

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Direito**

**O ENSINO JURÍDICO EM TEMPOS DE DEMOCRATIZAÇÃO**

**Marcelo de Souza Moura**

**Belo Horizonte**  
**2009**

**Marcelo de Souza Moura**

## **O ENSINO JURÍDICO EM TEMPOS DE DEMOCRATIZAÇÃO**

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 Teoria do Direito.

Professora Orientadora: Doutora Lusia Ribeiro Pereira

**Belo Horizonte**  
**2009**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M929e      Moura, Marcelo de Souza  
              O ensino jurídico em tempos de democratização /Marcelo de Souza Moura.  
              Belo Horizonte, 2009.  
              171f.

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

              1. Estado de direito. 2. Direito – Estudo e ensino. 3. Democratização. I.  
              Pereira, Lusia Ribeiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
              Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

CDU: 340.11

**Marcelo de Souza Moura**

**O ENSINO JURÍDICO EM TEMPOS DE DEMOCRATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

---

Dra. Lusia Ribeiro Pereira (orientadora) – PUC Minas

---

---

---

---

Belo Horizonte, 25 de março de 2009.

*Para meus pais, Nirton e Dalva*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, Nirton e Dalva, meus maiores e melhores professores. Vocês me ensinaram muito e continuam ensinando. Dentre as inúmeras lições destaco aquela que diz: para alcançar os objetivos pretendidos é necessário perseverança nos obstáculos e respeito ao próximo. Amo vocês.

Agradeço à minha orientadora, Lusia Ribeiro Pereira, pela dedicação irrestrita na orientação de meus passos. De seus ensinamentos levo para minha vida que a atividade docente deve ser exercida com atenção, sabedoria, persistência e amor.

Ao professor Lucas de Alvarenga Gontijo, pelo auxílio nas horas em que me faltou tranquilidade.

Ao professor Rodrigo Almeida Magalhães, por acreditar em meu trabalho como docente na PUC-Minas São Gabriel.

Aos amigos da Secretaria da Pós-graduação e da Graduação da Faculdade Mineira de Direito que, com gentileza e eficiência, auxiliaram-me nesta caminhada.

Aos alunos da PUC-Minas Coreu, entrada em 01/2007, manhã e noite, que gentilmente contribuíram com a pesquisa, respondendo ao questionário.

Aos meus alunos na PUC-Minas São Gabriel, no CEAJUFÉ e no grupo de pesquisa em Ensino Jurídico, que auxiliaram muito no meu entender de ensino jurídico.

Às minhas amigas e colegas do Colegiado do Núcleo Acadêmico de Pesquisa da PUC-Minas, sempre presentes e atuantes, por assumirem minhas funções quando eu mais precisava.

Ao professor Rogério Monteiro Barbosa, grande amigo e companheiro, tanto nas horas boas quanto nas ruins, pela interlocução valiosíssima desde os tempos de disciplina isolada, nas noites de sextas-feiras, até o dia do depósito da dissertação.

Aos amigos Gabriela de Sousa Moura, Isabella Monteiro Gomes, Gustavo Siqueira, Marius Fernando Cunha de Carvalho, Márcio Eduardo da Silva Pedrosa Moraes, Mara Pires Pena, Michel Carlos Rocha, Maria Bueno, Juliana Matos Ferreira, Bárbara Ferreira Viegas Rubim, Cristina Corrêa Bento e Talita Júlia Silva Costa. Vocês todos contribuíram de alguma forma com minha dissertação. O mestrado tornou-se mais prazeroso com vocês ao meu lado. Acima de tudo, tornaram-se meus amigos durante a jornada, e isto é o que realmente importa: fazer amigos. Muito obrigado.

E toda gratidão revelada aqui não teria sentido sem Ele em minha vida. Obrigado Deus por permitir tudo isso.

## O LUTADOR

Lutar com palavras  
é a luta mais vã.  
Entanto lutamos  
mal rompe a manhã.  
São muitas, eu pouco.  
Algumas, tão fortes  
como o javali.  
Não me julgo louco.  
Se o fosse, teria  
poder de encantá-las.  
Mas lúcido e frio,  
apareço e tento  
apanhar algumas  
para meu sustento  
num dia de vida.  
Deixam-se enlaçar,  
tontas à carícia  
e súbito fogem  
e não há ameaça  
e nem há sevícia  
que as traga de novo  
ao centro da praça.  
Insisto, solerte.  
Busco persuadi-las.  
Ser-lhes-ei escravo  
de rara humildade.  
Guardarei sigilo  
de nosso comércio.  
Na voz, nenhum travo  
de zanga ou desgosto.  
Sem me ouvir deslizam,  
perpassam levíssimas  
e viram-me o rosto.  
Lutar com palavras  
parece sem fruto.  
Não têm carne e sangue...  
Entretanto, luto.  
Palavra, palavra  
(digo exasperado),  
se me desafia,  
aceito o combate.  
Quisera possuir-te  
neste descampado,  
sem roteiro de unha  
ou marca de dente  
nessa pele clara.

Preferes o amor  
de uma posse impura  
e que venha o gozo  
da maior tortura.  
Luto corpo a corpo,  
luto todo o tempo,  
sem maior proveito  
que o da caça ao vento.  
Não encontro vestes,  
não seguro formas,  
é fluido inimigo  
que me dobra os músculos  
e ri-se das normas  
da boa peleja.  
Iludo-me às vezes,  
pressinto que a entrega  
se consumará.  
Já vejo palavras  
em coro submisso,  
esta me ofertando  
seu velho calor,  
outra sua glória  
feita de mistério,  
outra seu desdém,  
outra seu ciúme,  
e um sapiente amor  
me ensina a fruir  
de cada palavra  
a essência captada,  
o sutil queixume.  
Mas ai! É o instante  
de entreabrir os olhos:  
entre beijo e boca,  
tudo se evapora.  
O ciclo do dia  
ora se conclui  
e o inútil duelo  
jamais se resolve.  
O teu rosto belo,  
ó palavra, esplende  
na curva da noite  
que toda me envolve.  
Tamanha paixão  
e nenhum pecúlio.  
Cerradas as portas,  
a luta prossegue nas ruas do sono.

Carlos Drummond de Andrade



## RESUMO

Na presente pesquisa pretendeu-se compreender e analisar a influência da democratização no ensino jurídico atual, através das condicionantes humanas. No Estado Democrático de Direito brasileiro, a educação, como proposto ideário constitucionalizado, é direito de todos e dever do Estado. No que tange ao ensino superior e jurídico, o dever do Estado efetiva-se mediante a garantia de acesso a níveis mais elevados de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, o Estado vem promovendo a criação de Instituições de Ensino Superior e a ampliação do número de vagas em Instituições já existentes. Conseqüentemente, o acesso a este nível de instrução torna-se mais ampliado, sendo que as vagas são preenchidas por uma demanda cada vez mais heterogênea, que traz para dentro do ambiente acadêmico suas peculiaridades sociais, culturais e econômicas, alterando gradativamente o perfil dos que demandam o curso de Direito. Isto faz com que as relações didático-pedagógicas no curso de direito, inicialmente concebidas para atender uma demanda mais restrita, já não sejam mais eficazes. É possível analisar esta questão tendo-se como norte a condição humana tal como pensada por Hannah Arendt, onde se entende o homem como um ser condicionado, sendo que tudo que entra em contato com ele, de forma espontânea ou não, passa a fazer parte da condição humana. Isto implica as peculiaridades de uma demanda mais heterogênea no curso de Direito, tornam-se condição da existência do ser humano e são capazes de influenciar no ambiente acadêmico. Perceber a necessidade de sua demanda é o desafio do ensino jurídico contemporâneo, no caminho para a consecução da função social da Universidade.

**PALAVRAS-CHAVE: ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO – ENSINO JURÍDICO – DEMOCRATIZAÇÃO – CONDIÇÃO HUMANA.**

## **ABSTRACT**

This research has the purpose of comprehending and analyzing the influence of democratization in the current legal education, through the human conditionings. In the Democratic State of Brazilian Law, education, as a proposed constitutional collection of ideas, is right of all and The State duty. In what it concerns formal and legal education, The State duty brings into effect through the guarantee of access at superior levels of education, research and extension. Therefore, The State has encouraged the creation of formal education Institutions and the enlargement of the number of vacancies in extant ones. Consequently, the access to this level of instruction becomes larger, and the vacancies are filled out by an increasing variety of people who bring their social, cultural and economical peculiarities to the academic environment, gradually altering the profile of those who apply for the Law course. Thus the pedagogic-educational relations in the Law course, initially conceived to assist a restrict demand, are no longer efficient. It is possible to analyze this matter having as guidance the human condition thought of by Hannah Arendt, in which the man is understood to be a conditioned being, and everything that comes to his contact spontaneously or not, becomes part of the human condition. This involves the peculiarities of a more varied demand in the Law course, they become conditions of the human being existence, and are able to influence the academic environment. To realize the necessity of its demand is the challenge of contemporary legal education, on the way to obtain the social function of the University.

**KEY-WORDS:** DEMOCRATIC STATE OF LAW – LEGAL EDUCATION – DEMOCRATIZATION – HUMAN CONDITION.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABIN - Agência Brasileira de Inteligência

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CR - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

FMD – Faculdade Mineira de Direito

IEJ - Instituições de Ensino Jurídico

IES - Instituições de Ensino Superior.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases na educação de 1996

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SESU - Secretaria de Educação Superior

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 INTRODUÇÃO.....                                                                                                                                | 14  |
| 2 ENSINAR E APRENDER EM UM ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: O<br>DESAFIO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ENSINO JURÍDICO.....                          | 18  |
| 2.1 Uma visão de Direito e Democracia no Estado Democrático de Direito.....                                                                      | 20  |
| 2.2 Conhecimentos, saberes e evolução das sociedades. ....                                                                                       | 25  |
| 2.3 Pluralidade social contemporânea e sua relação com a (inter)disciplinariedade do<br>conhecimento .....                                       | 28  |
| 2.4 O ensino e a relação pedagógica: educação, aprendizagem e ensino jurídico. ....                                                              | 34  |
| 3 A CONDIÇÃO HUMANA DO SUJEITO E UMA POSSÍVEL RELAÇÃO COM O<br>ENSINO JURÍDICO. ....                                                             | 46  |
| 3.1 Uma questão de tradução-conceituação nos elementos da vida ativa em Hannah<br>Arendt.....                                                    | 47  |
| 3.2 Vida ativa e vida contemplativa no pensamento de Hannah Arendt.....                                                                          | 49  |
| 3.3 Vita Activa e Condição Humana: a vida, a mundanidade e a pluralidade.....                                                                    | 52  |
| 3.4 Uma possível influência da condição humana no ensino jurídico. ....                                                                          | 61  |
| 4 EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA BRASILEIRA: BASES<br>HISTÓRICAS PARA O ENTENDIMENTO DO ENSINO JURÍDICO NO INÍCIO DO<br>SÉCULO XXI. .... | 69  |
| 4.1 A ausência de ensino jurídico no Brasil dominado pelo Governo Português. ....                                                                | 70  |
| 4.2 O Império brasileiro e o início do ensino jurídico no Brasil.....                                                                            | 72  |
| 4.3 Ensino jurídico na primeira República brasileira: uma ampliação e tentativa de<br>contenção no espaço do ensino público e privado. ....      | 81  |
| 4.4 O Ensino jurídico na Era Vargas (1930 – 1945). ....                                                                                          | 86  |
| 4.5 A Redemocratização brasileira na metade do século XX (1946-1964) e suas<br>consequências para o ensino superior jurídico.....                | 91  |
| 4.6 O ensino jurídico no Governo militar (1964 – 1985): uma expansão no ensino. ....                                                             | 93  |
| 4.7 O ensino jurídico no início da República do Estado Democrático de Direito da<br>Constituição de 1988.....                                    | 96  |
| 5 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO E A FUNÇÃO SOCIAL DA<br>UNIVERSIDADE. ....                                                                 | 101 |
| 5.1 Uma concepção de democratização do ensino superior jurídico no Estado Democrático<br>de Direito.....                                         | 101 |
| 5.2 A função social da Universidade em tempos de democratização .....                                                                            | 107 |
| 6 O ENSINO JURÍDICO NO SÉCULO XXI. ....                                                                                                          | 114 |
| 6.1. A Faculdade Mineira de Direito.....                                                                                                         | 115 |
| 6.2 A coleta e elaboração dos dados. ....                                                                                                        | 118 |
| 6.3 Caracterização dos alunos. ....                                                                                                              | 120 |
| 6.4 O curso de direito na representação dos alunos ou o porque dessa escolha profissional.<br>.....                                              | 121 |
| 6.5 Perspectivas sócio-democráticas e o ensino jurídico. ....                                                                                    | 126 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                                                                                      | 130 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                                                | 133 |
| APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos .....                                                                                              | 143 |

## 1 INTRODUÇÃO

Um dos fatores que possibilita a evolução da espécie humana é a característica representada pela necessidade/possibilidade de buscar conhecimentos, ou seja, interagir com o meio onde se encontra, bem como repassar os conhecimentos adquiridos. Neste cenário, o homem é capaz de buscar estes conhecimentos tanto formalizada nas escolas quanto de uma maneira informal, no seu viver.

No Estado Democrático de Direito brasileiro a educação, como proposto ideário constitucionalizado, é direito de todos e dever do Estado. (BRASIL, 1988). Este direito-dever pode ser implementado de várias formas, desde os ciclos educacionais mais básicos, onde se garante a gratuidade da educação, até os níveis de ensino mais específicos e de cunho profissionalizante, criados para atender a crescente demanda do país (BRASIL, 1996).

No que tange ao ensino superior, o dever do Estado efetiva-se mediante a garantia de acesso a níveis mais elevados de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, o Estado promove a criação de Instituições de Ensino Superior e a ampliação do número de vagas em Instituições já existentes e, conseqüentemente, o acesso a este nível de instrução.

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. Este fenômeno acaba por receber o nome de democratização do ensino.

Tais sujeitos estavam à margem do ensino superior jurídico desde sua criação em 1827 no Estado brasileiro, já que tal curso, daquela época até pouco mais da metade do século passado, era predominantemente composto por indivíduos herdeiros de uma cultura tida como legitimada pela sociedade brasileira. O curso de Direito tinha como função precípua formar intelectualmente a população que detinha poder político e econômico.

Por outro lado, a ampliação do acesso ao ensino jurídico, iniciada nos anos de 1960 e 1970, é intensificada após a promulgação da Constituição da República

de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 assim como uma nova perspectiva de demanda mais heterogênea, que existe nos cursos superiores, trazem novas relações de aprendizagem no decorrer do processo de ensino. É necessário que as IEJ percebam a situação trazida por este tempo social, de modificação do contingente que frequenta o curso de Direito, e se preparem para recebê-lo.

É possível analisar esta questão tendo-se como norte a condição humana tal como pensada por Hannah Arendt. A autora trabalha a noção de vida ativa (*vita activa*) do ser humano e as três atividades essenciais do homem: o trabalho (*labor*), relacionada com as atividades biológicas do ser humano, a obra ou fabricação (*work*), ou seja aquilo que o ser humano fabrica e transforma no mundo e a ação (*action*), ligada ao fato dos homens coexistirem na Terra. Estas três atividades condicionam o homem, respectivamente, pela vida, mundanidade e pluralidade. (ARENDT, 1958, 2005a e 2005b).

Assim sendo, entende-se o homem como um ser condicionado e condicionante. Tudo que entra em contato com ele, de forma espontânea ou não, passa a fazer parte da condição humana. O impacto que a realidade do mundo provoca na existência humana é sentido como condição humana. Assim os aspectos sociais, econômicos e culturais, dentre outros, se tornam condição da existência do ser humano (ARENDT, 2005a, p. 17).

Neste contexto de condição humana, a maior diversificação da demanda do ensino jurídico nos últimos anos, com um público mais heterogêneo, acaba por refletir no ambiente de ensino suas singularidades, além de condicionar o próprio ambiente acadêmico e os seres humanos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim as relações de ensino e aprendizagem criadas para um público mais restrito, que eram consideradas competentes e eficazes, já não o são mais, tendo em vista a diversificação do público que demanda o ensino, se comparado ao público que o demandava no passado. Isto implica que a Universidade precisa construir novas competências para trabalhar com camadas sociais mais amplas e heterogêneas, cujos tempos, espaços, saberes e problemas são de outra ordem (PEREIRA, 1998, p. 11).

Assim sendo, na presente pesquisa pretendeu-se compreender e analisar a influência da democratização no ensino jurídico através das condicionantes humanas.

Para tanto, no capítulo dois desta pesquisa estabelece-se referenciais teórico-metodológicos possíveis de serem utilizados para a compreensão do objeto e da problemática aqui desenvolvida. Busca-se um consenso científico paradigmático para se trabalhar o objeto da pesquisa, relacionando-o com a noção de direito e democracia no Estado Democrático de Direito. Em seguida, promove-se uma análise da importância dos conhecimentos científico e de senso comum para a evolução da sociedade. Em seguida, busca-se compreender a pluralidade social contemporânea e a sua relação com a disciplinariedade e da interdisciplinaridade, importantes para um estudo que busca aporte teórico na Filosofia, no Direito e na Pedagogia. Por último, na concepção de ensino e relação pedagógica, busca-se um possível conceito para ensino jurídico.

No capítulo três, apresenta-se a visão de condição humana em Hannah Arendt, tentando-se compreender uma possível influência das condicionantes humanas no ensino jurídico.

O capítulo quatro apresenta um resgate histórico do ensino superior jurídico no Brasil, desde seu início até o período pós-Constituição da República de 1988. Analisam-se além da legislação pertinente, as tendências do ensino superior e jurídico, o público ao qual se destina nas diferentes épocas, bem como se apresentar alguns fatos históricos que se tornaram condicionantes do ambiente jurídico e dos homens ali envolvidos. Estes dados se tornam importantes para o estabelecimento de um conceito de democratização e da compreensão do ensino superior jurídico neste início de século.

O capítulo cinco vai estabelecer um conceito de democratização do ensino superior (e jurídico), conjugando esta noção com a função social da Universidade, no contexto do Estado Democrático de Direito.

No capítulo seis busca-se uma compreensão da democratização do ensino jurídico atual, sob uma visão da condição humana. Tal compreensão é feita por meio de análise dos dados coletados e elaborados por questionário aplicado em duas turmas da graduação do curso de Direito da Faculdade Mineira de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, unidade Coração Eucarístico, que se encontravam no primeiro período do curso no início do ano de 2007. Procede-se,

pois, a uma análise da democratização e de seus efeitos no ensino jurídico neste início de século.

Assim sendo, acredita-se que se adaptando à realidade contemporânea, o curso de Direito pode aproximar-se de um ideal de democratização, onde não só se permita o acesso ao ensino, mas também a permanência do sujeito e a conclusão de seu curso, permitindo-se ao mesmo que concretize seu projeto de vida, tornando-se um sujeito emancipado perante si mesmo e perante a sociedade. Além disso, a visão e compreensão deste tempo pode fazer com que a Universidade consiga manter e renovar sua função social, adequando-se ao mundo do qual é e faz parte, permitindo que os fatos e acontecimentos atuais, condicionantes da existência humana, assim como, as condicionantes existentes de sua demanda, adentrem no processo de ensino.



## **2 ENSINAR E APRENDER EM UM ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: O DESAFIO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ENSINO JURÍDICO.**

Hannah Arendt considera o pensar como uma das mais importantes atividades da vida do espírito [ou da vida da mente] (ARENDT, 2005a, p.13). O homem é, e sempre foi, um ser pensante, característica que o diferencia dos demais seres do planeta. Assim, o homem é impulsionado para ir além do que já existe e do que encontra ao nascer, buscando conhecer e agregar o que se conhece à vida, na maneira como se vê a vida, interagindo com o mundo e construindo suas verdades pessoais. Ou seja, o homem possui uma “inclinação ou talvez uma necessidade de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo mais do que um instrumento do agir” (ARENDT, 1995, p.11).

Dulce Critelli, em texto que trata do ofício de pensar em Hannah Arendt, afirma que:

Por natureza somos todos criaturas pensantes e nenhum de nós é capaz de ter do mundo, e de qualquer assunto, um ponto de vista absoluto e absolutamente verdadeiro. Como [Hannah Arendt] repete em alguns escritos, a verdadeira realidade do mundo está em poder ser visto por todos nós, de pontos diferentes de percepção. Não há uma só verdade, mas verdades relativas às épocas, lugares, perspectivas em que se formularam e que se sustentaram (CRITELLI, 2007, p. 77).

Assim, o pensar é visto como forma de busca desta realidade, feita por cada um, dentro de sua individualidade perante um entendimento de determinado assunto, expondo o que estava confinado em conceitos pré-existentes:

A tarefa fundamental do pensar é descongelar as definições que vão sendo produzidas, inclusive pelo conhecimento e pela compreensão e que vão se cristalizando na história. A tarefa do pensar é abrir o que os conceitos sintetizam, é permitir que aquilo que ficou preso nos limites de sua própria definição seja liberado. (CRITELLI, 2007, p. 81)

A visão de realidade do mundo contemporâneo no contexto do ensino jurídico, que se propõe a analisar aqui, isto é, um ensino que se pretende democratizado a permitir que o aluno tenha acesso, permaneça e se forme com

qualidade no final do curso de Direito, se fundamenta necessariamente em referenciais e conceitos que postulam um modo de pensar e de agir perante o mundo.

Ao começar um texto, um desafio alcança sempre a mente de seu autor: como ordenar idéias de forma coerente para que o leitor tenha o entendimento exato daquilo que se está buscando dizer. Analisar qualquer fenômeno que seja relacionado (ou não) com o ensino jurídico brasileiro passa necessariamente por uma tomada de posição.

Para lançar um olhar sobre o ensino, o aprender e o entender, dentro de um contexto da ciência jurídica, necessário se faz a busca por referenciais dessa problemática, que auxiliem o leitor no entendimento do que aqui se propõe discutir a respeito do ensino jurídico. Sabe-se também que estas referências não esgotam toda a problemática ou a sua compreensão plena, mas podem apontar para determinados princípios essenciais para compreensão de tal objeto/problema.

Normalmente quando se pensa em referenciais depara-se com a noção de paradigma. O termo foi considerado por Thomas Kuhn como as “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2000, p.13). Para Kuhn o termo paradigma possui um duplo aspecto em sua conceituação:

[...] “paradigma” é usado em dois sentidos diferentes. De um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc..., partilhados pelos membros de uma comunidade determinada. De outro denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (KUHN, 2000, p.218).

Assim explicita-se seu caráter circular, ou seja, a relação existente entre a comunidade científica e o paradigma: “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.” (KUHN, 2000, p.219).

Os estudos de Thomas Kuhn sobre paradigma foram originalmente propostos para as ciências exatas. Não obstante, toma-se aqui o posicionamento de ser possível a utilização deste conceito para o estudo e compreensão de matérias

envolvendo o fenômeno jurídico. No mesmo sentido entende Alexandre Campanelli Aguiar Maia: “podemos utilizar o termo paradigma para compreender as diferentes teorias acerca do direito (ou de outras áreas do conhecimento social)” (MAIA, 2008, p.11).

Este posicionamento de possibilidade de utilização de paradigmas perante o Direito e dos fenômenos jurídicos foi realizado por J.J. Gomes Canotilho, que trabalha tal conceito a partir de Thomas Kuhn, trazendo-o para dentro do campo jurídico, como sendo um “consenso científico enraizado quanto às teorias, modelos e métodos de compreensão do mundo” (CANOTILHO, 1999, p.6).

A partir desse entendimento de paradigma como um consenso científico, busca-se aqui uma base teórico-metodológica que possa fundamentar o desvelamento da complexidade do objeto de estudo escolhido de se analisar neste estudo/pesquisa, pensando-o a partir dessa base teórica para além dos conceitos já postos.

Este consenso científico deve partir do pressuposto de que tanto o ensinar quanto o aprender devem se pautar nos princípios norteadores de um Estado Democrático de Direito, levando-se em conta o tempo social que emoldura essas práticas. Assim sendo, também as relações pedagógicas entre alunos e professores devem se pautar por esses princípios.

## **2.1 Uma visão de Direito e Democracia no Estado Democrático de Direito.**

Para compreender a questão do ensino jurídico no Estado Democrático de Direito brasileiro, estabelecido pela Constituição da República de 1988 (BRASIL, 1988) é necessário compreender também o contexto em que o mesmo se desenvolve, ou seja, o tempo social onde este se insere.

A Carta Constitucional de um país é o texto legal que melhor reflete os interesses da sociedade que o criou. Nela são colocadas disposições que incluem anseios e expectativas existentes no momento de sua fundação, além de conquistas já consolidadas, que servirão de base para os anos futuros. Sua elaboração

representa sempre uma ruptura na ordem jurídica e política anteriormente estabelecida, mesmo que realizada pacificamente.

Entretanto nem todas as inovações propostas pela Carta Constitucional podem ser implementadas de forma imediata. Isto porque o tempo das mudanças é o tempo social, e nesse tempo, as mudanças podem demorar mais, pois não são mensuradas pelo tempo cronológico, que é aquele tempo demarcado pelo relógio e registrado em calendário. Dizendo de outra forma:

As conquistas e anseios existentes, na ocasião da fundação do direito, como por exemplo, os contidos na contagem de tempo cronológico de nossa atual Constituição da República, iniciado em 05 de outubro de 1988, passam por outros tempos, como o tempo social e histórico. Estes não são coincidentes com o tempo cronológico, pois se movimentam num ritmo mais lento do que o tempo dos eventos. (BRAUDEL, *apud*, PINTO, 2002, p. 133).  
Certamente o texto constitucional, naquela ocasião, representou uma virada [ou a expectativa de uma re-ordenação] democrática no contexto brasileiro; embora nem sempre o observador contemporâneo tenha a plena consciência disso, já que “as mudanças ocorrem no tempo de gerações, e mesmo de séculos, por isso os [sujeitos] contemporâneos dos fatos nem sempre se apercebem delas”. (BRAUDEL, *apud*, PINTO, 2002, p. 133). (PEREIRA; MOURA. 2008, p. 3627)

Paulatinamente, portanto, a sociedade evolui, não no tempo das leis ou no tempo dos eventos e acontecimentos (tempo cronológico), mas em um tempo próprio seu, o qual pode ser chamado de tempo social. Niklas Luhmann define tempo social como “a interpretação social da realidade em relação à diferença entre passado e futuro” (LUHMANN *apud* PINTO, 2002, p.157).

Cristiano Paixão Araújo Pinto, ao analisar o conceito de tempo social em Luhmann, afirma que o referido autor entende que a relação entre o passado e o futuro não assume as mesmas características em toda e qualquer sociedade, consequência da multiplicidade e pluralidade dos tempos vinculados à dinâmica social (PINTO, 2002 p.158).

Assim, o tempo social deve ser considerado como um aspecto da construção social da realidade de um determinado povo, levando-se em conta as singularidades de cada sociedade.

Neste tempo social, tido como de modernidade, modernidade em crise ou de pós-modernidade, onde se (re)descobre um contexto de democracia e direito, a busca pela qualidade de vida é a meta ordenadora dos afazeres do sujeito humano. Isso porque o ser humano busca viver mais e melhor, busca, e às vezes consegue,

cada vez mais rápido, melhorar de vida, rumo à concretização de seus sonhos e objetivos. Nesse processo, o homem tenta dignificar a vida e, aos poucos, vai se dignificando.

Várias são as teorias que se mostram capazes de permitir um olhar sobre as expectativas humanas e alcançar êxito acadêmico em seu exame. Mesmo assim, ainda é necessário perseguir teorias que permitam perceber com maior abrangência a relação entre direito e democracia levando em consideração um processo de interação entre os sujeitos sociais e o mundo em que vivem.

Não se pretende aqui explicar teorias do direito, vez que não é este o objeto desta pesquisa. Pretende-se apenas observar pontualmente alguns aspectos que aqui serão importantes para o desenvolvimento das idéias que buscam compreender o que seja direito e democracia no exame do ensino jurídico.

Escolheu-se de utilizar aqui um modelo de democracia procedimental, na forma como pensado por Jürgen Habermas, baseado “nas condições de comunicação sob as quais o processo político supõe-se capaz de alcançar resultados racionais, justamente por cumprir-se, em todo o seu alcance, de modo deliberativo” (HABERMAS, 2002, p.286).

O modelo procedimental de democracia é contextualizado por Habermas analisando-se dois outros modelos pré-existentes, quais sejam, a concepção liberal e a concepção republicana de democracia (HABERMAS, 2002, p. 286). No terceiro modelo de concepção democrática, que apresenta cunho procedimentalista, o qual Habermas prefere chamar de “política deliberativa” (HABERMAS, 2002, p. 277), fica evidenciada a importância das condições de comunicação e procedimento para sua legitimidade:

O conceito de uma política deliberativa só ganha referência empírica quando fazemos jus à diversidade das formas comunicativas na qual se constitui uma vontade comum, não apenas por um *auto-entendimento mútuo de caráter ético*, mas também pela busca de equilíbrio entre interesses divergentes e do estabelecimento de *acordos*, da checagem da *coerência jurídica*, de uma escolha de *instrumentos racional e voltada a um fim específico e por meio*, enfim, de uma fundamentação moral. Assim, os dois tipos de político que Michelman contrapõe [o Liberal e o Republicano] em um exercício de tipificação ideal podem impregnar-se um do outro e complementar-se. A política dialógica e a instrumental, quando as respectivas formas de comunicação estão suficientemente institucionalizadas, podem *entrecruzar-se* no *medium* das deliberações. Tudo depende, portanto, das condições de comunicação e procedimento que conferem força legitimadora à formação institucionalizada da opinião e da vontade. O terceiro modelo de democracia que me permito sugerir baseia-se

nas condições de comunicação sob as quais o processo político supõe-se capaz de alcançar resultados racionais, justamente por cumprir-se, em todo seu alcance, de modo deliberativo. (HABERMAS, 2002, p. 285). (grifos no original)

Dessa forma, este modelo de democracia, tal como pensado por Habermas, dentro do contexto discursivo, tem como um de seus pilares a comunicação lingüística entre os sujeitos sociais, permitindo a argumentação e o entendimento entre os participantes do discurso, garantindo-se assim um procedimento democrático criando uma coesão interna entre negociações, discursos de auto-entendimento e discursos sobre a justiça. Além disso, a prática discursiva fundamenta a suposição de que sob tais condições se almejam resultados ora racionais, ora justos e honestos. Nas palavras de Habermas:

Segundo a concepção liberal, esse processo apenas tem resultados sob a forma de arranjos de interesses. As regras de formação de acordos desse tipo - às quais cabe assegurar a justiça e honestidade dos resultados através de direitos iguais e universais ao voto e da composição representativa das corporações parlamentares, suas leis orgânicas etc. - são fundamentadas a partir de princípios constitucionais liberais. Segundo a concepção republicana, por outro lado, a formação democrática da vontade cumpre-se sob a forma de um autoentendimento ético; nesse caso, a deliberação pode se apoiar quanto ao conteúdo em um consenso a que os cidadãos chegam por via cultural e que se renova na rememoração ritualizada de um ato republicano de fundação. A teoria do discurso acolhe elementos de ambos os lados e os integra no conceito de um procedimento ideal para o aconselhamento e tomada de decisões. Esse *procedimento democrático* cria uma coesão interna entre *negociações, discursos de auto-entendimento e discursos sobre a justiça*, além de fundamentar a suposição de que sob tais condições se almejam resultados ora racionais, ora justos e honestos. Com isso, a razão prática desloca-se dos direitos universais do homem ou da eticidade concreta de uma determinada comunidade e restringe-se a regras discursivas e formas argumentativas que extraem seu teor normativo da base validativa da ação que se orienta ao estabelecimento de um acordo mútuo, isto é, da estrutura da comunicação lingüística. (HABERMAS, 2002, p. 286). (grifos no original)

A teoria discursiva do direito afirma existir um vínculo ou relação entre o Estado de direito e democracia (CATTONI DE OLIVEIRA, 2007, p.11), de tal forma que não é possível pensar-se num Estado de direito sem democracia (HABERMAS, 2005, p.61). Democracia aqui considerada, portanto, como sinônimo de auto-organização política da sociedade (HABERMAS, 2002, p. 287).

O princípio da democracia foi pensado e moldado na medida das normas de direito estabelecidas. Para Habermas, este princípio explica o sentido performativo

da prática de autodeterminação de membros do direito que se reconhecem mutuamente como membros iguais e livres de uma associação estabelecida livremente (HABERMAS, 2003, p.145).

Segundo Habermas, “a idéia básica é a seguinte: o princípio da democracia resulta da interligação que existe entre o princípio do discurso e a forma jurídica” (HABERMAS, 2003, p.158).

Já o direito, a partir de uma concepção democrática escolhida de se trabalhar neste estudo/pesquisa, procurou seguir o posto por Jürgen Habermas, ou seja, o mesmo é positivo, implicando isso em considerá-lo como direito escrito, histórico, contingente, modificável e coercitivo, mas também garantidor de liberdade (HABERMAS, 2002, p 294).

Ainda Marcelo Andrade Cattoni de Oliveira explicita essa dimensão democrática, afirmando que:

Para Habermas, o Direito moderno caracteriza-se por ser positivo, ou seja, Direito escrito que é histórico, contingente, modificável e coercitivo, por um lado, e, por outro, garantidor da liberdade. Há, segundo Habermas, uma relação entre o caráter coercitivo e a modificabilidade do Direito positivo, por um lado, e um modo de positivação ou de estabelecimento do Direito que é capaz de gerar legitimidade, por outro. (CATTONI DE OLIVEIRA, 2007, p. 13)

Assim, adota-se aqui, como consenso científico apto a fornecer um embasamento teórico metodológico, as idéias de direito e democracia num contexto discursivo. Pretende-se, com isso, desenvolver a pesquisa pensando na questão do ensino jurídico num marco de Estado Democrático de Direito, permitindo assim o diálogo entre tais concepções de direito e democracia com aspectos da condição do ser humano<sup>1</sup>. Este posicionamento permitirá uma visão, um compreender tanto a legislação (constitucional ou infraconstitucional) referente ao ensino jurídico, quanto a complexa e plural relação sócio-pedagógica existente entre professores e alunos do curso de direito.

---

<sup>1</sup> Explicitando o aspecto da *vita activa* [vida ativa]; O próprio Habermas utiliza-se da obra de Hannah Arendt, em especial do entendimento de Arendt sobre a *vita activa*, para desenvolver sua teoria do discurso, especificamente quando trata da relação interna entre o direito e a política (HABERMAS, 2003, P.186), do poder comunicativo e formação legítima do direito (HABERMAS, 2003, P.190).

## 2.2 Conhecimentos, saberes e evolução das sociedades.

O homem, ser pensante, com seu raciocínio elaborado, é capaz de aprender, observar, concluir, vivenciar, sentir, assinalar, problematizar, interagir com o meio onde se encontra e repassar conhecimentos adquiridos, ou seja, o ser humano tem a capacidade de pensar e também de evoluir seu pensamento, conseqüentemente, pode alterar sua condição de vida perante o mundo. Possui também qualidade impar de adquirir informações e a partir dessas, produzir conhecimentos.

Tais conhecimentos, classificados epistemologicamente em científicos e de senso comum, estão diretamente ligados ao desenvolvimento das sociedades humanas, e à capacidade do sujeito humano de compreender o mundo e significá-lo, fazer história na medida em que se apropria e dignifica sua vida e o próprio mundo.

Nessa discussão, está sendo adotado o critério do conhecimento científico como sendo um “conhecimento crítico, inovador, minimamente sistematizado, rigoroso e discutível, que deve ser comunicado de forma rigorosa para que outros possam checá-lo” (GALUPPO, 2008, p. 23). Preocupando-se com a capacidade de questionamento e o rigorismo de suas proposições e respostas, o conhecimento científico se habilita a criar um consenso em determinada comunidade científica, constituindo paradigmas.

