num ato de democratização do saber.

Uma das formas pela qual a Universidade pode incorporar a epistemologia da ecologia dos saberes é abordada no conceito de ‘*transdisciplinaridade*’. A visão transdisciplinar busca a realização das premissas dos conhecimentos não científicos e periféricos propostos pela ecologia dos saberes no paradigma emergente da pós-modernidade.

A transdisciplinaridade age contra a visão disciplinar da modernidade, responsável pela verticalização do conhecimento e a ampliação dos níveis de especialização da técnica que ficam "... privilegiando os saberes disciplinarizados, fragmentados, parcelados e compartimentados." (JAPIASSU,2006, p.15)

Preliminarmente, devemos diferenciar os conceitos de *multi – inter e trans – disciplinaridade*, ressaltando a importância desta última categoria no processo de ensino-aprendizagem. Porém, é preciso ter cuidado. A transdisciplinaridade não é uma aglutinação de disciplinas, mas, uma forma pedagógica de lidar com a totalidade do objeto a ser conhecido.

A *disciplina* é uma categoria de organização do conhecimento científico. Trata-se de um conjunto de formas e saberes com seus próprios métodos, linguagem e princípios. A disciplina institui fronteiras científicas e recortes pedagógicos na sua forma de aprendizagem, podendo congrega várias matérias que em essência possuem um saber comum.

A *multidisciplinaridade* é a abordagem de um saber por uma gama de disciplinas variadas, porém, elas não trocam experiências e não interagem, mantendo apenas um objeto de estudo comum.

A *interdisciplinaridade* é uma interação entre duas ou mais disciplinas, com a transferência de métodos e conceitos na busca pelo conhecimento. Este contato ocorre de maneira fronteira e culmina na produção de um novo saber. Trata-se de um método eficaz, porém, limitado diante da transdisciplinaridade.

A *transdisciplinaridade* é uma atitude entre ramos do saber que busca navegar e se situar entre eles de forma contextualizada, buscando a tradução dos problemas comuns entre eles. Não se trata de uma ciência e sim uma interação entre os conhecimentos, capaz de gerar uma metalinguagem ao expandir seus limites e possibilidades.

A transdisciplinaridade busca estabelecer o diálogo entre as disciplinas e os saberes através de uma epistemologia plural, que possibilite inclusive a interação com os saberes não científicos.

A transdisciplinaridade se torna necessária neste paradigma pós-moderno devido ao avanço do conhecimento e aos vários nichos criados com a tecnologia. Os desafios inclusivos e culturais do paradigma democrático, os saberes que povoam a realidade social e não se encontram disciplinados na Universidade, mas, carecem de um olhar atento pela comunidade científica, bem como a obsolescência do conhecimento profissional que pode ser criada na era da informação instantânea são estudados pela transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade convive e depende do saber disciplinar. Ela se interessa pelos conhecimentos produzidos e possui um caráter complexo, “... só haverá transdisciplinaridade quando uma disciplina conseguir fecundar há abordagem de outra.” (JAPIASSU, 2006, p.44).

As disciplinas devem procurar se *ecologizar*, isto é, “...levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se.” (MORIN, 2010, p.115)

A atitude transdisciplinar não julga outras culturas a partir de um ponto de vista. Por isso ela possui rigor contra possíveis desvios de comportamento que possam levar à dominação cultural. Todavia, ela possui abertura ao conhecimento novo, mesmo o improvável ou inesperado. A abertura ao diálogo com os saberes não disciplinados, aliada à interação com conhecimentos não científicos e periféricos é a proposta da *ecologia dos saberes*.

A Universidade que pretende oferecer uma boa formação no contexto da pós-modernidade deve buscar nas complexidades do saber científico ou não científico, uma atitude de tradução e reprodução do conhecimento, através de uma postura transdisciplinar na incorporação da *ecologia dos saberes*. A época atual é de transição, ela exige um comportamento que respeite as diversidades e permita a sua interação.

Além da *ecologia dos saberes*, Boaventura Sousa Santos vai listar como um mecanismo, para a Universidade buscar a sua legitimidade na pós-modernidade, a *extensão universitária*, conteúdo do próximo tópico.

## 5.2 Extensão Universitária

A extensão universitária é um conceito correspondente à relação efetivada entre Universidade e sociedade. Boaventura Sousa Santos (2011) menciona que ela é um dos instrumentos necessários para a Universidade reconquistar a sua legitimidade no século XXI.

Romper com o legalismo, o dogmatismo e o formalismo atuantes no modelo atual de ensino jurídico que obstam a concessão de uma boa formação ao discente na pós-modernidade, pode ser algo possível através da extensão universitária nas IES.

Todavia, o instituto da extensão não é algo novo para o processo educativo. Surgiu na Inglaterra logo após a Revolução Industrial, e sua missão inicial era profissionalizar a sociedade a fim de se obter a mão de obra exigida pelas linhas de produção. Ocorre que este conceito passou por várias transformações ao longo da sua existência até chegar aos dias atuais como uma postura emancipatória da Universidade perante a sociedade.

No Brasil, o termo 'extensão' apareceu pela primeira vez na legislação educacional com o Estatuto das Universidades Brasileiras no ano de 1931. Ana Luiza Lima Sousa em monografia sobre o tema nos afirma: "... a extensão aparece neste documento como organismo da vida social da Universidade, sendo reconhecida pelo oferecimento de cursos e conferências de caráter educacional." (SOUSA, 2010, p.16).

A reforma universitária de 1968 tornou a extensão obrigatória nas IES, porém, sua metodologia e aplicação não passaram por qualquer aprimoramento no período. Somente com a criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), no ano de 1987, é que o instituto passa a ser aprimorado para se adequar às demandas do processo de aprendizagem, levando inclusive a sua previsão constitucional.

A partir da democratização do Brasil, uma atitude perante a extensão foi adotada pelas políticas de educação, justificada no artigo 207 da Constituição

Federal de 1988, onde se lê que as Universidades serão regidas pelo princípio da indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão.

O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) define a extensão universitária da seguinte forma:

A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012, p.15)

A partir deste conceito, o FORPROEX fixou os princípios básicos da extensão. Sinteticamente são eles:

- a) a extensão deve priorizar as demandas locais, onde a Universidade se insere;
- b) o saber nunca está pronto e acabado, ao contrário, ele deve ser sensível aos apelos da sociedade e construído com participação e interação de todos os envolvidos;
- c) a Universidade deve participar dos movimentos sociais e priorizar as ações que superam a desigualdade e a exclusão;
- d) o agir educativo cidadão deve difundir o conhecimento, às populações, objeto das ações e sujeitos deste saber. Portanto devem possuir pleno direito de acesso às informações resultantes da pesquisa;
- e) a prestação de serviço é de cunho social, ao mesmo tempo em que possui caráter acadêmico, científico, filosófico, tecnológico, cultural e artístico;
- f) a educação , também deve sofrer os efeitos da extensão universitária a fim de se construir e difundir os valores democráticos.

Os princípios listados acima procuram construir uma orientação para a ação educativa criar paradigmas contra-hegemônicos para o saber através da

extensão universitária. A epistemologia da ecologia dos saberes, se efetiva na extensão e possibilita a transformação da Universidade num mecanismo de reforma e justiça social e através do conhecimento.

Contudo, o ensino jurídico ao procurar oferecer uma boa formação ao discente no contexto da pós-modernidade, deve buscar, as complexidades do saber científico ou não científico através da extensão, efetivando uma postura transdisciplinar que incorpore a ecologia dos saberes na sua ação.

