UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

POLLIANNA SANTOS PRATES

A FORMAÇÃO DO BACHAREL: CONTRADIÇÕES, IDEOLOGIA E MEMÓRIA NO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (1999 - 2018)

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
MARÇO DE 2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

POLLIANNA SANTOS PRATES

A FORMAÇÃO DO BACHAREL: CONTRADIÇÕES, IDEOLOGIA E MEMÓRIA NO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (1999 - 2018)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
MARÇO DE 2019

Prates, Pollianna Santos.

P925f A formação do bacharel: contradições, ideologia e memória no curso de Direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1999-2018). / Pollianna Santos Prates – Vitória da Conquista, 2019.
179 f.

Orientador: Cláudio Eduardo Félix dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referência F. 159 – 168.
.
1. Educação jurídica – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2. Formação crítica. 3. Memória. 4. Ideologia. I. Santos, Cláudio Eduardo Félix dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

CDD: 340.07

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: The formation of the bachelor: contradictions, ideology and memory in the law course at the State University of Southwest Bahia (1999-2018.

Palavras-chaves em inglês: Memory; Ideology; Legal education; Critical formation.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos (presidente), Prof. Dr. Ruy Hermann Araújo Medeiros (titular), Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel (titular).

Data da Defesa: 30 de março de 2019.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

POLLIANNA SANTOS PRATES

A FORMAÇÃO DO BACHAREL: CONTRADIÇÕES, IDEOLOGIA E MEMÓRIA NO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (1999 - 2018)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Data da aprovação: 30 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos Ass.:
(Presidente)
Instituição: UESB

Prof. Dr. Ruy Hermann Araújo Medeiros Ass.:
Instituição: UESB

Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel Ass.:
Instituição: UFBA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meu pais, Ana Célia e Reinaldo, por todo o amor que aqui habita.

Dedico também à classe trabalhadora no desejo de que se emancipe das relações de exploração que lhe oprimem e limitam a formação verdadeiramente humana na sociedade da capital.

AGRADECIMENTOS

"Todo jornal que eu leio me diz que a gente já era, que já não é mais primavera. Oh baby, oh baby, a gente ainda nem começou" (COELHO; SEIXAS; 1973). De lutas pessoais diárias a contradições na jornada acadêmica "fui no mangue catá lixo, pegar caranguejo, conversar com urubu" (COSTA; MAIA; SCIENCE, 1996). E aqui estou. Mas, sei que, se estou é graças a uma série de auxílios nesta empreitada. Desta forma, sou grata a:

A meus pais, Ana Célia e Reinaldo, pelo amor, afago, doação, compreensão e apoio incondicionais. Sempre atentos às minhas dores e necessidades. Ativos e presentes no processo de construção do hoje sou. Agradeço por estarem comigo mesmo quando estive longe de casa. Por estarem comigo a vida toda.

A Jackson, por todo amor, pelos cuidados e conhecimentos compartilhados nessa trajetória intensa, bonita e sofrida. Diante das diversas tempestades que atravessamos no mestrado, no relacionamento e na vida.

Aos poucos e bons amigos que estiveram por perto torcendo, àqueles com vínculos de sangue ou não. Minha vozinha, tias, primas-irmãs, amigas que conheço desde o fundamental, aqueles outros amigos que conheci UESB, à família do meu companheiro. Com os quais sei que a troca de afeto é constante.

Ao meu orientador, Cláudio Félix, pela tranquilidade e serenidade que sempre transmitiu mesmo quando os momentos eram de tensão, pela compreensão em relação aos prazos extrapolados por conta da correria e das intempéries da vida. Pela postura crítica, ativa e reflexiva da formação humana e da vida, motivo pelos qual o escolhi no meio de um dos processos mais turbulentos do mestrado – troca de orientador, linha de pesquisa e objeto do trabalho.

Àquelas pessoas que dedicaram uma parte de seu tempo para me ajudar na construção desta pesquisa. A princípio, sou grata a Alexandre Garcia Araújo – Xandó, pelo tempo disponibilizado, material fotográfico cedido, pelo exercício de empatia e compreensão na reta final que foram tão complicados. Aos meus professores (sim, ainda os considero apesar de concluído o curso há quase quatro anos e assim faço questão de me direcionar não apenas por respeito, mas também por afeição e carinho. A Marilza e Luciano Tourinho agradeço enormemente por

terem se colocado à disposição assim que os comuniquei sobre a pesquisa agradeço pelo tempo disponibilizaram diante da correria diária da carreira docente. Agradeço ao professor Cláudio Carvalho, que cultivo carinho de longa data, primeiro orientador, que me ajudou a construir o trabalho monográfico também numa perspectiva crítica.

Ao colegiado de Direito da UESB, por permitirem que tivesse acesso ao acervo documental do curso sem empecilhos, documentos que utilizei para a análise e elaboração do trabalho que agora se apresenta. Em especial a Laíza, por sua atenção comigo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, pela bolsa concedida entre 2017 e 2019, que ajudou a dar andamento a pesquisa, a adquirir os instrumentos necessários para elaboração da mesma e arcar com os gastos pessoais neste caminho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, aos professores que fizeram parte da banca (por se dedicarem na leitura deste trabalho), aos professores do programa, ao pessoal da secretaria e aos colegas que me ajudaram neste processo.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia que tem me possibilitado diversas vivências, aprendizados e encontros nesta vida.

Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador, é preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos. Nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

(FREIRE, 1996, p. 12)

RESUMO

O trabalho que se apresenta possui como objetivo analisar o vínculo existente entre a memória e a ideologia no processo formativo dos bacharéis em Direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia buscando captar seu viés crítico e as contradições existentes no curso a partir do que se propõe o mesmo em suas Propostas Político-Pedagógicas - quanto ao profissional que se deseja formar nesta instituição. De modo a compreender a dinâmica da pesquisa partimos, a princípio, a compreensão do fenômeno jurídico na sociedade de classes, sobretudo a capitalista, com o fito discutir a natureza do direito e seu vínculo com as relações de poder existentes no interior desta sociabilidade tal como refletir sobre a memória ideologizada presente nos discursos jurídicos de neutralidade e os usos da memória social no processo de dominação de classe. O processo de implementação do ensino jurídico no Brasil no decorrer do seu percurso tem refletido os interesses dos detentores do poder econômico, político, cultural e também memorialístico. Com tendência tecnicista-dogmática, os cursos jurídicos têm se mantido, desde sua fundação, ainda no Império (1827) até o período que se seguiu afastado das demandas sociais em prol de um legalismo incapaz de considerar a profundidade da concreticidade das relações sociais da vida material. Compreender a conjuntura no qual o curso de direito esteve inserido em seu processo sócio-histórico e a sua natureza na formação social em que se encontra o ensino jurídico são imprescindíveis para entender quais implicações e interferências são exercidas sobre a prática pedagógica no processo formativo dos bacharéis em Direito na UESB na esperança de estimular uma transformação social que atue contra relações de dominação da sociedade capitalista. Curso este que desde a elaboração da primeira proposta político pedagógica (1998) e sua implementação (1999) têm ressaltado o interesse pelo desenvolvimento do espírito científico e pensamento crítico e mesmo diante dos impasses na concretude da vida acadêmica têm contribuído para uma formação que não seja fragmentada, a-histórica e acrítica.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; Ideologia; Educação Jurídica; Formação crítica.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the link between memory and ideology in the training process of Bachelors of Law at the State University of Southwest Bahia seeking to capture their critical bias and the contradictions that exist in the course from what is proposed. even in its Political-Pedagogical Proposals - as for the professional one wishes to form in this institution. In order to understand the dynamics of research, we start by understanding the legal phenomenon in class society, especially the capitalist society, in order to discuss the nature of the law and its link with the power relations existing within this sociability as well. reflect on the ideologized memory present in the legal discourses of neutrality and the uses of social memory in the process of class domination. The process of implementation of legal education in Brazil along its path has reflected the interests of holders of economic, political, cultural and also memorialistic power. With a technicist-dogmatic tendency, the legal courses have been maintained, from its foundation, still in the Empire (1827) until the period that followed away from the social demands in favor of a legalism incapable to consider the depth of the concreteness of the social relations of the life. material. Understanding the conjuncture in which the law course was inserted in its socio-historical process and its nature in the social formation in which legal education is located is essential to understand what implications and interferences are exerted on the pedagogical practice in the formative process of bachelors. in Law at UESB in the hope of stimulating a social transformation that acts against relations of domination of capitalist society. This course, which since the elaboration of the first pedagogical political proposal (1998) and its implementation (1999), has highlighted the interest in the development of scientific spirit and critical thinking and even in the face of impasses in the concreteness of academic life, have contributed to a formation that is not fragmented, ahistorical and uncritical.

KEYWORDS: Memory; Ideology; Legal education; Critical formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Estudantes de Direito da UESB vão às ruas em protesto 93
Figura 2- Estudantes de Direito da UESB vão às ruas em protesto.....93
Figura 3- Estudantes de Direito da UESB vão às ruas em protesto.....93
Figura 4- Estudantes de Direito da UESB vão às ruas em protesto.....94
Figura 5- Estudantes de Direito da UESB vão às ruas em protesto.....94
Figura 6- Estudantes de Direito da UESB vão às ruas em protesto.....94
Figura 7- Estudantes de Direito da UESB vão às ruas em protesto.....95
Figura 8- Estudantes de Direito da UESB vão às ruas em protesto.....95

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Carga horária total do curso de Direito da UESB.....79
Tabela 2 – Titulação dos docentes de direito da UESB em 1998.....89
Tabela 3 – Titulação dos docentes de direito da UESB em 2018.....89
Tabela 4 – Curso de Direito em números (Brasil).....117
Tabela 5 – Curso de Direito em números (Bahia).....118
Tabela 6 – Cursos de direito em Vitória da Conquista – Ba.....120

Quadro 1 – Comparação dos Eixos de Formação entre 1994 e 2004.....73
Quadro 2 – A extensão no curso de direito da UESB (20142017) 81
Quadro 3 – Atividades Acadêmicas Complementares – Resolução nº58/2009…....84
Quadro 4 – Análise comparativa entre os objetivos e finalidades dos Projetos políticos Pedagógicos de 1998 e 2008.....104
Quadro 5 – Cursos de direito em universidades públicas da Bahia.....120
Quadro 6 – Cursos de direito em universidades estaduais da Bahia.....120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares
ASCOM	Assessoria de Comunicação
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CA	Centro Acadêmico
CARM	Centro Acadêmico Ruy Medeiros
CEED	Comissão de Especialistas em Ensino do Direito
CEJ	Comissão de Ensino Jurídico
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCSA	Departamento de Ciências Sociais Aplicadas
DOE	Diário Oficial do Estado
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENED	Encontro Nacional dos Estudantes de Direito
ERED	Encontro Regional dos Estudantes de Direito
FAINOR	Faculdade Independente do Nordeste
FASA	Faculdades Santo Agostinho
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FFPVC	Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista
FENED	Federação Nacional de Estudantes de Direito
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
GPDS	Grupo de Pesquisa Direito e Sociedade
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISBN	International Standard Book Number
LDB	Lei Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
USAID	United States Agency for International Development.

NAJA	Núcleo de Assessoria Jurídica Alternativa
NCPC	Novo Código de Processo Civil
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEDIC	Núcleo de Estudos de Direito Contemporâneo
NEPP	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Prisões, Violência e Direitos Humanos
NPJ	Núcleo de Prática Jurídica
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PP	Projeto Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico De Curso
PPGMLS	Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos comunitários
PRONERA	Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária
RCCD	Revista Científica do Curso de Direito
SAJU	Serviço de Assistência Jurídica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TGDM	Teoria Geral do Direito e Marxismo
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UEBA's	Universidades Estaduais Baianas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....17

2. O DIREITO NA SOCIEDADE DO CAPITAL: ANÁLISE CRÍTICA.....23

2.1 Formações sociais classistas e as bases do direito.....23

2.2 A liberdade jurídico-contratual.....32

2.3 A suposta “neutralidade” do direito: apontamentos sobre o fenômeno ideológico e suas marcas na memória social dominante.....38

3. REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO JURÍDICO.....49

3.1 Marcos sócio-históricos e legais do curso de direito no Brasil.....49

4. A FORMAÇAO DOS BACHARÉIS EM DIREITO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA 75

4.1 O curso de direito na UESB e seus projetos políticos pedagógicos 75

4.2 Memória e ideologia no processo formativo: limitações a uma formação transformadora.....99

4.2.1 Interferências ideológicas e as tensões da disputa de memórias no processo formativo.....99

4.2.2 Impasses internos e contradições para a concretização de uma formação jurídica transformadora.....110

4.3 Educação jurídica e a ordem mercadológica.....117

4.4 O exercício da criticidade como um instrumento de transformação social no processo formativo.....128

4.4.1 A perspectiva crítica.....128

4.4.2 A prática educacional crítica.....133

4.4.3 Memória e educação emancipadora.....141

5. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....150

REFERÊNCIAS.....156

APÊNDICE A- SOLICITAÇÃO DE ACESSO AOS PROJETOS PEDAGÓGICOS.....166

APÊNDICE B- TERMO DE COMPROMISSO DE DEVOLUÇÃO.....167

APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA.....168

ANEXO 1 - RESOLUÇÃO 30/99 (AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO CURSO) 170

ANEXO 2 - FICHA CADASTRAL DO PRIMEIRO ATO DE RECONHECIMENTO.....171

ANEXO 3 - PARECER 231/2003 (PRIMEIRO ATO DE RECONHECIMENTO DO CURSO) 172

ANEXO 4 - PORTARIA Nº 759/ 99 (IMPLANTAÇÃO DO COLEGIADO DO CURSO DE DIREITO) 173

ANEXO 5 - DISCENTES DO CURSO DE DIREITO VINCULADOS A PROEX (2012 A 2018) 174

ANEXO 6 - CARTA ABERTA AOS ESTUDANTES DE DIREITO DA UESB E COMUNIDADE CONQUISTENSE.....175

1. INTRODUÇÃO

A humanidade ao longo da construção de sua história tem transformado a natureza através trabalho para melhor satisfazer suas necessidades vitais. Mulheres e homens reproduziram-se biológico e socialmente, aprimoraram-se enquanto indivíduos e gênero humano, assim como aperfeiçoaram técnicas e ferramentas que não apenas facilitaram sua jornada diária para sobrevivência mas também, ajudaram a construir o organismo social do qual são membros.

O desenvolvimento das forças produtivas e a complexificação dos atos de trabalho possibilitaram o surgimento dos excedentes de produção, da propriedade privada, da divisão da sociedade em classes, da divisão social do trabalho e também do Estado e do Direito. Àquelas relações de alteração da natureza para satisfação das necessidades vitais foram sendo modificadas e substituídas por outras necessidades voltadas à solidificação e expansão da ordem social que buscava se afirmar - conforme foram se desenvolvendo as formações sociais classistas no decurso da história da humanidade. Novos valores e significações passaram a permear a vida cotidiana das pessoas, sendo por aquelas expressadas.

A base material de organização da vida social ensejou construções de justificativas para que os interesses dos grupos detentores do poder econômico da sociedade assim permanecessem ao longo do tempo. Justificativas filosóficas, tais como o jusnaturalismo permitiram, a título exemplificativo, a criação de bases para uma nova compreensão do Estado, de modo a validar o suposto pacto contratual celebrado pelo corpo social. A justificativa da vontade social fundada no consentimento validou a ascensão da nova classe dominante: a burguesia.

No capitalismo, o Estado e o Direito se aprimoraram e os indivíduos tornaram-se sujeitos jurídicos “livres” para comprar, vender e contratar na sociedade de mercado, tornaram-se inclusive mercadoria - eles próprios - enquanto valor de troca nesse novo tipo de sociedade. Marcadas pelo uso da força e relações de servidão, as sociedades classistas anteriores ao capitalismo não poderiam garantir a sofisticação dessa aparente autonomia. Caso não fossem “livres” não teriam como dispor, os sujeitos, inclusive de si próprios através do acordo de vontades.

A forma da neutralidade e da universalidade com a qual revestem-se, os complexos estatal e jurídico, impedem a visualização imediata dos privilégios de

classe existentes por trás da aparência que emanam corroborando na veiculação e manutenção de verdades e saberes preponderantes.

A memória e a ideologia possuem desta forma uma relação íntima na medida que a primeira pode ser utilizada enquanto um mecanismo de reprodução e assentamento de princípios socioestruturais para a manutenção do status quo dominante. Voltadas a atender as necessidades do presente podem revelar outros sentidos a partir de quem a seleciona, o que seleciona, quais os interesses, quais as técnicas de armazenamento, o motivo da escolha de padrões, as intenções da exaltação ou silenciamento, etc.

O predomínio de uma memória oficial e da conversão de ideias de determinados grupos a todos os demais em uma sociedade com interesses conflitantes nos leva a pensar o papel da ideologia e das memórias enquanto justificadores da ordem prevalecente.

Esparsas na sociedade civil, as relações de poder expandem-se ao campo educacional. Nesta medida, a produção e reprodução do conhecimento também torna-se vulnerável a usos políticos quanto à lógica do ensino/aprendizado. A produção e reprodução do conhecimento e das memórias nas instituições de ensino podem ser utilizadas e manipuladas de modo a garantir o alargamento e manutenção da ordem econômica para que não seja superada.

Nos interessando, sobremaneira, analisar estes desdobramentos acerca do ensino jurídico. Desde a formação e funcionamento dos primeiros cursos de Direito no Brasil – Criados por lei em 11 de agosto de 1827 e instituídos no segundo quartel do século XIX - o de São Paulo em 1º de março de 1828 e o de Olinda em 15 de maio de 1828 - possuíam uma tendência tecnicista-dogmática e já revelavam estar à serviço das elites dominantes “cujo propósito era a formação da elite administrativa brasileira” (CFOAB, S/D). Apesar dos cursos terem passado por uma série de transformações de sua origem até o momento atual e de ter ocorrido uma aproximação das demandas sociais, o espaço destinado a se pensar criticamente o universo jurídico não têm se propagado amplamente em função da predominância da base de racionalidade tradicional de se pensar o direito.

Considerando a natureza do direito e o percurso histórico deste curso no Brasil, buscamos reflexionar a formação educativa do curso de Bacharelado em Direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - autorizado por meio da Resolução do CONSEPE nº 30/99 de 07 de outubro de 1999, criado no mesmo ano

e reconhecido por meio do Decreto Estadual nº 8.801 de 03 de dezembro de 2003 - objeto de estudo desta dissertação. O trabalho apresentado perpassa pela necessidade de entender as circunstâncias e dimensões ideológicas que estão ao seu entorno.

Diante da natureza do direito na sociedade do capital e do paradigma positivista na realidade dos cursos de direito em qual medida o curso nesta instituição – em seu campo de intenções e no seu exercício pedagógico- tem se afastado ou aproximado, de uma formação transformadora?

O objetivo consiste em analisar o processo formativo deste curso, a partir do que se propõe o mesmo, visando captar as vinculações existentes entre a memória e ideologia diante das contradições, limites e possibilidades - do curso - à uma formação crítica de profissionais conscientes do papel social que devem exercer nas condições históricas atuais em uma sociedade conflituosa marcada por injustiças sociais.

Os esforços empregados possuem justificativas de cunho pessoal, acadêmico-pedagógica e social, as quais levanto neste momento.

A princípio, tratamos da justificativa pessoal pelo objeto de pesquisa. A afeição e interesse pelas vinculações existentes entre memória, ideologia e o direito sob uma perspectiva crítica, sendo que as últimas categorias fizeram parte da construção do trabalho monográfico produzido pela autora no final da sua graduação em direito na UESB no ano de 2015, intitulado “A relação entre o direito e a reprodução social da ordem burguesa: reflexões acerca do valor de troca na ‘Teoria Geral do Direito e Marxismo’ de Pachukanis.” Dando continuidade na análise do fenômeno jurídico o compreendendo sob viés da historicidade e tecendo as devidas críticas. Busca-se, no momento atual, refletir sobre qual tipo de educação jurídica que objetivamente se propõe na UESB, curso da qual fez parte enquanto discente.

No que se refere às justificativas acadêmica e pedagógica a pesquisa em questão é motivada graças à possibilidade de se discutir o papel da formação jurídica crítica e as implicações na quantos aos riscos da construção de sujeitos que ao invés de formados sejam domesticados pela academia. Além disso, contribuir ou incentivar - de alguma forma - para que outros egressos deste curso também possam pesquisar e refletir sobre a importância do desenvolvimento do espírito científico crítico, do conhecimento vinculado à prática com vistas a permitir mudanças e produzir conhecimento com relevância social.

Acreditamos que este trabalho corrobore tanto para desvendar questionamentos, como para levantar outros no mesmo sentido ou em perspectivas diversas às que foram aqui empregadas, de modo que a justificativa social, baseia-se na possibilidade de debate sobre a temática do ensino jurídico no presente, pois, parafraseando Paulo Freire (1996), pensar criticamente a prática do ontem tal como a do hoje são fundamentais para melhorar a próxima prática. O impulso investigativo no que nos instiga a pensar - a partir das próprias necessidades do presente - sobre as problemáticas existentes na materialidade da vida implica interferir no futuro pelo conhecimento que se leva adiante.

O referencial teórico sobre o qual nos debruçamos atenta-se a considerar a sociedade em sua dinamicidade com vistas a compreender as mistificações que cercam a realidade com o interesse em transformá-la. Motivo pelo qual opta-se pela análise materialista, histórico e dialética.

Metodologicamente foi feita uma revisão bibliográfica com base nas categorias consideradas imprescindíveis para a construção do trabalho - memória, ideologia e educação - que nos permitiu realizar discussões sobre: a crítica ao direito, o compreendendo inserido no fenômeno da historicidade; a vinculação entre ideologia, alienação e a utilização da memória social; ideologia enquanto instrumento encarregado de transformar as ideias da classe dominante em válidas igualmente à todos e a não percepção da luta de classes; a existência de um controle de transmissão do uso da memória social a partir da necessidade de manutenção e/ou reprodução de determinadas relações sociais na medida em que define que se recorda coletivamente; a compreensão das ideias enquanto fruto da materialidade e não como criadora dela; a natureza da educação na sociedade do capital; as possibilidades da educação crítica enquanto instrumento de libertação.

O estudo de caso sobre o curso de Direito da UESB nos interpelou a realizar uma pesquisa histórico-documental nos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) – dos anos de 1998, 2008, 2011 e 2018 - que permitiu a coleta de dados imprescindíveis sobre o curso e suas intenções. E com base nos PPP's, nos momentos necessários, algumas análises comparativas com a Resolução nº 9/ 2004 – que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito.

O universo de investigação desta pesquisa contou com entrevistas baseadas em um questionário[1] que atentou-se a pontos relativos ao processo formativo do curso, ao perfil profissiográfico que o mesmo se propõe, às experiências pessoais destes sujeitos nos processos de construção dos PPPs, à natureza da perspectiva crítica e às discussões sobre os rumos do curso de direito no Brasil, etc. Os entrevistados que prestaram colaborações a este trabalho foram três professores do curso de Direito da UESB e um egresso do mesmo, atualmente professor universitário em outra instituição, são eles (por ordem cronológica da feitura das entrevistas): Alexandre Garcia Araújo (Xandó)[2], Marilza Ferreira do Nascimento[3], Claudio Oliveira de Carvalho[4] e Luciano de Oliveira Souza Tourinho[5]. Pessoas que possibilitaram o enriquecimento deste trabalho através de suas narrativas.

Este trabalho estrutura-se em três capítulos onde as abordagens pertinentes ao tema estão desenvolvidas da maneira como se expõe:

No primeiro capítulo foi empregada uma análise teórico-crítica do Direito e para tanto foram desenvolvidas: a compreensão do Direito nas sociedades pré-capitalistas e na capitalista (em momento posterior) realçando as suas relações com as classes sociais dominantes. A natureza do direito no processo do valor de troca da força de trabalho e a forma como se encaixa a liberdade jurídico contratual neste processo pelos sujeitos de direito. E ainda, observações acerca da suposta neutralidade do direito: apontamentos sobre o fenômeno ideológico e suas marcas na memória social dominante (e a correlação entre memória e ideologia) no qual

---

[1] Cf. Apêndice c – Roteiro da entrevista

[2] Mestre e Doutorando em Memória Linguagem e Sociedade pela UESB. Pós-graduado em Direito Penal e Processo Penal. Advogado Popular (advogando para o MST, MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores, MTD - Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos, e outros movimentos sociais na região). Leciona na Universidade do Estado da Bahia, na Faculdade Santo Agostinho. E membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB/BA.

[3] Mestra em Direito Administrativo e Ciência da Administração pela Universidade dos Estudos de Bolonha - Itália. Doutoranda em Memória Linguagem e Sociedade pela UESB. Professora com dedicação exclusiva na UESB e leciona as disciplinas: Direito Administrativo e Direito Municipal e Estadual.

[4] Mestre em direito na UNISANTOS, Doutor em planejamento pela UNIFACS e Pós-doutor em sociologia urbana - UFBA. Professor com dedicação exclusiva da UESB, leciona as disciplinas de Direito Ambiental e Ecologia e Direito Urbanístico e Agrário. Coordenador do projeto de pesquisa “direito e sociedade. E integrante do Núcleo de assessoria jurídica alternativa.

[5] Especialista em Direito Público e Ciências Criminais. Mestre em Direito Público - UFBA. Doutor em Direito - UFBA. Pós-doutor em Direitos Humanos na Universidade de Salamanca - Espanha. Professor adjunto (classe a) na UESB, coordenador do colegiado de direito desta instituição (2017-2019) na qual leciona as disciplinas de Direito Penal, Direito Processual Penal e Criminologia. E também é professor na Faculdade Independente do Nordeste e na Faculdade Santo Agostinho (onde também coordena o curso de direito). Advogado criminalista. Coordenador do Programa de Extensão - Núcleo de Estudos em Direito Contemporâneo.

discorremos acerca da ideia da universalização torno do fenômeno jurídico com vistas a velar as bases que lhe fundamentam.

No segundo capítulo trouxemos à baila a análise de alguns dos momentos mais importantes da história do ensino jurídico no Brasil e seus marcos legais, desde o surgimento do curso de direito, na vigência do período imperial até as novas possibilidades permitidas a partir do processo de redemocratização de 1988. Apontando as principais alterações no campo legislativo relacionadas ao processo de desenvolvimento do curso e correlacionando com o estágio sócio-histórico no qual elas se estabeleceram.

Por fim, o terceiro capítulo debruça-se no objeto da pesquisa. Desenvolve-se uma análise sobre o curso no que diz respeito ao processo formativo dos bacharéis. Para tanto fora empregada uma explanação do seu conjunto de intenções presentes nos projetos pedagógicos, buscando também recompor alguns momentos marcantes da sua trajetória. Neste capítulo também são apontadas as limitações a uma formação educacional jurídica-crítica na sociabilidade do capital e as imbricações entre memória, ideologia e educação neste processo. Buscando compreender os entraves internos, as contradições, as tensões na disputa de memórias no ensino jurídico. E por fim levantadas reflexões sobre o exercício da criticidade como instrumental essencial para uma formação humana emancipadora.

2. O DIREITO NA SOCIEDADE DO CAPITAL: ANÁLISE CRÍTICA

2.1 Formações sociais classistas e as bases do Direito.

A análise engels-marxiana e a dos marxistas acerca da sociedade burguesa e a organização das sociedades anteriores a esta têm nos ajudado a pensar sobre o desenvolvimento sócio-histórico e ontológico da humanidade. Interessando-nos sobremaneira adentrar na análise de alguns instrumentais relacionados à exploração do homem pelo homem, que no capitalismo, norteiam e favorecem o sentido de sua própria existência e perpetuação. Por tal motivo - e compreendendo o momento do existir jurídico e de toda a subjetividade que lhe é inerente como parte essencial para a perpetuação da reprodução das relações sociais burguesas - é que nos debruçamos a demonstrar essa relação simbiótica entre o direito e a sociedade capitalista.

Nas sociabilidades anteriores[6] ao modo de produção capitalista, sejam as sociedades sem classes ou as classistas, diversas formas de desenvolvimento das organizações econômicas, políticas e sociais foram estabelecidas entre os grupos humanos, mas nestas formações sociais as forças produtivas não se aperfeiçoaram tão rapidamente e em um processo relativamente curto se comparadas à aceleração das relações sociais de produção ocorridas na sociedade marcada pela força do capital.

Em ‘Uma contribuição para a crítica da Economia política’, Marx (2018, p. 6) demonstra que a produção material é compreendida em um determinado estágio de desenvolvimento da sociedade e em todos períodos históricos a produção possui traços comuns, contudo esses traços semelhantes relacionam-se e desdobram-se distintamente, “certas leis regem tanto as línguas mais desenvolvidas como outras mais atrasadas; no entanto, o que constitui a sua evolução são precisamente os elementos não gerais e não comuns que possuem”.

Nas sociedades primitivas - não marcadas pela existência das classes sociais - as práticas cotidianas das mulheres e homens não se voltavam para a exploração

[6] Comunidades primitivas (Primeiros agrupamentos sociais humanos: o comunismo primitivo), sociedades asiáticas, escravagistas e feudais.

econômica de humanos sobre humanos, mesmo porque não havia um excedente capaz de propiciar o acúmulo de bens nas mãos de poucos em detrimento do todo.

> (...) é uma comunidade humana, tal como surge a partir da evolução espontânea (naturwüchsig): a família, a tribo formada pela ampliação da família ou pelos casamentos entre famílias, e combinações de tribos. (...) a vida nômade é a primeira forma de sobrevivência, na qual a tribo não se estabelece em lugar fixo. (MARX, 1985, p. 66)

Não se fazia necessária a presença de institutos hierarquizantes para a manutenção de um status quo dominante por meio de regulação social e outros mecanismos capazes de restringir as relações dos indivíduos. O mundo tal como se apresentava podia ser explicado, principalmente, a partir dos eventos naturais relacionados às forças da natureza, mitologias, religiões primitivas, etc.

A organização social, neste momento, se fazia a partir da experiência da construção coletiva, obtida a partir das vivências e das necessidades vitais através das interações dos sujeitos, "a formação dos indivíduos era um processo do qual participava diretamente toda a comunidade. Todos podiam (...) ter acesso ao patrimônio material e espiritual da comunidade." (TONET, 2012, p. 92). Embora fossem restritas as suas experiências, enquanto indivíduos e gênero humano, devido ao pouco desenvolvimento da humanidade naquele momento.

> Pequenos bandos migratórios: esta é a primeira forma humana de organização social. Como a produtividade era muito pequena, não havia qualquer possibilidade econômica de exploração do homem pelo homem. (...) contudo, o trabalho e seus efeitos já se faziam presentes mesmo nesse ambiente primitivo. Ao coletarmos alimentos, os homens iam conhecendo a realidade, e esse conhecimento era generalizado por todos os membros do grupo. (LESSA; TONET; 2011, p. 52)

A produção e reprodução de suas vidas ganhava sentido e força graças aos atos de transformação da natureza - atos de trabalho[7]- e dos aprendizados da prática social, mesmo que naquele momento, os sujeitos não conseguissem vislumbrar esta dimensão do trabalho, mas os efeitos deste ato fundante do ser social, manifestavam-se. Conforme apontam os autores[8], o peso da esfera econômica nas possibilidades permitidas para o desenvolvimento histórico de todos corresponde

[7] A menção e abordagem da categoria trabalho ao qual nos referimos corresponde à concepção marxiana enquanto ato indispensável ao ser social, imprescindível ao desenvolvimento dos homens em sociedade, capaz de alterar e criar novas coisas por meio da transformação da natureza.
[8] Ibidem, p. 73

diretamente à natureza fundante do ser social contida no trabalho justamente por que é neste âmbito onde os sujeitos produzem o necessário à sua sobrevivência.

O homem, no fazer e refazer diário de sua vida e reprodução dela, têm ao longo da sua história lutado para satisfazer suas necessidades vitais e para tal, transformado e alterado a natureza, na qual "a terra é o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos do trabalho como a localização, a base da comunidade." (MARX, 1985, p. 67). Têm desenvolvido as técnicas de trabalho, descoberto, apropriado e aperfeiçoado as ferramentas, desenvolvido seu saber e as forças produtivas.

Com o desenvolvimento do trabalho e a complexificação das relações permitidas por ele é que, pela primeira vez na história, surgem os excedentes da produção, "a existência deste excedente e da divisão social do trabalho tornam possível a troca. Mas, inicialmente, tanto a produção como a troca têm, como finalidade, apenas, o uso — isto é, a manutenção do produtor e de sua comunidade." (HOBSBAWM, 1985, p.16).

A partir de então, as relações oriundas dos frutos dos esforços coletivos passaram a sofrer modificações. A formação econômica asiática originou-se através dos desdobramentos da organização social anterior, embora considerada também uma sociedade primitiva era mais aprimorada e com uma considerável amplitude em relação àquela, devido a otimização do trabalho e com a "combinação de manufatura e agricultura dentro da pequena comunidade que, assim, faz-se completamente autossuficiente." (MARX, 1985, p. 68). Além do aperfeiçoamento das relações sociais e existência do excedente na produção, "este trabalho excedente se realiza ao mesmo tempo como tributo e trabalho comum para a glória da unidade".[9]

Uma espécie primitiva de "Estado" era o que se apresentava onde as tomadas de decisão e comando estavam centradas no déspota e não mais no chefe dos bandos migratórios e da família tribal. Havia uma forma pouco desenvolvida das classes sociais, não era a sociedade de classes propriamente dita, até mesmo por que neste estágio de desenvolvimento a forma de propriedade existente não era, ainda, a privada.

> As formas oriental (e eslava) são, historicamente, mais próximas das origens do homem, uma vez que conservam a comunidade primitiva

[9] Ibidem, p. 68

> (aldeia) funcionando em meio a uma superestrutura social mais elaborada e têm um sistema de classe insuficientemente desenvolvido. (HOBSBAWM, Op. cit., p.17)

Por sua vez, a antiguidade clássica é o lócus onde a forma estatal, a forma jurídica, a divisão da sociedade em classes sociais e a categoria da propriedade privada foram encetadas com maior consistência. A expressiva divisão social do trabalho manual e intelectual refletem a forma de propriedade desta nova sociabilidade, onde ser proprietário privado configura condição indissociável da cidadania dos sujeitos, "na antiguidade (...) o proprietário privado da terra é, portanto, simultaneamente, um cidadão urbano." (MARX, 1985, p. 76).

Deste modo a valorização do cidadão - ao qual cabe pensar a sociedade, a cultura, a política, a arte - implicou na desvalorização do trabalho direto, do agente transformador da materialidade, do escravo. O domínio das relações econômicas por parte da classe social detentora dos meios de produção tem encadeamento e interferência diretas na forma de pensar a sociedade. Por isso que "o indivíduo é romano só na medida em que possui este direito soberano sobre parte do solo romano." (Ibidem, p. 72)

A escravidão, as conquistas através da atividade da guerra (capaz de propiciar mão-de-obra escrava e a expansão dos territórios) e a concentração de terras constituíam o momento vital da razão desta sociabilidade. Sustentam Lessa e Tonet (2011, p. 57) que: "para os senhores, a única forma de aumentar a riqueza era aumentar a quantidade de escravos que possuíam. Para isso conquistaram enormes impérios". Entretanto, foi justamente a própria base do modo de produção escravista que levou esta formação social a sua pulverização, embora tenha se dado de modo lento.

O perecimento da sociedade escravista se estendeu "sem a presença de uma classe revolucionária, (...) demorando mais de três séculos para se completar"[10], cedendo espaço a um novo momento na história da humanidade marcado pela centralidade do campo e destinando à cidade[11] e atividade comercial – valorizadas na antiguidade- a um segundo plano, "a Idade Média (período germânico) começa com o campo como cenário da história, cujo ulterior desenvolvimento ocorre, então,

---

[10] Ibidem, p. 59

[11] Para Hobsbawm (1985), a falta de desenvolvimento das cidades no período feudal pode ser atribuída, ainda, à densidade populacional escassa em um espaço territorial muito extenso (fruto da expansão territorial que constituiu uma das bases da sociedade clássica, sobretudo, greco-romana).

através da oposição entre cidade e campo;" (MARX, Op cit., p. 74-75). Não significa que as cidades não tiveram sua importância no desenvolvimento deste novo jeito de organização societária, paralelamente elas se desenvolviam mas sem estar no centro das relações.

> Nestas circunstâncias, a área rural e não a cidade é o ponto de partida da organização social. (...) Ao mesmo tempo, nas cidades, se desenvolvia uma divisão paralela: aí a forma básica de propriedade era o trabalho privado dos indivíduos, (...):as guildas de mestres artesãos ou comerciantes, que, com o tempo, ficaram em oposição a seus aprendizes e oficiais. (HOBSBAWM, 1985, p. 30)

Dividido em estamentos o sistema germânico exprimia a divisão social do trabalho a depender de cada lugar ocupado pelos sujeitos em suas classes sociais no solo rural ou urbano, "príncipes, nobres, clero e camponeses na área rural; mestres, oficiais, aprendizes e, eventualmente, a plebe dos jornaleiros nas cidades." (Ibidem, p. 30)

Os vínculos e as relações de fidelidade e vassalagem para a proteção da propriedade da terra marcaram a formação econômica germânica. A servidão ligava as mulheres e homens tanto à terra quanto ao senhor, verificava-se a dependência para a manutenção da unidade territorial, mas também havia a independência do feudo - entretanto, enquanto necessidade, já que ocorreu uma regressão e foram interrompidas as relações com as localidades longínquas - "por isso, a principal característica do feudalismo foi a organização da produção em unidades autossuficientes, essencialmente agrárias e que serviam também de fortificações militares para a defesa: os feudos" (LESSA e TONET, 2011, p. 61).

A proteção e consolidação da propriedade privada no feudalismo aprofundou as relações no modo de produção posterior, passaram pois a ser exercitadas com mais pujança, "a transição do feudalismo para o capitalismo, entretanto, é um produto da evolução feudal." (HOBSBAWM, Op. cit., p. 31). Mas outros fatores como o desenvolvimento das atividades e ofícios realizados nas cidades, o retorno ao interesse pelo comércio e a atividade monetária também foram decisivos para esta transição. Neste sentido, segundo Marx (2009, p. 55):

> O mercado mundial acelerou prodigiosamente o desenvolvimento do comércio, da navegação, das vias de comunicação terrestres. Esse desenvolvimento reagiu, por sua vez, sobre a extensão da indústria; e na mesma medida em que a indústria, o comércio, a navegação, as

> ferrovias se desenvolviam, a burguesia também crescia aumentando seus capitais e colocando em segundo plano todas as classes legadas pela Idade Média.

A burguesia que fora revolucionária - na transição do modo de produção feudal para o atual - ao se estabelecer e fixar-se como nova classe dominante, se articulou para que sua manutenção perpetuasse, “surgida das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Nada mais fez do que substituir as antigas por novas classes, por novas condições de opressão.” (MARX e ENGELS, 2009, p. 54).

No decorrer da sucessão dos modos de produção, os homens que protestaram contra a propriedade privada da classe que detinha as rédeas socioeconômicas, contraditoriamente, após a sucessão para um novo estágio, aqueles mesmos que outrora questionaram a propriedade se viram agora envoltos por elas. Argumenta Pachukanis (1988), mantendo sua fidelidade à análise marxiana, que existe uma resposta para o fato de não ter sido rompido o elo da propriedade privada: As transições em questão eram oriundas de revoluções não proletárias, os trabalhadores que formam a verdadeira classe revolucionária.

> A luta de classes inúmeras vezes provocou na história uma redistribuição da propriedade bem como a expropriação dos usuários e dos grandes proprietários fundiários. Contudo, tais desordens, por mais desagradáveis que tenham sido para as classes e grupos que as suportaram, não puderam abalar o fundamento da propriedade privada (...) os mesmos homens que protestaram contra a propriedade acabaram por afirma-la quando no dia seguinte se viram no mercado como produtores independentes. Isso se deu com todas as revoluções não proletárias. (Ibidem, p. 81).

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista a burguesia passa a afirmar a nova ordem político-jurídica, o Estado moderno e a forma política deste, a burguesia o rearranjou a seu favor pois “(...) O governo moderno nada mais é que um comitê que administra os negócios de toda a classe burguesa.” (MARX e ENGELS, Op. cit., p. 56). A partir de sua ascensão, “a burguesia (...), passa a forjar os seus direitos, (...) impor a sua vontade, travestida de vontade estatal, porque era detentora dos meios de produção e detentora do poder político.” (WOLKMER, 1997, p. 29). Passando então a determinar e estabelecer o horizonte de seus princípios e leis de organização da totalidade social de modo que lhes fosse favorável, sob o véu da neutralidade.

Sobre os desdobramentos das sociedades de classes e seu elo com a categoria econômica da propriedade privada e a natureza do Estado neste transcurso, Engels n'a "Origem da família, da propriedade privada e do Estado", aborda o fracionamento dos grupos em classes sociais conforme seu lugar no papel produtivo da sociedade e o acirramento dos conflitos decorrente da exploração humana ao longo da história, conforme demonstra a passagem:

> (...) na maior parte dos Estados históricos, os direitos concedidos aos cidadãos são regulados de acordo com a riqueza, ficando evidente que o Estado pode ser dito claramente tratar-se de um organismo para a proteção da classe possuidora para protegê-la contra a não possuidora. Foi assim nas classes atenienses e romanas, classificadas segundo a riqueza. Foi assim no Estado feudal da Idade Média, onde o poder político era distribuído conforme a importância da propriedade territorial. E é assim no censo eleitoral dos modernos Estados representativos. (...). Como o Estado surgiu da necessidade de conter as oposições de classes, mas ao mesmo tempo surgiu no meio do conflito subsistente entre elas, ele é, em regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, converte-se também em classe politicamente dominante, adquirindo assim novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. (2009, p. 212).

A formação do Estado e as origens do Direito não seriam possíveis sem a presença dos antagonismos de classe e o surgimento propriedade privada, neste sentido a esfera econômica configura-se determinante, mas foi no capitalismo onde se aprimoraram. O desenvolvimento comercial e econômico criou as condições para o aperfeiçoamento das formas estatal e jurídica.

Para Hegel[12] (1997, p. 20) o Estado configura o mecanismo maior da racionalidade humana, o Espírito (as ideias) é o Estado, em sua perfeição, que antes de existir na materialidade se encontra produzido no mundo das ideias. Segundo este autor, seria por meio deste complexo e dos fios jurídicos invisíveis nele contidos que o homem chegaria na razão, "a verdadeira ideia é a razão realizada e que esta é o que existe como Estado. Desta ideia resulta também que a verdade moral existe nela para a consciência pensante, como conteúdo elaborado na forma universal, que é a lei."[13] Se o Estado moderno é burguês, a razão será para a burguesia - e também para os demais sujeitos das diversas classes sociais que reproduzem os

[12] Filósofo germânico. Um dos principais representantes do idealismo alemão e considerado um dos representantes dos princípios norteadores da filosofia burguesa.
[13] Ibidem, p. 20

ideais da classe social dominante sem se dar conta deste processo ideológico de transmissão e perpetuação de interesses.

Entretanto, Marx (2010, p. 151) nos ensina que as formulações imateriais hegelianas acerca do Estado Moderno se tornaram possíveis “na medida em que o próprio Estado moderno faz abstração do homem efetivo ou satisfaz o homem total de uma maneira puramente imaginária.” Seriam as ações dos sujeitos, dominadas por forças superiores, sem o peso das interferências de suas vivências nos rumos de suas vidas? Para Marx, o homem é sujeito histórico, dono de sua própria história, ele quem a constrói diariamente, mesmo que não se dê conta deste processo.

O Estado e a ordem jurídica, deste mesmo modo, são construções humanas com base nas necessidades e interesses intrinsicamente vinculados à realidade material. Engels (2009, p.209) também rebate as proposições do “ideal-racional” do Estado hegeliano como algo que vem de fora, trazendo contribuições imprescindíveis como a que se segue:

> O Estado não é, portanto, de modo algum, um poder que é imposto de fora à sociedade e tão pouco é “a realidade da ideia ética”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento. É o reconhecimento de que esta sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições inconciliáveis de que ela não e capaz de se livrar. Mas para que essas oposições, classes com interesse econômico em conflito não se devorem e não se consumam a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da “ordem”.

Segundo Mascaro (2013) o direito não é oriundo do Estado e a recíproca lhe é equivalente, ambos são produtos do desenvolvimento das relações sociais, principalmente as econômicas. São complexos que atuam conformando-se, lado a lado, se complementam e acoplam-se sem derivar um do outro.

Sobre o momento jurídico faz-se preciso atentar que “diferentemente das sociedades sem classe, aquelas mais evoluídas necessitam de uma regulamentação especificamente jurídica dos conflitos sociais para que estes não acabem por implodi-las.” (LESSA, 2012, p. 99). Como resultado da divisão da sociedade em classes sociais o direito constituiu-se, mas o mesmo não foi fruto de ampla concordância social por meio de deliberação nem oriundo da espontaneidade tal como as habilidades humanas que foram desenvolvidas conforme o aprendizado

através das necessidades da vida cotidiana e social ou da memória corporal, por exemplo. A vontade geral da criação de institutos capazes de controlar a natureza humana “animalesca e egoística” é a forma aparente para tal justificação do direito conforme propunham os contratualistas da modernidade.

