



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO RICARDO SILVA

**SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como
Práticas da Liberdade no Curso de Bacharelado em Direito da
Universidade Federal do Oeste do Pará.**

**Santarém - PA
2017**

JOÃO RICARDO SILVA

**SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como
Práticas da Liberdade no Curso de Bacharelado em Direito da
Universidade Federal do Oeste do Pará.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

**Santarém - PA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

S586s Silva, João Ricardo

Sai o consumidor, entra o cidadão: educação como práticas da liberdade no curso de bacharelado em direito da Universidade federal do Oeste do Pará. / João Ricardo Silva. – Santarém, Pa, 2017.

227fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientadora Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Educação. 2. Práticas da liberdade. 3. Bacharelado em direito. 4. UFOPA.
5. Emancipação. I. Brasileiro, Tânia Suely Azevedo, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71

JOÃO RICARDO SILVA

**SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como
Práticas da Liberdade no Curso de Bacharelado em Direito da
Universidade Federal do Oeste do Pará.**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará para defesa, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro - Presidente - Orientadora (UFOPA)

Prof.^o Dr.^o. José Roberto Montes Heloani – Membro Externo (UNICAMP)

Prof.^o Dr.^o Antônio Carlos Maciel - Membro Externo (UNIR)

Prof.^o Dr.^o Nirson Medeiros da Silva Neto - Membro Externo (UFOPA)

Prof.^a Dr.^a Lidiane Nascimento Leão – Membro Externo (UFOPA)

Este trabalho é dedicado a todas(os) que lutam por um mundo melhor. O meu desejo e a minha esperança são as de que ele sirva, de algum modo, como contribuição a essa luta, afinal, um mundo melhor não só é possível como necessário.

AGRADECIMENTO(S)

Agradecer é preciso, mas de certa forma é um tanto quanto difícil, não por alguma arrogância, mas justamente pela humildade de reconhecer que não trilhamos os caminhos sós. De tão múltiplos caminhos e tantas pessoas, creio que seja difícil a tarefa de não esquecer ninguém.

Começo por agradecer a minha família, sou mais do que obrigado a esse agradecimento. A importância é inestimável de Francisca Nazeleide (Mãe), João Divino (Pai) (*in memoriam*), Jonas Rodrigo (irmão), Nazio da Silva (tio), José Nazareno (tio), Andrew Thiago (primo), Alexandre Mathaus (primo), Maria Conceição (tia), Maria Antonia (vó), Alcides Gabriel (vó) (*in memoriam*) e aos demais.

Aos meus amigos: Jonathan Rego, Thomas Edson, Dennis Sousa, Felipe Ávila, Hemerson Silva, João Ferreira, Luís Felipe, Vinícios Kenji, Moisés Costa, Cândido Neto da Cunha, Drielly Samanta e Renato Oliveira. Também aos companheiros do NAJUP Cabano e organização do Festival de Direitos.

À minha musa inspiradora, amiga, companheira Tatiana Cavalcante. Pelo seu amor, carinho e por me ajudar sempre que preciso.

À minha orientadora, Tânia Brasileiro, que me ajudou nesta difícil jornada e é um exemplo de profissional e pessoa para mim. Também aos colegas de discussão do Grupo Práxis e a maravilhosa turma do Mestrado Acadêmico de 2015 da UFOPA.

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.” (PAULO FREIRE, 2014, p. 51)

SILVA, João Ricardo. **SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO:** Educação Como Práticas da Liberdade no Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará. 2017. 226 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2017.