A tópica atual, será a procura por uma atitude de tradução do conhecimento. Esta época de transição exige um processo de ensino/aprendizagem do Direito que respeite as diversidades e permita a interação entre elas, rompendo com os postulados do senso comum teórico que impera no modelo atual de ensino jurídico.

Entretanto, a extensão não é um mero assistencialismo ou uma ação de bondade das IES. Pelo contrário, seu papel como prática emancipatória, é fundamental na condução do saber pós-moderno, "... a prestação de serviços feita pela Universidade não deve ser assumida apenas pelo serviço em si, mas deve representar um momento de produção do conhecimento e mesmo distribuição do conhecimento produzido." (SOUSA, 2010, p.127).

A formação propiciada pela extensão é crítica, plural e não uma mera reprodução de saberes consolidados e pouco discutidos. O relatório do MEC anuncia:

Uma Universidade que se quer pautada por paradigmas democráticos e transformadores deverá, necessariamente (re)visitar seus processos de pesquisa, ensino e extensão, valorizando, também, os saberes do senso comum, confrontados criticamente com o próprio saber científico, comprometendo a sociedade com as demandas sociais e com o impacto de suas ações transformadoras em relação a tais demandas. (BRASIL, 2006, p.41)

A extensão universitária é uma prática acadêmica que visa a promoção e garantia dos valores democráticos defendidos na Constituição, através de uma ação intervencionista, pautada numa visão ética entre Universidade e sociedade.

O FORPROEX definiu as diretrizes da extensão universitária a serem seguidas pelas Universidades. São elas: a **interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade**, a **indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão**, o **impacto na formação do estudante** e o **impacto na transformação social**.

A **interação dialógica** exige que o conhecimento seja produzido juntamente entre Universidade e sociedade através de metodologias participativas e democráticas. De acordo com o FORPROEX, esta interação:

Orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcados pelo diálogo e troca de saberes, superando-se assim o discurso de hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais.(BRASIL, 2012, p.16)

A diretriz da interação dialógica salienta a necessidade de se fazer o intercâmbio de saberes entre Universidade e sociedade na construção do conhecimento, desde que se use uma metodologia adequada na sua realização.

Neste contexto, a pesquisa-ação surge como alternativa viável na realização desta diretriz pelas políticas extensionistas. A Universidade ao criar programas que utilizem a pesquisa-ação, efetiva a diretriz da interação dialógica. Sobre isso, o FORPROEX defende que “a extensão universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação)...” (BRASIL, 2012, p.18)

A segunda diretriz do FORPROEX fala sobre a **interdisciplinaridade e a interprofissionalidade**. Sua teleologia mostra que a extensão deve ter uma visão holística da realidade, discutindo e aprendendo com suas complexidades,

ao mesmo tempo em que investiga as especificidades de cada comunidade. O relatório da Política Nacional de Extensão afirma:

O pressuposto dessa diretriz é que a combinação de especialização e visão holística pode ser materializada pela interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas de conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais. (FORPROEX, 2012, p.17)

Esta diretriz busca dar efetividade e consistência às ações de extensão ao integrar diversos olhares e saberes sobre o mesmo problema para que possam trabalhar juntos em busca de sua resolução.

A terceira diretriz do FORPROEX é a **indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão**. Esta diretriz se justifica no artigo 207 da Constituição Federal que faz a seguinte previsão na sua redação:

As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

De acordo com esta diretriz, as ações extensionistas ao integrar o ensino (processo de formação) e a pesquisa (geração de novos conhecimentos) tornam-se mais efetivas. O aluno, que sempre foi paciente no processo de ensino/aprendizagem tradicional, adquire a oportunidade de atuar como agente da transformação social.

Se observada esta diretriz, emerge um novo conceito de sala de aula para a IES. O espaço de aprendizagem não serão mais aqueles locais restritos e limitados fisicamente dos prédios e departamentos universitários. Haverá salas de aula em todos os espaços onde existe uma ação educativa. Qualquer um pode ser protagonista desta interação. Alunos, professores, técnicos administrativos e comunidade. De acordo com a Política Nacional de Extensão:

O estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo. Dessa forma, ele se torna também o tutor (aquele que apoia o crescimento possibilitado pelo conhecimento) o pedagogo (aquele que conduz, de mãos dadas, o processo de conhecimento) e o orientador, aquele que aponta a Direção desse processo) Assim, no âmbito da relação entre pesquisa e ensino, a diretriz da indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão inaugura possibilidades importantes na trajetória acadêmica do estudante e do professor. (BRASIL, 2012, p.18)

A quarta diretriz corresponde ao **impacto na formação do estudante**. De acordo com esta premissa, as atividades de extensão devem estar no currículo dos cursos de graduação para que possam possibilitar a abertura de um campo de referências para o estudante. Dessa forma, eles podem materializar seu compromisso com o conhecimento de forma ética e solidária.

A quinta e última diretriz relaciona-se ao **impacto e transformação social**. Sobre esta orientação, nos afirma o FORPROEX:

A diretriz impacto e transformação social reafirma a extensão universitária como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas. (BRASIL, 2012, p.20)

De acordo com esta diretriz, as ações extensionistas são instrumentos capazes de considerar as complexidades da sociedade ao mesmo tempo em que privilegiam suas demandas mais atuais. A Universidade e a sociedade sofrem os impactos da extensão possibilitando que ambas sejam transformadas.

A extensão permite o contato com a realidade e seu questionamento. O diálogo e a interação entre Universidade e sociedade criam as condições para que a formação dos estudantes não se limite aos conhecimentos técnicos e

profissionais. A finalidade da extensão é ir além, contemplando os aspectos sociais e democráticos do saber. Boaventura acerca da extensão, afirma:

A área da extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no *currículum* e nas carreiras docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (SANTOS, 2011, p.73).

A extensão, como prática emancipatória, congrega a epistemologia da ecologia dos saberes em sua orientação, a partir do paradigma emergente como uma atitude efetiva de produção e transformação do conhecimento. Ao dar voz aos excluídos, cria-se um caminho para a Universidade efetivar a reforma social e a justiça cognitiva. Assevera a professora Lusia Ribeiro Pereira:

O objetivo da ação do fazer universitário deve se projetar para fora dos muros da Universidade, mas sem deixar de enraizar-se nos sujeitos que transitam no seu interior. Sujeitos Plurais, diferentes, diversificados, mas, todos, sujeitos de ação social e construtores de um ordenamento que se deseja democrático, calcado nos princípios da liberdade e justiça. (PEREIRA, 2006, p.482)

A extensão universitária possibilita a superação do senso comum teórico no ensino do Direito ao fomentar o conhecimento através da formação de recursos humanos conscientes da necessidade de disseminar as oportunidades cognitivas consolidando o projeto democrático do país.

O discente que passa pela extensão, adquire a capacidade de resgatar a cidadania dos indivíduos que não a usufruem, transformando a sua percepção a partir de um olhar sensível e crítico com a realidade, “a Universidade não necessitará de instrumentos que a interliguem com a sociedade. Ela mesma,

em sua totalidade, será o amálgama desta nova construção.” (SOUSA, 2012, p.131)

O ensino do Direito ao efetivar as práticas emancipatórias possui os instrumentos necessários para superar o hermetismo de seu atual modelo. A ênfase legalista e abstrata cederá lugar à crítica dos problemas sociais concretos. Logo, é possível educar os discentes sob a vertente do outro.