> (...) o modelo jusnaturalista, pôde desenvolver a ideia de uma transição necessária do estado natural para um estado civil. Essa passagem ocorreria através da busca da superação de uma constante insegurança dos indivíduos que, mediante atos voluntários e deliberados, produziram uma sociedade política fundada no consentimento, sua maior fonte de legitimação (...) tem como meio o contrato social, peça fundamental na concretização do consentimento. (WARAT; PÊPE; 1996, p. 27)

A sociedade, sobre este ângulo, teria dado um salto de seu estado natural para um estado civil, organizado, coerente, imutável. O direito natural estaria acima das mulheres e homens, seria a eles anterior e fixaria sobre os mesmos suas bases - estas que deviam ser amplamente compreendidas já que o ideal universal deste direito natural seria a justiça. O jusnaturalismo, nada mais é do que o produto de um momento socialmente determinado que permitiu a criação de bases filosóficas que implicaram na modificação da compreensão de Estado - dadas as exigências do período - para justificar o suposto acordo social, “abordar o jusnaturalismo como modelo, significa no nosso entendimento, enfatizar a questão da origem e do fundamento do Estado” (Ibidem, p. 26) e validar congruentemente o poderio deste e da ordem que se iniciava com a ascensão da nova classe social dominante.

Seu engendramento não funda-se “em uma necessidade universal do gênero humano, mas sim em necessidades peculiares às sociedades de classe” (LESSA, 2012, p. 99). Construído socialmente a partir da necessidade oriundas das relações de produção em uma sociedade marcada pela divisão.

> Configura o direito, assim, fundamentalmente a característica de um direito de classe, histórico e no interesse direto da classe exploradora. Da mesma forma que o Estado, o direito não nascerá da vontade geral – portanto, não é fundado no contrato social, nem numa pretensa paz social ou congêneres- (...) Toda a lógica do direito não está ligada às necessidades do bem-comum, nem à verdades jurídicas transcendentes. Está intimamente ligada, sim, à própria práxis, à história social e produtiva do homem. (MASCARO, 2002, p. 119)

Fruto da evolução dos homens e das suas relações, principalmente das de produção, o fenômeno jurídico aperfeiçoa-se e revela sua natureza íntima com a mercadoria no modo de produção capitalista. Sendo fiel às contribuições marxianas acerca do direito, foi notada por Pachukanis (1988, p. 24) essa especificidade "apenas a sociedade burguesa capitalista cria todas as condições necessárias para que o momento jurídico esteja plenamente determinado nas relações sociais".

Isso não quer dizer que as formações sociais anteriores e as formações estatais precedentes, onde a forma jurídica já residia sejam ignoradas pelo soviético, mas o mesmo reforça que o direito é fundamentado nas sociedades de exploração de classe e é na sociedade capitalista - na esfera das relações de produção- o lócus onde atinge o apogeu e atua como mediador da relação de exploração.

2.2 A liberdade jurídico-contratual

Analisar as vinculações existentes entre o direito e sociabilidade capitalista, requer o tratamento da categoria do sujeito jurídico. Na 'Teoria Geral do Direito e Marxismo - TGDM'[14] onde são apresentadas as argumentações e proposições da relação direito-mercadoria, Pachukanis traça o perfil do sujeito jurídico na dinamicidade da esfera mercantil, enquanto átomo da forma jurídica.

Segundo o autor, a materialidade das trocas (no sentido do valor de mercado) pode ser compreendida iniciando uma análise a partir deste sujeito que adentra neste novo tipo de relação. Assinala que toda "relação jurídica é uma relação entre sujeitos. O sujeito é (...) o seu elemento mais simples que não pode se decompor. E por esta razão que começaremos nossa análise pelo sujeito" (Pachukanis,1988, p. 68)

Mas de que forma podemos encarar este sujeito jurídico? Ou concebê-lo, estudá-lo, compreendê-lo? A teoria marxista, que se atém ao fenômeno jurídico, têm buscado compreender não apenas este indivíduo da sociedade do capital, mas também as condições que permitiram o momento de seu surgimento, o desenvolvimento das relações sociais e as correlações possíveis a partir de uma análise histórica, "se propõe por conseguinte, a tarefa de explicar aquelas condições

[14] Umas das mais relevantes obras do direito sobre a perspectiva materialista, histórico e dialética e inclusive, uma das maiores obras no campo do marxismo. Do autor, jurista e filósofo soviético Evgeni Bronislavovich Pachukanis.

materiais, historicamente dadas, que fizeram desta ou daquela categoria uma realidade.” (Ibidem, p. 70). Diferentemente, da análise possível empreendida pela ciência jurídica dogmática, pois para esta:

> O sujeito nada é além de um meio de qualificação jurídica dos fenômenos sob o ponto de vista da sua capacidade ou incapacidade de participar nas relações jurídicas. (...), por conseguinte, sequer levanta a questão das razões em virtude do qual o homem se transformou de individuo zoológico em sujeito jurídico. Seu ponto de partida é a relação jurídica como uma forma acabada, determinada a priori. (PACHUKANIS,1988, p. 70)

Coube ao Estado definir quem são os sujeitos dotados de liberdade (para adquirir ou alienar bens) e afirmar os seus limites, capacidades e competências na vida social, “A troca de mercadorias e o trabalho feito mercadoria são os dados que talham a forma sujeito de direito. A normatividade estatal opera sobre esta forma já dada, conformando-a.” (MASCARO, 2013, p. 41)

Este indivíduo universaliza-se na medida da evolução do mercado mundial. É na formação social atual, na sociedade moderna, que atinge o apogeu enquanto portadores de direitos subjetivos, “é justamente, no ato de troca que o sujeito se manifesta pela primeira vez em toda sua plenitude de manifestações.” (PACHUKANIS, Op. cit., p. 75).

A troca como valor de uso trata-se de uma modalidade que não carrega em si natureza monetária e é herdeira das mais longínquas práticas humanas. Ao passo em que a troca de mercadorias, assevera Tonet (2012, p. 18), é aquela em a satisfação se dará através do valor de mercado e não mais para a satisfação puramente humana mas para a expansão das relações capitalistas:

> A primeira é certamente uma forma de intercâmbio que existiu desde que os primeiros grupos humanos entraram em contato entre si e dispunham de algum excedente. Mas, a segunda é tão recente quanto a produção realizada tendo como objetivo fundamental não atender as necessidades humanas, mas a reprodução do capital.

Desde que o homem passou a transformar a natureza com o fito de facilitar o seu dia-dia e satisfazer necessidades reais, conscientemente, ele têm produzido valores de uso. O trabalho e o seu fruto humano e social não são necessariamente mercadorias, nem todo trabalho ou produto social é mercadoria, estamos nos referindo ao sentido que lhes são atribuídos e o que deles são feitos.

As relações entre os indivíduos, os sentimentos, a cultura e a vida cotidiana das pessoas passaram a expressar-se por meio de novos valores e sentidos, considerando também o importante e decisivo papel da divisão social do trabalho entre manual e intelectual. As relações foram transformadas de tal modo na sociedade capitalista que as necessidades humanas deixaram de ser somente as necessidades vitais - reprodução de sua vida biológica e social, “o que se produz não é mais para consumo próprio, mas para vender no mercado.” (LESSA; TONET, 2011, p. 64).

As necessidades humanas foram dando lugar à expansão do trabalho com valor de mercadoria, sua exploração econômica desenfreada[15], um instrumental para a efetivação da acumulação, portanto, idealizado e objetivado segundo a lógica de reprodução do status quo preponderante. A mercadoria contemplou a intensidade de um avanço que não fora presenciado em outro momento e “não se demorou muito tempo para descobrir a grande ‘verdade’ de que também o homem podia servir de mercadoria, (...) desde que o homem se transformasse em escravo.” (ENGELS, 2009 p. 216). De forma que, inclusive a própria força de trabalho humana coisificou-se e tornou-se comercializável.

> A troca entre capital e trabalho apresenta-se de início à percepção como absolutamente igual à compra e venda das outras mercadorias. O comprador dá determinada quantia em dinheiro. A consciência jurídica reconhece aí no máximo uma diferença material que não altera a equivalência das formulas: Dou para que dês, dou para que faças, faço para que dês, faço para que faças. (MARX, 1988, p. 623)

O homem transformou-se em sujeito jurídico que compra, vende, contrata, se troca, como, incontrolavelmente o produto do seu trabalho e ele mesmo se tornaram também uma mercadoria “obrigados a se vender dia por dia, (...) estão expostos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado.” (MARX e ENGELS, 2009, p. 61).

Bilharinho Naves (2012, p. 12), no Prefácio de “O Socialismo Jurídico”, assevera sobre o processo de reificação da força de trabalho (elemento essencial

[15] A apropriação do trabalho não pago (mais-valia) torna-se também capital de investimento, para que mais trabalhadores sejam também contratados e igualmente explorados para a elevação da taxa de lucro dos grandes empresários, industriais, ruralistas etc., numa relação circular, pois “o trabalho vivo só é um meio para aumentar o trabalho acumulado” (MARX e ENGELS, 2009, p. 62).

para o processo de circulação de mercadorias) é possibilitada por meio da expressão do jurídico: “a emergência da categoria de sujeito de direito vai possibilitar, então que o homem circule no mercado como mercadoria, ou melhor, como proprietário que oferece a si mesmo no mercado”.

> Ao contrário do trabalho enquanto criador de valor-de-uso, o trabalho como criador de valor-de-troca tem uma existência muito recente. Ainda que existisse, em formas muito embrionárias e dispersas, na antiguidade, ele só emergiu, como elemento nucleador de uma forma de sociabilidade, com a sociedade capitalista. (TONET, 2012, p. 17-18)

Outra dimensão do mesmo processo de comercialização da vida trata-se da alienação do trabalho, pois, o produto do trabalho humano se afasta do homem e ganha uma força que lhe foge do controle. O homem através do dispêndio de sua força de trabalho altera a natureza e produz a riqueza material da sociedade, esta que passa a circular no mercado, entretanto, em algum momento deste processo o seu produtor perde não apenas o contato, mas também a noção do que é feito dela. Este processo de afastamento do seu criador dos resultados dos seus atos de trabalho tem como um dos fatores “a produção não para o consumo próprio e sim para a troca, os produtos mudam necessariamente de mãos. Na troca o produtor entrega seu produto deixando de saber o que é feito dele.” (ENGELS, 2009, p. 215). Seja em qual estágio for no processo de apropriação da mais-valia, inserção no mercado, troca e circulação, passa a ser estranho ao seu produtor. O trabalhador não mais reconhece o fruto de seu trabalho, torna-se não apenas estranho à ele mas também passa a desempenhar sobre o seu produtor uma força poderosa capaz de subjugá-lo.

> E é na sociabilidade capitalista que o estranhamento ganha a sua forma mais acabada, pois ali o conjunto do processo, incluindo o produtor, o processo de trabalho e o próprio produto, se torna uma realidade estranha, poderosa e hostil, que se opõe a uma construção autenticamente humana dos indivíduos. (TONET, 2012, p. 25)

O desenvolvimento da vida material no capitalismo está interligado ao fenômeno social das relações mercantis que impulsionam a circulação monetária e jurídica com força assombrosa: “As condições burguesas de produção e de troca (...) fez surgir tão poderosos meios de produção e de troca, se assemelham ao feiticeiro que não consegue mais dominar as potências infernais que evocou.” (MARX e

ENGELS, 2009 p. 60). O trabalho torna-se alienado e os trabalhadores sentem a exploração do trabalho na carne devido ao processo de deterioração de suas condições de vida permitida a partir da separação do produtor dos meios da produção e da riqueza social produzida.

Não é por acaso que a 'espontaneidade' dos homens ocupa lugar privilegiado na doutrina jurídica contratual. Há um motivo de ser, tal qual discorremos até aqui, "o direito faz funcionar, assim, as categorias da liberdade e da igualdade, já que o homem não poderia dispor de si se não fosse livre (...) nem poderia celebrar um contrato" (NAVES, 2012, p. 13) é preciso que se apresente a equivalência formal:

> Para que a troca mercantil se efetue é necessário que os possuidores de mercadorias se reconheçam reciprocamente enquanto proprietários privados (...) é preciso, portanto, que cada um deles reconheça o estatuto de sujeito de direito do outro. Do mesmo modo, o ato de troca só se realiza por meio de um contrato que permite que as vontades dos proprietários se exprimam em um acordo que "harmoniza" os distintos e contraditórios interesses das partes. (Idem, 2001, p. 3)

A teoria contratual, para o direito burguês, é o lócus onde se jungem interesses de indivíduos acerca da disposição de determinado bem ou ato jurídico, tendo por base o princípio da autonomia da vontade entre as partes. Segundo Mello (2003, p. 198), as manifestações oriundas dos negócios jurídicos bilaterais são distintas ao mesmo passo em que coincidentes, recíprocas e concordantes. O momento decisivo da formação contratual é a materialização do acordo entre os participantes do negócio jurídico.

O acordo de vontades estabelecido entre os sujeitos colocam os mesmos como iguais uns perante os outros para realizarem as operações entre si, inclusive para um se alienar ao outro. "Desse modo, o direito põe o homem em termos de propriedade, ele aparece ao mesmo tempo na condição de sujeito e objeto de si mesmo, isto é, na condição de proprietário que aliena a si próprio." (NAVES, 2012, p. 12).

A liberdade do proletário é a de vender sua força de trabalho, se trocar por um salário, "ele é livre – pois não é constrangido a vender-se" (Idem, 2008, p. 68-69), ao passo que a liberdade dos detentores dos meios de produção e da classe social dominante é manter-se enquanto dominante. "Por liberdade, nas condições atuais da produção burguesa, entende-se liberdade de comércio, a liberdade de comprar e

vender.” (MARX e ENGELS, 2009 p. 75). Pachukanis explicita, pois a diferença entre o trabalhador assalariado e o escravo:

> O escravo está totalmente subordinado ao seu senhor e é justamente por isso que esta relação de exploração não necessita de nenhuma elaboração jurídica particular. O trabalhador assalariado, ao contrário, surge no mercado como livre vendedor da sua força de trabalho e, por esta razão, a relação de exploração capitalista se realiza sob a forma jurídica do contrato. Acredito serem estes exemplos suficientes para por em evidencia a importância decisiva da categoria de sujeito na análise da forma jurídica. (1988, p. 69)

Nas sociedades escravistas e feudais as relações de exploração se davam pelo uso direto da força através da imposição do senhor de escravos ou através dos laços de servidão para com o senhor feudal que impunha ao servo obrigações, já na sociedade do capital, a garantia da perpetuação do sistema se dá através de vínculos jurídicos e instrumentos estatais sofisticados que na aparência indicam que os sujeitos são livres, quando na verdade possuem autonomia limitada, mas não limitada ao bem comum e sim à interesses específicos de determinados grupos.

> Esta liberdade de dispor da propriedade capitalista é impensável sem a existência de indivíduos necessitados de propriedade, ou seja, de proletários (...). Define todas as pessoas como igualmente ‘dignas’ de serem proprietárias, mas não as torna, por isso, proprietários. (PACHUKANIS, 1988, p. 84)

A suposta condição de plena liberdade do trabalhador aliada a “ilusão de sua independência se mantém pela mudança contínua dos seus patrões e com a ficção jurídica do contrato.” (MARX, 1988, p. 667). Quando na concreticidade de suas vidas os trabalhadores do mundo inteiro tem se trocando por um salário, este que constitui apenas o básico para que ele se mantenha em pé na cadeia de produção, “o custo do operário se reduz praticamente ao que lhe custa para se manter e perpetuar sua descendência.” (MARX e ENGELS, 2009, p. 62). Por mais que uma determinada legislação trabalhista e processual venha a considerar o caráter de vulnerabilidade do trabalhador e procure meios de sanar ou reduzir as intempéries da sociedade moderna frente à condição de fato do proletariado, por mais lúcida que aparente ser teoricamente na proteção aos seus interesses, a realidade se apresenta de outro modo. Isto não implica desconsiderar ou descaracterizar a importância da proteção deste direito social, fruto da própria luta do proletariado.

Mais vulnerável às crises e demandas do capital, a classe trabalhadora, precisa perpetuar a sua existência, se manter viva e daí a importância da luta por condições melhores, não para continuar sendo explorada cotidianamente, mas para ter condições de se alimentar, se vestir, se reproduzir, de se relacionar socialmente, de organizar, de ocupar mais espaços e ter voz, "a gente não quer só comida a gente quer saída para qualquer parte" (ANTUNES, et al.,1987)

Mesmo com o desenvolvimento do Estado social e com o exercício de políticas públicas sociais que amenizam as desumanidades e situações de fragilidade da sociedade, sobretudo as camadas mais necessitadas economicamente, entendemos que a natureza estatal e jurídica está inserida no conjunto dos interesses da classe social dominante, revelando não apenas o processo de reificação do homem, mas também, sinalizando o desenvolvimento ideológico contraproducente[16] da representação do sujeito de direito para a luta da libertação humana da exploração de uns sobre outros.

2.3 A suposta "neutralidade" do direito: apontamentos sobre o fenômeno ideológico e suas marcas na memória social dominante.

A ideologia, enquanto consciência social, é inseparável das sociedades de classe, "em termos do materialismo histórico e dialético, é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe." (CHAUÍ, 1998, 78-79). A ocultação da luta de classes existente na sociedade, da apropriação da riqueza produzida, do caráter da propriedade privada, da natureza da família e das relações éticas e morais, por exemplo, não escapam do ideário dos grupos socialmente preponderantes. Marx e Engels (1998, p. 48-49) nos dizem que a classe dominante é detentora não apenas do domínio na vida material dos homens, mas também do domínio espiritual.

> Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, consequentemente, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam

[16] Contraproducente para a classe trabalhadora no sentido **revolucionário de emancipação humana**, não sendo danoso o modo como se reproduz a categoria do sujeito de direito para a estabilização da "ordem" na sociedade civil tal como conhecemos.

> uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que tem uma posição dominante, entre outras coisas, também como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas ideias são, portanto, as ideias dominantes de sua época.

A ideologia[17] opera tal como um *make up* que encobrindo a face desumana dos sentidos da exploração e opressão deixando-os com aparência cintilante na tentativa de mascarar a violência existente. Mascarar os motivos reais das desumanidades e injustiças sociais sofridas pelos homens para que não se tornem evidentes é uma das funções da ideologia. Assim, diversas justificativas para as diferenças socioeconômicas podem ser apontadas, a corrupção, a alta do dólar, a crise econômica, meritocracia, etc., contanto que não indiquem como resposta a divisão da sociedade em classes e que todos os exemplos citados são frutos podres de seu próprio modelo econômico.

Mas a base material, para que uma determinada ideologia possa existir, deve ser mantida para que faça algum sentido. Não se trata de dicotomia entre falso e verdadeiro, as ideologias possuem um pé na realidade mas a realidade é invertida pela ideia “como a inversão dos objetos na retina” (MARX e ENGELS, 1998, p. 19).

Neste processo, as formas política e jurídica, na sociedade capitalista, são aliadas na transmissão e solidificação das ideias dominantes e possuem papeis históricos decisivos na contenção do antagonismo de interesses e propósitos.

> O Estado (...) aparece como comunidade porque é assim percebido pelos sujeitos sociais. Estes precisam dessa figura unificada e unificadora para conseguirem tolerar a existência das divisões sociais, escondendo que tais divisões permanecem através do Estado. (CHAUÍ, 2006, p. 66)

A divergência e os conflitos sociais afunilaram-se intensificando a necessidade da contenção - ou por vezes, ocultação - dos interesses antagônicos das classes, através do ordenamento legal, da repressão estatal, da ideologia dominante (que não se encontra apenas nos aparelhos estatais mas está dispersa em amplos setores da sociedade civil), onde ela é transmitida e convertida em ideias universais, válidas, comuns à todos os indivíduos seja na legislação, escolas, universidades, igrejas, artes, internet, etc.

---

[17] Entendida em termos marxianos.

> Todos esses procedimentos consistem naquilo que é a operação intelectual por excelência da ideologia: a criação de universais abstratos, isto é, a transformação das ideias particulares da classe dominante em ideias universais de todos e para todos os membros da sociedade. Essa 'universalidade das ideias é abstrata porque não corresponde a nada real e concreto, visto que no real existem concretamente classes particulares e não a universalidade humana. As ideias da ideologia são, pois, universais abstratos. (Ibidem, p. 86)

A aparência da qual se revestem, Estado e Direito, não revelam imediatamente o privilégio de uns sobre os outros. Indistintamente se apresentam como representantes dos interesses gerais da coletividade, por isso a sensação de universalidade, na qual os sujeitos se identificam como se os direitos fossem direitos e deveres iguais para todos, quando na verdade alguns possuem mais direitos e menos deveres que outros. Ou como se fosse possível haver uma neutralidade neste campo.

O sistema jurídico de um país pode até parecer ser justo e coerente em sua totalidade (e provavelmente o seja em determinados aspectos, temáticas, ramificações) esta aparência se deve, em parte, devido à forma como se apresenta, descrita no texto de lei, a quem se diz destinar - dirigida a um público amplamente distribuído de modo impessoal, indistintamente etc.

Envernizados com a camada da 'neutralidade" e espalhados, os interesses particulares estão presentes no ordenamento legal do Estado - em suas constituições, em pactos internacionais dos quais os mesmos são signatários, etc. - assim como na prática da operação do direito - na jurisprudência, nos tribunais, na transmissão do ensino nas faculdades de direito.

> Já podemos perceber o papel decisivo que o direito joga na luta de classe burguesa. O nascimento da forma jurídica moderna, o reconhecimento de um estatuto universal de sujeito de direito que pertenceria "naturalmente" a todos os homens, é uma forma de subjugamento dos trabalhadores que aparece como o seu contrário: como a realização da liberdade e da igualdade dos homens. (NAVES, 2001, p. 4)

Esse "suposto mito da neutralidade do saber e da universalidade dos princípios da ciência positivista, expressão da fase concorrencial do Capitalismo, abnega o 'problema crítico do conhecimento histórico' e ordena-se por uma perspectiva linear, estática e conservadora." (WOLKMER, 2003, p. 20). Por isso faz-se de fundamental importância a compreensão do movimento do direito não deve

ser encarada apartada da historicidade, embora esta prática ocorra de modo reiterado.

> Tal como todo complexo social, o Direito também é intrinsecamente contraditório. A sua ineliminável contraditoriedade específica tem por fundamento o fato de que toda regulamentação jurídica deve abstratamente generalizar os conflitos sociais em leis universais. Como os conflitos sociais nunca são iguais, contudo, estabelece-se aqui uma ineliminável contradição entre a homogênea abstratividade da lei jurídica e a infindável diversidade dos conflitos sociais. Em outras palavras, o Direito pode apenas existir almejando o impossível: construir uma ordem jurídica que torne iguais casos concretamente distintos. A universalidade da lei só pode, por isso, ser abstrata e estar sempre em contradição com os casos concretos, particulares. (LESSA, 2012, p. 100)

Desde que a burguesia ampliou seu domínio ela "é protegida em todo mundo pelas leis, pela polícia e pelos tribunais." (PACHUKANIS, 1988, p. 73). Estes interesses comuns, somente são comuns para aqueles integrantes de uma mesma classe social econômica, a dominante e não a coletividade na sua totalidade, "o papel do Direito ou das leis é o de fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal, e por ser legal e não violenta deve ser aceita." (CHAUÍ, 2006, p. 82)

Marx, em um trecho d 'O Capital nos traz uma passagem que ajuda a clarificar o processo de desigualdade material da legalidade e o tratamento jurídico para com dois sujeitos distintos, um deles proprietário de meios de produção e outro desprovido destes:

> Admira a justiça capitalista! O proprietário de terras, de casas, o homem de negócios, quando expropriados pelos "melhoramentos" como estradas de ferro, abertura de ruas, etc., não recebem apenas indenização plena e completa. De acordo com a lei humana e divina, tem ainda de ser consolados por sua "renuncia" forçada, mediante lucro considerável. Mas, o trabalhador, com mulher e filhos e seus pertences, é lançado à rua e se acorre em massa para os bairros onde a municipalidade zela pela ordem, é perseguido pela polícia sanitária. (MARX, 1988, p. 768).

Mas para todos os efeitos," todos são iguais e livres", verifiquemos, pois, um trecho do primeiro artigo da Declaração Universal dos direitos humanos – DUDH

(1848)[18]: “Artigo 1º - Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” O demonstrativo entretanto, não se verifica na vivência dos homens em sua completude. Os indivíduos dos países desenvolvidos têm mais condições de serem “livres e iguais” entre si do que os subdesenvolvidos, por exemplo, o que não implica desconsiderar a existência de desigualdades sociais, opressão e exploração no interior daquelas nações.

Então a que serve a proclamação da igualdade e liberdade? Márcio Bilharinho Naves n’ “A ilusão Jurídica” nos diz que essas determinações são imprescindíveis para a comercialização humana dela mesma, por ela mesma “Todo o mistério do direito e a liturgia sagrada que consagra os direitos do homem aparecem aqui em sua crua realidade: a liberdade e a igualdade são determinações do valor de troca.” (NAVES, 2001, p. 3). Capazes de salvaguardar a ordem social, de modo que a mesma não desmorone e nem descambe em uma desordem generalizada suficientemente capaz de ameaçar o poder constituído.

A realidade material da exploração é invertida para que os dominados não consigam captá-la, caso contrário, a ideologia não cumpriria seu papel, por isso é que “em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmara escura” (MARX e ENGELS, 1998, p.19). Proporcionando a dominação econômica, política, social, memorialística, historiográfica, cultural, artística, pedagógica e ideológica, etc.

Memória e ideologia, neste sentido estão profundamente vinculadas. Na medida em que a memória pode ser instrumento de propagação e assentamento de ideias distorcidas sobre um determinado aspecto da sociedade no pensamento de uma classe sobre outra, de modo a garantir a dominação.

Entretanto, nossas compreensões de mundo, as ideias que produzimos e transmitimos não podem, isoladamente, ser suficientes para nos definir enquanto humanos e sujeitos sociais sem a base material. Antes de tudo, de elaborar teorias e de construir paradigmas precisamos nos manter de pé, fazer com que a carne se mova, se alimente, se reproduza, perceba a necessidade para que assim faça as prévias ideações e objetivações necessárias para que os indivíduos possam

[18] Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html

prosseguir e compreender o que lhes cerca através das interações consigo mesmo e com os demais.

Com o desenvolvimento do ser social, a partir das constantes alterações da natureza[19] e o desenvolvimento das relações de produção, os indivíduos, frutos da estrutura social, em classes sociais antagônicas, reforçaram também a interação mútua com os demais a partir de suas experiências, construindo memórias, levando elas adiante, acumulando-as e também as esquecendo, propositalmente ou não.

A análise da memória vinculada ao social nos é trazida primeiramente em Maurice Halbwachs[20], embora a memória tenha sido objeto de investigação da humanidade durante longo período, sua base e natureza social passou a ser fruto de interesse das ciências, de modo geral, no século XX. Halbwachs, "acusando a influência de Durkheim, viria a inaugurar uma conceptualização da memória enquanto fenómeno eminentemente colectivo, introduzindo este conceito no léxico das ciências sociais." (PERALTA, 2007, p. 5)

A partir dos trabalhos iniciados por ele é que se pensa a memória para além da natureza individual, em relação aos seus contemporâneos e ao pensamento que prevalecia até então, segundo Duvignaud (2006), prefaciador de "Memória Coletiva", as teses do autor superam àquelas psicologizantes.

Para Halbwachs (2006) não é possível concebermos a problemática da localização das lembranças e da recordação se não tomarmos como base os contextos sociais que fazem referência a reconstrução da memória. Assim, sem partir da natureza social faz-se impossível compreender como é construída e reconstruída a memória. Magalhães e Almeida (2011, p. 99) enfatizam a contribuição halbwachiana da natureza social da memória, esta que "não brota de indivíduos isolados, mas sim dos marcos de uma sociedade, da interação e do lugar que os sujeitos ocupam em um grupo social."

O indivíduo é o sujeito da recordação, porém ele recorda enquanto participante do grupo e a sociedade é o lócus onde os sujeitos adquirem as memórias, "a rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de

---

[19] A força de trabalho é "a expressão mais condensada do que temos de mais humano como indivíduos: a nossa relação com a história da humanidade, como nos articulamos com ela, o que somos, o papel que jogamos ao complexo processo de desenvolvimento da humanidade" (LESSA; TONET; p.67, 2011)

[20] O autor inicia seus estudos acerca da memória coletiva a princípio, em "Os contextos sociais da memória" (1925) e conclui n' "A Memória Coletiva" obra póstuma do sociólogo francês originalmente publicada em 1950.

solidariedade múltiplas em que estamos envolvidos" (HALBWACHS, Op. cit., p. 12). A memória individual existe na medida em que o indivíduo é composto por uma combinação das memórias dos diversos grupos pelos quais ele transita, seja a família, a escola, o trabalho, grupo de amigos da infância, os vizinhos de bairro, os membros da igreja, etc. Participando cada qual de sua memória pessoal e da memória dos outros.

Neste sentido, segundo o autor, o papel dos outros sujeitos integrantes do grupo são imprescindíveis na construção da memória. Mesmo que, de imediato, uma memória aparente ser puramente individual na cabeça de alguém, o grupo estará nela presente. Seja reforçando, complementando ou desencorajando as lembranças numa ação conjunta com a percepção que tivemos dos eventos. Em outras palavras, mesmo que nos pareça, a partir da nossa percepção dos acontecimentos, que determinados eventos que somente nós vimos sejam apenas experiências solitárias nossas as lembranças desses eventos são coletivas e por este motivo podem ser também ser rememoradas pelos outros.

> É muito comum atribuirmos a nós mesmo, como se apenas em nós se originassem, as ideias, reflexões, sentimentos e emoções que nos foram inspiradas pelo nosso grupo. Estamos em tal harmonia com os que nos circundam, que vibramos em uníssono e já não sabemos onde está o ponto de partida das vibrações, se em nós ou nos outros. (HALBWACHS, 2006, p. 64).

Entretanto, em suas formulações o autor não tratou dos conflitos e disputas da memória, os usos que dela se pode fazer neste sentido. Enfatizando o caráter estável e harmônico[21] e estável dos grupos. Segundo Peralta (2007, p. 6) ele negligencia a natureza dialógica, negocial, conflitual e intertextual tanto da memória quanto da identidade. Deste modo "toda a dinâmica processual decorrente das disputas ocorridas no palco social pela hegemonia da memória, ou seja, as lutas pela dominação, os conflitos, os interesses antagônicos subjacentes à construção social do passado, está ausente na análise de Halbwachs"

Há tantas memórias coletivas quantos grupos existem, a memória social precisa ser compreendida no plural e de forma dinâmica, temos memórias aos montes, entretanto, esses grupos nem sempre são harmoniosos, há conflitos de interesses na sociedade e nas memórias desses grupos. Em "Los trabajos de la

[21] Relacionada intimamente à questão da identidade.

memória", Jellin (2012, p. 40) trabalha a questão da memória enquanto espaço de luta, segundo a autora não há espaço para a harmonia neste campo de estudo, a memória é um campo de luta política, contra o esquecimento ela esconde a realidade da contradição entre memórias opostas.

Algumas memórias são mais evidentes que outras, "Se há diversas memórias coletivas, certamente algumas são mantidas socialmente conforme as exigências ou necessidades do presente" (MAGALHÃES e ALMEIDA, 2011, p. 101). E por isso são transmitidas de modo diverso na sociedade, enquanto que outras estão às margens da memória e história oficiais, por exemplo, a memória das mulheres, dos escravos, daqueles que perderam as guerra, das vítimas de abuso sexual, dos trabalhadores no chão de fábrica.

> Nesse sentindo há várias memórias coletivas ou de grupos, de classe: que se tornaram memórias coletivas validadas, legitimadas e, consequentemente, mais evidenciadas e reproduzidas em detrimento de outras. Nesse contexto, outras memórias coletivas pouco evidenciadas, circulam por meio da social, constituídas com base em marcos e quadros de referência social, de experiências absorvidas na vida ordinária ou de uma práxis construída a partir de experiências contra hegemônicas. (Ibidem, p. 102)

Os heróis da nação e da memória nacional, em sua maioria figuras masculinas, pertencentes aos setores mais importantes da sociedade, "até recentemente, as memórias levavam em conta, quase exclusivamente, a história das classes dominantes" (MAGALHÃES e ALMEIDA, 2011, p. 103). A construção da figura imponente, forte, valorosa se dá pela sua própria classe por meio das narrativas e celebrações de seus feitos. A rede de transmissões das memórias e seus instrumentos, no decorrer do desenvolvimento das sociedades de classes, trouxe até nós o predomínio da memória de grupos determinados na história.

> Quiénes son esos actores? (...)Se trata de actores que luchan por el poder, que legitiman su posición en vínculos privilegiados con el pasado, afirmando su continuidad o su ruptura. En estos intentos, sin duda, los agentes estatales tienen un papel y un peso central para establecer y elaborar la "historia / memoria oficial". Se torna necesario centrar la mirada sobre conflictos y disputas en la interpretación y sentido dei pasado, y en el proceso por el cual algunos relatos logran desplazar a otros y convertirse en hegemónicos. (JELIN, 2012, p. 72)

Esta problematização vincula-se a um processo de separação, descrição ocultação, silenciamento conforme atenda-se aos padrões das classes dominantes, por sinal, detentoras também do poder da dominação da memória.

> Poder e domínio gerados no modo de produção provocam desejo social de permanência. A memória projeta-se como memória objetivada: em textos, em fatos, em monumentos, etc. O que está feito, não apenas o está; conservado para o futuro será evocado, dissipando memórias vivas que não puderam ser imobilizadas (objetivadas), ou que foram destruídas por não interessar àqueles que detêm o poder. (MEDEIROS, 2015, p. 78)

Compreender estes sentidos da manipulação e abusos da memória[22] se revela tarefa imprescindível para que possamos analisar as relações de poder a que estão vinculadas.

Entendemos que a memória está associada ao fenômeno ideológico. Neste sentido, a memória social está sujeita à reprodução de ideários específicos[23] dessas classes podendo estar presentes na memória objetivada do texto de lei e nas diretrizes do Estado, por exemplo. Refletindo o abuso de algo eminentemente humano, a instrumentalização das memórias humanas nas relações sociais, para que se negue a necessidade de superação da exploração do homem.

A construção de uma memória social dominante diz muito sobre a história dos homens desde o surgimento das classes sociais, permeada de contradições, pela luta. Magalhães e Almeida (2011, p. 102) em suas observações sobre a "memória ideologizada" foram levados a considerar a existência de mecanismos controladores da transmissão da memória social "na medida em que define o que se recorda coletivamente e quais são os aspectos selecionados para o processo de memorização social"

A transmissão da memória oficial do discurso do Estado, sempre que preciso, velou condições de dominação para se manter de pé. Em harmonia com Poulantzas (1980), toda forma estatal sempre se edificou com base em uma ordem jurídica por mais violenta e sanguinária que aquela fosse. Basta que citemos alguns exemplos

---

[22] Paul Ricoeur (2007) explora a fenomenologia dos abusos e estabelece uma classificação sobre as formas de manipulação da memória. Nos interessando de sobremaneira, o nível prático da memória manipulada que segundo o autor, se dá por meio da elaboração de narrativas vinculadas à legitimação do poder dos governantes de um Estado - Nação numa determinada sociedade. O abuso da memória, é permitido por meio das narrativas e nestas podem ocorrer excessos de valorização quanto excessos de esquecimento por meio de processos ideológicos.

[23] Empregamos aqui um sentido específico do termo ideário, em sentido estrito, voltado para assegurar a exploração econômica, dominação política e desigualdade social através do ocultamento da realidade, conforme aponta Chauí (2006). Este ideário é a ideologia, espécie do gênero ideário. Para a autora a ideologia não é, portanto, qualquer ideário, embora comumente associada desta forma ou enquanto conjunto de ideias.

de experiências ditatoriais e sanguinárias na América Latina, as de extrema-direita na Europa, ou ainda o Stalinismo na URSS.

> A função da ideologia consiste em impedir essa revolta fazendo com que o legal apareça para os homens como legítimo, isto é, como justo e bom. Assim, a ideologia substitui a realidade do Estado pela ideia do Estado – ou seja, a dominação de uma classe é substituída pela ideia de interesse geral encarnado pelo Estado. E substitui a realidade do direito pela ideia do direito - ou seja, a dominação de uma classe por meio das leis é substituída pela representação ou ideias dessas leis como legítimas, justas, boas e válidas para todo. (CHAUÍ, 2006, p. 82-83)

O fenômeno jurídico enquanto conjunto de ideias de caráter normativo, ideias que traduzem o "ideal" de justiça a ser alcançada, ideias que buscam organizar a sociedade mediante um determinado padrão (tal como a definição da sanção para a não-observância das regras postas), etc., perpassam a compreensão de memória ideologizada. Ao produzir estas sistematizações acerca do que é bom, justo, o que deve ser seguido por todos, veiculadas como verdades realizam o controle social e deste modo cumprem sua tarefa, afinal "é correto porque está na lei". Mas na história da humanidade têm sido perpetradas, inclusive, inúmeras crueldades traduzidas em nome da lei e do Estado de Direito. Trata-se do poder ideológico reforçado, produzido e reproduzido por uma ampla parcela da população que não consegue identificar o falseamento no discurso de neutralidade do Estado, das leis, dos tribunais, da polícia, da moral, etc. Presente na memória social, construída, inserida nela.

Se possível fosse verificar facilmente tais intenções por detrás de como as ideias se apresentam no plano do imediato - a ideologia não conseguiria cumprir seu papel. De acordo com Mascaro (2015, p. 27) "é preciso combater esse horizonte estruturalmente criado pelas grandes máquinas da ideologia. Elas são, por sua vez, materialidades da reprodução capitalista, de sua própria forma de sociabilidade".

A análise histórica das relações sociais é elemento essencial na tentativa de compreender o movimento da realidade para além da sua aparência. Por isso, é preciso que compreendamos as "circunstâncias sócio históricas em que os significados são construídos concebendo-a [a memória] enquanto fenômeno dinâmico (...), no movimento das relações sociais e da história em constante locomoção" (PRATES E SANTOS, 2018, p. 1)

Segundo Medeiros (2015) uma coisa é o processo ontológico do desenvolvimento dos homens na natureza e sociedade, outra se refere à memória

que se faz desse processo. Diferenciam-se, segundo o autor, o sentido de uma memória imobilizada[24] e o fim que atribuirá o historiador quando trabalhar com ela. É sobre aquela memória histórica presente nos documentos que debruçar-se-á o historiador com certa autonomia não evocando, mas confrontando seus relatos, narrativas, dados na tentativa de fazer aproximações do real sob a luz da ciência.

Pensar criticamente as condições materiais de como reproduzimos a vida diariamente, buscar as raízes e explicações para o modo como as coisas são para além da aparência imediata da existência ou para além da explicação por meio dos poderes estranhos que nos subjugam (Deus, a religião, forças naturais, sociedade, normas jurídicas de um Estado, etc.) constituem riscos iminentes para aqueles que possuem as rédeas do poder material e espiritual. Enquanto que a análise das relações sociais se encaradas apartadas da historicidade, tenderão a reproduzir com frequência as mesmas estruturas de dominação.

> Diferentes entre si, a constituição do Estado (à medida que se constitui seu ordenamento jurídico) por um contrato social ou por uma outorga divina (os dez mandamentos) são maneiras justificadoras para a constituição de uma ordem laica ou religiosa respectivamente. Ambas as construções estão ai na memória de uma democracia burguesa contratada (regida por uma constituição) ou de um estado com motivações religiosas. Apesar da abstração de ambos, (...) não se deve olvidar que decorrem de realidades postas e possuem finalidade: constituir uma relação de mando historicamente possível e espelhada nos conflitos e necessidades existentes. (MEDEIROS, 2015, p. 95)

De modo a compreender como o fenômeno jurídico se desdobra âmbito da educação superior no Brasil e como estes campos se comunicam numa sociabilidade marcada pela contradição e reprodução social da ideologia das classes sociais dominantes é que avançaremos para as próximas discussões.

[24] A memória física, imobilizada, registrada nos documentos, textos, monumentos, etc. decorre da memória viva, segundo Medeiros (2015, p. 79). Porque foram as classes sociais, os grupos sociais, as gerações, que sentiram a necessidade de imobilizá-la para a eternidade que transpuseram seus intuitos, sua identidade, sua sede de poder. Cabendo, pois, ao historiador realizar o trabalho científico de averiguação das memórias: “O historiador só trabalha com a memória objetivada, mesmo que seja ele a imobilizá-la, e com a sua própria memória viva [...]. Mas mesmo nessa, memória objetivada, não a toma como verdade, confronta com outras, contextualiza, vê sua possibilidade.”

3. REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO JURÍDICO

3.1 Marcos sócio- históricos e legais do curso de direito no brasil

Antes de adentrarmos nas peculiaridades do ensino jurídico no período imperial, faz-se necessário esclarecer que embora tenham passado a existir faculdades isoladas de um ou outro curso na realidade do Brasil colônia. Segundo Rodrigues (2002) o Brasil não teve amparo da metrópole no que tange ao ensino superior durante o período colonial, mas a vinda e presença da família Real e o período joanino, em si, “provocou a criação iniciativas culturais, como as aulas de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, a cadeira de Artes Militares, o Morro Florestal, a Imprensa Régia e a Biblioteca Nacional.” (VENÂNCIO FILHO, S/D, p. 13), configurando um legado no campo científico e cultural.

Entretanto, estas iniciativas não se caracterizaram, pelo incentivo à autonomia do ensino universitário no território. A ideia de universidade surgiu recentemente na nossa história, já no século XX, processo tardio em comparação aos países vizinhos, datando - as universidades pioneiras da América Latina - do século XVI.

Em 1822, a partir da independência, que começaram a brotar os anseios da classe proprietária de um ensino superior jurídico próprio, revelando os sentidos da necessidade sócio histórica do momento que se encontrava o Brasil “para servir de suporte aos interesses das oligarquias, dos grandes proprietários de terra e do clientelismo vinculado ao monarquismo imperial.” (WOLKMER, 2003, p. 63-64). A independência do Brasil trouxe modificações significativas na sua estrutura administrativa quanto às relações com Portugal e rompimento do elo colonial, mas manteve a estrutura das relações de dominação política e econômica baseadas na riqueza, na cor da pele e classe social.

> Com a Independência do país, o liberalismo acabou constituindo-se na proposta de progresso e modernização superadora do colonialismo, ainda que, contraditoriamente, admitisse a propriedade escrava e convivesse com a estrutura patrimonialista de poder. (Ibidem, p. 66)

A cultura jurídica dos filhos dos senhores das elites (urbanas e agrárias), antes da independência, era adquirida no exterior, traziam estes moços, “os bacharéis e doutores que iam chegando de Coimbra, de Paris, da Alemanha, de

Montpellier, de Edimburgo, [e Salamanca] (...) o verdor brilhante dos vinte anos, as últimas ideias inglesas e as últimas modas francesas" (FREYRE, 2013, p. 447). Após a conclusão do bacharelado em ciências jurídicas retornavam com valores europeizados "de uma nova aristocracia: a dos sobrados. De uma nova nobreza: a dos doutores e bacharéis" (Ibidem, p. 446).

Ocorre que, com a desvinculação entre metrópole e colônia, medidas para organizar a questão jurídica no Brasil imperial, precisaram ser tomadas "isto se deveu a necessidade de romper com Portugal o vínculo relativo às questões jurídicas, especialmente nos primeiros momentos da independência, quando não era possível recorrer a Coimbra." (ANJOS, 2007, p. 46). Pois, a maioria dos bacharéis em direito retornam de lá para posteriormente exercer a atividade da advocacia e também ajudar a formar os quadros administrativos, não raro como funcionários públicos.

> (...) com o objetivo de obter para o país futuros magistrados e acautelando a notória falta de bacharéis formados para os lugares da magistratura. O evento da Independência é claramente mencionado, inclusive com a referência de que seria incompatível que os brasileiros continuassem a demandar a Universidade de Coimbra, ou quaisquer outros países estrangeiros. (VENÂNCIO FILHO, S/D, p. 19)

Diante destas questões significativas, foram regulamentadas no Brasil as primeiras faculdades de direito anos mais tarde abrindo a possibilidade de ampliação do número de profissionais do direito que já detinham significativo prestígio em território nacional por conta de sua cultura não rural e valores alienígenas, "a ascensão dos bacharéis brancos se fez rapidamente no meio político, em particular, como no social, em geral." (FREYRE, Op. cit., p. 446)

A primeira constituição do Brasil possuía cunho liberal e continha em si contradições gritantes entre o que fora posto na letra de sua lei e as relações sociais que se estabeleciam entre os sujeitos. A escravidão mantinha-se ao mesmo tempo em que direitos e garantias individuais encontravam-se previstos em seu texto, num rol próprio à estes. Um trecho de seu 1º artigo dispunha que "O IMPÉRIO do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brazileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente" (BRASIL, 1824). Conquanto a referência da liberdade e independência estejam atreladas à postura de não submissão à outras nações, a primeira parte da "associação de todos os brasileiros" se refere uma parcela

reduzida da população naquele dado momento, no qual uns são mais brasileiros que outros, estes outros, olvidados.