Sendo assim, este conhecimento adquiriu grande importância no mundo, especialmente nos últimos dois séculos, na mesma proporção, talvez, da perda de prestígio do senso comum. Isto porque o homem contemporâneo vê nas ciências um meio de melhorar sua formação, sua compreensão e sua situação perante o mundo. Buscar conhecer para dominar a própria vida e interferir nos rumos de sua história, através da produção de conhecimento.

Neste processo de absorver e produzir conhecimento, deve-se ter como norte que o ser humano vai transformando em senso comum os saberes herdados de gerações anteriores, apontando novas possibilidades de aprender e produzir conhecimento para a sua geração, bem como para as gerações futuras.

Aqui é importante considerar um entendimento de senso comum tal como colocado por Boaventura de Sousa Santos, um conhecimento “evidente que pensa o que existe tal como existe e cuja função é a de reconciliar a todo custo a consciência comum consigo mesma” (SANTOS, 2003, p.32).



Constitui-se o conhecimento de senso comum em um saber, não científico, mas ainda assim, um saber, com características de ingenuidade e sem suficiente sistematicidade, muito embora, nem por isto, possa ser considerado um conhecimento simplista. Este é o entendimento de Pedro Demo, para quem o caráter não científico do senso comum está no fato de que “não aplica ao conhecimento nele implicado suficiente sistematicidade questionadora. Nisso está a ingenuidade, que pode ir até a credulidade” (DEMO, 1996, p. 17) nessa forma de conhecimento.

O conhecimento de senso comum também possui característica de estagnação perante o novo, da novidade, exatamente por seu caráter acrítico. Como afirmou Marcelo Campos Galuppo, ao diferenciar os conhecimentos científico e de senso comum:

[...] o senso comum não é questionador e crítico, por isso tende a ser avesso às mudanças e à novidade, possuindo, em geral, uma visão estática e ingênua do universo e da sociedade, não questionando em geral, seus próprios fundamentos. (GALUPPO, 2008, p. 21).

Esse conhecimento, produzido assim, sem muito rigor científico, pode, eventualmente, ser objeto de pesquisa. Nada obsta a isto. Na observação e busca humana por pensar e assimilar conhecimentos, um ponto de partida pode se constituir em um objeto ainda não estudado de determinada forma e meio, vindo a ser a base para produção de um conhecimento científico.

Adota-se aqui o raciocínio de que o conhecimento de senso comum deve ser considerado como objetivo de todas as ciências, ou seja, aproximar o sujeito da compreensão da sociedade.

Boaventura de Sousa Santos apresenta na obra “Um discurso sobre as ciências” (SANTOS, 1995), quatro teses que servem para formular e justificar o seu conceito de ciência, sendo que a última delas aponta para que seja um objeto da ciência constituir-se em senso comum.

A primeira tese afirma que todo conhecimento científico-natural é científico social, ou seja, fenômenos naturais podem ser explicados partindo-se de conceitos originários de ciências sociais (SANTOS, 1995, p. 36). A segunda delas pondera que o conhecimento deve ser entendido como local (em grupos sociais concretos) e ao mesmo tempo total (globalizado) (SANTOS, 1995, p. 46). A terceira afirma que todo conhecimento é um autoconhecimento, não sendo mais possível a distinção

dicotômica entre o sujeito do conhecimento e o objeto por ele estudado (SANTOS, 1995, p. 50). A última, já referida acima, é a que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum (SANTOS, 1995, p. 55).

Esse senso comum, que está em parte relegado para alguns a um conhecimento meramente leigo, não pode ser assim considerado. Esta forma de conhecimento não pode ser posta de lado ou esquecida, pois se relaciona com a condição humana do sujeito de compreender o mundo. Myraci Gustin e Maria Tereza Dias afirmam, neste sentido, que “o conhecimento científico realiza-se quando se transforma em senso comum” (GUSTIN; DIAS, 2006, p. 13). Afinal o conhecimento científico não serviria ao seu propósito de constituir-se em senso comum se for mantido desconhecido e guardado em prateleiras nas bibliotecas universitárias.

Não que o pesquisador tenha sempre a pretensão de que seu texto vá mudar o mundo, mas deve-se considerar a possibilidade de que seu estudo possa ser útil, interferindo na sociedade em determinado tempo e espaço, por mais ínfimos que sejam, atentando-se para que não se separe a teoria da prática.

Essa problemática de teoria e prática dentro de um âmbito universitário foi discutida por Boaventura de Souza Santos em sua obra “Pela mão de Alice” (SANTOS, 2005). O referido autor afirma que:

A marca ideológica do desinteresse e da autonomia na busca da verdade fez com que o prestígio se concentrasse na investigação pura, fundamental ou básica e que incluísse nesta as humanidades e as ciências sociais. *Daí a dicotomia entre teoria e prática e a prioridade absoluta da primeira.* Qualquer que tenha sido a sua tradução real no período do capitalismo liberal e na primeira fase do capitalismo organizado, esta ideologia universitária entrou em crise no pós-guerra e nos anos sessenta viu-se frontalmente confrontada com a reivindicação do envolvimento da universidade e do conhecimento por ela produzido na resolução de problemas econômicos e sociais prementes. Foi assim posta em questão a dicotomia entre teoria e prática, e as tensões daí decorrentes têm vindo a ser geridas com recurso a diferentes mecanismos de dispersão. A vertente principal do apelo à prática foram as exigências do desenvolvimento tecnológico, da crescente transformação da ciência em força produtiva, da competitividade internacional das economias feitas de ganhos de produtividade cientificamente fundados. As mesmas condições que, no domínio da educação, reclamaram, no domínio da investigação, o privilegiamento da investigação aplicada. Mas o apelo à prática teve uma outra vertente, mais sócio-política, que se traduziu na crítica do isolamento da universidade, da torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo, apesar de sobre eles ter acumulado conhecimentos sofisticados e certamente utilizáveis na sua resolução. (SANTOS, 2005, p. 199)

O senso comum no âmbito do ensino superior pode ser compreendido como sendo uma relação entre teoria e prática. Pode ainda essa dimensão de produção do conhecimento ser estendida dentro de uma visão que se pretende conjugar com o proposto por Hannah Arendt em “A condição humana” (2005a), onde a existência de uma diversidade de sujeitos representa um (novo) pensar na educação, considerando-se que num lugar onde se encontram vários sujeitos sociais distintos, como é a universidade, a condição humana vai influenciar no processo de interação entre esses e a representação que têm ou possam ter sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Isto pelo fato de que aspectos sociais, econômicos e culturais de cada indivíduo se tornam imediatamente uma condição da existência do ser humano (ARENDT, 2005a, p. 17). Tudo o que foi criado pelo homem, bem como o que já existia na Terra condiciona o ser humano, tornando-se parte de seu mundo.

Esse aspecto, num contexto ampliado de ensino superior, acaba por mudar o referencial da relação pedagógica entre professor e aluno. Um desafio ao qual a sociedade contemporânea se lança, buscando constantemente agregar conhecimento, tanto científico quanto de senso comum e, assim, evoluindo rumo a uma compreensão cada vez maior de si mesmo e do mundo, bem como se abre para produção de novos conhecimentos de realidades por serem ainda desvelados.

Dessa forma, senso comum também pode ser compreendido como sendo a pluralidade de saberes quando se leva em conta a existência na universidade de pluralidade de sujeitos que demandam a produção de um conhecimento mais amplo e diversificado sobre a realidade vivida por esses sujeitos. Dessa forma, uma dimensão que urge ser colocada nos processos pedagógicos de ensino universitário, qual seja a de contemplar a interdisciplinaridade como forma de se fazer e produzir conhecimento.

### **2.3 Pluralidade social contemporânea e sua relação com a (inter)disciplinariedade do conhecimento**

As sociedades mundiais chegaram neste século XXI com grandes expectativas de evolução, cada país, evidentemente, com suas peculiaridades e

costumes. O mundo contemporâneo está sendo marcado por grandes e profundas transformações em vários aspectos, como ciências, sociedade, população, temperatura, geografia, geopolítica, integralização e inter-relações entre os povos, que se explicitam na linguagem cotidiana do ser humano em geral e apontam para uma profunda transformação, diuturnamente impactante nos modos de viver, impulsionados principalmente pelos impactos do progresso.

Os projetos de uma sociedade contemporânea, em um contexto democrático, onde se permite a autonomia privada na medida do possível, sem ferir a autonomia pública, prevêm a possibilidade de consecução de objetivos individuais que, quando considerados coletivamente, tornam a sociedade cada vez mais complexa, pela pluralidade dos projetos sociais existentes.

Estes vários projetos de vida podem ser ou não ser diferentes em relação a outros projetos sociais dentro de uma mesma sociedade.

Desta forma, vários projetos e trajetórias sociais de vida podem conviver, tornando a sociedade cada vez mais pluralizada. A instauração do Estado Democrático de Direito se erigiu destinada a assegurar o exercício de vários e diversificados direitos dentro de uma sociedade plural (BRASIL, 1988). Promover a harmonia dentro dessa diversidade é o desafio das formas de pensar e agir no mundo contemporâneo, aqui especificadamente no mundo acadêmico/jurídico.

A complexidade social se reflete na produção de conhecimentos, que vêm aumentando nas últimas décadas. Para Ivan Domingues existe enorme “inflação de conhecimento, aliada a uma profusão de disciplinas nunca vista antes”. (DOMINGUES, 2005, p.18). Esta profusão de disciplinas, aliada ao excesso de especializações disciplinares, acaba por constituir barreiras para a expansão do conhecimento:

Dessa inflação, pode-se dizer que nenhuma época histórica produziu tanto quanto o século XX: o número de cientistas gerado no século passado ultrapassa largamente sua soma ao longo de toda a história da humanidade; o número de publicações em livros e revistas especializadas não tem equivalente em outras épocas históricas; o acervo das bibliotecas aumentou em ritmo e em escala capazes de deixar os medievais envergonhados; o crescimento do conhecimento nos diferentes ramos da ciência atingiu taxas exponenciais, ao mesmo tempo que a obsolescência aumentou em ritmo crescente: em medicina, por exemplo, o estoque é renovado em menos de 10 anos. Por seu turno, a profusão de disciplinas, a um tempo efeito e causa da inflação cognitiva, pode-se dizer que nenhuma época histórica teve tantas disciplinas e campos do conhecimento: mais de 10.000 em fins dos anos 90 – responsáveis tanto pelas revoluções da ciência e da técnica, que marcaram profundamente o destino da

modernidade, quanto pela introdução de toda sorte de barreiras que, nos dias de hoje, acabaram por constituir-se em verdadeiros obstáculos epistemológicos para a expansão do conhecimento, a saber: as barreiras de ultra-especialização do sujeito cognoscente e a hiper-fragmentação do saber. O resultado desse processo, ainda mal estudado em suas motivações profundas e em seus efeitos diversos, é bastante conhecido: hoje, ninguém domina seu campo de conhecimento ou especialidade; a consequência é o fim do especialista, depois do fim do generalista iniciado no princípio dos tempos modernos, em razão do surgimento e cristalização da especialidade disciplinar (DOMINGUES, 2005, p. 18)

Esta profusão de disciplinas também foi observada por Rogério Monteiro Barbosa, em sua análise a partir da obra de Ivan Domingues:

Com o advento da Modernidade e o desencantamento do mundo, o saber científico passou a ocupar um papel importante. Por um lado, propiciou uma melhoria das condições de vida, mas, por outro, foi, crescentemente, colocando a vida do planeta em risco. Ao mesmo tempo, houve uma tendência irrefreável à ramificação radical do saber e à ultra-especialização do sujeito cognoscente (DOMINGUES, 2005, p. 18). Por um lado, o mundo foi fragmentado em partes, as menores possíveis, para ser conhecido e dominado, por outro, precisou-se de *experts*. Para dar conta dessa realidade fragmentada. A partir de então, a única abordagem metodológica cabível foi a disciplinar. No entanto, mesmo que a ciência especializada tenha avançado vertiginosamente, como já mencionado, o certo é, e cada vez isso vai ficando mais claro no mundo científico, que o mundo de nossa experiência não é disciplinar. Vivemos em um mundo misturado e muito complexo. (BARBOSA, 2008, p.12) (*grifos no original*)

Assim o conhecimento, fragmentado e separado, contido em compartimentos estanques (disciplinas) se, por um lado, organizam e facilitam o seu estudo, por outro lado, esta separação, aliada ao aumento do conhecimento humano no passar dos séculos, dificulta as pesquisas em vários ramos do conhecimento, como tem sido o caso das pesquisas no Direito.

Essa dificuldade nas pesquisas está relacionada em última instância com a ampliação do conhecimento. O ser humano ao agregar para si novas formas de agir, pensar e interagir com o seu meio, fruto do seu crescimento através dos tempos, também vem ampliando suas possibilidades de compreender de tal forma que estes saberes ficaram por demais complexos, densos e volumosos.

Produzir e guardar os conhecimentos e saberes compartimentados em disciplinas sem comunicação entre si, não é mais possível. As relações humanas, os saberes, a busca pela evolução social e tecnológica exige uma reorganização do fenômeno do conhecimento, levando o pesquisador a buscar caminhos alternativos.

Inovar, sair do seio materno da ciência que lhe é básica na formação e ousar enlances em outros campos do conhecimento.

O conhecimento científico, portanto, deve transcender a extrema especificação da disciplinariedade pura e simples. Usar de outras matrizes do conhecimento. É impossível conhecer tudo, mas é factível a possibilidade de aventar para a visão de totalidade.

Para tal, é mister que o pesquisador deixe de lado o enfoque rígido e monológico da disciplinariedade e procure dar na compreensão do objeto uma visão múltipla. Apontar para a dimensão da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. A esse respeito, Ivan Domingues vislumbra esta visão múltipla de aproximação das disciplinas e dos campos de conhecimento, como possível saída para o problema do enfoque monológico de especialização disciplinar:

A saída será buscada, como alternativa à pulverização do saber e à ultra-especialização disciplinar, justamente na aproximação das disciplinas e campos do conhecimento, gerando as abordagens multi, inter e transdisciplinares [...]. O elemento comum das três abordagens, tendo como ponto de ancoragem as disciplinas (pois nenhuma delas se diz contra, anti ou indisciplinar), é a tentativa de encontrar seu objeto – antes dos recortes disciplinares – nos chamados programas de pesquisa, capazes de abarcar as mais variadas áreas do conhecimento, em vista de um produto ou objetivo específico. (DOMINGUES, 2005, p.19)

Tais abordagens são assim contextualizadas e conceituadas por Myraci Gustin e Maria Tereza Dias:

Até muito recentemente (meados do século XX), predominaram a unidisciplinaridade e a metodologia monográfica, que não pretendiam uma visão de totalidade. No pós-guerra, ocorre uma mudança dos rumos. A realidade, cada vez mais complexa, é problematizada e experimenta-se a institucionalização da pesquisa. O enfoque metodológico deixa de ser monológico e, no primeiro momento, assume uma vertente da multidisciplinaridade, ou seja, de cooperação teórica entre campos do conhecimento antes distanciados. Passa-se, daí, não mais, somente, para a cooperação, mas para a cooperação de disciplinas conexas ou para a interdisciplinaridade. Atualmente, a transdisciplinaridade ou a produção de uma teoria única à partir de campos do conhecimento antes compreendidos como autônomos é a tendência metodológica que emerge com maior força. Os dois últimos enfoques exigem uma nova linguagem, dialógica e interativa. Do paradigma da consciência, que antecedeu a esses novos enfoques, passa-se para o paradigma da inter e da transcompreensão, período conhecido como a emergência de um novo paradigma (SANTOS, 2002a, 2000, 2002b). Da antiga razão centrada no sujeito e na metodologia monográfica surge a razão metodológica

comunicacional. Inserem-se, aqui, as “novas” vertentes metodológicas da ciência do Direito e da Sociologia Jurídica. O objeto do Direito passa a ser uma variável dependente e a relação jurídica um fenômeno social. (GUSTIN; DIAS, 2002, p.8)

Independentemente das discussões sobre o Direito ser ou não uma ciência<sup>2</sup>, partimos do fato dele ser colocado oficialmente no Brasil como um saber dentro das ciências sociais aplicadas (CAPES, 2008) e, como tal, é aqui considerado. Assim o sendo, como uma ciência social aplicada, o Direito não pode existir isoladamente, pois os aspectos sociais devem ser observados em seu estudo. Necessário se faz buscar nas demais ciências, conhecimentos e saberes outros que dêem sustentação teórica e prática na sua configuração como ciência. Da mesma forma, essa interdisciplinaridade deve ser levada em conta ao se tratar das relações pedagógicas que subjazem ao processo do ensino jurídico dentro de um Estado Democrático de Direito.<sup>3</sup>

Entender o ensino jurídico nesta dimensão exige um trânsito coordenado com outras áreas do conhecimento. Necessário se faz construir diálogos entre a Filosofia, a Sociologia o Direito e a Pedagogia.

Entretanto, esta interdisciplinaridade deve ser feita com cuidado, pois não é uma tarefa fácil. Bernardo Sorj adverte que trabalhar com interdisciplinaridade apresenta uma dificuldade dupla, pois a especialização é expressão tanto da realidade das sociedades contemporâneas, nas quais subsistemas sociais são altamente diferenciados, quanto da diversidade das disciplinas, que estudam o

---

<sup>2</sup> Antônio Manuel Hespanha utiliza o termo ciência do direito entre aspas e faz a seguinte observação: “Ciência do direito” insinua que o saber jurídico obedece a um modelo de discurso semelhante aos das “ciências”: ou seja, em que há uma referência “verdade” (e uma só), em que se produzem resultados objetivos, por métodos dotados de rigor e univocidade, sobre uma realidade objetiva, exterior ao observador (“positiva”), de tal modo a obter um saber geral (de “leis”), sobre a qual as pré-compreensões ou as opções (filosóficas, políticas, existenciais) do estudioso (do “cientista”) não têm qualquer influência (“neutralidade” da ciência). Esta concepção dominou o estudo do direito a partir dos meados do séc. XVIII, por influência do cientismo das Luzes e da teoria kantiana da ciência. Embora, na sua maior parte, os pressupostos científicos enunciados sejam altamente controversos, sobretudo quando aplicados ao direito, a expressão continua a ser usada, mesmo por aqueles que problematizam algumas das anteriores assunções. A expressão banalizou-se; mas, implicitamente, continua a funcionar como uma certa forma de conferir legitimidade ao saber dos juristas. (HESPANHA, 2007, p.24).

<sup>3</sup> A importância das relações de interação e diálogo entre disciplinas no estudo do Direito, principalmente com as ciências sociais, foi observada por Alfred Büllersbach. Para o autor, no estudo do Direito, podem ser incluídas as transformações causadas pela evolução histórica e social: “as ciências sócias incluem o real na formação jurídica, ajudando, deste modo, a incluir nela a realidade humana, as estruturas sociais e os efeitos reais do Direito (análise das conseqüências na aplicação do direito)” (BÜLLESBACH, 2002, p. 481).

desenvolvimento de teorias, conceitos, problemáticas e sistemas auto-referencias de discursos igualmente diversos sendo, até certo ponto, questionável a inter-relação entre as disciplinas. (SORJ, 2004, p. 116).

Compreender o Estado Democrático de Direito, implica percebê-lo numa visão de interdisciplinaridade. Levar em consideração a crise que envolve os países, especialmente na América Latina.

O Brasil tem vivido nos últimos anos um sintoma de equilíbrio da sua condição social e política, isto se deve em parte a um certo crescimento do processo do trabalho e à estrutura organizacional do mesmo, cujo trajeto histórico não pode ser considerado finalizado e nem desprezado, quando se trata de compreender a complexidade social. Nos dizeres de Bernardo Sorj:

Na América Latina contemporânea, o sentimento de urgência produzido pela desigualdade e os enormes problemas sociais continuam a levar muitos setores desejosos de mudanças a uma vontade transformadora, que considera os procedimentos legais e as exigências próprias da lógica jurídica. Dessa forma, esses grupos dirigem-se, por um caminho próprio, ao encontro da tendência, que caracterizou a história do continente, de desrespeito à autonomia das esferas da justiça pela imposição do poder econômico e/ou político – tendência que ignora que a autonomia dos sujeitos na sociedade moderna só pode ser construída pelo reconhecimento do respeito das regras próprias de cada subsistema social. Se decidirmos enfrentar o esforço de uma análise interdisciplinar partindo do reconhecimento de tais dificuldades é porque acreditamos que a dinâmica social hoje impõe o diálogo entre disciplinas. Este diálogo deve refletir e agir sobre a realidade na qual as fronteiras entre o sistema jurídico e os outros subsistemas sociais tendem, senão a implodir, pelo menos a dar sinais de inúmeras rachaduras e tensões. (SORJ, 2004, 117).

Conseqüentemente essa crise se reflete na construção epistemológica de ver e perceber o mundo presente nos meios acadêmicos, onde se separa o pensar o mundo daquilo que realmente ele é. De um lado os que pensam e de outro os que fazem.

Um consenso possível, que busque quebrar essa dicotomia no processo de construção de conhecimento seria retornar ao conceito de paradigma, cujos pressupostos podem re-moldurar os princípios norteadores da prática de conhecimento. Marcelo Andrade Cattoni de Oliveira e Menelick de Carvalho Netto voltam nessa discussão paradigmática, a partir de Thomas Kuhn e J.J. Gomes Canotilho, entendendo que se deve levar em conta aspectos da condição humana na tarefa científica:



Todo processo de alteração de paradigma, quer seja na ciência, quer seja na vida, não se dá sem resistências. Afinal, não são todos os que, abertamente, reconhecem o esgotamento de uma concepção de mundo na qual construíram seu modo de compreender o trabalho científico, assim como a si próprios. O paradigma no qual nos movemos é constitutivo de nós mesmos. Ultrapassá-lo no sentido de sermos capazes de adquirir um novo horizonte de possibilidade de doação de sentidos à nossa auto-compreensão e à sociedade, ao mundo e à vida, mais amplo, rico e complexo do que o anterior, é saltar para além da linha de *Rhodes*, que um paradigma pode representar.

Implica reconhecer, por um lado, o caráter finito, falível e precário da condição humana, algo que exige o aprendizado crítico e reflexivo em face de tradições sempre carentes de justificação, e requer o quase sempre doloroso abandono daquilo que mais óbvio, natural, certo e assentado até então nos parecia. Por outro lado, implica reconhecer, com Hannah Arendt, em *The Life of the Mind*, [A Vida do Espírito] que o que caracteriza a condição humana, não é um *ser-para-a-morte*, como dizia Heidegger, inexoravelmente presente enquanto finitude, mas um *ser-natal*, em aberto, capaz de liberdade por seu poder de inovar, de dar início, de se reinventar, de fazer nascer e renascer um mundo intersubjetivamente construído entre e em nós. Precariedade, aprendizado e renascimento: não há, pois, outro modo de se garantir o prosseguimento, quer de uma ciência digna do nome, quer de uma vida autêntica, que só se constroem na luta, no reconhecimento recíproco e no debate intersubjetivo que as constituem. (CARVALHO NETO; CATTONI DE OLIVEIRA, 2006, p. 616). (grifos no original)

Esse é um desafio teórico-metodológico da contemporaneidade. Reconhecer a capacidade humana, com todas as imperfeições inerentes ao homem, e prosseguir, buscando novos horizontes, permitindo-se lançar outros olhares sobre os problemas existentes. No contexto delimitado nessa pesquisa, o desafio do ser humano será conseguir qualidade de ensino em um ambiente ampliado de ensino jurídico.

## **2.4 O ensino e a relação pedagógica: educação, aprendizagem e ensino jurídico.**

Entre as atividades do espírito - o pensar, o querer e o julgar - uma que se mostra importante para a educação é o pensar. O pensamento é um eixo de ligação entre o homem e o mundo, para que este possa se posicionar nele e conduzir sua vida. Pensar não é privilégio de quem frequenta a academia, mas está intimamente

conectado às atividades desenvolvidas na academia, pois a educação e a escolarização fazem parte desse modo humano de ser.

A escola cumpre essa função na medida em que se coloca como sendo o espaço de delimitação entre o indivíduo e o sujeito, entre o particular e o público, entre o universal e o específico. Os sujeitos que demandam por educação e ensino, incluindo-se aí o ensino superior jurídico, adentram na escola com expectativas e projetos de vida variados e, ao mesmo tempo variáveis. Os sujeitos que estão na escola também possuem uma perspectiva sobre o que deve ser ensinado. São portadores de certa noção do que se pode ser almejado da escola, ou seja, traduzem expectativas dos sujeitos em busca de um conhecimento formalizado.

Para desvelar como ser estabelecida uma relação entre o conteúdo ensinado e a perspectiva de quem aprende, no contexto de um Estado Democrático de Direito, sobretudo na perspectiva do curso de Direito, pretende-se trabalhar os conceitos de ensino, educação, aprendizagem e ensino jurídico, dentro da relação pedagógica, ou seja, daquela relação que se estabelece entre professor e aluno no contexto de um curso.

Uma forma de entender questões relacionadas com o ensino e a educação foi trabalhada por Hannah Arendt na obra “Entre o Passado e o Futuro” (ARENDT, 2000), precisamente no capítulo intitulado “Crise na Educação (ARENDT, 2000, p. 221). Tal texto foi escrito no contexto social dos Estados Unidos da América do Norte dos anos 50 do século passado. Entretanto, segundo Arendt, a crise na educação possui contornos cíclicos, podendo se repetir praticamente em qualquer país e em qualquer época:

[...] há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados. É justamente essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época: pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país. (ARENDT, 2000, p. 222).

Sendo assim, perfeitamente factível acreditar-se que suas ponderações sobre o educar, o ensinar e o ensino superior possam ser aplicadas ao problema/pesquisa aqui exposto. Desta forma buscou-se nos escritos de Arendt, um ponto de partida para se esboçar um entendimento sobre educação.

Em um primeiro momento, Hannah Arendt afirma que a essência da educação está na natalidade (ARENDT, 2000, p.223), ou seja, no fato de que os indivíduos nascem no mundo e, uma vez que aqui estão, precisam ser apresentados ao mundo do qual são recém-chegados e no qual continuarão como participantes.

A Natalidade de que trata a pensadora judia alemã não é apenas o nascer no mundo no sentido biológico de geração da vida, mas ter com o mundo pré-existente uma relação privilegiada. Tal relação não é ofertada para todas as espécies no planeta, mas oferecida apenas à vida humana. Nos dizeres de André Duarte, ao interpretar a natalidade no âmbito da educação em Hannah Arendt, está se afirmando que:

[...] Natalidade não deve ser pensada como o fato da geração da mera vida (*zoe*, em grego): plantas e animais também nascem, mas não vêem o mundo, isto é, não mantém uma relação privilegiada com um mundo preexistente, no qual o recém-nascido deve ser cuidadosamente introduzido. O que caracteriza a educação em relação a outras formas de inserção dos seres vivos em um ambiente já existente é essa relação privilegiada que a vida humana (*bios*) mantém com o mundo, uma relação que tem de ser tecida. (DUARTE, 2007, p. 85) (Grifos no original)

O ser humano possui, então, essa relação privilegiada com a qual reage e interage com o meio onde está estabelecido, apto a ser nele inserido e, em seu tempo, inserir nele a nova geração, na qualidade de pais ou por intermédio de professores nas escolas, responsáveis por apresentar o mundo aos recém-chegados.

Essa atividade de inserção dos recém-chegados ao mundo, no entendimento de Hannah Arendt está relacionada com o amor. Ama-se o mundo, o bastante para assumir a responsabilidade por ele, salvando-o da ruína de não ser renovado, bem como ama-se às crianças, no sentido de não abandoná-las por si mesmas no mundo adulto. Fornece-se também com a educação a chance aos recém-chegados de se prepararem para aprender algo novo e impensado para a atual geração adulta:

A Educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar

um mundo comum. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isto é o nosso mundo. (ARENDT, 2000, p. 247).

Neste sentido, de ser a educação o local onde se apresenta a criança ao mundo, também caminha o pensamento de Lúcia Ribeiro Pereira:

Isso se torna importante porque uma das principais funções da escola é apresentar à criança o mundo, como espaço do exercício da liberdade e da cidadania. O mundo como lugar do plural, do diversificado e do múltiplo. E, o sujeito adulto, portador da liberdade, é aquele que aprende a conviver com as diferenças. E, para isto, não basta apresentar, por palavras, aos "recém-chegados", as diferenças. O educativo não está presente apenas nas palavras que são ditas, mas muito mais na forma em que se diz e na forma como as coisas são feitas. É na relação que se estabelece com os objetos - pessoas ou coisas - que está o elo do educativo. A escola tem como tarefa primeira e primordial, educar, ou seja, preparar os mais jovens para viverem no espaço público. Para tal, eles têm que aprender a fazer a travessia do mundo privado (família) para o mundo público (cidade). (PEREIRA, 1996, p. 196).

Assim, educar os recém-chegados ao mundo é torná-los aptos a ultrapassar a infância e mostrar-lhes o mundo adulto, preparando-os para ingressar na comunidade de adultos (ARENDT, 2000, p.224). Essa tarefa constitui responsabilidade dos adultos para com os jovens e também para com o mundo. Para tanto, o educador assume essa responsabilidade perante o jovem, através de autoridade. Arendt explica o termo, diferenciando a autoridade do educador das qualificações do professor:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável à autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. (ARENDT, 2000, p. 239)

Assim, a autoridade se relaciona com a responsabilidade do educador perante o mundo e os educandos. E a autoridade aqui referida não pode nem deve ser confundida com coerção e violência. A autoridade de que trata Arendt exclui a utilização de meios externos de coerção, que seria exatamente o ponto de fracasso

da autoridade, que é bem diferente da obediência, intrínseca à noção de autoridade. (ARENDT, 2000, p.129).

Tampouco a autoridade deve ser confundida com o processo de argumentação, uma vez que “onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão, ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica.” (ARENDT, 2000, p.129).

Clarificando esse ponto, o entendimento de Hannah Arendt, para quem a autoridade não pode significar nem coerção e nem argumentação é explicitado no que se segue:

Se autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos (a relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado). (ARENDT, 2000, p.129).

Então a autoridade deve existir, não pelo medo, mas pelo conhecimento e pela responsabilidade de apresentar o mundo aos que nele querem inserir-se. (ARENDT, 2000, p.239).

Uma vez entendida a responsabilidade dos seres humanos adultos com a educação dos recém-chegados ao mundo que lhes é novidade, deve-se buscar um conceito para educação tendo em vista esse consenso científico paradigmático.

Uma resposta por demais simplista seria colocar o educar apenas como transmitir para os alunos conhecimentos anteriormente produzidos sobre determinados assuntos. Devem ser esclarecidos outros meandros nessa resposta. Não se pode ficar na noção de que educar seria apenas formar o sujeito. Educar não pode ser por si só formar o indivíduo, tão-somente por formar ou apresentar-lhe o conhecimento, mas permitir que consigam novas respostas perante as questões mundanas novas e também outros olhares sobre antigas questões.

Esse raciocínio de se permitir outros olhares para novos e velhos questionamentos sobre o mundo relaciona-se com a emancipação e formação do sujeito cognoscente. Prepara-se o sujeito para assumir, ao seu tempo, o lugar e papel dos adultos, bem como, nos dizeres de Arendt, se permite uma renovação no mundo comum (ARENDT, 2000, p. 247).

Entendimento semelhante possui Theodor W. Adorno, para quem o educar não pode ser pensado em termos de emoldurar o indivíduo em uma fôrma (ADORNO, 2003, p.153). Deve-se ir além, permitir o crescimento do sujeito por si só, liberá-lo de amarras sociais que tentam privá-lo de sua evolução. Caso contrário a educação não cumpriria seu papel: “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo.” (ADORNO, 2003, p. 143).

Nessa linha de raciocínio aqui empreendida, deve-se pensar o educar como forma de emancipar o sujeito. Em Adorno, a educação e a emancipação do sujeito estão intrinsecamente relacionadas:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, *mas a produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia [de H. Becker - entrevistador], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. (ADORNO, 2003, p.141) (grifos no original).

Assim, toma-se aqui a visão de educação como fator que permite a apresentação do mundo pré-existente aos recém-chegados ao mundo, fornecendo ainda os meios para se promover a evolução desse mundo apresentado, bem como permitir ao educando que, num futuro, adquira os meios para se emancipar perante si mesmo e perante os demais sujeitos na sociedade.

Explicitada a visão de educação como apresentação do jovem ao mundo e a sua emancipação como sujeito, passa-se a análise do termo ensino. Este tem uma amplitude conceitual mais especificada. Muitas vezes tido como sinônimo de educação, o ensino possui uma idéia mais pontual na sua forma de apresentação do mundo, uma vez que essa relação é intermediada por um ritual pedagógico entre aquele que ensina – professor – e aquele que aprende – aluno.

Neste raciocínio concorda-se com Eduardo Bittar, para quem o ato de educar é aquele que envolve todos os processos sociais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos, políticos que definem, a condição do indivíduo (BITTAR, 2006, p. 12), sendo que o termo ensino deve ser usado num sentido de menor amplitude:

Ensino é o termo que se utiliza em sentido mais preciso, menos amplo e mais técnico. O termo ensino representa uma relação mais pontual, que se destaca de um processo de aprendizado direcionado e direto, em que se podem detectar dois pólos relacionais, a saber, o educador e o educando. O ensino tem mais a ver com o engajamento da atividade educacional em relações privadas ou públicas de prestação de serviços educacionais, tendentes à formação elementar dos indivíduos nas ciências, nas práticas e nos saberes constituídos pelos progressos da humanidade. [...] O ensino é apenas um capítulo da educação de uma pessoa. (BITTAR, 2006, p. 12)

Um dos fatores de diferenciação entre educar e ensinar está na época da vida que os mesmos ocorrem para os sujeitos. No entendimento de Hannah Arendt, segundo o qual a educação não é pensada como se fosse feita para adultos nos mesmos moldes que se faz com crianças, vez que os adultos são pessoas inseridas no mundo, ou seja, já foram apresentados ao mundo, mesmo que tal apresentação não tenha ocorrido através de processos formalizados de educação, sendo possível apenas apresentá-los a pequena parte do mundo.

[...] É impossível determinar mediante uma regra geral onde a linha limítrofe entre a infância e a condição adulta recai, em cada caso. Ela muda freqüentemente, com respeito à idade, de país para país, de uma civilização para outra e também de indivíduo para indivíduo. A educação, contudo, ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível. Em nossa civilização esse final coincide provavelmente com o diploma colegial, não com a conclusão do curso secundário, pois o treinamento profissional nas universidades e cursos técnicos, embora sempre tenha algo a ver com a educação, é, não obstante, em si mesmo uma espécie de especialização. Ele não visa mais a introduzir o jovem no mundo como um todo, mas sim em um segmento limitado e particular dele. (ARENDT, 2005, p. 246)

Neste pormenor, em relação ao ensino, não se pode falar em amadurecimento biológico, mas em desenvolvimento de seres humanos já amadurecidos. A ressalva é feita tendo-se em vista que o ensino jurídico, bem como todo o ensino superior é voltado para adultos.

Dessa maneira, o conhecimento do direito, formalizado numa relação pedagógica, chega até o sujeito de sua demanda através do ensino jurídico e não de

uma educação jurídica. Além de ser um seguimento do conhecimento limitado disciplinarmente, é feito para adultos. Mesmo que não se saiba o grau de amadurecimento do sujeito ou que existam sujeitos muito jovens no ensino-aprendizagem do jurídico, são estes considerados adultos. Aqui o entendimento não é biológico,<sup>4</sup> mas social, de ensino de uma profissão de inserção e emancipação do sujeito.