O próximo tópico da seção abordará a pesquisa-ação, metodologia que existe em decorrência da extensão universitária e se concretiza em algumas IES do Brasil. Trata-se de uma das práticas emancipatórias da Universidade pós-moderna listada por Boaventura Sousa Santos.

### 5.3 Pesquisa-Ação

A *pesquisa-ação* é uma das práticas emancipatórias da Universidade pós-moderna listadas por Boaventura Sousa Santos (2011), responsável por levá-la a uma postura participativa que possibilita a retomada de sua legitimidade.

A pesquisa-ação é uma metodologia participativa aplicada à extensão universitária<sup>9</sup>, porém, ela possibilita atuar além desta, pois, abrange o ensino e a pesquisa de forma acentuada. Esta metodologia visa à transformação da Universidade num instrumento de intervenção e justiça social.

Apresentaremos neste tópico os programas de pesquisa-ação, que já se encontram em curso no país e apontam que é possível uma nova forma de se ensinar o Direito. Trata-se dos programas, o *Direito Achado na Rua* da Universidade de Brasília (UNB) e o *Pólos de Cidadania* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), responsáveis por incutir no ensino jurídico uma nova postura perante o processo de ensino/aprendizagem.

---

<sup>9</sup> Abordagem do próximo tópico

Estes programas de pesquisa-ação mostram que é possível superar o senso comum teórico do ensino jurídico através da formação humanista e solidária do discente, atenta às necessidades da realidade social.

### **5.3.1 *Direito Achado na Rua (UNB)***

O projeto denominado Direito Achado na Rua foi criado na Universidade de Brasília (UNB) no decorrer da década de 1980. Ele pertence ao *Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos* (NEP) da instituição. O projeto foi inspirado na Nova Escola Jurídica Brasileira, idealizada pelo jurista Roberto Lyra Filho na segunda metade do século XX. O Direito Achado na Rua é uma linha de pesquisa da UNB com viés interdisciplinar e um foco nas ações solidárias e emancipatórias:

A origem imediata deste projeto é a solicitação de advogados de assessorias jurídicas populares, de comissões de Direitos humanos e de movimentos sociais e suas organizações urbanas e rurais, no sentido de que a Universidade desenvolvesse um programa capaz de atender às expectativas de uma reflexão acerca da práxis social constituída na sua experiência comum de luta por justiça e por direitos. (SOUSA JUNIOR apud OLIVEIRA, 2009, p.75)

Coordenado atualmente pelo professor José Geraldo de Sousa Júnior, o projeto cria uma reflexão acerca do Direito a partir da experiência acadêmica em constante contato com a sociedade.

Explicando o nome do projeto, o termo *Direito* é empregado no sentido de legítima organização social da liberdade. O termo *Rua* é a denominação dada à esfera pública. O ideal do projeto é “o resgate da dimensão normativa emancipatória e inclusiva inerente ao direito, apto a aprender o direito que nasce da ação dos movimentos sociais e a denunciar a sua redução formalista e estatizante...” (SOUSA JÚNIOR, 2008, p.136)

O Direito Achado na Rua procura criar uma reflexão sobre a atuação dos sujeitos coletivos e suas experiências na criação do Direito. O projeto possui como objetivos primários a determinação dos espaços políticos onde as ações sociais são criadas; a definição dos sujeitos coletivos que transformam a realidade social e o estabelecimento de novas categorias jurídicas a partir das práticas sociais investigadas. Boaventura Sousa Santos teceu o seguinte comentário ao projeto:

De salientar ainda o projeto do Direito Achado na Rua, que visa recolher e valorizar todos os direitos comunitários, locais, populares, e mobilizá-los em favor das lutas das classes populares, confrontadas, tanto no meio rural como no meio urbano, com um direito oficial hostil ou ineficaz. O espaço concedido a esta proposta pela Universidade de Brasília tem por objetivo mostrar a extrema ductilidade do apelo à prática e da concepção de responsabilidade social da universidade em que se traduziu. (SANTOS, 2010, p.209)

O pluralismo jurídico é a diretriz central do projeto. Ele é o responsável por buscar o engajamento da comunidade na criação do conhecimento normativo que a mesma necessita. O processo de ensino/aprendizagem do Direito, sob o prisma deste projeto é dinâmico e possibilita a integração entre teoria e prática na sua ação além materializar a responsabilidade social da Universidade. Débora Oliveira na sua dissertação afirma:

O projeto "*Direito Achado na Rua*" ao promover uma reflexão do Direito, abre espaço para o intercâmbio de experiências, em condições de atualizar as práticas de docência e de pesquisa em Direito, provocando uma visão diferenciada do que é o ensino jurídico, do que consiste a prática jurídica e a concretização do tripé ensino, pesquisa e extensão. (OLIVEIRA, 2009, p.77)

O Direito Achado na Rua foi pioneiro na institucionalização da pesquisa-ação nos cursos de Direito do país. Sua existência, porém, não é isolada. No Estado de Minas Gerais, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

através da sua Faculdade de Direito, desenvolve outro projeto de pesquisa-ação de relevância social, denominado *Pólos de Cidadania*.

### **5.3.2 *Pólos de Cidadania (UFMG)***

A Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolve através da Faculdade de Direito, um projeto de pesquisa-ação de renome internacional, denominado *Pólos de Cidadania*.

A Constituição de 1988 abriu um horizonte de possibilidades ao ensino superior no Brasil, com a consolidação dos direitos sociais e os princípios democráticos, em paralelo ao princípio da indissociabilidade elencado no artigo 207: “as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988)

O programa *Pólos de Cidadania* nasceu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), neste contexto da Universidade brasileira que busca a consolidação das premissas democráticas, previstas na Constituição.

Inicialmente idealizado pelos professores Menelick de Carvalho Netto e Miracy Barbosa de Souza Gustin, da Faculdade de Direito da UFMG, o *Pólos* procura articular o saber acadêmico produzido na Universidade, com a vivência nas comunidades carentes de Belo Horizonte. O programa possui a pesquisa-ação como metodologia norteadora.

As equipes de trabalho do *Pólos* são formadas por alunos e professores de diversos cursos como Direito, Psicologia, Arquitetura e Sociologia. Ao oferecer um conhecimento reflexivo, o programa vai além da estrutura clássica da Universidade, e efetiva na sua prática uma forma de ecologia de saberes. Menelick Carvalho Netto, citado por André Rubião relata:

O programa, portanto, envolve em uma relação de permanente intercuro e de recíproca alimentação das atividades de pesquisa e de extensão fazendo com que aqueles que, em uma abordagem tradicional, seriam o mero “objeto” dessas atividades delas participem em co-autoria, com os orientadores de campo e pesquisadores-extensionistas, como sujeitos das mesmas. É assim, já na própria metodologia, que se buscou construir esses polos reprodutores de cidadania no interior das associações, bem como transformar a própria entidade como um todo, por sua vez, em um polo de expansão e consolidação da cidadania com a tarefa de liberar e viabilizar a comunicação da periferia com o seu centro. (apud RUBIÃO, 2010, p.306)

O Pólos, em sua essência, é um programa de ensino, pesquisa e extensão, com cunho interdisciplinar e interinstitucional, voltado para a efetivação dos Direitos Humanos e o diálogo na construção do saber.