> (...) imbuída de idéias e instituições marcadamente liberais, originadas da Revolução Francesa e de doutrinas do constitucionalismo francês, associadas principalmente ao publicista Benjamin Constant. Tratava-se de uma Constituição outorgada que institucionalizou uma monarquia parlamentar, impregnada por um individualismo econômico e um acentuado centralismo político. Naturalmente, essa Lei Maior afirmava-se idealmente mediante uma fachada liberal que ocultava a escravidão e excluía a maioria da população do país. A contradição entre o formalismo retórico do texto constitucional e a realidade social agrária, não preocupava nem um pouco a elite dominante, que não se cansava de proclamar teoricamente os princípios constitucionais (direito à propriedade, à liberdade, à segurança), ignorando a distância entre o legal e a vida brasileira do século XIX. (WOLKMER, 2003, p. 70-71)

Cabe salientar que "a primeira constituição brasileira nascia imposta pelo rei ao 'povo' minoria de brancos e mestiços que votava e que de algum modo tinha participação na vida política" (FAUSTO, 1995, p. 149). Conforme consta no art. 179, inciso XXXIII da Constituição de 1824, aos "cidadãos brasileiros", não quaisquer cidadãos, como notou Fausto, é que foram garantidos:

> Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte: XXXIII- Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL,1824)[25]

A previsão constitucional da criação de universidades - para atender às carências da educação superior no país - foi o solo que "levou o Poder Executivo, com base no artigo 179, item 33, a baixar o Decreto de 9 de janeiro de 1825, criando, em caráter provisório, um Curso Jurídico na Corte." (CORDEIRO, 2002, p. 53). Apesar do decreto deste ano prever a criação do primeiro curso jurídico a sua existência foi de natureza efêmera. Sendo considerados os primeiros cursos aqueles implantados dois anos após, em 1827. Diante disto, assevera Anjos:

> [...] para que fosse suprida esta lacuna e respondidos os anseios sociais, através do Decreto de 1.825 foi criado um curso jurídico provisório na cidade do Rio de Janeiro. Em seguida, o Imperador sancionou, em 11 de agosto de 1827, a lei que criou os primeiros

[25] Cf. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>

> cursos jurídicos do Brasil. Estes cursos se instalaram em São Paulo, em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco e na cidade de Olinda, em 15 de maio de 1828, no Mosteiro de São Bento. (2007, p. 46)

O processo de escolha da localização que abrigaria os primeiros cursos do país se deu a partir de amplas discussões e tumultos entre as personalidades importantes formadas em Coimbra. Alguns juristas defendiam a presença do curso em Pernambuco, outros em São Paulo ou Bahia, Minas Gerais, etc., até conseguirem decidir a problemática que se impunha quanto à localização, mas antes disto e em decorrência desta situação "o projeto correu o risco de naufragar, cada deputado pedindo preferência para sua província." (VENÂNCIO FILHO, S/D, p. 17). Por fim, foi aprovado "com a emenda de Araújo Lima, estabelecida a criação futura de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda e a criação imediata de cursos jurídicos nessas mesmas cidades. (Ibidem, p. 15)

Um dos primeiros cursos de Direito do país - juntamente com o de São Paulo - e a primeira do nordeste, a Faculdade de Olinda[26] destacou-se pelas influências jurídicas e teóricas alienígenas, por sua acurada atenção às tendências que surgiam no campo do direito, seu rigor científico e a formação de doutrinadores.

> O intento do Grupo do Recife foi tratar o fenômeno jurídico a partir de uma pluralidade temática, reforçada por leituras naturalistas, biologistas, cientificistas, históricas e sociológicas, apoiando-se fortemente num somatório de tendências que resultavam basicamente no evolucionismo e no monismo, sem desconsiderar a crítica sistemática a certas formulações jusnaturalistas e espiritualistas. (WOLKMER, 2003, p. 68-69)

Localizada em "cenário privilegiado do bacharelismo liberal e da oligarquia agrária paulista" (Ibidem, p. 69), marcada pelo desenvolvimento urbano[27], econômico e político, a Faculdade de Direito de São Paulo ateve-se preferencialmente a atividade prática jurídica, contendo alguns déficits sob o ponto de vista teórico, mas atuante no cenário político, a princípio com a natureza mais crítica e posteriormente deixando mais de lado este perfil e se posicionando de forma mais conservadora, "destinados à cooptação pela burocracia estatal"[28].

---

[26] Em 1854 a então sede da Faculdade de Olinda foi transferida para a cidade de Recife.

[27] Fausto (1995, 197) assiná-la que em meados do século XIX esboçou-se, nos centros mais agitados do país, "mudanças no sentido de uma modernização capitalista; ou seja, nasciam as primeiras tentativas para se criar um mercado de trabalho, da terra e dos recursos disponíveis".

[28] Ibidem, p. 69.

> A implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, (...) refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder (...). Tais centros de reprodução da legalidade oficial positiva destinavam-se muito mais a responder aos interesses do Estado do que às expectativas judiciais da sociedade. (WOLKMER, 2003, p. 67)

A primeiro momento os cursos de São Paulo e Olinda eram constituídos por nove cadeiras (cathedras), conforme Parecer CNE/CES nº 55/2004[29] (2004, p. 3-4), sendo elas: Direito Natural Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal, com teoria do processo criminal[30], Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política, Teoria e Prática do Processo Adotado Pelas Leis do Império. Tendo sido acrescidas posteriormente as cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo por meio do decreto 1.134 de 1853.

A prática pedagógica dos primeiros cursos jurídicos do Império se caracterizou por um ensino de qualidade precária, aos moldes pela rigidez do tradicionalismo em sala de aula, do legalismo, formalismo e individualismo. Santos (2008, p. 20) caracteriza o ensino jurídico no decorrer do império da seguinte forma:

> Submissão ao poder central do imperador; a veneração à cultura alienígena, na época representada pelo pensamento europeu; a elitização do ensino; a falta de um processo de ensino-aprendizagem voltado para as realidades locais; a pouca ou quase nenhuma instrução dos professores; as aulas tidas como monólogos em que o aluno era visto como mero expectador; e pelas tentativas fracassadas de melhora curricular. Porém, os objetivos do ensino eram atingidos: ensino de elite e formação geral para atuação conforme os interesses da classe dominante.

Oportunidade na qual mencionamos dois momentos decisivos no processo histórico do desenvolvimento pedagógico no capitalismo representadas nas escolas tradicional e nova - que, apesar de serem contrapostas na sua aparência, reproduziram fundamentalmente a lógica do modo de produção vigente, cada qual conforme as necessidades históricas e interesses da burguesia.

---

[29] Este parecer que tem como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito, faz a princípio uma incursão histórica no que diz respeito às singularidades do ensino de direito no Brasil desde sua formação.

[30] Disciplinas estruturadas a partir do Código criminal (1830) e do Código de Processo criminal (1832) que fixou a aplicação do anterior.

A tradicional, com origens que remetem ao século XIX, tinha na estrutura do ensino/aprendizagem os ideais de controle e obediência fixados na figura do autoritária professor, na transmissão do conteúdo, conforme podemos observar na fala do autor:

> A educação dita "tradicional", com todo o seu relacionamento autoritário entre professor e alunos, introjetava nas estruturas subjetivas o respeito à autoridade e ao poder superiores, assim como o medo da repressão [...] ensinava pré-conscientemente a cada indivíduo a necessidade da obediência e do respeito à ordem social (GALLO, 1999, p. 197)

Enquanto que a segunda, com origens no século XIX e desdobrando-se até meados do século XX, buscou contrapor-se ao tradicionalismo vigente descentralizando, para tanto, a figura do educador, não sendo mais este o sujeito fundamental da relação educacional e sim o aluno, valorizando o seu protagonismo e participação na instituição de ensino, sobre estes aspectos do escolanovismo, Gallo aborda que:

> o referencial que temos aqui passa a ser o de uma sociedade "liberal" e "democrática", na qual o indivíduo deve agir politicamente através da participação representativa. Assim, embora o processo de imposição de papéis seja mais brando, ele continua acontecendo, seguindo exatamente a mesma estrutura do tipo anterior; a única diferença é que o processo, aqui, é mais velado, dado o discurso "liberal" que o veicula. (Ibidem, p. 199)

Ambas desempenharam no decorrer do tempo papéis ideológicos decisivos à manutenção da ordem e da estrutura social dominante, Saviani (1999) aponta bem que estas escolas estão presentes em um mesmo grupo no qual o critério que as aproximam é a acriticidade. Para este autor, as escolas não críticas enxergam a sociedade como harmoniosa, não colocando em cheque a divisão da sociedade em classes sociais. As distorções ou desigualdades existentes, para as mesmas são passíveis de serem corrigidas através da educação - como força homogeneizadora para chegar a uma sociedade “igualitária” - fechando os olhos para a necessidade de transformação nas relações materiais e de produção da sociedade que engendram os males da desigualdade social, exploração e reificação, inclusive, do próprio processo educacional.

Pouco antes da “abolição” da escravidão (regime da força produtiva do país), o Brasil começou a receber um grande número de imigrantes que, como arrendatários e assalariados, seriam estes os substitutos da antiga mão-de-obra escrava. As condições de trabalho e de vida dos operários nas indústrias, eram extremamente precárias. Sua mão-de-obra era recrutada entre a população pobre, migrantes internos e imigrantes. Devido ao grande afluxo de imigrantes no Brasil, houve um grande crescimento das cidades do país, sendo o maior fluxo recebido pela cidade de São Paulo que, entre os anos de 1890 e 1900, teve um crescimento populacional de 268% (FAUSTO, 1995, p. 286). As cidades “ofereciam um campo aberto ao artesanato, ao comércio de rua, às fabriquetas de fundo de quintal, aos construtores (...), aos profissionais liberais.” (Ibidem, p. 284).

As primeiras décadas da República Velha, instaurada em 1889 por militares influenciados pela “ordem e progresso” positivista, foram marcadas pela ascensão da burguesia industrial com a “modernização da sociedade através dos conhecimentos técnicos, do crescimento da indústria [e] da expansão das comunicações”[31]. Aos poucos a crise do modelo agrário e do poderio oligárquico foi sendo substituído pelo nacional-desenvolvimentismo.

A Constituição republicana (promulgada em 1891), destacou-se, principalmente pela adoção da divisão dos três poderes, determinação do voto direto e universal para todos os brasileiros maiores de 21 anos (com exceção dos analfabetos, mendigos, praças militares e, mesmo que não estivesse explícito no texto constitucional também abrangia as mulheres) e separação entre Estado e Igreja - o país não possuía mais uma religião oficial permitindo-se o livre culto de todas as crenças religiosas. Este texto constitucional expressou os valores “assentados na filosofia política republicano-positivista” (WOLKMER, 2003, p. 89) e por sua vez manteve o afastamento das camadas populares.

> As duas primeiras constituições, elaboradas no século XIX (a Constituição Monárquica de 1824 e a Constituição da República de 1891), foram, portanto, cada uma em seu tempo, e com especificidades próprias, imbuídas profundamente pela particularidade de um individualismo liberal-conservador, expressando formas de governabilidade e de representação sem nenhum vínculo com a vontade e com a participação popular, descartando-se, assim, das regras do jogo, as massas rurais e urbanas. (Ibidem, p. 89-90).

[31] Ibidem, p. 246

Entre os anos de 1888 até 1930 houve muita efervescência no cenário nacional nos âmbitos econômico e político com a abolição da escravatura, a proclamação da república através de um golpe militar, a promulgação da primeira constituição republicana, guerras civis e revoltas (Canudos, Revolta da vacina, Guerra do contestado, Cangaço, Greve geral em São Paulo, Revolta da chibata, Tenentismo, Revolta dos 18 do forte, Coluna Prestes, entre outros).

Estas ações políticas do período, partindo da análise materialista, histórico e dialética, são reflexo da situação de miséria da população brasileira no período e da luta de classes – considerando o lócus dos sujeitos no processo de produção. Segundo Santos (2011, p. 141):

> Analisar os movimentos sociais pressupõe, desde uma perspectiva marxista, tratar do problema da luta de classes. Por classe social entende-se a instância socioeconômica na qual os sujeitos estão objetivamente agrupados a partir do lugar que ocupam no processo social de produção. Assim, o que define a posição de classe é o lugar na produção (produtor, proprietário dos meios de produção ou classe de transição), independente da quantidade de bens ou renda que o indivíduo possua.

De acordo com Marçal Ribeiro (1993, p. 19), este período foi marcado por intensas movimentações sociais e diversos ideais influenciou a reorganização escolar do Brasil. Além disso foi presenciado o surgimento do pensamento filosófico-pedagógico no Brasil, o dos escolanovistas:

> Os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar (...). Como solução para os problemas do pais, apelam para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do homem com a máquina, criando-se condições para que os indivíduos convivam com a tecnologia e a ciência. [32]

Entretanto, a valorização do pensamento tradicional e positivista na seara educacional se manteve "como consequência do próprio modelo sócio-econômico, que não havia substancialmente sido alterado com o advento da República"[33]. Não ocorreu uma mudança profunda nas relações de ensino, embora fosse necessária naquele momento.

---

[32] Ibidem, p.19
[33] Ibidem, p.19

> Concretamente, houve uma certa ampliação no ensino secundário, mas ela só ocorreu no ensino particular. No ensino público houve um pequeno aumento no pessoal docente e uma diminuição nas escolas e matrículas (...). Numa sociedade agrícola onde os meios de produção eram elementares, só a elite dominante necessitava ser letrada. O governo não se interessava em ampliar a rede secundária, pois a economia não exigia nível médio. (MARÇAL RIBEIRO,1993, p.19)

O que, neste momento, reforçava a manutenção da classe social dominante - que tinha acesso ao nível superior - acentuando mais ainda as diferenças socioeconômicas.

> [...] durante a República, as mesmas velhas idéias conservadoras se perpetuaram, tendo sido mantido o afastamento entre a população em geral e a elite, valorizando-se os cursos superiores como instrumentos capazes de manter a classe dominante no poder. O mesmo se verificou com os cursos jurídicos, para onde começam a afluir também às camadas da classe média em ascensão. (ANJOS, 2007, p. 47)

Na estrutura ensino superior jurídico ocorreram algumas alterações como decorrência da constituição republicana. A alteração de uma das cadeiras do curso foi realizada como desdobramento da laicização do Estado. A cadeira que pertencia ao Direito eclesiástico deixou de fazer parte da grade curricular com a Proclamação da República por meio do Decreto nº 10.361, de 14 de novembro de 1890**,** entretanto, surgiram cursos posteriormente ofertando a disciplina de Direito canônico.

A cadeira pertencente ao Direito natural também fora retirada reforçando novamente o viés positivista no ensino superior por meio da valorização do formalismo estatal. Acerca da retirada desta disciplina nos quadros dos cursos de direito, Ferreira (1950, p. 430), em aula inaugural no curso de doutorado de direito da Universidade do Estado de São Paulo, afirmou que “A faina reformadora desencadeada com o advento do regime republicano de 1889, havia de alcançar o sistema de ensino superior. [...] a cadeira de direito natural cedeu lugar à de filosofia e história do direito.”

Outra novidade se deu pela proliferação de cursos jurídicos pelo Brasil, anteriormente voltados apenas no eixo Pernambuco - São Paulo, inclusive de instituições particulares, que permitiu que o ensino pudesse ser difundido em outras regiões do país. Acerca do tema, Martínez (2003, p. 3) salienta que “As pressões da

sociedade civil sobre o Estado induziram a reforma educacional do Ensino Jurídico. Os dois cursos de Direito existentes deixaram de ser monopólio e passou a ser permitida a criação de novas faculdades de Direito."

Neste período é que foi fundada a primeira Faculdade de Direito do Estado da Bahia, denominada na época de Faculdade Livre de Direito da Bahia, no dia 15 de abril de 1891, "em sessão solene aberta pelo diretor, Dr. José Gonçalves da Silva – primeiro governador eleito do Estado (...) foi instalada no segundo andar do prédio de aluguel sito na Ladeira da Praça n. 19." (UFBA, 2019). Segundo Machado Neto (1969, p.153), a faculdade "logo se constituiu num centro de especulação jusfilosófica e de indagação sociológica como preocupações complementares ao puro tratamento técnico-dogmático do fenômeno jurídico". Para o jurista, a faculdade iria posteriormente impulsionar a prática e a dedicação aos estudos filosóficos e sociológicos no âmbito jurídico, estudos estes que "trouxeram ao ambiente estagnado da Província um considerável influxo de transplantação cultural sem o qual não se poderia esperar um efetivo progresso teórico nêsses setores.[34]". Sobre as influências teóricas da Faculdade, o autor nos traz as seguintes contribuições:

> Formados nas duas iniciais faculdades de Direito, os professores na novel academia traziam de Recife e São Paulo a fermentação das novas idéias que acabávamos de importar da Europa como todos os bens materiais da cultura evoluida dos povos industrializados e cultos. Era a voga do monismo de Haeckel, do positivismo de Comte, do evolucionismo de Spencer que, como reações ao pensamento tradicional, foram assimilados pela intelligentsia de um país colonial, como expressões ideológicas e quase religiosas de uma reação natural de descontentamento, própria do intelectual em face ao contexto social arcaico e dominado pelo espírito dogmático de progénie religiosa em que se achava enquadrado, contexto que lhes negava as oportunidades de um pensamento realmente original e criador. [35]

A Reforma de Benjamin Constant se concretizou por meio do Decreto de nº 1232H de 2 de Janeiro de 1891. As ciências jurídicas passariam a se estruturar da compreendendo as seguintes disciplinas (BRASIL,1891): Filosofia e História do direito, Direito Público, Constitucional, Criminal (inclusa aqui o direito militar), Civil[36],

---

[34] Ibidem, p.156

[35] Ibidem, p.154

[36] Sem ter uma codificação civil própria do Estado brasileiro, desvinculada das influências portuguesas, ocorreram diversas tentativas para a instituição do mesmo. Na vigência do império, para a elaboração e aprovação de um código civil próprio, três foram as investidas, Machado Neto (1969, p. 74) as menciona, sendo: a de Teixeira de Freitas em 1860, a de Nabuco de Araújo em 1872 e a de

Comercial (e o marítimo dentro desta), Medicina legal, Processo criminal, civil e comercial, Prática forense, História do direito nacional, Noções de Economia Política e por fim, Administrativo.

A lei 314 de 1895 - que reorganizou o ensino das faculdades de direito - fixou o currículo para os cursos na República e se manteve até o ano de 1962. Em 1896 entrou em vigor o Decreto 2.226 que instituiu o Estatuto das Faculdades de Direito da República, tratando acerca do funcionamento das mesmas:

> O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, usando da autorisação conferida pelo art. 11 da lei n. 314, de 30 de outubro de 1895, decreta: Artigo unico. Ficam approvados, para as Faculdades de Direito da Republica, os estatutos que a esta acompanham, assignados pelo Ministro de Estado da Justiça e Negocios Interiores. (BRASIL, 1896)

Apesar de toda a movimentação do momento, Mesquita assiná-la que a estrutura do curso de direito se manteve praticamente a mesma daquela do império, seja pelo conservadorismo e tecnicismo na transmissão do saber na relação docente-discente quanto pela distância dos conteúdos transmitidos aos receptores do ensino e a realidade social brasileira.

> Com a proclamação da república também pouca coisa mudou, o ensino jurídico no Brasil continuou extremamente conservador, tecnicista e dogmático, distante da realidade social do país e sem despertar no discente um olhar crítico e consciente do seu papel como agente de transformação. Prova maior disso é que, no Brasil, desde 1827, quando surgiram os primeiros cursos jurídicos, até 1962, já na república, o currículo do curso de Direito era único, rígido e invariável, com pequenas modificações quando do advento da república em razão do processo de laicização e da influência do positivismo, demonstrando o forte controle político-ideológico. (MESQUITA, 2014, p. 397)

No contexto dos anos 30, do distanciamento das oligarquias e mediante pretensões de modernização do país é que foi criada a Ordem dos Advogados do Brasil, “por força do art. 17 do Decreto n.º 19.408, de 18 de novembro de 1930, assinado por Getúlio Vargas, chefe do Governo Provisório, e referendado pelo ministro da Justiça Osvaldo Aranha.” (CFOAB, S/D). Embora suas aspirações

---

Felício dos Santos em 1881. Com instituição da República outros dois projetos surgiram, o primeiro que não obteve sucesso, o de Coelho Rodrigues de 1890 e por fim, o de Clóvis Beviláqua em 1899, que “após longa tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado da República, onde recebeu críticas contundentes (principalmente de Rui Barbosa) e modificações consideráveis, acabou sendo sancionado somente em 1916, vigorando a partir de 1917.”

remontem ao ano de 1843 com a fundação do Instituto dos Advogados[37] que viria a constituir posteriormente a Ordem dos advogados.

O ano de 1931 foi marcado pela Reforma de Francisco Campos[38], corporificada no começo da Era Vargas (1930-1945) e ajustada aos ideários políticos de Getúlio. A reforma se desenhou por meio de uma série de decretos, de cunho positivista, que interferiram marcadamente no ensino superior no Brasil através da criação de conselhos da educação a nível estadual, instituição dos estatutos da universidade no Brasil, seu regime e organização, etc.

E ao que nos diz respeito à seara jurídica, influenciou a divisão da formação acadêmica em propostas diferentes, segundo a mesma, bacharelado e doutorado seriam organizados de modo diverso, conforme a opção feita pelos profissionais. Aquele primeiro para o exercício da prática do direito - diretamente - enquanto que o último estaria voltado à formação de pesquisadores da área. De acordo com Santos (2008, p. 28): “uma, intitulada bacharelado, que tinha como meta formar advogados, e, outra intitulada doutorado, que se destinava a formar professores e pesquisadores jurídicos.”

Foi somente na terceira constituição do Brasil (a segunda da República), que o complexo educacional ganhou um capítulo[39] no texto da lei maior, e de modo geral, a carta constitucional de 1934 simbolizou um avanço para a classe trabalhadora, pelo seu cunho progressista. As características principais foram: criação das Justiças Eleitoral e do Trabalho, o voto secreto, a obrigatoriedade do mesmo para maiores de idade (18 anos), o direito ao voto para as mulheres[40], vedação ao trabalho infantil, proibição de diferença salarial para trabalhos com as mesmas funções, determinação de jornada de trabalho de oito horas, férias remuneradas, repouso semanal obrigatório, indenização sem justa causa, assistência às trabalhadoras que engravidassem, entre outros.

---

[37] O Instituto dos advogados brasileiros era constituído predominantemente pelos egressos dos primeiros cursos jurídicos de São Paulo e Olinda, “[...] um grupo de advogados, reunidos na casa do Conselheiro Teixeira de Aragão, organizou os estatutos do Instituto dos Advogados Brasileiros. [...] O art. 2.º dos estatutos da nova instituição dispunha: ‘O fim do Instituto é organizar a Ordem dos Advogados, em proveito geral da ciência da jurisprudência’ “(CFOAB, S/D)

[38] Para Machado Neto (1969), era perceptível a harmonização de Francisco Campos - Ministro da educação e saúde- com a perspectiva positivista e propensão às ideias de direita, foi o ele o “responsável tanto pela elaboração da constituição para-fascista de 1937 que justificou o golpe de Estado e a ditadura do Estado Nôvo, como também pelo Ato Institucional n.° 1” (p. 180)

[39] O capítulo II “Da Educação e da Cultura” Inserido no Título V, denominado “Da Família, da Educação e da Cultura”.

[40] Já instituído no código eleitoral de 1932.

Entretanto, foi a constituição brasileira de menor vigência, dentro de aproximadamente três anos, a constituição progressista de 34 foi substituída pela outorgada de 1937 (de influência polaca), fascista e autoritária. Período conhecido como Estado Novo, momento em que a sociedade brasileira sofreu outro golpe de estado, mas desta vez sob a justificativa falseada do Plano Cohen – plano comunista inexistente- de modo a garantir a permanência do poder getulista à frente do Estado e repressão dos inimigos políticos.

Neste momento, a educação enquanto direito de todos, na carta anterior, explicitou sua natureza tecnicista, por meio das reformas de Gustavo Capanema[41] o modelo educacional proposto por Capanema visava servir às elites sociais dominantes, para tanto, uma divisão desde o ensino básico ao superior dava indicativos dos papéis sociais que os sujeitos tinham na sociedade. Da formação intelectual e propedêutica da elite (através do ensino secundário e superior) até a formação do proletariado para ensinar a apertar parafusos e colaborar no processo de desenvolvimento nacional (por meio do básico, de cunho técnico-profissional). Certamente uma formação "elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares". (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

Além desta característica tecno-formal classista fora atribuída a educação uma natureza moral e patriótica à disposição da nação brasileira. Fora ainda afastada do Estado a responsabilidade pela educação, como se pode verificar no artigo 128, segundo o qual a "A arte, a sciencia e o ensino são livres a iniciativa individual e á de associações ou pessoas collectivas publicas e particulares." (BRASIL, 1937)

Após quinze anos de governo Vargas, sendo oitos destes sob o regime ditatorial do Estado Novo, a população brasileira pôde novamente escolher os seus gestores de Estado através do voto em 1945. Com o processo de retorno à redemocratização - com o fim do Estado Novo - a retomada de interesses da educação[42] se verificou na Constituição de 1946 com semelhanças das previsões

---

[41] A reforma de Gustavo Capanema refere-se àquelas modificações realizadas na seara educacional da Era Vargas, especificamente no decorrer do Estado Novo sob a vigência do Ministro da saúde e educação motivo pelo qual ganharam sua alcunha.

[42] Foi neste período que começaram as primeiras movimentações para a formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, embora só tenha sido aprovada apenas em 1961.

presentes na carta magna de 1934. A nova ordem constitucional teve como principais destaques a garantia de liberdade de expressão, manifestação, de consciência, associação, a inviolabilidade do domicílio, o direito de greve, etc.

O período em questão, entretanto, foi marcado por uma grande instabilidade política, crise econômica e ataques à classe trabalhadora do país. O novo presidente do Brasil, General Eurico Gaspar Dutra[43], empreendeu uma grande caçada à classe trabalhadora, embora a constituição vigente fosse considerada um avanço no que tange às liberdades individuais do cidadão. No ano de sua posse, Dutra baixou o Decreto-lei 9070 que, em tese, deveria regulamentar o direito de greve (direito esse caçado durante o Estado Novo), mas na prática tornava praticamente impossível a greve de qualquer categoria (FAUSTO, 1995, p. 401-402). O Partido Comunista do Brasil (PCB), que atuava na clandestinidade durante o Estado Novo, foi caçado em 1947 e seus membros que possuíam cargos eletivos perderam seus mandatos no ano seguinte. Além disso, foram fechados 17 sindicatos ligados ao PCB e mais outros 200 ficaram sob a intervenção do Estado. [44]

Em 1951, Getúlio Vargas chega novamente à chefia do Estado, mas dessa vez através de eleições diretas e propondo fazer uma política de conciliação de classes onde ele agiria como um mediador entre os interesses antagônicos da burguesia e da classe trabalhadora[45]. Na esfera econômica, o governo Vargas promoveu medidas para incentivar o desenvolvimento com ênfase na industrialização. Investiu-se em transportes, energia, reequipamento parcial do sistema portuário e foi fundado o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE), cujo propósito era acelerar o processo de diversificação industrial. Por outro lado, a inflação sofreu um grande crescimento no período. Com isso, Vargas viu-se dentro de uma situação contraditória que só a tentativa de conciliar o inconciliável - os interesses de classes sociais antagônicas - poderia causar: por um lado ele não poderia deixar de atender as reinvindicações da classe trabalhadora (uma de suas principais bases políticas) que era duramente atingida pelo alto custo de vida causado pela inflação e, por outro, precisava tomar medidas que prejudicariam ainda mais o proletariado para tentar frear a inflação. Em 1954, Getúlio não possuía mais uma base sólida que sustentasse o seu governo e diante de diversos ataques

[43] Exerceu a presidência do Brasil entre 1946 e 1951.
[44] Ibidem, p. 402-403.
[45] Ibidem, p. 406.

oriundos de seus opositores (incluindo manifesto assinado por vinte e sete generais exigindo a sua renúncia imediata) não suportou a pressão.

Após um período conturbado que se sucedeu à morte de Vargas, Juscelino Kubitschek foi eleito e assumindo a presidência em 1956. O governo de Kubitschek foi fortemente marcado pela necessidade de promover o “desenvolvimento e a ordem”. Na esfera econômica, adotou o que chamou de Programa de Metas com objetivos distribuídos em seis grandes grupos: transportes, energia, indústria de base, educação, alimentação e a construção de Brasília, a nova capital da República. Graças ao Programa, o setor industrial, entre os anos de 1955 e 1961, cresceu 80%, a indústria de aço 100%, a mecânica 125%, a as de eletricidade e comunicações 380% e a de transportes 600%. Já o PIB, ente 1957 e 1961, teve uma taxa anual de crescimento de 7% (FAUSTO, 1995, p. 427). Além disso, aberturas concedidas ao capital estrangeiro possibilitaram que empresas como a Ford, Volkswagen e General Motors exportassem seus capitais para Brasil para a implantação de uma indústria automobilística no país que se concentrou no ABC paulista. Isso transformou completamente a fisionomia daquela região e criou uma concentração de operários, até então inédita, no Brasil.

Em 31 de janeiro de 1961 Jânio Quadros assumiu o poder e procurou, em seu curto mandato de 206 dias, agradar a direita e a esquerda políticas do Brasil, mas não obteve sucesso em seu intento. O novo presidente herdou os problemas financeiros[46] do governo de Kubitschek, o déficit das contas públicas continuava crescendo juntamente com dívida externa e a inflação. Para tentar conter a crise, o presidente optou por um pacote de estabilização envolvendo forte desvalorização cambial, contenção dos gastos públicos e redução dos subsídios para o petróleo e o trigo. O resultado foi à elevação de 100% no preço do pão e dos combustíveis, dificultando ainda mais a já conturbada situação do proletariado brasileiro[47].

Neste mesmo ano, no campo da educação, foi publicada a primeira Lei das Diretrizes e Bases do Brasil (LDB), a Lei nº 4.024/1961 no final do mês de dezembro pelo presidente João Goulart[48]. Embora tenha sido prevista na Constituição de 34 e encaminhada ao legislativo no ano de 1948 o debate final e a publicação só

---

[46] Déficits financeiros oriundos, principalmente, dos programas de industrialização e desenvolvimento do Brasil e construção de Brasília.
[47] Ibidem, p. 440.
[48] Ex-ministro do Trabalho do governo Vargas, que sucedeu Jânio após a renúncia deste em 25 de agosto.

ocorreram no começo da década de 60. Tendo como destaques: a previsão da autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo pois, a centralização do Ministério da Educação (MEC); a regulamentação da existência de conselhos da educação (Federal e estaduais); obrigatoriedade, no ensino primário, de efetivar a matrícula dentro dos primeiros quatro anos; a formação do professor do ensino primário ao superior. No título XII, denominado "Dos Recursos para a Educação" garantiu a participação orçamentária da União e munícipios para com a educação, como se segue, ipsis litteris:

> Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo. § 1º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior. § 2º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo. § 3º Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para êsse fim. (LDB, 1961)

Faz-se preciso acrescer que baseada na LDB/61 o Conselho Federal de Educação, em 1962, trouxe uma nova concepção curricular que podemos considerar como um avanço, o " 'currículo mínimo' para os cursos de graduação, incluindo-se, portanto, o bacharelado em Direito, na forma e sob as competências previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61." (CNE/CES 55/2004, p. 5). Desde o período monárquico os currículos para os cursos de nível superior se mantiveram inflexíveis, com pouquíssimas alterações até o ano de 1962. Foi por meio do Parecer nº 215 que o currículo mínimo nacional e pleno para instituição de ensino foi direcionado aos cursos de direito no Brasil.

> Apesar do estímulo que se continha no novo modelo, para que as instituições de ensino superior tivessem mais liberdade, porque a elas incumbia a formalização e operacionalização do seu "currículo pleno", ainda assim o currículo de Direito se manteve rígido, com ênfase bastante tecnicista, sem a preocupação maior com a formação da consciência e do fenômeno jurídicos, não se preocupando com os aspectos humanistas, políticos, culturais e sociais. (CNE/CES 55/2004, p. 6)

No cenário político, segundo Fausto (1995, p. 447), a posse de Jango significava o retorno das políticas varguistas de aliança de classes. O novo governo deveria ser pautado na colaboração entre oficiais nacionalistas das Forças Armadas, intelectuais formuladores da política do governo, a classe operária organizada e a burguesia industrial, sendo o Estado o articulador entre estes setores "cuja ideologia básica era o nacionalismo e as reformas sociopolíticas denominadas de reformas de base". Dentre estas, as principais seriam: uma reforma agrária; uma reforma urbana; na esfera política, a ampliação do direto de voto aos analfabetos e as baixas patentes das Forças Armadas; e na esfera econômica, a nacionalização de concessionárias de serviços públicos[49].

Essas medidas não tinham por objetivo implantar uma sociedade socialista no Brasil, e sim a tentativa do governo de modernizar o capitalismo e amenizar as profundas desigualdades sociais existentes, mas, para as estruturas mais conservadoras da sociedade brasileira, Jango representou uma ameaça com as propostas de reformas de base provocando um explícito desconforto nos setores conservadores do país.

> [...] as chamadas reformas de base-dentre as quais a reforma agrária era a principal- ocuparam o centro da agenda política do país. Quando Goulart assumiu a presidência, como primeiro presidente comprometido com um amplo programa de reformas socioeconômicas [...] As "reformas de base" eram demandadas especialmente pelos grupos nacionalistas e de esquerda. (FIGUEIREDO, 2004, p. 26)

Marx aponta - ao fazer uma análise do processo de desenvolvimento da Revolução de 1848 até o autoritarismo de Luís Bonaparte - que quando os dirigentes do Estado não conseguem afirmar sua dominação o golpe acaba por vir para salvaguardar a ordem e consequentemente o capital. Os ensinamentos do autor em o "18 Brumário" nos leva à reflexão sobre a presença de Jango a frente do poder estatal (com as suas vinculações e tendências de esquerda- mas longe de serem comunistas), suas medidas relacionadas às reformas de base, o medo das elites quanto à possíveis interferências na sacrossanta propriedade privada e toda a

[49] Ibidem, p. 447-448.

conjuntura econômica, política[50] e ideológica que culminou em outro golpe de estado na história do Brasil.

> Toda e qualquer reivindicação da mais elementar reforma financeira burguesa, do mais trivial liberalismo, do mais formal republicanismo, da mais banal democracia é simultaneamente punida como "atentado contra a sociedade" e estigmatizada como "socialismo". (MARX, 2011, p. 37)

Diante do quadro de crise, a conspiração pela derrubada de Goulart através de um golpe cresceu nos meios militares. Sem apoio do Congresso, em janeiro de 1964 Jango realizou uma série de comícios anunciando que faria reformas de bases através de decretos. Os conservadores responderam com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, organizada em São Paulo, a partir de associações senhoras ligadas à ala conservadora da Igreja Católica, em que 500 mil pessoas foram às ruas exigindo que o presidente fosse derrubado por um golpe, que foi efetivado no dia 1º de abril do mesmo ano (FAUSTO, 1995, p. 460).

Neste contexto de receio de desestruturação dos princípios e interesses da burguesia é que o país adentra em um dos momentos mais sombrios de sua história com o Golpe Militar de 1964 - através da imposição e controle de militares - que perdurou por mais de duas décadas (até 1985) com a supressão de liberdades democráticas e direitos constitucionais, perseguição, censura, repressão e perseguição aos opositores ao regime, aos movimentos sociais, à esquerda política (de modo geral) e aos trabalhadores. Recrudescida pelo autoritarismo dos agentes à frente do Estado e validada na edição e instituição de documentos autoritários[51] do período como a Constituição de 1967 e os Atos Institucionais (sobretudo o quinto[52]). Sobre a luta dos movimentos sociais no processo ditatorial pós-64, Santos (2011, p. 144) reflete:

---

[50] Nos meados dos anos 60, houve diversas movimentações políticas que manifestaram-se à favor de melhorias na vida democrática, entre os governos de Juscelino Kubitschek e João Goulart ocorreu um aumento considerável de atividades do sindicalismo brasileiro: "Enquanto nos anos de 1968 à 1960 sob o governo de JK tinham ocorrido cerca de 177 greves, nos três primeiros anos de Goulart foram deflagradas mais de 430 paralizações." (Toledo, 2004, p. 36). Com o fito de demonstrar essa força das lutas pelo alargamento da democracia no período anterior ao ano de 1964, Toledo menciona sobre as lutas ocorridas no campo as "ligas camponesas", assim como as reinvindicações acerca do voto dos analfabetos e a legalidade do partido comunista brasileiro.

[51] Instrumentos legais repressivos baseados nos princípios da segurança nacional.

[52] O Ato Institucional nº 5 cassava o direito de habeas corpus dos acusados de crime contra a segurança nacional, dava poderes ao presidente para: fechar provisoriamente o Congresso, cassar mandatos, suspender direitos políticos, demitir e/ou aposentar compulsoriamente servidores públicos e intervir em Estados e municípios nomeando interventores.

> A dispersão das organizações de esquerda por meio da perseguição e da censura, assim como o assassinato de militantes e intelectuais, demarcou um período de grande dispersão dos movimentos sociais e de massas no Brasil. Durante toda a década de 1960 até meados de 1970 a imposição do silêncio aos críticos do sistema não arrefeceu por completo as lutas de massa. Importante registrar que o ano de 1968 foi profundamente marcante para os movimentos de lutas sociais no mundo. O ciclo da "era de ouro" do capital iniciado no pós-segunda guerra mundial havia chegado ao fim e com ele uma série de protestos e revisões teóricas e políticas por parte de intelectuais e militantes de esquerda foram realizados, os quais ficaram conhecidos como os movimentos de 1968.

O discurso ideológico do Estado ditatorial brasileiro estava alinhado à política econômica do período havia um alinhamento com a urgência de modernização do capitalismo brasileiro, no campo da educação, "foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan 'Brasil Grande Potência'." (JUNIOR e BITTAR, 2008, p. 336). A ideologia dominante do período expressa nos slogans ufanistas "Pra Frente Brasil", "Brasil, ame-o ou deixe-o", "milagre econômico", "Quem não vive para servir ao Brasil, não serve para viver no Brasil", "grande potência" e a correlação com o sistema educacional do período buscava direcionar o desenvolvimento das técnicas, a celeridade das atividades e forças produtivas e por consequência aumento da produção. Entendemos que o Estado não é neutro e se move e/ou posiciona-se de modo à atender a interesses específicos para a manutenção da classe social dominante, o golpe de 64 não aboliu a propriedade privada dos meios de produção nem alterou as bases do capitalismo, ao contrário, as reforçou modernizando o capitalismo nacional.

Dentre as mudanças significativas na educação durante os anos de repressão podemos citar a reforma universitária de 1968, o modelo de campus universitário, a departamentalização das faculdades, etc.

> Na esteira desse processo, o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540, que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1° e 2° graus, pois ambas tinham com escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. (JUNIOR e BITTAR, 2008, p. 335)

Medidas de natureza tecnicistas foram adotadas nos sistemas de ensino aliadas ao cerceamento do pensamento crítico, a título de exemplo podemos citar o

estabelecimento dos acordos com os Estados Unidos, ficando conhecidos como MEC-USAID voltados para a profissionalização e a a LDB de 1971 - Publicada através da Lei nº 5.692 de 1971, durante o governo de Emílio Garrastazu Médici.- onde disciplinas que colaboram no processo de “pensar a sociedade” foram retiradas ou agrupadas, enquanto que outras foram introduzidas e tornadas obrigatórias nas grades curriculares, como o caso da disciplina de Educação Moral e Cívica.

Da perspectiva econômica, o atrelamento da educação ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil não se manteve apenas com o intuito de formação de mão-de-obra através do ensino básico profissionalizante ao trabalhador, mas também com a promoção do ensino superior à elite para posterior inserção desta na aplicação e desenvolvimento do modo de produção econômico. A preocupação do governo militar em relação ao ensino superior estava voltada para a preparação e composição de uma elite intelectual erudita, especializada, que se verificou com a criação das pós-graduações (regulamentada pelo Parecer CFE n. 77/69).

> a pós-graduação seria um dos legados da Ditadura Militar, que a implementou a partir de 1968, como uma das estratégias de consolidação da Reforma Universitária, destacando-se a perspectiva da formação de quadros de alto nível, a pesquisa e o desenvolvimento das ciências, sobretudo em termos de novas tecnologias e conhecimento aplicado para o crescimento econômico do país. (GERMANO e SAVIANI apud ALVES e OLIVEIRA, 2014, p. 360)

Em diversas dimensões ensino foram realizadas intervenções, segundo Nunes (2004, p. 351):

> sob a justificativa da necessidade de modernização econômica da sociedade, operou uma intervenção de grande envergadura no sistema educacional brasileiro, atingindo todos os seus níveis de ensino (primário, médio e superior), todos os seus ramos (acadêmico e profissional) e o seu funcionamento, através de medidas de reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico.

A classe dominante utilizou a educação, dentre outros complexos sociais, como instrumento ideológico para alavancar a economia nacional em detrimento da exploração do trabalho, inculcação de uma ideologia capaz de justificar a supressão das liberdades democráticas. No campo político, se verificou um cenário de terror no interior das universidades.

> invasão e intervenção nas universidades; deposição de reitores que eram substituídos por aliados ao regime; aposentadoria e demissão de professores; prisão de estudantes e professores. A agitação educacional desse período era intensa e se fazia presente em várias categorias e setores da área. (GERMANO e SAVIANI apud ALVES e OLIVEIRA, Op. cit., p. 354)

No processo formativo dos bacharéis em direito, o positivismo jurídico se manteve enquanto teoria dominante. O pensamento crítico fora duramente rechaçado e no seu lugar tivemos o incentivo à reprodução legalista, formal e técnica através dos manuais e de uma prática pedagógica limitada.

Para Fausto (1995, p. 232-233) o desígnio do positivismo está “na ação do Estado e na neutralização dos políticos tradicionais, continha uma fórmula de modernização conservadora do país, que era muito atraente para os militares”.

No ano de 1972 tivemos mais um marco na história curricular do curso de bacharelado em direito, mantendo a linha tecnocrática e autoritária do regime, o novo currículo foi aprovado por meio da Resolução nº 3 de 1972 que continha dois grupos sob os quais as matérias do curso se dividiam: básicas e profissionais. Acrescidas nestes grupos duas novas disciplinas “Estudos de Problemas Brasileiros” e “Educação física”. Esta resolução manteve a concepção do currículo mínimo e pleno por instituição de ensino implantado por meio do Parecer 215/62.

Ocorre que em 1980 o MEC agrupou uma equipe de especialistas e pesquisadores do direito para analisar a situação do ensino jurídico brasileiro tal como as bases legais sobre as quais assentavam sua organização e funcionamento, “apresentando proposta de alteração do currículo implantado pela Resolução antes referida. [...] considerado muito “legalista” e “tecnicista”, pouco comprometido com a formação de uma consciência jurídica”. (CNE/CES 55/2004, p. 10). Os esforços empreendidos resultaram na seguinte organização:

> 1. Matérias Básicas: Introdução à Ciência do Direito; Sociologia Geral; Economia; Introdução à Ciência Política; Teoria da Administração
> 2. Matérias de Formação Geral: Teoria Geral do Direito; Sociologia Jurídica; Filosofia do Direito; Hermenêutica Jurídica; Teoria Geral do Estado 3. Matérias de Formação Profissional: Direito Constitucional; Direito Civil; Direito Penal; Direito Comercial; Direito Administrativo; Direito Internacional; Direito Financeiro e Tributário; Direito do Trabalho e Previdenciário; Direito Processual Civil; Direito Processual Penal 4. Matérias Direcionadas a Habilitações Específicas. (Ibidem, p. 10)

Após mais de duas décadas do golpe militar, novos caminhos puderam ser seguidos devido ao processo de redemocratização, que teve como principal marco legal a promulgação da Constituição de 1988, não apenas pelo retorno à democracia, mas pela extensão da mesma no que tange às liberdades civis e direitos e garantias fundamentais, trazendo inovações quanto aos direitos trabalhistas, à função social da terra, referência aos direitos indígenas, combate ao racismo, à reforma eleitoral, etc.

A constituição supracitada trouxe em seu arcabouço uma série de garantias ao exercício de direitos fundamentais, entre eles o da liberdade de expressão, no Art. 5º, IX, segundo o qual é "livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;" (BRASIL, 1988) que possibilitou a discussão e reorganização dos alicerces da graduação em direito, avaliação e questionamento acerca do ensino, sua natureza e limites. Propiciando, desta forma agregar a ele um cunho mais social, mais próxima à realidade nacional, uma maior preocupação com a formação humana e seu retorno para com a sociedade.

O que viabilizou as alterações no arcabouço legislativo organizador das bases curriculares do ensino do direito no Brasil.