RESUMO

Diante da enorme quantidade de cursos jurídicos ofertados no país e de uma formação jurídica instrumental a presente dissertação teve como escopo analisar a problemática da educação jurídica dos cursos de direito no Brasil, assim como investigar a forma que a educação jurídica desenvolvida pelo Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) tem contribuído para a construção de uma educação emancipatória. Para isso, se formulou os seguintes objetivos: i) definir as bases teóricas e os temas fundamentais para a discussão de uma educação jurídica emancipatória; ii) investigar a educação jurídica ofertada no Bacharelado em Direito da UFOPA, por meio da análise do Projeto Pedagógico do Bacharelado em Direito (PPC – Projeto Pedagógico do Curso), de questionários aos(às) estudantes das turmas de 2012, 2013, 2014 e 2015, de questionários aos(às) professores(as) e de entrevista ao(à) coordenador(a); iii) analisar o marco legal e o contexto de criação desta nova universidade, examinando o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); iv) identificar práticas emancipatórias existentes e potenciais no Bacharelado em Direito da UFOPA. A pesquisa teve cunho qualitativo, do ponto de vista dos objetivos a proposta metodológica foi exploratória e descritiva, já como procedimentos técnicos utilizamos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa empírica. O método teórico adotado foi o materialismo histórico dialético, ou seja, fez-se uma análise não dogmática e tendo por fundamento a realidade material do objeto de pesquisa, em relação ao seu desenvolvimento histórico. Teve-se como autores basilares da fundamentação teórica Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire e István Mészáros. A interpretação dos dados coletados apoiamos na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011) e na Técnica de Triangulação (MARCONDES; BRISOLA, 2014). Os resultados da pesquisa bibliográfica demonstraram que os cursos jurídicos no Brasil têm desenvolvido uma educação jurídica dogmática, positivista e acrítica, com foco no mercado de trabalho e pouco preocupada com as possibilidades de mudanças das relações sociais. Tal contexto macro reverbera na UFOPA. Porém, mesmo que a tônica de criação e expansão dos cursos jurídicos siga a lógica mercadológica e esteja algumas vezes distanciada dos problemas sociais com os quais os(as) futuros(as) bacharéis lidarão

cotidianamente, há espaços para construção de práticas emancipatórias. Esses espaços já existem na UFOPA e em outras instituições, produzindo conhecimentos mais dialógicos que possibilitam o repensar contra hegemônico dentro da academia. São espaços de ecologias de saberes, que comungam conhecimentos próximos aos trabalhados pelas epistemologias do Sul e pelo pensamento decolonial/descolonial. A conclusão é de que essas práticas ainda precisam avançar para terem maior participação dos(as) acadêmicos(as) e ganharem maior legitimidade como propostas hegemônicas para o ensino, a pesquisa e a extensão nos cursos de Direito no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Práticas da liberdade. Bacharelado em Direito. UFOPA. Emancipação.

SILVA, João Ricardo. **SAI THE CONSUMER, ENTERS THE CITIZEN: Education As Practices of Freedom in the Law Bachelor's Degree in Law of the Federal University of West of Pará.** 2017. 226 p. Dissertation (Academic Master in Education). Federal University of the West of Pará, Santarém, Pará, 2017.

ABSTRACT

Faced with a lot of legal courses offered in the country and an instrumental legal formation the present dissertation had as scope to analyze the problem of legal education of law courses in Brazil, as well as to investigate the form that the legal education developed by the Bachelor in Law of the Federal University of Western Pará (UFOPA) has contributed to the construction of an emancipatory education. For that, the following objectives were formulated: i) to define the theoretical bases and the fundamental subjects for the discussion of an emancipatory legal education; ii) to investigate the legal education offered in the UFOPA Law Degree, through the analysis of the Pedagogical Project of the Bachelor of Laws (PPC - Pedagogical Project of the Course), questionnaires to the students of the classes 2012, 2013, 2014 and 2015, questionnaires to teachers and interview to the coordinator; iii) to analyze the legal framework and the context of creation of this new university, examining the Plan of Restructuring and Expansion of the Federal Universities (Reuni); iv) identify existing and potential emancipatory practices in the UFOPA Law Degree. The research had a qualitative character and for the objectives the methodological proposal was exploratory and descriptive, how technical procedures we use bibliographical research, documentary research and empirical research. The theoretical method adopted was dialectical historical materialism, that is, a non-dogmatic analysis was made and based on the material reality of the object of research, in relation to its historical development. The main authors of the theoretical foundation were Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire and István Mészáros. In the interpretation of the collected data, we rely on the Content Analysis of Laurence Bardin (2011) and the Triangulation Technique (MARCONDES; BRISOLA, 2014). The results of the bibliographic research have shown that legal courses in Brazil have developed a dogmatic legal education, positivist and uncritical, focused on the labor market and little concerned with the possibilities of changes in social relations. Such macro context reverberates in UFOPA. However, even if the tonic of creation and expansion of legal courses follows the market logic and is sometimes distanced from the social problems with which the future bachelors will deal daily, there are spaces for the