O programa promove ações voltadas para a comunidade a partir do levantamento das principais carências, demandas e possibilidades que ela possui. Cria-se um diagnóstico a ser discutido pelas equipes de trabalho e os representantes locais, a fim de criar um plano de ação específico para o caso. O Pólos é estruturado a partir dos pilares da cidadania, subjetividade e emancipação. Conforme observamos nas suas diretrizes, explicitadas por André Rubião:

Por **cidadania** entende-se a democratização de relações que se dão tanto nos espaços domésticos, quanto produtivos ou políticos-comunitários. Essas relações democratizadas têm como pressupostos: (1) a desocultação de formas variadas de opressão; (2) a concretização de relações interativas e horizontalizadas e (3) a possibilidade de efetivação de competências interpessoais e coletivas a partir de formas político-jurídicas.

A **subjetividade** deve ser entendida como a capacidade de autocompreensão e de responsabilidade do indivíduo, permitindo a expressão de uma personalidade autônoma e crítica.

Por **emancipação** entende-se a capacidade de permanente avaliação ou de rompimento com as estruturas opressoras – sociais, políticas, culturais, econômicas - com o propósito de ampliação das condições jurídico-democráticas da comunidade mais próxima e de aprofundamento da organização e do associativismo comunitário. (RUBIÃO, 2010, p.313)

O Pólos é um programa universitário de extensão, que usa a metodologia da pesquisa-ação, e possui como referencial teórico, a obra de Boaventura Sousa Santos. Tanto a ecologia dos saberes, como a pesquisa-ação são práticas emancipatórias da Universidade pós-moderna, capazes de atuar em diversos níveis. No Pólos, a ecologia dos saberes dita as diretrizes epistemológicas e à pesquisa-ação as define, formata e executa.

Boaventura menciona que na pesquisa-ação “os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais.” (SANTOS, 2011,p.75).

A ecologia dos saberes e a pesquisa-ação são formas de atuação da Universidade contra a racionalidade hegemônica, ao transcender os limites para a produção do conhecimento para além dos muros acadêmicos. Neste cenário, a reforma social e a justiça cognitiva, defendidas pelo manifesto de Córdoba na Argentina em 1918, o movimento estudantil de 68 e as manifestações de junho de 2013 no Brasil, se efetivam como possibilidades pragmáticas possíveis de serem realizadas. Efetivar os direitos sociais é algo possível a partir da ação universitária.

A pesquisa-ação é uma das metodologias inerentes à prática extensionista. Diante deste fato, acreditamos que a Universidade pode e deve aprimorar e investir nas formas de extensão a fim de se adequar ao paradigma emergente da pós-modernidade. O alerta deste parágrafo é direcionado ao curso de Direito. Compete a ele incorporar estes ditames no seu modelo de ensino a fim de superar o senso comum teórico que reina em seus espaços. O professor Anderson Schreiber afirma:

É preciso trazer as pessoas para dentro das faculdades de direito; ouvi-las sobre os seus dramas, instruí-las com as soluções que o direito *pode* oferecer e aprender com elas sobre as soluções que o direito *deve* oferecer. Essa dialética imprescindível exige um idioma simples, que reflita os ideais de inclusão e de tolerância com os entendimentos naturalmente antagônicos de uma sociedade plural. (SCHREIBER, 2013, p.452)

A próxima seção da dissertação pretende discutir, a partir dos referenciais apresentados, a extensão universitária, com ênfase na educação em Direitos Humanos, uma das possibilidades da Universidade pós-moderna oferecer uma boa formação e o ensino jurídico superar o senso comum teórico de seu modelo atual.

## 6 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO COROLÁRIO DE UMA BOA FORMAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE

A seção anterior da dissertação discutiu acerca das práticas emancipatórias da Universidade pós-moderna. Estas premissas visam implantar um modelo de ensino/aprendizagem, em sintonia, com as demandas atuais da comunidade, ao mesmo tempo, em que promovem a efetiva interação entre Universidade e sociedade.

A pós-modernidade exige uma postura emancipatória do saber cuja possibilidade se dá, através da incorporação do paradigma científico emergente e a valorização do 'novo senso comum' pela Universidade através da prática extensionista. Assim, torna-se possível superar o senso comum teórico do atual modelo de ensino jurídico, responsável por mantê-lo distante da realidade social sob a égide de um discurso dogmático, formalista e legalista. Sobre este tema, o professor Anderson Schreiber afirma:

Embora, nos últimos duzentos anos, o direito tenha sofrido profundas transformações, o ensino do direito permaneceu quase imutável na sua estrutura, no seu conteúdo e, sobretudo, no seu método. A superação da abordagem estritamente positivista é festejada pelos professores em sala de aula, ao mesmo tempo em que os programas de suas disciplinas continuam a refletir a exata estrutura dos códigos legislativos. (SCHREIBER, 2013, p.449)

Para criar uma alternativa a este *status quo* do ensino jurídico, pretendemos nesta seção examinar a prática emancipatória da extensão universitária através da educação em Direitos Humanos. Trata-se de uma alternativa que possibilita legar uma boa formação ao discente em Direito, superando o senso comum teórico do ensino jurídico atual. Ela integra no processo de ensino/aprendizagem, a cidadania e a democracia como atividades-fim.

Os Direitos Humanos, em apertada síntese são as liberdades e os direitos básicos de todos os seres humanos nos aspectos, civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, difusos e coletivos. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) em seu artigo 1º dispõe que “ todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

Os Direitos Humanos são um compromisso moral, um pacto racional e discursivo do indivíduo com a sociedade, pautado na ideia de respeito e cooperação com os valores comunitários. A concepção tradicional dos Direitos Humanos atribui o seu desenvolvimento e consolidação na modernidade a quatro *gerações de direitos*. O surgimento histórico dos direitos se deve a processos emancipadores do indivíduo. Sobre este tema, Aloísio Krohling afirma:

Os direitos humanos, no seu desenvolvimento histórico-dialético, surgiram aos poucos e em lugares diferentes, pois o seu processo de construção e reconstrução é perpassado pelas contradições socioeconômicas e políticas de cada época. (KROHLING, 2009, p.52)

A primeira geração de Direitos Humanos está definida na Declaração da Virgínia (1776) e na Declaração dos Direitos do Homem na França (1789). Esta primeira geração limitava o poder do Estado sobre o indivíduo através das ‘liberdades civis’. Neste rol, citamos o direito de ir e vir, o direito de expressão, o direito de manifestação e o direito à vida.

A segunda geração dos Direitos Humanos se efetiva ao longo do século XIX como uma decorrência da primeira geração de direitos. Trata-se da afirmação histórica dos ‘direitos políticos’. Entre eles encontra-se o sufrágio universal, o direito de plebiscito, o referendo e a iniciativa popular.

A terceira geração dos Direitos Humanos surge no início do século XX. Esta geração de direitos orienta-se através de uma consciência social, econômica e cultural nas políticas públicas. O desenvolvimento de uma teoria

social culminou na efetivação destes direitos, de forma pioneira, na Constituição do México (1917) e na Constituição de Weimar na Alemanha (1919).

Os direitos de terceira geração são aqueles que “... expressam os direitos individuais e coletivos dos trabalhadores, bem como os direitos relativos ao consumo de bens e serviços públicos.” (MONTENEGRO, MARQUES, LEAL. 2009, p.30) Este rol de direitos compreende o direito a jornada de trabalho digna, ao salário mínimo, descanso semanal, às férias, ao direito de greve, a seguridade social, saúde e educação.