Assim sendo, na busca por uma conceituação, considera-se aqui o ensino como um processo de apresentação ao sujeito cognoscente já inserido no mundo, de um aspecto pontual do mundo existente, permitindo-se que esse sujeito adquira a capacidade de emancipação perante si mesmo e perante os outros sujeitos na sociedade, possibilitando ao mesmo, com isso, sua evolução social.

Prosseguindo nesta análise conceitual, tem-se que educar e ensinar estão relacionados com outro conceito que pretende-se explicitar aqui, qual seja, o aprender. Pode-se dizer que nas extremidades da relação pedagógica entre professores e alunos estão, de um lado o educar ou ensinar e, de outro lado, o aprender. Completam-se dentro da estrutura pedagógica. Torna-se vazio o educar e o ensinar sem a contra-partida do aprender.

Não se pretende fixar olhar sobre nenhuma das várias teorias de aprendizagem existentes<sup>5</sup>, mas apenas conjugar educar e ensinar da forma como aqui considerados, com o aprender.

Para tanto recorre-se inicialmente ao dicionário, onde encontram-se as seguintes definições para aprender:

[...] V. t. d. 1. Tomar conhecimento de. 2. Reter na memória, mediante o estudo, a observação ou a experiência. T.i 3. Tornar-se apto ou capaz de alguma coisa, em consequência de estudo, observação experiência, advertência, etc. int. 4. Tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, em consequência de estudo, observação, experiência, advertência, etc. (FERREIRA, 1995, p. 54)

---

4 Nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, considera-se adulto por exclusão legislativa, ou seja, aquele indivíduo que passou da linha da adolescência, completando 18 anos de idade e não mais tendo sua proteção dada pelo ECA: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990)

<sup>5</sup> Tais como: Teorias behavioristas (Watson, Guthrie, Thorndike, Hull e Skinner); Teorias cognitivas (Hebb, Tolman, Gestalt e Lewin); Teoria das hierarquias de aprendizagem (Gagné); teoria da mediação (Vygotsky); Psicologia dos construtos pessoais (Kelly); Teoria da aprendizagem significativa (Rogers); Teoria da aprendizagem significativa (Ausubel) e Teoria dos modelos mentais (Johnson Laird). (MOREIRA, 1999)



Tal definição mostra-se incompleta perante o que aqui se tomou como definição de educar e ensinar. É certo que aprender relaciona-se com tomar conhecimento, reter na memória e obter aptidão. Mas não é só isso. Vai-se além, indicando tanto um caminho de apresentação do mundo quanto de emancipação no ato de aprender.

Dizendo de outra forma, o educar e o ensinar, na concepção aqui defendida, estão ligados à apresentação do mundo, ou de parte desse mundo, bem como à concepção de emancipação do sujeito. Da mesma forma, pode-se entender o aprender partindo-se destes aspectos, ou seja, considerando-o intrinsecamente relacionado com o ensinar e com a emancipação do sujeito cognoscente.

Deve-se ter como norte também o que se considera educação e ensino como formas de se emancipar o sujeito, de apresentá-lo ao mundo. Um conhecimento produzido e retido na memória no ato de aprender deve permitir ao sujeito a capacidade de tornar-se emancipado perante aquele conhecimento que se tornou disponível, bem como perante os outros sujeitos. Reter as informações não apenas para alojá-las em um lugar do cérebro, mas tê-las como conhecimento prévio necessário para se produzir conhecimento científico, apropriar-se dele, ao ponto de transformá-lo em sendo comum, porque o mesmo torna-se intrínseco ao sujeito cognoscente.

É necessário, portanto, para aprender, que o sujeito cognoscente desenvolva-se. E dentro de uma relação pedagógica formalizada, o professor exerce papel importante no aprender, uma vez que se responsabiliza por apresentar o mundo ou parte dele aos sujeitos que buscam o aprendizado.

Assim se pode observar dois aspectos do aprender relacionados com os sujeitos: a capacidade do professor em educar e/ou ensinar seu aluno e a capacidade do aluno em aprender.

A capacidade do professor em educar ou ensinar também está relacionada com sua responsabilidade na apresentação do mundo ou de parte do mundo, portanto, relacionado com o saber cuidar do aluno para que este alce vãos próprios, tornando-se emancipado.

Nesta linha de raciocínio Pedro Demo comenta utilizando-se do entendimento de Sócrates, na qual o professor deve emancipar os alunos, para apontar a importância do professor no aprendizado:

Saber cuidar significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte ao aluno, incluindo-se aí a rota de construção da autonomia. Assim procede toda mãe: cuida intensamente do filho, exerce sobre ele influência decisiva, mas investe tudo na sua emancipação. Trata-se do cuidado que não abafa, agora, tutela, mas liberta, colocando o professor não como dono ou capataz do processo, mas como mentor socrático ou maiêutico. Recupera-se com essa idéia algo que é tão antigo quanto a humanidade: educar é processo de dentro para fora, como asseverava Sócrates, quando insistia na instigação do professor para promover a emancipação dos alunos. O professor não se torna descartável. Muito ao contrário, assim como os pais jamais são descartáveis, o professor é figura decisiva do processo de aprendizagem, ocupando, entretanto, lugar de apoio e motivação, orientação e avaliação, não o centro do cenário. Este centro é o aluno: o professor não pode pensar, pesquisar, elaborar, fundamentar, argumentar, ler pelo aluno. Está na biologia humana que as novas gerações precisam de todo cuidado da geração anterior, muito embora este cuidado não possa desandar em tutelas, mas eclodir em processos emancipatórios. (DEMO, 2007, p.13)

Levando-se em consideração a característica do ensino superior no final do século XX e princípio desse século XXI, existe uma heterogeneidade dos sujeitos que demandam por essa modalidade de conhecimentos.

Aqui, portanto, o desafio de ensinar é permitir a produção do conhecimento em um ambiente onde se encontram estes indivíduos com suas peculiaridades de desenvolvimento, sem perder de foco a emancipação do sujeito.

Então, dentro do exposto, pode-se considerar o aprender, formalizado em uma relação pedagógica, como o ato de tornar-se capacitado em um assunto, amplo (educação) ou pontual (ensino), de forma a se conseguir meios para transformá-los em saber, contribuindo para sua própria emancipação perante aquele conhecimento e aos outros sujeitos.

Dentro desta dinâmica, já se faz possível agora chegar a um conceito de ensino jurídico que atenda à análise que aqui se desenvolve, ou seja, trabalhar o ensino jurídico em um contexto do Estado Democrático de Direito.

Assim sendo, considerando-se ensino um processo de apresentação de determinado assunto ou de um aspecto do mundo, a um sujeito que já está inserido neste mundo, possibilitando sua emancipação e evolução social, pode-se chegar a um entendimento de ensino jurídico, como sendo aquele ensino responsável por introduzir o sujeito, já inserido no mundo, no ambiente jurídico, de forma a possibilitar que esse sujeito emancipe-se perante si e perante a sociedade e o

próprio mundo, na busca pela consecução de seus objetivos em relação ao curso de Direito.

Os sujeitos que demandam o ensino jurídico podem ter vários objetivos em relação ao curso de Direito. Entretanto, um objetivo que apresenta-se como imediato na busca pela emancipação, relaciona-se com a qualidade, ou seja, fazer um curso de qualidade, conseguir permanecer na Instituição de Ensino Superior e, ao final, receber o título de bacharel em direito.

Certamente poderão existir vários outros objetivos mediatos, para além dos muros da graduação em uma faculdade de Direito, considerando-se a pluralidade da sociedade contemporânea. Mas cursar Direito apenas para ter em mãos um diploma, sem se preocupar com o aprendizado, não deve e não pode ser objetivo do sujeito que demanda um curso jurídico, tampouco pode ser indicativo de democratização do ensino jurídico.

Portanto, a qualidade do curso de direito, bem como em todos os outros cursos superiores, está intimamente relacionada com o processo de aprendizagem e com os objetivos dos sujeitos, não importando quais sejam tais objetivos. É necessário que se desenvolva o senso crítico do aluno, possibilitando o seu desenvolvimento social, tanto durante, quanto após o término do curso. Nesta linha de raciocínio, Miracy Gustin e Maria Tereza Dias entendem que “é necessário fazê-los sujeitos do processo de aprendizagem, bem como indivíduos críticos em relação ao que é ensinado, não só em relação ao conteúdo das disciplinas, como em relação à sua prática profissional cotidiana (GUSTIN; DIAS, 2006, p. 3).

Em uma realidade brasileira, pensado-se em emancipação, pode-se entender o posicionamento de Paulo Freire, para quem educação é uma mudança de atitude de velhos hábitos:

[...] a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro antigos e cultorológicos hábitos de passividade, por hábitos de participação e ingerência, de acordo com o clima da fase de transição. (FREIRE, 1994, p. 94).

Neste aspecto, entende-se o que seja a qualidade do curso superior. Ao se promover indivíduos críticos, esses conseguem se emancipar de amarras sociais

pré-estabelecidas por antigos hábitos, buscando a concretização dos objetivos do sujeito cognoscente.

Assim, pensa-se compreender o ensino jurídico nessa pesquisa. Um ensino voltado para a emancipação do sujeito que o demanda, o que vem atender aos ideais estatais do Brasil, com igualdade e democracia entre os habitantes, no marco de um Estado de Direito Democrático. Nele, deve-se permitir o desenvolvimento do sujeito no curso de Direito, para que o mesmo possa concretizar seus objetivos de vida, quaisquer que sejam.

### 3 A CONDIÇÃO HUMANA DO SUJEITO E UMA POSSÍVEL RELAÇÃO COM O ENSINO JURÍDICO.

Pensar o ensino jurídico como um meio de se alcançar a emancipação frente ao mundo e a si mesmo, da forma como aqui se optou, em um contexto ampliado de ensino, pode ser possível trazendo-se como referencial teórico-metodológico uma concepção de condição humana<sup>1</sup>.

Considerando-se a complexidade da vida contemporânea e do sujeito nela inserido, devem ser observados aspectos que também podem influenciar e condicionar o sujeito no meio onde este se insere, bem como a influência deste sujeito no próprio meio.

A característica do homem de se desenvolver, de adquirir conhecimento, de compreender e transformar informações em conhecimento novo passa necessariamente por sua condição de humano.

Esta condição humana foi pensada por Hannah Arendt, que trabalhou dois conceitos já existentes na Filosofia, que constituem duas formas de vida: a vida contemplativa e a vida ativa do homem (ARENDT, 2005a, p.20 e ARENDT, 2005b, p.175).

A pensadora tratou com mais profundidade destas duas formas de vida em obras distintas. A vida contemplativa tem lugar nas discussões em "*The life of the mind*" traduzida para o português como "A vida do espírito", obra lançada postumamente (e inacabada) no ano de 1978. (ARENDT, 1995). Já a vida ativa foi desenvolvida duas décadas antes, em 1958, com a publicação da obra "*The Human Condition*", traduzida para o português "A Condição Humana", (ARENDT, 2005a). Mais tarde volta a pensadora ao tema da vida ativa, em texto concebido para

---

<sup>1</sup> Que não pode ser confundida com a natureza humana: "a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constitui qualquer coisa como uma natureza humana. Pois, nem aquelas que discutimos aqui, nem aquelas que deixamos de lado, como o pensamento e a razão, e nem mesmo a enumeração mais meticulosa de todas elas constituem características essenciais da existência humana no sentido de que sem elas essa existência não mais seria humana." (ARENDT *apud* MAGALHÃES, 2006, p. 49)

conferência realizada pela Universidade de Chicago no final de 1964 (ARENDT, 2005b).<sup>2</sup>

É possível verificar que a condição humana interfere tanto no homem individualmente, quanto coletivamente, na pluralidade da sociedade. Como esclarece Celso Lafer:

Em *The Human Condition*, Hannah Arendt se propõe a examinar aquilo que é específico e o que é genérico da condição humana. Através de sua singularidade, diz ela, o homem retém a sua individualidade e, através de sua participação no gênero humano, ele pode comunicar aos demais esta sua singularidade. (LAFER, 1979, p.28)

A pensadora afirma que tal obra trata de uma reflexão, de “um pensar sobre o que estamos fazendo” (ARENDT, 2005a, p. 13), no sentido de se promover uma “reconsideração da condição humana à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes” (ARENDT, 2005a, p. 13)<sup>3</sup>, ou seja, tomando-se como base a concepção de mundo contemporâneo, desenvolvendo a discussão com os elementos da vida ativa.

### **3.1 Uma questão de tradução-conceituação nos elementos da vida ativa em Hannah Arendt.**

De início, cabe observar um desafio contemporâneo, acentuado em um mundo cada vez mais globalizado e complexo: as várias línguas mundiais existentes, considerando-se tanto as contemporâneas, bem como as antigas, já em

---

<sup>2</sup> A Conferência, com o título “*labor, work and action*”, foi pronunciada em 10 de novembro de 1964, no evento intitulado “*Cristianity and the economic man: moral decisions in an affluent society*”, realizado na Divinity School of the University of Chicago. Arendt respondia, na conferência, à seguinte pergunta: “em que consiste uma vida ativa?” (CORREIA, 2005, p. 169).

<sup>3</sup> A obra “A condição humana” foi lançada no auge da chamada guerra fria, ocorrida entre dois grandes blocos político-ideológico, liderados pelos EUA e pela URSS, principiando conflitos e fazendo pairar uma recorrente ameaça nuclear. Além disso, a produção de novos saberes e tecnologias avançava rapidamente modificando a visão de mundo que existia até então, ampliando o horizonte humano, com a busca de novas fronteiras, para além do mundo, fato que não passou despercebido por Hannah Arendt, motivando-a a escrever o capítulo “A conquista do espaço e a estatura humana”, na obra “Entre o passado e o futuro” (ARENDT, 2000, p. 326).

desuso, podem conter sentidos e conceitos diferentes para palavras e expressões que são, normalmente, traduzidas como sinônimos. Explicando de outra forma, nem sempre uma palavra em uma língua vai possuir o mesmo significado ou ter a mesma amplitude e sentido do que a palavra considerada como sua correspondente em outra língua.

Este fenômeno vai ser verificado na condição humana proposta por Hannah Arendt, já que existem vários sentidos para as palavras inglesas “*labor*” e “*work*” nos contextos das línguas contemporâneas. Considerando-se apenas o idioma original da obra, escrita em inglês, podem-se encontrar dez significados diferentes para “*labor*” (COLLINS, 2004, p. 799), enquanto que, para “*work*”, encontram-se trinta e nove diferentes significados (COLLINS, 2004, p. 1678), o que já traria uma dificuldade natural ao tradutor-intérprete para o entendimento do significado que Arendt atribui a estas palavras em seus textos.

A própria Arendt fez considerações acerca do alcance da terminologia que emprega nas atividades da vida ativa em línguas como a francesa e a alemã (ARENDT, 2005a, p.91).<sup>4</sup>

De igual forma, também é o caso de verificar se as palavras correspondentes em português a “*labor*” e “*work*” possuem o mesmo alcance e amplitude que no inglês, para que se evitem imprecisões com os termos na forma como pensados por Arendt.

A edição em português de “A Condição Humana” adotou como tradução de “*labor*”, “*work*” e “*action*”, respectivamente, as palavras “labor”, “trabalho” e “ação”, o que vem sendo alvo de críticas, sobretudo o uso dado às palavras labor e trabalho, pois tal tradução, embora possa ser feita para designar “*labor*” e “*work*”, não alcança ao que Hannah Arendt pretendia dizer, podendo levar, como pondera Theresa Calvet de Magalhães, a confusões e dificuldade em sua compreensão (MAGALHÃES, 1985, p. 132).

Alguns autores tratam a palavra inglesa “*labor*”, indistintamente, como labor e trabalho, bem como tratam o termo inglês “*work*” como fabricação ou produção (ADEODATO, 1989, p. 116). Há também autores que traduzem as palavras “*labor*” como ‘trabalho’ e “*work*” como ‘obra’ ou ‘fabricação’ (MAGALHÃES, 1985; e 2006).

---

<sup>4</sup> “É o caso do francês *ouvrier* e do alemão *werken*. Em ambas estas línguas, diferentemente do uso corrente do inglês *labor*, as palavras *travailler* e *arbeiten* quase perderam seu significado original de dor e atribuição[...].” (ARENDT, 2005a, p. 91)

Assim sendo necessária se faz uma tomada de posição, dentre as opções disponíveis, para prosseguir-se neste estudo/pesquisa.

Quanto ao termo “*action*”, não há dificuldades em tratá-lo como “ação”, como aqui será feito. Para o termo “*Labor*”, um sentido possível de aproximar ao que pretende Hannah Arendt – onde o labor é a atividade relacionada com o processo biológico do ser humano – é associá-lo à palavra “trabalho”, como faz Celso Lafer:

De acordo com Hannah. Arendt existem três experiências humanas básicas. A primeira é a do *animal laborans*, assinalada pela necessidade e concomitante futilidade do processo biológico, do qual deriva, uma vez que é algo que se consome no próprio metabolismo, individual e coletivo. No sentido etimológico, *labor* indica a idéia de tarefas penosas, que cansam e, por essa razão, a primeira palavra, em português, que ocorre, é *labuta*, cuja origem provável é *labor*. Entretanto, julgo que a palavra etimologicamente indicada para traduzir, em português, *labor*, que é o termo que Hannah Arendt emprega no seu livro, seria *trabalho*. De fato, trabalho, segundo muitos autores, vem do baixo latim *tripalium*, derivativo de *tres* + *palus* (três paus), aparelho destinado a sujeitar cavalos que não queriam se deixar ferrar. *Tripaliare*, trabalhar, significa torturar com o *tripalium*, que era um instrumento de três paus. Para outros autores, trabalho vem do baixo latim *trabaculum*, do latim *trabs* – trave, viga, usadas também para ferrar animais. Seja como for, trata-se de viga que todos nós carregamos na penosa e sisífica labuta de lidar com a necessidade. (LAFER, 1979, p. 29) (grifos no original)

Por outro lado, prefere-se adotar o termo “*work*” como “obra” ou “fabricação”, tal qual o entendimento de autores como Theresa Calvet de Magalhães (1985; 2006)

Assim sendo, considerando-se estas traduções para as atividades da vida ativa, como trabalho [*labor*], obra ou fabricação [*work*] e ação [*action*], para alcançar-se o pensamento de Hannah Arendt, é possível abordar tal temática, o que se faz apenas na medida necessária para analisar uma relação com o ensino jurídico nos moldes do objeto delimitado nesta pesquisa.

### 3.2 Vida ativa e vida contemplativa no pensamento de Hannah Arendt



Ao explicar a vida ativa, Hannah Arendt, o faz diferenciando-a da vida contemplativa. Ordena inicialmente seu pensamento com base nestes dois conceitos de vida, tal qual encontrados na filosofia e religião até o início da Era Moderna<sup>5</sup>.

João Maurício Adeodato mostra sua visão diferenciadora sobre estas duas formas de vida, vida ativa e vida contemplativa, com base em suas reflexões acerca do pensamento de Hannah Arendt:

A “Vita Activa” é constituída pelas atividades através das quais o ser humano responde ao ambiente que o cerca e às condições que determinam sua existência; [...] A “Vita Contemplativa”, por seu turno, muito embora também dirigida ao mundo, possui uma dimensão interior que lhe permite alhear-se – até certo ponto – dos condicionamentos ambientais e históricos. (ADEODATO, 1989, p.13)

Originariamente, a vida contemplativa foi pensada como uma vida superior à vida ativa, o que atendia aos ditames das sociedades antigas que cunharam tais conceitos.<sup>6</sup> Esta perspectiva, a qual Hannah Arendt preocupa em afastar, relaciona-se ao fato de a visão de vida ativa ter sido concebida a partir da concepção de vida contemplativa. A vida ativa foi colocada com uma dignidade muito restrita em relação à vida contemplativa, “vez que servia às necessidades e exigências da contemplação em um corpo vivo.” (ARENDT, 2005b, p. 176). Entretanto ninguém pode ou consegue permanecer em estado contemplativo durante todo o tempo. É neste sentido o pensamento de Hannah Arendt:

Minha questão é a seguinte: em que consiste uma vida ativa? O que fazemos quando estamos ativos? Ao propor esta questão, admitirei como válida a antiga distinção entre dois modos de vida, entre uma *vita contemplativa* e uma *vita activa*, que encontramos em nossa tradição de pensamento filosófico e religioso até o limiar da era moderna, e que quando falamos de contemplação e ação, nos referimos não apenas a certas faculdades humanas, mas a dois modos de vida distintos. Sem dúvida, a questão possui alguma relevância, porque mesmo se não contestarmos a suposição tradicional de que a contemplação é de uma ordem superior à ação ou a de que toda ação é efetivamente apenas um meio cujo verdadeiro fim é a contemplação, não podemos duvidar — e

<sup>5</sup> Para a autora, três eventos constituem o início da era moderna: “a descoberta da América e subsequente exploração de toda a terra; a Reforma que, expropriando as propriedades eclesiásticas e monásticas, desencadeou o duplo processo de expropriação individual e acúmulo de riqueza social; e a invenção do telescópio, ensejando o desenvolvimento de uma nova ciência, que considera a natureza da Terra do ponto de vista do Universo” (ARENDT, 2005a, p. 260).

<sup>6</sup> No item dois do capítulo um de “a condição humana” Arendt mostra uma construção de tais conceitos, partindo de pensadores das cidades-Estado gregas até chegar à idade média e moderna. (ARENDT, 2005a, p.20).

ninguém jamais duvidou — de que seja bastante possível para os seres humanos passar pela vida sem jamais se entregarem à contemplação, ao passo que, por outro lado, ninguém pode permanecer em estado contemplativo durante toda sua vida. (ARENDT, 2005b, 175)

Assim, em Arendt, a vida ativa não é apenas aquela em que a maioria dos homens está engajada, mas é também aquela vida da qual nenhum ser humano consegue escapar completamente. Isto acontece por ser próprio da condição humana que a contemplação permaneça dependente de todos os tipos de atividade da vida ativa. No pensamento de Arendt, a contemplação:

[...] depende do trabalho [*labor*] para produzir tudo o que é necessário para manter vivo o organismo humano, depende da fabricação [*work*] para criar tudo o que é preciso para abrigar o corpo humano e necessita da ação [*action*] para organizar a vida em comum dos muitos seres humanos, de tal modo que a paz, a condição para a quietude da contemplação, esteja assegurada. (ARENDT, 2005b, 175)

Dentro desta perspectiva, as atividades da vida ativa auxiliam nas tarefas da vida contemplativa. Ou seja, os homens, limitados pelo período de tempo entre o nascimento e a morte, submetidos à fabricação [*work*] para viver e para se sentirem em casa no mundo e incitados a agir para encontrar o seu lugar na sociedade de seus semelhantes, conseguem com isso, as condições necessárias para a contemplação.

Entretanto esta participação da vida ativa e de suas atividades que condicionam o homem, não é capaz de condicionar a vida contemplativa, além de serem, o pensar, o querer e o julgar autônomos entre si:

A autonomia das atividades espirituais, além disso, implica também que essas atividades não são condicionadas; nenhuma das condições da vida ou do mundo lhes é diretamente correspondente. Pois a "tranquilidade desapaixonada" da alma não é, propriamente falando, uma condição; a mera tranquilidade não apenas jamais produz a atividade espiritual, a premência de pensar, como também a "necessidade da razão", na maior parte das vezes, silencia as paixões, e não o contrário. É certo que os objetos do meu pensar, querer ou julgar, aquilo de que o espírito se ocupa, são dados pelo mundo ou surgem da minha vida neste mundo; mas eles como atividades não são nem condicionados nem necessitados quer pelo mundo, quer pela minha vida no mundo. Os homens, embora totalmente condicionados existencialmente [...] podem espiritualmente transcender todas essas condições, mas só espiritualmente; jamais na realidade ou na cognição e no conhecimento em virtude dos quais estão aptos para explorar a realidade do mundo e a sua própria realidade. (ARENDT, 1995, p. 56).

Assim apresenta-se uma visão contemporânea de vida ativa, contendo as atividades fundamentais da existência humana, o trabalho [*labor*], obra ou fabricação [*work*] e ação [*action*], onde estas atividades não condicionam a vida contemplativa, mas auxiliam o homem na tarefa de contemplação.

Esta perspectiva das atividades da vida ativa, e de suas condicionantes, pode influenciar tanto o indivíduo quanto os homens em vários aspectos e afazeres, como no caso de uma participação mais ampliada e heterogênea no âmbito do ensino jurídico. Entretanto, para explicar tal afirmativa, é necessário, pois, expor uma parte do pensamento de Hannah Arendt em relação às atividades da vida ativa e suas condicionantes.

### **3.3 Vita Activa e Condição Humana: a vida, a mundanidade e a pluralidade.**

Dentro das três atividades humanas fundamentais que compõem a vida ativa, trabalho [*labor*], obra ou fabricação [*work*] e a ação [*action*], pode-se encontrar uma corresponde condição humana, respectivamente, a vida, a mundanidade, e a pluralidade. E estas condicionantes do ser humano apresentam elementos que podem ser relacionados com o ensino do Direito, fazendo-se necessário, preliminarmente, identificar-lhes conceitos e atributos.

O trabalho é definido por Hannah Arendt como sendo a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual decadência estão vinculados às necessidades vitais produzidas e incorporadas pelo trabalho [*labor*] no processo da vida. (ARENDT, 1958, p. 7)<sup>7</sup>.

Em outras palavras, o trabalho é uma atividade que tem como finalidade a satisfação das necessidades básicas da vida, dos bens consumíveis necessários para a manutenção da vida, em seu ciclo biológico. Nos dizeres de Hannah Arendt,

---

<sup>7</sup> Tradução livre do trecho: Labor is the activity which corresponds to the biological process of the human body, whose spontaneous growth, metabolism, and eventual decay are bound to the vital necessities produced and fed into the life process by labor. (ARENDT, 1958, p. 7)

[...] o trabalho produz bens de consumo, e trabalhar e consumir são apenas dois estágios do sempre-recorrente ciclo da vida biológica. Estes dois estágios do processo vital seguem-se um ao outro tão intimamente que quase constituem um mesmo movimento, o qual, mal termina, tem de começar tudo de novo. (ARENDT, 2005b, p. 180)

Tais bens consumíveis são resultado imediato do processo de trabalho, sendo estes de menor duração. Hannah Arendt utiliza-se de John Locke para clarificar o entendimento dos bens consumíveis bem como sua característica de curta duração:

Os bens de consumo, o resultado imediato do processo de trabalho, são as menos duráveis das coisas tangíveis. São, como assinalou Locke, "de curta duração, de modo que - se não forem consumidos - se deteriorarão e perecerão por si próprios". Depois de uma breve permanência no mundo, retomam ao processo natural que os forneceu, seja através da absorção no processo vital do animal humano, seja por deterioração; em sua forma manufaturada, eles desaparecem mais rapidamente que qualquer outra parte do mundo. Eles são as menos mundanas e, ao mesmo tempo, as mais naturais e necessárias de todas as coisas. Embora sejam manufaturados, eles vêm e vão, são produzidos e consumidos, de acordo com o sempre-recorrente movimento cíclico da natureza. Por conseguinte, não podem ser "acumulados" e "armazenados", como seria necessário se tivessem de servir ao principal propósito de Locke: estabelecer a validade da propriedade privada no direito que os homens têm de possuir seu próprio corpo. (ARENDT, 2005b, p. 181)

Assim realizado pelo “animal trabalhador” (*animal laborans*), o trabalho corresponde à condição humana da própria vida. (ARENDT, 1958, p. 7)<sup>8</sup>. Isto implica que o trabalho participa tanto das fadigas e penas às quais o homem se submete na vida, como também da felicidade que pode existir apenas pelo fato de se estar vivo.

Uma vez que os homens não são seres meramente naturais, envolvidos também nas atividades da fabricação e ação, constitui-se o trabalho, para Hannah Arendt, o único modo do homem conseguir permanecer dentro do ciclo vital, trabalhando e consumindo, cansando e descansando. Em outras palavras,

O homem, o autor do artifício humano, que designamos mundo para distingui-lo da natureza, e os homens, que estão sempre envolvidos uns com os outros por meio da ação e da fala, não são de modo algum seres meramente naturais. Mas, na medida em que nós também somos apenas criaturas vivas, o trabalho é o único modo de podermos também

---

<sup>8</sup> Tradução livre do seguinte trecho: The human condition of labor is life itself. (ARENDT, 1958, p. 7)

permanecer e voltar com contento no círculo prescrito pela natureza, afadigando-se e descansando, trabalhando e consumindo, com a mesma regularidade feliz e sem propósito com a qual o dia e a noite, a vida e a morte sucedem um ao outro. A recompensa das fadigas e penas, embora não deixe coisa alguma atrás de si, é até mais real, menos fútil que qualquer outra forma de felicidade. Ela repousa na fertilidade da natureza, na confiança serena de que aquele que, nas fadigas e penas, fez sua parte, permanece uma parte da natureza, no futuro de seus filhos e dos filhos de seus filhos. (ARENDT, 2005b, p. 182)

A pensadora vai sustentar também a necessidade de equilíbrio da vida para se manter a felicidade. Eventos e situações que possam causar desequilíbrio, como a miséria, onde a exaustão é seguida pela penúria, ou o oposto, ou seja, uma vida inteiramente sem esforço, onde o tédio toma o lugar da exaustão, “e onde os moinhos da necessidade, do consumo e da digestão trituram até a morte, inclementes, um corpo humano impotente arruína a felicidade elementar que resulta do estar vivo.” (ARENDT, 2005b 182).

Pode-se ainda encontrar um elemento de trabalho [*labor*] em todas as atividades humanas, na medida em que são executadas como tarefas rotineiras, mediante as quais ganhamos a vida e nos mantemos vivos. (ARENDT, 2005b, p. 183).

Para Hannah Arendt, a própria característica da repetição, que pode levar o ser humano até o extremo do cansaço, é capaz de fornecer breves momentos de alegria, compensadores de toda a penúria sofrida. Nas palavras da pensadora:

Um elemento de trabalho está presente em todas as atividades humanas, mesmo na mais elevada, na medida em que elas são executadas como tarefas "rotineiras" mediante as quais ganhamos a vida e nos mantemos vivos. Seu próprio caráter repetitivo, que na maioria das vezes sentimos ser um fardo que nos extenua, é que fornece aquele mínimo de contentamento animal para o qual os grandes e significativos momentos de alegria, que são raros e jamais duram, nunca podem ser um substituto e sem o qual os mais duradouros momentos de verdadeira aflição e tristeza, embora igualmente raros, dificilmente poderiam ser suportados. (ARENDT, 2005b, p. 182)

Assim é a condição humana da atividade trabalho [*labor*]. Uma necessidade biológica do ser em trabalhar e descansar, ou seja, da repetição do trabalho para nos mantermos vivos, mesmo que esta repetição nos leve a experimentar momentos de extremada fadiga, reconfortados por breves lapsos de alegria e satisfação. Esta é, pois, a condição humana do trabalho, ou seja, a vida. Os seres humanos, contidos

entre sua natalidade e mortalidade, necessariamente, para se manterem vivos, devem realizar trabalho [*labor*], como processos biológicos que são.

Por sua vez, a obra ou fabricação [*work*], diferentemente do trabalho [*labor*], é uma atividade que não se relaciona com o ciclo vital (natalidade e mortalidade), mas com o caráter artificial da existência humana, com a produção de objetos pelo ser humano, atividade relacionada com a condição humana da mundanidade. Arendt assim conceitua obra ou fabricação [*work*]:

A obra [ou fabricação, *work*] é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, que não está incorporada no recorrente ciclo vital da espécie humana, e cuja mortalidade não é compensada por este ciclo. A obra [*work*] produz um mundo "artificial" de objetos, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais. A condição humana da obra ou fabricação [*work*] é a mundanidade. (ARENDT, 1958, p. 7) (*tradução nossa*)<sup>9</sup>

Hannah Arendt também preocupa-se em diferenciar trabalho de obra, vez que considera inusitada a diferenciação (ARENDT, 2005a, p. 90). O ser humano, com a atividade da obra ou da fabricação, enquanto *homo faber*, fabrica objetos que vão constituir a artificialidade do mundo. Mais durável do que o trabalho [*labor*], os objetos produzidos ou fabricados pela atividade obra [*work*] vão dar estabilidade e solidez ao mundo, para que este possa abrigar cada vez mais e melhor o homem, não se constituindo, entretanto, estes objetos em bens consumíveis, tão-somente usáveis. Arendt analisa o tema da seguinte maneira:

A obra de nossas mãos, distintamente do trabalho de nossos corpos, fabrica a mera variedade infinita das coisas cuja soma total constitui o artifício humano, o mundo em que vivemos. Tais coisas não são bens de consumo, mas objetos de uso, e o seu uso adequado não causa seu desaparecimento. Elas dão ao mundo a estabilidade e a solidez sem as quais não se poderia contar com ele para abrigar a criatura mortal e instável que é o homem.

Certamente, a durabilidade do mundo das coisas não é absoluta; não consumimos coisas, mas as usamos; e se não o fizermos, elas simplesmente se degradam e retornam ao processo natural geral do qual foram retiradas e contra o qual as erigimos. A cadeira, se abandonada à própria sorte ou expelida do mundo humano, converter-se-á novamente em madeira, e a madeira se deteriorará e retornará ao solo do qual a árvore

---

9 Work is the activity which corresponds to the unnaturalness of human existence, which is not imbedded in, and whose mortality is not compensated by, the species' ever-recurring life cycle. Work provides an "artificial" world of things, distinctly different from all natural surroundings. Within its borders each individual life is housed, while this world itself is meant to outlast and transcend them all. The human condition of work is worldliness. (ARENDT, 1958, p. 7)

brotou antes que fosse derrubada para se tomar o material sobre o qual operar [work] e com o qual construir. Contudo, embora o uso não deixe de desgastar estes objetos, este fim não é previamente planejado, não era o objetivo de sua fabricação, como a "destruição" ou o consumo imediato do pão é o seu fim intrínseco; o que o uso desgasta é a durabilidade. Em outras palavras, a destruição, embora inevitável, é incidental para o uso, mas inerente ao consumo. O que distingue o par de sapatos mais débil dos meros bens de consumo é que eles não se estragam se não os calço, eles são objetos e, portanto, possuem uma certa independência "objetiva" própria, por mais modesta que seja. Usados ou não, eles permanecerão no mundo durante um certo tempo a menos que sejam gratuitamente destruídos". (ARENDT, 2005b, p. 183).

Assim, os objetos ou na expressão usada por Arendt, as coisas, que são produzidas no mundo com a fabricação pelo *homo faber*, possuem uma durabilidade maior do que os bens consumidos relacionados ao trabalho, o que lhes confere uma certa independência em relação aos homens. (ARENDT, 2005b, p. 184). Podem ser fabricados e não necessariamente usados logo em seguida. Além disso, os objetos fabricados, provenientes de materiais naturais<sup>10</sup>, por possuírem uma objetividade que lhes é inerente, são resistentes e suportam, por algum tempo, as necessidades dos usuários vivos:

É esta durabilidade que concede às coisas do mundo sua relativa independência em relação aos homens que as produziram e as usam, a sua "objetividade" que as faz resistir, "se opor" e suportar, ao menos por um tempo, as necessidades e carências vorazes de seus usuários vivos. Deste ponto de vista, as coisas do mundo têm por função estabilizar a vida humana, e sua objetividade repousa no fato de que os homens, não obstante sua natureza sempre em mudança, podem recobrar sua identidade graças à sua relação com a duradoura identidade dos objetos, com a mesma cadeira hoje e amanhã, a mesma casa de outrora, do nascimento até a morte. Ante a subjetividade dos homens encontra-se a objetividade do artifício feito pelo homem, não a indiferença da natureza. Somente porque erigimos um mundo de objetos a partir do que a natureza nos dá e construímos um ambiente artificial na natureza, protegendo-nos assim dela, podemos considerar a natureza como algo "objetivo". Sem um mundo entre os homens e a natureza haveria movimento eterno, mas não objetividade. (ARENDT, 2005b, p. 184)

---

<sup>10</sup> Sobre o caráter natural dos materiais, Hannah Arendt diz: "O material já é um produto das mãos humanas que o retiraram de seu lugar natural, seja matando um processo vital, como no caso da árvore que fornece a madeira, seja interrompendo algum dos processos mais lentos da natureza, como no caso do ferro, da pedra ou do mármore, arrancados do ventre da Terra." (ARENDT, 2005b, p. 184).