> As exigências do momento demandavam profissionais do Direito, com qualificação superior àquela fornecida pelo ensino jurídico tradicional, aptos ao enfrentamento da complexidade dos conflitos, até então contidos pelo autoritarismo, cujo reconhecimento vinha no embalo da Constituição Federal de 1988. (MARTÍNEZ, 2003, p. 8)

O curso de direito tem passado por significativas alterações no seu currículo, Roberto Lyra Filho, já nos anos 1980, desde o movimento o Direito achado na rua[53], iniciado na UNB, tencionava tanto a perspectiva da atuação do advogado quanto da formação de bacharéis por meio de uma abordagem que se pretendia crítica.

> Aqui [no Brasil] as discussões acerca da "crítica jurídica" e da importância pedagógica da teoria crítica no Direito ganharam força a

[53] A expressão do "direito achado na rua" está inserido no conjunto dos estudos desenvolvidos por intelectuais da Nova Escola Jurídica Brasileira – NAIR do qual Roberto Lyra Filha é principal representante. A concepção do termo e as reflexões em torno se deram a partir de uma análise diferenciada para pensar o fenômeno jurídico enquanto instrumento libertador, dando atenção às lutas dos movimentos sociais. O direito nesta perspectiva se volta à uma compreensão materialista, histórica e dialética não se curvando ao juspositivismo.

> partir da metade dos anos 80, graças não só à repercussão dos movimentos críticos francês e italiano, mas também ao pioneirismo e incentivo de alguns professores de filosofia e sociologia jurídica em diversas faculdades de Direito do país, como Roberto Lyra Filho, Tércio Sampaio Ferraz Jr., Luiz Fernando Coelho e Luis Alberto Warat. (WOLKMER, 2012, p. 43)

Afirma Lyra Filho, que a própria OAB "no seu projeto de reforma do ensino jurídico, definiu bem o positivismo como uma das 'pragas universitárias nacionais." (1982, p. 36).

Nesta linha de crítica, no início da década de 1990, Grinover (1992, p. 41) formulou:

> [...] o ensino jurídico está no banco dos réus. Os métodos tradicionais, que até algumas décadas atrás não sofriam contestação, estão sendo levados de roldão pelas transformações rápidas e incessantes da realidade social e pelo confronto entre as modernas teorias educacionais e as velhas técnicas de ensino, baseadas na dogmática e na visão formalista do direito e informadas pelo prisma individualista e privatístico da Teoria do Direito.

Diante desta nova realidade a Ordem dos Advogados do Brasil [54] teve um papel
importante na averiguação da formação jurídica através de estudos que culminaram com a edição da Portaria Ministerial 1.886[55] de 1994 que fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

Tornou-se obrigatória por meio da Portaria do MEC nº 03 de 1996, passando a viger a partir de 1997. Podemos notar que essa nova regulamentação se atentou mais à formação de qualidade do bacharel buscando fazer aproximações das necessidades da formação acadêmica na tentativa de reduzir o quadro de deficiências. Suas principais características foram: o aumento da carga horária (de 2.700h para 3.300h), o desenvolvimento do ensino pesquisa e extensão aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior (IES) destinação de 5 a 10% da carga horária; exigência da criação de Núcleo de prática Jurídica – NPJ; flexibilidade curricular para que as Instituições de ensino pudessem adequar o currículo às necessidades e demandas locais/regionais; exigência do trabalho monográfico como requisito para finalização da graduação, etc.

---

[54] Além disso a OAB por intermédio de seu Conselho Federal passou a "colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos;" conforme previsão do artigo 54 da lei 8.096/94

[55] A portaria 1.886/94 revogou, por meio do seu décimo sétimo artigo, as resoluções nº 03/72 e 15/73

> [...] trouxe inovações que se constituíam avanços para o ensino jurídico, especialmente pelo seu direcionamento à realidade social e integração dos conteúdos com as atividades, dando a dimensão teórico-prática ao currículo e ensejando a formação do senso crítico dos alunos, além de contemplar mais flexibilidade na composição do currículo pleno, através de disciplinas optativas e diferentes atividades de estudos e de aprofundamento em áreas temáticas. (CNE/CES 55/2004, p. 11)

Até este momento ainda estava em vigor o "currículo mínimo nacional e pleno por instituição de ensino" que foi antecedido pelo "currículo único" que perpassou o período monárquico estendendo-se até 1962. A partir deste ano a concepção de currículo mínimo para os cursos de direito sofreram algumas modificações - cada uma delas fazendo jus ao momento histórico em que se encontravam - perdurando até o ano de 2004. Tendo como substituta as "Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito" permitindo maior abertura, flexibilidade e discricionariedade às Instituições de Ensino. A Resolução nº 9 de 2004[56] privilegiou a figura do projeto político pedagógico (PPP) por meio do qual os cursos jurídicos, dentro dos limites das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), puderam expressar e abranger:

> Art. 2º [...] o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso. (CNE/CES nº 09/2004, p. 1)

Os projetos político pedagógicos dos cursos de direito no Brasil tiveram que se adequar às exigências e instruções em seus respectivos documentos a partir do ano de 2004, com a entrada vigor da Resolução nº 9/2004: "A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares (...) a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular." (Ibidem). Como consequência revogou a Portaria Ministerial n° 1.886/1994 (que trazia em seu corpo as diretrizes

[56] No final do ano de 2018, o Ministério da Educação homologou o parecer CNE/CES 608 que provoca uma alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado em Direito no Brasil. Passará a ser regida pelo CNE/CES 635/2018. Segundo o documento, entre as mudanças a serem ocorridas, passarão a ser disciplinas obrigatórias na formação dos estudantes: Teoria do Direito, Mediação, Conciliação e Arbitragem e Direito Previdenciário.

para o curso e foi a base do PP/98) revogando, ainda o que mais em contrário fosse às suas previsões legais.

Levando os projetos de curso subsequentes a preocuparem-se em afirmar e seguir o que estava ajustados na legislação em vigor. O delineamento do perfil do profissional que se almeja formar passou a ser dever ao curso de direito com o intuito de garantir uma formação de caráter humanístico capaz de propiciar a habilidade teórica e prática, a capacidade de raciocínio, a identificação e resolução de problemáticas, a dinamicidade no lugar da rigidez e a visão crítica.

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, nessa "heterogeneidade das mudanças sociais", sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas situações jurídicas, a exigir até contínuas revisões do projeto pedagógico do curso jurídico, que assim se constituirá a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, para formar profissionais do direito adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística. (CNE/CES nº 55/2004)

Diferentemente da Portaria nº 1.886/94 que trouxe em seu arcabouço duas linhas sobre as quais se dividiam as matérias do curso (fundamentais e profissionalizantes), a Resolução que a substituiu classificou em três os eixos essenciais para a formação do bacharel: Formação fundamental, Formação profissional, sendo-lhe acrescentada a Formação prática. Da forma que segue no quadro comparativo abaixo:

Quadro 1 – Comparação dos Eixos de Formação entre 1994 e 2004

PORTARIA Nº 1.886/94	**RESOLUÇÃO CNE/CES N° 9/04**
I - Fundamentais: ➢ Introdução ao Direito, ➢ Filosofia ➢ Sociologia ➢ Economia ➢ Ciência Política	I – Fundamentais: ➢ Filosofia, ➢ Sociologia. ➢ Economia, ➢ Ciência Política, ➢ Ética,

	➢ História, ➢ Psicologia ➢ Antropologia,
II – Profissionalizantes: ➢ Direito Constitucional ➢ Direito Civil ➢ Direito Administrativo ➢ Direito Tributário ➢ Direito Penal ➢ Direito Processual Civil ➢ Direito Processual Penal ➢ Direito do Trabalho ➢ Direito Comercial ➢ Direito Internacional	II – Profissionalizantes: ➢ Direito Constitucional ➢ Direito Civil ➢ Direito Administrativo ➢ Direito Tributário ➢ Direito Penal ➢ Direito Processual ➢ Direito do Trabalho ➢ Direito Empresarial ➢ Direito Internacional

Fonte: Portaria nº 1.886/94 e Resolução CNE/CES n°09/04

Foi acrescida a possibilidade de diálogo com as áreas de Antropologia, História e Psicologia, não mencionadas no documento de 1994. O trabalho de conclusão de curso, enquanto requisito para obtenção de grau, continuou obrigatório, mas foi destinado às faculdades a possibilidade de decidirem o formato pelo qual deverá se concretizar se através de texto monográfico ou artigo científico. Devendo as instituições de ensino se adequarem às mudanças empreendidas.

Segundo a resolução de nº 9, os cursos de direito devem assegurar aos seus graduandos, “sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica” (CNE, 2004, p. 17).

Nota-se que houve uma sensibilidade maior neste documento ao traçar diretrizes e direcionar encaminhamentos, revelando as mudanças do curso que tem ocorrido ao longo dos anos, nos quais a nova LDB (1996)[57] e a OAB foram imprescindíveis nesta evolução.

[57] Seu primeiro relator foi o antropólogo Darcy Ribeiro e por Fernando Henrique Cardoso foi sancionada através da Lei nº 9.394/1996, em substituição à anterior do período militar, considerada, pois, ultrapassada, sobretudo após o processo de redemocratização. A nova LDB baseou-se no

Diante das informações levantadas sobre alguns dos episódios mais decisivos na história do ensino jurídico no Brasil e considerando as demais abordagens feitas, até então, seguem-se reflexões acerca das questões consideradas imprescindíveis nas perspectivas formativas do curso de direito com atenção ao nosso objeto de estudo, o curso de direito da UESB.

4.A FORMAÇÃO DOS BACHARÉIS EM DIREITO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

4.1 o curso de direito da UESB e seus projetos pedagógicos

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB[58] é uma autarquia com personalidade jurídica de direito público situada na Estrada do Bem Querer, km 04, na cidade de Vitória da Conquista- Ba[59] (sua sede) sendo a instituição "vinculada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com autonomias didático-científica administrativa, financeira e patrimonial" (UESB, 2018a, p. 8). Sua fundação processou-se no começo da década de oitenta, entretanto, suas origens remontam ao final dos anos sessenta com a Faculdade de Formação de Professores (FFP) no interior da Bahia.

Segundo Mendes (et al., 2013), no período antecedente à instalação da FFP, fez-se necessário ir em busca de soluções para as problemáticas existentes na região no campo da educação superior, sobretudo, em decorrência do crescimento populacional no interior baiano naquele momento. A instituição da FFP apresentou-se como uma saída para as dificuldades que se apresentavam.

> Visando atender a tais objetivos é que, dentre outras medidas, se instalaram as Faculdades de Formação de Professores nos municípios de Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana e Alagoinhas, somando-se à Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF), criada na década de 1960. (Ibidem, p. 7)

---

ideário da educação universal e versou, entre outras temáticas, sobre a direção democrática dos caminhos educacionais no âmbito público e sobre a autonomia nos diversos níveis do ensino.

[58] Estando presente também nos campi universitários das cidades de Jequié- Ba e Itapetinga – Ba.

[59] Situada na região do sudoeste baiano, a 510 km da capital Salvador, cidade de destaque no interior devido ao seu desenvolvimento comercial e industrial. Sendo suporte às cidades que circunvizinhas e ofertando a elas serviços diversificados: financeiros, técnicos-profissionais, comércio varejista, lazer, imobiliário, entre outros. O desenvolvimento atual da cidade associa-se, em grande parte, ao desenvolvimento do campo educacional da cidade que é referência neste sentido.

A UESB viria a se constituir anos mais tarde, enquanto fruto do processo de formação de professores no sudoeste baiano. O corpo de faculdades acima citadas junto a outras escolas como as de Administração e Zootecnia em Vitória da Conquista e Itapetinga, respectivamente, a viabilizaram[60].

> (...) em 1981, no mesmo prédio onde funcionava a FFPVC, foram iniciados os cursos técnico-profissionais. Primeiramente o curso de Bacharelado em Administração, que seria, depois, junto com as Faculdades de Formação de Professores de Vitória da Conquista e Jequié, pedra fundamental embrionária da Universidade do Sudoeste,
> logo seguidos de outros cursos. (CASIMIRO e MENDES, 2015, p. 91)

Só foi possível pensar em termos de universidade quando foi instituída a Fundação Educacional do Sudoeste em 1980 que tinha por fito a criação daquela com anexação das faculdades e patrimônio existentes em Jequié e Conquista junto a ela. A fundação em questão desfez-se no mesmo ano cedendo espaço à autarquia denominada Universidade do Sudoeste, por meio da Lei delegada nº 12/1980.

> A autarquia Universidade do Sudoeste foi criada pelo secretário de Educação Eraldo Tinoco, no segundo governo Antônio Carlos Magalhães (1979-1983), conforme a Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980. Merece destaque, a partir de 1983, o funcionamento do seu Conselho de Administração. A sinergia das suas reuniões foi relevante para levar avante o projeto da Universidade. Repetiu-se o mesmo processo de reuniões locais que gestou em boa parte a UEFS, com a participação de representantes dos organismos estaduais sediados em Salvador. Trabalhando-se conjuntamente com a direção da autarquia, encaminhavam-se as gestões e preparava-se o processo de autorização de funcionamento (BOAVENTURA, 2009, p. 65)

O regulamento de implantação da UESB foi aprovado por meio do Decreto nº 28.169 no dia 25 de agosto de 1981 ao passo que sua autorização transcorreu em 22 de abril de 1987 através do Decreto Federal nº 94.250.

Inicialmente configuravam nos quadros da instituição os cursos de administração, agronomia, biologia, enfermagem, estudos sociais, física, letras vernáculas, matemática, química e zootecnia. Tendo surgido outros no decorrer da

[60] Mendes (et al., Ibidem).

década de 1980.[61] O curso de bacharelado em direito viria a ser criado anos mais tarde, na década de noventa, período em que houve na universidade uma política de expansão e criação de novos cursos[62].

No diário oficial do estado da Bahia foi externada a toda comunidade, por meio da Resolução nº 030/99, a autorização da implantação do curso no campus de Vitória da Conquista, assinada pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, no uso de suas atribuições, em sua sala de reuniões em 07 de outubro de 1999, conforme disposição da resolução em questão[63]:

> Tendo em vista o parecer favorável da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, exarado no processo nº 558/98 CEJ/CF OAB, resolve: Art. 1º - Autorizar o funcionamento do curso de direito no campus de Vitória da Conquista, com oferta de 80 (oitenta) vagas anuais. (CONSEPE nº 30, 1999.)

O primeiro ato de reconhecimento[64] do curso na UESB data de 03 de dezembro de 2003 através do Decreto Estadual nº 8.801 no mesmo ano - publicado no dia seguinte no Diário Oficial do Estado (DOE) - na forma do parecer 231/2003 do Conselho Estadual de Educação. Este parecer foi aprovado na 256ª sessão plenária no mês de novembro de 2003 e teve como relator o conselheiro Alírío Fernando Barbosa de Souza, sobre a conclusão e voto, transcrevemos:

> Ante o exposto, considerando o parecer emitido pela Comissão de verificação e o relatório de atendimento à diligência determinada, somos de opinião que este conselho aprove o reconhecimento do curso de bacharelado, em Direito, ministrado pelo Departamento de Ciências Sociais Aplicadas de Vitória da Conquista, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, (...), findo o qual deverá submeter-se a nova avaliação. (CEE nº 231, 2003)

Assim sendo, com a decisão positiva do reconhecimento do curso, na forma do parecer[65] acima reproduzido e com fundamento também no § 2º do art. 3º da

---

[61] Conforme dados apresentados em sua homepage. Ver mais sobre a história da UESB em: http://www2.uesb.br/historico

[62] Segundo Fagundes (2011): "Foram implantados, nessa época, os cursos de educação física, pedagogia, fisioterapia e matemática no campus de Jequié; pedagogia, **direito**, ciências contábeis, economia, comunicação e ciência da computação, no campus de Vitória da Conquista; e pedagogia e engenharia de alimentos, no campus de Itapetinga." (p. 45)

[63] Sobre este momento de Instituição do curso verificar o Anexo 1.

[64] Cf. Anexos 2 e 3, intitulados. "Ficha cadastral do primeiro ato de reconhecimento" e "Parecer 231/2003 (primeiro ato de reconhecimento do curso)"

[65] Exarado no processo CEE 0615010000950/2003.

Lei 7.308/98 [66] é que o Governador do estado da Bahia, na utilização das atribuições a ele inerentes, por meio do Decreto Estadual nº 8.801/2003, reconheceu o curso. Sobre o momento em questão: “Fica reconhecido o curso de Bacharelado em Direito, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, ministrado no município de Vitória da Conquista, na forma do Parecer CEE 231/2003” (BAHIA, 2003).

O último ato de reconhecimento do curso - até o momento[67]- deu-se com o Decreto Estadual nº 13.589 de 2012, publicado no DOE em 15 de janeiro do mesmo ano, com base no Processo CEE nº 0054536-5/2009, na forma do Parecer CEE Nº 193/2011 no qual, Jaques Wagner, governador no período, procedeu a renovação.

> Art. 1º - Fica renovado o reconhecimento do curso de bacharelado em Direito, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no município de Vitória da Conquista – BA com carga horária de 3.900 horas, para os alunos concluintes até 2010 e de 4.035 horas, a partir de 2011, com 40 vagas anuais, pelo período de 06 (seis) anos, a partir desta data (...) (BAHIA, 2012)

Ao longo dos anos, o campo de atuação dos bacharéis e advogados do principal eixo do sudoeste baiano (formados pela UESB e outras faculdades que ofertam o curso de Direito na região) tem-se situado primordialmente em Vitória da Conquista e cidades circunvizinhas, “Jequié, Itapetinga, Guanambi, Brumado, Caetité e Ipiaú. Em menor concentração, estão em Poções, Jaguaquara e Condeúba.” (UESB, 2018a, p. 44)

Visualizar o curso de bacharelado em Direito no campus da UESB de Vitória da Conquista e compreender a realidade onde está inserido requer trazer à tona alguns aspectos que compõem o seu quadro na instituição, de modo que o apresentaremos na forma que segue-se apoiando-nos, especialmente, nos projetos pedagógicos do mesmo.

No tocante ao regime acadêmico, optou-se pela modalidade semestral, do modo que se mantém até o momento atual. Em relação a oferta de vagas, a

---

[66] Este parágrafo dispõe sobre as autorizações de funcionamento, credenciamento e recredenciamento de universidades e ainda reconhecimento, habilitação e autorização de cursos no que se refere à educação de nível superior que serão efetivadas por meio de ato do poder executivo estadual. Ver mais em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/70158/lei-7308-98>

[67] Pois o curso está prestes a ter um novo ato de reconhecimento em 2019, já foi aprovado em algumas instâncias e, no momento, falta a deliberação do Conselho de Educação para publicação de portaria, conforme apontou o professor Luciano Tourinho em entrevista.

princípio, disponibilizou-se oitenta delas divididas[68] em duas turmas, vespertino e noturno, respectivamente nos períodos de 1999.1 e 1999.2. Este sistema de organização foi alterado em quantidade de vagas no PPP de 2011, o curso passou a oferecer três vagas a mais por turma, totalizando oitenta e seis ao ano. Entretanto, a oferta de vagas voltou a sofreu alteração, na sua divisão e quantidade, a partir de 2012.1, cinquenta por cento passaram a ser ofertadas pela UESB (quarenta e seis no total) e as outras cinquenta ficaram destinadas ao ingresso dos estudantes por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU.

Alterou-se também, no decorrer da trajetória do curso, o turno de oferecimento das aulas: do vespertino para matutino. Mantendo as do período noturno.

Quanto à carga horária avista-se que ao longo dos anos os projetos pedagógicos da casa não limitaram-se à carga horária exigida dos cursos de bacharelado em direito na modalidade presencial, acrescendo-lhes uma quantidade superior - à mínima exigida - para a execução de suas atividades. Adequadas as horas na sucessão dos seus projetos pedagógicos, conforme verificamos na tabela:

Tabela 1 - Carga horária total do curso de Direito da UESB

Projetos Pedagógicos	Carga Horária
1998	3.900 H
2008	4.050 H
2011	4.035H
2018	4.035 H

Fonte: UESB 1998, 2008, 2011 e 2018a.

Segundo a Resolução do CNE (nº 02, 2007, p. 1)[69] a carga horária dos cursos presenciais de bacharelado em direito, devem ser de, no mínimo, 3.700h e “os limites de integralização dos cursos devem ser fixados com base na carga horária total, computada nos respectivos Projetos Pedagógicos do Curso”. Como o curso se encontra entre aqueles de bacharelado com carga horária entre 3.600 e 4.000h faz-

[68] 50% para cada uma das turmas.

[69] A mesma aborda a temática da carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf

se necessário ser integralizado no mínimo em cinco anos (dez semestres), enquanto que a integralização curricular máxima do curso é oito anos (dezesseis semestres).

Verifica-se na tabela acima exposta, que mesmo antes do Projeto Pedagógico de Renovação de 2008[70], a quantidade de horas-aula prevista no curso já excedia ao mínimo exigido no instrumento legal que regia o PPP inaugural do curso, qual seja, a Portaria 1.886/94 que apontava um total de 3.300h de carga horária mínima integralizada.

A integralização do curso, segundo o projeto atual, dentro das 4.035 horas destrincha-se em disciplinas obrigatórias – à qual destina-se 3.375 horas; disciplinas optativas – 120 horas; estágio supervisionado – 180 horas; trabalho monográfico – 60 horas e por fim, atividades complementares – 300 horas. Percebe-se que proporcionalmente as disciplinas obrigatórias e optativas ocupam mais de 86,5% da carga horária total do curso.

Têm-se optado, como regra geral para o curso, a execução de aulas expositivas, no que concerne sobre a metodologia e técnicas empregadas no ensino das disciplinas. Para tanto, faz-se preciso o fornecimento de planos de ensino antes do início de cada disciplina por parte de seu docente responsável, planos estes que deverão incluir o conteúdo programático e atividades a serem executadas e além da "metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica." (CNE/CES nº 9/2004, p. 3). Na intenção de que os docentes possam trabalhá-las na forma participativa e interativa juntamente com o corpo discente, independente do eixo de formação que elas se enquadrem.

A pesquisa no curso está direcionada a três perfis: "a pesquisa pontual, nas disciplinas; a Monografia Final; e os projetos desenvolvidos por docentes pesquisadores" (UESB, 2018a, p. 48). Centrando-se principalmente na produção do trabalho de conclusão de curso – TCC, por meio do qual os alunos elaboram a monografia. De modo a auxiliá-los foram criadas disciplinas (Metodologia da Pesquisa Científica e Metodologia da Pesquisa Jurídica) e momentos específicos para sua produção, tais como a Orientação de Monografia I e Orientação de Monografia II, executadas em encontros com o professor- orientador, preferencialmente de modo individual.

[70] Documento no qual o curso informou estar em conformidade com a Resolução nº 2/2007.

Já a concepção de extensão do curso liga-se às atividades, eventos e cursos desenvolvidas por meio “do Núcleo de Extensão e Atividades Complementares.” (Ibidem, p. 48). Atividades estas, enquanto componentes curriculares, enriquecedoras juntamente às ações de extensão na construção do perfil do discente, em conformidade com a Resolução nº 9/2004.

Verifica-se que entre os anos de 2012 a 2018, onze[71] discentes do curso estiveram vinculados à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos comunitários – PROEX.

No que se refere aos cursos de extensão cadastrados na universidade, entre os anos de 2014 e 2017, segundo a PROEX, dez[72] encontram-se no campo dedicado aos Direitos Humanos e Justiça, sendo exatamente os que seguem abaixo:

Quadro 2 – A extensão no curso de direito da UESB (2014-2017)

BALCÃO DE JUSTIÇA E CIDADANIA Coordenação: Maiko Ribeiro Mendes	**DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À JUSTIÇA** Coordenação: Luciano de Oliveira Souza Tourinho
Objetiva prestar orientações e/ou atendimentos jurídicos por meio da mediação dos conflitos de interesse relativos a questões cíveis de menor complexidade e de Direito de Família, como separação judicial, divórcio, fixação de alimentos, regulamentação de visitas e dissolução de união estável.	A proposta envolve a produção de conhecimento teórico, a partir da análise de elementos do pluralismo jurídico e do multiculturalismo, bem como a inserção de tais saberes em ações práticas que viabilizem o acesso à justiça, principalmente dos grupos sociais em situações de vulnerabilidade.
CENTRO DE REFERÊNCIA EM DIREITOS HUMANOS Coordenação: Fábio Félix Ferreira	**DIGNITAS** Coordenação: Odilza Lines de Almeida

[71] Cf. Anexo 5, o qual contém a lista dos discentes ligados à PROEX no período em questão, como descrito acima.

[72] Segundo informações retiradas do catálogo de extensão da UESB, organizado pela PROEX. Disponível em: http://www2.uesb.br/downloads/catalogo_proex.pdf

Um espaço onde a população encontra informações, orientações e apoio em situações de vulnerabilidade social e violação dos direitos humanos. Conta com equipe multidisciplinar de advogados, psicólogos e assistentes sociais, à disposição para atender e orientar a população na busca de seus direitos e acesso as políticas públicas.	Objetiva implantar o modelo de Direitos Humanos de Gestão Prisional na nova unidade prisional de Vitória da Conquista com vistas à redução dos danos causados tanto aos funcionários quanto aos encarcerados, através de ações de educação em direitos humanos, assistência psicossocial, desenvolvimento de rotinas e procedimentos, treinamentos etc.
DIREITOS HUMANOS NA GESTÃO PRISIONAL Coordenação: Odilza Lines de Almeida	**GRUPO DE ESTUDO E PESQUISAS EM JURISPRUDÊNCIAS DO STF E STJ: TEMAS RELEVANTES** Coordenação: Claudia de Oliveira Fonseca
O objetivo desse Projeto é apresentar o modelo de Direitos Humanos na Gestão Prisional aos operadores do Sistema Prisional e à comunidade acadêmica, a partir do estudo e tradução da obra 'A Human Rights Approach to Prison Management: Handbook for prison staff', editado por Andrew Coyle do International Centre for Prison Studies, UK, parceiro nesse Projeto, juntamente com a Secretaria de Administração Penitenciária do Estado da Bahia.	Com a intenção de unir lei, doutrina e jurisprudência, surgiu a ideia de criação do presente grupo de estudos e pesquisas sobre temas relevantes, objeto das decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal, guardião da Constituição Brasileira, e Superior Tribunal de Justiça, o tribunal da cidadania, a fim de proporcionar ao estudante de Direito, bem como ao bacharel em Direito maior aprofundamento no estudo de temas jurídicos, sempre com uma visão crítica face à realidade.
NÚCLEO DE ASSESSORIA JURÍDICA ALTERNATIVA Coordenação: Jorge Maia	**NÚCLEO DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE** Coordenação: Carlos Alberto Maciel Públio
Objetiva a construção de um conhecimento democrático, através do diálogo entre acadêmicos e comunidade, a (re)constituição de uma sociedade mais justa e solidária. Assim a Assessória Jurídica popular, ao mesmo tempo em que presta Assessoria Jurídica disputa os diversos espaços acadêmicos, com o desejo de ressignificar o saber jurídico.	Objetiva atender crianças e adolescentes, bem como as suas respectivas famílias que tiveram seus direitos violados oferecendo assistência psicossocial e jurídica em formato multi e interdisciplinar nas mais diversas formas de violação de seus direito.
NÚCLEO DE ESTUDOS DE DIREITO CONTEMPORÂNEO Coordenação: Luciano de Oliveira Souza Tourinho	**PROGRAMA DIREITO, JUSTIÇA E CIDADANIA** Coordenação: Maiko Ribeiro Mendes
O projeto tem como objetivo promover associações entre a teoria e a prática do Direito, com vistas à realização de	Objetiva a realização de palestras, cursos, atividades, assistência, orientação jurídica e ações sociais,

direitos fundamentais. Promovendo uma série de debates de temas relevantes à (re) invenção do Direito na sociedade contemporânea, considerando as novas relações sociais e as interferências realizadas pelo/no mundo jurídico.	voltadas para a prevenção, defesa e disseminação de conhecimentos sobre os direitos dos cidadãos. Realiza atendimentos no âmbito jurídico, conciliações e mediações para dirimir conflitos, para que haja o restabelecimento da comunicação entre as partes, responsabilizando-as pela formação de uma nova relação baseada na mútua compreensão.

Fonte: UESB (S/D c, p. 17-19)

A concepção de extensão vincula-se, ainda, àquelas atividades desenvolvidas por meio do o estágio supervisionado, modalidade na qual não emprega-se as aulas expositivas como via de regra. Cabendo ao docente da disciplina do estágio obrigatório assumir a postura de “consultor, orientador e supervisor” (Idem, 2018a, p. 47) nas atividades práticas. A seção intitulada “Dos princípios Gerais” do regulamento dos estágios, (instrumento condutor das atividades do NPJ da UESB), em seu segundo artigo, salienta que o estágio por meio de suas atividades deve “(...) proporcionar ao estudante a participação em situações simuladas e reais de vida e trabalho, vinculadas à sua área de formação, bem como a análise crítica das mesmas” (UESB, 2018a, p. 215).

Em conformidade com a Resolução nº 9/2004 em seu art. 7º e § 1º, o estágio supervisionado, do curso ora tratado, apresenta-se como imprescindível para alcançar os desempenhos profissionais que se esperam dos formandos da UESB.

O qual deve ser exercido preferencialmente no NPJ[73] através do Serviço de Assistência Jurídica (SAJU) da instituição de ensino. Os discentes desenvolvem, no perpassar dos semestres finais da graduação, as atividades inerentes ao estágio obrigatório, por meio do SAJU I, II, III e IV, caso não peçam a dispensa em alguma destas disciplinas.

O objetivo fundante deste espaço, para além do aprendizado prático obtido pelo estudante, consiste em cumprir com seu papel social. Oferecendo, pois, às pessoas de baixa renda o exercício da advocacia sem cobranças de taxas ou quaisquer outros valores, portanto gratuita, diante da dificuldade na contratação de prestação de um serviço particular que acaba por atravancar a realização da justiça, contando para tanto, com uma estrutura física, recursos e disposição de pessoal

[73] Núcleo endereçado na Avenida Genésio Porto, bairro Recreio, próximo ao Parque de Exposições Teopompo de Almeida em Vitória da Conquista- Ba.

(corpo técnico) do NPJ de modo a facilitar a execução do atendimento jurídico, o acompanhamento de processos em andamento e peticionamento.

O estágio supervisionado, entretanto, pode desenvolver-se também “em escritório de advocacia, órgão, entidade ou empresa pública ou privada, desde que credenciado junto à UESB” (UESB, 2018a, p. 215). Em quaisquer dos casos, obrigatório ou não, deve-se observar a “consolidação do desempenho profissional desejado, inerente ao perfil do formando.” (Idem, 2008, p. 4). Neste caso, o desenvolvimento desta experiência se realizará em espaços apartados a instituição tais como: a Defensoria Pública, o Ministério Público, Tribunal de Justiça, escritórios de direito e empresas, entre outros. Oportunidade na qual devem os discentes solicitar ao curso a dispensa do SAJU no período em que estagiarem junto à entidades habilitadas. Esta modalidade de estágio encaixa-se no perfil daquelas atividades compreendidas como complementares.

As normas do documento que disciplina as Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares - AACC para os cursos de graduação da UESB, qual seja, a Resolução nº 58/2009 do CONSEPE são observadas por seu curso de direito, de modo que os discentes não poderão colar grau sem o cumprimento deste componente de integralização curricular, portanto, para sua formação, devem os mesmos completar um total mínimo de trezentas horas em AACCs.

> Art. 1º. Constituem Atividades Complementares todas as atividades de natureza acadêmica, científica, cultural que buscam a integração entre a graduação, a pesquisa e a extensão e que não estão compreendidas nas práticas pedagógicas previstas no desenvolvimento regular das disciplinas obrigatórias ou optativas do currículo. (CONSEPE, Resolução nº 58/2009, p. 2)

Segundo a resolução em questão as AACCs possuem como objetivo geral compor os currículos plenos da UESB com o intuito de oportunizar aos alunos uma atuação interdisciplinar e aprofundamento temático que venham a corroborar no desenvolvimento de sua formação profissional. De modo que as atividades complementares podem estar relacionadas às esfera do ensino, pesquisa ou extensão. Da forma como se segue:

Quadro 3 - Atividades Acadêmicas Complementares – Resolução nº 58/2009[74]

I - ENSINO	II - PESQUISA	III - EXTENSÃO
Disciplinas Extracurriculares; Monitoria em disciplinas do curso; Tutoria e similares; Estágios extracurriculares; Cursos de informática; Cursos de idiomas.	Iniciação científica em projetos de pesquisa; Publicação de resenhas ou resumos de artigos científicos; Participação em eventos científicos como ouvinte; Participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos de pesquisa; Apresentação de monografia sem vinculação com o currículo do curso de graduação.	Participação em seminários, conferências, ciclo de palestras, oficinas), atividades de prestação de serviços (assistência, assessorias e consultorias) em áreas correlatas ao curso; Participação em projetos de extensão; Participação em eventos extensionistas e apresentação de trabalhos de extensão; Participação em Empresa Júnior;

Fonte: CONSEPE (2009, p. 2-3)

Observando a classificação e arranjamento das atividades acima expostas, nota-se que o curso da casa cumpre com as previsões do CONSEPE no que aplicável for ao curso de direito, trazendo em seus projetos pedagógicos a concepção e composição das AACCs conforme prevê o art. 2º, § 1º, x da Resolução nº 9/2004. As atividades complementares na resolução que disciplina as diretrizes nacionais para o curso de direito aparecem de modo generalista integrando o eixo de formação prática, sendo mantida esta estrutura na UESB e para além, especificou-se as mesmas levando em conta a resolução da instituição que integra

[74] Além das AACCs vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão, a resolução nº 58/2009 ainda apresenta outras atividades, sendo elas: "Publicação de trabalhos de natureza artística e cultural; Representação estudantil em órgãos colegiados; Participação em entidades da sociedade civil organizadas, sem fins lucrativos, como voluntário; Participação em campanhas de natureza social; e Participação como representante discente em comissões de avaliação institucional." (CONSEPE, 2009, p. 3)

no que tange à temática. Nessa conformidade, a organização interna do curso quanto às atividades complementares se dá da seguinte maneira:

> Atividades de ensino: Seminários Temáticos, Disciplinas Extracurriculares, Cursos de Línguas, Cursos de informática, Monitorias; Atividades de Pesquisa: Projetos e Programas de Pesquisas, Assistência de Defesas de Monografias, Dissertações e Teses; Atividades de Extensão: Projetos e Programas de Extensão, Eventos Diversos em Áreas Jurídicas, Estágio Extracurriculares. (UESB, 2018a, p. 103)

O curso de bacharelado em Direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia por meio de seus projetos pedagógicos, se preocupou em abordar questões relativas ao: ato de autorização e reconhecimento, ensino, pesquisa, extensão, metodologia e técnicas de ensino, estrutura curricular, ementário, campo de atuação, regime e integralização do curso, atividades complementares, perfil dos professores que atuam no curso, estrutura administrativa, concepção do curso, justificativa, missão, objetivos e finalidade, perfil profissiográfico, habilidades que se busca desenvolver no estudante, entre outros. Para tanto, passou, até então, por quatro momentos importantes - entre 1998 e 2018 - no quesito das propostas políticas pedagógicas basilares para sua organização – para que pudessem se adequar às novas orientações e exigências legais dos conselhos de educação (nacional e estadual).

Mas antes de reflexionarmos sobre os processos de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos de direito da UESB e suas implicações, faz-se necessário a primeiro momento abarcarmos alguns entendimentos sobre a importância deste instrumento, pois uma instituição educacional por meio de seu projeto transmite seu conteúdo e “busca traçar metas, é o caminho a ser percorrido pelos educadores ainda no plano da intenção” (SANTOS, 2008, p. 44). Nele são apresentadas as propostas para serem levadas na prática, é definido o perfil da instituição, são traçadas metas que se almejam alcançar, apontadas soluções possíveis para as problemáticas que se apresentam já na estrutura do ambiente educacional (sejam deficiências ao espaço físico ou no campo ético) e ainda para as que surgirem no decorrer do caminho. Segundo o professor Luciano Tourinho, a importância dos projetos reside no fato de serem:

> (...) balizadores de todo o curso, na verdade, então há uma importância na medida em que ele estabelece as diretrizes (...) o

> caminho que se deve percorrer para alcançar os objetivos que foram traçados anteriormente e as políticas que são perseguidas ao longo de todo o projeto do curso. No que diz respeito ao ensino, a pesquisa, ao desenvolvimento de atividades extensionistas, bem como a política do egresso, de acompanhamento do egresso, inclusive uma das mais importantes, um dos eixos mais importantes do projeto pedagógico. Além disso, o projeto pedagógico acaba orientando o processo do ensino-aprendizagem e mais do que isso (...) traz todas as características da própria formação, daquilo que se pretende, dado a alcançar com o curso. Então, acredito que o projeto estrutura o curso, amplia o curso, traz as limitações (...). (Entrevista concedida em 01 de março de 2019)

Sua constituição baseia-se nas diretrizes curriculares assim como no arcabouço principiológico de cada curso a partir da intervenção de diversos sujeitos graças a margem de autonomia que é destinada aos interessados (coordenadores, docentes, funcionários da instituição vinculados ao curso, representantes discentes, etc.). Neste sentindo o PPP prevê e encoraja o gerenciamento de ações ao mesmo tempo em que corrobora na fixação de identidade da instituição.

Por configurarem instrumento de suma importância para os estabelecimentos de ensino é que estes terão a responsabilidade de "elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996). Destarte, conforme a previsão da Lei nº 9.394/96[75] em seus artigos 13 e 14, os docentes, nos diversos níveis de ensino, participarão da elaboração dos mesmos. Cabe ressaltar que, embora a LDB se refira a elaboração técnica do documento, para a efetivação prática das previsões nele contidos a postura docente não deve se limitar a um trato meramente tecnicista, mas que busque a sua essência e a ponha em movimento para que seu cumprimento seja viável.

O primeiro Projeto Pedagógico do curso de Direito da UESB data do ano de 1998, às vésperas da fundação do curso no ano seguinte – que completa em 2019 duas décadas de existência. À época, o colegiado do curso ainda não havia sido instituído, motivo pelo qual foi formada uma comissão específica para tal propósito (implantação do curso) coordenada pelo professor Manoel Augusto Sales Figueira. Foi só por meio da Portaria de nº 759/1999[76] que o reitor - o senhor Waldenor Alves Pereira Filho – no uso de suas atribuições, nomeou uma comissão "para trabalhar na implantação do colegiado do curso de Direito, do campus de Vitória da Conquista,

[75] Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
[76] Ver anexo 3 (Implantação do colegiado do curso de direito)

composta pelos nomes abaixo: Representantes docentes - Jorge Maia; Manoel Augusto Sales Figueira; Sahid Suffi.” (UESB, 1998, p. 193).

O curso tem anunciado seu interesse em uma formação crítica tal como uma consciência sociopolítica do profissional que se pretende formar desde o momento inicial. Privilegiando a construção de perfis dirigidos à importância da interdisciplinaridade. Mantendo esta postura documentada nos demais projetos. Privilegiou-se na formação de seus bacharéis as seguintes especificidades:

> Ter uma visão pluralista do Direito, compreendendo-o como um fenômeno social e ético e não apenas como um conjunto de normas que não pode ser posto em discussão; Ter a capacidade de assumir uma postura crítica frente ao Direito, para adequá-lo à situação social, política e econômica emergente; Desenvolver estratégias teóricas e metodológicas que permitam a superação dos limites da versão dogmática da Ciência e do Direito, questionando e tendo uma visão crítica da realidade, pensando os códigos e compreendendo juridicamente os fatos sociais em constante mutação; Adaptar, com sensibilidade e competência, o conhecimento jurídico à solução de problemas novos, para os quais nem sempre a legislação oferece respostas em suas normas; Repensar as relações entre o Direito e o exercício da Cidadania, discutindo e articulando um Direito novo, que seja instrumento de construção de uma sociedade mais justa, equilibrada e harmônica, sem negar a liberdade, o pluralismo e a possibilidade da diferença. (Ibidem, p.102)

Atentou-se para o viés humanístico e para o cunho social da profissão (referentes à postura e conscientização do bacharel e papel do advogado na sociedade). Ao mesmo tempo em que não houve a descaracterização de uma formação técnica na atuação do profissional (e o que se espera deste futuro aplicador do direito). Em vista disto, a equipe responsável pela elaboração deste projeto, o pensou de modo a formar bacharéis,

> (...) com amplos e sólidos conhecimentos práticos, técnico-jurídicos e sócio-políticos, capazes de serem solidários, de dialogarem com profissionais de outras áreas e de participarem, com responsabilidade e competência, do processo de integração e desenvolvimento socioeconômico da Região e do Estado da Bahia. (UESB, 1998, p. 102)

Mas a junção de uma formação técnica e sócio-política adequadas exigem, entre outros fatores, a qualificação do corpo docente, “É objetivo da UESB oferecer ao Curso de Direito um quadro docente cada vez mais titulado, com maior disposição de tempo para dedicar-se às atividades de ensino, pesquisa e extensão.”

(Ibidem, p. 166). Vê-se que o PPP/98 ressalta, a responsabilidade da universidade para com o curso recém criado, “o compromisso da UESB é de continuar investindo na política de capacitação possibilitando a formação de mestres e doutores na área jurídica.” [77]

Como incentivo à política de melhoria do quadro docente, em outubro de 1998 a UESB ofertou aos docentes da área jurídica a possibilidade de especializarem através do curso de pós-graduação (Lato Sensu), “em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC denominado: Novos Direitos e Direitos Emergentes, coordenado pelo professor Dr. Horácio Vanderlei Rodrigues”[78]. Na oportunidade foram oferecidas cinquenta vagas e o período de execução deu-se de outubro de 1998 a junho de 1999.

O curso naquele momento contava com uma quantidade limitada de três profissionais detentores de diploma stricto sensu, não havendo nenhum Professor-Doutor no período ora tratado, conforme destacado na Tabela 2. Duas décadas após houve um crescimento considerável - em um total de trinta e um docentes, vinte cinco destes, passaram a portar as titulações de mestrado/doutorado. Entendemos que o aprimoramento da cultura jurídica crítica na UESB e o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica (como seu desdobramento) foram os principais fatores resultantes deste processo. O aumento quantitativo dos profissionais detentores de títulos stricto sensu foi superior a 833% em comparação com a fase inicial do curso (apenas três mestres em 1998), conforme pode-se observar na Tabela 3[79], logo em sequência:

Tabela 2 – Titulação dos docentes de direito da UESB em 1998

Titulação 1998	Grad.	Esp.	Mestrandos	Me.	Doutorandos	Dt.	Total
Total	-	3	7	3	3	-	16

Fonte: Projeto Pedagógico de 1998.

Tabela 3 – Titulação dos docentes de direito da UESB em 2018

[77] (Ibidem, p. 166).
[78] (Ibidem, p. 173).
[79] Cf. PP/ 2018 (UESB, 2018ª, p. 52-54)

Titulação 2018	Grad.	Esp.	Mestres	Doutores	Total
Total	-	6	14	11	31

Fonte: Projeto Pedagógico de 2018.

A intenção, por parte do curso de direito da UESB, no PP/98 quanto à oportunidade de aperfeiçoamento foram aos bacharéis em direito na região geo-educacional onde está endereçado e não apenas ao seu quadro de docentes, através de cursos de capacitação no campo jurídico com o oferecimento do curso de especialização "Novos Direitos e Direitos Emergentes", anteriormente mencionado. Exterioriza a ênfase dada à necessidade ao desenvolvimento científico e crítico dos profissionais do direito naquele momento inicial, para além da qualificação de mão-de-obra.

Entretanto, apesar de, no plano das intenções este projeto pedagógico apresentar-se progressista em diversos momentos, passou a necessitar, ao longo dos anos, de uma revisão que se adequasse às novas demandas. Pois na efetivação da vida do curso, as previsões do documento já não estavam surtindo efeitos práticos condizentes com suas finalidades, tal como se esperava. Por esse ângulo que o professor Luciano Tourinho[80] no que tange aos desdobramentos do Projeto de renovação do curso (2008) aponta que "havia uma necessidade de atender às demandas sociais (...) a partir do momento em que ele [o PP] distanciava da nossa realidade" (Entrevista concedida em 01 de março de 2019). Tais anseios vivenciados por Tourinho naquele momento já eram indicativos de que entre a previsão e a implementação do PPP havia um intervalo, poucas manifestações, um quase silêncio.

A professora Marilza Nascimento[81], ao ser questionada sobre as suas principais memórias da primeira reformulação, destacou que no período ocorreram discussões sobre carga horário do curso, sobre a reforma e atualização de ementas

[80] Este primeiro momento ao qual fazemos mencionamos a participação de Tourinho no ano de 2008 refere-se ao período no qual o mesmo encontrava-se ainda na qualidade de discente e presidente do Centro Acadêmico Ruy Medeiros – CARM. Mas sua participação não limitou-se ao primeiro projeto de reforma, o professor Luciano vivenciou outros dois momentos de sucessão dos projetos pedagógicos, sendo eles o 2011 na condição de egresso e o de 2018 na função de professor adjunto UESB e coordenador do colegiado de direito (2017-2019).

[81] A mesma esteve presente no começo das discussões do PPP de 2008, mas não pôde acompanhar o seu desfecho.

para que se adequassem a realidade do momento jurídico, político e social daquele contexto.