Os direitos de quarta geração são denominados de *difusos* e *coletivos*. Eles possuem na sua essência o aspecto solidário, autônomo e soberano. Reconhecidos legalmente na Conferência de Viena (1993), estes direitos procuram efetivar as condições necessárias para o desenvolvimento social, a justiça, a paz, o respeito ao ser humano e a autodeterminação dos povos. No aspecto universitário, os direitos de quarta geração são fundamentais para a concretização da missão educativa na pós-modernidade. Estes direitos devem ser observados pela Universidade na sua ação:

Os princípios de igualdade, pluralidade, liberdade, autonomia e solidariedade, que alicerçam esses direitos, têm lugar na Universidade não só quando ela realiza a formação profissional e científica, mas, em especial, quando praticada a extensão, problematizando as desigualdades sociais, ou seja, aceitando o desafio da inclusão social, portanto, da construção da democracia social. (MONTENEGRO, MARQUES, LEAL, 2009, p.31)

O compromisso social da Universidade sob a ótica dos direitos humanos irá promover ações que assegurem os valores democráticos da sociedade pós-moderna, em especial os defendidos pela Constituição da República Federativa do Brasil a partir de 1988.

Na seara destas conquistas, o governo federal editou a partir do ano de 2003 o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNDEH), responsável por reunir as orientações para a criação e efetivação de políticas

públicas em Direitos Humanos. O Plano foi criado a partir do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Acerca da sua missão, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos diz:

O programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005) ao propor a construção de uma cultura universal de Direitos Humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta as instituições de ensino superior à nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outros. (BRASIL, 2007, p.38)

O PNEDH visa fomentar a inclusão da educação em direitos humanos no cotidiano das instituições de ensino, do nível básico ao superior. Visando esta finalidade, o Plano dispõe de orientações programáticas para efetivar sua missão. No ensino superior, objeto de análise dessa dissertação, isso ocorre através da tríade ensino-pesquisa-extensão.

Dessa forma, no âmbito do ensino, os planos curriculares das IES podem incluir disciplinas de Direitos Humanos na sua grade curricular, ou, fomentar o estudo desta temática em disciplinas afins. Na pesquisa, o PNEDH prevê o incentivo às IES e aos órgãos oficiais de fomento à investigação científica criar uma política de estímulo ao estudo dos Direitos Humanos nos cursos de graduação e pós-graduação. Na extensão, o PNEDH inclui a educação em Direitos Humanos como um dos objetivos do Plano Nacional de Extensão Universitária, documento legal, que orienta a prática extensionista nas IES.

A extensão universitária, pelo seu caráter intervencionista merece a nossa atenção especial. Enquanto prática emancipatória da Universidade pós-moderna, a extensão é uma alternativa viável à educação cidadã e democrática. Conceituamos aqui a extensão da seguinte forma:

A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (BRASIL, 2012, p.15)

Na PUC/MG, a extensão universitária “assume o compromisso com a construção de um Estado Democrático de Direito no Brasil e com os direitos humanos.” (PUC Minas, 2006, p.16-17)

A extensão universitária na PUC/MG é orientada a partir da *Política de Extensão Universitária*. O documento que a legitima possui as orientações gerais para o desenvolvimento da extensão na instituição em sintonia com a legislação e as demandas comunitárias. O centro gestor das atividades de extensão é a Pró-reitoria de Extensão (PROEX-PUC/MG).

A PUC/MG é uma instituição de natureza filantrópica e comunitária. Sua identidade está marcada pela intervenção na sociedade de forma responsável e transformadora. A instituição assim define a sua missão:

Promover o desenvolvimento humano e social, contribuindo para a formação humanista e científica de profissionais competentes, que tenha como base valores da ética e da solidariedade e compromisso com o bem comum, mediante a produção e disseminação das ciências, das artes e da cultura, a interdisciplinaridade e a integração entre a Universidade e a sociedade. (PUC MINAS, 200?)<sup>10</sup>

Orientada por este projeto, a PUC/MG através da PROEX promove ações teóricas e práticas que visam o desenvolvimento de uma cultura humanista no seu ato educativo. Estes projetos procuram criar uma interlocução entre Universidade e sociedade na consolidação dos Direitos Humanos.

A visão humanista da PUC/MG entende que é necessário integrar os saberes produzidos na instituição com as demandas sociais. O seu processo de ensino/aprendizagem além da vocação profissional procura a dimensão

---

<sup>10</sup> Disponível em [http://www.pucmg.br/portal/index\\_padrao.php?pagina=990](http://www.pucmg.br/portal/index_padrao.php?pagina=990)

ética do saber. A instituição define as dimensões éticas do conhecimento por ela produzido da seguinte forma:

Igualdade - de valor dos seres humanos e garantia de igualdade de direitos entre eles.

Liberdade - de criação, de expressão do pensamento e de produção do conhecimento.

Autonomia - capacidade de formular leis, em contexto de liberdade, e se reger por elas.

Pluralidade - expressão da igualdade e diferença entre as pessoas, iguais porque humanos e diferentes porque singulares.

Solidariedade - adesão à causa do outro, fundada no respeito mútuo e na interlocução entre sujeitos da sociedade.

Justiça – orientada pela igualdade de direitos e pelo respeito às diferenças. A justiça implica a obrigação de agir quando se tem consciência da injustiça. (PUC Minas, 2006, p.16-17)

As dimensões do saber ético e solidário, realizados na PUC/MG, proporcionam o compromisso com a efetivação do Estado Democrático de Direito. Para realizar esta missão, a *Política de Extensão da PUC/MG* elege uma série de diretrizes e objetivos para a sua ação.

Destacamos as diretrizes e objetivos da Política de Extensão da PUC/MG, ligadas aos princípios defendidos pela epistemologia da ecologia dos saberes que expomos na seção anterior. Entre elas, “a extensão como prática acadêmica dialógica entre a Universidade e a sociedade, que se realiza na relação com o ensino e a pesquisa” (PUC Minas, 2006, p.18) e a “extensão como ação interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, que contribui para o processo de inclusão social e efetivação dos direitos humanos.” (PUC Minas, 2006, p.18)

Entre os vários objetivos da Política de Extensão da PUC/MG, citamos a busca em “consolidar a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão, efetivados em torno de programas e projetos construídos com base em critérios científicos, tecnológicos e em experiências comunitárias.” (PUC

Minas, 2006, p.19) e a “tentativa em estimular atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.” (PUC Minas, 2006, p.19)

As diretrizes e objetivos citados acima, realçam a procura pela ecologia dos saberes na prática extensionista da PUC/MG, ao incentivar o ensino interdisciplinar e transdisciplinar afirmado a partir das experiências comunitárias.

Para concretizar as diretrizes e os objetivos da Política de Extensão da PUC/MG, a instituição se vale de: programas de ação; projetos educativos, sociais, científicos e tecnológicos; cursos teóricos e práticos com carga mínima de 8 horas; eventos acadêmicos como seminários, encontros, conferências, ciclo de debates, exposição, etc.; prestação de serviços à sociedade pautada no caráter pedagógico da ação e divulgação das publicações acadêmicas ligadas às ações extensionistas.

Dentre os vários Núcleos de extensão desenvolvidos pela PROEX, destacamos o Núcleo de Direitos Humanos e Inclusão Social, gerido através da Faculdade Mineira de Direito no âmbito da sua graduação e pós-graduação. Este núcleo é responsável pelo fomento da prática cidadã, através do estudo dos Direitos Humanos e Fundamentais e da troca de experiências entre Universidade e sociedade mediadas pelo curso de Direito.