Assim sendo, com o pensamento de Hannah Arendt se pode entender a condição humana da mundanidade, como condição relacionada à atividade humana da obra [*work*]. O mundo é algo que os homens possuem em comum, ao qual os humanos, com suas capacidades e características, conseguiram vencer o ambiente natural e lançar sobre ele um ambiente artificial, fabricado pelos próprios homens. É um espaço com objetos produzidos destinado a fornecer o habitáculo, a morada do ser humano. Não é o mundo o mesmo que o planeta Terra, mas é aquilo que pertence em comum aos homens, produzido por eles. (ARENDT, 2005b, p.190).

Ainda sobre a condição humana da mundanidade em Hannah Arendt, Newton Aquiles Von Zuben analisando o tema, afirma:

O mundo é para H. Arendt algo que os homens têm em comum. Ela não entende o mundo no sentido físico. Ao contrário, o mundo é aquilo que faz com que o homem vença o nível do natural, da imersão biológica no reino da natureza. É exatamente pela atividade da obra que é inaugurada esta libertação. E mais, é o artifício do homem, o conjunto de sua obra, objetos e instituições que proporcionam aos homens uma morada. A construção do mundo resultou no que se convencionou denominar a civilização: instituições, monumentos, a cultura, a linguagem, as tradições, as artes, H. Arendt caracteriza o mundo como o espaço público "na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele" (C.H., p. 62). Um mundo comum e estável é a base do senso comum, um lugar onde os homens podem abrigar-se, um horizonte onde se instaure um padrão de realidade. É estável mas não estático, deve conhecer mudanças, mas graduais. "Este mundo, não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica" (C.H., p. 62). O mundo tem a ver com o artefato humano, com o produto das mãos dos homens, com os negócios realizados entre os que o habitam. "Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interpostas entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens" (C.H., p. 62). (ZUBEN, 1989)

Esta é a mundanidade que condiciona o ser humano. É o mundo um elemento artificial, fabricado e produzido pelo homem, existindo em constante e gradual transformação pelo mesmo. O ser humano pertence ao mundo, um mundo ao qual criou e compartilha com os outros homens.

A última atividade básica da vida ativa analisada por Hannah Arendt diz respeito à ação exercida entre os homens, a qual corresponde à condição humana da pluralidade dos homens, que habitam o mundo. Nas palavras da pensadora, a



precisa delimitação de seu conceito, bem como a relação entre ação e pluralidade pode ser assim definida:

A ação [*action*], única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente condição - não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* - de toda vida política. Assim, o idioma dos romanos - talvez o povo mais político que conhecemos - empregava como sinônimas as expressões “viver” e “estar entre os homens” (*inter homines esse*), ou “morrer” e “deixar de estar entre os homens” (*inter homines esse desinere*). Mas, em sua forma mais elementar, a condição humana da ação está implícita até mesmo na Gênese (macho e fêmea Ele os criou), se entendermos que esta versão da criação do homem diverge, em princípio, da outra segundo a qual Deus originalmente criou o Homem (*adam*) - a *ele*, e não a *eles*, de sorte que a pluralidade dos seres humanos vem a ser o resultado da multiplicação. A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência com as leis gerais do comportamento, se os homens não passassem de repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, todas dotadas da mesma natureza e essência, tão previsíveis quanto a natureza e a essência de qualquer outra coisa. (ARENDT, 2005a, p. 15) (*grifos no original*)

A pluralidade humana, para Arendt, está relacionada com a igualdade e diferença dos seres humanos. Os homens são iguais enquanto espécie, mas diferentes uns em relação aos outros. Dito de outra forma, a “pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.” (ARENDT, 2005a, p. 16).

Para Hannah Arendt, esta característica de igualdade e distinção da pluralidade humana, eleva a compreensão do homem perante si e perante o mundo em vários aspectos:

Se os homens não fossem iguais, eles não poderiam compreender-se uns aos outros, nem compreender aqueles que os precederam, nem planejar o futuro e prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se os homens não fossem distintos [...], eles não precisariam nem da fala nem da ação para se fazer compreender (ARENDT, *apud* MAGALHÃES, 2006, p. 44).

Assim fala e ação são necessárias para fazerem os homens compreenderem-se mutuamente. Ao agirem e ao falarem é possível aos homens conviver, inserindo-se em um mundo que já existe, onde outros humanos estão presentes e inseridos.

(ARENDT, 2005b, p. 190). Este viver coletivamente dos homens vai fazer aparecer uma teia de relações humanas, que vai ser renovada, à medida que existam novos começos, através dos recém-chegados ao mundo. Nos dizeres de Hannah Arendt, uma explicação com base nas histórias de vida pessoais dos homens:

Onde quer que os homens vivam juntos, existe uma teia de relações humanas que é, por assim dizer, urdida pelos feitos e palavras de inumeráveis pessoas, tanto vivas quanto mortas. Cada feito e cada novo começo cai em uma teia já existente onde, no entanto, deflagram de algum modo um novo processo que afetará muitos outros, além inclusive daqueles com quem o agente mantém um contato direto. É por causa desta já existente teia de relações humanas, com suas vontades e intenções conflitantes, que a ação quase nunca atinge seu propósito. E é também por causa deste meio [*medium*] e do traço de imprevisibilidade que o acompanha que a ação sempre produz histórias, com ou sem intenção, tão naturalmente quanto a fabricação produz coisas tangíveis. Essas histórias podem então ser registradas em documentos e monumentos, ser contadas na poesia e na historiografia e inseridas em todo tipo de material. Elas mesmas, todavia, são de uma natureza inteiramente diferente dessas reificações. Tais histórias nos dizem mais acerca de seus sujeitos, o "herói" em cada história, do que qualquer produto das mãos humanas jamais nos conta acerca do mestre que o produziu e, apesar disto, não são produtos, propriamente falando. Embora todos iniciem sua própria história, ao menos a história de sua própria vida [*life-story*], ninguém é o autor ou produtor dela. E, no entanto, é precisamente nessas histórias que a verdadeira significação de uma vida humana finalmente se revela. Que toda vida individual entre o nascimento e a morte possa afinal ser narrada como uma história com começo e fim é a condição pré-política e pré-histórica da história [*history*], a grande história sem começo nem fim. Mas a razão pela qual cada vida humana conta sua história e pela qual a história se toma afinal o livro de histórias [*storybook*] da humanidade, com muitos atores e oradores e ainda assim sem qualquer autor identificável, é que ambas resultam da ação. (ARENDT, 2005b, p. 190)

A ação, nascida no homem e inserida no mundo, apresenta também outras características. Hannah Arendt preocupa-se em diferenciar a obra [*work*] da ação [*action*]. Uma vez que a história na qual nos engajamos enquanto vivemos não possui um fabricante, pelo fato de não ser fabricada, esta ausência de fabricante, “explica a extraordinária fragilidade e falta de confiabilidade dos assuntos estritamente humanos” (ARENDT, 2005b, p. 192). Neste sentido, o agir em uma teia de relações acarreta conseqüências para o ato. Tais conseqüências são ilimitadas e imprevisíveis, pois “toda ação deflagra não apenas uma reação, mas uma reação em cadeia, e todo processo é causa de novos processos imprevisíveis (ARENDT, 2005b, p.193). Esta imprevisibilidade e ilimitabilidade estão presentes em qualquer ação, não importa seu tamanho ou sua abrangência. Conforme explica a pensadora judia alemã,

Esta ilimitabilidade é inevitável; não poderia ser remediada restringindo nossas ações a um quadro limitado, palpável, de circunstâncias, ou armazenando todo o material pertinente em computadores gigantes. O menor ato, nas mais limitadas circunstâncias, porta o gérmen da mesma ilimitabilidade e imprevisibilidade; um ato, um gesto ou uma palavra podem ser suficientes para mudar qualquer constelação. Ao agir, em contraposição à fabricação, é de fato verdade que nunca podemos saber realmente o que estamos fazendo. (ARENDT, 2005b, p. 193)

Na ação existe também uma irreversibilidade que lhe é característica. (ARENDT, 2005b, p.193). Uma vez realizada, não se pode mais retornar ao ponto de início. Assim, no caso de um agir no qual os resultados alcançados desagradem ou apresentem-se desastrosos a única solução possível, capaz de remediar, mas não de eliminar a ação já realizada, passa necessariamente pela capacidade de perdoar, bem como a de fazer e de cumprir promessas, o que trará um alento ao ser humano. (ARENDT, 2005b, p.193).

Assim é a condição humana da pluralidade, que forma na sociedade um espaço público de atuação, através do agir, do falar dos homens. Este agir apresenta-se imprevisível, ilimitado e irreversível perante a pluralidade. Esta, por sua vez, vai aos poucos sendo modificada pelo agir de cada homem inserido em uma teia de relações humanas, bem como pelos recém-chegados ao mundo, que buscam seu lugar na sociedade. Dessa forma, permite-se a entrada de novas histórias e perspectivas às presentes no mundo, ampliando e alterando este mundo.

Considerando as três atividades humanas fundamentais, Hannah Arendt faz também uma diferenciação relacionado-as com as esferas de vida pública e privada, o que se mostra pertinente em uma análise da condição humana no âmbito do ensino jurídico. Como explica Theresa Calvet de Magalhães, Hannah Arendt “considera [...] uma distinção entre duas esferas da vida humana: a esfera privada (correspondem a este espaço as atividades do trabalho e da obra) e a esfera pública (corresponde a este espaço a atividade da ação).” (MAGALHÃES, 1985, p. 133).

Com efeito, neste quadro aqui delimitado, encontram-se fundamentos aptos a referendar uma perspectiva da condição humana tal qual pensada por Hannah Arendt no contexto do ensino jurídico no Estado Democrático de Direito.

### 3.4 Uma possível influência da condição humana no ensino jurídico.

A vida, a mundanidade e a pluralidade são condições humanas de três atividades fundamentais da vida ativa, respectivamente, o trabalho, a obra e a ação. É possível, partindo-se das três atividades básicas da vida ativa, o trabalho, a obra e a ação, analisar o condicionamento humano inserido em um ambiente de ensino jurídico.

O trabalho [*labor*] vai assegurar, num âmbito mais restrito, a sobrevivência do indivíduo e num contexto mais ampliado, a existência e continuidade da própria espécie humana. Ligando-se à satisfação das necessidades básicas da vida do ser humano, o trabalho vai produzir os bens consumíveis para a manutenção da vida, garantindo-se um ciclo biológico vital ao qual o homem está inserido desde seu nascimento até a sua morte, num movimento ininterrupto de trabalho/consumo, enquanto limitado e condicionado pela vida.

A obra [*work*] e o seu produto, o artificialismo fabricado pelo homem, confere certa permanência e durabilidade ao que foi produzido, não se relacionando com o ciclo vital da espécie humana. Os objetos produzidos pela obra, que são bens usáveis, conferem estabilidade e solidez ao mundo, que se torna capaz de abrigar cada vez melhor o homem. A mundanidade, condição humana da obra, se relaciona com este artificialismo produzido e fabricado pelo homem. O homem pertence ao mundo, recebendo-o da forma como o encontrou ao nascer, na qualidade de recém-chegado. Entretanto, possui uma dupla capacidade de transformação do mundo, através de sua obra, tanto ao chegar ao mundo, quanto depois de já inserido nele, modificando-o no decorrer de sua vida. Neste processo, o homem, na qualidade de mundanidade, de ser pertencente ao mundo, vai compartilhá-lo com os outros homens.

A ação [*action*] é a atividade da vida ativa que corresponde à condição humana da pluralidade dos homens. A ação é exercida entre os homens, ligada ao fato de que o homem vive na terra junto com outros homens, numa esfera pública de atuação. Necessita agir e interagir durante sua vida. Iniciar algo novo. Neste processo, o homem, condicionado pela pluralidade vai mostrar seu caráter de igualdade e de diferença perante os outros homens, compreendendo o agir humano os aspectos de imprevisibilidade, ilimitabilidade e irreversibilidade. Além disso, “a

ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história.” (ARENDT, 2005a, p. 16).

A vida, a mundanidade e a pluralidade vão condicionar o ser humano em sua passagem pela Terra, enquanto habitante do mundo. O que entrar em contato com o homem, assumirá parte da sua existência. O homem é, portanto, um ser condicionado por aquilo que, espontânea ou propositalmente, entra em contato com sua vida, cruza e interfere em seu caminho. Os eventos, as pessoas, os sentimentos, as coisas naturais ou artificialmente produzidas pelo homem, são capazes de condicioná-lo.

A realidade do mundo, que afeta a existência do homem, acaba por condicioná-lo. O que acontece no mundo, na Terra, no Brasil, na cidade, no bairro, em uma reunião profissional, bem como em uma sala de aula, possui força condicionante aos sujeitos que entraram em contato com estes eventos e ambientes.

Sobre o caráter condicionante, o pensamento de Hannah Arendt é no sentido de que a condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada aos homens na Terra. Nas próprias palavras da autora:

Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. É por isto que os homens, independentemente do que façam, são seres condicionados. Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. A objetividade do mundo – o seu caráter de coisa ou objeto – e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana. (ARENDT, 2005a, p. 17).

Assim, o ser humano condiciona-se ao interagir com fatores de seu trabalho, bem como a fatores externos ao seu corpo, como a natureza, os produtos que fabrica ou fabricados por outros homens, com o convívio social e a sua ação, o agir

de outros seres humanos. Fatores ambientais, históricos, geográficos, sociais, bem como a evolução científica e tecnológica, dentre outros, são capazes de condicionar o ser humano.

As preocupações e interesses em um mundo contemporâneo, especificadamente no Brasil desse início de século XXI, são capazes de influenciar os que aqui vivem. Desde uma crise econômica global com reflexos na economia interna, passando por preocupações ambientais com o desmatamento de florestas ou desastres provocados por intempéries climáticas, até mesmo a violência urbana banalizada e epidêmica, são fatores que possuem força condicionante.

Do mesmo modo, o amanhecer de um regime democrático representado pela Constituição promulgada em 1988, estando seu projeto constitucional em pleno desenvolvimento, mas ainda se fazendo necessária a concretização de muitos de seus princípios, permite ao cidadão almejar um futuro melhor, bem como a chance de agir para que este futuro se torne, o quanto antes, o seu presente, sendo este também um fator condicionante do homem.

Todos estes e muitos outros fatores, eventos, produtos, enfim, tudo que entra, entrará ou entrou em contato com o homem ao longo de sua vida, de forma espontânea ou não, são capazes de condicioná-lo. Isto implica que durante toda a sua vida, o homem está exposto e será condicionado, não sendo apenas os recém-chegados ao mundo que receberão condicionamento, mas também os que aqui se encontram, isto porque, por estar vivo, o homem necessita trabalhar, fabricar e agir, expondo-se a cada instante a fatores condicionantes.

Este estar vivo tem aspecto importante na presente pesquisa, pois se relaciona com todas as condicionantes das atividades existenciais humanas, incluindo-se a vivência no ambiente do curso de Direito.

Além da inerente relação entre a natalidade e a vida, pode-se identificar, com Hannah Arendt, uma relação entre as outras atividades da vida ativa com a natalidade e o fato de recém-chegados adentrarem no mundo. Trabalho, obra e ação encontram raízes na natalidade, “na medida em que sua tarefa é produzir e preservar o mundo para o constante influxo de recém-chegados que vêm a este mundo na qualidade de estranhos, além de prevê-los e levá-los em conta.” (ARENDR, 2005a, p. 16).

A ação, por sua vez, possui uma relação mais aprofundada com o nascimento, pois o recém-chegado tem capacidade de agir, esta que é atividade política do indivíduo. Conforme Hannah Arendt expõe o tema:

[...] das três atividades, a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. *Neste sentido de iniciativa todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade.* Além disto, como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico. (ARENDT, 2005a, p. 16) (grifos nossos)

O pensamento de Hannah Arendt em destaque acima considera que todas as atividades humanas possuem elemento de ação, no sentido de iniciativa. E o ser humano, ao longo de sua vida, executa atividades. Possui a capacidade de começar algo novo, mesmo não sendo mais um recém-chegado ao mundo, ou seja, já estando inserido no mundo. Lançando-se pela ação rumo ao que lhe é novo, novidade, o homem enquanto ser já inserido e pertencente ao mundo tem, nos dizeres de Hannah Arendt, um “novo começo” (ARENDT, 2005a, p. 16) ou, como parece ser uma expressão mais adequada aos propósitos desta pesquisa, um *seguir adiante* partindo do ponto em que se encontra em direção à novidade que almeja. Ao iniciar uma nova tarefa através de uma ação, este sujeito, já inserido no mundo, leva consigo todas as suas condicionantes, tudo aquilo no qual entrou em contato no mundo e que agora faz parte de seu de ser, seguindo adiante com sua vida. Com isso, este ser continua sua existência em direção ao novo, sendo capaz de se desenvolver e de continuar vivendo e se condicionando.

A partir da idéia de novo começo ou de um *seguir adiante* na vida de um sujeito já inserido no mundo, pode-se fazer uma relação entre as atividades humanas e o ensino jurídico.

O ser humano recém-chegado ao mundo necessita ser apresentado ao mesmo, ser educado. A tarefa de educá-lo é exercida pelos adultos, seres já inseridos na sociedade, preparando os novatos para ingressar na comunidade de adultos (ARENDT, 2000, p.224).

Entretanto, não é o caso de se educar adultos, mas apenas aos recém-chegados no mundo, pois o ensino universitário não visa mais a introduzir o jovem

no mundo como um todo, apenas em um segmento limitado e particular dele. (ARENDT, 2005, p. 246).

Assim sendo, o ensino jurídico, que visa introduzir o ser humano em um seguimento limitado e particular de mundo,( aqui o mundo jurídico) constitui-se em um seguir adiante, um novo começo para o sujeito que o demanda. É um ser “recém-chegado” apenas no mundo jurídico, já conhecendo outras partes do mundo, onde estava inserido anteriormente e do qual recebeu influências e aspectos condicionantes. Assim o ensino jurídico, na maneira como se pensa neste estudo, está relacionado com a apresentação de um específico aspecto do mundo ao sujeito cognoscente. O sujeito, que já se encontra inserido no mundo, e que busca na academia jurídica sua evolução social, bem como sua emancipação, um seguir adiante em seu projeto de vida.

Por outro lado, a própria obra em que se constitui a faculdade de direito condiciona o ser humano. O ambiente do curso do Direito, a academia influencia os seres humanos nela inseridos, com sua história, seus ideais, seu público demandante através dos tempos. A visão representativa que impõem à sociedade, condiciona o sujeito que aí se apresenta. Este ambiente artificial, criado e recriado pela obra do homem, pertencente ao mundo, é capaz de constituir-se em condicionante da existência humana, tanto dos que nela se inserem, quanto dos que a vislumbram de fora.

Este mundo aqui referido, que é plural, pertence a todos os homens, e continua em um processo ininterrupto de criação e recriação. A intervenção do ser humano, à medida que age no mundo, consegue alcançar a sociedade, levando os traços singulares do indivíduo para a coletividade e recebendo desta, os aspectos que a tornam uma coletividade específica.

Esta pluralidade, “que é a lei do planeta Terra” (ARENDT, 1995, p. 17) e condiciona o homem, pode ocorrer em um ambiente de quantidade limitada de seres humanos, quanto num contexto ampliado de sujeitos. Nestes ambientes os homens podem mostrar todas as suas igualdades, enquanto membros da espécie humana, bem como as suas diferenças e suas singularidades, inerentes ao ser humano.

Por outro lado, é possível considerar também os aspectos singulares dos indivíduos nesta dinâmica da pluralidade e relacioná-los ao ensino do Direito em um contexto ampliado.



Dentro de uma dinâmica condicionada à vida, o sujeito, do seu nascimento até a sua morte, vai participar da pluralidade humana. Vai buscar com a força de seu trabalho, a consecução daquilo que lhe é necessário consumir. O homem se faz como um ser pertencente ao mundo, condicionado pela mundanidade. Em sua vida será condicionado, tanto como indivíduo, quanto como pertencente a uma sociedade, a uma cultura.

Na expressão de Arendt, “o que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana.” (ARENDT, 2005a, p. 16). Com base nesta afirmação, pode-se admitir que se um homem foi tocado por um agir de outro homem ou pela maneira de ser de uma determinada comunidade ou sociedade, de forma tal que este agir ou o modo de ser desta sociedade ou comunidade foram suficientemente duradores, estes assumem o caráter de condição de existência humana, condicionando tal homem.

Em um contexto de Estado Democrático de Direito, onde é permitida a existência de projetos de vida diferentes, e onde, em um espaço público cada vez mais complexo e diversificado, o homem pode desenvolver-se, almejando ainda concretizar anseios e expectativas. Pode-se entender que, neste processo, o ser humano vai entrar em contato com fatores que assumirão o caráter de condição de sua existência.

Assim, com as atividades da vida ativa, o homem que pode influenciar tanto o espaço privado, quanto o espaço público ao qual está inserido, recebendo ainda as influências de outros homens e da própria coletividade. Toda a diversidade apresentada pela sociedade, com projetos de vida cada vez mais diferenciados, passam a fazer parte do mundo, condicionando os seres humanos.

O mesmo acontece com o mundo acadêmico. Ou seja, todos que nele adentram são condicionados pelos fatores condicionantes da vida ativa tornando-se influenciados por eles. Do mesmo modo, são capazes de influenciar os outros seres humanos inseridos no mundo acadêmico.

Neste contexto, é possível também analisar a presença desta diversificação e influência da condição humana dentro do ensino jurídico. Cada vez mais se permite ao homem inserido na sociedade brasileira cursar Direito. O ensino jurídico, ampliado e democratizado, torna-se cada vez mais uma realidade no Brasil. Na busca pela emancipação, o homem pôde agir buscando adentrar na academia de

Direito. Conhecer o mundo jurídico, terminar o curso e se preparar para uma nova etapa de sua vida, dentro de um projeto de vida pessoal, é viável a um número cada vez maior e diversificado da população brasileira.

Com isso, os que demandam o curso de Direito estão, cada vez mais constituídos como um grupo heterogêneo, contando com pessoas vindas de meios diversos. Os anseios, expectativas, objetivos, enfim, projetos de vida, são heterogêneos; o que não significa supor que não possam existir projetos similares. Da mesma forma, podem conviver em um ambiente de ensino jurídico as mais diversas culturas, credos, crenças, expectativas e experiências de vida e quaisquer outros fatores pessoais ou externos aos indivíduos ali presentes.

Em um ambiente no curso de Direito, estão presentes todas as condicionantes do homem, a vida, a mundanidade, já que todos pertencem ao mundo, bem como a pluralidade dos homens, com os seus vários fatores individuais e coletivos, que os iguala e os diferencia dos demais. Pode-se admitir então que a vida humana ali presente, envolvendo professores e alunos, vai ser tocada de forma duradoura por fatores condicionantes cada vez mais diversificados e heterogêneos, fazendo com que assumam o caráter de condição da existência humana do grupo ali presente. Dizendo de outra forma,

[...] pode-se pensar [dentro do curso de Direito] na existência concomitante de vários grupos com características similares entre seus membros, mas bastante diversas das características de outros grupos, tudo em razão das experiências que condicionaram a existência dos membros destes grupos. Inserindo-se estes grupos sociais com características diversas num grupo maior, de todos os alunos de uma turma do curso de Direito, por exemplo, levam-se para este novo grupo maior as peculiaridades culturais dos grupos sociais ali inseridos, que fazem parte de suas relações anteriores ao acesso à Universidade, que condicionaram estes elementos, promovendo a inclusão de traços heterogêneos no novo grupo maior formado. (PEREIRA; MOURA, 2007, p. 1197)

Deve-se, contudo se considerar também os aspectos individuais que podem ser mantidos no sujeito, até porque inerentes ao seu ser. De igual forma, deve-se considerar também que as condições de existência humana não podem condicionar o homem de forma absoluta. Conforme afirma Hannah Arendt:

Por outro lado, as condições da existência humana - a própria vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra - jamais podem "explicar" o que somos ou responder a perguntas sobre o

que somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto. Esta sempre foi a opinião da filosofia, em contraposição às ciências - antropologia, psicologia, biologia, etc. - que também têm no homem o seu objeto de estudo. (ARENDT, 2005a, p. 19).

Assim sendo, o condicionamento humano, por não ser absoluto, não é capaz de determinar, com precisão matemática, o que é o homem e sua maneira de ser. Mas ele existe e é factível de acontecer em ambientes como o do curso de Direito.

Assim se estabelece uma relação possível entre o ensino jurídico e as condicionantes humanas da vida ativa. Um ensino em um Estado Democrático de Direito, em uma sociedade pluralizada, onde é cada vez mais heterogêneo o grupo em que nela adentra, condicionando os indivíduos, em uma visão de ampliação e democratização do ensino jurídico.

Por outro lado, a própria academia, com sua peculiar história no cenário nacional – que nasceu com ideais mais restritos, relacionado com uma escrita de exclusão daqueles que não pertenciam a determinadas classes sociais que possuíam Poder político-partidário e econômico – seu projeto, a visão na qual os seres humanos possuem dela, tanto os que a vêem de fora, quanto os que dentro dela estão inseridos, é capaz de condicionar o sujeito.

É preciso estabelecer uma definição do que foi e do que pode ser considerado democratização do ensino jurídico para se vislumbrar uma evolução em seu conceito. Também se faz necessário um resgate histórico da academia de direito brasileira, para que se possa analisar como estes fatores são capazes de influir na condição humana dos sujeitos nela inseridos contemporaneamente.

#### **4 EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA BRASILEIRA: BASES HISTÓRICAS PARA O ENTENDIMENTO DO ENSINO JURÍDICO NO INÍCIO DO SÉCULO XXI.**

Considerando-se as atividades da vida ativa, o trabalho, a obra ou fabricação e a ação, tem-se como fatores condicionantes do homem tudo aquilo que o ser humano entrou em contato e que assume um caráter de condição da existência humana. (ARENDT, 2005a, p. 17). A forma de colonização, as lutas de uma sociedade para ver-se independente, aspectos burocráticos da formação de um Estado, o relacionamento entre os Estados, a forma como o Governo lida com problemas sociais, os regimes políticos, a legislação substituída e a que entra em vigor, a forma como se divide o poder entre os grupos sociais existentes em um Estado, dentre outros, são fatores que fazem parte da condição humana do indivíduo.

O ensino jurídico é uma obra introduzida e incorporada ao mundo pelo homem e capaz de condicioná-lo. Enquanto obra, não se fala aqui da infra-estrutura física, ou seja, do prédio, das salas de aula, mas do que é o ensino jurídico enquanto representação de seu papel para a sociedade, formado por e também para os seres humanos.

Neste aspecto, os fatores condicionantes que entraram em contato com os homens ao longo da construção histórica do Brasil efetivamente condicionaram nossa sociedade, bem como interferiram na interação do homem com as diversas instituições que criou. A faculdade de Direito mantém este estatuto, sendo a mesma influenciada ao longo do tempo pelos fatores que condicionaram o homem em sua luta pela existência.

Assim sendo, em um contexto da vida ativa tal como pensado por Hannah Arendt, onde a obra fabricada, o agir e o seu trabalho, conseguem condicionar a existência do homem, implicando que tudo aquilo no qual o homem entra em contato, passa a fazer parte de sua existência, (ARENDT, 2005a, p. 17), torna-se importante, para a análise do ensino jurídico no Estado Democrático de Direito, fazer um breve estudo de seu surgimento e evolução, vislumbrando-se fatores que condicionaram e condicionam o mundo, onde o mesmo é gestado e construído.

#### **4.1 A ausência de ensino jurídico no Brasil dominado pelo Governo Português.**

A colônia portuguesa na América não possuiu universidades. O Governo metropolitano não se interessou em incentivar a produção de conhecimento científico entre os colonos. Não só deixou de incentivar, mas Portugal proibiu que estabelecimentos de ensino superior funcionassem na Colônia. Afinal, o objetivo era fazer-se aqui um local para servir aos interesses da Metrópole portuguesa, que pretendia, naquela época, a exploração de riquezas minerais e vegetais, sem nenhuma pretensão de incentivo à educação escolarizada.

Os cidadãos portugueses que aqui chegavam vinham com o intuito de comandar a extração de recursos naturais. Esta foi a tônica de todo o período colonial brasileiro: investimentos metropolitanos para a exploração da natureza aqui existente, sem nenhuma preocupação em investir-se nas pessoas, em sua formação escolar.

Entretanto, uma situação dessas, em que parcela da população portuguesa aqui chegava para assumir posições de maior destaque na consecução dos objetivos metropolitanos, frente aos escravos, indígenas e trabalhadores livres, acabava por gerar insatisfações. Entre os colonos e familiares existiam aqueles que pretendiam os cursos superiores e não encontravam aqui solução para satisfazer sua demanda.

Para estes colonos insatisfeitos tentou-se encontrar uma solução. No lugar de universidades, a Metrópole concedia número limitado de bolsas de estudos para que seus filhos fossem para a Universidade de Coimbra, única instituição de ensino superior da Metrópole portuguesa (CUNHA, 2000, p. 152).

Porém, pela limitação de quantidade de bolsas disponibilizadas para os habitantes da Colônia brasileira, aliado à distância entre Brasil e Portugal, para a realização dos estudos superiores, este procedimento não era satisfatório. Não existiam bolsas para toda a demanda. E não havia interesse em aumentar seu número, pois a maior preocupação portuguesa era manter os colonos e seus filhos

sem a instrução, protegendo-os de contato com os ideais de independência, que começavam a povoar as mentes européias. Uma política que, pode-se dizer, se repetiu através dos tempos em nossa história: dominar e manter sob domínio um povo que ignora leis e princípios libertários é mais fácil do que dominar aos instruídos nestas questões. Mantêm-se o *Status quo* adquirido de dominação, diminuindo o risco de crescimento de alguma corrente libertária dentre o povo. Conforme explica Luiz Antônio Cunha:

Com a proibição de criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América. (CUNHA, 2000, p. 152)

A Metrópole portuguesa, entretanto, para diminuir a insatisfação crescente com a falta de instrução superior, o que traria risco para as pretensões de domínio perpetuado, permitiu que padres jesuítas ofertassem cursos superiores de Filosofia, Teologia e Ciências Naturais em seus colégios, a partir de 1550. Estes cursos eram disponibilizados aos filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, criadores de gado, artesãos e mineradores e, embora ministrados em estabelecimentos religiosos, não se exigia a finalidade de formação sacerdotal, permitindo-se os estudos daqueles que não seguiriam o sacerdócio. (CUNHA, 2000, p. 152). O ensino superior, assim, foi ministrado pelos padres jesuítas até a expulsão dos mesmos no ano de 1759, sendo ofertado posteriormente por outras ordens religiosas. (CUNHA, 2000, p. 202)

A situação acima descrita começa a mudar com a colaboração, não intencional, do imperador francês Napoleão Bonaparte. Este, buscando expandir seu império, avançou estrategicamente contra a Metrópole portuguesa, que naquela época - início do século XIX - exercia papel importante junto à Inglaterra, considerada uma grande potência mundial.

Com a guerra na Europa e o avanço do império napoleônico, a família real, bem como a alta sociedade portuguesa viram-se obrigadas a retirar-se de Portugal. O destino escolhido não poderia ser outro a não ser a colônia considerada mais próspera e distante dos combates. A colônia brasileira foi, então, elevada à condição de reino unido a Portugal, compondo o chamado Reino Unido de Portugal, Brasil e

Algarves (1816-1826). Esta reorganização política permitiu que a administração da Metrópole fosse feita em terras brasileiras, o que exigiu uma modificação na infraestrutura existente. Acostumados à infraestrutura metropolitana, os novos habitantes do Reino do Brasil exigiram que se desenvolvessem condições mínimas para que esta parcela da população portuguesa aqui vivesse e com isto, também, certa modernização da agora considerada antiga Colônia portuguesa. Sobre o tema, Luis Antônio Cunha expõe que:

Diante da invasão estratégica, a sede do reino transferiu-se para o Brasil em 1808, numa esquadra que transportou tesouros da coroa, a alta burocracia civil, militar e eclesiástica, assim como os livros da biblioteca nacional. Instituições econômico-financeiras, administrativas e culturais, até então proibidas, foram criadas, assim como foram abertos os portos ao comércio das nações amigas e incentivadas as manufaturas. (CUNHA, 2000, p. 153)

Com a mudança geográfico-política implementada, renovaram-se os anseios para que se investisse em educação superior em solo brasileiro. Mesmo assim, o monarca D. João VI não criou universidades. Criou-se apenas cátedras isoladas de ensino superior, para a formação de profissionais necessários naqueles tempos de guerra, incertezas, bem como de busca pelo desenvolvimento rápido de infra-estruturas. Nenhuma dessas cátedras foi jurídica. Foram criados os cursos de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro em 1808 e de Engenharia, na academia Militar, em 1810 (CUNHA, 2000, p. 154).

## **4.2 O Império brasileiro e o início do ensino jurídico no Brasil.**

Em que pesem todos os esforços do Governo português no sentido de impedir que os súditos brasileiros obtivessem o conhecimento dos ideais libertários, estes afloraram e foram difundidos entre a população do Reino. Assim, na efervescência de movimentos separatistas e liberais<sup>1</sup>, buscou-se a independência.

---

<sup>1</sup> Como a Inconfidência Mineira, de 1789 e a Conjuração Baiana, também conhecida como Revolta dos Alfaiates, de 1798.

Com a proclamação da independência, em 1822, o cenário brasileiro, incluindo-se o cenário educacional, começa a se modificar. Independente do Governante do novo país ser o filho do rei da antiga Metrópole dá-se uma drástica ruptura no modo político-estatal. A soberania nacional recém-adquirida deveria ser evidenciada, e o caminho natural para a tarefa seria agir onde o Governo português quedou-se, dando novos rumos à vida brasileira.

As primeiras medidas no Brasil Império foram no sentido de providenciar a infra-estrutura estatal e os meios legais de respaldo das ações governamentais. A nossa primeira Constituição foi criada com este intuito.

A Constituição Política do Império do Brasil, outorgada por D. Pedro I em 25 de março de 1824, mencionava dentre os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros a garantia de educação básica para todos os cidadãos, o que tornou-se recorrente em quase todas as Constituições brasileiras posteriores. O ensino universitário também foi preocupação neste cenário, como dizem Paulo Bonavides e Paes de Andrade:

A Constituinte não se mostrou indiferente ao problema da criação de universidades, tanto que o assunto se fez objeto de amplo debate e de vários projetos de Lei. Foi sobre a educação universitária inexistente que caiu toda a maldição do colonialismo português, a esse respeito mais bárbaro e truculento que o jugo espanhol do continente. (BONAVIDES; ANDRADE, 1989, p.46)

O texto constitucional imperial brasileiro - a Constituição que vigorou por mais tempo em nossa história, até agora, e uniu uma tendência de liberalismo em um governo absolutista representado pelo Poder Moderador - garantia educação primária e gratuita a todos os cidadãos, bem como eram garantidos a instrução superior por meio de universidades (BRASIL, 1824)<sup>2</sup>.