A necessidade de adaptação à realidade que se apresentava era grande, pois "quando o curso foi concebido algumas disciplinas ainda não estavam em voga, então a gente sentiu a necessidade de oxigenar o curso, alguns pré-requisitos que a gente achava que eram desnecessários fomos eliminando" (Prof. Marilza Nascimento, entrevista concedida em 29 de janeiro de 2019).

Atendendo as exigências normativas da Resolução CNE/CES nº 09/2004 acerca das disciplinas que devem constar no eixo de formação fundamental foram implantadas na UESB as disciplinas Antropologia Jurídica e História do Direito. Nesta esteira, foram criadas e extintas outras como pode-se verificar no PP/08:

> Ficam extintas as disciplinas abaixo indicadas: Introdução ao Direito I, Introdução ao Direito II, Direito Comercial I, Direito Comercial II, Direito Comercial III. Ficam criadas as disciplinas abaixo: Introdução ao Direito, História do Direito, Hermenêutica e Lógica Jurídica, Antropologia Jurídica, Contratos II, Direito Empresarial I, Direito Empresarial II, Direito Empresarial III, Latim Jurídico (Optativa). (UESB, 2008, p. 59-60)

Ainda sobre a reforma de 2008, a professora Marilza recorda que no período formou-se uma comissão coordenada pelo Prof. Cláudio Carvalho, que, segundo a mesma, teve uma participação ativa no momento ora tratado. Posteriormente, segundo ela, uma nova comissão foi criada com a participação dos docentes Jorge Maia, Ruy Medeiros e Marcelo Machado, "mas o núcleo da reforma continuou aquela proposta da equipe que foi coordenada pelo professor Cláudio Carvalho."

Este professor[82], no que concerne a este processo, relatou não ter ocorrido muito avanço na perspectiva que se intencionava. O que, segundo o mesmo, se deve tanto a uma concepção individualista de compreensão da realidade – que está incorporada no universo jurídico - quanto às constantes alterações da grade do curso (em decorrência das portarias, resoluções, etc., de modo a extinguir ou introduzir componentes, disciplinas, entre outros).

> (...) não há mudanças substanciais. Como eu falei, se a gente for pegar o PPC daqui, desde sua autorização até o mais recente, dentro do ponto de vista dos parâmetros que a legislação federal

[82] Cláudio esteve presente de forma atuante em 2008 e recentemente no participou do projeto de 2018. Acompanhou de longe as movimentações de 2011 em decorrência do afastamento para o doutorado (2009-2014) que havia dado início e precisou se afastar.

> exige, do ponto de vista da justificativa, da necessidade do curso, não houve grandes alterações. (...) o curso tem sido pautado numa perspectiva apenas de reformulação administrativa. (Prof. Cláudio Carvalho, entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019)

Tanto na reforma de 2008 quantos nas demais, a tendência das alterações ocorridas tem se dado, para o docente em questão, sobretudo no campo da matriz curricular, que não é menos relevante que os demais componentes, entretanto, não é sua totalidade, e sim apenas um eixo a ser discutido, pensado, avaliado em cada uma das partes que compõem o projeto "há uma dificuldade muito grande, na minha opinião, de compreenderem aqui que a matriz curricular não é o PPC (...) é um desdobramento do PPC." [83]

Os anos seguintes - no intervalo entre a primeira e a segunda proposta política pedagógica de reforma do curso de direito (2011) - foram marcados por momentos de instabilidade no curso de direito e na UESB, oriunda de questões políticas e educacionais internas e/ou externas que culminaram em manifestações do corpo discente de direito e também da instituição como um todo.

Conscientes[84] de que a participação e atuação dos integrantes do processo educativo por um ensino de qualidade fortalece o vínculo com a própria comunidade - no sentido de luta por condições mais dignas e respeito aos direitos básicos - é que em meados de 2010, o alunado de direito da UESB, contando com apoio e presença de alguns docentes, levou às ruas de Vitória da Conquista o seu descontentamento com o momento pelo qual o curso perpassava.

> Vivíamos um momento de crise no curso de direito da UESB. Inúmeras disciplinas sem professores (vagas ociosas, professores afastados para mestrado/doutorado, e inclusive um professor afastado que respondia a processo administrativo), ausência quase total de projetos de pesquisa e de extensão em funcionamento, baixo número de monitorias, e uma insatisfação geral do alunado. Em paralelo a isso, vivíamos um processo de ebulição do movimento estudantil. (...) Me recordo que neste período de 2010/2011 chegamos a trancar os portões da UESB e fazer uma manifestação na frente do Fórum da cidade, com as bandeiras da "moralidade e compromisso com o curso", "pesquisa e extensão", "mais livros na biblioteca" e "preenchimento das vagas docentes". (Alexandre G. Araújo, entrevista concedida em 27 de janeiro de 2019)

---

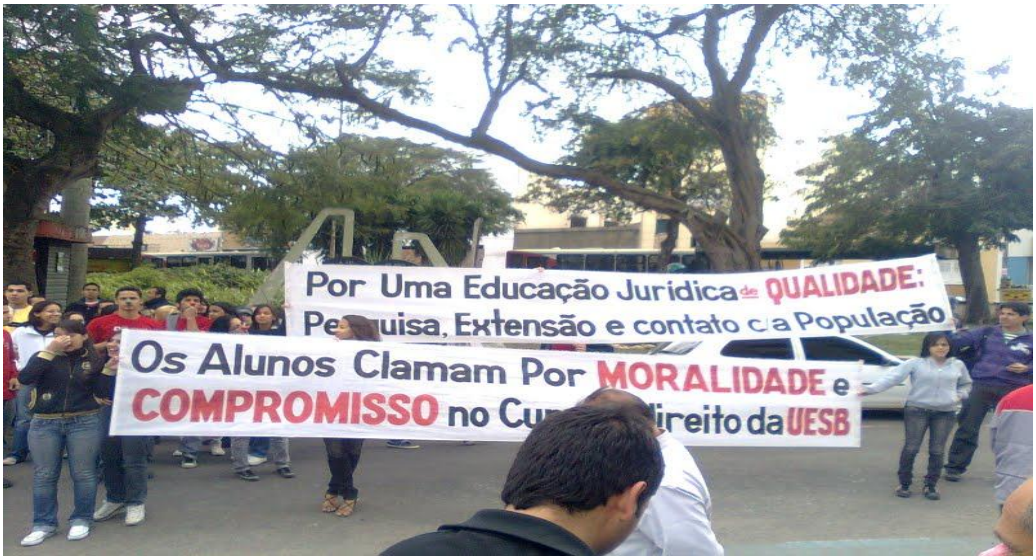
[83] Ibidem.
[84] Cf. Carta aberta aos estudantes da UESB e comunidade conquistense. Disponível no anexo 4.

As reivindicações feitas e questionamentos levantados, entretanto, não se limitaram às deficiências presentes na estrutura interna do curso. Neste momento singular, os estudantes ressaltaram também o caráter mercantil da educação jurídica, a necessidade de uma educação jurídica de qualidade e de atenção para os cursos de direito nas universidades públicas baianas, sobretudo as estaduais. A movimentação deste protesto, ocorrido no segundo semestre de 2010, iniciou-se em frente a UESB e logo após os estudantes partiram rumo à Praça Nove de Novembro, local onde outros atos públicos foram praticados pelos mesmos. O momento ora mencionado segue-se ilustrado:

Figuras 1 a 8: Estudantes de Direito da UESB vão às ruas em protesto.[85]

Fonte: Arquivo pessoal de Alexandre G. Araújo

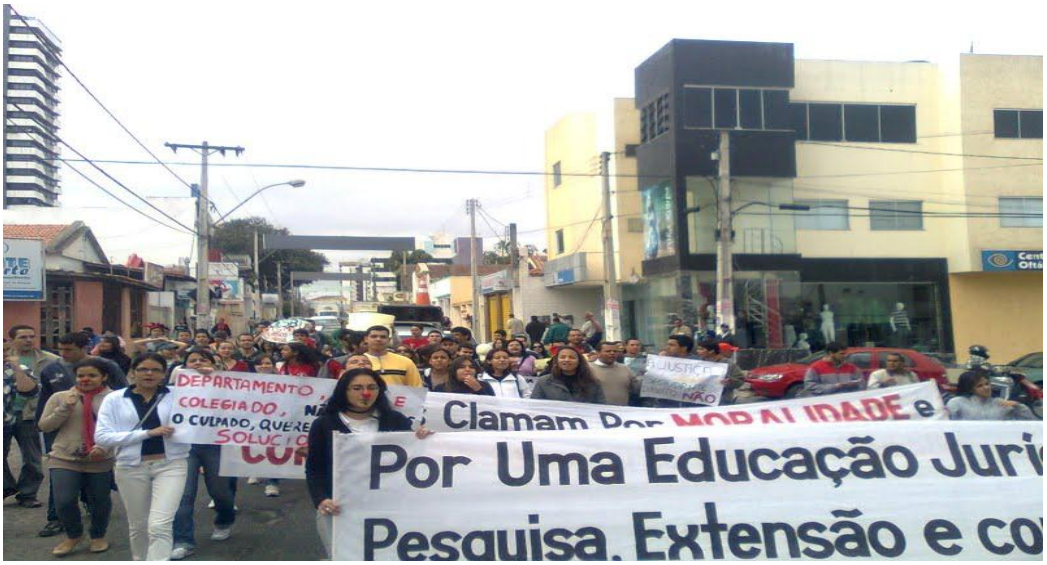
[85] Registros do arquivo pessoal de Alexandre Garcia Araújo.



Fonte: Arquivo pessoal Alexandre G. Araújo.

Fonte: Arquivo pessoal Alexandre G. Araújo.

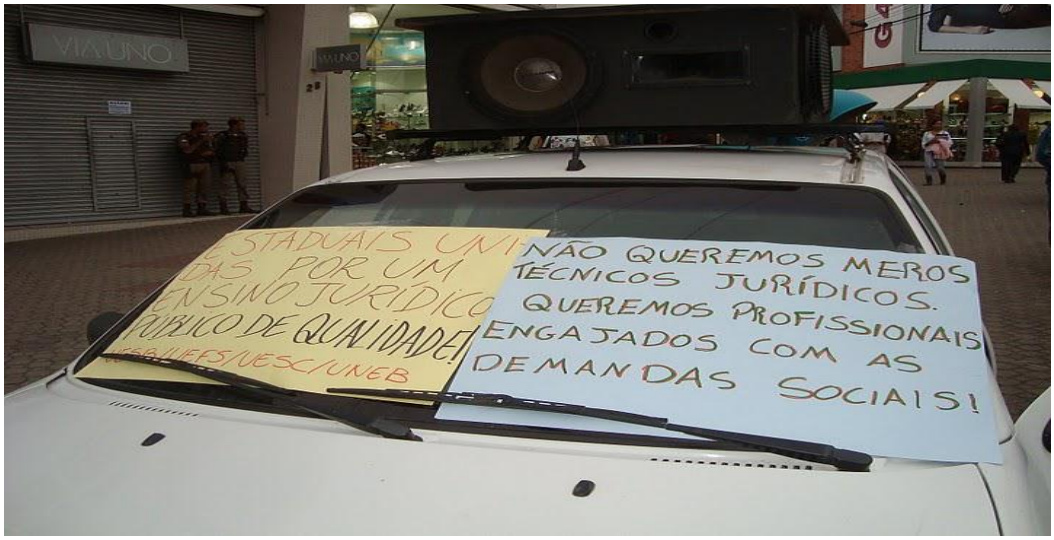
Fonte: Arquivo pessoal Alexandre G. Araújo.



Fonte: Arquivo pessoal Alexandre G. Araújo.

Fonte: Arquivo pessoal Alexandre G. Araújo.

Fonte: Arquivo pessoal Alexandre G. Araújo.



Fonte: Arquivo pessoal Alexandre G. Araújo.

Importante destacar a relevância do Centro Acadêmico Ruy Medeiros[86] neste processo e em vários outros contestatórios desde sua fundação em 1999. O centro acadêmico de direito da UESB, de maneira otimista, manteve na história do curso uma postura atuante. O professor Luciano Tourinho ressalta que graças a sua vivência na UESB - seja na perspectiva de discente ou docente - sempre pôde perceber a participação ativa do alunado, desde sua fase inicial na instituição, enquanto integrante do próprio CA, quanto posteriormente ao retornar como professor do curso.

Essa atuação política do alunado, organização e combate às injustiças sociais também foi acentuada, por Alexandre Garcia e sobretudo após a interferência exercida da Federação Nacional de Estudantes de Direito (FENED)[87] nos discentes da UESB:

> O corpo discente sofreu uma influência muito grande do contato com a FENED - Federação Nacional dos Estudantes de Direito, após a participação em ENEDs e EREDs, o que propiciou uma maior politização e participação nos assuntos acadêmicos. (Entrevista concedida em 27 de janeiro de 2019)

[86] Instituído em abril de 1999, o CA de direito UESB enquanto associação sem fins lucrativos, apartidária e autônoma com o fito de desenvolver atividades de natureza acadêmica, social, política, etc., e representar oficialmente o corpo discente deste curso na instituição, conforme aponta o primeiro artigo de seu estatuto. O CARM teve no Prof. Dr. Ruy Medeiros a inspiração para a sua denominação em decorrência de sua trajetória, pessoal, profissional e social. Ruy foi preso e torturado no decorrer da Ditadura Militar (1964-1985) por sua atuação política e sua luta a favor da democracia no decorrer daquele período. O professor é símbolo de resistência, coragem e inspiração para os estudantes de Direito.

[87] Entidade representante dos estudantes de Direito no Brasil, ou seja, todos aqueles matriculados de forma regular nas faculdades autorizadas e credenciadas pelo MEC.

O ataque a universidade - por parte do Estado - e a necessidade de lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade torna compreensível a situação que o curso de direito perpassava no período, considerando a totalidade na qual estava inserido - na comunidade acadêmica. Além do fortalecimento do movimento estudantil, o interesse e a participação dos discentes no tocante às adversidades da vida acadêmico-institucional. Este momento contestatório, fora marcado ainda pelo processo de fundação, na UESB, do Núcleo de Assessoria Jurídica Alternativa - NAJA[88]:

> O processo de implantação do NAJA na UESB se deu em um período peculiar: eram tempos de greve de estudantes e professores, em que o mote das reivindicações era a melhoria das condições de trabalho e estudo nas universidades e a contestação e denúncia da precariedade do sistema público de educação. Isso intrinsecamente envolve a maneira como o ensino, a pesquisa e a extensão são praticados nas universidades. (ARAÚJO e SANTOS, 2012, p. 7)

Os escassos investimentos públicos na educação - do âmbito nacional ao municipal – geraram uma crise e o ensino superior não esteve isento deste processo. Na Bahia, o governador Jaques Wagner, no seu segundo mandato[89], estabeleceu por meio do Decreto nº 12.583/11[90] algumas medidas[91] de cunho orçamentário que representaram um ataque à educação superior baiana, como a redução de recursos para as universidades estaduais além da interferência nos direitos da categoria docente.

O corte de despesas ao exercício do ensino-pesquisa-extensão, a pouca atenção dada às necessidades latentes da assistência estudantil e aos serviços básicos para a manutenção da instituição levaram à deflagração da greve (que estendeu-se de abril a junho de 2011) a qual foi aderida pelo movimento estudantil e docente das Universidades Estaduais Baianas- UEBA's[92]. Segue-se, em

---

[88] O Núcleo de Assessoria Jurídica Alternativa (NAJA) é um projeto de extensão cadastrado na universidade. O núcleo volta-se, sobretudo, para a prática jurídica com a atenção voltada a população e os movimentos sociais. Por meio da prática jurídica e política os integrantes do núcleo atuam em defesa de uma sociedade mais justa. Ao mesmo tempo em que fazem contraponto à conjuntura da sociedade capitalista e às formas tradicionais de se conceber o direito.

[89] No período de 2011 a 2014.

[90] Fixou procedimentos específicos acerca da execução orçamentária e financeira na administração direta, suas autarquias, fundos, fundações e empresas estatais para o ano de 2011.

[91] Cf. Ver mais em "Nota Pública: Porque os professores da UESB estão em Greve" no Fórum universitário permanente da UESB, disponível em: http://greveuesb.blogspot.com/2011/04/nota-publica-porque-os-professores-da.html. Acesso em: 26 de fevereiro de 2019.

[92] Sigla referente às universidades públicas estaduais: UESB, UNEB, UESC e UEFS.

demonstração aos anseios deste momento, trecho de uma nota (de chamamento à luta) de autoria do movimento estudantil:

> Apesar do estopim desta onda de lutas nos setores da educação ter sido o decreto 12.583/11, sabemos que o processo de sucateamento dos serviços públicos (saúde, educação, etc.) é de longa data. Todos os partidos políticos que ocuparam a burocracia estatal até hoje, apesar de levantarem bandeiras de diferentes cores e ideologias, cumpriram a mesma tarefa na condução do Estado. Não se trata aqui de uma simples troca de acusações entre oposição e situação, responsabilizando uns aos outros pelos problemas enfrentados pela sociedade. Historicamente, todos os governos têm atacado as nossas condições de vida, de estudo e de trabalho. Devemos lutar de forma unificada contra todos eles na defesa por melhores condições de vida, enquanto estudantes e trabalhadores[93]

O terceiro projeto[94] do curso e segundo de reforma foi elaborado nesse momento de intensa movimentação acadêmica e às pressas devido a necessidade de legalização do mesmo, como reflete o entrevistado:

> No meio deste turbilhão, fomos informados que viria uma Comissão do Conselho Estadual de Educação para (se eu não me engano), revalidar o reconhecimento do Curso. A grade curricular e o PPP teriam que ser atualizados (...). Neste período eu era o Coordenador Geral do Centro Acadêmico. Me recordo que a gestão do CARM entendia que deveríamos sim realizar mudanças na grade, mas que precisávamos, essencialmente, discutir qual modelo de educação jurídica que queríamos para o Curso. Todavia, houve uma pressão muito grande do corpo docente no sentido de que era necessário se aprovar com urgência a grade e o PPP sob pena de o curso ficar pendente de reconhecimento, e consequentemente não haver a expedição de diplomas dos egressos. (Alexandre G. Araújo, entrevista concedida em 27 de janeiro de 2019)

A fala de Araújo se comunica com a de Tourinho acerca da urgência da discussão que envolveu o PPP, tanto pela confirmação do testemunho vivenciado por estas pessoas quanto pela significação que as entrevistas carregam referentes ao projeto deste ano. Segundo o professor Luciano Tourinho, “aconteceu de uma forma muito rápida, exatamente para atender o processo de recredenciamento do

---

[93]Cf. Nota do movimento estudantil, “Um convite à luta solidária”. Disponível em: http://greveuesb.blogspot.com/2011/05/um-convite-luta-solidaria.html. Acesso em 26 de fevereiro de 2019.

[94] Comissão de elaboração do projeto pedagógico: Profº. Ruy Hermann Araújo Medeiros; Profº. Délcio Medeiros Ribeiro; Profº. Marcelo Nogueira Machado; Profº Jorge Maia; e o Disc. Alexandre Garcia Araújo.

curso. (...) Não houve uma reforma profunda, (...) substancial que pudesse de fato atender às necessidades" (Entrevista concedida 01 de março de 2019).

Embora fosse necessária a realização de um debate mais aprofundado, o apressamento de diligências para a manutenção da legalidade[95] do curso acabou ganhando mais relevância. De toda forma, o que se pode observar sobre essas avaliações é que o curso tem tido uma tendência a apressar a avaliação do PPP, motivo pelo qual o conteúdo na sua integralidade tem sido discutido em um intervalo curto de tempo, sem mergulhar no âmago das significações permitidas por ele. Esta prática, de pressa nas deliberações, se repetiu novamente em 2018 por conta do novo processo de recredenciamento, que está previsto parar ocorrer em 2019, diante do risco da inviabilidade de emissão de diplomas.

O Professor Luciano Tourinho relatou ter consciência da necessidade de uma reformulação mais efetiva, segundo ele a "implementação de uma política pedagógica mais sólida, o que infelizmente não aconteceu ainda, porque também precisávamos de um projeto de uma forma mais rápida por conta do novo recredenciamento." (Entrevista concedida em 01 de março de 2019).

Segundo professor Cláudio Carvalho, a intenção da proposta pedagógica de 2018 seria "tentar argumentar as deficiências do Projeto de 2011, deficiências entre aspas, (...) por que não houve um debate mais profundo". (Entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019).

Em que pese os impasses acerca da carência de discussões mais sólidas sobre e as dificuldades na implementação prática do projeto - que não se deve a questões meramente internas mas, sobretudo, ao jogo de significados socioeconômicos da sociedade atual marcada por interesses e relações de poder com interferências sobre a formação jurídica - há de se atentar que nos últimos anos ocorreram atualizações favoráveis ao curso sendo elas exteriorizadas na proposta político pedagógica de 2018, para além das alterações curriculares[96]. Alterações que abarcam a criação de um Núcleo Docente Estruturante - NDE, o Núcleo de Estudos de Direito Contemporâneo – NEDIC, o lançamento de uma revista própria do curso

[95] Reconhecimento do curso por meio do Decreto Estadual nº 13.589 de 2012.

[96] Em concordância com as Resoluções do CONSEPE de nº 75/2013 e nº 53/2016 a matriz curricular do curso de direito sofreu alterações sendo elas constatadas no projeto de 2018. Respectivamente, a primeira trata da inclusão e criação das disciplinas optativas intituladas: Estudos Prisionais (60h) e Psicologia Forense e Criminal (60h) e no que tange a última resolução à reestruturação ementária das disciplinas de Direito Processual Civil I, II, III e IV como consequência da entrada em vigor do Novo Código de Processo Civil – NCPC (Lei nº 13105/2015). Ambas, incorporadas ao novo documento.

de Direito, o lançamento de uma Clínica de direitos Humanos, o oferecimento de vagas nos cursos de especialização na área jurídica, entre outros que serão pormenorizados mais adiante.

Nesta orientação seguiremos ao próximo tópico, no qual serão analisadas as interferências ideológicas no processo formativo dos bacharéis, as dificuldades de se desenvolver UESB o viés jurídico educacional numa perspectiva crítica e os passos que têm se dado de modo a comprometer positivamente a postura do curso e expansão de sua oxigenação.

4.2 Memória e ideologia no processo formativo: limitações a uma formação transformadora

4.2.1 Interferências ideológicas e as tensões da disputa de memórias no processo formativo.

As relações de poder podem se verificar nos mais amplos setores da sociedade civil como formas de dominação ou prevalecimento de uma ordem a ser seguida. Podem ser sentidas também na educação, enquanto instrumento ideológico de produção espiritual de determinados ideais.

Segundo Tonet, a educação é um “poderoso instrumento para a formação dos indivíduos. Mas, (...) nas sociedades de classes ela é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes.” (2016, p. 99). As correlações e possibilidades da ideologia com a educação também se manifestam em um viés reprodutivista conforme revela Althusser (1980), nesta lógica, segundo este, os pensamentos oriundos da escola estão organizados em conformidade com o que conveniente for para as classes sociais economicamente predominantes. Esse lócus de produção e compartilhamento do conhecimento, para o autor, é um dos suportes do Estado, dentre outros tantos que também se revelam como seus aparelhos ideológicos movidos pelo propósito de manter o poderio econômico e político:

> A escola, mas também outras instituições do Estado [...], ensinam saberes práticos mas em moldes que assegurem a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, [...] devem estar de uma maneira ou de outra penetrados desta ideologia (ALTHUSSER, 1980, p. 22)

As instituições de ensino possuem um espaço privilegiado na sociedade civil, são nelas que “estabelecem-se uma série de relações sociais em que ocorrem a transmissão de valores, costumes e produção de conhecimento.” (PRATES e SANTOS, 2018, p. 5-6).

Considerando as ponderações marxistas ora trazidas, a lógica prevalecente na administração do ensino superior e ministração de aulas permeiam-se por esforços no sentido de enquadrar o seu público em um molde de reprodução de saberes para a manutenção do poderio dos detentores dos meios sociais de produção (da vida material e espiritual), sendo ou não perceptíveis essas significações e disputas ao seu entorno. Mas, pensar e transformar a formação educativa nos moldes atuais perpassa a necessidade de compreender os aspectos ideológicos que a rodeia.

Partindo da abordagem marxista, consideramos que a organização da universidade e o conjunto de relações humanas que ela abriga, a organização dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, as ações dos profissionais docentes, a postura discente, não surgem do nada, aprioristicamente, espontaneamente, nem são puramente determinadas pelas ideias, mas condicionadas pela base material da suas existências. Observação esta, inclusive, aplicável à existência de quaisquer instituição, ser vivente, categoria profissional (aqueles explorados diariamente em sua produção de trabalho ou aos integrantes das classes dirigentes do Estado).

> Não são memórias espontâneas, mas retentivas imbricadas na dinâmica social, sob tensão, valendo-se de muitos lugares, tantos nos espaços mais tradicionais quanto nos “modernizados”: nos modelos hegemônicos de família, religião, como também no trabalho, na escola, nos meios de comunicação, nos grupos de iguais que, muitas vezes, se apropriam dessa memória para gerar e reproduzir os padrões estéticos, filosóficos e éticos baseados em uma lógica que represente o estado de desejo, imagem, etc., da sociedade dominante. (MAGALHÃES e ALMEIDA, 2011, p. 107)

As ideias, diretrizes, memórias, pensamentos não são independentes, não existem por si só. Nascem da base material, que nós produzimos, tanto da reprodução de nós mesmos em nossas individualidades e necessidades quanto da reprodução da vida social e relação com os demais. Nas palavras de Marx, sobre a produção social da própria existência, é que:

> Os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção corresponde a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p.47)

Isto não impede que estas ideias, oriundas das relações da vida material, retornem e influenciem os homens, numa relação dialética, e assim estes passem a interferir na esfera social. Assim, os direitos, enquanto fruto das relações sociais e das necessidades de sua época, surgem e sua influência (além do exercício) também são passíveis, de provocar novas situações no mundo dos homens. Mas, em todo caso:

> As ideologias, absorvidas e definidas por este ou aquele sujeito, não são por ele criadas, mas recebidas. É isto que suscita a abordagem da ideologia como instituição, como algo que se cria e se manifesta na sociedade e não na cabeça deste ou daquele indivíduo. A ideologia é fato social (exterior, anterior e superior aos indivíduos), antes de tornar-se um fato psicológico. (LYRA FILHO, 1982, p. 10-11)

A produção social da memória escolta-se também em critérios materiais nas transformações e desenvolvimentos da vida humana e sua múltipla natureza, o que nos permite partir de diversos ângulos para a compreensão das memórias da sociedade e indivíduo. Segundo Frentress e Wickham (1994, p. 112), as recordações “podem (devem) ser analisadas como narrativas; mas têm também funções e podem (devem) ser analisadas de uma maneira funcionalista, como indicadoras, concordantes ou contraditórios, da identidade social”.

A atuação da recordação, neste último sentido apontado pelos autores, pode revelar fatores conflitantes da trajetória humana na sociedade. Assim como nos ajudar a perceber as relações de poder e o caráter conflitante em sua produção e uso na academia, diante das transformações constantes na vida social.

Passível de usos e de alterações, a memória produzida/reproduzida se movimenta, podendo ser construída, adulterada ou silenciada. Nesta perspectiva da memória, ela enquanto “algo profundamente humano, desumaniza-se, por que se

aliena ou se reifica. Ou por que é utilizada contra o homem. Ou por que é retirada do homem a possibilidade e o direito de externá-la.” (MEDEIROS, 2015, p. 82).

A memória, explana Medeiros, “não é apenas memória de imagens, sensações, ditos, escritos etc. Normalmente vem acompanhada de ideias, ângulo de visão sobre as coisas, opiniões, etc.” (Ibidem, p. 65). Estas visões de mundo percebidas na oralidade, na memória objetivada e nas expressões do corpo estão em disputa na universidade, inclusive nas próprias funções que ocupam os sujeitos.

Os docentes, discentes, gestores, técnicos-administrativos, terceirizados e demais integrantes da comunidade acadêmica carregam consigo individualidades de uma sociabilidade marcada pela contradição captadas em suas relações familiares, formações escolares anteriores, visões políticas, aprendizados comunitários, etc.

Situação exemplificativa à questão ora discutida pode ser notada na reflexão do professor Cláudio Carvalho, ao recordar-se da primeira reforma do projeto do curso de direito da UESB e as dificuldades enfrentadas pelo profissional, quanto à tentativa de mudança na nomenclatura de uma disciplina dentro da sistemática da matriz curricular:

> Vivi uma situação na qual fui derrotado que me marcou que foi esta situação que permanece até hoje. Com a constituição de 88, leciono Direito Civil VIII, que é Urbanístico e Agrário, e essa (...) é uma concepção do código civil de 1916. Com a Constituição de 1988, art. 5º, inciso XXII e XXIII do artigo 186, confirmado pelo Código Civil em seu artigo 1228 você tem uma concepção hoje do Direito Agrário e Direito Urbanístico muito mais funcional do que civilista. E eu fiz a proposta apenas de mudança de Civil VIII para Agrário e Urbanístico e fui derrotado e argumentei justamente isso, que não havia mais necessidade e esses Civil I, II, III ... rotulado com essa concepção de sequência, a partir de uma lógica civilista, individual que é do Código Civil, ela não cabia mais. E no entanto, os professores, na minha opinião, em uma concepção extremamente individualista do componente curricular e da vida acharam que Civil VIII era bem mais adequado. (Entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019)

Enquanto problemática no campo dos conflitos ideológicos, a professora Marilza Nascimento, desdobrou-se a tratar da dificuldade em unir os diversos interesses do corpo docente em um único documento, no que se refere a feitura do PPP. Este empecilho de ordem prática, na sua elaboração, configura-se como um empreendimento difícil, pois faz-se preciso equacionar diversos pensamentos existentes que “muitas vezes são antagônicos (...) como fazer esse recorte com tantos interesses? tantas dimensões no direito (...) Como inserir todo esse

conhecimento no projeto pedagógico que é limitado?" (Entrevista concedida em 29 de janeiro de 2019). À frente da coordenação do colegiado de Direito da UESB em 2008, para a mesma, a reformulação de um projeto costuma ser atividade mais complexa e profunda do que a primeira elaboração, principalmente, por conta dos fatores político-ideológicos que se manifestam no seu processo de produção:

> Então quando o curso quando está iniciando para você montar, conceber um projeto de curso é muito mais fácil do que para reestruturar um projeto existente (estou falando em uma instituição pública, particular não). Porque você vai iniciar um curso ainda, vai também selecionar os professores, ainda vai ter concurso. Quando vai reformar do projeto pedagógico do curso já tem professores, que já foram selecionados, com suas culturas, com seus atos, com seus vícios, então é muito difícil, muito complicado. (Ibidem)

A seleção e eleição dos temas diante do conflito de interesses se apresenta como uma das principais dificuldades, considerando que a seletividade de determinados aspectos em detrimentos de outros gera significações na memória social "mas a maneira como esse significado se articula não é simples. (...) Mas saber que tipo de coisas são recordadas prioritariamente e porquê é uma questão igualmente importante." (FENTRESS; WICKHAM, 1994, p. 112)

No PPP/98 anunciou-se que os bacharéis do curso deveriam ter excelência em determinadas matérias, perdurando até 2008 como um objetivo específico do curso: "graduar bacharéis em Direito com excelente formação nas áreas clássicas do Direito: Civil, Comercial. Penal e Trabalho". O critério de escolha das disciplinas tradicionais como imprescindíveis para o alcance de excelência na formação dos bacharéis posiciona as demais ao lugar da acessoriedade. Pergunta-se então: Teria o curso atingido seus objetivos com a verificação da obtenção grau de excelência nas disciplinas não mencionadas no projeto político em questão? Levantar este questionamento não implica intencionar uma suposta inversão ou abolição das matérias tradicionais do curso em favor das disciplinas propedêuticas, ambas são especialmente indispensáveis para a formação jurídica em sua totalidade.

A apuração dos dois projetos iniciais, partindo de seus objetivos[97], nos leva a considerar que o segundo PPP (2008) apresentou abertura maior a uma formação omnilateral, o que não resulta na descaracterização daquele projeto inaugural no

[97] Cabe frisar que após a reforma curricular de 2008 os demais projetos não trouxeram alterações substanciais no que tange às finalidades.

que diz respeito a esta questão, consta-se, entre suas finalidades - desde o momento inicial até o presente - o fornecimento de uma formação humanística com consciência sócio-política. Sobre a abordagem ora feita observa-se o quadro a seguir.

Quadro 4 – Análise comparativa entre os objetivos e finalidades dos Projetos políticos Pedagógicos de 1998 e 2008

Projeto de implantação do curso	Projeto da primeira reforma curricular
Formar bacharéis em Direito qualificados para obterem a aprovação no Exame de Ordem da OAB e exercerem a advocacia liberal, com visão crítica e consciência sócio-política, bem como preparados para prestarem e obterem aprovação nos diversos concursos públicos (...);	Formação acadêmica e sociocultural direcionada a preparar um profissional dotado de um conhecimento generalista, com capacidade para atuar nas diversas áreas do direito;
Graduar bacharéis em Direito com excelente formação nas áreas clássicas do Direito: Civil, Comercial. Penal e Trabalho;	Formação jurídica pertinente à atuação profissional adequada as demandas atuais no mundo globalizado, consciente do valor social do Direito;
Fornecer aos graduados a base de direito processual necessária à boa realização dos direitos materiais clássicos, nela incluídas, com especial destaque, as técnicas de conciliação, mediação e arbitragem;	Formação de espírito crítico fundamental ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia, do indivíduo e da sociedade;
Fornecer aos graduados uma forte base de formação humanística que lhes permita o desenvolvimento de uma adequada visão crítica e consciência sócio-política, com o correspondente aprimoramento do	Formação humanística e visão global com vistas a um posicionamento ético em direção a leitura da realidade e do fenômeno jurídico.

raciocínio jurídico necessário á plena realização do acesso à justiça, em seu sentido mais amplo.	

Fonte: UESB (1998, p. 101-102); Idem (2008, p. 18-19)

É importante salientar, que ocorreram modificações na vida social e no cenário jurídico exigiram uma mudança de paradigmas neste intervalo temporal. A exemplo das alterações das normas orientadoras para o processo formativo dos cursos de Direito no Brasil[98] concernentes ao campo da educação jurídica e das diretrizes curriculares nacionais para acompanhar as conformações sociais.

O intuito desta meditação sobre a seleção e escolha de determinados aspectos nos direciona a necessidade de compreensão dos processos ideologizantes da memória que se encontram em diversos instantes da dinâmica social e também na memória objetivada do curso, especificamente em seus projetos. Podendo aqueles processos se manifestarem na própria transmissão do conhecimento, postura corporal, nas práticas empregadas, no ementário da disciplina, entre outros.

Cabe frisar que as memórias contra-hegemônicas e populares fazem-se vivas na universidade como forma de resistência na luta de uma universidade pública e engajada, apesar de não serem dominantes - na busca da desmistificação dos processos alienantes: “habrá otros/as que, sea en la forma de relatos privados de transmisión oral o como prácticas de resistência frente al poder, ofrecerán narrativas y sentidos diferentes” (JELIN, 2012, p. 73).

São memórias subalternas avistadas no afronte à estrutura posta e no estímulo à indagação aos tradicionalismos e conservadorismos mediante o exercício da crítica. Instrumental este que Wolkmer afirma ser capaz de alavancar a conscientização social e como consequência deste processo: a libertação dos oprimidos.

> O instrumental pedagógico operante (teórico-prático) que permite a sujeitos inertes, subalternos e colonizados uma tomada histórica de

[98] Dentre os quais podemos mencionar a legislação auxiliar na reformulação curricular: O Parecer CNE/CES 55 DE 2004 (Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito), o Parecer 211 de 2004 (Reconsidera o Parecer CNE/CES 55 DE 2004), a Resolução CNE/CES 9 de 2004 (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.).

> consciência, desencadeando processos históricos de resistência que conduzem à novas formas de sociabilidades possuidoras de uma concepção de mundo libertadora, antidogmática, participativa, criativa e transformadora. Trata-se de proposta que não parte de abstrações, de um a priori dado, de um instituinte fundante, da elaboração mental pura e simples, mas da experiência histórico-concreta de lutas, da prática cotidiana insurgente, dos conflitos e das interações sociais e das necessidades humanas essenciais. (WOLKMER, 2012, p. 29-30)

Entretanto, entendemos que as formas de luta e resistência que se manifestam não conseguem reproduzir-se em alta frequência, isto por que, conscientemente ou não, a transmissão de seus valores na sociedade classista ainda tendem a ser deturpadas e sufocadas no seu desenvolvimento quando não são silenciadas.

Segundo Le Goff a memória coletiva não é apenas uma conquista, mas também “um instrumento e um objeto de poder.” (1990, p. 476) . O seu uso instrumentalizado para a perpetuação de alguns ângulos em detrimento de outros agudiza a tensão social já existente entre todos os partícipes.

Nesta esteira abordamos os obstáculos encontrados pelo entrevistado em um episódio marcante na época em que ainda era estudante do curso de direito da UESB:

> Não poderia deixar de destacar a tentativa de criação de uma turma do PRONERA (...). Trata-se de uma política pública voltada para pequenos agricultores e beneficiários da reforma agrária. É feito um vestibular específico para este público, e forma-se uma turma especial, que trabalha com a pedagogia da alternância - tempo escola e tempo comunidade. Trata-se de uma das experiências universitárias mais fantásticas que conheço. Hoje já se formaram turmas de direito do PRONERA na UFG, UEFS, UNEB, e temos outras em andamento na UFPR, UFG e UNIFESPA. Na UESB essa iniciativa foi derrubada. Naqueles dias de discussão eu vi o conservadorismo de parte nosso corpo docente se manifestar de forma latente. Professores que nunca iam às reuniões de departamento e colegiado lotaram as plenárias. Nos corredores (e também nas plenárias) ouvíamos: "pra quê Sem-Terra quer estudar direito?" "vão entrar fazendeiros ou pessoas que não tem o perfil e não poderemos fazer nada"; "primeiro precisamos cuidar da estrutura do nosso curso pra depois pensar em abrir uma turma dessas". Entendo que ali também havia uma disputa entre os grupos políticos, mas era perceptível que "a concepção de direito crítico de alguns era diferente de outros". A proposta foi derrubada no CONSU numa primeira tentativa, e na segunda caiu ainda em sede de reunião de colegiado. (Alexandre G. Araújo, entrevista concedida de 27 de janeiro de 2019)

Conforme podemos observar no depoimento apresentado, o comportamento de parte dos docentes no episódio em questão, acerca do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, reflete o espaço de luta que configura a universidade. Com base na análise de Magalhães e Almeida (2011), partimos da premissa de que existem meios sociais de controle que se comunicam nesta empreitada de disputa ideológica, mecanismos e posturas que acabam coadunando com o fortalecimento ou apagamento lento de uma memória assim como as interferências na concreticidade das relações materiais, no caso em questão a não aprovação de um espaço destinado ao vestibular para os pequenos agricultores no curso - reforçando mais uma vez que as relações existentes na esfera material são as determinantes para a ideológica mas a relação dialética entre ambas permite que a ideológica retorne sobre a base material e também provoque sobre ela interferências.

Sobre a existência de disputas por espaços de poder no curso de direito com base na digressão empreendida acerca do percurso histórico do ensino jurídico no Brasil realizada em sessão anterior percebe-se que, quase todo seu trajeto tem-se evidenciado a racionalidade positivista através das práticas empregadas, da postura pedagógica tradicional e burocrática, da opção metodológica e curricular ao mesmo tempo em que tem agido em conformidade com os interesses das elites econômicas de suas épocas.

A dimensão tradicional e conservadora do direito se firmou, sobretudo, a partir do positivismo jurídico que teve como seu principal representante o austríaco Hans Kelsen[99], jurista que propôs e dispôs sobre uma teoria pura para o fenômeno jurídico. Segundo a qual toda e qualquer forma de análise do direito estaria restrita ao próprio mundo jurídico, reduzindo o direito ao normativismo, à lei.

> Na afirmação evidente de que o objeto da ciência jurídica é o Direito, está contida a afirmação - menos evidente - de que são as normas jurídicas o objeto da ciência jurídica, e a conduta humana só o é na medida em que é determinada nas normas jurídicas como pressuposto ou consequência, ou - por outras palavras - na medida em que constitui conteúdo de normas jurídicas. (KELSEN, 2006, p. 79)

[99] Hans Kelsen (1881-1973) foi um jusfilósofo austríaco considerado um dos mais relevantes pensadores do direito, autor de “A teoria pura do direito” (1934) na qual privilegiou o estudo da ciência do direito apartado de influências de cunho sociológico.

Direito, segundo o austríaco, é o que está na lei. O que é válido e justo o que está no ordenamento. Neste momento o direito, nas palavras de Santos (2008, p. 23), “passa a ser visto apenas em seu aspecto formal”.

Ignorando as análises econômicas, históricas, políticas, culturais etc., para a compreensão da ciência jurídica, cada qual em seu lugar. Segundo Pachukanis (1988, p. 34), escola normativista do direito[100] representava “a decadência geral do mais recente pensamento cientifico burguês, o qual, (...) se dilui em estéreis artifícios metodológicos e lógico-formais”

A comunidade jurídico-acadêmica tem valorizado essa doutrina do direito até os dias atuais. Não passando desapercebidas, no começo da graduação, as orientações kelsenianas. Algumas memórias destacam-se, outras são reduzidas conforme atendam ou não a lógica da reprodução do status quo dominante e as salas de aula tornam-se redutos de transmissão de determinados valores em detrimento de outros. A seguir, para corroborar a discussão que foi até então entabulada, trouxemos a contribuição de Prates e Santos:

> A título de exemplo, colocamos lado a lado dois juristas conflitantes e importantes da filosofia do direito que travaram um debate teórico-metodológico, Pachukanis (1891-1937) e Hans Kelsen (1881-1973); O primeiro tratou de acentuar, no decorrer do desenvolvimento de seu pensamento, o caráter mercantil da forma jurídica e a necessidade de superação dela, das relações de valor e do Estado, o fenômeno jurídico fora destrinchado e analisado a partir do materialismo histórico dialético. O segundo, foi o representante do normativismo positivista, continha sua argumentação teórica essencial baseada, sobretudo, na “Teoria pura do direito”. Apenas um deles possui amplo reconhecimento no mundo jurídico, na academia, no âmbito na memória e história oficiais. E se trata justamente do teórico que não propôs uma ruptura no sistema lógico do direito. (2018, p. 7)

O silenciamento desse teórico - que forneceu importante contributo para a análise materialista, histórico e dialética do direito - e o silenciamento de sua jusfilosofia[101] no mundo jurídico acabam por dificultar, por exemplo, o aprofundamento de teorias críticas do direito frente à dogmática normativista

---

[100] Cujo principal representante era Kelsen. Importante destacar que esta escola é ramo da positivista.

[101] Para o autor a forma jurídica está vinculada à relação social mercantil. É em torno deste recorte que Pachukanis se aprofunda, a partir dos posicionamentos teóricos-metodológicos iniciados por Marx na crítica da economia política.

àqueles estudantes que adentram nos cursos jurídicos com uma perspectiva alternativa. Pergunta-se:

> Como esse saber construído adentra, de fato, pela sala de aula? Como está presente nos livros didáticos, nas relações, nos saberes constituídos nas relações formais e informais, seja dentro de uma concepção e organização curricular ou de uma instituição de trabalho, de saúde, de lazer, nos espaços sociais em geral? (MAGALHÃES e ALMEIDA, 2011, p. 107)

Este silenciamento nos cursos de direito no Brasil, entretanto, não se deve a uma simples falta de interesse em trabalhar com Pachukanis em Introdução ao Estudos do Direito ou Filosofia do Direito. Mas, liga-se ao firmamento da postura tradicionalista de viés positivista e das preferências feitas.

Além do mais, este ocultamento construído acerca de Pachukanis remonta à própria conjuntura ao qual o jurista estava inserido a disputa pelo poder dentro do próprio pensamento de esquerda[102] no contexto da repressão stalinista. Resultando na morte e proibição das obras devido à sua crítica política ao Estado Stalinista e à forma jurídica. Suas obras foram silenciadas até os meados dos anos 50 do século XX, mas, mesmo após a reabilitação de suas produções a jusfilosofia pachukaniana ficou restrita à discussão em determinados setores da esquerda.

Esta questão de ocultamento em torno do autor exibe o caráter dos usos políticos que podem ser feitos da memória social, daquilo que se lembra e socializa ou não, ultrapassando gerações e fronteiras geográficas e se relacionando intimamente com o tempo.

> Se ocupar da memória, significa se ocupar do presente, de como ocorre a historicidade do fenômeno de transmissão social das experiências vividas, recebidas ou herdadas, inclusive, mitificadas e como estas se movem ao longo do tempo e permanecem dialeticamente na sociedade. (MAGALHÃES, 2016, p. 170)

Retomar o exemplo posto a discussão e as circunstâncias históricas na conjuntura em que se inseria Pachukanis levando em consideração os sentidos da temporalidade[103] implica também analisar as condições e circunstâncias atuais das

---

[102] Entretanto, um pensamento autoritário que distorceu a análise de Marx acerca do processo revolucionário.