A consolidação da extensão, no âmbito da Faculdade Mineira de Direito, por meio deste núcleo, possui uma série de linhas temáticas responsáveis pela integração dos saberes teóricos e práticos presentes no currículo da graduação e da pós-graduação em Direito. Dentre elas, destacamos a linha denominada Educação em Direitos Humanos, cuja ementa afirma:

Sociedades democráticas exigem muito mais do que uma educação técnica, instrumental e formal. Exigem uma educação para a sensibilidade, centrada no outro, no humano, capaz de opor-se às barbáries de nosso tempo e de tempos idos, que sempre assombram com seu retorno. Por consequência, demanda-se do profissional do Direito, especialmente em uma instituição de ensino católico, muito mais que o conhecimento técnico e formal de outrora. Atividades de extensão voltadas para a satisfação de demandas sociais por uma educação cidadã devem, portanto,

ocupar um loco privilegiado nos cursos de Direito, propiciando aos docentes e discentes experiências formativas integrais. TEMAS RELACIONADOS: Educação para a cidadania; Educação para as liberdades; Educação para a pacificação dos conflitos; Educação para o trabalho; Educação para o consumo; Democratização da Educação; Ensino Jurídico democrático; Ensino jurídico católico. (PUC Minas 2013, P.25)

A linha temática da educação em Direitos Humanos, desenvolvida no Núcleo de Direitos Humanos e Inclusão Social da Faculdade Mineira de Direito, procura superar o senso comum teórico do modelo de ensino jurídico tradicional.

A educação em Direitos Humanos está em compasso com algumas das práticas emancipatórias pós-modernas no âmbito educativo. Trata-se de uma abordagem crítica do processo de ensino/aprendizagem, através de uma visão transformadora da realidade, afirma Robson Souza:

O Núcleo de Direitos Humanos, com os objetivos de identificar, articular e promover o desenvolvimento, por seus alunos, professores e funcionários, de ações e projetos de defesa, proteção e promoção dos direitos humanos e incentivar a produção do conhecimento e a formação cidadã da comunidade acadêmica, fomentando atividades extensivas que contribuam para o desenvolvimento de ações voltadas para os princípios humanistas que caracterizam a Universidade, fortalecendo sua identidade profundamente marcada pela ação transformadora e pelo compromisso social. (SOUZA, 2009, p.39)

O ensino do Direito na pós-modernidade, deve superar o senso comum teórico a fim de oferecer uma boa formação ao discente. Isso é possível, quando ele é conjugado com a extensão universitária, pautada em princípios humanistas, capaz de realizar uma educação em Direitos Humanos.

Ao se efetivar a prática extensionista, é possível transformar o saber científico produzido no curso de Direito, em um 'novo senso comum' emancipatório. A pluralidade de saberes, juntamente com a integração entre teoria e prática, possibilita a criação de uma alternativa ao senso comum teórico do atual modelo de ensino jurídico e seus disfarces legalistas e

dogmáticos que o mantem distante da realidade social. Boaventura Sousa Santos afirma:

O senso comum emancipatório é um senso comum discriminatório (ou desigualmente comum, se preferirmos), construído para ser apropriado privilegiadamente pelos grupos sociais oprimidos, marginalizados ou excluídos, e de fato, alimentado pela prática emancipatória destes. (SANTOS, 2002, p.109)

A educação em Direitos Humanos possibilita que o conhecimento produzido pelos movimentos sociais e pelos sujeitos coletivos chegue ao nível universitário, influenciando uma epistemologia atenta às necessidades reais da sociedade. O estudante, nesta vereda, é forçado a aguçar a sua curiosidade intelectual e questionar os pressupostos do seu conhecimento. O questionamento ocorrerá desde a estruturação do ensino superior que lhe é oferecido até o conteúdo muitas vezes estanque das disciplinas que ele cursa.

A interatividade entre os ambientes, externo e interno, proporcionada pela extensão universitária, leva a necessidade de se desenvolver uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento. Esta sistematização pode criar os pressupostos necessários ao diálogo e a resolução dos possíveis problemas comunitários, ao mesmo tempo em que capacita o discente a intervir na realidade social onde se encontra. A professora Miracy B. Sousa afirma:

Os cursos deverão se preocupar com indivíduos emancipados que sejam capazes de construir suas carreiras em sintonia com as demandas e opções sociais e possuir habilidades suficientes para adequar seu conhecimento às características da sociedade, aos grupos profissionais e aos novos tipos de organizações sociais, que se transforma incessantemente. (GUSTIN, s.d)

A educação em Direitos Humanos é um caminho para a Universidade participativa. A pós-modernidade, ao criar a necessidade de se repensar e

reinventar os tradicionais cursos superiores, incentiva os estudantes a se manterem inconformados com os comportamentos e ações estatuídos. A formação crítica e consciente diante da complexidade da sociedade atual, são os pilares para uma formação emancipatória do aluno. Sobre esta complexidade, afirma Edgar Morin:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e, há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade, entre o uno e o múltiplo. Os desenvolvimentos próprios da nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. Em consequência, a educação deve promover a “inteligência geral”, apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. (MORIN, apud KROHLING, 2009, p.144)

A ação do discente em Direito, quando formado sob a égide da educação em Direito Humanos, torna possível a sua intervenção na complexa sociedade pós-moderna, de forma democrática e cidadã. Seguindo esta trilha, listamos as experiências bem sucedidas, realizadas em cursos de Direito na atualidade e que preparam o discente para a sociedade complexa, são elas:

- Formação de equipes interdisciplinares das matérias afins, que buscam planejar e integrar os professores e os conteúdos a serem ministrados em sala de aula;
- Formação de núcleos temáticos de pesquisa e ensino em algumas instituições universitárias;
- Integração de professores da graduação e da pós-graduação em grupos de estudos interdisciplinares;
- Integração e intercâmbio dos conteúdos e experiências em ensino, pesquisa e extensão, reunindo professores e alunos no desenvolvimento de projetos integradores em todos os períodos curriculares, seguindo o método pedagógico chamado PBL (*Problem Basic Solving*), centrado em problemas concretos da realidade circundante ou estudos de caso. Tem surgido novos cursos de medicina que aplicam o método PBL e estão priorizando a saúde coletiva nas unidades de saúde.
- Integração de todas as disciplinas propedêuticas na área da filosofia, sociologia, história, antropologia, psicologia e metodologia com o núcleo profissional durante todo o

desenvolvimento do curso, e não apenas nos primeiros períodos. (KROHLING, 2009, p.151)

As propostas enumeradas acima estabelecem a necessidade do ensino do jurídico buscar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na integração entre teoria e prática, através do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, sob a égide da educação em Direitos Humanos, a fim de se adequar à pós-modernidade.

Formar o bacharel em Direito, sob a orientação de uma educação em Direitos Humanos, possibilita a reformulação do conhecimento, visando à ampliação do acesso a justiça "... com a abertura a temas e problemas críticos da atualidade, dando-se conta ao mesmo tempo, das possibilidades de aperfeiçoamento de novos institutos jurídicos para indicar novas alternativas para a sua utilização." (SOUSA JUNIOR, 2008, p.165)

Observando estas disposições que listamos ao longo desta seção, abrimos o horizonte para a possibilidade de se superar o senso comum teórico do ensino jurídico atual, através do saber emancipatório produzido pela extensão universitária. Lembramos-nos ainda, do alerta feito por Boaventura Sousa Santos para a Universidade pós-moderna:

O conhecimento-emancipação tem de converter-se num senso comum emancipatório: impondo-se ao preconceito conservador e ao conhecimento prodigioso e impenetrável, tem de ser um conhecimento prudente para uma vida decente. (SANTOS, 2002, p.107)

A extensão universitária possibilita a Universidade oferecer uma boa formação ao discente. Isso acontece na consolidação de uma IES participativa na pós-modernidade, onde o processo de ensino/aprendizagem é pautado na *Educação em Direitos Humanos*. A Universidade deve incorporar uma postura emancipatória, responsável por valorizar o diálogo através da ação inclusiva das minorias, o pluralismo de saberes, as práticas solidárias, os conhecimentos emergentes e os princípios humanistas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, pretendeu-se discutir o ensino jurídico no contexto da pós-modernidade. Entendeu-se este fenômeno como uma época de transição, onde o conhecimento científico passa a conviver com os saberes práticos e emergentes.