A nova ordem estatal e política, que se pretendia, necessitava corrigir arestas deixadas pelo domínio anterior, rompendo-se com os vínculos estabelecidos. Uma das arestas existentes estava representada pela falta de universidades em solo

---

<sup>2</sup> Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824).



brasileiro. Com a previsão legal no texto constitucional desta possibilidade, o caminho estava aberto para a criação de universidades, e também para o início da trajetória do ensino jurídico no Império do Brasil. Naquele momento, pretendia-se fornecer uma opção para que a demanda encontrasse no Brasil a educação necessária, sem depender de Portugal, bem como a formação, de cursos que pudessem auxiliar na organização do Estado imperial brasileiro. Conforme explica Luiz Antônio Cunha, os cursos de Medicina, Engenharia e Direito, (CUNHA, 2000, P.154).

No campo do Direito, pretendia-se o quanto antes separar os brasileiros da antiga Colônia e iniciar o desenvolvimento do Império brasileiro nas letras jurídicas. É a chamada “autonomização cultural da sociedade brasileira” (ADORNO, 1988, p.81) face à cultura portuguesa.

Em uma tentativa de efetivação da Constituição de 1824 no que tange aos cursos superiores de Direito, o Imperador D. Pedro I, em 09 de janeiro de 1825, assinou um Decreto criando provisoriamente um curso jurídico na Corte brasileira, mesmo antes da instalação da primeira universidade, uma vez que essa demandaria mais tempo e investimentos para sua implementação. O texto do Decreto<sup>3</sup> foi assim redigido:

DECRETO DE 09 DE JANEIRO DE 1825, criando provisoriamente um Curso Jurídico nesta Corte.

QUERENDO que os habitantes deste vasto e rico Império gozem, quanto antes, de todos os benefícios prometidos na Constituição, art. 179, § 33, e

CONSIDERANDO ser um destes a educação e pública instrução, o conhecimento de Direito Natural, Público e das Gentes e das leis do Império, a fim de se poderem conseguir para o futuro magistrados hábeis e inteligentes, *sendo aliás da maior urgência acautelar a notória falta de bacharéis formados para os lugares da Magistratura pelo estado de independência política a que se elevou este Império, que torna incompatível ir demandar como d'antes, estes conhecimentos à Universidade de Coimbra*, ou ainda a quaisquer outros países estrangeiros sem grandes dispêndios e incômodos, e não se podendo desde já obter os frutos desta indispensável instrução se ela se fizer dependente de grandes e dispendiosos estabelecimentos de universidades, que só com o andar do tempo poderão completamente realizar-se,

HEI POR BEM, ouvido o meu Conselho de Estado, criar provisoriamente um Curso Jurídico nesta Corte e cidade do Rio de Janeiro, com as convenientes cadeiras e lentes, e com método, formalidade, regulamento e instruções que baixarão assinadas por Estêvão Ribeiro de Resende, do meu Conselho,

---

<sup>3</sup> O referido Decreto não recebeu numeração, como é a exigência atual. Seu texto aparece aqui atualizado para o português contemporâneo pelo Conselho Federal da OAB. (2008).

meu Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. (BRASIL, 1825) (*grifos nossos*)

Entretanto tal curso não chegou a ser instalado e inaugurado. Nota-se nesse texto legislativo a centralização da regulamentação e administração de tais cursos pelo Poder Moderador do Império, que também escolhia os dirigentes das instituições. (BRASIL, 1827).

Entretanto as necessidades prementes do Estado brasileiro, de formar sua liderança futura, fez com que não se tardasse na criação de cursos jurídicos no país. Os primeiros foram efetivamente instalados nas cidades de São Paulo e Olinda, respectivamente em março e maio de 1828, através da Lei de 11 de agosto de 1827<sup>4</sup>. Na época, as ciências jurídicas eram ministradas em conjunto com as ciências sociais em um único curso denominado “ciências jurídicas e sociais”:

Lei de 11 de Agosto de 1827.

Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unanime acclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1.º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda [...] (BRASIL, 1827).

Estes cursos, embora reformulados algumas vezes pela legislação brasileira, e reorganizados administrativamente em faculdades de universidades, ainda existem nos dias de hoje. O curso de São Paulo foi instalado no Convento de São Francisco, na capital paulista, integrando hoje a Universidade de São Paulo, e o de Olinda foi transferido para Recife em 1854, integra hoje a Universidade Federal de Pernambuco.

Momento oportuno para se analisar quem eram os alunos que demandavam pelo curso de ciências jurídicas e sociais no Brasil império. Este curso constitui uma necessidade primordial na formação dos quadros burocráticos do novo Império.

---

<sup>4</sup> A referida lei, tal como o Decreto de 1825, não recebeu número, como é a exigência atual. Para efeito de Classificação, o Governo brasileiro a apelida de “Lei 0-005 11/08/1827”, dando o conhecimento de que a mesma foi a 5ª Lei assinada no dia 11 de agosto de 1827. (BRASIL, 1827).

Como visto no Decreto de 1825, era urgente a necessidade de se formar membros do Poder Judiciário brasileiro (BRASIL, 1825).

A intenção não era instruir a todos. Alguns deveriam ser mantidos na ignorância do conhecimento formal superior. Precisa-se, pois, instruir uma pequena parcela social para que esta assuma uma posição nas tarefas de administração burocrático-estatal brasileira, não interessando, nem mesmo, considerar a possibilidade de instrução de determinadas classes ou grupos. Até mesmo a educação básica não deveria ser oferecida a todas as pessoas, mas tão-somente aos considerados cidadãos (BRASIL, 1927), excluindo-se aí indígenas e escravos. Sobre o assunto observa Otaíza de Oliveira Romanelli que o ensino atende aos interesses daqueles que estão no poder, ou se fazem representar pelos seus pares:

Assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. Daí por que o poder político, vale dizer, a composição das forças nele representadas, tem atuação e responsabilidade direta na organização formal do ensino. (ROMANELLI, 1984, p. 29)

Tal fato acontecia em todos os cursos no ensino superior imperial. Ansiava-se por colocar nos cursos superiores aqueles que estavam representados na estrutura do Poder. As vagas em cursos superiores deveriam ser preenchidas pelos antigos colonos e seus filhos, bem como aos portugueses e seus descendentes que vieram na época da elevação da Colônia a Reino Unido e por aqui permaneceram. Todos eles constituíam a chamada aristocracia brasileira, que perpetuava-se no poder desde o Brasil Colônia. Agora detinham o poder estatal sem o intermédio de Portugal. Sobre o tema, Sérgio Adorno observa que:

Desde cedo, os cursos jurídicos nasceram ditados muito mais pela preocupação de se constituir uma elite política coesa, disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração joanina, do que pela preocupação em formar juristas que

produziram a ideologia jurídico-política do Estado Nacional emergente. (ADORNO, 1988, p. 236)

Essa elite política coesa que deveria ser formada, já naquela época era submetida a uma seleção de ingresso que favorecia a manutenção dos privilégios conquistados, que deveriam ser perpetuados pelas gerações futuras. Foram criados exames preparatórios para o ingresso dos candidatos no curso de ciências jurídicas e sociais, cujas matérias eram disponibilizadas apenas para diminuta parcela social brasileira.<sup>5</sup>

Além dos exames preparatórios, no ano 1837 “os concludentes do curso secundário do recém-criado Colégio Pedro II passaram a ter o privilégio de matrícula, sem exames, em qualquer escola superior do Império”. (CUNHA, 2003, P.154). Evidentemente que os alunos que freqüentavam o Colégio Pedro II eram filhos desta aristocracia brasileira, que deveriam ser preparados, para ao seu tempo, assumir as posições de destaque na administração brasileira.

Por outro lado, não se tinha ainda uma limitação de número de vagas, ou seja, sendo aprovado nos exames, o candidato deveria estudar. Entretanto, nem todos que estavam em posição de freqüentar os cursos superiores chegavam a tal. Alguns descontentamentos entre pessoas que se sentiam legitimadas a adentrar nas academias jurídicas foram gerados, o que já principiava a uma mudança de atitude, no intuito de alargar os privilégios aos que dele eram considerados legítimos, perpetuando o favorecimento e aumentando as distâncias sociais no país.

As dimensões continentais do império acabaram por criar situações que geravam insatisfação perante as chamadas elites, sobretudo as elites regionais, para que fosse facilitado o ingresso no ensino superior. Luis Antônio Cunha pondera que as contínuas e crescentes pressões dessas elites, no sentido da facilitação do ingresso no ensino superior, assim como a integração dessas elites em função do Estado, centralizado, fizeram com que fossem tomadas medidas tendentes a diminuir os obstáculos representados pelos “exames preparatórios” (CUNHA, 2003, p.155).

---

<sup>5</sup> Diz o artigo 8º da Lei de 11 de agosto de 1827: “Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvação da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria”. (BRASIL, 1827).

Assim, os exames preparatórios passaram a ser feitos nas Capitais das Províncias, e tinha tais exames o caráter validade permanentemente (CUNHA, 2003, p. 155), ou seja, uma vez aprovado, o candidato poderia adentrar nos cursos superiores quando lhe fosse mais conveniente.

Outras medidas para tentar solucionar os problemas de insatisfação crescente das elites regionais foram implementadas com o Decreto n. 1.386 de 28 de abril de 1854. Esse Decreto teve modificações importantes, pois instituiu as primeiras faculdades de direito do Brasil, e não mais chamados de “cursos” como anteriormente, além de ter regulamentado os exames aos quais os candidatos deveriam se habilitar, ampliando o acesso por um lado, mas por outro, mantendo-o restrito ao mesmo grupo aristocrático. (BRASIL, 1854).

A academia jurídica refletia as modificações da sociedade brasileira, principalmente na segunda metade do século XIX. As indústrias brasileiras de produtos químicos, tecidos e de alimentos foram ampliadas e equipadas. A cultura cafeeira se expandiu. Construíram-se portos e estradas, facilitando a circulação de riquezas (CUNHA, 2003, p. 156).

Novas práticas burocráticas tiveram lugar no Estado brasileiro, dentro do modelo liberal adotado. A acumulação de riquezas obrigava a um novo pensar na estrutura estatal, na organização da autonomia pública e privada.

Paralelo a isso, a imigração de trabalhadores estrangeiros provenientes de países nos quais estes já haviam se organizado em sindicatos, bem como a organização dos trabalhadores brasileiros começavam a modificar a relação entre as classes sociais. As chamadas “massas populares” começavam a lutar e reivindicar um espaço que antes era destinado tão-somente às elites, muito embora não tenham obtido o êxito pretendido.

Todos estes fatores, produtos, obras e eventos, como chamamos nesta pesquisa, possibilitam o condicionamento da existência humana. (ARENDT, 2005a, p. 16). Neste contexto pode-se observar uma sociedade condicionada a uma maneira de ser bem definida. Estes fatores de exclusão e de elitização, que serviam para manter uma escrita iniciada na época da colonização do Brasil, herança política da Metrópole dominante, a manutenção do privilégio. Dentro de um contexto das condições humanas da vida ativa, trabalhada nessa pesquisa, é possível entender essa herança social, que perpetuava a idéia de privilégios concentrados dentro da sociedade brasileira, torna-se um fator condicionante da existência humana. A obra

fabricada, o curso de direito e ciências sociais pertencia ao mundo dos homens. Entretanto, tal mundo era restrito e exclusivista. Não poderiam participar dele todos da sociedade.

Entretanto, estas novas condicionantes do ser humano, que acabavam de adentrar no espaço público da época, geraram certo desconforto na maneira de ser da sociedade brasileira, o que principiava a uma modificação deste cenário político. Neste sentido, Sérgio Adorno apresenta uma visão panorâmica do período:

Na segunda metade do século XIX, a ruptura do isolamento dos domínios rurais, fruto das transformações que incidiram sobre a economia, sociedade e Estado do Brasil, inauguraram novas práticas de sentir e agir politicamente. Os interesses econômico-sociais ditados pela cafeicultura exportadora, em franco processo de expansão na região Sudeste do país, pressionaram os grandes proprietários rurais a se organizarem às voltas do Estado, agora concebendo o aparelho governamental como entidade promotora da separação entre pessoal administrativo e meios materiais de administração, característico da burocracia moderna.

Aproximando-se a década de 1870, esse processo colocou em evidência a extrema fragilidade das estratégias políticas que ainda buscavam conciliar o padrão patrimonial de dominação com o modelo liberal de exercício do poder. Enfim, o quadro da vida civil divorcia-se cada vez mais do aparato estatal, reclamando a criação de novas fórmulas políticas que pudessem deter o avanço das massas populares e também reacomodar as alianças entre as forças políticas comprometidas com os interesses econômico-sociais ligados à produção agrícola para o mercado externo, à produção agrícola para o mercado interno e ao comércio de importação-exportação. Tratava-se de encontrar soluções que continuassem assegurando a cisão entre liberdade e igualdade, entre princípios liberais e postulados democráticos, estratégia que se divisava no horizonte do homem político como ímpar para manter o controle sobre a massa de trabalhadores escravizados e trabalhadores livres, estes últimos impondo-se progressivamente no cenário social. (ADORNO, 1988, p. 74)

O ensino superior jurídico nesta época de incertezas e modificações no cenário sócio-político brasileiro, também se adaptou à nova realidade, ganhando densidade em seus estabelecimentos, bem como mais escolas foram criadas.

Na década de 1870 começou a ser implementada a chamada reforma do ensino livre, que modificou a estrutura do ensino brasileiro, expandindo-o e tornando-o mais afeito às demandas que dele se faziam, ainda decorrentes de uma elite burocrática. Uma dessas mudanças que se fez sentir na época foi o início da presença feminina nas faculdades de Direito, logo nos primeiros anos da década de 1880. Embora tímida a presença, algumas mulheres, colaram grau no ano de 1888,

na Faculdade de Recife sem, no entanto, entrarem para o mercado de trabalho<sup>6</sup>. (BRASIL, 2003).

Dentro ainda de um contexto de mudanças, mas sem o condão de alterar significativamente o perfil dos que demandavam o curso de direito, em 1885, entrou em vigor o Decreto 9.360, de 17 de janeiro do mesmo ano, que dava novos estatutos às faculdades de Direito. Neste Decreto foram feitas profundas modificações nas faculdades de Direito, a começar pela separação dos cursos de ciências jurídicas e ciências sociais. Criou-se também as comissões em benefício da ciência e do ensino, em cada faculdade, uma primeira preocupação com a melhoria na qualidade nos cursos. Tais comissões ficavam responsáveis por indicar professores para serem mandados à Europa e aos outros países da América para estudar os métodos de ensino e a organização das faculdades de Direito (BRASIL, 1885a).

Entretanto, a nova legislação não agradou, aumentando o cenário de incertezas. A insatisfação das elites com o Decreto 9.360 fez com que, novamente o Governo agisse em atenção a tal parcela da população, suspendendo sua execução no mesmo ano. (BRASIL, 1885b).

Um momento político muito delicado o que se vivia naquela época. A insatisfação social estava presente, e crescia a todo o instante. As idéias republicanas estavam aumentando junto à população que oferecia sustentáculo ao Governo monárquico, vez que nem todos os seus desejos eram satisfeitos pelo Poder moderador.

A instalação dos cursos de Direito representou uma primeira conquista social, exatamente para uma parcela da sociedade que estava direta ou indiretamente ligada ao Poder. Era a organização do Estado brasileiro, a preparação de futuros membros dos poderes estatais que passava pela formação superior. A ampliação do acesso ao curso de direito, ocorrida no período imperial, serviu para que mais

---

<sup>6</sup> Em 1888 concluíram o curso de direito na Faculdade de Recife: Maria Coelho da Silva Sobrinha, Maria Fragoso e Delmira Secundina da Costa. No ano de 1889 também no Recife, se formou Maria Augusta C. Meira de Vasconcelos, mas nenhuma delas chegou a exercer profissões jurídicas. A primeira mulher a transpor a barreira das profissões jurídicas foi Mirtes de Campos, graduada em 1898 pela Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, exercendo a profissão de advogada, muito embora tenha enfrentado discriminação no exercício profissional. (BRASIL, 2003).

cidadãos, tidos como membros desta parcela social aspirante ao poder alcançassem êxito em seus objetivos.

Entretanto, nem todos os que se sentiam legitimados a ingressar no ensino superior, conseguiam freqüentar o “bacharelismo liberal” (ADORNO, Sérgio. 1988) do período, o que, aliado à estabilidade das rápidas mudanças legislativas, que representavam falta de uma tomada de posição bem direcionada, acirrando uma luta entre a autonomia pública e a autonomia privada, acaba por causar insatisfação em relação ao Poder Moderador, principiando o fim da aventura político-imperial brasileira.

#### **4.3 Ensino jurídico na primeira República brasileira: uma ampliação e tentativa de contenção no espaço do ensino público e privado.**

Os novos rumos político-administrativos que se aproximavam no final do século XIX, fizeram-se refletir no ensino superior brasileiro. A proclamação da República em 15 de novembro de 1889 e o fim da monarquia, mais uma vez trouxeram tendências de se modificar a máquina estatal, a forma burocrática nas esferas pública e privada, sem, no entanto, alterar significativamente a essência protetiva de determinadas parcelas da população.

No que tange ao ensino, a insatisfação crescente, aliada à tentativa de estabilização e conquista de um espaço mais amplo no cenário político-nacional, justificou medidas de ampliação do ensino superior brasileiro. Sobre o tema, escreveu Luiz Antônio Cunha que:

Todo o processo de ampliação e diferenciação das burocracias pública e privada determinou o aumento da procura de educação secundária e superior, pelas quais se processava o ensino profissional necessário ao desempenho das funções que lhes eram próprias. Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou “doutores”, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. (CUNHA, 2003, p.157)



A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, trouxe algumas modificações no aspecto educacional superior, mas manteve sua organização centralizada<sup>7</sup>. Em outros aspectos, como a educação básica, a Constituição de 1891 foi mais profunda nas modificações, retirando a gratuidade a todos os cidadãos (BRASIL, 1889). Repete-se a mesma fórmula de se neutralizar a insatisfação de classes sociais sem representação política, retirando-se sua instrução formalizada.

Do mesmo modo que o governo anterior, o primeiro governo republicano tenta promover uma mudança na estrutura do curso de Direito no Brasil. Conforme mostra a reforma conhecida com o nome de seu idealizador, Benjamin Constant, através do Decreto n. 1.232-H, de 02 de janeiro de 1891, pouco antes da promulgação da primeira Constituição da República. (BRASIL, 1891b).

O texto do referido Decreto cria na faculdade de Direito, três cursos distintos, o de Ciências Jurídicas, o de Ciências Sociais e o de Notariado. Além disso, manteve o controle da nomeação de seus diretores pelo governo centralizado, preservando-se, neste pormenor, a mesma fórmula. (BRASIL, 1891b).

A preocupação com o aprimoramento e evolução do ensino jurídico, que já se fazia presente anteriormente no Império (BRASIL, 1854), foi mantida, com as chamadas “comissões e investigações em benefício da ciência e do ensino”, ampliando-se o intercâmbio de informações com outros Estados. (BRASIL, 1891b).

No sentido de dar fim à insatisfação crescente provocada pela falta de escolas suficientes para todos aqueles que se sentiam legitimados pelo poder a freqüentar o curso de Direito, foi permitido aos Estados manter Instituições de Ensino Jurídico. Estas faculdades mantidas pelos Estados-membros deveriam seguir as mesmas regras das faculdades federais, que permaneceram sob controle direto do Governo central da República. Entretanto, para que os graus por elas conferidos obtivessem os mesmos efeitos que as faculdades federais, deveriam tais faculdades ter a mesma forma de exames preparatórios das instituições federais, além de sujeitar-se à inspeção de órgão fiscalizador. (BRASIL, 1891b).

---

<sup>7</sup> Art 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional: [...]

30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União; [...]

Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...]

3º) crear instituições de ensino superior e secundario nos Estados; [...] (BRASIL, 1891a).

Outra medida tomada que repercutiu na ampliação do ensino na época ocorreu com a permissão de instalação de estabelecimentos particulares de ensino jurídico, as chamadas faculdades livres, cujos alunos poderiam obter o mesmo grau dos alunos das faculdades do sistema federal de ensino, desde que tais instituições seguissem o mesmo padrão de ensino, constatando-se o fato através de fiscalização (BRASIL, 1891b)<sup>8</sup>.

Na prática, estas medidas diferenciaram o ensino oficial, que era ministrado pelas faculdades federais, de outros ministrados pela iniciativa privada, sendo que, se permitia à mesma iniciativa privada a possibilidade de equiparar seus estabelecimentos às instituições federais de ensino para que seus alunos obtivessem grau de bacharel em direito. Para este caso, as instituições privadas deveriam seguir as mesmas regras administrativas e acadêmicas dos cursos federais, bem como serem autorizadas para tal. Constituiu-se, pois, em um primeiro modelo de autorização do ensino superior privado, com controle público, no âmbito do ensino superior jurídico.

Mas outras modificações também foram implementadas. A forma de ingresso no ensino jurídico também sofreu adaptação. Para se inscrever nas faculdades de Direito, no curso de ciências jurídicas tanto nas instituições federais quanto nas livres, conforme o artigo 265 do Decreto 1.232-H, candidatos deveriam apresentar certificados de conclusão dos estudos secundários ou diploma de bacharel em outro curso superior, desde que reconhecido pelo Governo (BRASIL, 1891b). Tal medida

---

<sup>8</sup> Sobre o tema, assim dispunha o Decreto n. 1.232-H, de 02 de janeiro de 1891: “Art. 420. Aos estabelecimentos particulares que funcionarem regularmente poderá o Governo, com audiencia do Conselho de Instrução Superior, conceder o titulo de Faculdade livre, com todos os privilegios e garantias de que gozarem as Faculdades federaes.

As Faculdades livres terão o direito de conferir aos seus alumnos os grãos academicos que concedem as Faculdades federaes, uma vez que elles tenham obtido as approvações exigidas pelos estatutos destas para a collação dos mesmos grãos.

Art. 421. Os exames das Faculdades livres serão feitos de conformidade com as leis, decretos e instrucções que regularem os das Faculdades federaes e valerão para a matricula nos cursos destes. O Conselho de Instrução Superior nomeará annualmente commissarios que assistam a esses exames e informem sobre a sua regularidade.

Art. 422. Em cada Faculdade livre ensinar-se-hão pelo menos todas as materias que constituirem o programma da Faculdade federal. [...]

Art. 425. Constando a pratica de abusos nas Faculdades livres quanto á identidade dos individuos nos exames e na collação dos grãos, cabe ao Governo, ouvindo o Conselho de Instrução Superior, o direito de mandar proceder a rigoroso inquerito para averiguação da verdade, e, si delle resultar a prova dos abusos arguidos, deverá immediatamente cassar á instituição o titulo Faculdade livre, com todas as prerogativas ao mesmo inherentes.

Art. 426. A Faculdade livre que houver sido privada deste titulo não poderá recupera-lo sem provar que reconstituiu-se de maneira a offerecer inteira garantia de que os abusos commettidos não se reproduzirão.” (BRASIL, 1891b).

ampliou a possibilidade de habilitação para o acesso ao ensino jurídico, pois equiparou os diplomas do Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II) com os diplomas de outras instituições do ensino secundário mantidos pelo Governo e, posteriormente aos mantidos por iniciativa privada (CUNHA, 2003, p. 157).

Seguiram-se ainda outras medidas de reformulação do ensino jurídico, como a extinção dos cursos de ciências sociais, ciências jurídicas e notoriais das faculdades de Direito, restando então o curso de Direito, mudança trazida pela Lei 314 de 30 de outubro de 1895. (BRASIL, 1895).

A referida lei de 1895 também modificou as matérias do curso, adaptando-o às novas necessidades brasileiras, bem como regulamentou o ensino nas faculdades livres, com quantidade mínima de 30 alunos em um prazo de 2 anos, vinculação de um patrimônio mínimo, a título de dívida pública. Além disso, as faculdades poderiam organizar seus próprios estatutos (BRASIL, 1895).

Como resultado destas medidas, ocorreu uma expansão no ensino jurídico brasileiro. Foram criadas oito escolas de Direito em um período de vinte anos, entre 1891 e 1910 (CUNHA, 2003, p. 158).

Essa expansão começou a se tornar um incômodo na maneira de ser da sociedade brasileira. Modificou-se o cenário social, já que diplomas universitários passaram a se tornar mais comuns, e não artigos raros que ajudavam na manutenção das diferenças entre classes sociais. Para Luiz Antônio Cunha,

A função desempenhada pelo sistema educacional escolar, como fonte fornecedora de diplomas garantidores da posse dos conhecimentos “apropriados” aos cargos conferidores de maior remuneração, prestígio e poder, chegou a ser ameaçada por aquele processo de expansão/facilitação: os diplomas das escolas superiores tendiam a perder a raridade e, em consequência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo. Além do mais, o imediatismo na busca dos diplomas escolares, principalmente do grau superior, comprometia a função do ensino de formar os intelectuais das classes dominantes, mais necessitadas deles do que nunca, agora que a hegemonia de umas frações sobre as outras e de todas sobre as demais classes encontravam-se em crise. (CUNHA, 2003, p. 159).

Para tentar refrear esta mudança na sociedade brasileira, que provocava a diminuição dos privilégios de uma classe, que agora tinha de dividir seu espaço com um contingente mais ampliado, o Governo viu-se compelido, pelas forças que o sustentavam, a tentar conter esta ampliação do ensino superior ainda na vigência da

primeira Constituição republicana, através do Decreto 11.530 de 18 de março de 1915. Com este, concedeu-se aos estabelecimentos oficiais autonomia didática e administrativa, permitindo-se a eleição do quadro de seus dirigentes (BRASIL, 1915).

Outra novidade inserida pelo Decreto de 1915 foi a instituição de exames vestibulares para a seleção de todos os candidatos ao ensino superior, consistindo o exame em provas orais e escritas. Além disso, ficaram proibidas a concessão de bolsas e a gratuidade aos alunos de ensino superior (BRASIL, 1915).

A idéia, já antiga entre os habitantes do País naqueles dias, era proteger a situação que se perpetuava há quase 100 anos, desde o início da implantação da educação superior no país e que se consolidou socialmente no cenário nacional. Conter o avanço da instrução formalizada, para que poucos detivessem este tipo de conhecimento e perpetuando-se no poder perante outros, excluídos destas oportunidades.

Entretanto, nenhuma dessas medidas conseguiu diminuir a expansão do ensino superior. Tais medidas deveriam surtir efeito em parcela da população que detinha certo poder econômico. Mas não havia como mensurar com certeza matemática a quantidade de poder que um cidadão ou uma família detinha, sendo impossível criar instrumentos eficazes que impedissem a entrada de um contingente mais ampliado dos detentores e dos chamados “aprendizes do Poder”. (ADORNO, 1988).

Não se pode falar em democratização do ensino naquele período da história educativa brasileira, mas apenas de ampliação do acesso escolar. O ensino superior continuou sendo privativo das classes ditas superiores em relação às classes com poder aquisitivo mais baixo, mesmo que existissem membros de classes sociais medianas dentre os alunos das instituições de ensino superior. Era uma cultura, já estabelecida e referendada, de que eram necessários os diplomas de ensino superior para obter *status* social; um pensamento ainda hoje persistente. “Em suma, induzidos pela ideologia do bacharelismo, os jovens das classes dominantes e das camadas médias buscavam obter, de qualquer maneira, um diploma superior, qualquer que fosse.” (CUNHA, 2003, p. 159).

Como tais tentativas de contenção não surtiram os efeitos desejados, prosseguindo-se na expansão do ensino. Outras medidas foram tomadas, desta feita pela reforma Rocha Vaz, como ficou conhecido o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Com ele, foi limitado o número de vagas pelas instituições de ensino

superior, número este que deveria ser fixado pelo diretor de cada faculdade e os alunos eram matriculados por ordem de classificação até se atingir o limite do número de vagas. Os excedentes, embora aprovados, se quisessem freqüentar o curso superior, deveriam se submeter novamente a exames vestibulares (BRASIL, 1925)

Nesta época, o quadro do ensino superior no Brasil era bem diferenciado dos primeiros anos do Império. O país em 1930 contava com duas universidades, uma no Rio de Janeiro e outra em Minas Gerais<sup>9</sup>. Elas são frutos da regulamentação do Decreto 5.616 de 28 de dezembro de 1928, que dentre outras considerações, proibiu às instituições privadas que criassem universidades (BRASIL, 1928).

Assim foi o quadro do ensino superior deixado pela primeira experiência republicana no país. Pode-se dizer que o ensino jurídico estava ampliado, considerando-se os padrões da época e não um olhar contemporâneo sobre o mesmo, mas ainda assim, estava restrito a determinadas camadas da população brasileira. Este período ajudou a formar um entendimento, ainda hoje presente, no qual o diploma de curso superior é necessário para se conferir riqueza e poder, auxiliando na estabilidade e ascensão social.

#### **4.4 O Ensino jurídico na Era Vargas (1930 – 1945).**

O período de tempo cronológico compreendido entre os anos de 1930 até 1945 foi marcado pela primeira liderança de Getúlio Dornelles Vargas, que voltou à presidência da República mais tarde. Getúlio Vargas governou o país em três fases distintas, embora ininterruptamente: de 1930 a 1934, no governo provisório, de 1934 a 1937, no governo em que foi eleito pelo Congresso Nacional e de 1937 a 1945, no regime do Estado Novo.

Nestes quinze anos em que Vargas permaneceu no Poder, o Brasil foi caracterizado por um período de relativa instabilidade (1930 – 1937) e de um período ditatorial (1937-1945). Foi marcado também pela entrada em vigência de

---

<sup>9</sup> Esta criada em 1927, que contou com a Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais, passando a se chamar Faculdade de Direito da UFMG. (HORTA, 1994, p. 18)

duas Constituições, a promulgada de 1934 (BRASIL, 1934) e a outorgada de 1937 (BRASIL, 1937), ambas contendo dizeres em seus textos de enaltecimento do bem-estar social.

No final da década de vinte, o descontentamento da população brasileira com a velha ordem social oligárquica era grande. Vários movimentos armados e de revolta tiveram seu lugar no país a partir de 1920, com a finalidade de sedimentar um novo modelo sócio-econômico no Estado brasileiro. Sobre o assunto, Otaíza de Oliveira Romanelli afirma que

Na verdade, o que se convencionou chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. (ROMANELLI, 1984, p. 47)

Assim, com a chamada revolução de 1930, encerrava-se a primeira República brasileira que, em matéria de ensino superior, tentava manter a escrita do império, ou seja, de formar a elite intelectual brasileira a partir de membros das classes dominantes, muito embora o ensino do Direito tenha sofrido forte ampliação, considerando-se como referência o período anterior à primeira República, ou seja, o Brasil Império.

O maior objetivo era romper com barreiras que dividiam a população brasileira de forma extremada no que tange ao aspecto econômico, divisão que também existia no âmbito educacional, com o fornecimento do ensino primário e profissionalizante para os mais pobres e um ensino secundário e superior para os mais ricos. Esta escrita, que dominou o Brasil Império e a primeira República, necessitava ser modificada. Um dos objetivos era possibilitar a mobilidade social, em que o trabalhador tivesse condições de ascender a melhores condições de vida, principalmente nos centros urbanos. A mobilidade social era uma reivindicação antiga, que agora se via renovada de esperança. Dito de outra forma:

A mobilidade social favorecida com a nova ordem político-econômica, a contar da década de 1930, vem quebrar, em parte, a rigidez do sistema social predominantemente dualista, estabelecendo novas oportunidades, quer para camadas intermediárias incipientes, quer para os imensos estratos agregados à lavoura, em vias de mobilizar-se em direção aos

centros urbanos, ou já nestes estabelecidos. O rompimento das barreiras que separavam nitidamente, do restante da população, uma enriquecida e poderosa classe de donos de terra e comerciantes significou, por seu lado, modificações mais ou menos profundas no sistema educacional que, até 30, fora composto de compartimentos estanques a serviço de uma estratificação social rígida. Retrato da sociedade, o sistema educacional brasileiro fora, até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior para o qual preparava o ingresso. (ROMANELLI, 1984, p. 66)

Um empenho do novo Governo foi a reorganização do sistema educacional superior feita pela chamada Reforma Francisco Campos que, em matéria de ensino superior, contou com o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que trazia em seus primeiros artigos, a aspiração de desenvolvimento do país que dominava naquela época:

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 2º A organização das universidades brasileiras atenderá primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do País e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos altos desígnios universitários. (BRASIL, 1931)

Por sua vez, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934, também seguiu neste sentido. Além de trazer pela primeira vez na legislação brasileira o lema “a educação é direito de todos”, bem como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico novamente para o âmbito constitucional, tratou de forma mais efetiva do que as constituições anteriores o ensino superior, como o reconhecimento e criação de estabelecimentos privados de ensino secundário e superior, bem como a criação destes estabelecimentos sob a gerência pública federal e estadual. Além disso, promoveu uma liberdade do ensino muito embora ainda mantendo o antigo sistema de controle central. (BRASIL, 1934).

As inovações do período são conseqüências tanto das profundas transformações internas em nosso país, quanto das transformações externas, advindas do período das guerras mundiais.

Em 1934, no Governo de Getúlio Vargas, é promulgada uma nova Constituição. De certa forma é nova, se reportarmos aos anos 20-30 do século XX, onde começa a se notar uma modificação substancial na estrutura da sociedade brasileira. Essas modificações têm fatores internos e externos. No que se refere a fatores externos o mundo está vivendo o que se habituou a chamar de período entre guerras, (primeira guerra mundial, 1914-1917 e segunda guerra mundial, 1939-1945) com repercussões em todas as sociedades. Nova estruturação do capitalismo, novas ideologias, redirecionamento do papel hegemônico da burguesia internacional. O mundo inteiro sofre os reflexos da crise da bolsa de Nova Iorque, desencadeada em 1929. O nacionalismo é mais defendido do que nunca. No que se refere aos aspectos internos, tem-se a vinda de emigrantes e com eles novas ideologias. A crise do café e o desvio de capital para o início da industrialização, provoca uma diversificação da oferta de trabalho e de suas relações sociais. O deslocamento do contingente populacional do campo para a cidade vai tornando a República mais urbana e com ela as contradições vão ficando mais explícitas. Decadência da oligarquia agrária que ainda luta por seus privilégios. A entrada em cena de uma nova categoria social – classe média – formada, principalmente, por pequenos industriais e comerciantes, luta por garantia de seus direitos e ampliação dos privilégios. Evidencia-se o discurso socialista, o anarquismo, a garantia dos direitos sociais através de greves. A República tem agora um novo rosto e precisa de uma nova Constituição, de um novo perfil jurídico. (PEREIRA, *et. al*, 2008, p. 4)

O cenário de incertezas mundiais, aliada a situação interna do país, fez com que a Carta de 1934 tivesse uma vigência curta. Em 1937, Getúlio Vargas promove o que ficou conhecido como Estado Novo, instaurando uma ditadura, com uma nova Constituição.

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, outorgada em 10 de novembro de 1937, entrou para a história como “a polaca”, com elementos totalitários, característicos de alguns regimes da época e que foram combatidos entre 1939 e 1945. Esta Constituição não tratou diretamente de ensino superior no Brasil, deixando a regulamentação na legislação infra-constitucional. Menciona a educação básica num cunho nacionalista e social-protetor, buscando meios para uma modernização do Estado brasileiro, que vem a ser a tônica desta Constituição. (BRASIL, 1937).

O Decreto 1.202 de 08 de abril de 1939, referendando a nova situação do regime político brasileiro, regulamenta o ensino nos Estados-membros, condicionando a atividade legislativa brasileira nos Estados e Municípios à aprovação do presidente da República. (BRASIL, 1939).



Ao final da Era Vargas, em matéria de ensino superior “eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas” (CUNHA, 2003, p.164). Todas as universidades contavam com cursos de Direito.