[103] Considerando, para tanto, os sentidos do tempo histórico em Jélin (2012) para qual o mesmo anexa-se às ações sociais e políticas dos homens reais.

discussões no âmbito jusfilósofico e acadêmico acerca da compreensão e difusão do pensamento do autor no presente.

Brota então o questionamento: Como a relação dialética entre passado-presente-futuro interfere na promoção da crítica do direito na atualidade? Pois é no presente se encontra a necessidade de aprofundamento de uma teoria crítica do direito que pense a superação das condições de exploração e opressão. Segundo Prates e Santos (2018, p. 3), “a tentativa proposital de ocultar o pensamento e memória do autor no passado acabou por comprometer o presente e futuro do desenvolvimento de uma teoria materialista do direito mais aprofundada”.

Esta problemática levantada além de apontar-nos as tensões da relação memória-ideologia imbricadas na universidade nos direciona à percepção que a valorização da racionalidade técnico-dogmática ainda é atuante no curso de direito.

4.2.2 Impasses internos e contradições para a concretização de uma formação jurídica transformadora.

Sobre as dificuldades para implementação prática do projeto político pedagógico, o professor Cláudio Carvalho levantou a problemática acerca da natureza das mudanças comumente empregadas nos PPP’s do curso, que para o entrevistado, concerne predominantemente às modificações no seu caráter administrativo que, entre outras causas, se comunica com a falta de adequação às demandas do alunado. Neste sentindo, discorre:

> Um curso de direito em uma universidade pública, não pode se ater somente a uma formulação administrativa, por que eu digo isso? (...) ela não mexe na concepção do curso, então a oportunidade (...) é você tentar fazer uma reformulação epistemológica no PPC. (...) Então cada professor vai para sala de aula e não há uma preocupação pedagógica inter, multi, transdisciplinar (que isso o nosso PPC estabelece). (Entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019)

O exame dos projetos subsequentes ao da primeira reforma pedagógica (2008), possibilita-nos a percepção de que as propostas centrais desta têm se repetido nos anos posteriores, sem alterações profundas. Uma das problemáticas sobre a falta de aprofundamento das propostas consiste na velocidade no qual tem se dado os processos das articulações entorno das aprovações dos mesmos e os

procedimentos de adequação e cumprimento de exigências[104] do curso para com a legislação pertinente e órgãos que o regem.

Ao referir-se ao PPP de 2011, se comparado com seu antecessor, Alexandre G. Araújo assiná-la que era “basicamente uma reprodução do que já existia anteriormente” (Entrevista concedida em 27 de janeiro de 2019). As observações de Cláudio Carvalho também se aproximam desta perspectiva, segundo o professor “se você for realizar uma comparação, ele é um copiar e colar.” (Entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019).

O problema levantado pelos entrevistados, contudo, não está focalizado na reprodução em si de um projeto para o outro ou a manutenção das previsões contidas neles, mas nas consequências de não se compreender, essencialmente, o sentido delas. Estes apontamentos também ganham sentido, para a abordagem aqui feita, no seu contrário, já que as alterações vazias que não se atentem para seu real significado nem para o chamamento das necessidades latentes não tenderão a surtir efeitos esperados nas relações materiais do curso e na vida dos estudantes.

A questão levantada refere-se aos desdobramentos práticos da postura de não atentar-se para a necessidade de pensar o projeto. Não se trata de questionar se há necessidade de novos componentes curriculares, em teoria, os projetos pedagógicos têm mantido uma postura reflexiva frente às adversidades e situações-problema. Teoricamente são satisfatórios, mas a oportunidade seria de realizar uma reforma epistemológica, chamada atenção anteriormente. Explana, pois, o professor:

> Do ponto de vista de concepção epistemológica que poderia ter sido feita aqui e foi tentado em outras universidades (...) são, por exemplo, os “eixos integrativos” (...) aprendizagem baseada em problema em que você tem no semestre eixos que podem ser trabalhados com todas as disciplinas, em alguns casos você pode ter aulas presencial e semipresencial através de tutorial (como em medicina faz, você chega, apresenta um caso, tem a bibliografa, o aluno vai pra biblioteca, estuda, aí você trabalha a questão da autonomia cognitiva, depois volta e você tem o debate) e você combina com isso aulas eminentemente dispositivas. Isso eu chamo de uma alteração no projeto pedagógico de curso. Isso nunca foi discutido, nunca foi tentado, nem na discussão, volto a dizer. (Claudio Carvalho, entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019)

[104]A título exemplificativo apontamos a rapidez na aprovação dos projetos pedagógicos para a regularização do curso, essencial para o seu correto funcionamento e para tanto, discussões e demais atos às pressas de modo a evitar possíveis desdobramentos negativos do não cumprimento das formalidades necessárias.

A regra geral do curso, no que toca às metodologias e técnicas a serem empregadas, é a exposição teórica na forma da aula expositiva, de modo dialógico e interativo com a finalidade de transmitir o conteúdo das disciplinas aos estudantes, entretanto, a utilização de outras técnicas pelos professores do curso é livre toda vez que o conteúdo der abertura para estas possibilidades, sendo "incentivada a realização de atividades em grupo, visando oxigenar a aula." (UESB, 2018a, p. 47). Não há, pois, uma imposição dos PPPs no sentido de que a ministração das disciplinas teóricas ocorram apenas em um único caminho possível. Mas, há neles, uma abertura.

Ao informar o perfil de professores que busca-se no curso, seus projetos trataram de expor aquelas características consideradas imprescindíveis na postura docente para com o compromisso assumido e o cargo que exerce, entre elas encontra-se o incentivo a participação e dinamismo na sua conduta. Entretanto, na prática têm ocorrido algumas controvérsias em relação ao PPP, conforme pode-se notar na fala a seguir:

> Na parte do ensino ainda há um conteúdo extremamente conteudista (ensino-aprendizagem) aqui você tem professores na sua grande maioria "dadores" de aula chegam para dar aula não tem um vínculo orgânico com o PPC não sabe os desdobramentos práticos. (Claudio Carvalho, entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019)

Apesar das dificuldades que os docentes com postura crítica enfrentam ao valer-se de uma metodologia impulsionadora, o professor Cláudio demonstra que a persistência docente no incentivo à autonomia discente - partindo sobretudo de situações reais - é compensatória na medida em "que o aluno com o seu próprio acervo, comece a pensar em configurações, reconfigurações e aplicação do direito". (Ibidem). Ao passo em que considera prejudicial à formação do aluno a restrição deste ao Vade Mecum. Este aluno terá, segundo o docente "um péssimo processo de construção crítica da vida e do direito." [105]

Nota-se que a questão da autonomia, na concepção do professor possui influências freirianas[106] da ação educacional, onde a consistência do ato educacional não está necessariamente na transmissão do conhecimento, mas na criação das possibilidades para que este possa ser construído.

---

[105] Ibidem.
[106] No que se refere às críticas da educação bancária.

O processo de aprendizado estritamente limitado às verdades legalistas tendo tais premissas como corretas e coerentes sem o devido questionamento ou reflexão do que é posto deve-se à existência de “uma ilusão jurídica de que este tipo de formação é a que prepara melhor o jurista para atuar profissionalmente.” (COSTA e GALVÃO, 2011, p. 51)

O curso de Direito da UESB não está isento da influência dos marcos representativos do positivismo e do desenvolvimento pedagógico reprodutor das ideias da classe dominante e como decorrência “acontece, inclusive, de você ter professores que são extremamente acríticos, não reflexivos, provas decorebas, conteudistas até a flor da pele.” (Cláudio Carvalho, entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019).

São interesses antagonismos que partem da realidade, estendem-se ao âmbito político e afeta-se “(...) a primordial identidade do professor: a capacidade de ensinar. Capacidade esta que por motivos não apenas pedagógicos e epistemológicos, mas também de ordem política de disputa de poder.” (SANTOS e VIANA, 2012)

Mas, a proporção da influência positivista no curso é reflexo da herança bacharelista construída ao longo de toda a história do curso, então “os professores que hoje dão aula também foram formados com base em um ensino tecnicista, e acabam reproduzindo o mesmo modelo ao qual foram submetidos. (Alexandre G. Araújo, em 29 de janeiro de 2019).

> O tradicionalismo, (...) representa uma característica do Ensino Jurídico que pouco mudou desde a sua inauguração no Século XIX, qual seja, das aulas em estilo conferencista, com pouca abertura para o diálogo, em que o professor se coloca como único expositor do conhecimento, os alunos são avaliados por meio de exames – que, grosso modo, refletem o mesmo pensamento do docente que o aplica. Sendo assim, é possível dizer que o tradicionalismo jurídico, no contexto universitário, está muito ligado ao próprio dogmatismo. (ADAUD, 2015, p. 122)

A questão geracional - na formação escolar conservadora dos docentes do curso - aparece, também como um impasse para a concretização de um processo formativo transformador. Nesta lógica, explana o Cláudio Carvalho:

> (...) somos formados por professores que foram formados pela constituição anterior à de 88, foram formados pelo código civil de 16,

> foram formados pelo código penal de 1940 sem as novas atualizações. Então você tem um problema geracional aí, você tem professores que não tem uma formação didático-pedagógica e que foram formados por um curso de direito extremamente conservador. (Entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019)

O Professor Luciano Tourinho considera interessante a existência conflituosa de interesses no corpo docente do curso de direito da UESB, no que se refere aos PPP's, na medida em que estes possam ajudar na composição de propostas pedagógicas heterogêneas. Mas também revela a preocupação no tocante aos empecilhos de natureza geracional:

> Esses obstáculos são gerados, inclusive, por alguns docentes que estão apegados a uma cultura da década de setenta de apropriação de uma disciplina como se fosse uma cadeira curricular, (...) como uma propriedade. Então isso é um apego ao componente curricular, (...) um dos impasses para a reforma de qualquer projeto, até mesmo para a implementação do projeto pedagógico de curso. (Entrevista concedida em 01 de março de 2019)

Levando em consideração, para tanto, que a atividade educativa não se realiza apenas dentro da escola, mas na vida, sendo essa apenas uma de suas esferas, "a educação realiza-se ao longo da vida enquanto um processo de conhecimento de si e do mundo por meio do qual construímos a nossa identidade e nos inserimos no movimento da vida social e política" (SCHLESENER, 2016, p. 57). Assim como não se deve centrar a responsabilidade unicamente na figura do professor, a responsabilidade do papel educativo é de toda a sociedade e é construído no seio das relações sociais no sistema no qual estamos inseridos.

Alexandre G. Araújo revela que sua maior angústia quantos aos impasses verificáveis no curso apresenta-se no campo da prática, "Como fazer com que o que esteja escrito naquele calhamaço possa se desdobrar em um processo educativo emancipador e questionador?" (Entrevista concedida em 27 de fevereiro de 2019). Segundo o entrevistado, a importância dos projetos no processo de aprendizado reside no fato dos mesmos conterem parâmetros essenciais para guiarem os cursos universitários. Entretanto, a análise unilateral destes projetos pode vir a comprometer seu desenrolar prático:

> Os projetos políticos pedagógicos podem significar muito ou significar nada num Curso. Ali estão presentes as diretrizes e rumos que uma graduação deve tomar; as bases epistemológicas e os anseios da

> comunidade acadêmica. Entendo que quando o processo é feito de forma unilateral pelo corpo docente (sem participação dos estudantes), ou apenas envolvendo a comissão designada para tal intento, a tendência é que não surta os efeitos esperados. Uma diretriz só logra êxito se for acompanhada de autoridade, ou se houver participação em sua construção e divulgação de seu conteúdo. Essa não é a regra dos processos de construção dos PPP's. (Alexandre G. Araújo, entrevista concedida em 27 de janeiro de 2019)

Esse aspecto negativo enunciado pelo entrevistado reside na incongruência entre a sua previsão e práxis como no distanciamento de demais sujeitos em relação a este instrumento. Neste sentindo é que trata da questão da unilateralidade, dos riscos da não execução do que se espera de um projeto, a partir do afastamento dos estudantes em seu processo de elaboração, o que nos leva a pensar acerca dos possíveis descompassos com a natureza democrática que os projetos dos cursos universitários deveriam ter.

Uma vez que não estão isolados da totalidade social não se preenche o sentido de sua projeção por indivíduos isolados. É preciso construí-lo tendo em vista "um trabalho coletivo, [...] e que venha a ser uma construção crítica, coletiva e inovadora." (SANTIAGO, 2009, p. 106). E não apartado das demandas que o exigem, mas elaborando- o com autonomia, tal qual exprime Santos (2008, p. 55), "para a criação de uma identidade da escola, de um ethos científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio."

As propostas pedagógicas precisam responder às suas próprias previsões, dar uma resposta a comunidade, pois ele é guia para a formação de sujeitos que vão exercer suas profissões num momento posterior. Sendo a ausência de democratização dos espaços, um grande impasse à sua elaboração. Segundo o professor Luciano Tourinho:

> Por vezes o projeto pedagógico acaba sendo associado da necessidade da sociedade ou que se abra um espaço para que essa sociedade também participe demonstrando quais são suas necessidades ou o que se espera do bacharel em direito pela universidade. (Entrevista concedida em 01 de março de 2019)

A diferença entre discurso e realidade efetiva têm fundamento nos impasses da própria formação da sociabilidade para com o processo educativo a manutenção da sua sobrevivência de seu sistema e o curso não está apartado da realidade que os cerca, ele é parte integrante de uma totalidade de acontecimentos, de novas

realidades normativas, das transformações ocorridas no seio da sociedade capitalista e das relações que brotam dela.

Na fala do professor Cláudio Carvalho, o PPP – instrumento de suma importância em sua concepção - tem se apresentado no curso de Direito da UESB como peças de ficção partindo daquilo que está estabelecido nas diretrizes curriculares “no tocante a ensino, pesquisa e extensão é uma maravilha. No entanto, há um impasse muito grande entre o que está lá no PPC e o que é aplicado.” (Entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019).

Neste cenário de dificuldades na implementação das recomendações pedagógicas, mas, relacionadas ao cenário da pesquisa, notamos que, segundo o relatório de Recursos humanos, linhas de pesquisa e instituições parceiras (UESB, 2018b)[107], há apenas um grupo de pesquisa no direito, enquanto área dominante[108], sendo ele o Grupo de Pesquisa Direito e Sociedade– GPDS, que possui como responsável o professor Claudio Oliveira de Carvalho. Por sua vez, no tocante aos projetos cadastrados pelos curso, segundo o Catálogo de projetos de pesquisa na área de conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas (Idem, S/D, b)[109], apenas dois vinculam-se à área jurídica, sendo eles realizados pelos docentes Carlos Alberto Maciel Públio e Gabriela Andrade Fernandes, titulados da forma como se segue, respectivamente, “Levantamento da situação dos adolescentes que se encontram provisoriamente internados (apreendidos) na 1ª Delegacia de Polícia da cidade de Vitória da Conquista” e “Discurso jurídico e memória social: uma análise dos efeitos de sentido do funcionamento discursivo da lei Maria da Penha”.

Entendemos que a configuração reduzida no campo da pesquisa, no que tange aos grupos desenvolvidos pelos docentes deste curso e no que concerne à escassez de projetos desenvolvidos na área, acabam por comprometer o aprofundamento, a difusão e promoção do conhecimento na medida em que, a finalidade da pesquisa seja a de servir como um momento e um espaço para a produção científica, para análise e reconhecimento de problemáticas, e portanto,

---

[107]Documento gerado em abril de 2018 e disponível em: http://www2.uesb.br/wp-content/uploads/2018/04/Grupos-de-Pesquisa_UESB.pdf

[108] Também encontra-se registrado no mesmo relatório o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Prisões, Violência e Direitos Humanos – NEPP desenvolvido pela professora Odilza Lines de Almeida, entretanto, este grupo possui como área predominante o campo da psicologia.

[109] Ver mais informações em: http://www2.uesb.br/wp-content/uploads/2018/04/Projetos-de-Pesquisa_Ci%C3%AAncias-Sociais-Aplicadas.pdf

possa vir a propiciar à sociedade os resultados dos esforços investigatórios. Depreende-se que a pesquisa:

> é a busca sistemática por respostas a problemas novos que se originam da prática social – o que não quer dizer imediatos e empíricos - e, por meio da mediação da teoria, isto é, das muitas aproximações na realidade por meio do conhecimento teórico-científico, retornam a prática social de modo mais rico, com formulações mais desenvolvidas e complexas para a explicação e ou solução de uma dada demanda prática ou teórica desconhecida ou pouco conhecida pelo conjunto da sociedade.(SANTOS e VIANA, 2012)

Nas palavras de Freire o processo de existência do ensino não desvincula-se da pesquisa, sendo um do outro requisitos de validade, “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p. 16)

Com base no art. 43 da LDB (Lei nº 9.394/1996), o curso de Direito da UESB considera como fundamental o planejamento de um projeto integrado de pesquisa - tal como de extensão - visando a melhoria na qualidade da educação do curso por meio da organização e sistematização de suas atividades. Entretanto, na concreticidade, os problemas relacionados à produção intelectual não estão vinculados apenas ao corpo discente, mas também à uma parcela do corpo docente. O que, por sua vez, implica em dificuldades para a implementação de uma pós-graduação stricto sensu em decorrência da baixa produção científica.

> Não que seja você ficar numa perspectiva produtivista, mas infelizmente os organismos nacionais, CNPq, Capes, exigem determinada pontuação para que você faça parte de um corpo docente de mestrado. (Claudio Carvalho, entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019)

4.3 Educação jurídica e a ordem mercadológica

Atualmente o território nacional possui elevado índice de faculdades de direito ofertadas em instituições públicas e privadas, se somados, apenas os cursos oferecidos no Brasil, ultrapassa-se o número do restante do globo. A maioria destes de natureza privada, conforme podemos observar no estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, através da

“Sinopse Estatística da Educação Superior” de 2016. O recorte que fizemos nas tabelas a seguir apontam a totalidade de instituições que o oferecem o curso de direito no país e no estado da Bahia, a quantidade destes, as matrículas realizadas e o número de concluintes até a aquele ano. A proporção de cursos de natureza privada no país, retratam, conforme os dados disponibilizados em 2016, mais de 85%[110] enquanto que na Bahia a representação chega a mais de 90%[111]:

Tabela 4 – Curso de Direito em números (Brasil)

Brasil	Total	Públicas	Privadas
Número de instituições que oferecem o curso de direito no Brasil	908	98	810
Número de cursos	1184	169	1.015
Número de matrículas realizadas	862.324	89.393	772.931
Número de concluintes	107.909	12.206	95.703

Fonte: INEP (2016).

Tabela 5 - Curso de Direito em números (Bahia)

Bahia	Total	Públicas	Privadas
Número de instituições que oferecem o curso de direito na Bahia	52	5	47
Número de cursos	61	13	48
Número de matrículas realizadas	42.938	5.633	37.305
Número de concluintes	4.904	676	4.028

Fonte: INEP (2016).

Essa proliferação de cursos de direito autorizados no país (em sua grande maioria de faculdades particulares) e a massificação dos cursos, têm manifestando-se em indicativos como o do exame da ordem e suas elevadas[112] taxas de reprovação, que por sua vez, resultam em uma explosão de cursinhos preparatórios que tendem a ser mais técnicos que as faculdades, já que a intenção daqueles não consiste prioritariamente na formação humana ou ética das pessoas receptoras do

[110] 85,7 % com base no dados informados pelo INEP (2016).
[111] 90,38 % com base no dados informados pelo INEP (2016).
[112] O Exame da Ordem mais recente (XXVII) foi o 3º com maior número de reprovações em todas as edições “com 16,79% de aprovação (20.995 aprovados) dentre os 125 mil inscritos” Informação disponível em: https://blogexamedeordem.com.br/xxvii-exame-de-ordem-3-pior-prova-de-todos-os-tempos

conteúdo, mas, a obtenção lucros e resultados, nem que para o alcance destas metas a prática consista em uma sistemática de estudos exclusivos para a aprovação, através de técnicas passageiras de memorização, tornando-se útil apenas para concretização de seu intuito.

Neste ponto de vista o curso superior jurídico da UESB diferencia-se e ganha destaque pela formação que intenta, tanto pelos quesitos balizadores de uma educação superior de qualidade como também pelos índices de aprovação no exame da ordem.

Segundo o PPP 2018, a finalidade do curso expressa-se nos seguintes propósitos:

> Formação acadêmica e sociocultural direcionada a preparar um profissional dotado de um conhecimento generalista, com capacidade para atuar nas diversas áreas do direito; formação jurídica pertinente à atuação profissional adequada as demandas atuais no mundo globalizado, consciente do valor social do Direito; formação de espírito crítico fundamental ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia, do indivíduo e da sociedade; formação humanística e visão global com vistas a um posicionamento ético em direção a leitura da realidade e do fenômeno jurídico. (UESB, 2018a, p. 43)

Seus objetivos consistem também na manutenção do equilíbrio social por meio de uma concepção tecno-científica da ciência jurídica que amplia-se, no momento atual, devido ao crescimento do campo de atuação no direito e advocacia pública na cidade de Vitória da Conquista, como também devido aos fatores de criação das sedes da “Advocacia Geral da União e Defensoria Pública da União e (...) o acréscimo de mais uma Vara Federal da Subseção Judiciária de Vitória da Conquista, inauguração do novo Fórum Sérgio Murilo Nápoli Lamego” (Ibidem, p. 10). Insta ressaltar que a presença da UESB em Vitória da Conquista - polo educacional da região sudoeste - não têm influenciado apenas o deslocamento de pessoas para a cidade, mas também, o crescimento do setor privado da educação jurídica na mesma.

> O principal destaque na área educacional, nos últimos cinco anos, deve-se dar à Educação Superior, cuja contribuição socioeconômica e cultural dada pela UESB concorreu para o surgimento de instituições privadas, aumentando, assim, a oferta de vagas nesse nível de ensino.[113]

[113] Ibidem, p. 23.

Posto em viés comparativo em relação às diversas instituições que ofertam o curso no estado da Bahia, considerando, para tanto, requisitos como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, a qualidade do ensino, cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), a dedicação integral e parcial dos docentes, entre outros aspectos, o curso de direito da UESB ocupa posições de destaque, com base no ranking universitário da Folha (RUF)[114] do ano de 2018. Quando se avalia as universidades públicas que fornecem o bacharelado em direito no estado, o curso ocupa a segunda colocação[115], ficando atrás apenas da UFBA. Entretanto, quando a avaliação restringe-se às estaduais baianas e às faculdades em Vitória da conquista, onde está situado, ele ocupa a primeira posição, conforme podemos analisar nos quadros e na tabela a seguir:

Quadro 5- Cursos de direito em universidades públicas da Bahia

1º	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
2º	**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)**
3º	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
4º	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
5º	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Fonte: Ranking Universitário da Folha – RUF (2018).

Quadro 6- Cursos de direito em universidades estaduais da Bahia

1º	**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)**
2º	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
3º	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
4º	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Fonte: Ranking Universitário da Folha – RUF (2018).

Tabela 6- Cursos de direito em Vitória da Conquista – Ba

	INSTITUIÇÃO	**Colocação nacional no ENADE**	**Professores dedicação integral e parcial**

[114] A avaliação das universidades nacionais realizadas pelo RUF é realizada considerando os dados coletados nos seguintes indicadores: Censo do Ensino Superior Inep-MEC, Enade, SciELO, Web of Science, Inpi, Capes, CNPq, Fundações estaduais de fomento à ciência e Datafolha.
[115] Cf. Detalhes disponíveis em: http://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-cursos/direito/.

1º	**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)**	33º	8,00
2º	Faculdade de Tecnologia e Ciências de Vitória da Conquista (FTC)	401º	6,83
3º	Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR)	401º	4,07
4º	Faculdade Santo Agostinho de Vitória da Conquista (FASAVIC)	_	8,00

Fonte: Ranking Universitário da Folha – RUF (2018).

Sobre a performance dos estudantes no ENADE[116] o PP de 2018 assinala que "do total de 116 (Cento e dezesseis) discentes inscritos, 81 eram ingressantes e 35 concluintes. Os alunos do curso obtiveram a nota/conceito 5 (Cinco)." (UESB, 2018a, p. 64).

Nos anos de 2012, 2016 e 2019 o curso foi indicado e certificado pela OAB por três vezes consecutivas[117], com seus selos de qualidade[118] - iniciativa da Ordem dos Advogados que tem como fito entregar um selo às mais destacadas faculdades de direito do país com base no índice de aprovação nos dados referentes ao ENADE e Exame da Ordem. Em comunicação à comunidade acadêmica acerca do primeiro selo da OAB conquistado, a ASCOM[119] também mencionou, na oportunidade, outros episódios em que o curso ficou em evidência, tal como como segue:

> Em 2005, o curso de Direito da UESB ficou pela segunda vez consecutiva com o maior índice de aprovação no exame da OAB na Bahia. Nesse ano, atingindo o percentual de 68,75%, ganhou também destaque nacional. O ranking das 33 IES com melhores cursos de Direito no país divulgado em 2008 já incluiu a UESB. No mesmo ano, a Universidade alcançou a 6ª colocação nacional no resultado da OAB, superando instituições renomadas como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de Brasília (UNB). No Exame de Ordem 2010/3, a Universidade aparece como a estadual baiana mais bem posicionada. (Idem, 2012)

A nosso ver, estes indicadores demonstram a considerável capacidade que possuem os estudantes da UESB ao empregar o raciocínio lógico em uma situação-problema, a facilidade de desvendar e aplicar as ferramentas do mundo jurídico adequadas a uma situação hipotética tal como o reflexo da formação técnica concisa do qual fazem parte.

---

[116] A última prova do ENADE aplicada aos estudantes de direito da UESB ocorreu no mês de novembro de 2015.
[117] Quarta, quinta e sexta edições do OAB recomenda.
[118] A entrega destes selos de reconhecimento são feitas ao reitor da UESB, através de ato solene no Conselho Federal na capital do país.
[119] Cf. Notícia disponível em: <http://www.uesb.br/ascom/ver_noticia_.asp?id=7900>

“Nós temos que ter esse compromisso com a formação dos nossos alunos, com o embasamento teórico, a formação técnica, técnico profissional que eles vão receber.” (Entrevista concedida em 29 de janeiro de 2019) ressalta a professora Marilza Nascimento, sobre a responsabilidade do curso e docentes para com a formação dos estudantes e com as famílias que enviam seus filhos para cursarem direito na UESB. Por este ângulo é que, ao abordar o perfil do bacharel em direito que se deseja formar na UESB, refere-se a docente à formação de bons técnicos-operadores. Fruto da própria dinâmica do curso:

> (...) o curso tem cumprido com a sua missão, com o seu objetivo, que é formar profissionais que tenham um bom embasamento teórico que saia da universidade apto a exercer a sua profissão em qualquer das carreiras jurídicas que ele venha a escolher. Essa é uma questão de base. Compromisso com a qualidade da formação dos nossos alunos. (...) Mas ao mesmo tempo nós queremos nós pretendemos e ai eu diria que a maioria dos professores do curso de direito, senão todos que os nossos alunos saiam com uma visão clara da importância social que tem as profissões relacionadas às carreiras jurídicas. (Marilza Nascimento, entrevista concedida em 29 de janeiro de 2019)

Refletir, entretanto, se tais indicadores tem espelhado a qualidade do ensino produzida nesta instituição exige, de antemão, esclarecer que a aplicação da terminologia “qualidade” aqui empregada corresponde ao sentido de uma prática-pedagógica e um ensino que não se atenham a mera reprodução, e que portanto, sejam críticos, questionadores, produtores, criativos e expansivos. Em seus projetos pedagógicos o curso tem afirmado a necessidade de formandos que tenham “uma visão pluralista do Direito, compreendendo-o como um fenômeno social e ético e não apenas como um conjunto de normas que não pode ser posto em discussão” (UESB, 1998, 2008, 2011 e 2018a)

Diante destas considerações, perguntemo-nos: Estes dados servem como parâmetro de qual tipo de formação? Às IES cabe uma formação que possibilite ao alunado o contato vivo com a experiência exterior e o conhecimento teórico, que não podem simplesmente serem medidos ou quantificados. O professor Cláudio Carvalho ao relatar sobre as experiências que teve nos processos de elaboração dos projetos pedagógicos de cursos, as reformas ocorridas e a necessidade de aprofundamento em questões mais essenciais, observa que os avanços parecem ocorrer:

> Na perspectiva do que a gente gosta de mostrar, o selo 'OAB recomenda' (...) quando você vai pegar esses outros indicadores que eu falei 'extensão e pesquisa' a gente vai perceber que o curso não difere de uma faculdade particular (...) porque a produção é muito pequena. (Entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019)

Acerca da situação dos cursos de direito - no momento atual e em perspectiva ampla - segundo o professor Cláudio Carvalho, considerando a proliferação deles e sua postura histórica marcada pelo dogmatismo jurídico, "vai de mal a pior" e tem provocado interferência negativa nas instituições públicas: "pra gente cria um problema ainda maior que é pautar as universidades públicas por esses cursinhos preparatórios" (Entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019). Sobre tal interferência, relata o professor:

> (...) já passei pela situação de aluno no nono semestre perguntar se o que estava ensinando - a função social da propriedade - vai cair no exame da ordem, porque ele está vendo isso no cursinho. Então essa visão do cursinho pautada pelo mercado das faculdades particulares interfere na universidade pública. [120]

O que nos leva a refletir sobre a existência de um mercado do ensino onde aumenta-se a quantidade de cursos (superiores e preparatórios para OAB) sem preocupar-se majoritariamente com o ensino-aprendizagem e sua prática pedagógica. Segundo o professor Luciano Tourinho:

> São cursos que preparam o aluno, por vezes, para uma aprovação na OAB, apenas, um tecnicismo exacerbado. Mas não para que seja um agente transformador de uma realidade (...). A preocupação e muito baixa com relação a isso, a preocupação maior é com diz respeito ao mercado, no sentido de utilizar o curso de direito como mais um curso de obtenção de lucro, principalmente na região sudeste e sul, com a maior concentração de cursos. (Entrevista concedida em 01 de março de 2019)

Neste sentido, a natureza da educação vai se aproximando cada vez mais da condição de mercadoria, onde os grupos econômicos abrangidos pelas escolas particulares, cursinhos preparatórios para vestibular, faculdades privadas, preparatórios para a OAB, preparatórios de concursos públicos e cursos de pós-graduação estão por trás desse caminho rentável.

---

[120] Ibidem.

Oferta-se a ilusão de uma preparação de qualidade mas, na concretização desta interação, prioritariamente realiza-se uma relação consumerista com emissão de contratos de compra e venda de diplomas, como seu resultado finalístico.

> Os cursos de Direito do Brasil se tornaram grandes cursinhos preparatórios. A grande quantidade de faculdades privadas, em que se amontoam trabalhadores-estudantes (principalmente nos períodos noturnos) faz com que tenhamos profissionais formados que nunca entraram num fórum ou que nunca abriram um processo. (Alexandre G. Araújo, em 29 de janeiro de 2019)

O que torna preocupante a situação da educação, em sentido amplo, a partir do momento em que se encara a mesma como um produto na prateleira de um supermercado, a partir da análise do custo-benefício, da quantidade de dinheiro que precisa ser empregada para a obtenção do certificado de conclusão em uma quantidade x de anos.

Dispersos nos mais diversos setores da sociedade, os ideais da classe social dominante também fazem-se presentes no ensino superior público, no curso de direito se torna mais perceptível, embora não tão escancarado quanto no setor privado.

Há muito, Marx (1988, p. 683) já anunciava a natureza mercantil das relações sociais, sobretudo, a partir do momento em que a força de trabalho transformou-se em mercadoria, “generaliza-se a produção de mercadorias que se torna forma típica de produção; só a partir de então, todo produto que se faz é destinado à venda, desde sua origem”.

O investimento do sistema capitalista em um produção mercadológica da vida material que leve à apropriação da riqueza humana produzida de uns por outros e consequentemente a exploração do trabalho, não seria capaz de obter um bom rendimento se o investimento da produção do ensino e do pensamento mercadológico não estivesse surtindo efeitos como esperado. A produção de subjetividades e ideologias dependem da produção da vida humana, mas essas relações estão imbricadas e interferem umas sobre as outras a todo momento.

Transcurso no qual a formação humana fica comprometida nos estabelecimentos de ensino graças ao processo ideológico de reprodução do status quo dominante. Nesta acepção, Tonet (2012, p. 18-19), considera que na sociedade de produção de mercadorias, a educação possui a função de inserção dos

indivíduos no mercado de trabalho, sendo preparados hegemonicamente para tal, pois, segundo o autor, “o indivíduo vale enquanto força-de-trabalho e não enquanto ser humano integral.”

O proletário, para atender às demandas e intuitos do sistema do capital, não precisa apenas trabalhar e construir a sociedade, precisa também chegar em sua casa ao final do dia, naturalizar involuntariamente a exploração que lhe foi submetida e reafirmar diariamente os princípios burgueses. Enquanto que o “dominador vai absorvendo o discurso de liberdade, para negá-lo, de fato, nas normas espoliativas e repressoras” (LYRA FILHO, 1982, p. 54) de forma que pareça justa a exploração.

À vista disso, as justificativas dadas pelos próprios trabalhadores para sua condição social diária de precariedade, por vezes, constituem-se na alegação da sua falta de estudo, no discurso de que “tem que trabalhar mais” e aplicar mais esforços – pois os despendidos não são suficientes para se dar bem na vida ou até mesmo valem-se de alegações divinas, “Deus quem quis e Deus sabe de todas as coisas”, entre outros.

Ou seja, quaisquer sentidos capazes de legitimar as injustiças são apontadas, mas não a sua causa motriz: o sistema capitalista e a forma como organiza-se. Essa naturalização da exploração dá-se em virtude da perca da compreensão dos homens de que são eles os produtores de suas vidas, sobretudo a partir do processo da divisão social do trabalho e acirramento da luta de classes, a qual está presente:

> em todos os procedimentos institucionais, político, policiais, legais, ilegais (...) indo desde o modo de organizar o processo de trabalho (separando os trabalhadores uns dos outros e separando a esfera de decisão e de controle do trabalho da esfera de execução, deixando esta última para os trabalhadores) e o modo de se apropriar dos produtos (pela exploração da mais-valia e pela exclusão dos trabalhadores do usufruto dos bens que produziram), até as normas do Direito e o funcionamento do Estado. Ela está presente também em todas as ações dos trabalhadores da cidade e do campo para diminuir a dominação e a exploração, indo desde a luta pela diminuição da jornada de trabalho, o aumento de salários, as greves, a criação de sindicatos livres até a formação de movimentos políticos para derrubar a classe dominante. A luta de classes é o quotidiano da sociedade civil. Está na política salarial, sanitária e educacional, está na propaganda e no consumo, está nas greves e nas eleições, está nas relações entre pais e filhos, professores e estudantes,

> policiais e povo, juízes e réus, patrões e empregados. (CHAUÍ, 2006, p. 70-71)

A luta de classes não configura apenas o embate direto, ela está presente em diversos momentos e espaços, em políticas públicas, na organização da sociedade, nas relações cotidianas entre os homens.

> a escola ensina também (...) o comportamento que todo agente da divisão do trabalho deve observar, **segundo o lugar que está destinado a ocupar** (...)[121] que significa exatamente regras de respeito pela divisão social técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (ALTHUSSER, 1980, p. 21)

Portanto, essa validação acrítica da exploração ao qual o trabalhador subordina-se, explica-se em razão do falseamento da realidade, ou seja, da maneira como esta se apresenta para aquele em todos os campos da vida, nos meios em que circula, com as pessoas e lugares que convive. Reproduzindo essa consciência distorcida das relações sociomateriais, inclusive nas instituições ensino.

Há de se acrescer, nessa conjuntura, que o desinteresse do alunado à obtenção de uma formação participativa e antidogmática em contraste ao modelo comumente fornecido nos cursos de direito conecta-se à perspectiva da construção social, pois estes sujeitos são produtos do meio em que estão inseridos, das condições socioestruturais. Este perfil de indivíduo já adentra no curso de direito com um determinado viés, para o mesmo – e/ou suas famílias – o exercício da carreira jurídica é visto com os olhos do reconhecimento e ascensão social, configura um investimento e caminho para estabilidade financeira. Reforçados no ideário capitalista de “se dar bem na vida”.

Nesta lógica “nenhum aspecto da vida social e individual, hoje, deixa de ser perpassado pelos interesses do capital.” (Tonet, 2012, p. 21). Na tessitura atual, onde o mercado das instituições privadas cresce a todo instante, têm-se em cada esquina uma faculdade de direito que fornece um ensino questionável ao mesmo tempo em que a universidade pública é sucateada, dentro da lógica econômica da sociabilidade capitalista neoliberal.

Pagar pela “educação” é privilégio de uma pequena parcela da sociedade no cenário nacional. O acesso à educação superior, de modo geral, ainda é restrita-

[121] Grifo nosso.

embora tenha ocorrido um processo de popularização[122] das universidades brasileiras nos últimos anos. A cor e a classe social dos universitários ainda são determinantes, sobretudo em cursos “elitizados” e “em parte, isto pode ser explicado não só pelo passado escravocrata e pela implantação tardia de cursos superiores no país” (CORBUCCI, 2014, p. 7).

No Brasil, via de regra, o acesso dos filhos dos trabalhadores a educação é marcado pela precariedade do ensino básico ao universitário e mesmo com a popularização do ensino superior ocorrido nas últimas décadas, como mencionado anteriormente, aqueles - por não se enquadrarem nas mesmas condições de concorrência em relação aos filhos dos sujeitos oriundos das classes economicamente dominantes - nem sempre alcançam as vagas ou, quando ocupam enfrentam dificuldades em sua conclusão.

Veem-se, ainda submetidos à precarização das condições de trabalho, à degradação das condições de suas vidas e de seus direitos e neste processo “as instituições jurídicas estão cada vez mais obsoletas, (...) e conservadoras, (...). Vivemos um momento trágico em todos os âmbitos do Direito, e a população que acaba sendo a maior prejudicada com isto.” (Alexandre G. Araújo, entrevista concedida em 27 de janeiro de 2019).

A composição prevalecente dos discentes nos cursos de direito do Brasil ilustra que a maior parte de seu público, via de regra, ainda possui cor e classe específicas, observáveis através dos dados apresentados no perfil socioeconômico[123]. Com base nas análises de dois ciclos do Enade (2004-2009) do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil – GEA, podemos observar que “os estudantes que se identificam como pretos têm representação inferior aos 8% existentes na sociedade brasileira” (RISTOFF, 2013, p. 9). Outro

---

[122] Que pode ser observada através da facilitação do acesso ao mesmo por meio de políticas públicas implantadas no período. Corbucci (2014, p. 11), em um estudo realizado acerca da evolução do ensino superior no Brasil afirma que as regiões norte e nordeste, historicamente afetadas pelo desinteresse estatal, tiveram um aumento considerável de jovens na faixa etária dos 18 aos 24 anos entre 2000 e 2010 (recorte temporal da pesquisa), estas regiões: “(...) detinham as menores taxas de acesso à educação superior no início do período sob análise, praticamente triplicaram seus índices ao final deste período. Trata-se de um resultado que segue uma tendência esperada, do crescimento ser mais intenso entre aqueles que se encontram em situação de maior precariedade. Mas mesmo com esse crescimento as regiões norte e nordeste ainda continuaram em desvantagem comparadas com as regiões centro-oeste, sudeste e sul do Brasil, aponta o autor.

[123] Cf. Ver mais em “Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009)” de Ristoff (2013). Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf>

indicador refere-se ao percentual dos estudantes que vem de famílias com mais de 10 salários mínimos, entre os quais o curso de medicina ocupa o topo deste quadro, este mesmo quesito também possui percentual elevado em referência aos estudantes de direito. Entretanto, este curso têm sido ocupado aos poucos por estudantes de grupos com renda familiar mais baixa, devido a uma crescente mudança de paradigmas nas últimas décadas e de programas facilitadores do acesso do povo à universidade com a adoção de políticas de inclusão.

> O curso de Direito, antes considerado um tradicional reduto da elite brasileira, já se aproxima dos 50% exigidos pela lei – mesmo que ainda distante da representação do ensino médio público. Mesmo que o curso de Direito dobrasse o número de estudantes oriundos das escolas públicas, ainda assim não atingiria a paridade de representação (RISTOFF, 2013, p. 13)

4.4 O exercício da criticidade como instrumento de transformação social no processo formativo.

4.4.1 A perspectiva crítica

A teoria crítica do direito pode ser estudada a partir dos esforços empregados pela Escola de Frankfurt para a investigação e compreensão da realidade social. Considerando a totalidade da sociedade como resultado da interação de todos seus componentes, a considerando “como parte do processo de produção da vida social, como elemento na divisão social do trabalho” (KASHIURA JÚNIOR, 2009, p. 5).

Os estudos frankfurtianos pautavam-se na contraposição ao pensamento científico positivista que objetivava afastar-se da realidade para analisá-la, como se dela não fizesse parte na busca de uma suposta neutralidade do fenômeno jurídico.

> Presa a seus dogmas, a teoria tradicional é incapaz de captar a história – não só a dos objetos que defronta, mas também a sua própria. A teoria como registro neutro, o objeto que sucumbe à lógica, o sujeito que observa à distância: na raiz disso está o processo de dominação da natureza por uma racionalidade instrumental, processo que conduz também à dominação do homem pelo homem. (Ibidem, p. 5)

O ofício da criticidade consiste em “demonstrar até que ponto os indivíduos estão coisificados e moldados pelos determinismos histórico-naturais” (WOLKMER,

2012, p. 36), mesmo que não estejam cientes deste processo e sejam eles os responsáveis pelas transformações constantes da vida social e os construtores de sua história, daí a importância da tomada de consciência diante das "das inculcações hegemônicas e das falácias ilusórias do mundo oficial. (...) é com a teoria crítica que adquirem a autorreflexão que dissolve as falsas legitimações e as pseudo-objetividades." (Ibidem, p. 36). Abre aos sujeitos a possibilidade do rompimento de velhos paradigmas e criação de novos e emancipadores, trata-se de:

> Superar a condição de subordinação, exploração e violência, criando um pensamento insurgente que parta de nossas tradições intelectuais e de nossa própria experiência histórica. Uma teoria crítica, alternativa, descolonial como expressão de um conhecimento articulado com a prática social, capaz de oferecer mudanças de consciência e rupturas com o real (...), engendrando novas formas de resistências, dando respostas aos problemas emergenciais e produzindo saberes que tenham relevância social. (WOLKMER, 2012, p. 41)

Reflexionar sobre as bases do pensamento jurídico tradicional faz-se imprescindível em sala de aula ou fora dela, pois, por mais crítico que se apresente o perfil de uma instituição de ensino, as bases da racionalidade dominante irão exercer sobre ela influências e interferências no modo de pensar e agir graças a existência uma realidade sócio histórica marcada por contradições que dá vida a determinadas formas de reproduzir a realidade para justificar sua própria existência.

Sustentamos que o dogmatismo jurídico não comporta espaço para a criação e reflexão e sim, abre passagem para uma concepção individualista de mundo, característica do homem burguês, concepção esta que opera como limitadora das faculdades mentais, uma vez que "o ser humano não desenvolve as suas plenas capacidades, ou seja, a totalidade ou a omnilateralidade do homem." (COSTA e GALVÃO, 2011, p. 42)

Para Moura (2016, p. 33-34) uma única visão cristalizada impulsiona uma determinada forma de aprendizado "que copia conteúdos, formas e normas para que os receptores façam dela apenas uso técnico e burocrático no futuro, dando a impressão de estarem produzindo Direito, quando em conclusão, apenas repetem e legitimam a ordem jurídica existente." Este autor sustenta que mesmo que o direito seja parte integrante das Ciências Sociais, ele não consegue acompanhar "seu recrudescimento qualitativo, estancado apenas em um sistema que se limita à mera análise interpretativa de legislações, sem desvendar seus discursos." (Ibidem, p. 33).

É a concretização das propostas pedagógicas dentro de uma concepção educativa crítica, na instituição de ensino que empreendemos a chamar a atenção. Alertando para a tomada de postura diferenciada seja nas articulações de reforma quanto no exercício diário da jornada educacional diante da dificuldade de uma exteriorização mais contundente das metas contidas nos projetos. Sobre a temática, corrobora Schlesener:

> A escola, no Brasil, a partir de nossas circunstâncias históricas, é permeada pelas contradições que perpassam o social e vive internamente outras contradições: por exemplo, propõe-se um trabalho crítico, dentro dos limites de seu funcionamento, mas na prática pedagógica assume pressupostos que inviabilizam a crítica. (2016, p. 57)

A valorização à postura crítica do bacharel em direito têm vindo à tona nas discussões jusfilosóficas em torno das perspectivas do curso no Brasil. Nas palavras de Nascimento (1999, p. 26) o mesmo têm procurado se adequar às demandas exigidas, “a evolução da Universidade e a transformação gradativa do Curso de Direito, (...) passou a contar com novas disciplinas, ajustadas à realidade social”. Têm perpassado a necessidade de estreitar os laços com as pautas sociais e também a necessidade de buscar um caminho mais efetivo visando a objetivação do plano de intenções contido em suas diretrizes curriculares.