Na atualidade, o ensino jurídico convive com o denominado senso comum teórico, atitude epistemológica que mantém o ensino do direito preso ao legalismo, formalismo e elitismo do seu modelo tradicional de ensino/aprendizagem.

O espaço universitário na contemporaneidade é plural, partilhado por diversas culturas e olhares para com a realidade que lhe cerca. Na pós-modernidade o ensino jurídico deve romper com os postulados do senso comum teórico, ele obsta a integração entre o ensino do Direito e a complexidade social.

Inspirando-se na ‘dupla ruptura epistemológica’, proposta por Boaventura ao conhecimento pós-moderno, o senso comum teórico será compatibilizado com o ‘novo senso comum prático’, onde os saberes periféricos e não científicos influenciam o processo de ensino/aprendizagem do Direito.

Por isso, o ensino jurídico não pode manter o exclusivismo de seu modelo tradicional, pautado na tríade: *professor – código – aluno*. Cabe à Universidade pós-moderna assumir uma posição emancipatória diante de uma sociedade cada vez mais complexa e dinâmica.

A operacionalidade do ensino jurídico pós-moderno rompe os muros da academia, fazendo os saberes da vida prática inundar o meio universitário. O caminho para se efetivar esta diretriz, está sendo sinalizado pela prática da extensão universitária.

A extensão universitária possibilita ao ensino/aprendizagem do Direito a realização do diálogo entre Universidade e sociedade, saber científico e saber

não científico, conhecimento tradicional e conhecimento periférico. Ou seja, a materialização da ecologia dos saberes.

O ensino jurídico nesta trilha rompe com os postulados do senso comum teórico e capacita o discente a interagir com a sociedade, espaço de atuação do indivíduo, quando se tornar um profissional do campo jurídico. Daí nasce à necessidade de se estudar a complexidade que envolve a sociedade pós-moderna e os saberes por ela produzidos, fazendo com que eles possam tornar-se pauta educativa para o ensino do Direito.

Por sua vez, a prática da extensão, quando orientada na sua ação por uma Educação em Direitos Humanos, possibilita a inserção de temas contemporâneos na ação educativa, à título ilustrativo, mencionamos: o direito à memória; o direito à paisagem; o direito à diferença; o direito dos animais; o biodireito; às biotecnologias entre outros.

Conviver com o diferente e o plural é aprender com o outro. O ensino jurídico que adaptar seus métodos a estas demandas, para que possa cumprir com dois objetivos: (1) Poderá efetivar a função social do conhecimento, em especial, a posição da Universidade enquanto detentora da legitimidade científica. Aberta aos saberes não científicos que brotam na sociedade e são necessários para a compreensão da complexa realidade que lhe circunda. (2) O discente formado sob a égide desta ecologia dos saberes, quando se tornar um profissional do meio jurídico, poderá dispor dos instrumentos conceituais e a percepção adequada para observar e intervir de forma consciente e emancipatória na sociedade.

A Universidade pós-moderna, em especial, o ensino jurídico, são essenciais na realização do projeto emancipatório e democrático do país, promovendo a justiça social através da justiça cognitiva.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 266p.

BARROS FILHO, Clóvis de. **O habitus na comunicação**. São Paulo: Paulus, 2003.

BITTAR, Eduardo Carlos. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2ª ed. rev., modificada, atual e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm)

Acesso em 18 de outubro de 2013

BRASIL. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 18

de outubro de 2013

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 18 de outubro de 2013

BRASIL. **INDISSOCIABILIDADE ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão/** Forum de pró-reitores de extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS, Brasília: MEC/SEU, 2006

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2ª tiragem, atualizada. Secretária especial dos Direitos Humanos. Presidência da República. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO, 2007

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Manaus/AM, 2012

BRASIL. **Relatório do MEC sobre a abertura de cursos de Direito no Brasil**. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/22/mec-e-oab-criarao-novas-regras-para-regulacao-de-cursos-de-direito.htm> Acesso em 25 de outubro de 2013.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Manifestações de 2013 e a vontade por um Brasil melhor**. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-06-18/fhc-diz-que-manifestacoes-mostram-vontade-por-brasil-melhor> Acesso em 23 de outubro de 2013

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6ªed, atual. São Paulo; Paz e Terra, 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã: o ensino superior da colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira S/A. 1980.

DANTAS, San Tiago. **Discurso proferido na Faculdade Nacional de Direito**. Rio de Janeiro, 1955. In: Ensino Jurídico: UNB.1976

FARIA, José Eduardo. **A reforma do Ensino Jurídico**. Porto Alegre: Sergio Fabris.1987

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**;coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. - 7ªed - Curitiba: Editora Positivo,2008.

FILHO, Alberto Venâncio. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

FLECHA, Renata Dumont. **Ensino Religioso dos jesuitas: desafios ao sujeito pós-moderno na construção da solidariedade**. In: Fonseca, Thais Nívea de Lima e VEIGA, Cynthia Greive. (org). História da educação: temas e problemas. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011. p.478-509.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. In: Educação e Pesquisa, v.31, nº3, p.483-502, set/dez.2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_ **Extensão e Comunicação ?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **Uma pedagogia da emancipação**. In: Gustin, Miracy Barbosa de Sousa; Lima, Paula Gabriela Mendes (coord). Pedagogia da Emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Forum, 2010. p.15-82.

\_\_\_\_\_ **(Re)pensando a inserção da Universidade na sociedade brasileira atual**. Disponível em Disponível em [http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a\\_pdf/livro\\_unb\\_educando\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_unb_educando_dh.pdf) Acesso em 21 de outubro de 2010.

JUNG, Carl. Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo** (Vol. 9ªed). Petrópolis: Vozes.2012

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ªed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

KROHLING, Aloísio. **Direitos Humanos Fundamentais: diálogo intercultural e democracia**. São Paulo: Editora Paulus, 2009.

LIMA, Paula Gabriela Mendes. **O papel do docente no ensino-aprendizagem emancipatório e transformador: competências a ensinar e para ensinar**. In: Gustin, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord). Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Forum, 2010, p.11-130.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O Direito na História: lições introdutórias**, 2ªed. ver. São Paulo, Max Limonad, 2002.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silviano Santiago - 7ªed - Rio de Janeiro; José Olympio,2002

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Palavras e ideias: a educação em tempos de crise**.Revista Extra-classe, nº2, v.2, jul/dez. 2009. p.130-141

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im) possível**. São Paulo: Futura,1998

MARTINEZ, Sergio Rodrigues. **Manual de educação jurídica** (Vols. 1ªed, 4ªtir.). Curitiba: Juruá.2008

\_\_\_\_\_ **Pedagogia Jurídica** (1ª ed. 5ª reimpressão ed.). Curitiba: Juruá.2012

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito: conceito, objeto, método**. Rio de Janeiro: Forense, 1982

MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. **Massificação e crise no ensino jurídico**. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord). **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Forum, 2010. p.83-110.