Neste período da história educacional brasileira também não se pode falar em democratização do ensino superior, seja em qualquer curso. Muito embora se pretendesse quebrar uma escrita, esta não foi quebrada. O foco brasileiro das discussões concentrava-se no fomento ao ensino fundamental e gratuito que atingisse a todos que dele necessitassem. O ensino jurídico, bem como todo o ensino superior, compunha-se num modelo estratificado, estamental e sedimentado na cultura brasileira, onde só determinados representantes da população poderiam freqüentar academias de ensino superior.

Manteve-se a orientação de controle central do ensino superior, dificultando qualquer tentativa de modificação de seu modelo: Como afirma Carlos Roberto Jamil Cury, “[...] o ensino superior, por estar voltado às elites, era claramente atribuído ao poder central, fosse imperial ou republicano. Um sinal de que a organização nacional nasceu de cima para baixo em vários sentidos.” (CURY, 2003, p. 572).

Ampliar o número de vagas, naquele momento, não seria capaz de modificar o perfil do aluno do curso de Direito. A grande parcela marginalizada da sociedade, mesmo tomando consciência de sua situação de ser humano e clamando por mudanças, não conseguiu chegar ao ensino superior em números representativos de sua presença. E o cenário brasileiro mesmo incidindo-se a nova luz de uma democracia que se aproximava não se consegue iluminar mudanças nessa realidade.

Esses anos de autoritarismo no Poder brasileiro chegaram ao fim, na mesma época em que os regimes totalitários no mundo estavam sendo derrubados, no final do período das grandes guerras mundiais. Nesta época, o mundo tentava quebrar barreiras advindas de teorias de superioridade entre indivíduos por critérios de capacidade econômica, ideologias, orientação religiosa ou características morfológicas, abrindo-se novamente a chance para que a democracia se instale novamente no ocidente e também no Brasil.

#### **4.5 A Redemocratização brasileira na metade do século XX (1946-1964) e suas consequências para o ensino superior jurídico.**

A situação brasileira, que culminou com a renúncia de Vargas em 29 de outubro de 1945, não será muito alterada nesse início de democracia, até porque a estrutura continuaria a mesma, na formação da nova Constituição.

Como explica Luiz Antônio Cunha, no que tange à organização da educação, a forma como intentada com o Estado Novo “permaneceu a mesma, só se revogando os aspectos mais visivelmente autoritários da legislação, como a Educação Moral e Cívica e a instrução pré-militar nas escolas secundárias.” (CUNHA, 2003, p.170).

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946, a exemplo das legislações anteriores, determinou que o ensino, nos diferentes ramos, seria ministrado pelos Poderes Públicos, sendo livre também à iniciativa privada. Além disso, como formas de amparo à cultura, seriam criados institutos de pesquisa, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior. (BRASIL, 1946)

Este foi um período de redemocratização do Estado Brasileiro e de certo crescimento no aspecto educação. O objetivo primordial no período continuava a ser a modernização do Estado brasileiro. Foi uma época de grandes obras fabricadas pelo homem, na qual estradas foram abertas, indústrias instaladas e a nova capital do país construída. Marca também a volta ao poder do antigo comandante do Estado Novo, Getúlio Vargas, desta feita pelo voto democrático do povo brasileiro.

Entretanto a velha escrita de garantias dos legitimados socialmente a ascender na sociedade mantém-se inalterada, continuando excluídos os mesmos que reivindicavam um papel maior nos Governos passados.

Por outro lado, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com o intuito de representar um avanço importante face às legislações anteriores que tratavam da matéria, muito embora as opiniões sejam divergentes em relação a sua eficácia. Neste sentido, como esclarece Otaíza Romanelli:

As posições tomadas, em face da promulgação da lei, foram as mais variadas, indo desde o otimismo exagerado de alguns, que a tacharam até de “carta da libertação nacional”, passando pela atitude de reserva de outros, até a do pessimismo extremado dos que se bateram contra ela. Uma coisa, porém, é certa: nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. (ROMANELLI, 1984, p. 179).

Não poderia ser possível no secular domínio elitizado contra as classes trabalhadoras, que o mesmo se revertisse de forma imediata, somente pela promulgação legislativa. Afinal, o mundo é um elemento artificial, fabricado e produzido pelo homem, existindo em constante e gradual transformação pelo mesmo. (ARENDT, 2005b, p.190).

Quanto às mudanças graduais, sob a égide da Constituição de 1946 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aliado às políticas anteriores de fomento aos níveis mais basilares da educação, o Brasil vai ter um aumento da demanda por cursos superiores no período. De fato, a expansão dos ensinos primário e secundário fez com que uma parcela da população, concluindo estes níveis de estudo, buscassem a continuidade de sua formação acadêmica e o Governo, com a legislação então vigente, buscou satisfazer este anseio. Como explica Luiz Antônio Cunha:

A expansão de oportunidades de escolarização no ensino secundário e a equivalência dos cursos médios ao secundário aumentaram a demanda pelos cursos superiores, que foi respondida principalmente pelo governo federal. Tal resposta assumiu três formas. Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior. Em segundo lugar, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos. Em terceiro lugar, a “federalização” de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as em seguida, em universidades (CUNHA, 2003, p. 171)

De igual forma, foi permitida uma participação mais efetiva da iniciativa privada no ensino superior. Foram criadas as primeiras Faculdades Católicas, em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, sendo estas o embrião para a primeira universidade privada do país (CUNHA, 2003, p. 175). A Universidade Católica de Minas Gerais também foi criada nessa época, em 02 de julho de 1958 (PUC MINAS, 2008, p. 39), já contando com a Faculdade Mineira de Direito, que foi criada e instalada em junho de 1949 (FMD, 2007).

Neste período pode-se notar uma expansão do ensino como um todo sem, no entanto, modificar-se a velha estrutura do ensino superior (ROMANELLI, 1984, p.181). Nesta época os cursos de direito não apresentavam vagas suficientes para sua demanda, que efetivamente aumentava. Julgava-se que o ensino superior seria democratizado apenas pelo aumento do número de vagas, situação que não modifica o perfil do aluno: eram os representantes de uma parcela da sociedade com influências econômica e política que adentravam nas academias, repetindo a tendência dos anos anteriores.

Esta situação crise na educação, onde se estudava até determinado nível, mas não se avançava para um nível mais elevado, por absoluta falta de oportunidade de se alcançar as escolas e vagas existentes, situação que vinha se repetindo no país, ficou cada vez mais agravada com o aumento da demanda, torna-se um dos aspectos que contribuiu para a mobilização brasileira que culminou no golpe militar em 1964.

#### **4.6 O ensino jurídico no Governo militar (1964 – 1985): uma expansão no ensino.**

O cenário político brasileiro em meados dos anos 60 do século passado tornou-se instável, acompanhando as tendências mundiais. A separação do mundo em duas grandes tendências político-econômicas obrigavam às populações e governos dos países a adotar uma postura perante tais tendências, evidentemente assumindo-se a posição que lhes fossem mais satisfatória e vantajosa.

A internacionalização da economia brasileira, que ocorria na época, aprofundou mais a distância entre o modelo político brasileiro e uma expansão econômica pretendida como ideal (ROMANELLI, 1984, p. 193). A situação vai se agravando até chegar a um ponto insustentável. Como esclarece Otaíza Romanelli:

As contradições chegam a um impasse com a radicalização das posições de direita e esquerda. Os rumos do desenvolvimento precisavam então ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta

última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964. (ROMANELLI, 1984, p. 193).

Neste contexto, um Governo democrático, fragilizado por posturas ideológicas anteriores tidas como incorretas perante o modelo que privilegia o capital e o acúmulo de riquezas, não encontrava mais o alicerce necessário à sua manutenção, vindo à ruína entre os meses de março e abril de 1964, com a mobilização das forças armadas brasileiras.

O cenário, então, modifica-se por completo, já que o novo Governo busca a estabilização de um modelo ideológico, com a tomada de medidas consideradas como aptas a cumprir tal tarefa. No que tange à educação, o quadro também se modificou. O aumento da demanda social por ensino nas décadas anteriores ao regime militar e a política do Governo de assumir um papel de agregador dos recursos financeiros, fez com que este promovesse uma expansão do ensino no país, objetivando suprir a demanda.

Buscava-se em todos os planos de ação do Governo militar referendar, perante a população civil, a necessidade de derrubada da democracia, bem como justificar a perda da liberdade social, individual e coletiva, o que deveria ser feito com tomadas de atitude políticas que pudessem demonstrar tal fato, em todos os aspectos, não só nos assuntos relacionados à educação e ensino. Por isso mesmo, essa expansão na educação teve de ser “contida dentro de certos limites, a fim de não comprometer a política econômica adotada.” (ROMANELLI, 1984, p. 196). Mesmo assim, esta expansão conseguiu atingir um contingente maior de pessoas do que as tentativas de governos anteriores.

O projeto governamental para o ensino superior era instalar, ampliar e equipar universidades públicas. Muitas IES privadas e estaduais foram “federalizadas”, ou seja, passaram para o âmbito de administração do governo da União, bem como incentivou-se o ensino privado no âmbito da educação superior, além de fomentar o desenvolvimento científico, vinculado às IES através de programas de pós-graduação. Em contrapartida, o preço dessa expansão foi muito alto, com a perda da liberdade e da democracia, inclusive para os envolvidos diretamente com o ensino superior, conforme analisa Luis Antônio Cunha:

De um lado, professores e pesquisadores experientes eram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de

ingressar e/ou de progredir na carreira; reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliotecas; as entidades estudantis foram severamente cerceadas, o que contribuiu para que centenas de jovens fossem atraídos para a luta armada. De outro lado, no entanto, uma aliança tática entre docentes e pesquisadores experientes fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos nos campi e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições públicas de ensino superior ampliaram progressivamente o número de estudantes nelas matriculados. (CUNHA, 1993, p. 178)

Tanto o texto da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 24 de janeiro de 1967, quanto o de sua emenda n. 01, de 17 de outubro de 1969 refletem a intenção de expandir o ensino como um todo, mas deram mais ênfase ao ensino superior do que as Constituições anteriores, no que tange à sua incrementação. (BRASIL, 1967; 1969).

Além da legislação constitucional, outras normas foram editadas no período, como a Lei, 5.540 de 28 de novembro de 1968, que fixava “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média [...]” (BRASIL, 1968). Tal lei determinou que o ensino fosse indissociado da pesquisa, passando a exigir que todo professor fosse também um pesquisador. Essa determinação representou um ganho de qualidade no ensino universitário, pelo fato de existirem agora a pós-graduação e a pesquisa vinculada ao aprimoramento dos docentes. (CUNHA, 2003, p. 188).

Todos estes são aspectos que indicavam para uma ampliação do ensino. E realmente a expansão do ensino superior aconteceu, não, evidentemente, para todos os seguimentos da sociedade, mas ocorreu de uma forma mais ampla do que a sociedade brasileira acostumou-se a presenciar anteriormente. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira revelam que passou-se de 93 mil alunos matriculados no ensino superior em 1960 para 425 mil em 1970. (INEP, 2008).

Entretanto, estes números não refletem uma realidade cruel de nosso sistema educacional. Durante muitos anos, incentivou-se o ensino secundário e, sobretudo, o ensino primário. Gerações de estudantes passaram a freqüentar tais níveis de ensino, alcançando êxito em terminá-los. Podiam optar por adentrar no

mercado de trabalho com aquele grau de preparação educacional, buscar ensino profissionalizante ou, uma opção factível agora, seria continuar os estudos em um grau superior. Estes jovens então, buscando entrar em IES, prestavam exames vestibulares. Sendo aprovados, alguns deles conseguiam estudar, mas não todos. Muitos aprovados no vestibular não conseguiam adentrar na escola desejada, pois as vagas, mesmo ampliadas, eram insuficientes para todos os que cumpriam os requisitos mínimos para aprovação na seleção.

Como salienta Otaíza Romanelli, “essa defasagem teve seu ponto alto no acúmulo insustentável dos ‘excedentes’, candidatos ao ensino superior que, embora aprovados nos exames vestibulares, não logravam classificação para as vagas oferecidas naquele nível.” (ROMANELLI, 1984, p. 197).

Uma situação que começou no Brasil Império, de nem todos possuírem vagas suficientes para o ensino superior, passando pelos primeiros anos da República, se repetia no governo militar, agora de forma mais áspera e insidiosa. Finalmente parcelas da população conseguiam adentrar no ensino superior. Mas nem todos com potencial para tal, esse potencial estabelecido com aprovação no exame que ditava as regras de seleção, conseguiam fazê-lo, por falta de vagas. Esta situação foi mantida praticamente inalterada desde nos anos finais da década de 1970 até o início deste século.

#### **4.7 O ensino jurídico no início da República do Estado Democrático de Direito da Constituição de 1988.**

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CR) apresenta uma nova perspectiva para o ensino no país. A nova Constituição vai tratar a educação como direito social, bem como na antiga fórmula de “direito de todos” aliada agora ao dever do Estado e da Família, na forma de seu art. 5º, sendo que deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Além disso, o texto da chamada Constituição cidadã apresenta os princípios basilares da educação no Brasil, dentre os quais a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, condizente com o novo projeto democrático. (BRASIL, 1988).

Quanto ao ensino superior, as universidades, com a Constituição de 1988 tiveram garantidas a sua autonomia didático-científica, administrativa, patrimonial e de gestão financeira. O legislador constituinte fez constar também, no inciso V do art 208, da CR que a efetivação do dever do Estado em fornecer ensino superior será feita pela garantia de “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (BRASIL, 1988).

Na tendência iniciada nas legislações anteriores, continua garantido na atual Constituição que o ensino seria livre à iniciativa privada, desde que estas instituições fossem autorizadas e cumprissem as normas gerais da educação nacional. Além disso, deveriam passar por avaliações de qualidade do ensino prestado, pelos critérios do Poder Público (BRASIL, 1988).

Ainda no campo legislativo, o Governo Democrático empreendeu, a partir da década de 1990 do século passado, uma reforma no campo educacional, em todos os níveis e modalidades de ensino. Para tanto, promulgou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como outras legislações, que alteram aspectos da educação e do ensino brasileiro, incluindo-se o ensino superior<sup>10</sup> (BRASIL, 1996).

---

<sup>10</sup> Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;



Outra questão importante é a autonomia universitária, antiga reivindicação da comunidade acadêmica. Com o advento da atual LDB a autonomia das IES ganhou novos contornos e foi ampliada. A autonomia passa agora, dentre outras atribuições, pela fixação de currículos, dentro dos limites que as diretrizes específicas de cada curso permitem, bem como o número de vagas disponíveis, podendo ampliá-las ou diminuí-las de acordo com a capacidade institucional e as exigências do meio onde a IED está inserida. (BRASIL, 1996).

Esta perspectiva nos cursos superiores vai propiciar um novo tempo neste nível de ensino, causado, sobretudo pelo aumento da demanda. O grande contingente de alunos do ensino médio, na ordem de 52% entre os primeiros anos da década de 1990, chegando a números de alunos concluintes do ensino médio tão grande quanto todo o número de alunos que se encontravam matriculados em IES na época (CUNHA, 2003, p. 199).<sup>11</sup> Foi necessária uma tomada de posição Governamental, que acabou existindo, e que ampliou muito o ensino superior no Brasil, incluindo-se o ensino jurídico.

Para tentar resolver tal defasagem, o Governo democrático tentou sua superação tanto pelo aumento do número de vagas quanto de IES. Em 1995, o número total de alunos matriculados no Ensino superior, representava 1,8% do total de alunos, considerando-se todos os níveis de ensino. Em 2005, este número subiu para 4,4% dos alunos matriculados, resultado do efetivo aumento do número de IES e vagas, tanto no setor público, quanto na iniciativa privada (CUNHA, 2007, p.882).<sup>12</sup>

No campo jurídico observava-se que em 1991 existiam 184 (cento e oitenta e quatro) escolas de direito em todo o País (OAB, 1993, p. 110). Em 2006 ultrapassaram-se os 1.000 (mil) cursos de direito autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação, chegando ao número atual de 1.090 (mil e noventa) cursos de direito (INEP, 2008a). Somente no Estado de Minas Gerais, nos últimos 16 anos,

---

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

<sup>11</sup> Segundo Luiz Antônio Cunha, “O Ministério da Educação estima que o número de concluintes do ensino médio tenha atingido a cifra de 1,5 milhões de jovens em 1988, quase tão elevada quanto o efetivo discentes em todo o ensino superior (1,6 milhões)” (CUNHA, 2003, p.200).

<sup>12</sup> Em 1985 este número representava 1,4% dos alunos matriculados em cursos superiores; em 1975, representava 1,1% e em 1965 apenas 0,16% do total de alunos no ensino superior. (CUNHA, 2007, p.882).

o número de cursos de direito passou de 19 (dezenove) escolas (OAB, 1993, p. 110) para 139 (cento e trinta e nove) (INEP, 2008a)<sup>13</sup>.

Assim sendo, nesta análise panorâmica da trajetória do ensino jurídico no país, bem como de alguns fatores condicionantes da existência humana os quais condicionaram e continuam condicionando a sociedade brasileira percebe-se a influência que os fatos ocorridos em nossa história tiveram nos rumos do ensino jurídico. Um ensino marcado pela exclusão de grupos sociais tidos como não legitimados a pertencer aos quadros do Poder no Brasil e que, paulatinamente, adentram na faculdade de Direito.

Embora se perceba tentativas de realmente modificar esta tendência centenária no curso de Direito, principalmente no contexto do Estado Democrático de Direito, vislumbra-se a necessidade de uma nova tomada de posição. Conforme entendimento de Carlos Roberto Jamil Cury:

Marcado por perdas, heranças advindas de uma formação social profundamente desigual e discriminatória até hoje presente, e urgido pelas injustiças mundializantes dos processos econômicos o Brasil tem de responder a um desafio: democratizar-se sem abrir mão da modernidade. Desafio mais pesado na medida em que aqueles que até hoje usufruíram dos bens da modernidade só aceitavam sua democratização se não houver perda de seus privilégios. E os propugnadores da democratização desconfiam de muitos aspectos da modernidade devido a sua contaminação elitista e discriminatória. Cumpre à educação dar sua parcela de resposta a esse desafio a uma sociedade que aspira a uma participação dos bens socialmente produzidos, confiando na responsabilidade de seus profissionais, no dever constitucional dos poderes públicos e na participação da sociedade (CURY, 2003, p. 583).

O mundo fabricado ao qual pertence o ser humano é um mundo a ser partilhado, mas que deixou de sê-lo na sua essência, nem todos podem partilhar do todo no mundo. Para Hannah Arendt, um mundo em que as sociedades são sedimentadas em classes (a sociedade de massas), numa forma de se organizar a vida entre seres humanos que até se relacionam uns com os outros, mas que perderam o mundo, que antes era comum a todos eles (ARENDT, 2000, p. 126).

Assim sendo, um desafio contemporâneo, no contexto do ensino jurídico brasileiro, exige outra postura, que pode ser promovida através das atividades

---

<sup>13</sup> Os 1.090 cursos superiores habilitados a funcionar em nosso país, assim divididos pelas regiões: 62 no norte, 110 no centro-oeste, 198 no nordeste, 215 no sul e 505 no sudeste. Só no Estado de Minas Gerais existem 139 cursos funcionando, sendo que destes, 25 se encontram na cidade de Belo Horizonte – sem se considerar a região metropolitana. (INEP, 2008).

fundamentais do homem, um condicionamento que pode ser levado a termo através de uma democratização do ensino jurídico. Este desafio pode ser analisado no contexto do Estado Democrático de Direito brasileiro.

## **5 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO E A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE.**

No início do século passado, Max Weber proferiu palestra com o título “A ciência como vocação”, onde apresenta sua visão acerca do ensino superior. Dentre suas considerações ali proferidas, uma foi marcada pela seguinte indagação diretamente dirigida ao público ouvinte: “quais são as perspectivas de alguém que, tendo concluído seus estudos superiores, decida dedicar-se profissionalmente à ciência, no âmbito da vida universitária?” (WEBER, 2006 p. 25).

Tendo em vista a discussão tratada nesta pesquisa, acerca do ensino jurídico neste início de século XXI, uma resposta a esta indagação deve levar em consideração aspectos da democratização do ensino, bem como um (re)estabelecimento da função social da Universidade, no contexto do Estado Democrático de Direito.

Dentro de um ambiente mais ampliado de ensino jurídico, a escrita deste ensino, mantida nas décadas anteriores chega a um momento singular com a redemocratização brasileira. Na dinâmica de se introduzir novos sujeitos no interior da academia, seja ou não de ensino jurídico, é necessário inicialmente conceituar a democratização do ensino jurídico para, em seguida, se observar a função social da Universidade neste contexto democratizado, tempo social ao qual está inserida.

### **5.1 Uma concepção de democratização do ensino superior jurídico no Estado Democrático de Direito.**

A idéia de democratização do ensino superior (jurídico ou não) que se defende aqui, passa pela existência de um contexto de Estado Democrático de Direito e em qual estágio o mesmo se encontra. Nos governos brasileiros anteriores à CR de 1988 não foi possível falar-se em democratização de ensino jurídico da forma como aqui se pretende.

Os primeiros anos de tal nível de ensino, durante o regime imperial e a primeira república, foram dedicados à formação de uma elite que perpetuaria seus ideais herdados de uma cultura colonialista exploratória da metrópole portuguesa (ADORNO, 1988). Tal visão era condizente com toda uma mentalidade existente à época no mundo. Sobre este assunto, Boaventura de Souza Santos observa que:

A universidade moderna propunha-se produzir um conhecimento superior, elitista, para o ministrar a uma pequena minoria, igualmente superior e elitista, de jovens, num contexto institucional classista (a universidade é uma sociedade de classes) pontificando do alto do seu isolamento sobre a sociedade. (SANTOS, 2006, p. 210).

Este jeito de ser da academia continuou perpetuando-se por mais algumas décadas no Brasil. Os Governos brasileiros que se seguiram à experiência do Império e da primeira República, marcados pela alternância entre regimes de cunho democrático e regimes autoritários, preocupavam-se mais intensamente com outros níveis de ensino, sem se preocupar efetivamente em promover modificações na estrutura do ensino superior. Assim sendo, não se alterou significativamente o perfil elitizado da demanda pelo ensino superior como um todo, bem como para o ensino jurídico.

A situação começa a mudar no governo militar iniciado em 1964, com a ampliação e expansão do ensino como um todo, permitindo-se que um grupo cada vez mais heterogêneo adentrasse nas academias. Mas tal expansão não foi suficiente para que pudesse se contemplar o ensino jurídico com a adjetivação de estar democratizado naquela época.

Por outro lado, esta concepção totalitária governamental dos anos de Governo militar, onde direitos individuais, coletivos, políticos e sociais, dentre outros, foram minimizados ou extirpados, não condiz com a conceituação procedimental que se dá nesta pesquisa ao termo democracia e suas implicações em um Estado Democrático de Direito, um modelo de democracia baseado nas condições de comunicação e consenso entre os sujeitos, sob as quais o processo político supõe-se capaz de alcançar resultados racionais, através de deliberação (HABERMAS, 2002, p. 285).

Nossa sociedade está auto-organizada politicamente num contexto democrático, onde o direito positivado é ao mesmo tempo, histórico, contingente, modificável, coercitivo, mas também garantidor de liberdade (HABERMAS, 2002, p 294). Garante-se, assim, também toda uma gama de direitos individuais e coletivos, incluindo-se os que no regime anterior eram mitigados, mas que agora são ofertados e garantidos pelo Estado de forma variada aos cidadãos.

No âmbito do ensino superior, o direito positivado implica que o dever do Estado será satisfeito com a garantia de acesso a níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 1988). Dentro deste conceito de satisfação estatal no âmbito do ensino superior pela garantia de acesso aos níveis mais altos de ensino, estão outras determinações da Constituição da República de 1988.

E considerando o conceito de ensino jurídico escolhido de se trabalhar nesta pesquisa, que passa pela emancipação do sujeito que demanda o ensino, tal garantia de acesso aos níveis mais altos de ensino deve permitir sua emancipação, o que se pretende alcançável a partir de padrões de qualidade em tal ensino.

Assim sendo, para se considerar realmente efetivado o dever do Estado, necessário se faz um ensino de qualidade<sup>1</sup>, permitindo-se ao sujeito que o demanda efetivar a concretização de seus objetivos, tornando-se emancipado perante si, e ao mundo.

Os objetivos do sujeito que busca o ensino superior (e jurídico) passam por uma escrita possível de acontecer no âmbito da democracia brasileira. Um projeto de democratização de ensino, neste contexto de Estado Democrático de Direito, permite dar vazão à complexidade e pluralidade inerentes aos homens, que participam da sociedade com os mais variados e variáveis projetos de vida.

Permitindo-se a consecução de objetivos tão amplos e diversificados, deve-se levar em conta que a visão social anterior ao Estado Democrático de Direito, que contemplava um modelo de ensino superior apenas a uma pequena minoria já não condiz com o que se considera Estado Democrático de Direito. Ou seja, aquele modelo voltado apenas para a criação de lideranças estatais partindo-se de uma

---

<sup>1</sup> O Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Educação Superior – SESU – implementa medidas que visam, dentre outros aspectos, a manutenção de qualidade para os cursos superiores, o que é feito através do SINAES – Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior – bem como pelos padrões de qualidade estabelecidos para cada área específica.

pequena minoria (BRASIL, 1825) já não encontra guarida nem na legislação pátria, nem na sociedade brasileira contemporânea.

Deve-se, pois, evoluir a concepção, para um sentido que reflita a atual demanda do ensino superior. Um grande contingente de pessoas, antes à margem do ensino superior, tem agora acesso às academias. Assim, o ambiente consagrado pela forte exclusão social da grande maioria, vê-se em outro momento, onde não só a ampliação de escolas e de vagas é uma realidade, mas a efetiva participação de grupos que não freqüentavam o ensino superior, agora tem esse acesso facilitado, o que não é diferente quando se trata do ensino superior jurídico.

Nesse final de século XX e início do século XXI percebe-se a chegada de uma nova realidade no âmbito dos cursos superiores, e especificamente no curso de direito, com uma grande ampliação no número de faculdades e de vagas (INPE, 2008). A demanda por ensino jurídico está ampliada e modificada, contando agora com uma presença anteriormente tida como indesejável, mas que paulatinamente conquistou seu espaço no sentido de alcançar também um projeto de vida que necessite do ensino superior jurídico como marco profissionalizante inicial.

Com esta nova realidade, com sujeitos cada vez mais variados, membros de grupos ou classes anteriormente à margem do ensino jurídico, pode-se perceber uma modificação no ambiente acadêmico e nas pessoas ali envolvidas, considerando-se o condicionamento humano, onde tudo o que entra em contato com o homem passa a fazer parte de sua condição humana (ARENDT, 2005a, p. 17).

Assim sendo, todo um novo contingente de pessoas que adentram na faculdade de direito, são portadoras de um determinado entendimento de mundo, trazem consigo anseios, lutas, reivindicações, são capazes também de partilhar o mundo com outros sujeitos e de tal forma promovem uma democratização desse mundo.

Essa realidade gera um problema contemporâneo para o ensino jurídico, anteriormente concebido para atender diminuta parcela da sociedade, no que se refere estar mais adequado para atender a esses novos sujeitos que se apresentam na academia para cursarem o ensino jurídico.

Este novo contingente exige uma postura própria, um novo pensar do ensino jurídico, pois sem se considerar as peculiaridades e diversidades deste modelo de ensino mais heterogêneo, pode gerar o que Boaventura de Souza Santos chamou de crise de legitimidade na universidade, que é a manifestação de uma contradição

entre a hierarquização e a democratização do ensino (SANTOS, 2006, p. 190)<sup>2</sup>. Para o referido autor,

Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a. Por isso, a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos das suas origens sociais, quer em termos dos seus destinos profissionais e de modo a impedir a sua queda de status, passa a ser duplicada por estoutra de produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vista a promover a sua ascensão social. (SANTOS, 2006, p. 211)

Assim, toda uma presença mais ampliada e heterogênea de sujeitos, capazes de condicionarem-se e condicionar o ambiente, deve ser considerada para se chegar a um conceito de democratização do ensino jurídico, considerando-se o ensino jurídico como sendo aquele ensino responsável por introduzir o sujeito, já inserido no mundo, ao ambiente jurídico, de forma a possibilitar que esse sujeito emancipe-se perante si perante a sociedade e o próprio mundo, na busca pela consecução de seus objetivos em relação ao curso de Direito.

Os fatores condicionantes do homem na vida ativa, o trabalho, a obra e a ação (ARENDT, 2005b), também devem ser levados em consideração para se trabalhar um conceito de democratização do ensino jurídico, pois fazem parte da existência humana e, de forma cada vez mais diversificada, condicionam os seres humanos envolvidos no ambiente acadêmico-jurídico.

Assim sendo, considera-se democratização do ensino jurídico a possibilidade que se oferece para que um contingente cada vez mais diversificado de sujeitos, com suas peculiaridades e heterogeneidades características, consigam adentrar na faculdade de direito, permanecer e concluir seu curso, obtendo as condições de se formar em um ensino que lhe permita emancipar-se em relação ao mundo que o

---

<sup>2</sup> Juntamente com a crise de legitimidade, Boaventura de Souza Santos observa outras duas crises, a crise da hegemonia e a crise institucional, que compõe as três contradições existentes no âmbito do ensino superior. Uma crise na hegemonia, que ocorre quando uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. (A crise da hegemonia no contexto da universidade ocorre quando grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o próprio Estado a procurar meios alternativos para alcançar seus objetivos). Por sua vez, a crise institucional “ocorre sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução. 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, 2006, p. 199)



cerca, para continuar na busca pela concretização de seus objetivos e projetos de vida.

Este democratizar não pode ser entendido como um mero oferecimento de um maior número de vagas, e sim com uma disponibilização do espaço do ensino superior jurídico para que sujeitos, cada vez mais diversificados e que entraram em contato com condicionantes da existência humana, igualmente diversas, coexistam em um ambiente onde os seres envolvidos no mesmo considerem a demanda como diversificada.

Também não se pensa aqui em apenas democratizar o acesso, mas a permanência e manutenção do sujeito na faculdade de modo a permitir-lhe a consecução de seus objetivos, o que pode ser alcançado com a modificação que a nova situação do ensino jurídico causa como condicionante da existência humana. Permitir que esta nova demanda conviva exclusivamente com um ensino voltado para uma antiga concepção elitista de ensino, não se adéqua a permanência e manutenção destes novos sujeitos no ambiente jurídico, nem com a concepção de um ensino jurídico voltado para a emancipação do sujeito.

Por outro lado, evidencia-se que este democratizar deve permitir que sujeitos diversos adentrem na faculdade de direito e, com isto, permitir novas condicionantes da existência humana neste ambiente, pode (e deve) evoluir conforme o ritmo da sociedade, tornando-se cada vez mais diversificada a demanda por este curso superior.

Neste sentido, não é possível vislumbrar neste início de século XXI, a coexistência de representantes de todos os grupos ou classes sociais nas faculdades de direito, o que é considerado ideal para Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2005, p. 67). Talvez este ideal seja utópico de se compreender neste início de século, bem como possa ser utópico de se pensar durante toda a existência humana. Nem por isto, a expressão “ensino jurídico democratizado” torna-se inviabilizada de se utilizar contemporaneamente.

Pode-se observar o avanço no sentido de se permitir novos grupos dentro da faculdade de Direito, com projetos de vidas pluralizados. Neste sentido se pode falar em democratização do ensino jurídico, não significando, com isso, que esta democratização seja completa, englobando todos os grupos sociais ou que esteja com seu projeto de consecução já acabado e aperfeiçoado.

Da mesma forma, não se pode imaginar que todos os projetos de vida desenvolvidos nesta pluralidade e complexidade social passe necessariamente pelo ensino superior. Em um mundo tão diversificado, a formação superior do sujeito é apenas mais um dos possíveis objetivos ou meios para se alcançar os objetivos sociais. Numa visão de democratização do ensino superior, seja ele em qual curso for, é apenas no sentido de se permitir que os sujeitos tenham a opção de escolher esta forma de ensino para a consecução de seus objetivos.

Assim se vislumbra a democratização do ensino jurídico no Estado Democrático de Direito. Permitir-se que um contingente, cada vez mais heterogêneo de sujeitos, com suas peculiaridades e condicionantes humanas diversas, adentre, permaneça e conclua o ensino superior, oportunizando-lhes a possibilidade de se atingir os objetivos de seus projetos de vida.

Assim torna-se necessário pensar e discutir uma função social da Universidade nesse processo que se propõe ser democrático.

## **5.2 A função social da Universidade em tempos de democratização**

No sentido que foi atribuído à expressão democratização do ensino superior (e jurídico), em que se deve permitir ao sujeito que adentre, permaneça e se forme nas Faculdades, é necessário analisar a função social exercida pelas IES, incluindo-se neste universo, a função social dos professores de ensino superior jurídico.

Esta função social da Universidade é assim pontuada por Lusía Ribeiro Pereira:

[...] a Universidade tem uma função social e simbólica:

- Possibilitar aos sujeitos adquirir e/ou desenvolver valores positivos perante o trabalho e perante a organização social e econômica da produção;
- Possibilitar aos sujeitos construir regras de comportamento que facilitem o desenvolvimento de interações sociais mais humanizadoras e democráticas;
- Estimular a construção prazerosa de trajetórias pessoais de vida;
- Estimular formas interativas de acessar informações e processar conhecimentos;
- Estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitam compreender e viver a realidade nas suas diversas performances;

- Alertar para a existência e a necessidade de convivência com o diferente e o diferenciado;
- Enfim, possibilitar que se aprenda a viver e a processar o exercício da liberdade de ser e se tornar sujeito humano, de um determinado tempo, para além de seus muros. (PEREIRA, 2007, p. 483)

Todas estas orientações acabam por constituir um modo de ser da Universidade, tendo em vista a sua função e simbologia perante a sociedade e perante aos que demandam ensino universitário, tomando-se por base uma dimensão diferenciada e peculiar ao pensar-se o ensino num contexto mais ampliado e democratizado.

A expansão deste nível de ensino começou nas décadas de 1960 e 1970, mas que foi alavancado pela política governamental de expansão, no final do século XX e início deste século. Esta situação trouxe o desafio para as faculdades de se prepararem para este tempo social e re-pensar sua organização funcional.

Um primeiro questionamento que se coloca relaciona-se exatamente com a percepção deste tempo social por parte da Universidade. Ela é como disse Marilena Chauí, uma instituição social, que deve realizar e exprimir a sociedade de que é e da qual faz parte. (CHAUÍ, 2001, p. 35). Assim sendo, o mundo ao qual a Universidade está inserida deve estar expresso dentro dos muros da Universidade.

Este mundo ao qual a Universidade contemporânea está inserido continua a apresentar as contradições sociais e econômicas. O mundo onde a banalização da violência torna-se recorrente e sem causar mais impacto aos que a ela assistem. A barbárie, opressão, terror, vão se tornando, a cada dia, eventos cotidianos que não mais chamam a atenção.

O ser humano, seja professor ou aluno, num mundo onde as desigualdades sociais persistem deve assumir uma postura diante destas desigualdades para fomentar sua diminuição, não ficando alheio à problemática de que também faz parte. E tal não é alcançado se o mundo social não se encontra refletido no ensino, de forma a permitir a compreensão destas crises.