Como fruto dessa evolução, na estrutura dos cursos de direito, nas últimas décadas, os PPP’s do curso na UESB - desde o seu primeiro até o vigente – têm empregado a expressão “crítica” de modo recorrente na sua missão, no perfil-profissiográfico, nos objetivos, etc. Acompanhando as expressões: visão, transmissão, análise, postura, entre outros.

Mas quais os significados o termo carrega ao ser empregado de forma recorrente nestes projetos pedagógicos? Em entrevista, os atores que ajudaram a compor esta pesquisa fizeram apontamentos aproximados sobre o que, pessoalmente, compreendem acerca deste conceito e do sentido em que está aplicado nos projetos de curso da UESB.

A partir do ponto de vista da problematização a entrevistada trata da temática:

> Quando a gente fala de uma visão crítica é no sentido de (...) que todas as questões relacionadas ao direito, relacionadas à sociedade elas tem que ser vistas e reveladas de um modo que deva ser

> problematizado (...) você tem questionar essa informação, problematizar a informação, o conteúdo que você está recebendo (...). E não receber um informação e se conformar com ela. (Marilza Nascimento, entrevista concedida em 29 de janeiro de 2019)

Segundo Alexandre Araújo, o termo relaciona-se à prática libertadora, aos direitos humanos e a autonomia do pensar “que não se resuma aos resumos dos resumos e o foco nas provas de OAB e concursos; que possibilite ao estudante refletir e inclusive criar sua própria linha de pensamento.” (Entrevista concedida em 27 de janeiro de 2019)

O professor Cláudio Carvalho entende que a perspectiva crítica pode ser viabilizada na educação formal ao propiciar instrumentos aos estudantes para que, a partir de suas realidades e vivências, possam elaborar conhecimento, produzi-lo. Para o docente a problemática maior não está na transmissão mas na produção de conhecimento, “Eu diria que o grande desafio da crítica não é transmitir conhecimento é produzir conhecimento. Então, a crítica, ela parte do princípio que o conteúdo se constrói de mão dupla e não uma mão única.” (Entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019)

O estímulo à capacidade criadora é para Freire (1996, p. 16) a maneira que evidencia o “pensar certo” do perspectiva do professor, este pensa certo quando promove o estímulo - que não se compactua com a educação bancária que deposita no alunado conteúdos, como meros receptores. Ensinar criticamente se desdobra em abrir espaço e possibilidades para a autonomia da criação de modo que: “o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do "bancarismo"” (Ibidem, p. 13)

Para o professor Luciano Tourinho, a crítica associa-se à autonomia do pensamento, à participação ativa e capacidade reflexiva no desenvolvimento do curso e na produção de conhecimento, “então a ideia crítica seria exatamente isso ter uma figura ativa a partir do momento em que ele se coloque como sujeito não apenas de acesso ao conhecimento mas de produção desse conhecimento.” (Entrevista concedida em 01 de março de 2019)

Percebe-se que nas abordagens aqui trazidas a autonomia fora abordada por cada qual dos entrevistados tratando de suas nuances correlacionando à compreensão de criticidade: a não aceitação imediata do que posto, através do questionamento, da problematização e do diálogo; a criação de linhas de raciocínio

a partir da experiência viva sem tornar-se refém de esquemas e compêndios jurídicos para fornecer respostas aos problemas, portanto, libertadora das prisões que limitam o pensamento; a própria produção de conhecimento - para o compartilhamento social do saber - como instrumento da crítica; E, por fim, a independência do pensamento aliado ao combate à inercia, por meio da atuação, do exercício do direito na busca da efetivação de outros direitos e transformação da realidade.

O curso de Direito da UESB informa as intenções relativas ao profissional que se deseja formar ao indicar características que se fazem imprescindíveis para estas pessoas, diante dos riscos do enveredamento num modelo funcionalista e operacional "afastando-se de uma abstração máxima, de caráter normativista" (UESB, 2018a, p. 201) que ignora a pluralidade jurídica e social que não prepara os estudantes para a dinamicidade da vida. Nitidamente sua missão consiste em formar profissionais críticos que se importem com a multiplicidade da vida social com aptidão para:

> Ter uma visão pluralista do Direito, compreendendo-o como um fenômeno social e ético e não apenas como um conjunto de normas que não pode ser posto em discussão; ter a capacidade de assumir uma postura crítica frente ao Direito, para adequá-lo à situação social, política e econômica emergente; desenvolver estratégias teóricas e metodológicas que permitam a superação dos limites da versão dogmática da Ciência e do Direito, questionando e tendo uma visão crítica da realidade, pensando os códigos e compreendendo juridicamente os fatos sociais em constante mutação; adaptar, com sensibilidade e competência, o conhecimento jurídico solução de problemas novos, para os quais nem sempre a legislação oferece respostas em suas normas; repensar as relações entre o Direito e o exercício da Cidadania, discutindo e articulando um Direito novo, que seja instrumento de construção de uma sociedade mais justa, equilibrada e harmônica, sem negar a liberdade, o pluralismo e a possibilidade da diferença. (UESB, 2018a, p. 44)

Podemos afirmar que o teor das intenções acima expostas se pautam em uma perspectiva voltada para uma formação pedagógica pluralista que busca formar pessoas com a sensibilidade de pensar amplamente o mundo lhe cerca diante das transformações constantes da vida humana e social, portanto não coincidente com a prática individualista e tecnicista de aplicação apática.

Questionado sobre a percepção do perfil de profissional que se almeja formar, a partir do que está posto no PPP, Cláudio Carvalho ratifica afirmando o interesse do

curso na graduação de “um perfil humanista, um perfil crítico, um perfil reflexivo, que tenha capacidade para o diálogo, portanto, trabalhe a perspectiva de mediação dos conflitos e que tenha autonomia intelectual” (Entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2019).

O professor Luciano Tourinho entende que o perfil-profissiográfico do curso tem por intuito a formação de agentes ativos comprometidos com a realização de direitos e a transformação social sem abrir mão da formação técnica, mas, indo além dela, quando questionado sobre:

> De acordo com o PPC o perfil do profissional que se deseja formar é um profissional que possa atuar como sujeito de direitos e de uma pessoa que se coloque de fato na posição de instrumento na realização de direitos a partir de uma formação crítica, de uma formação humanística sem perder de vista toda a base dogmática do profissional, mas que seja um profissional comprometido na solução dos conflitos sociais. Então um profissional que seja agente de transformação de fato, que não seja apenas uma pessoa graduada em direito e que se torne advogado ou apenas no sentido de exercer uma profissão, (...). Então esse é o perfil que se espera do profissional (...) que é formado pela UESB. (Entrevista concedida em 01 de Março de 2019)

Apesar das adversidades encontradas, para Alexandre G. Araújo, o perfil proposto na UESB coaduna com o resultado obtido, a afirmação do entrevistado é possível na medida em que o próprio se encontra enquanto filho desta formação que o possibilitou percorrer o itinerário complexo e gratificante da perspectiva crítica e popular. Assim sendo, explana o conjunto de projetos empreendidos que reforçam o entrelaçamento com a missão do curso a partir do que está posto em seus projetos.

> Apesar de todos os pesares, o curso de Direito da UESB sempre buscou formar um profissional de perfil crítico. (...). Ao longo dos anos foram realizados projetos como o Juristas Leigos (em parceria com movimentos sociais), Balcão de Direitos, os Encontros Baianos de Direito Crítico, projetos em unidades prisionais, de defesa de mulheres vítimas de violência ... Não só os professores, mas também os estudantes, que realizaram dois Seminário de Direto Crítico, Seminário de Direito e Gênero, diversas Semanas Jurídicas, construímos o NAJA - Núcleo de Assessoria Jurídica Alternativa. Enfim, a UESB tem almejado formar profissionais antenados às questões sociais e à realidade que lhe circunda, e mesmo com todas as dificuldades, entendo que tem conseguido alcançar esse objetivo. Inclusive me entendo como produto deste processo. (Entrevista concedida em 27 de janeiro de 2019)

Mas é preciso compreender a estrutura lógica sobre o qual o curso se forma para poder empregar- lhe melhor a crítica, esta por si só sem fundamentação teórica, sem compreender o processo histórico e sem analisar o conteúdo não ajuda a romper com um determinado discurso em prol da criação de algo novo. A Professora Marilza Nascimento, corrobora desta assertiva, que “para que se possa criticar é preciso conhecer o que está posto, e isso é fundamental” (Entrevista concedida em 29 de janeiro de 2019). Acrescentando em sequência que “ninguém vai se transformar um excelente atuação transformadora, engajada se não tiver uma boa base”

4.4.2 A prática educacional crítica.

A dinâmica entre o pensar criticamente acerca das interações sociais ocorridas no capitalismo implica uma prática decorrente desta compreensão feita no movimento real, de forma dialética. Mas, não qualquer prática e sim uma libertadora, sem desconsiderar as limitações impostas pelo próprio sistema, para o que venha a ser entendida enquanto prática libertadora. Então decorre deste olhar dois momentos: A reflexão crítica sobre a prática e o desdobramento de uma prática crítica.

O movimento dialético entre teoria e prática direciona ao caminho da conscientização mas também da transformação. Segundo Marx (1982), na tese onze sobre Ludwig Feuerbach, “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”.

A transformação do mundo configura-se possível na medida em que os indivíduos através da crítica e das experiências vivenciadas na materialidade de suas vidas rompam com as falseações das desumanidades reproduzidas na realidade quem impedem que os mesmos reconheçam-se historicamente capazes de transformar a sociedade.

> Como estabelecer uma luta dos explorados do mundo que se dê tanto no avanço do plano teórico, de uma ciência rigorosa da sociedade, quanto no plano prático? Como estabelecer essa relação de teoria e prática? Como sensibilizar pessoas e mobilizar classes, grupos e multidões? Caso haja espaço de abertura às ideias, o caminho é mostrar a crítica. (MASCARO, 2015, p. 27)

Neste sentido, a universidade não deve restringir-se à reprodução de saberes oficiais, mas abrir-se às novas possibilidades e demandas, à construção de saberes alternativos, deve promover as interações além muros da insituição voltados a construir um conhecimento vivo, popular, crítico e principalmente que seja este exercido pelas pessoas que por ela passarem. O que requer esforços de todos seus agentes. Cientes de que, estes esforços não são suficentes para a decorrada das subjetividades edificantes do sistema dominador, mas constituem um avanço insurgente e necessário aos ataques imediatos na luta contra à opressão diária.

A práxis filosófica se dá na intereção da qual a prática crítica é extraída do próprio conteúdo. Segundo Paulo Freire (1996, p. 22) a prática docente crítica envolve "o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer."

Antes de tratar das inciativas que têm sido envidadas nos últimos anos pelo curso de Direito da UESB, na práxis, com vistas à consolidação do proposto em seus projetos políticos na perspectiva crítica, busca-se neste instante salientar que fora instituído o Núcleo Docente Estruturante – NDE [124] em conformidade com a Resolução nº 9 do CNE/CES, aprovado pelo Departamento de Ciências Sociais Aplicadas – DCSA, com o intuito de observar as propostas pedagógicas do curso no sentido de sua atualização e promoção de forma qualitativa e segundo o professor Luciano Tourinho "é um avanço, até então na história do curso de direito".

> Seu surgimento se fundamenta na necessidade de atualização constante do Curso de Direito, com análise periódica das atividades promovidas, bem como pela propositura de modificações pertinentes aos contextos social, econômico e cultural da região atendida. Para além dessas questões, o NDE apresenta como compromisso central a criação e o desenvolvimento de espaços democráticos de discussão acerca das necessidades reais da comunidade acadêmica, encaminhando propostas de implementação de ações de ensino, pesquisa e extensão ao colegiado do curso de Direito. (UESB, 2018a, p. 13)

A necessidade de uma concepção de curso disposta a dialogar com as necessidades da contemporaneidade constitui uma das premissas que justifica a existência do NDE que estruturou-se recentemente no curso de direito da UESB de

[124] Representantes do Núcleo docente estruturante e Comissão de elaboração do PP 2018: Prof. Dr. Luciano de Oliveira Souza Tourinho; Prof. Dr. Carlos Alberto Maciel Públio; Profª. Drª. Corália Thalita Viana Almeida Leite; Profª. Drª. Gabriela Andrade Fernandes; e a Profª. Mscª. Daniella Santos Magalhães.

modo a intervir, acompanhar, zelar e contribuir na consolidação das propostas do curso e concomitantemente no perfil de profissionais oriundos do curso.

Nos últimos anos, o curso de Direito da UESB têm empreendido impulsos significativos, no que tange à transformação social, oxigenando e dando mais vida ao seu instrumento normativo pedagógico. Através de ações de conscientização social e de exercício prático na busca de efetivação de direitos. Iniciativas voltadas às necessidades da comunidade e também à uma formação que não se limite à recepção passiva e domesticada do alunado.

Neste sentido, tivemos um marco de suma importância para a região com o lançamento da primeira Clínica de Direitos Humanos[125] da Bahia - CDH no dia 22 de outubro de 2018, na cidade de Vitória da Conquista.

A clínica surge como iniciativa integrante do projeto de extensão que tem como coordenadora a Prof. Dra. Luciana Santos Silva do DCSA, oportunidade na qual esta mencionou a necessidade deste espaço para a comunidade local e regional diante dos atentados aos direitos humanos (nos mais diversos âmbitos), ataques às minorias e às garantias constitucionais. Nos vemos obrigados a fazer um exercício de reflexão diante dos paradigmas da sociedade moderna em que o desprestígio aos direitos humanos e os discursos de ódio têm ganhado força.

A metodologia da CDH funciona levando em consideração o protagonismo discente - através da sua atuação direta - e o emprego de ações em defesa das pessoas que estão sujeitas às vulnerabilidades sociais como decorrência da reprodução de um sistema que se atenta mais ao poder econômico e político do que com as necessidades humanas. E por isso a importância dada à prevenção, cuidado e atenção.

O combate ao olhar individualista sobre o outro e a perspectiva dos direitos humanos também tem sido empreendidos, no curso, através da construção do Núcleo de Estudos em Direito Contemporâneo – NEDIC, como um espaço

[125] Nesta ocasião, a de lançamento, houve a palestra intitulada “A advocacia não será algemada” na qual a advogada Valéria Lúcia dos Santos retratou os abusos de poder sofridos no decorrer do mês de setembro em uma audiência de conciliação no 3º Juizado Especial Cível – JEC na comarca de Duque de Caxias – RJ na Baixada Fluminense, no ato de sua atividade profissional, fora algemada no chão e arrastada para fora do âmbito onde a audiência ocorria, por autoridades policiais à mando da juíza leiga que presidia a audiência, por não aceitar um pedido feito pela advogada – acesso a uma documentação- e que queria ver cumpridas as suas prerrogativas. Valéria, mulher, negra e trabalhadora fora completamente desrespeitada, nesta oportunidade de descrição do fato e discussão acerca das questões de gênero, racismo e abuso dos direitos humanos é que foi oficializado o surgimento da primeira Clínica do estado.

democrático para a elaboração de conhecimento na área jurídica e afins, na intenção de aproximar a comunidade deste espaço, sobretudo “as comunidades que se encontram em situação de vulnerabilidade social.” (UESB,2018a, p. 49). O que notadamente se verifica como uma atitude importante frente ao rompimento paradigmas positivistas fechados na sociedade moderna - tanto na seara jurídica quanto educativa. São objetivos de núcleo:

> a) Geral: promover associações entre a teoria e a prática do Direito, com vistas à realização de direitos fundamentais.
> b) Específicos: I. Discutir o acesso à justiça, com objetivo de implementar medidas de sua democratização; II. Debater os obstáculos de acesso à justiça, com a finalidade de promover mecanismos de seu solucionamento; III. Desenvolver atividades práticas, promovendo o encontro do estudante de Direito com a realidade sociojurídico regional. (Ibidem, p. 50)

As necessidades do alunado associadas às constantes mudanças nas relações sociais, entre elas as jurídicas, faz com que a implementação do NEDIC seja um dos aportes, no curso em questão, de agentes criadores e transformadores na medida em que esforça-se a compreender as necessidades da vida social, inclusive através da competência interdisciplinar – com a abertura para a comunicação com outras áreas do saber.

> Esse núcleo de estudos possui uma parceria com outras instituições e também uma política que alcança os egressos na medida em que (...) também participam das discussões do NEDIC, além do diálogo que se promove também com outros cursos (economia, ciências contábeis, administração, história, filosofia) a partir da participação tanto de alunos quanto de professores no núcleo de estudos. (Luciano Tourinho, entrevista concedida em 01 de março de 2019)

Através de debates e estudos o grupo visa potencializar os saberes da contemporaneidade relacionados ao direito propiciando aos discentes não apenas a atualização das novas demandas jurídicas mas, fazendo-os refletir sobre estas na sociedade em que estão inseridos.

Esta postura nos remete a ótica freiriana, acerca de uma das atividades mais importantes da concepção da prática educativo-crítica, que para o pedagogo, se verifica no ato de propiciar meios e condições para que os próprios educandos possam criar e produzir o conhecimento uns em relação aos outros e com os docentes e estes com aqueles, em uma troca mútua, somente desta forma poderão estes agentes assumir-se em sua individualidade enquanto “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador” (FREIRE, 1996, p. 23-24)

Ao reportarmo-nos ao primeiro Projeto Político Pedagógico do curso, no que se refere ao campo da pesquisa, encontramos em diversos momentos a menção a uma revista jurídica própria. Contudo, a menção restringe-se a curtos momentos neste PPP não constando nele a descrição dos elementos imprescindíveis, considerados pelo curso para atingir tal propósito, capazes de explanar o necessário para sua instituição, fundamentos, objetivos, periocidade, etc.

A primeira menção no documento de 1998 está contida no art. 11, III no regulamento do núcleo complementar e da extensão, o qual previa a divulgação das atividades de extensão em seu núcleo específico por meio de seminários e publicação em Revista Jurídica. A menção faz-se também presente na regulamentação acerca do TCC e da pesquisa, no art. 6º, III que dispunha sobre as competências do coordenador do curso, sendo atribuída ao mesmo o papel a coordenação da revista quando criada fosse. Ao tratar do docente, no subtópico referente à sua capacitação o PPP aponta "que o compromisso da UESB é desenvolver, no prazo de 3 (três) anos uma política de capacitação destinada a formação de mestres e doutores na área jurídica e a partir daí a criação de revista jurídica com a participação do corpo discente." (UESB, 1998, p. 173). Outro momento no qual foi mencionada foi relativo às atividades de pesquisa, da forma como se apresenta no art. 44, III, segundo o qual:

> O Núcleo de Pesquisa e Monografia incentivará a pesquisa por todos os meios ao seu alcance, dentre os quais destacam-se: III - divulgação e publicação dos resultados de pesquisas realizadas no Núcleo de Pesquisa e Monografia, através de seminários internos e da publicação de Revista Jurídica; (UESB, 1998, p. 165)

Nos Projetos Pedagógicos subsequentes ao de 1998, a necessidade da implantação de um espaço voltado especificamente para a produção intelectual, as bases para instituí-la e suas características fundamentais foram abordadas de forma específica nestes locais com maior precisão. Contendo ambos o mesmo conteúdo, sem sofrer alterações no intervalo temporal entre um e outro.

A justificativa para a existência e manutenção do periódico científico e/ou cultural se deve conforme as exigências "da Portaria MEC n° 1886/94 e recomendações da CEJ Comissão de Ensino Jurídico da OAB e CEED - Comissão de Especialistas em Ensino do Direito do MEC" (Idem, 2008, p. 57; 2011, p. 70; 2018, p. 79).

Presentes ainda disposições sobre a filosofia da revista que viria a ser criada, a necessidade de ser registrada pela Biblioteca Nacional, recebendo o código de barras próprio para a mesma (ISBN), as linhas de pesquisas conforme as necessidades locais, regionais e jurídicas, a previsão de uma revista eletrônica para além da física (forma tradicional em livro), sua periodicidade, etc.

Todas as previsões pedagógicas anteriores à 2018 reforçaram o antigo interesse neste instrumento legítimo para a produção científica - conforme aponta a comissão administrativa da primeira revista do curso de direito da UESB em dezembro de 2017:

> (...) apesar dos diversos problemas enfrentados e das remodelagens estruturais necessárias, a ideia embrionária sempre se manteve forte com o máximo intuito de bradar a pesquisa jurídica na UESB, forçosamente calada pela (des)estrutura moderna do ensino público. (MENDES, et al., 2017, p. 6)

Com proximidade ao que fora explanado anteriormente, o curso de bacharelado em direito da UESB no momento acima referido, pôde, enfim pôr em prática o desejo que remontava há algum tempo, o de dar início a um novo momento ao curso, um espaço próprio para a produção científica, a Revista Científica do Curso de Direito – RCCD[126]. Lançada diante de uma realidade social na qual a pesquisa tem sido desvalorizada, sobretudo, nos cursos de bacharelado de tradição elitizada, “não restam dúvidas que uma das fontes da crise da cultura jurídica reside na incapacidade da dogmática jurídica tradicional em rever conceitos.” (UESB, 2008; 2011; 2018a). Mas justamente por estes entraves e desvalorização à educação, ao pesquisador
(sobretudo no viés crítico) e pelo histórico do curso marcado pelo afastamento das camadas populares é que se faz de suma importância o surgimento de mecanismos de produção do conhecimento e incentivo à resistência.

No final da apresentação da revista e lançamento da edição de abertura, a comissão administrativa apontou, neste sentido, para que a mesma “seja luz para um futuro de retomada do protagonismo estudantil e de busca pela educação emancipatória.” (MENDES, et al., 2017, p. 6).

A proposta do periódico não trata-se de impulsionar o campo da pesquisa em um lógica produtivista-quantitativa em razão de sua escassez no curso em questão.

[126] Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/rccd/issue/view/229>

Mas, principalmente a produção qualitativa que faça sentido no existir diante de uma situação-problema através de uma compreensão que aponte caminhos, estratégias, faça as aproximações com o real e que a sua realização se dê através da crítica epistemológica ao se pesquisar no campo jurídico com o fito de transformação social.

Recentemente, dois cursos de Pós-Graduação em Direito (lato sensu) foram criados “com uma estrutura bem próxima à estrutura de um curso de mestrado (com tirocínio docente, seminário de pesquisa, cada professor com sua linha de pesquisa, seu grupo de pesquisa e com uma perspectiva de produção científica” (Professor Luciano Tourinho, entrevista concedida em fevereiro de 2019). A notícia da criação, oferta de vagas e do processo seletivo tornou-se pública em fevereiro de 2019, no sítio da UESB com realização no campus de Vitória da Conquista.

Os cursos de especialização intitulados respectivamente, “Direitos fundamentais e justiça” e “Relações sociais e novos direitos”, oferecem aos egressos da casa e demais bacharéis em direito da região a oportunidade de atualizarem-se e produzirem conhecimento crítico com rigor científico acompanhados e orientados pelos docentes da casa.

O retorno da oferta de cursos de pós-graduação lato sensu e das atividades das especializações solidificam e organizam o terreno para o que mais à frente se almeja, a instauração de um curso stricto sensu no curso de direito. Em agosto de 2018, em ato solene, a subseção da OAB de Vitória da Conquista juntamente com a UESB firmaram um protocolo de intenções e de cooperação técnica para a instalação do Mestrado em Direito em Vitória da Conquista.

> O Reitor da UESB, professor Luiz Otávio Magalhães, louvou a inciativa da OAB de Vitória da Conquista, consignando que a Universidade tem todo interesse em oferecer o curso, salientando que as duas instituições buscarão atingir o padrão exigido pela CAPS [sic], com intuito de assegurar que o Mestrado tenha excelente qualidade, e para isso será criado um Núcleo que direcionará os trabalhos junto aos professores, articulando a produção intelectual, suas publicações e todas as demais necessidades. (OAB, 2018)

A iniciativa do projeto contará com a ação conjunta da OAB e UESB com o desígnio de colaborar com o aprimoramento em nível de pós-graduação do ensino

jurídico ofertado em Vitória da Conquista nas quatro[127] faculdades que ofertam o curso atualmente na cidade mais um espaço ao aprofundamento da pesquisa jurídico-científica.

> A professora e advogada Luciana Silva, que representa a Ordem neste projeto, salientou a importância do curso de mestrado em direito não só para cidade, mas para toda região, notadamente pela possibilidade de aprofundamento em temas de relevância social. (Ibidem)

Os impactos práticos quanto a organização e execução dos cursos de pós-graduação no curso de Direito da UESB, daqueles já em andamento ou dos futuros não devem ser enxergados apenas no prisma da melhor capacitação científica e geração de titulações acadêmicas aos pós-graduandos (egressos ou não da instituição). A centralidade da pós-graduação nos remete a pensar sobre os seus desdobramentos na praticidade da vida social de uma comunidade jurídica cientificamente organizada. De que forma estes futuros pesquisadores podem intervir na perspectiva social e popular? E na cidade de Vitória da conquista e região como podem contribuir?

Estas respostas vinculam-se ao próprio conjunto de intenções da universidade como lócus de execução deste conhecimento acadêmico, do curso que as oferta, do rol de docentes no compartilhamento e troca de saber. A capacidade acadêmica produtiva compromissada com a transformação social exige uma proposta interdisciplinar que não limite o direito à pura legalidade, mas que faça as conexões necessárias com a história, a filosofia, sociologia e demais áreas do saber assim como uma intensa insistência na luta contra o afastamento do pesquisador das camadas populares.

O pensamento jurídico brasileiro aliado a uma jusfilosofia crítica da práxis, na ótica de Mascaro (2002, p. 131), praticamente inexistente em território nacional sobretudo, diante dos traumas históricos que carregamos conosco de “uma sociedade na qual mal se fecham as feridas da escravidão”. Segundo o autor:

> Os poucos momentos de consciência social não frutificaram o mínimo suficiente para poder passar-nos uma tocha que incendeie. Mas a necessidade de honestidade intelectual, e não de lucros intelectuais, é sempre tocha que pode acender inesperadamente.” (Ibidem, p. 131)

[127] UESB, FAINOR, FASA e FTC.

Entendemos que a possibilidade de uma profunda conexão da base teórica indócil e crítica construída nos cursos de direito associada à práxis pedagógica reflexiva dos seus formandos - que antes disso são mulheres e homens históricos que ocupam lugar no mundo - constitui-se tarefa árdua, mas imprescindível para desconstrução dos paradigmas da tradição brasileira bacharelista que tolera a reprodução das desigualdades engendradas pelo sistema, tendo em vista que, acomodam-se passivamente às necessidades de transformação do que está posto.

4.4.3 Memória e educação emancipadora.

Ao tratar da dimensão coletiva da memória, partindo das premissas halbwachianas, Magalhães (2016, p. 168) faz a abordagem sobre as diversas memórias coletivas existentes e sobre a atuação delas sobre a realidade ancoradas "em quadros sociais (lugares, conceitos, ideias, imagens instituições)" e nesta realidade social é onde as recordações mais consistentes sem mantém.

Mas, memórias e a consciência estão alicerçadas em um processo histórico social contraditório onde impera a luta pelo domínio do que deve ser lembrado e esquecido. A vulnerabilidade daquelas as sujeita ao uso permeado de propósitos, sejam eles econômicos/financeiros, políticos, culturais, etc., por grupos ou classes no decorrer da construção da vida social.

> Como a memória social e coletiva carrega sistema de valores construído dentro das relações de produção dominante, como apreendemos conflitos e contradições sociais, (...) Como podem ou estão provocando de forma clara ou latente, reconstruções de realidades que ficaram submersas socialmente em decorrência de usos e abusos de poder, interesses etc. (MAGALHÃES, 2016, p. 170)

O compartilhamento da memória coletiva mas também sua seleção se dá de forma contraditória referente àquilo que deve ou não fazer parte do conjunto de lembranças coletivas sobre uma situação, um fato, acontecimento vivido. Entretanto, este compartilhamento ou a carga de subjetividade dominante que recebem as memórias não necessariamente são feitas pelos sujeitos que a integram, mas, por aqueles que detém o "domínio da memória" capaz de sancionar e legitimar interesses.

> A sociedade de exploração carece desesperadamente de u'a memória que objetive a um só tempo celebrar a unidade (...) Tendo servido à sobrevivência do homem, a memória serve à persistência da exploração de classe, mas continua necessária à liberdade, no âmbito da contradição em que está enredada. (MEDEIROS, 2015, p. 74)

Magalhães (Op. cit., p. 170), afirma que o sistema de valores no interior das relações de produção dominantes são carregados pela memória social e coletiva, "podem ou estão provocando de forma clara ou latente, reconstruções de realidades que ficaram submersas socialmente em decorrência de usos e abusos de poder, interesses etc". Nesta mesma ótica, Peralta (2007, p. 8) ao tratar da abordagem política da memória releva que a mesma busca analisar as classes, grupos, sujeitos que manipulam, controlam e exercem imposições sobre o conteúdo da memória social "e de que forma esta memória socialmente imposta serve os propósitos actuais dos poderes instituídos."

A vulnerabilidade quanto aos usos que podem ser feitos do acervo da memória social atinge o âmbito da educação institucionalizada não apenas fornecendo conhecimento necessário à produção, à indústria, ao mercado mas também, segundo Mészáros (2008, p. 35) a educação formal transmite:

> um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (...) seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

A internalização de saberes que precisam ser incutidos e a internalização de memórias que precisam ser lembradas ajudam a esclarecer quem é quem na hierarquia social conforme a posição que ocupam os sujeitos. Quem - de forma branda e imperceptível ou violenta e perceptível - impõe, compele, injunge? Quem - conscientemente ou inconscientemente - apreende, adota, assente (e por sua vez, também reproduz)? A concretização dessa relação de internalização permite, na fala de Mészáros (ibidem, p. 44), "os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital."

> Pensar em memória é analisar, entre outras coisas, as instâncias do seu uso ideológico e das experiências, das situações e relações constituídas socialmente em determinados lugar e tempo, o que supõe realidades consensuais e contraditórias, dentro da dialética passado e presente. Um passado que permanece vivo, modificado, agregado a novas informações e experiências, que não se dilui,

> simplesmente, com o passar do tempo. Um presente que contém a síntese e os germes de informações muitas vezes dispersas, latentes, silenciadas ou controladas na sociedade, mas que operam silenciosamente ou explicitamente. (MAGALHÃES, 2016, p.169)

Conforme as necessidades e interesses do momento, as lembranças - que demandam reconhecimento e reconstrução - são trazidas para o presente, mas não somente com o intuito de dominação. As ações dos homens se verificam no presente. Na perspectiva halbwachiana pode ser entendida como: “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente (2006, p. 91)

É neste dado presente que abre-se para eles a oportunidade de refletir sobre a conjuntura em que ele está inserido ao mesmo tempo em que lhe é possível traçar as considerações e fazer análises sobre o passado - que em um momento já esteve presente e agora não está mais.

> El pasado ya pasó, es algo determinado, no puede ser cambiado. El futuro, por el contrario, es abierto, incierto, indeterminado. Lo que puede cambiar es el sentido de esse pasado, sujeto a reinterpretaciones aneladas en la intencionalidade y en las expectativas hacia el futuro. Ese sentido dei pasado es un sentido activo, dado por agentes sociales que se ubican e nescenarios de confrontación y lucha frente a otras interpretaciones, otrossentidos, o contra olvidos y silêncios. (JELIN, 2012, p. 71)

Este passado pode ser evocado e lhe servir de base para suas escolhas no presente, além de servir de fundamento para pensar as possibilidades futuras, “as memórias do passado são guias diretos para sabermos qual compreensão que o grupo têm da sua posição no presente.” (FRENTRESS e WICKHAM, 1994, p. 156), um guia no tempo, diante das diversas modificações e desenvolvimentos do ser social. Significações construídas pelos homens dialeticamente.

> A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo). (CHAUÍ, 2000, p. 164)

Daí decorre um dos posicionamentos aqui considerados a compreensão dos processos históricos e “a memória em sua historicidade dialética” (MAGALHÃES, 2016, p. 170) para os profissionais da educação:

> (...) tanto nos espaços formais, como nos informais da educação, nos apropriando das muitas fontes de informações existentes, sem desprezar nenhuma de suas manifestações, para pensarmos o passado e as dimensões teóricas e práticas de sua transmissão ou negociação social no presente, em sua dialética. Nessa perspectiva, discutir a memória da educação pode permitir discutir a história dos grupos e da sociedade (Ibidem, p. 170)

O processo formativo educacional é marcado dos diversos grupos, agentes e atores que se entrosam e entram em conflito tal como pela ininterrupta troca de saber e estabelecimento de vínculos entre pessoas de carne e osso com intenções, consciência e memória na tensão do espaço escolar.

Apesar da educação e da memória serem passíveis de usos aos interesses do capital, faz-se necessário não perdermos de vista que elas também podem ser libertadoras. Por isso, “Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (LE GOFF, 1990, P. 477).

Mas, como dar ensejo a prática educacional e a memória junto a ela em uma perspectiva libertadora na vigência de um sistema que as instrumentaliza e procura validar seus efeitos de acordo com a manutenção das relações existentes?

A captação desta questão demanda a compreensão da perspectiva libertadora, a qual entendemos por emancipação.

> A liberdade numa sociabilidade plenamente emancipada implica (...) uma articulação entre indivíduo e gênero, de modo que o desenvolvimento de uma rica e multifacetada individualidade será uma expressão e uma exigência do mesmo desenvolvimento. (TONET, 2012, p. 27)

Não seremos verdadeiramente livres em todas as instâncias senão através da emancipação humana. Não seremos verdadeiramente livres enquanto as desumanidades oriundas, principalmente, das relações sociais do modo de produção econômico continuarem a se reproduzir com a exploração e opressão do homem pelo homem, com a exploração do trabalho, com a apropriação burguesa da riqueza produzida pelo trabalhador, com a coisificação da vida humana e humanização das coisas. Em substituição aos antagonismos de classe da sociedade

burguesa, aludem Marx e Engels (2009, p. 83) sobre o surgimento de uma associação onde a condição para o livre desenvolvimento de todos é o livre desenvolvimento de cada pessoa.

A partir dos estudos sobre a memória e da articulação desta com a perspectiva engels-marxiana da história - enquanto o suceder de gerações - presente em Medeiros (2015, p. 63) podemos pensá-la sobre o aspecto da construção de uma sociedade futura. Responsáveis por sua própria história, embora nem sempre conscientes deste processo, as mulheres e homens construíram e manteram as relações sociais, da forma como se apresenta e do mesmo modo também são capazes de demolir as relações de dominação e edificar uma nova sociabilidade. Com novas condições de organização e novas bases de racionalidade, permitidas pelo desenvolvimento das forças produtivas, pelo aprendizado adquirido e compartilhamento dos conhecimentos humanos obtidos por força da memória das gerações:

> Ora esse suceder de gerações explorando materiais, capitais e forças de produção, pressupõe memória, pois há sempre junto com isso, a memorização de práticas, processos, uso e combinação de materiais e das condições em que isso ocorre ou ocorreu, definindo-se, por outro lado, que atividades novas (a partir das anteriores) podem ser estabelecidas e quais as condições para a sua transmissão subsequente. (Ibidem, p. 63)

O desenvolvimento dessas forças atrela-se ao saber carregado pela memória, “pois importa em dizer que as gerações vinculam-se a uma base produtiva que necessita de memória”[128]. Podendo também acompanhar os processos de rompimentos revolucionários.

Mas, o processo emancipatório será possível através do exercício da práxis política revolucionária que requer também a conscientização. Só a partir de então é que as mulheres e homens desprender-se-ão com vistas à libertação das amarras coercitivas da sociedade burguesa. Pois durante o período em que a classe oprimida “(...) não estiver madura para promover ela mesma a sua emancipação, a maioria de seus membros reconhecerá a ordem social existente como a única possível” (ENGELS, 2009, p.213)

[128] Ibidem, p. 63.

O sentido da conscientização de classe requer vivência, observação, aprendizado e crítica. Inserimos nesta ótica aquilo de Schlesener aborda sobre os conceitos de educação e emancipação no materialismo histórico dialético:

> Deveriam ser análogos ou vinculados em relação de semelhança e completude: a educação deveria ser sempre emancipadora. Mas tal só é possível em uma sociedade com fundamentos diversos dos que sustentam a sociedade capitalista. Tanto no seu sentido abrangente quanto no contexto formal da escola, a educação se apresenta como a medida da liberdade, da formação da personalidade, da possibilidade de realização plena das capacidades individuais e coletivas. (SCHLESENER, 2016, p. 59)

A prática pedagógica humanizada no sistema do capital é empreendimento difícil, pois as "soluções educacionais formais (...) podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade" (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). A validação dos princípios da sociedade moderna é diariamente empregada e reproduzida nas instituições de ensino.

> É evidente que uma educação voltada para a construção de uma sociedade que tenha por horizonte a emancipação da humanidade terá que ser norteada por princípios e deverá encontrar formas profundamente diferentes daquela voltada para a reprodução da sociabilidade regida pelo capital. (TONET, 2012, p. 27)

Mas a função social da educação formal não se restringe-se à formação de uma mão-de-obra qualificada e reprodução do capital, a escola "recebe ainda a função de possibilitar as condições de emancipação a partir da formação de um pensamento autônomo." (SCHLESENER, Op. cit., p. 58). E neste sentido o trabalho realizado pelos docentes é de suma importância.

Se o que se objetiva for a superação das formas exploração e opressão que limitam um processo formativo crítico e verdadeiramente humano, não bastará a busca das melhores maneiras e métodos de se educar, mas também que os educadores estejam atentos a própria rede de significados construídos pela ordem dominante com vistas a superar as condições de dominação.

De que forma os educadores da área jurídica podem auxiliar nesse processo de transformação social? Considerando o trajeto histórico do curso - tal como foi abordada em sessão anterior acerca do distanciamento da tradição bacharelista do

direito do campo da criticidade - como pensar na harmonia entre os profissionais do campo jurídico e a transformação social com viés crítico?

Nas palavras de Arnauld (1980, p. 18) ocorre algo que pode ser conceituado como um “desvio” quanto aos juristas críticos, pois incumbidos na defesa da ordem estabelecida pelo Estado de Direito também veem-se a tomar emprestado “uma argumentação política para justificar as tomadas de posição contrárias à ordem jurídica”, em continuação, prossegue o autor:

> (...) os papéis assumidos pelos juristas de profissão comportam em essência um conflito interno: conflito entre o fato de que eles estão todos submissos à observação da lei, e o fato de que são, além disso colocados na presença de inadequações inevitáveis desta lei em relação às necessidades práticas ou teóricas. (Ibidem, p. 18)

A emancipação humana não se desdobrará da evolução do complexo educacional muito menos do jurídico e sim da transformação das relações sociais de produção e fim da exploração humana. Entretanto, entendemos ser possível a redução das injustiças sociais tornando a vida menos sofrida se “a efetivação de uma prática pedagógica popular e omnilateral” (COSTA e GALVÃO, 2011, p. 50) for empregada em teoria e prática de forma contundente nas escolas, nas universidades, nos cursos de direito.

Visando minimizar as angústias imediatas da vida marcada por opressões diárias, sobretudo ao trabalhador - verdadeiro sujeito revolucionário[129] - e aos mais vulneráveis. O fenômeno jurídico está entrelaçado às relações que se realizam cotidianamente pelos indivíduos voltando-se não apenas à práxis produtiva-mercantil, mas também a outras dimensões com as quais interage. O que exige do conjunto de mulheres e homens, no momento atual da sociedade, uma compreensão das novas demandas com as quais aquele se relaciona, como aponta Santos (2008, p. 70)**:** “o surgimento de novos direitos (ambiental, genética, internacional), com os novos contingentes da sociedade (movimento social, força de trabalho, garantias dos cidadãos) e a globalização”. A reflexão crítica do universo jurídico com estes campos nos remete a pensar sobre as novas problemáticas às quais a sociabilidade capitalista se reproduz na contemporaneidade.

[129] Cf. MARX e ENGELS, 2009, p. 66

> Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existentes, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade com um todo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 59)

A contradição apontada entre os papéis assumidos oriundos da sua profissão e a provocação crítica necessária às injustiças verificadas ao Estado e à ordem capitalista não embarreiram, apesar dos limites do sistema, uma atuação progressista dos profissionais da área que busquem lutar contra os ataques imediatos contra a população pobre, trabalhadora, periférica e negra. Seja por meio de intervenções práticas e/ou através da interação participativa, criativa e crítica entre professor(a) e aluno(a).

> Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreias de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 31)

O dialógo emancipatório radical que não esteja situado simplesmente no campo das ideias e também que não seja efêmero é o que que faz imprescindível na tarefa de conscientização contra as mazelas perpretadas pela ordem dominante, assim sendo “Todo discurso que enuncie a emancipação, mas não questione radicalmente o instituído nem explicite seus limites, se apresenta como discurso vazio, fundado em conceitos abstratos” (SCHLESENER, 2016, p. 57).

Por mais limitada que seja a busca pela emancipação humana no espaço educacional - por este também servir como aparelho da ordem dominante na veiculação de suas premissas - ela precisa ser buscada, “Por mais que aquele objetivo pareça difícil e sem viabilidade imediata, ele deve ser perseguido incansavelmente porque ele é o objetivo mais humanamente digno.” (TONET, 2012, p. 43)

Romper com os falseamentos da realidade e com as memórias ideologizadas requer crítica. Esta se constrói na concreticidade das relações estabelecidas entre as pessoas, na verificação e percepção das ocorrências e desdobramentos das desumanidades e injustiças às quais se encontram e o local que ocupam nesse tecido social. Portanto, a radicalidade e a profundidade na atividade educativa devem ser orientados pelos ideais da verdadeira emancipação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de sua história a humanidade ao transformar a natureza pôde construir a si mesma e a sociedade através do trabalho - categoria essencial para formação e desenvolvimento do gênero humano. Neste percurso, o Direito e do Estado tornaram-se possíveis, sobretudo, em função ao desenvolvimento dos atos de trabalho e das forças produtivas - com o aperfeiçoamento das individualidades e coletividade - dos excedentes da produção, da propriedade privada (como consequência da existência destes excedentes), do aparecimento das classes sociais e da necessidade de defesa de seus interesses, etc. Do desenvolvimento das relações sociais de produção como um todo.

Ao passo em que nas sociabilidades classistas pré-capitalistas havia o emprego da força ou a imposição dos laços de servidão para a concretização a dominação econômica, política, social e cultural pudessem se concretizar - tal qual ocorrera no escravismo e feudalismo - a especificidade da sociedade burguesa atrelou-se à sujeição através da ideia falseada de que todos são livres e iguais. Ideais fortalecidas por meio do discurso jurídico e estatal da neutralidade, o que ganhou força, sobretudo com o “suposto” contrato social.

As necessidades humanas passaram a dar lugar ao trabalho com valor de mercadoria. O trabalhador alienou-se no mercado de trabalho na medida do desenvolvimento das relações de produção perdendo a dimensão do seu poder de construção da sociedade ao mesmo tempo em que o processo de mercantilização da vida passou a subjuga-lo e coisificá-lo.

A dominação ideológica, velada e fortalecida complexos jurídico e estatal têm permitido desde então, a regulamentação da vida social, econômica, política, cultural, histórica, memorialística e educacional. No decorrer do desenvolvimento das formações sociais econômicas classistas os discursos dominantes têm sido o das classes em evidência e portanto, prevalecentes no seio social motivo pelo qual algumas memórias têm sido mais proeminentes que outras.

A sujeição ocorrida no campo da educação aos parâmetros hegemônicos da ordem dominante é o que torna crucial a discussão quando leva-se à reflexão os

limites de uma formação omnilateral e integral no interior da sociedade capitalista. Sobretudo, quando tratamos do percurso histórico do curso de direito no Brasil.

Elitista, o ensino jurídico desde o seu começo esteve atrelado às necessidades dos grupos dominantes da sociedade brasileira após a sua desvinculação política de Portugal em decorrência do processo pós-independência. O que, entre outros fatores, impulsionou o surgimento das primeiras escolas jurídicas em São Paulo e Olinda e a necessidade de organizar e formar os quadros políticos e administrativos do Estado brasileiro. A tradição bacharelista juridicista no decorrer de seu percurso manteve-se distanciada das demandas sociais tal como observamos ao longo deste trabalho e verificamos quanto aos primeiros regramentos e diretrizes curriculares acerca do curso de direito no Brasil.

Percebe-se na atualidade que - apesar do avanço ocorrido ao longo de sua história não apenas nas diretrizes curriculares para o processo formativo do corpo discente, mas também, no ensino jurídico e no exercício de uma prática jurídica participativa e cidadã dos bacharéis, advogados e profissionais do direito junto às necessidades da sociedade - a educação jurídica ainda tem passado por uma série de dificuldades que advém da própria finalidade que o direito representa - dentro da lógica capitalista - na materialidade das relações sociais que se insere.

As faculdades de direito ainda têm imprimido modelos técnicos-profissionais e dogmáticos em detrimento de uma análise histórica e crítica do direito com vistas simplesmente à inserção no mercado de trabalho sem atentar-se à formação humanística como viés imprescindível para a atuação deste profissional em sociedade.