MELO, Verônica Vaz de. **Direitos Humanos: a proteção do direito à diversidade cultural**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de. **Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação**. Revista Brasileira de Educação, v.14, nº41, maio/ago 2009. p.269-280

MONTENEGRO, Antônia. MARQUES, Maria Elizabeth. LEAL, Rita de Souza. **Direitos Humanos: pauta da extensão universitária na PUC Minas**. In:

Souza, Robson Sávio Reis (Org). Universidade e Direitos Humanos: práticas desenvolvidas na PUC Minas. Belo Horizonte. Editora PUC Minas, 2009.

MORAIS, Regis de. **A universidade desafiada**. Campinas: Unicamp, 1995.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; tradução: Eloá Jacobina. - 18ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010

\_\_\_\_\_ **Os sete saberes necessários à educação do futuro**: tradução de Eleanora F.da Silva e Jeanne Sawaya;revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 2ed.rev. São Paulo: cortez; Brasília,Unesco, 2011

MOURA, Marcelo de Sousa. **O ensino jurídico em tempos de democratização**. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Direito da PUC/MG. Belo Horizonte, 2009

OLIVEIRA, Debora Elisa. **Entre saberes e fazeres: a produção do conhecimento emancipatório no ensino jurídico**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC/MG. Belo Horizonte.2009

ONU. Organizações das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm) Acesso em 18 de outubro de 2013.

PALMEIRA, Vladimir. **Os valores de 1968**. n: GARCIA, Marco Aurélio. VIEIRA, Maria Alice. Rebeldes e contestadores: 1968, Brasil, França e Alemanha. 2ªed.São Paulo:Fundação Perseu Abramo, 2008.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. **Pós modernidade: desafios a universidade**: In:SANTOS FILHO, José Camilo dos. MORAES, Sílvia E. (orgs) - Escola e universidade na Pós-modernidade. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.p.163-201.

PEREIRA, Lúcia Ribeiro. **De Donzela angelical e esposa dedicada...a profissional da educação: A presença do Discurso Religioso na formação**

**da professora.** Tese de doutorado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_ **A superação do currículo oculto: um desafio para a Universidade.** In: GALUPPO, Marcelo Campos. (org) O Brasil que queremos: reflexões sobre o Estado Democrático de Direito. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2006

PEREIRA, Lusia Ribeiro, BARBOSA. Maria Bueno. **A crise do ensino superior na pós-modernidade: um olhar sobre a construção do desejo na juventude contemporânea.** Projeto de FIP institucional apresentado à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2011

\_\_\_\_\_ **A crise do ensino superior na pós-modernidade: um olhar sobre a construção do desejo na juventude contemporânea.** Relatório final do Projeto de FIP institucional apresentado à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS: Pró-reitoria de extensão. **POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA,** Belo Horizonte. 2006.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS: Pró-reitoria de Extensão. Faculdade Mineira de Direito. **Relatório do Núcleo de Direitos Humanos e Inclusão.** Belo Horizonte, 2013.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINASS GERAIS. **Missão da Universidade.** Disponível em [http://www.pucmg.br/portal/index\\_padrao.php?pagina=990](http://www.pucmg.br/portal/index_padrao.php?pagina=990) Acesso em 15 de outubro de 2010

REBOUÇAS, Fernando. **Ensaio sobre as manifestações do Brasil em 2013.** Disponível em <http://www.infoescola.com/atualidades/ensaio-sobre-as-manifestacoes-no-brasil-em-2013/> Acesso em 23 de outubro de 2013

REIS FILHO, Daniel Aarão. **1968, o curso ano de todos os desejos.** n: GARCIA, Marco Aurélio. VIEIRA, Maria Alice. **Rebeldes e contestadores: 1968, Brasil, França e Alemanha.** 2ªed.São Paulo:Fundação Perseu Abramo, 2008.

RIBEIRO, Wallace Carvalho. LOBATO, Wolney. LIBERATO, Rita de Cássia. **Paradigma tradicional e paradigma emergente: algumas implicações na educação.** Revista Ensaio, v.12, n.01, p.27-42, jan-abr. Belo Horizonte, 2010

RIDENTI, Marcelo. **Breve recapitulação de 1968 no Brasil.** In: GARCIA, Marco Aurélio. VIEIRA, Maria Alice. **Rebeldes e contestadores: 1968, Brasil, França e Alemanha.** 2ªed.São Paulo:Fundação Perseu Abramo, 2008.

ROCA, Deodoro. **Manifesto de Córdoba.** Disponível em <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/manifiesto.htm> Acesso em 30 de setembro de 2013

RODRIGUES, Horacio. Wanderley. **Pensar o Ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

\_\_\_\_\_ **O Direito errado que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do Direito e seu ensino.** Disponível em <https://skydrive.live.com/?cid=6b4b62e0959984ae&id=6B4B62E0959984AE%21492#cid=6B4B62E0959984AE&id=6B4B62E0959984AE%21645>. Acesso em 10 de outubro de 2013.

RUBIÃO, André. **A Universidade participativa: uma análise a partir do Programa Pólos da Cidadania.** Tese de Doutorado apresentada aos programas de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais e ao Departement de Scienci Politique da Université Paris 8/Paris- França, 2010.

SADER, Emir; Gentili, Pablo; Aboites, Hugo (compiladores) **La reforma universitaria: desafios y perspectivas noventa años después.** 1ªed - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLASCSO, 2008.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_ **Um Discurso sobre as ciências.** 11ªed. Porto/Portugal: Afrontamento,1999.

\_\_\_\_\_ **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** In: **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática** - 4ªed. São Paulo: Cortez, 2002

\_\_\_\_\_ **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 13ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_ **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3ªed. São Paulo: Cortez, 2010b

\_\_\_\_\_ **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SCHREIBER, Anderson. **Direito ou Alfafa? Primeiras Notas sobre o Ensino Jurídico.** In: **Direito Civil e Constituição.** São Paulo: Editora Atlas, 2013.

SODRÉ, Muniz. **Reiventando a Educação: diversidade, descolonização e redes.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA JUNIOR, Jose Geraldo. **Direito como liberdade: o Direito achado na Rua experiências populares emancipatórias de criação do Direito.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

SOUZA, Robson Sávio Reis. **A Universidade e os Direitos Humanos.** In: SOUZA, Robson Sávio Reis (Org). **Universidade e Direitos Humanos: práticas desenvolvidas na PUC Minas.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2009.

THAYER, Willy. **A crise não moderna da Universidade moderna (epílogo de o conflito das faculdades)**. Tradução: Romulo Monte Alto. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. **Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008-** 1ªed. - Buenos Aires: Consejo latinoamericano de ciencias sociales, CLASSO, 2008.

VENTURA, Zuenir. **1968: o ano que não terminou**; apresentação de Heloísa Buarque de Hollanda. 3ªed. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

VILELLA, João Baptista. **Ensino do Direito: equívocos e deformação**. Educação. Brasília, MEC, a.3, n.12, p.40-48, abr/jun.1974

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao Direito: a epistemologia jurídica da modernidade**. Vol.2 Porto Alegre: Sergio Fabris, 1995.

WATERS, Roger. **Another brick in the wall (part.2)** Disponível em <http://letras.mus.br/roger-waters/956017/> Acesso em 22 de outubro de 2013.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Fundamentos de história do direito**. 2ªed. Ver. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2001

ZAPPA, Regina. **1968: eles só queriam mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005