No que tange ao ensino superior, o problema acontece quando o mundo social externo à Universidade permanece diverso do mundo interno, não se permitindo o enfrentamento das questões contemporâneas neste ambiente. Ou seja, a Universidade não pode ficar alheia de que, por ser uma instituição social, a

sociedade a qual está inserida, encontra-se também dentro de seus domínios. Como esclarece Lusía Ribeiro Pereira:

O desafio que primeiro se coloca, quando se trata de pensar o papel da Universidade que se encontra inserida nesse universo social, e como tal portadora de todas as contradições que lhes são inerentes, está na constatação de que para uma nova realidade existe uma velha função. Isto significa dizer que a Universidade não se deu conta das mudanças que vêm ocorrendo no seu interior. Continua a ver a si mesma com uma lente desfocada que projeta uma dicotomia entre o mundo social e seu mundo interno, sendo que na verdade essa dicotomia não existe. Ela é a própria sociedade e como tal suas contradições apontam para o enfrentamento dos desafios que exigem transformações profundas e não de ajustes ou reformas parcelares. Esse problema não é uma questão de dimensão apenas conjuntural (alunos despreparados, cursos fracos), mas estrutural, uma vez que a rigidez e fixidez funcional e organizacional das instituições são incompatíveis com o dinamismo das mudanças que já se configuram nas relações sociais mais amplas. Essa rigidez e fixidez das instituições de ensino revelam também o tanto que as mesmas são excessivamente avessas a um processo de mudança.

É na sua forma estrutural que a questão do redimensionamento do papel e função da Universidade deve ser pensado visando a uma solução compatível com as exigências da sociedade nesse determinado tempo. (PEREIRA, 1988, p.8).

Assim sendo, o que se sinaliza na questão da função social da Universidade é o fato desta não poder ignorar este novo contingente que adentra em seu ambiente, bem como as necessidades desse tempo social. O grande problema ocorre quando questões dicotômicas sociais adentram na Universidade, inviabilizando a consecução de seu objetivo e sua função.

Dentro de uma sociedade pluralizada, tal como a brasileira, deve a Universidade assumir sua posição perante esta pluralidade. O contingente que demanda pelo ensino superior percebe este ensino como um meio de alcançar seus projetos de vida, buscando qualificar-se para o mercado de trabalho. Este qualificar-se deve ser entendido tanto preparação como mão-de-obra produtiva, quanto qualificar-se como sujeito capaz de compreender e enfrentar as contradições deste mundo tempo, tornando-se capaz de construir sua própria identidade social, cultural e profissional. (PEREIRA, 1998, p. 8).

Nesta perspectiva, deve a Universidade manter sua posição relacionada com um ensino, no sentido de não se distanciar do que lhe é inerente: apresentar parte específica do mundo com o objetivo de emancipar as pessoas que adentram neste mundo. Para isso, deve se pensar a Universidade não como um meio de se manter

exclusões, mas de abstrair de antigas definições que criavam mundos distintos entre as pessoas.

Assim sendo, não é o caso de se falar em culturas distintas dentro da faculdade, nem de classes ou grupos sociais que não podem interagir. A Universidade é única para todos os que nela adentram.

Outras dicotomias também vêm tendo seu lugar nas Universidades, como a dicotomia entre educação e trabalho, onde a primeira é reservada à academia, enquanto que o trabalho seria relegado a um plano extra-muros nas Universidades.

Sobre toda esta temática, Luisa Ribeiro Pereira analisa:

[...] não existe uma cultura de elite e uma cultura de massas, nem tampouco uma universidade para a elite e outra para as massas.

A dicotomia educação-trabalho significa a representação da existência de dois mundos: o do conhecimento intelectual e o do trabalho. Ao mesmo tempo cria a representação de que se pode dividir e alocar os sujeitos nesses dois mundos – os que pensam e os que trabalham. Manter essa representação tem sido uma forma histórica de se manter a exclusão e perpetuar a dominação, desqualificando o mundo do trabalho, na medida em que não se percebe o mesmo como um lugar legítimo de produção do conhecimento. Superar a representação dessa dicotomia, presente na prática discursiva dos meios acadêmicos, é alterar discursos do tipo: “educar para o trabalho, educação e trabalho” para assumir e perceber que na realidade e de fato é no trabalho e pelo trabalho que se produz conhecimento. Ou seja, a Universidade não é o lugar da teoria e fora dela está a prática. Ao contrário, desde o início e em todo o processo é o trabalho que deve apontar para a teorização, enquanto sistematização e compreensão de uma prática e, também, como construção de novas teorias em função e a partir do trabalho. A educação deixa de ser anterior ao trabalho para se tornar concomitante a ele. [...]

A Universidade não está fora do mundo do trabalho. Ela é em si lugar de trabalho e, como tal, lugar de produção de conhecimento a respeito do fazer pedagógico, objetivo específico de seu trabalho. Sua função é reconhecer e desvelar esse seu objeto nesse tempo hodierno. (PEREIRA, 1998, p. 9).

Outra dicotomia que também se encontra presente na Universidade ocorre entre a teoria e a prática. Tal dicotomia que é decorrente da dualidade entre trabalho e educação nasce tanto do desinteresse dos alunos pelos conhecimentos teóricos apresentados na academia não são vinculados às questões práticas, quanto pela pouca habilidade dos docentes em lidar com tal questão, impondo de forma autoritária tais conteúdos. (PEREIRA, 1998, p. 10).

No pensamento de Luisa Ribeiro Pereira,

Superar a dicotomia teoria e prática é ter como ponto de partida na produção do conhecimento um objeto de estudo e sobre ele exercer uma

ação reflexiva utilizando de informações teóricas já produzidas, mas, também desdogmatizando-as, para permitir a construção de outros conhecimentos mais próximos dos problemas desse tempo. Significar o conhecimento é fundamentalmente temporalizá-lo. É aproximar a produção do conhecimento aos problemas que circundam a realidade, e constantemente estão impondo aos sujeitos uma interrogação. Estar atento a essas perguntas é promover a construção de uma Universidade comprometida com os problemas sociais, culturais, econômicos e políticos da realidade onde ela mesma se ache inserida. É ter nesses problemas o seu próprio objeto de trabalho, não para teorizar sobre eles, mas para tê-los como objeto de pesquisa, princípio básico da produção do conhecimento em produtos e processos úteis para a sociedade em geral. Isso significa romper com a representação de que o conhecimento científico é útil apenas para a comunidade acadêmica. (PEREIRA, 1998, p. 10).

Assim sendo, torna-se possível pensar o conhecimento científico produzido nas academias como apto a ultrapassar seus muros e constituir-se senso comum (SANTOS, 1995, p. 55).

Torna-se também possível examinar as questões que afligem o mundo atual, e conviver com as mesmas. Isto implica perceber que o mal está banalizado e que, tal banalização é ruim; que terrorismo, mortes, guerras e toda a sorte de mazelas sociais que circundam o meio Universitário fazem parte dele, pois a Universidade está em um mundo com estas condições. É, igualmente, indignar-se com as questões sociais que afligem o mundo, promovendo, não só uma ligação entre teoria e prática, mas realmente inserindo e apresentando o aluno ao mundo no qual ele está prestes a assumir como sujeito.

Assim, a Academia não deve perder de vista sua importância e função para com a Sociedade. Nesse momento em que se pensa a democratização do ensino jurídico tendo como ponto norteador um ensino que seja capaz de emancipar o sujeito, é necessário que a Universidade exerça este papel para um público cada vez mais diversificado que deseja conquistar sua emancipação e sua autonomia perante o mundo. Dizendo de outra forma:

Hoje é preciso acreditar novamente na utopia de uma sociedade emancipada porque construída pela ação de sujeitos autônomos. Para isso a prática Universitária deve ter uma meta para os sujeitos que estão transitando no seu interior: proporcionar a todos possibilidades de se qualificarem para o exercício de sua autonomia. (PEREIRA, 2007, p. 482)

Para se exercer tal papel perante o mundo e a sociedade, é necessário que a Universidade, através de seus professores percebam o mundo onde a escola está

inserida e, com isso, busquem interagir com os alunos. Ou seja, deve-se “procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino interativos e participativos” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 104).

Para tanto, é necessário ter a consciência da dimensão e da função social que a Universidade exerce e, ainda, reconhecer a democratização e a entrada de sujeitos cada vez mais diversificados na faculdade, construindo novas competências para trabalhar com essa heterogeneidade contemporânea. Isto possibilita não só a democratização do acesso, mas também a democratização da permanência, sem perder de foco a qualidade e a eficiência da construção do conhecimento. (PEREIRA, 1998, p. 11).

Ao se falar em função social da Universidade, deve-se estar atento ao fato de que esta Instituição representa um possível caminho que o ser humano tem para percorrer rumo aos seus ideais e objetivos.

No processo que fez e faz, cada vez mais, a Universidade, um ambiente diversificado e democratizado, torna-se um ponto de realidade factível de ser alcançada, uma utopia a ser materializada.

Neste contexto, ao buscar-se uma resposta contemporânea para a indagação de Max Weber - “quais são as perspectivas de alguém que, tendo concluído seus estudos superiores, decida dedicar-se profissionalmente à ciência, no âmbito da vida universitária?” (WEBER, 2006 p. 25) - deve-se ter em mente a função social da Universidade enquanto processo de democratização do ensino. Ou seja, possibilitar aos alunos adquirir e desenvolver suas potencialidades perante as atividades laborativas pretendidas e a organização social e econômica, possibilitando também uma percepção do mundo em que se está inserido, relacionando-o com o mundo específico que está sendo apresentando ao sujeito. É perceber a democratização do ensino tornando possível o processamento de conhecimentos para com esta demanda diversificada.

No contexto do Estado Democrático de Direito, o curso de Direito, e os diversos profissionais que necessitam deste curso para o exercício de suas pretendidas funções no contexto social, devem cumprir um papel perante a sociedade, assim como todas as outras áreas e ramos do conhecimento. Este papel relaciona-se com a compreensão da realidade contemporânea brasileira e mundial.

Aproximar a realidade contemporânea ao ensino do Direito, fazendo com que o aluno perceba que o terror, o mal, a violência da sociedade, e também a capacidade de superação, a luta pela sobrevivência, são questões que dizem respeito a todos, não podendo ser ignoradas, nem tornar-se corriqueiras o suficiente, para constituírem-se em meras banalidades da existência humana, que não incomodam mais.

Posicionar-se perante o mundo, sendo capaz de ter um raciocínio crítico-reflexivo do contexto social está entre os objetivos que se espera dos alunos do curso de direito. Para chegar a tanto, a Universidade e o professor, não podem alhear-se do mundo que os cerca, por mais difícil que a tarefa possa parecer, considerando-se a comodidade que é desviar o olhar das questões que afligem o ser humano.



## 6 O ENSINO JURÍDICO NO SÉCULO XXI.

Tendo em vista as discussões anteriores, principalmente aquelas que apontam para o aumento progressivo das IES - e aqui considerando-se as IEJ – bem como o processo em que se encontra o estado de democratização na nação brasileira, o ensino jurídico também deve acompanhar e se submeter a esse processo de mudanças e transformações pelas quais passam o Brasil e o mundo.

Um ensino jurídico que se pretende democratizado não deve ignorar os fatores e elementos que esta situação produz dentro de uma Faculdade de Direito. Ou ainda, dentro do que aqui se pesquisa, um ensino jurídico democratizado e analisado num contexto do Estado Democrático de Direito, onde a maior diversificação da demanda pelos cursos jurídicos acaba por gerar uma modificação no próprio ensino, não devem ser desconsiderados os fatores que passam a fazer parte da existência humana.

Para analisar esse processo tomou-se como referência a observação do comportamento, do imaginário e da representação que a demanda para com o curso de Direito alimenta quando ingressa na Universidade.

Esta observação se deu no curso de direito ofertado nos turnos da manhã e noite, 1º período, da Faculdade Mineira de Direito da PUC-Minas, campus de Belo Horizonte, unidade Coração Eucarístico, durante o primeiro semestre de 2007.

Para tal foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário num formato de perguntas fechadas e aberta, onde os mesmos foram convidados a explicitar o que demandam e aspiram no curso de Direito onde ingressaram para realizarem uma trajetória profissional enquanto trabalhadores da área jurídica. Tanto o questionário, quanto as respostas às questões fechadas encontram-se em anexo, e aqui estão as questões que se julgou serem mais pertinentes e apropriadas para a análise do objeto pesquisado: o ensino jurídico em um contexto ampliado e democratizado de ensino.

Ciente de que as condicionantes da existência humana interferem no rumo das escolhas dos sujeitos, essas não podem ser ignoradas quando se trata da democratização do ensino jurídico. Dessa forma, tanto o ambiente físico, com suas várias e múltiplas determinações, como a construção histórica do perfil dos sujeitos

sociais que aí estudam e trabalham são condicionantes importantes de serem consideradas quando se tem em mente o processo de formação escolar do sujeito humano que vai agir na sociedade. Assim, é necessário que se conheça um pouco da trajetória histórica da Faculdade Mineira de Direito.

### **6.1. A Faculdade Mineira de Direito.**

A idéia de criação da Faculdade escolhida para retratar esta pesquisa nasceu na época do projeto maior de uma Universidade Católica em Minas Gerais, no ano de 1948. No ano seguinte, a primeira diretoria da Faculdade Mineira de Direito toma posse e publica edital de convocação do primeiro concurso de habilitação em direito, sendo oferecidas 30 vagas para a constituição da primeira turma. (FMD, 2007, p. 12).

O reconhecimento do curso de bacharelado em direito ocorreu no segundo Governo de Getúlio Vargas, com a publicação do Decreto 30.975 de 10 de junho de 1952. (BRASIL, 1952). A concessão da prerrogativa de Universidade livre só ocorreu com o Decreto nº 45.046, de 12 de dezembro de 1958, que também aprovou seu Estatuto, no Governo de Juscelino Kubitschek. (BRASIL, 1958).

A instituição permaneceu com o nome de Universidade Católica de Minas Gerais até o ano de 1983, quando o Papa João Paulo II outorgou-lhe o título de pontifícia. (PUC-MINAS, 2008, p. 70). Clemente Ivo Juliatto explica da seguinte forma o significado do título de pontifícia concedido às universidades católicas:

Basicamente, os compromissos de uma universidade católica são os mesmos de uma universidade pontifícia, quanto à obrigação que ambas assumem de respeitar os princípios e diretrizes da Igreja. O título de pontifícia corresponde a um reconhecimento oficial da universidade por parte da Sagrada Congregação para a Educação Católica, do Vaticano. Este título lhe confere, igualmente, um status internacional. Em consequência, os estatutos de uma universidade pontifícia precisam ser aprovados pelo Vaticano, como também deve ser aprovada a escolha do seu reitor. O arcebispo ou bispo da diocese é, em geral, o grão-chanceler de uma universidade pontifícia. (JULIATTO, 2004).

Constituída inicialmente no campus Coração Eucarístico, em Belo Horizonte desde as suas primeiras décadas de existência, a Faculdade Mineira de Direito, acompanhando o projeto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais no final dos anos de 1980, consolidou um plano de expansão institucional. Tal plano abrangia tanto a Capital mineira quanto a região metropolitana e interior do Estado. Os novos campi foram criados nas cidades de Betim, Contagem, Poços de Caldas, Serro, Arcos e Guanhões, e a região metropolitana passou a contar com as unidades São Gabriel, Barreiro e Praça de Liberdade. À exceção de Guanhões, todos os outros campi e unidades possuem curso de Direito instalado, seguindo as diretrizes da Faculdade Mineira de Direito (FMD, 2007, p. 14).

A FMD funciona regularmente atendendo aos parâmetros e ditames legislativos exigidos pelo Governo. Seu projeto pedagógico atual, que entrou em vigor em janeiro de 2007 está configurado dentro dos padrões exigidos pelo MEC. Além disso, as intenções e diretrizes estabelecidas em tal projeto pedagógico contextualizam a situação contemporânea da sociedade e do ensino do Direito, bem como dimensionando uma crise no ensino jurídico, considerando também aspectos discutidos nesta pesquisa, como a própria questão da expansão e do acesso ao ensino jurídico. Diz o texto do projeto pedagógico que:

O intenso processo de expansão desses cursos [de direito] a partir da década de 90, veio acirrar uma cadeia de crise multifacetada: crise do direito, crise das instituições superiores de ensino, crise do ensino jurídico, crise do poder judiciário e crise do próprio Estado, a par de não haver resolvido o desequilíbrio de acesso dos jovens brasileiros ao ensino superior. (FMD, 2007, p. 26).

Com estas perspectivas, a Faculdade Mineira de Direito reformulou seu curso de graduação, buscando adequar-se à perspectiva contemporânea de um ensino mais ampliado e com uma demanda mais heterogênea, mas mantendo seus ideais basilares. Neste sentido, adotaram-se como diretrizes do currículo do curso de Direito: a articulação entre a teoria e a prática, a articulação entre pesquisa, ensino e extensão, interdisciplinaridade, flexibilização curricular e a formação humanista (FMD, 2007, p. 28).

A articulação entre a teoria e a prática, relaciona-se com o atendimento da população do entorno da faculdade, bem como permitindo que no currículo existam atividades práticas simuladas e reais para serem desenvolvidas pelos alunos.

A articulação entre pesquisa, ensino e extensão, que é uma das garantias Constitucionais, estabelecida no art. 207 da Constituição da República de 1988 (BRASIL, 1988) é garantida por meio de programas de extensão, pesquisas desenvolvidas pelos alunos da graduação, bem como pela integração entre o programa de pós-graduação da PUC-Minas e a graduação em Direito.

A interdisciplinaridade é garantida pela introdução de disciplinas das ciências sociais, bem como pela integração entre os diversos ramos do direito existentes no currículo.

A flexibilização curricular ocorre dentro dos limites estabelecidos pelo MEC e visa uma maior inter-relação entre a comunidade acadêmica e a população do entorno da FMD, em qualquer de seus campi ou unidade, fazendo com que a realidade social da região da unidade ou do campus da FMD esteja contemplada no currículo.

A formação humanística referida no projeto pedagógico da instituição relaciona-se com a visão que se pretende em um ensino jurídico democratizado, tendo em vista a coexistência de sujeitos diversificados na faculdade. O termo formação humanística é assim definido no Projeto Pedagógico:

A formação humanística é aqui entendida como processo de construção da cidadania e de subjetividade que pressupõe o desenvolvimento da cultura, da responsabilidade ética consigo mesmo e com seus semelhantes e da sensibilidade estética expressa na apreciação, no acolhimento e no respeito às diversidades, além do cuidado com a vida na terra. Esse processo eleva o valor do conhecimento científico como meio de melhorar a existência humana, sem, entretanto, desprezar os saberes cotidianos de domínio comum com os quais se encontra em constante interlocução. (FMD, 2007, p. 10).

Com estas diretrizes, a PUC-Minas tem a expectativa de formar, em sua Faculdade Mineira de Direito, profissionais que consigam acompanhar estas mudanças sociais, interagindo com o meio em que vivem e buscando soluções para as questões que lhes alcançam:

A Faculdade Mineira de Direito estrutura o Projeto Pedagógico de todos os Cursos de Direito, em todas as unidades onde ele é oferecido, em perfeita sinergia com os propósitos fundamentais que distinguem a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em toda a sua área de atuação como uma universidade de perspectivas e finalidades plurais, no sentido de ser um agente de busca e conhecimento, que se alicerça no exercício da autonomia da ciência e liberdade do pensamento acadêmico, na

participação ativa na transformação ética da sociedade, no acompanhamento crítico das mudanças por que passa a nação, a região e as comunidades de inserção, e na investigação sistemática e criteriosa dos problemas que afligem a sociedade e os indivíduos. (FMD, 2007, p. 25).

Dentro desta perspectiva, a FMD espera que seus egressos sejam capazes de, no final do curso, ingressar no mercado de trabalho, mantendo elementos teóricos que permitam modificar os mecanismos do direito, diferentemente do que ocorria nas primeiras décadas do ensino jurídico no país, onde se formavam apenas a elite dominante brasileira. O projeto pedagógico do curso de Direito é claro em afirmar que:

Não é objetivo dos cursos de Direito da Faculdade Mineira de Direito da PUC-Minas formar perpetuadores do sistema de administração governamental, em todas as suas esferas e competências, nem criar profissionais práticos que após ingressantes no mercado de trabalho tornam-se apenas operadores mecânicos do direito, sem subsídios teóricos para questioná-lo ou capacidade e vontade de nele interferir para modificá-lo. (FMD, 2007, p. 43).

A FMD, através da implementação de suas diretrizes, bem como de ações voltadas para a formação e aperfeiçoamento de seu corpo docente e técnico, pretende ultrapassar o discurso retórico das propostas abstratas, para alcançar a formação de profissionais que possuam “densidade intelectual, cultural e ética capazes de atuar como sujeitos históricos, críticos e criativos, contribuindo para a construção de uma sociedade solidária e justa, com sustentabilidade no seu desenvolvimento.” (FMD, 2007, p. 29).

Assim, foi nesta Instituição, aqui rapidamente historiada, que foram coletados os dados, que codificados e organizados, possibilitou a análise de uma possível perspectiva de um ensino jurídico numa sociedade em processo de democratização.

## **6.2 A coleta e elaboração dos dados.**

Este modo institucional de ser da FMD, implementado em janeiro de 2007 com a aprovação e entrada em vigor do referido Projeto pedagógico já estava presente quando se iniciou esta pesquisa.

Ao ir a campo, optou-se por se fazer uma observação através da aplicação de um questionário, tendo como público alvo os alunos ingressos no curso de Direito no primeiro semestre de 2007, na Faculdade Mineira de Direito da PUC-Minas Belo Horizonte, unidade Coração Eucarístico, turnos da manhã e da noite, aplicando-se o questionário, respectivamente, nos dias 25 e 26 de abril de 2007, no horário da aula de Metodologia do Trabalho Científico.

O questionário possui duas partes, a primeira contando com questões fechadas onde os alunos apontavam informações sobre sua vida familiar e escolar, além de uma parte aberta, onde os alunos produziram pequeno memorial<sup>1</sup>.

Na catalogação dos dados foram excluídos alunos que não estavam cursando a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, mas que adentraram na FMD em outros períodos diversos que não o processo de seleção vestibular para o primeiro semestre de 2007. Assim, sendo, foram considerados válidos na turma da manhã 57 questionários de um total de 63, enquanto na turma da noite, 54 do total de 60 questionários, constituindo-se assim o universo dessa pesquisa.

Não existiram maiores intercorrências durante a aplicação do questionário. O mesmo foi distribuído aos alunos presentes nas respectivas turmas já identificadas, em ambiente físico conhecido dos alunos. Foi-lhes explicada a natureza e propósito do questionário e da pesquisa. Garantiu-se o anonimato das respostas e também se esclareceu o caráter voluntário da participação, consignando que a devolução do questionário implicaria na aceitação do aluno em participar da pesquisa de forma gratuita e espontânea. Em seguida, foram lidas as instruções. Os alunos tanto da turma da manhã quanto da turma da noite consumiram entre 10 e 30 minutos para responder ao questionário.

Posteriormente procedeu-se a elaboração e categorização dos dados, de forma a permitirem analisar e compreender o objeto de estudo da presente pesquisa.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Em apêndice, apresenta-se cópia do questionário, tabelamento dos dados à partir das questões fechadas, bem como a transcrição das questões abertas respondidas pelos alunos.

<sup>2</sup> As perguntas feitas que não se relacionam com o objeto de estudo foram desprezadas da análise dos dados.

### **6.3 Caracterização dos alunos.**

A partir dos dados coletados, o perfil dos alunos pode ser definido da seguinte forma:

Na FMD Unidade Coração Eucarístico existe a predominância de um público jovem que demanda o ensino superior jurídico, especialmente na faixa compreendendo os 18 e os 19 anos de idade, representando 80% do total de alunos do turno matutino e 66% do turno noturno, a maioria solteira e sem filhos, morando com seus familiares.

Na turma da noite existe um equilíbrio de gêneros, enquanto que na turma da manhã, cerca de 2/3 é composto pelo público feminino.

O público da amostra no turno matutino, em sua grande maioria, 89,47%, não é economicamente ativo, sendo que os recursos para o pagamento das mensalidades e manutenção dos alunos é proveniente dos recursos de familiares, uma vez que a mensalidade não é arcada por nenhum deles.

No turno noturno, que foi institucionalizado no país para permitir que alunos pudessem exercer atividades remuneradas durante o dia e freqüentar a faculdade de noite, existe uma maior concentração de alunos com este perfil, ou seja, de alunos que exercem atividade remunerada. São 40% dos alunos da amostra que exercem atividade remunerada, enquanto que 57% não exercem. Entretanto a mensalidade dos alunos, mesmo entre os que exercem atividade remunerada, é paga por familiares: 72% dos alunos do curso noturno responderam desta forma, enquanto que apenas 20% paga a faculdade com recursos provenientes de sua atividade remunerada. Isto implica que 50% dos alunos que exercem atividade remunerada não usam o dinheiro para pagar o seu ensino superior, sendo este arcado por seus familiares.

Existem ainda cinco alunos provenientes do programa de bolsas PROUNI, dois no turno noturno, e três no turno matutino. Estes são representantes de uma parcela da população sem condições de arcar com os custos de uma IES privada.

O público que frequenta a FMD, nos dois cursos da amostra, estudou em sua maioria em escolas particulares de ensino fundamental e médio.

Outro aspecto importante está no fato de que grande parte dos alunos, nos dois turnos, é proveniente da cidade de Belo Horizonte, ou seja, não precisam se deslocar para a Capital mineira para cursar Direito.

A maioria dos alunos são membros da segunda geração que adentrou no ensino superior. Entre os alunos do turno da manhã, 71,92% têm o pai e/ou a mãe com ensino superior completo. No turno da noite, o percentual cai um pouco, indo para 57,40% o percentual de alunos que possuem o pai e/ou a mãe com ensino superior completo. O restante divide-se entre os níveis de escolaridade básico e médio.

Uma pequena parte dos alunos declarou que seus avôs e avós maternos e/ou paternos possuem diploma de ensino superior, constituindo portanto, uma terceira geração que busca o ensino superior, dentro de uma faculdade de Direito no século XXI.

Outro fator importante para uma análise que se pretende, relaciona-se com a renda do núcleo familiar dos alunos, que se mostra bem variada, transitando entre menos do que um salário mínimo e mais de vinte. Na turma da manhã os números mais expressivos são das faixas entre 07 e 10 SM, com 15,79%, entre 11 e 15 SM, com 26,31%, entre 16 e 20 SM, com 15,79% e acima de 20 SM com 21,05%.<sup>3</sup>

Já na turma da noite, os resultados da renda familiar dos alunos foram: acima de 20 SM, com 18,51%, entre 16 e 20 SM, com 22,22%, entre 11 e 15 SM, com 25,92%, entre 07 e 10 SM, com 12,96%, entre 04 e 06 SM, com 11,11%, e entre 01 e 03 SM, com 9,25% dos estudantes.<sup>4</sup>

#### **6.4 O curso de direito na representação dos alunos ou o porque dessa escolha profissional.**

---

<sup>3</sup> Os outros resultados da Turma da manhã foram: entre 04 e 06 SM com 5,26%; menos do que 1 e entre 01 e 03 SM com 1,75% cada. Não responderam a esta pergunta 12,98% da amostra.

<sup>4</sup> No turno da noite nenhum aluno deixou de responder a esta questão, bem como não foram encontrados alunos que possuem renda familiar inferior a 01 salário mínimo.



Na segunda parte do questionário, foi proposta uma questão aberta para que os alunos produzissem um pequeno texto onde emitissem a opinião sobre o que é cursar direito e o que pretendem exercer enquanto profissional da área jurídica. Dentre os resultados obtidos, transcrevem-se os seguintes textos<sup>5</sup>:

O curso de Direito é muito tradicional e tem muito prestígio junto a sociedade em geral. E para alguém como eu, que é de família simples, é uma grande honra fazer um curso superior, principalmente se tratando de uma carreira tão bela como a jurídica.[...]

Tive total apoio de meu pai, a todo momento diz estar orgulhoso do filho caçula. Logo, vou me esforçar para ter sucesso como profissional do direito. Agora, quanto ao futuro: pretendo tentar passar em algum concurso público, mas meu sonho mesmo é ser um promotor.

Cursar direito é uma forma de adquirir conhecimento tanto para a sua formação humana (relações no dia-a-dia como para formação profissional, e assim ter minha renda e saber melhor sobre o mundo.

Pretendo exercer a atividade jurídica como Juiz de direito, passando no concurso público, obtendo um bom salário, respeito e sabedoria para também ajudar ao máximo a sociedade que vivo.

Entrei no curso de direito por diversos motivos, desde questões utópicas, sendo meu próprio objetivo de vida; até pensando no mercado e no reconhecimento profissional. Acredito na justiça e a busco em todas as situações, pretendo, de alguma maneira contribuir para melhorar a situação do país, no quesito desigualdade.

Acredito que o direito sendo devidamente trabalhado e respeitado pode proporcionar mudanças e melhorias necessárias para a sociedade. Por isso entrei nessa área, buscando ser sempre ética.

Cursar direito significa para mim, a realização de um sonho que tenho desde criança. Sempre gostei da área e sabia que era a profissão que me satisfaria enquanto profissional. O curso de direito é muito bom, apesar de exigir muita dedicação e estudo. Quando eu formar pretendo exercer a profissão e seguir carreira na área.

Cursar esta cadeira universitária sempre foi uma vontade desde que comecei a compreender o papel que nós cidadão temos de cumprir diante da sociedade, por volta dos meus 15 anos. Agora surgiu a oportunidade que eu precisava, uma bolsa paga pelo governo. Fazer Direito é poder conhecer todos os direitos e deveres de todos os cidadãos de nosso país e fazer disso um papel importante para o desenvolvimento do país como um todo. Pretendo atuar na área econômica ou de Família.

A escolha do curso superior é uma decisão estratégica ao levar em conta a multiplicidade de profissões que o mercado oferece. O curso de direito apresenta-se como uma excelente opção, tendo em vista o leque de possibilidades que se tem após a colação de grau – refiro-me, naturalmente, à questão dos concursos públicos. E por fim, o conhecimento das leis permite um melhor proveito em qualquer ocupação.

---

<sup>5</sup> Optou-se, ao transcrever os textos dos alunos, em manter a linguagem na forma como escrita originalmente pelos alunos.

A escolha do curso de direito foi devido à abrangência de áreas relacionadas e às inúmeras oportunidades de atuação no mercado de trabalho. Por ser um curso mais geral, permite obter uma visão global do direito e a possibilidade de escolha em diversas áreas como financeiro, ambiental, econômico-social entre outras.

Cursar direito é uma forma de se tornar mais consciente de seus direitos e deveres e utilizar esse conhecimento para atender as necessidades dos outros. É utilizar a legislação para benefício social. Como profissional jurídico pretendo atuar na área econômica, na qual está inserida o direito internacional e a diplomacia, pois esta, além de conhecimento econômico e jurídico, requer o uso de línguas estrangeiras.

Cursar direito é ter um conhecimento sobre as normas jurídicas e como usar esse conhecimento de forma ética. Pretendo me firmar como servidor público, pois é uma área em que eu terei estabilidade e um bom salário.

Curso direito para entender como a sociedade se organiza e se de forma justa ou não. Além disso, como forma de sobrevivência, pois a partir do modo pelo qual a sociedade se alicerçou é impossível viver sem “apertos” sem um curso superior.

Pretendo com o direito exercer a atividade que considero mais nobre, a de professor.

Desde muito tempo atrás eu já expressava o desejo em realizar o curso de Direito e agora que o curso estou muito satisfeito e até o momento estou gostando, apesar de ainda não ter estudado muitas matérias jurídicas. Quando me formar pretendo advogar inicialmente, para obter prática e experiência, e com isso ascender na carreira jurídica. Além disso, também pretendo prestar concursos, pois é uma área que aprecio muito.

Estudar direito é estar interessado no que regulamenta o nosso país, em estudar o que precisa continuar e o que precisa mudar nas normas do nosso país. Estudar direito é tentar também no futuro uma mudança no modo de justiça que é praticado, de modo que ela possa atingir a sociedade como um todo e não só uma parcela de “ricos” e poderosos.

Quanto à minha atuação na área jurídica, pretendo me especializar em Direito Penal (especificamente no âmbito da criminologia enquanto curso de extensão), procurando aprovação no concurso público de promotoria, visando o ponto máximo de ser uma agente da ABIN. E pretendo seguir não só o curso mas o seu exercício até o fim. Sempre!

Por estar no início do curso, ainda não tenho uma idéia formada sobre o que pretendo exercer enquanto profissional da área jurídica porque quero, ao longo do curso, perceber o que me simpatiza mais, o que me chama mais atenção. Advogar ou prestar concurso publico são desejos, mas também não descarto a possibilidade de exercer carreira acadêmica.

Resolvi cursar direito quando eu tinha onze anos ao observar meu pai cursando e depois exercendo carreira jurídica proveniente do mesmo curso. Também tenho o prazer de fazer este curso pois acho que numa sociedade capitalista e globalizada quem tem o conhecimento da lei e da argumentação tanto escrita quanto oral tem mais chances de não ser ‘devorado’ por essa sociedade. [...] Pretendo após me formar exercer a profissão de advogada durante 4 anos e depois ser juíza para acelerar o processo de despositivação do judiciário e fazer valer mais o Estado Democrático de Direito.

Recebi influências de familiares para cursar direito, mas sempre foi um curso que eu quis fazer. Quanto eu completar o curso pretendo ser Juiz, mesmo sabendo que é uma profissão muito difícil de se atingir.

A meu ver, cursar direito é a concretização de uma das grandes expectativas da minha vida, pois trata-se de um curso que eu acredito formar profissionais de grande valia para a sociedade, já que garante um dos sustentáculos da democracia, que é a justiça.

Pretendo especializar-me na área do direito internacional, pelo fato de já ter familiares envolvidos no ramo, bem como pelo fato de já dominar três línguas.

Meu pai e meu tio cursaram direito noturno nesta PUC, portanto, tenho contato com a área desde pequena. Percebi, em ambos, um senso de justiça e virtude muito grandes sem mencionar na cultura e inteligência que os dois tinham. Então, cursar direito, para mim, significa entender, melhor a sociedade e se tornar um cidadão de bem, que preza sempre pelo justo aos demais indivíduos da sociedade. Por enquanto, acredito que seguirei carreira como promotora, procuradora ou juíza, mas estou aberta às possibilidades que essa carreira tem a me oferecer, que é, aliás, muito vasta.

Desde pequena, sempre me interessei pela área de direito. Meu pai é advogado e desde cedo, passei muitas tardes, manhãs no seu escritório; Quando iniciei a 8ª série do 1º grau, falei para ele que eu gostaria muito de fazer direito e de me tornar uma grande advogada, assim como ele. Diante da minha decisão, meu pai então, fez-me uma proposta de começar a trabalhar no escritório dele para que eu pudesse ver se era essa a profissão que eu gostaria de ter. Adorei a proposta e logo comecei o trabalho. Trabalhei durante uns 3 anos e cheguei a conclusão que eu tinha certeza do que eu queria fazer, o direito era apaixonante.

Terminei o segundo grau em 2006, passei no vestibular, e hoje estou realizando um sonho. O curso é ótimo.

Espero me tornar uma grande advogada e tenho a pretensão de quem sabe, um dia, assim como meu pai atuar em áreas comerciais e tributárias.

A escolha do curso de direito partiu, inicialmente da vontade de meus pais. Depois acabei gostando da idéia e do curso. Acredito que mesmo não seguindo a carreira jurídica, o curso será de grande valor para qualquer outra área.

Para mim, cursar direito é seguir o legado da minha família, que está nesse ramo a muito tempo. Para mim, é o curso essencial para todas as pessoas, pois fornece ao aluno consciência crítica sobre a sociedade. Deixa as pessoas conscientes de seus direitos, etc.

Pretendo ser advogado e atuar com direito tributário.

Quando criança, tinha o sonho de ser jornalista. Porém, com o passar dos anos acabei mudando de opinião, ajudando também a influência de minha irmã (que é formada em direito) e de dois de meus irmãos (que também chegaram a começar o curso, tendo que abandonar posteriormente).