Situação produtora de profissionais despreparados para lidar com complexidade multifacetada da vida social. Fator agravado graças à proliferação de faculdades privadas de direito em cenário nacional gerando um “mercado do ensino”. Neste sentido, é possível verificar uma semelhança nas falas dos entrevistados em relação à preocupação quanto a realidade do ensino jurídico no país no momento atual e a qualidade do ensino realizado nas instituições de ensino superior.

Os apontamentos acerca da lógica mercadológica e a problemática as interferências deste processo na universidade pública foram algumas das pautas levantadas. Cabe salientar que a menção acerca da percepção, no setor privado, de um tecnicismo mais escancarado não implica dizer que o ensino superior público

está isento ou que não se assemelha a estas problemáticas. A crítica levantada neste trabalho não se trata de desconsiderar a técnica, entretanto, ir além dela - em quaisquer instituições.

Reportando-nos ao curso de Direito na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e aos questionamentos realizados às pessoas relacionadas ao curso, cabe dizer que foram abordadas temáticas sobre o perfil que nele se deseja formar, a importância dos seus projetos pedagógicos, o vínculo que os entrevistados possuem com os projetos, a percepção das mudanças que vem ocorrendo ao longo dos anos nas propostas de curso, na formação jurídica e os limites a uma formação transformadora.

Partindo das observações empreendidas percebe-se que a questão central da preocupação dos entrevistados refere-se à não comunicação de algumas das premissas presentes nos Projetos de Curso e a realidade. Impasses relacionados principalmente aos conflitos de matriz ideológica.

É preciso ressaltar que a Universidade, como um todo, está inserida em um tempo histórico e sociedade específicas. Enquanto lócus de transmissão do saber, os espaços para a produção e reprodução do conhecimento dela são marcados pelos teóricos e intelectuais da ideologia dominante.

O curso de bacharelado em Direito da UESB não está isolado deste processo de tensão das memórias coletivas e das manifestações dos grupos e significações delas nesta trama.

Observamos, no processo de desenvolvimento desta pesquisa, que os antagonismos de interesses se configuram como óbice tanto à elaboração do PPP e sua consumação como também à intensificação de uma formação que busque romper com os paradigmas de racionalidade dominante. Considerando que há diversas memórias coletivas na universidade e que as memórias são também espaços de lutas políticas, podemos dizer que a UESB é palco dos conflitos de matriz ideológica, geracional e hierárquica das disputas ocorridas. Mas ela também é lócus de resistência.

As categorias da memória e ideologia foram empregadas na pesquisa de forma indissociável apontando a vulnerabilidade da memória coletiva e social no sentido de seu uso político com propósitos ideológicos no compartilhamento da realidade. Ideologia faz-se presente na visão de mundo transmitida pelos grupos no ambiente educacional. No desdobramento do trabalho ao tratarmos da memória

ideologizada e sua relação dialética com o tempo histórico trouxemos a baila, à título de exemplo, uma observação sobre a introdução tardia, em cenário nacional, de uma das obras de maior relevância para a crítica materialista do Direito, a TGDM que se deve, entre outros fatores, ao silenciamento político de seu autor a partir da década de 30 do século XX. Oportunidade na qual refletimos sobre os riscos de uma baixa repercussão no futuro de uma teoria crítica a partir das escolhas feitas no presente.

No presente, temos que ter olhar crítico ao que discutimos em sala, ao pensamento que reproduzimos, às nossas práticas diárias com o olhar atento ao passado se o que pretendemos é a construção de uma futura sociedade emancipada. Uma sociedade emancipada requer práticas emancipatórias.

A acriticidade encontra-se também na naturalização da contradição, quando nela não se toca, não se pronuncia, se vela, esconde. Como se não existisse. As contradições e tensões da vida material, estão presentes nas regras da universidade, seus regimentos internos, nos discursos oficiais proferidos (em sala ou fora dela), naquilo que prevalece e nas escolhas que são feitas.

Logicamente, as problemáticas - quanto à formação jurídica - não se voltam apenas ao viés ideológico. Como demonstrado nas narrativas e informações coletadas, existem barreiras de ordem prática tanto em relação à elaboração dos projetos de curso quanto à prática docente, tais como: a falta de aprofundamento quanto às pautas que exigem discussões mais densas no que tange a implementação de um novo PPP (as quais tem ocorrido de forma aligeirada de modo a atender aos trâmites quanto à regulamentação do curso); A falta de familiaridade, de diversos agentes integrantes do curso, para com o PPP e suas diretrizes; O tímido envolvimento de uma parcela dos profissionais com a prática docente, esta que requer bem mais que exposição de aulas teóricas mas também de aulas reflexivas e aplicação de métodos que não limitem-se àqueles tradicionais na avaliação discente; Necessidade de maior comprometimento com a pesquisa e extensão, etc.

Diante de todas estas questões postas, entendemos que um dos maiores desafios da educação jurídica crítica, para o curso de Direito na UESB ou quaisquer cursos de Direito no Brasil, consiste no casamento harmonioso entre a formação profissional dos discentes para o mercado e a promoção de sujeitos que busquem, nos limites de sua atuação, destruir as bases de uma sociedade que desumaniza as

necessidades humanas e humaniza as relações mercantis e as relações de valor econômico, para a construção do novo caminho.

Com base na exposição que fora feita ao longo desta pesquisa, respeitando seus limites, podemos afirmar, que a possibilidade de uma concretização efetiva das previsões dos projetos se esbarra na “brutalização” da formação humana - no sistema do capital - e na sua utilização como meio de promoção do individualismo. Como conciliar a natureza do Direito com um viés educacional que não seja unilateral? Ciência coletiva que é não deveria ater-se amplamente a uma visão individualista, isso não significa abafar o individual, mas considerá-lo na interação com o coletivo sem perder este de vista.

A desassociação entre a teoria e prática é o que se busca evitar na prática educativa quando o foco é um processo formativo humanizado, mas não quaisquer teoria e prática, e sim, aquelas que considerem a historicidade das relações humanas, a memória como instrumento de compartilhamento do saber que vem povo (seus verdadeiros agentes) e as necessidades das massas vulneráveis economonicamente.

O docente neste aspecto possui papel fundamental na articulação entre teoria e prática com a promoção desses valores ao discente sem abafar ou limitar sua liberdade de pensamento e suas pontecialidades. Por incentivo à educação e a postura crítica na sala de aula, nos grupos de estudo, nos corredores da universidade e para além dos seus muros. Não somente para termos compreensão da conjuntura e totalidade, mas também, de modo a buscar na edificação do agora, um futuro melhor, nas condições históricas que estamos inseridos.

Buscamos captar o momento da crítica nas propostas pedagógicas do curso desde o momento inicial (sua implementação) até o momento presente e percebemos que em seu discurso, o curso de direito da UESB é bem categórico no diz respeito à postura crítica, humanística e reflexiva. Possuindo uma definição objetiva e clara quanto o seu papel no projeto. Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o PPP teoricamente vem logrando êxito no que cabe à intencionalidade propostas pedagógicas.

Em vista os argumentos apresentados no decorrer do trabalho, no que pese a existência dos descompassos apontados anteriormente, faz-se preciso salientar que o curso mostra-se voltado para um viés crítico, não apenas no que tange aos seus

projetos[130] em si mas também pelas ações empreendidas ao longo dos anos - pelos discentes e docentes - na construção de espaços democráticos, realização de eventos de cunho reflexivo e engajamento político com as questões sociais. Sujeitos que têm sido ativos na luta por educação crítica e de qualidade.

A preocupação constante evidenciada na fala dos entrevistados quanto à necessidade de uma efetivação maior das propostas pedagógicas do documento orientador do curso se mantém mesmo com as ações já consolidadas (O papel do SAJU e do NAJA no curso; os poucos grupos de extensão que resistem; a participação dos discentes e do CARM na construção e promoção de uma educação reflexiva; etc.) e avanços ocorridos no curso no decorrer dos últimos anos (A instituição do NDE; Lançamento da CDH; Construção do NEDIC; Lançamento da RCCD; Oferta das pós-graduações em DFJ e RSND), cientes àqueles de que ainda há desafios e contradições (internas e externas) a serem enfrentadas pelo curso no processo de construção de uma formação jurídica ominilateral em oposição à herança positivista abstrata e a-histórica do fenômeno jurídico com vistas a demonstrar que as medidas tradicionais não mais atendem às novas demandas nem surtem efeito esperado a essas.

Acreditamos que uma sociedade verdadeiramente emancipada das relações de opressão e exploração não será possível através do desenvolvimento do Direito, mas por meio dele, muito há de se fazer e contribuir para a melhoria das condições de vida das pessoas que mais precisam da reafirmação de seus direitos, não apenas para sobreviverem mas para terem uma vida mais digna.

Dos bacharéis espera-se o engajamento cada vez mais intenso, mesmo dentro das limitações de sua atuação e lócus onde se encontra. Onde seu exercício profissional dê-se no sentido da viabilização de uma contribuição efetiva para uma realidade menos sofrível àqueles que mais vulneráveis com os infortúnios do capitalismo e desmandos de governos autóritários. Portanto, uma atuação crítica e insubordinada à injustiça social promovida pelo Estado e pelos detentores do poder.

A pesquisa em questão não têm por fito esgotar-se neste último parágrafo porque as leituras críticas do mundo são provocativas, estão em constante

---

[130] Embora em 1998 esta perspectiva não tenha sido tão expressiva quanto as propostas posteriores, mas isto se deve principalmente ao fato daquele primeiro PPP alinhar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Portaria 1.886/94 substituída pela Resolução nº 9/2004 que ensejou uma formação menos tecnicista que o seu antecessor.

modificação e não buscam verdades transcendentais e sim, fazer as devidas aproximações do real no intuito de desmistificar e desmantelar as relações que impedem a transformação histórica e social para a construção do novo.

REFERÊNCIAS

ADAID, Felipe Alves Pereira. **Análise comparativa das tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico no Brasil de 2004 a 2014**. 180f. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universalidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.Disponível em: Acesso em: 28 de fevereiro de 2019

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ALVES, Miriam Fábia; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais.** RBPAE - v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/53680/33095. Acesso em: 31 de janeiro de 2019.

ANJOS, Ana Paula Machado dos. **Transformações contemporâneas, impactos na formação do profissional no campo do direito: um estudo de caso na UFS**. 2007, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFS, São Cristovão, 2007.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITTO, Sérgio. **Jesus não Tem Dentes no País dos Banguelas.** Faixa 02: Comida, 1973.

ARAÚJO, Alexandre Garcia; SANTOS, Guilherme Ribeiro M. dos. **Extensão Popular: reflexões e possibilidades no curso de direito,** 2012. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B3tZQvjAdL2AUk1icUFIYVVDMWw0SVExYjFHWkJqR3FiSVJz/view. Acesso em: 30 de abril de 2019.

ARNAULD, André Jean. **“Ser jurista e contestador?”** In: Crítica do Direito. Orgs. NAVES, Márcio Bilharinho; AGUIAR BARROS, José Manoel. São Paulo: Editora Ciências Humanas ltda, 1980.

ASSEMBLÉIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** "Nações Unidas", 217 (III) A, 1948, Paris. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

BAHIA. Decreto nº 8801 de 03 de dezembro de 2003. **Reconhece o Curso de Bacharelado em Direito, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.** Disponível em: <https://governoba.jusbrasil.com.br/legislacao/77716/decreto-8801-03>. Acesso em 17 de agosto de 2018.

_____. Decreto nº 13.589 de 13 de janeiro de 2012. **Renovação de Reconhecimento de curso de Bacharelado em Direito, ministrado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.** Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1030757/decreto-13589-12. Acesso em: 19 de abril de 2019.

BOAVENTURA, E.M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009, 272 p. ISBN 978-85-232-0630-7. Disponívelem:<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/109/4/A%20construcao%20da%20universidade%20baiana.pdf> Acesso em: 20 de agosto de 2018.

BRASIL. **Constituição (1824).** Constituição Política do Império do Brasil, elaborada em 25.03.1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 9 de setembro de 2018.

_____. Decreto n. 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891. **Aprova o regulamento das instituições de ensino jurídico dependentes do Ministério da Instrução Publica.** Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=391704&id=14441675&idBinario=15722524&mime=application/rtf>. Acesso em: 09 de setembro de 2018.

_____. Decreto nº 2.226, de 1º de Fevereiro de 1896. **Aprova os estatutos das Faculdades de Direito da Republica.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2226-1-fevereiro-1896-526935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 de setembro de 2018

_____. **Constituição (1937)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada em 10.11.1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>

_____. Lei nº 4.024. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1961. Presidência da República. Brasília, DF.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 9 de setembro de 2018.

_____. Lei nº 9.394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito.** Parecer n.º: CNE/CES 0055/2004. Aprovado em: 18/2/2004. Relatores: José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces00552004.pdf.> Acesso em: 09 de setembro de 2018.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; MENDES, Luciana Canário. **A faculdade de Formação de Professores em Vitória da Conquista- Ba à luz da memória coletiva institucional.** Revista RBBA, Vitória da Conquista V. 4 nº 01, p. 89 a 100, Julho/2015.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

_____. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos).

COELHO, Paulo; SEIXAS, Raul. Krig-ha, Bandolo. Faixa 10 [CD]: **Cachorro Urubu**, 1973.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Reconhecimento do Curso de Bacharelado em Direito - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**. Parecer CEE n ° 231 de 10 de novembro de 2003.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **História da OAB.** Disponível em: <https://www.oab.org.br/historiaoab/index_menu.htm.>. Acesso em: 13 de setembro de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.** Resolução CNE/CES n° 9 de 29 de setembro de 2004. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf> Acesso em: 11 de Setembro de 2018.

_____. **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.** Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Autoriza o funcionamento do Curso de Direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, no Campus de Vitória da Conquista.** Resolução nº 30 de 07 de outubro de 1999.

_____. **Aprova as normas que disciplinam as Atividades Acadêmicas Complementares nos cursos de graduação da UESB bem como os procedimentos a serem adotados para a compatibilização de carga horária**. Resolução n° 58 de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www2.uesb.br/transparencia/uploads/consepe/58%20%20Ativ.Complementares%20_Revoga%20a%2060.04_.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2019.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do Acesso de Jovens à Educação Superior no Brasil.** Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990- 2014.

CORDEIRO, Julieta Rodrigues Saboia. **O Ensino Do Direito: Um Projeto Pedagógico**. 2002. 220 f. Tese (Curso de Pós- Graduação em Direito) – UFSC, Florianópolis, 2002.

COSTA, Adailton Pires; GALVÃO, Laila Maia. **A comunicação dialógica entre a universidade e a comunidade: a extensão como condição de uma educação jurídica popular omnilateral.** In: Revista Direito e Sensibilidade. Brasília, DF: UNB, Faculdade de Direito, 2011 – 1ª ed. rev. p. 41-57.

COSTA, A.S.M.; MAIA, L.; SCIENCE, C. Afrociberdelia. Faixa: 12 [CD]: **Manguetown**, 1996.

DUVIGNAUD, Jean. **Prefácio.** In: HALLBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Trad. Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro editora, 2006.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Pensamento crítico)

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 3º ed. São Paulo: Editora Escala, 2009. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal).

FAGUNDES, Marcus Vinicius Carvalho. **A contribuição da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para o desenvolvimento regional Pedro Leopoldo – MG**. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - FIPEL

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do desenvolvimento da educação, 1995.

FERREIRA, Waldemar. **A história do Direito nos cursos jurídicos do Brasil.** In: Aula inaugural do curso de doutorado da faculdade de direito da Universidade de São Paulo. 14 de setembro de 1950. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/download/66136/68746/+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 09 de setembro de 2018.

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub. **Estruturas e escolhas: era o golpe de 1964 inevitável?** In: 1964-2004: Ditadura Militar e resistência no Brasil. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2004. P. 26-35

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória Social**. Lisboa: Editorial Teorema, 1994.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 1ª edição digital, São Paulo: Global, 2013.

GALLO, Sílvio. **Educação, ideologia e a construção do sujeito.** In: Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. 32, p. 189- 207, jul/ dez. 1999

GALLOWAY, Anne. **Collective remembering and the importance of forgetting: a critical design challenge.** Dept. of Sociology & Anthropology, Carleton University, Ottawa.Disponível:<http://www.purselipsquarejaw.org/papers/galloway_chi.2006.pdf > Acesso em: 13 de Agosto de 2018.

GRINOVER, A. P. **A crise e Reforma do Ensino Jurídico.** In: BASTOS, A. W. **OAB** ensino jurídico, diagnóstico perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Trad. Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro editora, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito.** São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Clássicos)

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **Introdução.** IN: MARX, Karl. Formações Econômicas Pré-Capitalistas. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Pensamento Crítico)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TE IXEIRA- INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica- censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2019.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria.** 2ª. ed. Lima, IEP, 2012. (Estúdios sobre Memoria y Violência, 1).

JUNIOR, Amarilio Ferreira; e BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar.** Cad. CEDES [online]. 2008, vol.28, n.76, pp.333-355. ISSN 0101-3262.

KASHIURA JÚNIOR, Celso Naoto. **Apontamentos para uma teoria crítica dos Direitos Humanos.** In: Direitos Humanos no século XXI: Cenários de tensão/ Org. BITTAR, Eduardo C.B. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP, 2009.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Justiça e Direito.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2012. (Coleção Filosofia, 19)

LYRA Filho, R. **O que é Direito**. 11.ed. São Paulo – SP: Editora Brasiliense,1982.

MACHADO NETO, A. L. **História das ideias jurídicas no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. **História, memória e a educação: Relações consensuais e contraditórias.** In: Revista HISTEDBR On-line, nº 67, Campinas: 2016. p. 165-174. ISSN: 1676-2584

MAGALHÃES, L D. R. e ALMEIDA, J. R. M. **Relações simbióticas entre memória, ideologia, história e educação.** In: LOMBARDI, J. C; CASIMIRO, A. P. Be MAGALHÃES, L. D. R (Orgs.). História, memória e educação. Campinas – SP: Alínea, 2011.

MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Ribeirão Preto: Paidéia, nº 4, Fev- Jul, 1993, p. 15-30. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2019.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil.** Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Clássicos Filosofia Ciências/Sociais)

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** 2 º ed. São Paulo: Editora Escala, 2009. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal).

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982 Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm. Acesso em 31 de maio de 2019.

_____. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Pensamento Crítico)

_____. **O capital: crítica da economia política.** Livro 1 – O processo de produção do capital. 12º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

_____. **Contribuição à crítica da economia política;** tradução e introdução de
Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels)

_____. **Uma contribuição para a crítica da economia política**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000084.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2018.

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução à filosofia do direito: dos modernos aos contemporâneos.** São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Estado e forma política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

_____. **A crítica do Estado e do Direito: forma política e forma jurídica.** Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora**/** organização José Paulo Netto. 1º ed.- São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. **História Compartilhada e Memória: entre Alienação e Ideologia.** 2015. 145 f. Tese (Doutorado em Memória, Linguagem e Sociedade) – UESB, Vitória da Conquista, 2015.

MELLO, Marcos Bernardes de. **Teoria do fato jurídico: plano da existência**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

MENDES, Luciana Canário, et al. **A Faculdade de Formação de Professores em Vitória da Conquista–Ba: O Estudo de sua memória.** In: XI Jornada Nacional do HISTEDBR. Cascavel: UNIOESTE, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_1037_luciana_canario@yahoo.com.br.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2019.

MESQUITA, Marcelo Rocha. **O perfil ideal do graduando em direito: sugestões para a sua obtenção.** In: XXIII Congresso Nacional do CONPEDI, 2014, João Pessoa. Direito, ensino e metodologia jurídicos I. XXIII Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: CONPEDI, 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=b2e466c9d91e7a0b>. Acesso em: 8 de setembro de 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho)

MOURA, João Carlos da Cunha. **Ensino jurídico: da reprodução à arte cátedra.** Revista Espaço acadêmico. n. 181, p. 30-40, jun. 2016.

NASCIMENTO, José Anderson. **Retrospectiva Histórica do Curso de Direito.** In: ROLLEMBERG, Maria Stella Tavares e SANTOS, Lenalda Andrade. UFS – História dos Cursos de Graduação. São Cristóvão/SE, 1999.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097>. Acesso em: 30 de janeiro de 2019.

NAVES, Márcio Bilharinho**. A ilusão da jurisprudência**. In: Lutas Sociais, n. 7, 2001. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18776>. Acesso em: 8 de agosto de 2018.

_____. **Marxismo e Direito: um estudo sobre Pachukanis.** São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Prefácio**. In: ENGELS, Friedrich; KAUTSKY, Karl. O socialismo Jurídico; tradução Lívia Cotrim e Marcio Bilharinho Naves, 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

NORA, Pierre. **Entre a memória e a história: a problemática dos lugares.** Projeto História, nº 10, p. 7-28, dez, 1993.

NUNES, Clarice. **As políticas educacionais pós-64 e o conflito de representações de uma educação voltada para o trabalho.** In: 1964-2004: Ditadura Militar e resistência no Brasil. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2004. P. 351-363.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL**. Mestrado em direito: OAB Conquista e UESB celebram protocolo de intenções**. OAB de Vitória da Conquista, 2018. Disponívelem:https://www.oabconquista.com.br/Noticia/ffe43ee1c99c2d7d1123e8fa22f9cfa3. Acesso em: 01 de Junho de 2019.

PACHUKANIS, Evgeny Bronislavovich. **Teoria geral do direito e marxismo.** Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Acadêmica, 1988.

PRATES, Pollianna Santos; e SANTOS, Cláudio Eduardo Félix. **Os entraves na propagação de teorias contra hegemônicas no ensino institucional. Reflexões a partir da análise de "Memória, Ideologia, História e Educação: relações simbióticas"**. In: Colóquio Internacional Marx e Engels, 9º, 2018, Campinas - SP. Anais do IX Colóquio Internacional Marx e Engels. Campinas: 2018, p. 1-8.

PERALTA, Elsa. **Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica.** In: Revista Arquivos da memória: Antropologia, Escala e memória. Lisboa: Nova série, nº 2, 2007, p 4- 23.

POULANTZAS, Nico. **A lei.** In: Revista crítica do direito. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980

RANKING UNIVERSITÁRIO DA FOLHA. São Paulo, 2018. Disponível em: http://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-cursos/direito/. Acesso em: 15 de maio de 2019.

MENDES, Amanda Silva Souto, et. al. **Revista Científica do Curso de Direito**/ Publicação semestral dos Acadêmicos do Curso de Direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. – Ano 1, n. 01 (jul./dez. 2017). (Apresentação)

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento.** Campinas - SP, Editora da Unicamp, 2007.

RISTOFF, Dilvo I. **Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009).** Rio de Janeiro: Flacso/Brasil – Cadernos do GEA, n. 4, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf.> Acesso em: 13 de setembro de 2018.

SANTIAGO, Eliete e BATISTA, José. (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores/as**. Recife: EDUFPE, 2009.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: [recurso eletrônico] uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. 2011, 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFBA, Salvador, 2011.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos; VIANA, Marta Loula. **A teoria do professor reflexivo: os equívocos da identidade entre ensino e pesquisa na formação docente.** In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 3, p. 58-70, 2012.

SANTOS, Sérgio Ferreira dos. **O ensino de Direito: uma análise sobre o projeto pedagógico da Fesurv.** 2008, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNOESTE, Presidente Prudente, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32. ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. **Marxismo e Educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação.** In: Marxismo(s) e educação. Anita Helena Schlesener, Gisele Masson, Maria José Dozza Subtil (Orgs.). Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

TOLEDO, Caio Navarro de. **1964: A democracia golpeada.** In: 1964-2004: Ditadura Militar e resistência no Brasil. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2004. P. 36-40

TONET, Ivo. **Educação e Concepções da Sociedade**. In: Educação contra o capital / Ivo Tonet. 2. ed. – São Paulo :Instituto Lukács, 2012.

_____. **Educação e Formação Humana.** In: Educação contra o capital / Ivo Tonet. 2. ed. – São Paulo :Instituto Lukács, 2012.

_____. **A Educação Numa Encruzilhada.** In: Educação contra o capital. – São Paulo :Instituto Lukács, 2012. – 2. ed. rev. 93 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Projeto de Implantação do curso de Direito**. Vitória da Conquista, 1998.

_____. **Projeto de Renovação de reconhecimento do curso de graduação em direito.** Vitória da Conquista, 2008.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em direito.** Vitória da Conquista, 2011.

_____. **Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Graduação em Direito.** Vitória da Conquista, 2018a.

_____. **Relatório de recursos humanos, linhas de pesquisa e instituições parceiras,** 2018b. Disponível em: http://www2.uesb.br/wp-content/uploads/2018/04/Grupos-de-Pesquisa_UESB.pdf. Acesso em: 16 de maio de 2019.

_____.**Catálogo de cursos. Direito**, Vitória da Conquista, S/D, a. Disponível em: <http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/cursos/catalogo/direito/>. Acesso em: 21 de setembro de 2018.

_____. **Projetos de pesquisa das ciências sociais aplicadas,** Vitória da conquista, S/D, b. Diponível em: http://www2.uesb.br/wp-content/uploads/2018/04/Projetos-de-Pesquisa_Ci%C3%AAncias-Sociais-Aplicadas.pdf. Acesso em: 16 de maio de 2019.

_____. **Catálogo de extensão** (2014-2017). Pró-reitoria de Extensão e assuntos comunitários, Vitória da Conquista, S/D, c. Disponível em: http://www2.uesb.br/downloads/catalogo_proex.pdf. Acesso em: 18 de fevereiro de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Institucional. **Fundação da Faculdade de Direito.** S/D. Disponível em: https://direito.ufba.br/institucional. Acesso em: 30 de Janeiro de 2019.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo (150 anos de Ensino Jurídico no Brasil)**. São Paulo: Editora Perspectiva, S/D.

WARAT, Luís Alberto; PÊPE, Albano Marcos Bastos. **Filosofia do Direito: Uma Introdução Crítica** - São Paulo: Moderna, 1996.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico**. 2ª ed. São Paulo: Editora Alfa Omega ltda, 1997.

_____. **História do Direito no Brasil.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2003.

_____. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico**. 8º ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE ACESSO AOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

SOLICITAÇÃO

Vitória da Conquista - Ba, 11 de junho de 2018

Prezado (a) Senhor (a) coordenador (a) do colegiado de Direito,

Eu, Pollianna Santos Prates, egressa do curso de direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atualmente discente curso de pós-graduação de mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade da mesma instituição, matriculada sob o n° 2017M0153, venho por meio deste, SOLICITAR acesso a materiais que constituem o corpo de memória documental do curso de direito sendo eles, especificamente, projetos pedagógicos, ementas, atas e registros acerca da fundação do curso com o escopo de servir de sustentação à pesquisa de dissertação a qual estou desenvolvendo sob orientação do Professor Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos.

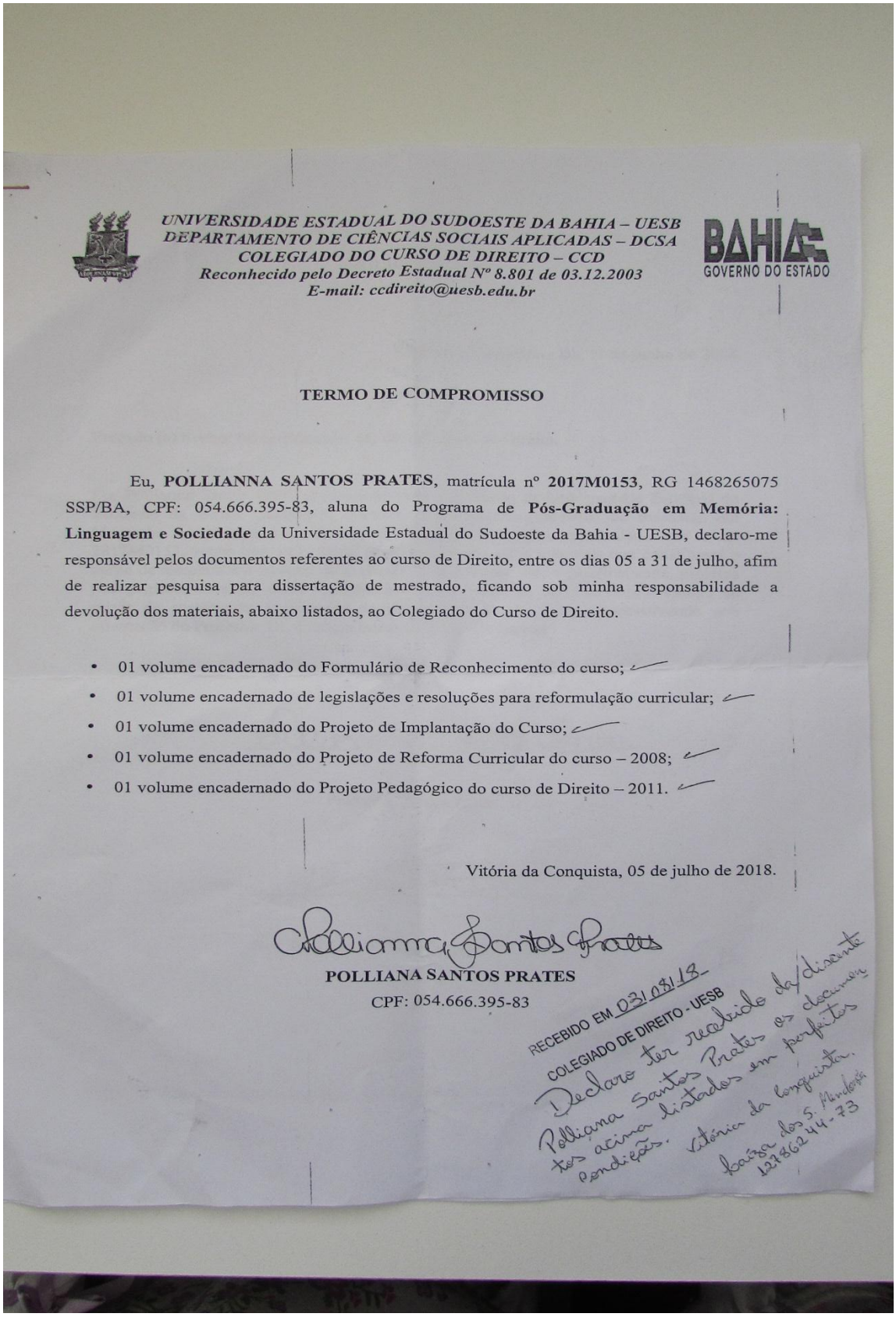
Pollianna Santos Prates

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos

RECEBIDO EM 11/06/18
COLEGIADO DE DIREITO - UESB
Daiza Santos

E-mail para contato: polliannaprates@hotmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DE DEVOLUÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – DCSA
COLEGIADO DO CURSO DE DIREITO – CCD
Reconhecido pelo Decreto Estadual Nº 8.801 de 03.12.2003
E-mail: ccdireito@uesb.edu.br

BAHIA
GOVERNO DO ESTADO

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, **POLLIANNA SANTOS PRATES**, matrícula nº **2017M0153**, RG 1468265075 SSP/BA, CPF: 054.666.395-83, aluna do Programa de **Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade** da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, declaro-me responsável pelos documentos referentes ao curso de Direito, entre os dias 05 a 31 de julho, afim de realizar pesquisa para dissertação de mestrado, ficando sob minha responsabilidade a devolução dos materiais, abaixo listados, ao Colegiado do Curso de Direito.

- 01 volume encadernado do Formulário de Reconhecimento do curso;
- 01 volume encadernado de legislações e resoluções para reformulação curricular;
- 01 volume encadernado do Projeto de Implantação do Curso;
- 01 volume encadernado do Projeto de Reforma Curricular do curso – 2008;
- 01 volume encadernado do Projeto Pedagógico do curso de Direito – 2011.

Vitória da Conquista, 05 de julho de 2018.

Polliana Santos Prates

POLLIANA SANTOS PRATES
CPF: 054.666.395-83

RECEBIDO EM 03/08/18
COLEGIADO DE DIREITO - UESB

Declaro ter recebido da/discente Polliana Santos Prates os documentos acima listados em perfeitas condições. Vitória da Conquista, Baiana dos S. Mendes 122862 44-73

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

"A FORMAÇÃO DO BACHAREL: CONTRADIÇÕES, IDEOLOGIA E MEMÓRIA NO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (1999 - 2018)"

Pollianna Santos Prates

Roteiro da entrevista para o desenvolvimento da pesquisa de dissertação.

- **Identificação pessoal e profissional do (a) entrevistado (a):**

1- Nome:
2- Qual o marco inicial e intervalo temporal que demarcam o início de sua trajetória no curso de Direito da UESB?
3- Vínculo institucional:
4- Qualificação Profissional:
5- Desempenha outras atividades profissionais?
6- Sim ( ) Não ( )
Quais? (Caso a resposta seja afirmativa)

- **Questões pertinentes aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP):**

1- Qual a sua percepção acerca da natureza e importância dos projetos políticos pedagógicos no processo de aprendizado?

2- Quais as suas principais memórias acerca das questões e discussões que foram levantadas na elaboração dos PPP da UESB? E Sua atuação neste processo se deu de que forma?
3- Quais as principais modificações do PPP vigente em comparação com os projetos anteriores? A quais fatores se devem tais mudanças?
4- Qual perfil de profissional se almeja formar?
5- O que se entende pelo termo "crítica" que se apresenta de modo recorrente (visão crítica, transmissão crítica, análise crítica, postura crítica etc) no perfil profissiográfico, missão e objetivos do curso de Direito da UESB em seus PPP's?
6- Quais os principais impasses na elaboração de um projeto pedagógico com uma perspectiva crítica e na concretização de uma formação transformadora na atualidade?
7- Como você enxerga a postura atual dos cursos de direito no Brasil, levando em consideração o seu histórico marcado pela presença do dogmatismo jurídico?

ANEXO 1 – RESOLUÇÃO 30/99 (AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO CURSO)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Credenciada pelo Decreto Estadual nº 7.344 de 27.05.1998
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - **CONSEPE**

RESOLUÇÃO 30/99

Autoriza o funcionamento do Curso de Direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, no Campus de Vitória da Conquista.

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, no uso de suas atribuições, conferidas pela Lei Estadual nº 7.176 de 10 de setembro de 1997 e pelo Decreto Estadual nº 7.344 de 27 de maio de 1998 e tendo em vista o Parecer favorável da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, exarado no processo nº 558/98-CEJ/CF-OAB,

RESOLVE:

Art. 1º - Autorizar o funcionamento do **Curso de Direito**, no Campus de Vitória da Conquista, com oferta de 80(oitenta) vagas anuais, assim distribuídas:

- Turno Vespertino – 40(quarenta) vagas
- Turno Noturno – 40(quarenta) vagas

Art. 2º - A presente Resolução entra em vigor a partir da data da sua aprovação, retroativa a 11 novembro de 1998.

Vitória da Conquista, Sala de Reuniões do CONSEPE, 07 de outubro de 1999.

Waldenor Alves Pereira Filho
Presidente do CONSEPE

ANEXO 2 - FICHA CADASTRAL DO PRIMEIRO ATO DE RECONHECIMENTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PRÓ - REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD

COLEGIADO DO CURSO DIREITO

RECONHECIMENTO DO CURSO DIREITO

1. INFORMAÇÕES GERAIS

MANTENEDORA

1.1. NOME	1.2. CNPJ	1.3. E-MAIL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	13.069.489/0001-08	reitoria@uesb.br

ENDEREÇO DA SEDE

1.4. LOGRADOURO	1.5. NÚMERO		1.6. BAIRRO	1.7. COMPLEMENTO
Estrada do Bem-Querer – Km. 04			Bem-Querer	Campus Universitário
1.8. CIDADE	**1.9. UF**	**1.10. CEP**	**1.11. (DDD) FONE**	**1.12. (DDD) FAX**
Vitória da Conquista	Ba	45.083-900	(77) 424.8647	(77) 424.7038

1.13. NOME DO DIRIGENTE	1.14. CPF
Waldenor Alves Pereira Filho	108.666.555-49

DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA

DOCUMENTO	1.15. NÚMERO	1.16. DATA EMISSÃO	1.17. VALIDADE
Cartão de Inscrição no CNPJ / CPF	13.069.489/0001-08	07/03/2001	07/09/2001
Certidão de Dívida Ativa da União	BIC5A4B7D683A8AF	15/03/2001	15/04/2001
Inscrição estadual/municipal	2831/01	17/01/2001	17/04/2001
Certidão Negativa de Débito - INSS	007752001-04026070	28/03/2001	28/05/2001
Certidão Negativa de Débito - FGTS	00365958-0	28/10/2000	22/04/2001

2. INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

2.1. NOME	2.2. CNPJ (Públicas)	2.3. E-MAIL
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	13.069.489/0001-08	reitoria@uesb.br

ENDEREÇO DE FUNCIONAMENTO

2.4. LOGRADOURO	2.5. NÚMERO		2.6. BAIRRO	2.7. COMPLEMENTO
Estrada do Bem-Querer – Km. 04			Bem-Querer	Campus Universitário
2.8. CIDADE	**2.9. UF**	**2.10. CEP**	**2.11. (DDD) FONE**	**2.12. (DDD) FAX**
Vitória da Conquista	Ba	45.083-900	(77) 424.8647	(77) 423.7038

2.13. NOME DO DIRIGENTE	2.14. CPF
Waldenor Alves Pereira Filho	108.666.555-49

SITUAÇÃO LEGAL DO IMÓVEL PARA FUNCIONAMENTO DA MANTIDA

A Universidade funciona em área própria do Governo do Estado da Bahia, nos 3 campi.

2.15. REGISTRO DA INSTIT.	2.16.DATA	2.17. CARTÓRIO	2.18.UF	2.19. LIVRO	2.20. FOLHA(
261	18.08.80	Registro Civil Pessoas Jurídicas de V.Conquista	Ba	A-5	21-22

ANEXO 3 - PARECER CEE 231/2003 (PRIMEIRO ATO DE RECONHECIMENTO DO CURSO)

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA FUNCIONAMENTO DO CURSO, PARECER CEE 231/2003, EXARADO NO PROCESSO CEE 0615010000950/2003.

Art. 16 - Caberá à Comissão de Ética dirimir qualquer dúvida relacionada a este Regimento, bem como propor as modificações que julgar necessárias.

Parágrafo único - Os casos omissos serão resolvidos pelo Secretário da Fazenda.

DECRETO Nº. 8.801 DE 03 DE DEZEMBRO DE 2003

Reconhece o Curso de Bacharelado em Direito, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, na forma que indica.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, com fundamento no § 2º, do art 3º da Lei 7.308, de 2 de fevereiro 1998, e tendo em vista o constante do processo nº CEE 0615010000950, do Conselho Estadual de Educação,

D E C R E T A

Art. 1º - Fica reconhecido o Curso de Bacharelado em Direito, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, ministrado no Município de Vitória da Conquista, na forma do Parecer CEE 231/2003, publicado no Diário Oficial do Estado, edição de 26 de novembro de 2003.

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, em 03 de dezembro de 2003.

PAULO SOUTO

ANEXO 4 - PORTARIA Nº 759/ 99 (IMPLANTAÇÃO DO COLEGIADO DO CURSO DE DIREITO)

PORTARIA Nº 759, de 30 de junho de 1999

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB, no uso de suas atribuições legais e na forma estabelecida na Lei Estadual 7.176/97, resolve:

Artigo 1º - **NOMEAR** a Comissão para trabalhar na **implantação do Colegiado do Curso de Direito**, do Campus de Vitória da Conquista, composta pelos nomes abaixo:

REPRESENTANTES DOCENTES:
. JORGE MAIA
. MANOEL AUGUSTO SALES FIGUEIRA
. SAHID SUFFI

REPRESENTANTES DISCENTES:
. PAULA PEREIRA
. LEANDRO PENA
. JOANA ROCHA

Artigo 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

WALDENOR ALVES PEREIRA FILHO
REITOR

DO BEM QUERER, KM 04 - PABX: (077) 424-1143 - TELEFAX: (077) 424-1645 / 424-1055 / 425-2382 - CAIXA POSTAL 95 - CEP 45083-000 - VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA
PEREIRA SOBRINHO, SN° - JEQUIEZINHO - TELEFAX: (073) 525-6125 - CEP 45200-000 - JEQUIÉ - BAHIA
MANEIRA, 48 - PRIMAVERA - TELEFAX: (077) 654-1720 - CEP 45700-000 - ITAPETINGA - BAHIA

ANEXO 5 – DISCENTES DO CURSO DE DIREITO VINCULADOS A PROEX (2012 A 2018)

DISCENTES DO CURSO DE DIREITO VINCULADOS A PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO - PROEX (2012 A 2018)

Nome	Coordenador(a)	Título do Programa/Projeto	Período (Início e Término)		Vínculo
Ariana Ferreira de Alencar Moraes	Marcelo Nogueira Machado	Balcão de Direitos	03/07/2012	31/12/2013	Bolsista Recurso Interno
Carla Neves Mariani	Jorge Maia	NAJA- Núcleo de Assessoria Jurídica Alternativa	01/08/2012	31/12/2013	Bolsista Recurso Interno
Cristina Queiroz da Rocha	Fábio Félix Ferreira	Centro de Referência em Direitos Humanos	24/03/2014	15/12/2014	Bolsista Recurso Externo
Kivia Oliveira Almeida Trindade	Carlos Alberto Maciel Públio	Núcleo de Defesa da Criança e do Adolescente	01/11/2014	31/07/2015	Bolsista Recurso Interno
Larissa Assunção Oliveira	Cláudio Oliveira de Carvalho	Naja – Núcleo de Assessoria Jurídica Alternativa	01/06/2014	31/12/2015	Bolsista Recurso Interno
Solange Barreto Chaves	Fábio Félix Ferreira	Centro de Referência em Direitos Humanos	26/03/2014	15/12/2014	Voluntário(a)
Larissa Assunção Oliveira	Fábio Félix Ferreira	Centro de Referência em Direitos Humanos	26/03/2014	15/12/2014	Voluntário(a)
Ana Paula Brito Cunha	Carlos Alberto Maciel Públio	Núcleo de Defesa da Criança e do Adolescente	09/07/2015	31/12/2015	Voluntário(a)
Bianca Silva Oliveira	Carlos Alberto Maciel Públio	Núcleo de Defesa da Criança e do Adolescente	01/01/2015	31/12/2015	Voluntário(a)
Thainá dos Santos Santos	Carlos Alberto Maciel Públio	Núcleo de Defesa da Criança e do Adolescente	09/07/2015	31/12/2015	Voluntário(a)
João Paulo Viana Silva	Carlos Alberto Maciel Públio	Núcleo de Defesa da Criança e do Adolescente	03/07/2018	21/08/2018	Bolsista Recurso Interno

ANEXO 6- CARTA ABERTA AOS ESTUDANTES DE DIREITO DA UESB E COMUNIDADE CONQUISTENSE

NIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA

CARM
Direito - UESB

Vitória da Conquista, 11 de agosto de 2010

CARTA ABERTA AOS ESTUDANTES DA UESB E COMUNIDADE CONQUISTENSE

A educação de qualidade (ensino, pesquisa e extensão) é de importância incontestável para a formação de mentes verdadeiramente aptas a transformar conhecimento em progresso geral. Mas e quando, na educação pública, a questão maior da qualidade já não é sequer discutível em razão de problemas de **imoralidade, improbidade administrativa**?

É essa a realidade que alunos de diversos cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) vêm sistematicamente enfrentando ao longo dos anos. Professores faltosos e irresponsáveis; liberações de professores sem substitutos a contento; corporativismo administrativo e docente; delonga na prestação de informações de caráter público; morosidade na averiguação de processos administrativos; e, o que talvez de mais grave: o conseqüente quadro insuficiente de docentes para dar aulas. São muitos os colegas que padecem diante de tais improbidades que certamente, estão presentes nas Universidades Públicas Baianas como um todo.

Nós do curso de Direito, entretanto, estamos dando o nosso brado diante da comunidade conquistense por moralidade na Universidade Pública, endereçado às muitas instâncias inoperantes da UESB, e isso se dá em razão de não desanimarmos frente a esse triunfo de nulidades, como diria Rui Barbosa, que é a confluência de improbidades no ensino público e, principalmente, no nosso curso de Direito.

É em nome da **JUSTIÇA** na educação, nesse sagrado **11 de agosto**, que é o dia do advogado e do estudante, que subscrevemos esta carta, que traduz acima de tudo, o nosso clamor e revolta! E isso fazemos rememorando o grande patrono da advocacia brasileira:

> "A injustiça, Senhores, desanima o trabalho, a honestidade, o bem; cresta em flor os espíritos dos moços, semeia no coração das gerações que vêm nascendo a semente da podridão, habitua os homens a não acreditar senão na estrela, na fortuna, no acaso, na loteria da sorte, promove a desonestidade, promove a venalidade, promove a relaxação, insufla a cortesania, a baixeza, sob todas as suas formas.
> De tanto ver triunfar as nulidades, de tanto ver prosperar a desonra, de tanto ver crescer a injustiça, de tanto ver agigantarem-se os poderes nas mãos dos maus, o homem chega a desanimar da virtude, a rir-se da honra, a ter vergonha de ser honesto." (Senado Federal, RJ. Obras Completas, **Rui Barbosa**. v. 41, t. 3, 1914, p. 86)