construction of emancipatory practices. These spaces already exist in UFOPA and in other institutions, producing more dialogic knowledge that makes it possible to rethink against hegemonic within the academy. They are spaces of ecologies of knowledge, which share knowledge close to those worked by the epistemologies of the South and by decolonial/uncolonial thinking. The conclusion is that these practices still need to be advanced in order to have greater participation of academics and have more legitimacy as hegemonic proposals for the teaching, research and extension of law courses in Brazil.

Key words: Education. Practices of freedom. Bachelor of Law. UFOPA. Emancipation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ORGANOGRAMA 1 - PROJETO DA MODERNIDADE	53
ORGANOGRAMA 2 - PROJETO PÓS-COLONIAL.....	59
ORGANOGRAMA 3 - INSTITUTOS, PROGRAMAS E CURSOS OFERECIDOS INICIALMENTE PARA UFOPA.....	126
GRÁFICO 1 - QUANTIDADE DE CURSOS DE DIREITO POR SISTEMA PÚBLICO OU PRIVADO (2010).....	87
GRÁFICO 2 - QUANTIDADE DE CURSOS DE DIREITO POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E SISTEMA PÚBLICO OU PRIVADO.....	88
GRÁFICO 3 - QUANTIDADE DE CURSOS DE DIREITO POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA.....	88
GRÁFICO 4 - CURSOS DE DIREITO POR MILHÃO DE HABITANTES (2010).....	89
GRÁFICO 5 - POPULAÇÃO BRASILEIRA POR REGIÕES E TOTAL (2010).....	89
GRÁFICO 6 - ANO DE INGRESSO DOS(AS) DISCENTES NO CURSO DE DIREITO DA UFOPA.....	135
GRÁFICO 7 - FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DOS(AS) DISCENTES DO CURSO DE DIREITO DA UFOPA	136
GRÁFICO 8 - PORCENTAGEM DE ACADÊMICOS(AS) POR SEXO NO CURSO DE DIREITO DA UFOPA	137
GRÁFICO 9 - QUANTIDADE DE ACADÊMICOS(AS) POR IDADE NO CURSO DE DIREITO DA UFOPA	138
GRÁFICO 10 - ESTADO EM QUE OS(AS) DISCENTES DO CURSO DE DIREITO DA UFOPA CONCLUÍRAM O ENSINO MÉDIO	139
GRÁFICO 11 - CIDADE/ESTADO DE NASCIMENTO DOS(AS) ACADÊMICOS(OS) DO CURSO DE DIREITO DA UFOPA.....	139
GRÁFICO 12 - CURSO TÉCNICO DOS(AS) ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE DIREITO DA UFOPA	140
GRÁFICO 13 - ESTADO CIVIL DOS(AS) ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE DIREITO DA UFOPA	140
GRÁFICO 14 - NÚMERO DE FILHOS(AS) DOS(AS) ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE DIREITO DA UFOPA	141