Desde pequena queria cursar medicina, por minha mãe ser médica cresci com essa idéia. Ao entrar no 2º grau percebi que não era medicina que eu queria, mas sim biologia marinha, e como não haveria recursos para tal escolhi outra área com a qual possuía afinidades: ciências humanas.

Mas porque Direito? Tenho um avô desembargador e dois tios juízes em Maceió, e muitas vezes ia com eles para o Tribunal de Justiça, de forma que adquiri um certo conhecimento sobre a profissão. Quero me tornar Juíza criminal, com o sonho (utópico) de ajudar a construir um lugar mais justo.

O curso de Direito é minha primeira opção para curso superior, apesar do meu grande desejo de cursar física. O Direito é uma área que me atrai pela abrangência de possibilidades profissionais oferecidas.

Mesmo não tendo grande experiência no curso, parece que é algo que vai me satisfazer. [...] Não sei que área pretendo exercer, pois não tenho conhecimento especializado de cada setor do direito.

Nunca pretendi cursar Direito, inclusive, não pretendo concluir o curso. Meu desejo é formar em Comunicação Social na UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, onde cursei os 1º e 2º graus. Ao me inscrever no processo seletivo da PUC, Pontifícia Universidade Católica, que fiz por obrigação, optei por um curso diferente do que pretendo cursar e com algumas matérias em comum, assim não desanimo de fazer vestibular da UFMG e, caso passe, elimino algumas das matérias do curso de comunicação. [...] Ao cursar esse pouco tempo de direito concluí que realmente a área jurídica não me apetece.

Comecei a cursar Direito como uma segunda opção, uma vez que não passei no vestibular para medicina. Mas a escolha pelo curso de Direito não foi aleatória. Ela foi feita a partir do interesse por essa área. E hoje seria difícil determinar qual seria efetivamente minha primeira opção entre esses dois cursos.

A minha escolha por qual curso superior escolher foi árdua, pois durante três anos no qual cursei ensino médio, fiquei avaliando várias áreas de possíveis graduações. Em um primeiro momento escolhi o curso de medicina, mas um ano depois comecei a questionar sobre outros cursos, entre eles direito.

Na área jurídica, tenho interesse de advogar alguns anos e depois fazer um concurso para promotor, mas até lá poderei mudar meu ponto de vista.

[...] Mediante declarações de terceiros, vejo que o curso de Direito abre um leque muito grande de opções quanto ao emprego da área em questão. Pretendo prestar concursos públicos enquanto universitário e, possivelmente, prestar o exame da OAB para advogar futuramente. Caso não tenha sucesso nos concursos, posso recorrer à prática de estágios. Sinceramente, não sei se continuarei a cursar direito até o final. E não sei nem qual outro curso o substituiria. O tempo pode mudar opiniões. E nunca se sabe o que a maré trará amanhã.

Entrei na faculdade mineira de direito com 20 anos e no início não tinha certeza de que esse era o curso que queria para mim.

Ao longo dos meus meses de estudo no pré-vestibular pesquisei sobre o curso e também sobre a profissão e decidi fazê-la. Estou satisfeita com minha escolha porque sei que é o lugar onde posso expressar minhas idéias e talvez com elas, ter a chance de mudar pelo menos o horizonte em que vivo.

Escolhi a faculdade de Direito apesar da vaga noção que tinha do curso pois tinha o objetivo de conhecer mais sobre a prática jurídica, e é isso que estou aprendendo.

O curso de Direito foi uma surpresa muito agradável na minha vida escolar, pois foi uma surpresa encontrar disciplinas as quais me identifiquei. Meu medo era de ingressar no ensino superior e não ter certeza do curso, todavia, aconteceu o contrário. Estou maravilhado com o curso. Ainda estou no primeiro período, mas sei que estou no caminho certo.

Como já trabalho na área jurídica, minha pretensão ao fazer o curso de direito é obter aperfeiçoamento da atividade que exerço, aliando a teoria proporcionada pelo curso à prática laboral já efetiva.

Cursar direito é poder ter o privilégio de conhecer de forma mais aprofundada esta ciência, e é claro, fazer parte da pequena parcela de brasileiros que consegue chegar ao Ensino Superior.

'Quando me formar, pretendo prestar concursos públicos na área, pois, além de ser um emprego relativamente estável, o salário é bem atraente quando comparado com a média nacional. Os concursos que mais me chamam atenção são para promotoria e para juiz.

Ser estudante do curso de Direito significa aceitar a futura responsabilidade de ser um representante, não só da lei em si, mas do ideal de justiça, buscando fazer com que seus horizontes se estendam à todas as classes, credos e povos.

Recentemente entrei na faculdade e optei pelo curso de Direito. Tenho dezenove anos e há cerca de quatro já havia me decidido por esse curso. [...] Enquanto profissional da área jurídica, espero ajudar a sociedade para que ela se torne mais justa e igualitária, embora saiba das dificuldades existentes para tal. Também espero ter retorno financeiro, mas esse é uma consequência do bom desempenho profissional que pretendo ter, comprometendo-me, sobretudo, com os valores éticos e morais.

## 6.5 Perspectivas sócio-democráticas e o ensino jurídico.

Com estes dados apresentados torna-se possível fazer uma reflexão acerca do ensino superior contextualizado em dois cursos da FMD da PUC-Minas, ou seja, uma Faculdade de Direito, inserida nas diretrizes governamentais e da religião católica, com uma história de 50 anos, instalada em uma Capital de Estado.

Nesta pesquisa, compreende-se o ensino jurídico voltado para a emancipação do sujeito que o demanda. Um processo de apresentação do mundo jurídico ao sujeito cognoscente, de forma a permitir a este sujeito que se emancipe perante si mesmo e perante a sociedade, na busca de seus objetivos relacionados com o curso de direito.

A demanda observada está em um contexto ampliado de escolas de ensino jurídico, tratando-se de uma demanda eminentemente urbana. Dos 139 cursos de Direito ofertados em Minas Gerais, apenas 25 deles estão na Capital Mineira (INEP, 2008), ou seja, os alunos de outras regiões do Estado não precisam mais se deslocar até a Capital mineira para efetivamente receber sua formação jurídica.

Estes sujeitos da demanda do curso de direito da FMD são, em sua maioria, indivíduos jovens, adultos que acabaram de entrar nesta condição<sup>6</sup>, entre 18 e 19 anos de idade. São indivíduos que em sua maioria não exercem atividade remunerada, mas que advém, considerando-se uma sociedade de grupos ou classes sociais, dos mais diversos segmentos, com o predomínio da chamada classe média.

Entretanto, esta classe, que passou a frequentar o ensino superior a partir do século passado, de forma mais tímida, agora acaba por constituir-se numa maioria, dividindo espaço com representantes do que no início do século passado constituía-se em uma elite, bem como com indivíduos de classes sociais de poder aquisitivo mais baixo.

Em um contexto democratizado de ensino, não se pode esperar que os sujeitos representantes dos diversos grupos ou classes sociais ali inseridos coexistam em números igualitários ou próximos da igualdade, até porque a sua proporção na sociedade brasileira não é igualitária. Ou seja, um grupo como o caso da amostra – a classe média - pode prevalecer em maior quantidade sobre os demais, não significando a falência da democratização do ensino jurídico. Esta classe divide espaço com outras classes sociais.

O que se entende aqui é o fato de que para se caracterizar o ensino jurídico como sendo um espaço democratizado, não é necessário limitá-lo por números ou por porcentagens de classes sociais para preenchimento das vagas, basta a compreensão de que, neste momento social, uma classe tem predominância numérica sobre as demais, mas não detém a exclusividade de acesso e permanência no ensino, o que seria primordial para se refutar o entendimento de democratização tal qual aqui colocado.

Mesmo não ocorrendo uma completa representação de todos os seguimentos sociais, o que se considera ideal na visão de Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2005, p. 67), não fica inviabilizada a caracterização de democratização do ensino jurídico. Nada impede que este ideal, utópico à realidade contemporânea, aconteça.

O projeto constitucional do Estado Democrático de Direito, iniciado há apenas 20 anos, convive desde a sua criação com problemas de ordem social e econômica,

---

<sup>6</sup> Considerando-se a definição de adolescente como aquele indivíduo compreendido entre os 12 anos até completar 18 anos de idade. (BRASIL, 1991).

herança das décadas anteriores e da maneira como foi pensada e concluída a colonização do Brasil. Com isto as dificuldades na efetivação e concretização dos direitos básicos vão demandar tempo para a concretização de seus princípios.

Neste sentido não se pode falar que a democratização do ensino jurídico esteja completa e aperfeiçoada. Ela não engloba todos os grupos sociais e nem pode ser considerada como um projeto de consecução já acabado. Mas deve-se entendê-la como um projeto em andamento, aperfeiçoando-se através do tempo e das condições existentes na localidade de cada IES jurídica.

Por outro lado, pode se verificar no mapeamento feito neste estudo, os objetivos dos alunos que demandam o curso de direito são variados. Encontram-se projetos de vida que vislumbram representatividade social que o curso de Direito mantém desde a sua criação, passando pela variedade do mercado de trabalho ofertado ao graduado em direito, incluindo-se também as várias carreiras públicas.

Encontram-se ainda projetos de vida inseridos no contexto de projetos familiares antigos, efetivados ou não. Ou seja, alunos que possuem familiares na área jurídica querem adentrar em escritórios de advocacia de seus familiares, ou ascender nas profissões jurídicas com entrada através de concursos públicos, tal como parentes membros do Poder Judiciário, por exemplo.

Também existem os alunos que entraram na Faculdade de Direito sem ter o conhecimento do Direito e os que, mesmo no início do curso, cogitam modificar seus projetos de vida.

Todos estes objetivos que foram mapeados advém de uma demanda mais diversificada, se comparada com os anos anteriores do ensino jurídico no Brasil. Cada vez mais se permite a um número cada vez maior e mais heterogêneo de pessoas, incluindo-se aqueles que antes não eram considerados como aptos a adentrar no ensino superior (ADORNO, 1988), que busquem a efetivação de seus objetivos através de uma formação acadêmica superior.

Melhorar de vida, buscar a dignificação de sua existência é inerente ao ser humano. Esta dignidade pode ser alcançada, no entender dos homens, pela aquisição do grau de bacharel em direito. O ensino jurídico, à medida que se torna democratizado, não restringido a determinados grupos, mas ampliando as possibilidades de acesso, cada vez mais, aos que estavam à margem deste ensino, vai possibilitando a concretização dos objetivos individuais, bem como dos ideais de um Estado Democrático de Direito.

Pode-se observar também que alguns objetivos de vida encontrados hoje na faculdade de Direito são comuns ao modelo de ensino jurídico brasileiro do século XIX. Muitos estudantes declararam pretender o curso de direito para ocupar profissões de destaque no cenário nacional, tais como o cargo de juiz. Neste cenário, o objetivo continua o mesmo de antes, entretanto a mudança ocorrida vem no sentido do sujeito que busca tais cargos e profissões. Não é apenas aquele aluno vindo de uma realidade abastada mais restrita à maioria dos cidadãos, mas é um objetivo que hoje pode ser compartilhado com pessoas de realidades distintas. Afinal, o primeiro estágio para a concretização desses objetivos foi cumprido por um contingente mais diversificado de pessoas, ou seja, o sujeito que tem como projeto de vida exercer as carreiras jurídicas de mando do Poder judiciário efetivamente adentrou na faculdade de Direito.

Verifica-se ainda no mapeamento feito que a perspectiva do que representa cursar direito é diferenciada entre os sujeitos, podendo significar tanto uma ascensão social para se atingir uma pretendida respeitabilidade social, quanto à perpetuação deste status atingido anteriormente por ascendentes dos sujeitos envolvidos.

Isto implica em uma situação diferenciada no curso de direito em relação ao século passado que, cada vez mais, vai se tornando diversificada. A academia jurídica não pode mais ficar alheia a esta diversificação, devendo perceber e assimilar esta nova situação (FMD, 2007, p. 26), que tende a, cada vez mais, se tornar diversificada.

O ensino do direito contemporâneo deve perceber as mudanças sociais no contexto democratizado do público que o demanda, não ficando alheio às peculiaridades que estes novos sujeitos trazem para dentro da academia jurídica.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

No paradigma do Estado Democrático de Direito, o ser humano é livre para buscar a consecução de seus projetos de vida. Pode-se escolher e mudar de opção, retomar a escolha inicial ou refazer um caminho anteriormente traçado, já que, a pluralidade dos projetos de vida em um sociedade democrática permite a liberdade de escolha dos objetivos, sonhos e projetos do ser humano na busca de sua dignidade, segundos critérios multifários.

Alguns desses projetos relacionam-se com a escolha da graduação em ensino superior e, parte deles, na graduação em Direito.

Nesta pesquisa pretendeu-se a análise e compreensão do ensino jurídico a partir do desenvolvimento da democracia brasileira.

Entendeu-se aqui a democratização do ensino jurídico como sendo a possibilidade que se oferece para que um contingente cada vez mais diversificado de sujeitos, com suas peculiaridades, consiga adentrar na faculdade de Direito, nela permanecer e concluir seu curso, obtendo, com isso, as condições de se emancipar em relação ao mundo que o cerca para continuar rumo à concretização de seus objetivos e projetos de vida.

Considerando-se o entendimento de condição humana em Hannah Arendt (2005a e 2005b), foi possível lançar um olhar sobre democratização do ensino jurídico, analisando a possibilidade de fatores condicionantes da existência humana, relacionados com as atividades da vida ativa – trabalho, obra e ação – interferir no processo de ensino do Direito.

Ao se considerar o homem como passível de ser condicionado por aquilo que espontânea ou propositalmente entra em contato com sua vida, pôde-se estabelecer uma relação entre esse condicionamento e a democratização do ensino jurídico.

A vida, a mundanidade e a pluralidade, relacionadas respectivamente com as atividades da vida ativa do trabalho, da obra e da ação, condicionam o ser humano. O que entrar em contato com ele (o convívio social, a história, a geografia, a evolução científica e tecnológica, dentre outros) assume parte na existência humana.

O ambiente acadêmico jurídico também é capaz de condicionar os homens e ser condicionado por eles. Os alunos do curso de Direito já ingressam na faculdade

com um condicionamento próprio de seu contato com o mundo, bem como de suas relações com os outros homens. Ou seja, já foram expostos às condicionantes das atividades da vida ativa.

Por outro lado, uma vez que o condicionamento humano não se encerra até que o mesmo feche o seu ciclo vital, os fatores impactantes que os sujeitos encontram na faculdade, bem como aqueles que os mesmos levaram para dentro dos muros acadêmicos continuam por condicioná-los.

Enquanto permaneceu restrita a determinado grupo de pessoas e a uma função de formar intelectualmente aqueles que deveriam ocupar os cargos de organização estatal, a faculdade de Direito manteve-se em contato com fatores condicionantes da existência humana, condizentes com o grupo ao qual se destinava e com a tarefa que desincumbia.

A entrada de outros sujeitos no mundo jurídico, compondo-se de uma demanda cada vez mais diversificada e heterogênea, com a função social da Universidade inserida no contexto de democratização do ensino, permitiu que outros fatores condicionantes da existência humana fossem incorporados na faculdade de Direito. Estes fatores modificaram o ambiente acadêmico jurídico.

O espaço da universidade agora é partilhado. Os representantes contemporâneos do grupo inicial coexistem na academia jurídica com outros sujeitos, de grupos anteriormente à margem do ensino. Tais sujeitos trouxeram suas singularidades e expectativas para o ambiente acadêmico, tornando-o mais diversificado.

Isto implica que as peculiaridades de cada sujeito, vindos de grupos diversos, também condicionam os seres humanos inseridos na faculdade de direito, bem como são capazes de impactar a própria academia.

A faculdade de Direito precisa compreender a dinâmica dessa realidade, ou seja, entender-se como uma instituição que possui uma demanda mais diversificada, aprendendo a lidar com as peculiaridades que este universo apresenta.

O tempo agora é de se produzir conhecimentos levando-se em consideração a participação de grupos sociais mais amplos e heterogêneos e com vista a promover sua ascensão social, caso contrário, a faculdade permanecerá e ampliará a crise de legitimidade descrita por Boaventura de Sousa Santos (2005), que é a manifestação de uma contradição entre a hierarquização e a democratização do ensino.

A sociedade pluralizada convive com o diferente e com o diferenciado. O ensino superior jurídico, fazendo parte desta sociedade, precisa trabalhar e desenvolver o conhecimento neste ambiente, não podendo ficar alheio à realidade social ao qual está inserido, e cumprindo sua função social.

## REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício Leitão. **O problema da legitimidade:** No rastro do pensamento de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989. 252p.

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

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 190p.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. PIMENTA, Selma Garrido. **Docência do Ensino Superior.** 2ª Edição, Editora Cortez, São Paulo, 2005, 179 p.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo 10. ed. 5ª reimpressão Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, 2005a. 352p.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito.** 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1995. 392p.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. 348p.

ARENDT, Hannah. **The human condition.** Chicago: University of Chicago, 1958. 333p.

ARENDT, Hannah. Trabalho, obra, ação. **Cadernos de Ética e Filosofia Política,** São Paulo: USP, nº 7, 2/2005, (2005b) p. 175-201. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/df/cefp/Cefp7/arendt.pdf>>. Acesso em: 24 de fev. de 2007.

BARBOSA, Rogério Monteiro. **A narração e a descrição:** uma análise do positivismo e do pós-positivismo jurídico a partir da literatura. 2008. Dissertação (Mestrado em Teoria do Direito), Faculdade Mineira de Direito, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 107f.

BITTAR, Eduardo C.B. **Estudos sobre ensino jurídico**. Pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2ª. São Paulo:Atlas, 2006, 246p.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **Historia constitucional do Brasil**. Brasília: Paz e Terra, 1989. 940p.

BRASIL, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília. 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2008.

BRASIL. **Ano internacional da mulher** - 2004. Brasília: Senado Federal. 2003, Disponível em <<http://www.senado.gov.br/anodamulher/destaques/primeiras.asp>>. Acesso em: 15 set. 2008.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Rio de Janeiro, 1824. 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: 12 jan. 2008

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2008

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2008

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2008

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2008

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1967. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm)>.  
Acesso em: 12 jan. 2008

BRASIL. Constituição (1967). **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Brasília: Os Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, Disponível em  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2008

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em  
<[http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988\\_20.12.2007/index.htm](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_20.12.2007/index.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2007.

BRASIL. Decreto de 9 de Janeiro de 1825, **criando provisoriamente um Curso Jurídico nesta Corte. Rio de Janeiro**, 1825. in OAB. A Constituinte de 1823 e os cursos jurídicos. Disponível em: < [http://www.oab.org.br/hist\\_oab/links\\_internos/ant\\_decreto.htm](http://www.oab.org.br/hist_oab/links_internos/ant_decreto.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL. Decreto n. 1.202, de 8 de abril de 1939. **Dispõe sobre a administração dos Estados e dos Municípios**. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em <  
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7172>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

BRASIL. Decreto n. 1.232 H de 2 de janeiro de 1891. **Approva o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministerio da Instrução Publica**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em  
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=63583>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL. Decreto n. 1.386, de 28 de abril de 1854. **Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos**. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em  
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=81253>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL. Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915. **Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica**. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em  
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=52597>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL. Decreto n. 16.782-A de 13 de janeiro de 1925. **Criou limitação do número de vagas para cada faculdade**. 1925. Rio de Janeiro, 1925. Disponível em <

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/artigo\\_001.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/artigo_001.html)>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL. Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. **Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.** Rio de Janeiro, 1931. Disponível em <  
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=40255>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

BRASIL. Decreto n. 9.360 de 17 de Janeiro de 1885. **Dá novos Estatutos às Faculdades de Direito.** Rio de Janeiro, 1885a Disponível em <  
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66597>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL. Decreto n. 9.522 - de 28 de novembro de 1885. **Suspende a execução dos Estatutos das Faculdades de Direito mandados observar pelo Decreto n. 9360 de 17 de Janeiro do corrente anno.** Rio de Janeiro, 1885b Disponível em <  
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=71804>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL. Decreto nº 30.975, de 10 de junho de 1952. **Concede reconhecimento ao curso de bacharelado da Faculdade Mineira de Direito de Belo Horizonte.** Rio de Janeiro: Presidência. Disponível em <  
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=162875>>. Acesso em: 14 set. 2008.

BRASIL. Decreto nº 45.046, de 12 de dezembro de 1958. **Concede equiparação à Universidade Católica de Minas Gerais e aprova seu Estatuto.** Rio de Janeiro: Presidência. Disponível em  
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=175901>>. Acesso em: 14 set. 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional (1967). **Emenda Constitucional nº 24 de 1º de dezembro de 1983** . Brasília. Congresso Nacional. Disponível em  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc24-83.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc24-83.htm)> Acesso em: 22 dez. 2007.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Brasília, 1968. Disponível em < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102363>>. Acesso em: 23 jan. 2008.

BRASIL. Lei 9.311, de 24 de outubro de 1996. **Institui a Contribuição Provisória sobre Movimentação ou Transmissão de Valores e de Créditos e Direitos de Natureza Financeira - CPMF, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1996.

BRASIL. **Lei de 11 de Agosto de 1827. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.** Rio de Janeiro, 1827. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/revista/Rev\\_63/Lei\\_1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL. Lei n.º 314, de 30 de outubro de 1885. **Reorganisa o ensino das Faculdades de Direito.** Rio de Janeiro, 1895. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=65101>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília. Congresso Nacional. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Congresso Nacional. Disponível em < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 14 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade da informação no Brasil.** Brasília: MCT, 2000. Disponível em: <[http://www.socinfo.org.br/livro\\_verde/download.htm](http://www.socinfo.org.br/livro_verde/download.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2005.

BÜLLESBACH, Alfred. Saber Jurídico e Ciências Sociais. in KAUFMANN, Arthur; HASSEMER, Winfried. **Introdução à filosofia do direito e à teoria do direito contemporâneas.** Tradução de Marcos Keel e Manuel Seca de Oliveira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. 605p.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito constitucional.** 6. ed. rev. Coimbra: Almedina, 1993. 1228p.



CAPES. **Projetos de pesquisa do Programa de Pós-graduação em direito da faculdade Mineira de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**. Brasília: Ministério da Educação 2006. 9p. Disponível em <<http://www1.capes.gov.br/Scripts/Servicos/Indicadores/Dados/FiltrarES.idc?programa=32008015005P7>>. Acesso em: 04 de mar. de 2008.

CARVALHO NETTO, Menelick de. CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. Legitimidade e efetividade como tensão constitutiva (conflito concreto) da normatividade constitucional. *In*: LIMA, Martônio Mont'Alverne Barreto; ALBUQUERQUE, Paulo Antonio de Menezes. (Org.). **Democracia, Direito e Política**: Estudos Internacionais em Homenagem a Friedrich Müller. Florianópolis: Conceito Editorial, 2006, v., p. 615-627.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A crise da educação como crise da modernidade. **Revista Educação Especial: Hannah Arendt Pensa a Educação**. Biblioteca do Professor v. 4. São Paulo: Segmento. p. 16 - 25, 01 jun. 2007.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. **Direito, Política e Filosofia**: contribuições para uma teoria discursiva da constituição democrática no marco do patriotismo constitucional. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2007. 176p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. 205p.

COLLINS Cobuild. **Advanced Learner's english dictionary**. 4 ed. London: Harper Collins, 2004. 1695p.

CORREIA, André. Tradução: "Labor, work, action" (Hannah Arendt). **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo: USP, nº 7, 2/2005, p. 165-173 Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/df/cefp/Cefp7/correia.pdf>>. Acesso em: 24 de fev. de 2007.

CRITELLI, Dulce Mara. O Ofício de Pensar. **Revista Educação Especial: Hannah Arendt Pensa a Educação**. Biblioteca do Professor v. 4. São Paulo: Segmento.p. 74 - 83, 01 jun. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In* LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606p.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação**: uma questão democrática no Governo Provisorio do Mal. Deodoro e no Congresso Constituinte de 1890-1891. Belo Horizonte, 1991. 1v. em 2 (447f.) Tese (Concurso de professor titular) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação como Desafio na ordem jurídica. In LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: Metodologia científica no caminho de Habermas. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. 125p.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 111p

DOMINGUES, Ivan. Em busca do método. In: DOMINGUES, Ivan. (Org.) **Conhecimento e transdisciplinaridade II**: aspectos metodológicos. Belo Horizonte: 2005. p. 17-40.

DUARTE, André. Educação: entre a ruptura e a tradição. **Revista Educação Especial: Hannah Arendt Pensa a Educação**. Biblioteca do Professor v. 4. São Paulo: Segmento. p. 84 - 89, 01 jun. 2007.

FACULDADE MINEIRA DE DIREITO. **Apresentação – Faculdade Mineira de Direito**. Belo Horizonte, 2000. Disponível em <<http://www.fmd.pucminas.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2007.

FACULDADE MINEIRA DE DIREITO. **Projeto pedagógico da Faculdade Mineira de Direito – PUC-MINAS**. Belo Horizonte PUC-Minas 2007.398p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 245p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário básico da Língua Portuguesa Folha/Aurélio**. São Paulo: Nova Fronteira, 1995. 687p.

GALUPPO, Marcelo Campos. **Da idéia à defesa**: monografias e teses jurídicas. 2. ed. Belo Horizonte: Mandamentos, 2008. 216 p.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. A Complexidade Social e o Ensino do Direito: Novos Conceitos e Papéis. In **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 43, UFMG. p. 199-218, 2004.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re)pensando a pesquisa jurídica**: teoria e prática. 2. ed. rev., ampl. e atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2006. 252 p.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**. São Paulo: Loyola, 2002, 390 p.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**. Entre a facticidade e validade. v. I. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2003. 254p.

HESPANHA, António Manuel. **O caleidoscópio do direito**: o caleidoscópio do direito: o direito e a justiça nos dias e no mundo de hoje. Coimbra [Portugal]: Almedina, 2007. 674p.

HORTA, Raul Machado. A Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais no Centenário de sua Fundação. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, v. 34, n. 34, p. 15-46, 1994.

JULIATTO, Clemente Ivo. **Diálogo entre ciência e fé, um dos compromissos da Universidade Católica** Curitiba: Instituto Ciência e fé. 2004. Disponível em <<http://www.cienciaefe.org.br/online/0404/dialogo.htm>>. Acesso em: 14 set. 2008.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. 257p.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt**: pensamento, persuasão e poder. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 197p.

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. A Atividade Humana do Trabalho [Labor] em Hannah Arendt. **Revista Ensaio**. São Paulo, nº 14. 1985, p. 131-168. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~tcalvet/index.html>>. Acesso em 01 jun. 2007.

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. **Ação, Linguagem e Poder**: Uma releitura do Capítulo V [Action] da obra *The Human Condition* In CORREA, Adriano (org.) Hannah Arendt e a condição humana, Salvador: Quarteto Editora, 2006, p. 35-74. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~tcalvet/index.html>>. Acesso em 01 jun. 2007.

MAIA, Alexandre Campaneli Aguiar. Paradigma. **Revista da Faculdade de direito Arnaldo Jansen**. Belo Horizonte, v.1, n.1 jan/dez 2008. p.7-13.

MOREIRA, Marco A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. 195p.

OAB. **Ensino jurídico OAB: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993. 174p.

PEREIRA, Lusia Ribeiro; MOURA, Marcelo de Souza. **Tempo do direito e o futuro em aberto na Constituição de 1988**: O deslocamento temporal do direito em Luhmann e Derrida. In: XVII Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI, 2008, Salvador. Anais do XVII Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. v. 1.

MOURA, Marcelo de Souza; PEREIRA, Lusia Ribeiro;. **Reflexos da democratização do ensino jurídico na relação professor aluno**. In: XVI Congresso do CONPEDI, 2007, Belo Horizonte. Anais do XVI Congresso do CONPEDI. Florianópolis : Fundação Boiteux, 2007. v. 01. p. 1188-1206. Disponível em <[http://conpedi.org/manuel/arquivos/anais/bh/lusia\\_ribeiro\\_pereira.pdf](http://conpedi.org/manuel/arquivos/anais/bh/lusia_ribeiro_pereira.pdf)>. Acesso em 01 set. 2008

PEREIRA, Lusia Ribeiro; MOURA, Marcelo de Souza; MORAIS, Marcio Eduardo S. P. SOUZA, Juliana Brito de. **Educação nas Constituições brasileiras**: A construção de um legado democrático.. 2008. (Apresentação de Comunicação). Apresentação Oral. In BARACHO JÚNIOR, Jose Alfredo de Oliveira. Congresso de Direito Constitucional: 20 anos da Constituição Cidadã, PUC-MINAS, 2008.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. **A função social da Universidade**. Cadernos de Educação: Belo Horizonte, v.4, n.4, p. 7-14, dez. 1998.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. **O superação do currículo oculto**: um desafio para a Universidade. GALUPPO, Marcelo Campos (Org.). O Brasil que queremos: reflexões sobre o Estado democrático de direito. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2006. p 479-504.

PINTO, Cristiano Paixão Araújo. **Modernidade, tempo e direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

PUC – MINAS. **50 Anos PUC MINAS**. Belo Horizonte: Rona Editora, 2008. 119p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984. 267p.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **Um discurso sobre as ciências**. Edições Afrontamento. Lisboa. 7ª edição. 1995. 59p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 120p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003. 176p

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 348p.

SORJ, Bernardo. **A democracia inesperada**: cidadania, direitos humanos e desigualdade social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 127p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1968. 165p.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. Tradução Jean Melville. 2006: Martin Claret, 128p.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. . O Homo Faber e a mundanidade no pensamento político de Hannah Arendt. In: João Francisco Regis de Moraes. (Org.). **Filosofia, Educação e Sociedade** - Ensaios Filosóficos.. 1a. ed. Campinas: Papirus, 1989, v. , p. 151-166. disponível em <http://www.fae.unicamp.br/vonzuben/homofab.html>

## APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO  
 PROFESSORA ORIENTADORA: DOUTORA LUSIA RIBEIRO PEREIRA  
 PESQUISADOR: MARCELO DE SOUZA MOURA

### QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DE INGRESSOS AO CURSO DE DIREITO 01/2007

#### INSTRUÇÕES:

- As informações solicitadas neste questionário referem-se a seu histórico escolar, bem como a alguns dados pessoais;
- Marque com um 'X' dentro do espaço "( )" mais adequado para a resposta; ou responda o que é pedido no espaço reservado;

#### A) DADOS PESSOAIS

|                                                                                   |                                                  |                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Q1- Sexo:                                                                         | ( ) Feminino                                     | ( ) Masculino                                                        |
| Q 2 - Idade:                                                                      | (.....) anos.                                    |                                                                      |
| Q3- Estado Civil:                                                                 | ( ) Solteiro                                     | ( ) Casado (a), ou outra forma de união.                             |
|                                                                                   | ( ) Desquitado (a), divorciado (a) ou viúvo (a). |                                                                      |
| Q 4- Você tem filho (a,s)                                                         | ( ) Não                                          | ( ) Sim.<br>Quantos? .....<br>Quais as idades? .....                 |
| Q 5- Você mora:                                                                   | ( ) Sozinho                                      | ( ) Com familiares/<br>cônjuge                                       |
|                                                                                   | ( ) Com amigos/república                         | (...) Outra: .....                                                   |
| Q 6- Cidade onde reside:                                                          | ( ) Belo Horizonte                               | ( ) Outra: Qual? .....                                               |
| Q 7 – Você mudou para Belo Horizonte para cursar direito?                         | ( ) Não                                          | ( ) Sim.                                                             |
| Q 8 - Já fez outro curso superior:                                                | ( ) Não                                          | ( ) Sim e conclui;<br>( ) Sim, mas não conclui;<br>Qual curso? ..... |
| Q 8.1 - Caso afirmativo para a questão '8': Em que tipo de Instituição de Ensino: | ( ) Pública: Qual? .....                         | ( ) Privada: Qual?: .....                                            |
| Q 9 - Exerce alguma atividade remunerada?                                         | ( ) Não                                          | ( ) Sim. Qual?: .....                                                |
| Q 10 - Por que meios são pagas as mensalidades do seu curso de direito:           |                                                  |                                                                      |

- ☐ Com recursos provenientes de meu trabalho;  
☐ Com recursos de meu (minha) marido (esposa) ou companheiro(a);  
☐ Com recursos de meus familiares (pai, mãe, avós, avôs, tios, etc...)  
☐ Sou aluno bolsista. (PROUNI, etc...)  
☐ Outro(s) meio(s). Qual?: .....  
 .....

Q 11 – Sua renda familiar (sua e/ou das pessoas que o ajudam a pagar as mensalidades da faculdade) somada é de aproximadamente:

- ☐ menos do que 01 salário mínimo;  
☐ entre 01 e 03 salários mínimos;  
☐ entre 04 e 06 salários mínimos;  
☐ entre 07 e 10 salários mínimos;  
☐ entre 11 e 15 salários mínimos;  
☐ entre 16 e 20 salários mínimos;  
☐ mais do que 20 salários mínimos.

**OBS:** salário mínimo vigente: R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais)

#### B) DADOS DE FAMILIARES.

Q 12 – Indique o nível de escolaridade dos pais, avôs de acordo com a seguinte tabela:

1. analfabeto
2. primário incompleto (ou alfabetizado)
3. primário completo
4. ginásial incompleto (1º Grau)
5. ginásial completo (1º Grau)
6. colegial, técnico ou normal incompleto (2º Grau)
7. colegial, técnico ou normal completo (2º Grau)
8. superior incompleto
9. superior completo

- ⇒ Pai: (    )  
 ⇒ Avó Paterna: (    )  
 ⇒ Avô Paterno: (    )  
 ⇒ Mãe: (    )  
 ⇒ Avó Materna: (    )  
 ⇒ Avô Materno: (    )  
 ⇒ Responsável pelo pagamento de sua mensalidade (    )  
 Especificar quem é o responsável: .....

Q 13 – Considerando a realidade financeira de sua família, seu irmão (a,s) ou outro familiar pode (ou poderá) frequentar curso superior enquanto você frequenta esta faculdade de direito:

- ☐ Não se aplica /não tenho irmão  
☐ Meu irmão (a,s) já frequentou (ou não frequentará) curso superior enquanto frequento o curso de direito;  
☐ Meu irmão (a, s) estuda (ou terá que estudar) em Instituição Pública de ensino superior;

- ( ) Minha presença nesta faculdade particular não influenciará na educação superior de meu irmão (a, s), pois minha família tem (ou terá) condições de arcar com todas as mensalidades e despesas minhas e dele (a, s) conjuntamente;
- ( ) Minha presença nesta faculdade particular não permitirá que meu irmão (a, s) possa receber educação em instituição de ensino superior;
- ( ) Minha família terá que obter outros recursos financeiros para permitir que meu irmão (a, s) possa receber educação em instituição de ensino superior;
- ( ) Outro?:.....

C) HISTÓRICO ESCOLAR:

Q 14 – O seu primeiro grau foi cursado na maior parte do tempo em Instituição:

- ( ) Pública
- ( ) Privada
- ( ) Outra: especificar .....

Q 15 – O seu segundo grau foi cursado na maior parte do tempo em Instituição:

- ( ) Pública
- ( ) Privada
- ( ) Outra: especificar .....

Q 16 – Quanto tempo você levou entre o término do segundo grau e sua entrada na faculdade de direito:

- ( ) Estava no segundo grau em 2006
- ( ) Terminei o segundo grau em 2005
- ( ) Terminei o segundo grau em 2004
- ( ) Terminei o segundo grau em 2003
- ( ) Terminei o segundo grau em 2002 ou antes.

D) QUESTÃO ABERTA:

Produzir um texto onde você emita a sua opinião sobre o que é cursar direito e o que você pretende exercer enquanto profissional da área jurídica.