GRÁFICO 15 – DIFICULDADES DOS(AS) ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE DIREITO DA UFOPA PARA A REALIZAÇÃO DO CURSO	144
GRÁFICO 16 - DIFICULDADES DOS(AS) ACADÊMICOS(AS) PARA REALIZAÇÃO DO CURSO.....	147
GRÁFICO 17 - EXPERIÊNCIA DOS(AS) ACADÊMICOS(AS) EM RELAÇÃO AO CICLO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR (CFI).....	148
GRÁFICO 18 - QUALIDADE DO CORPO DOCENTE SEGUNDO A VISÃO DOS(AS) DISCENTES.....	151
GRÁFICO 19 - CONDIÇÕES OFERECIDAS PELA PRÁTICA DOCENTE EM RELAÇÃO À INTEGRAÇÃO TEORIA-PRÁTICA, PARA INSERÇÃO NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL COM PRÁTICAS CRÍTICAS E REFLEXIVAS, SEGUNDO VISÃO DISCENTE.....	152
GRÁFICO 20 - CONCEITO DADO AO BACHARELADO EM DIREITO NA UFOPA PELOS(AS) DISCENTES.....	153
GRÁFICO 21 - CONHECIMENTO DOS(AS) DISCENTES ACERCA DO REUNI.....	154
GRÁFICO 22 - OPINIÃO DISCENTE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO CURSO DE DIREITO DA UFOPA.....	156
GRÁFICO 23 - RESPOSTAS A QUESTÃO “QUAIS PRÁTICAS QUE VOCÊ IDENTIFICA COMO EMANCIPATÓRIAS TÊM SIDO DESENVOLVIDAS NA UFOPA?”	158
GRÁFICO 24 - RESPOSTAS DISCENTES A QUESTÃO “QUAIS TIPOS DE PRÁTICAS DEVEM SER DESENVOLVIDAS NO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA?”.....	159
GRÁFICO 25 - RESPOSTA DISCENTE A QUESTÃO “JÁ OUVIU FALAR SOBRE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA?”.....	163
GRÁFICO 26 – QUANTIDADE DE DISCENTES QUE JÁ OUVIRAM FALAR SOBRE CLÍNICAS JURÍDICAS.	164
GRÁFICO 27 - QUANTIDADE DE DISCENTES QUE JÁ OUVIRAM FALAR OU SABEM O QUE É ASSESSORIA JURÍDICA POPULAR.	164
QUADRO 1 - OBJETIVOS DO BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA	129
QUADRO 2 - EIXOS DE AGRUPAMENTO DE DISCIPLINAS DO BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA	132
QUADRO 3 - NECESSIDADES OU MOTIVAÇÕES INICIAIS DOS(AS) ACADÊMICOS(AS) AO ESCOLHER O CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO..	143

QUADRO 4 - PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS(AS) DISCENTES PARA REALIZAÇÃO DO CURSO	145
---	-----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - INFLUÊNCIA NA DECISÃO DE FAZER O CURSO DE DIREITO SEGUNDO DISCENTES (%).....	142
TABELA 2 - HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS, SEGUNDO ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE DIREITO DA UFOPA (%).....	150
TABELA 3 - EDIÇÕES DOS FESTIVAIS DE DIREITOS (UFPA/UFOPA)	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJP	Assessoria Jurídica Popular
BM	Banco Mundial
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CES	Câmara de Educação Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CFI	Centro de Formação interdisciplinar
CIDHA	Clínica de Direitos Humanos da Amazônia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CONSAD	Conselho Superior de Administração
CONSEP	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
EUA	Estados Unidos da América
FD	Festival de Direitos
FAO	Fundo para a Agricultura e Alimentação
FASEPA	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FI1	Formação Interdisciplinar 1
FI2	Formação Interdisciplinar 2
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBEF	Instituto de Biodiversidade e Florestas
ICS	Instituto de Ciências da Sociedade
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICTA	Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas
IDA	Índice Desempenho Acadêmico

IEG	Instituto de Engenharia e Geociências
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISCO	Instituto de Saúde Coletiva
JR	Justiça Restaurativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NAJUP	Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária POPULAR
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMC	Organização Mundial do Comércio
PA	Pará
PCJ	Programa De Ciências Jurídicas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEPCA	Programa de Extensão Patrimônio Cultural na Amazônia
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Programa Mais Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGD	Programa de Pós-Graduação em Direito
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RAP	Relação Aluno Professor
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDUC	Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNB	Universidade de Brasília

UNESCO Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
URSS União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

	MEMORIAL.....	20
1	INTRODUÇÃO	22
2	ATOS INTRODUTÓRIOS.....	33
2.1	LIBERALISMO E NEOLIBERALISMO	33
2.2	CAPITALISMO E DEMOCRACIA.....	41
2.3	MODERNIDADE E CIÊNCIA: DESCAMINHO E CRISE DA MODERNIDADE?	46
2.4	EPISTEMOLOGIAS DO SUL: PENSAMENTO DESCOLONIAL E A CRÍTICA À CRÍTICA CRÍTICA	55
3	EDUCAÇÃO COMO PRÁTICAS DA LIBERDADE E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO SUPERIOR	61
3.1	EDUCAÇÃO INTEGRAL VERSUS EDUCAÇÃO PARA O MERCADO CAPITALISTA	61
3.2	CRÍTICA À EDUCAÇÃO PARA O MERCADO	67
3.3	ECOLOGIA DE SABERES.....	71
3.4	DA IDEIA DE UNIVERSIDADE À UNIVERSIDADE DE IDEIAS: DA CRISE À CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE POPULAR	77
4	UMA VISÃO CRÍTICA DO(S) DIREITO(S) E DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: O QUE É(SÃO) O(S) DIREITO(S) PARA QUE SE POSSA ENSINÁ-LO(S)?.....	82
4.1	EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: A CRISE DO DIREITO E DO ENSINO JURÍDICO.....	83
4.2	DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL.....	93
4.3	PENSAR O(S) NOVO(S) DIREITO(S): PLURALISMO JURÍDICO E LUTAS SOCIAIS	97
4.4	ASSESSORIA JURÍDICA POPULAR	103
4.5	CLÍNICAS DE DIREITOS HUMANOS.....	106
4.6	JUSTIÇA RESTAURATIVA	108
5	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VERSUS SABER LOCAL: TEXTO E CONTEXTO AMAZÔNICO.....	112
5.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA NOVA UNIVERSIDADE?	112
5.2	UFOPA: CONTEXTO	120

5.3	EDUCAÇÃO JURÍDICA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DO BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA.....	128
5.4	EDUCAÇÃO JURÍDICA NA UFOPA: O QUE DIZEM OS DISCENTES, DOCENTES E COORDENAÇÃO?	133
5.5	SABER LOCAL EMANCIPATÓRIO: UTOPIA DE UMA UNIVERSIDADE POPULAR NO INTERIOR DA AMAZÔNIA.....	160
6	(IN)CONCLUSÕES	169
	REFERÊNCIAS	174
	APÊNDICES.....	186
	APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS(ÀS) DISCENTES DE DIREITO (PRIMEIRO QUESTIONÁRIO)	187
	APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS(ÀS) DISCENTES DE DIREITO (SEGUNDO QUESTIONÁRIO)	194
	APÊNDICE C – MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ACADÊMICO(A) DO BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA	203
	APÊNDICE D - RESPOSTAS DOS(AS) DISCENTES AO 1º QUESTIONÁRIO	204
	APÊNDICE E – RESPOSTA DOS(AS) DISCENTES AO 2º QUESTIONÁRIO	205
	APÊNDICE F – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES(AS) DO BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA	206
	APÊNDICE G – MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR(A) DE BACHARELADO EM DIREITO.....	211
	APÊNDICE H – RESPOSTA DOS(aS) DOCENTES AO QUESTIONÁRIO ..	212
	APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR(A) DO BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA	218
	APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COM COORDENADOR(A) DO BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA.	220

MEMORIAL

Os motivos e as circunstância de fazermos as coisas são variados e muitas vezes imprevistos ou não possíveis de racionalização adequada. Concordamos com Marx acerca da perspectiva que estabelece a história como fundamental as relações sociais. Os objetos sociais têm uma história e constantemente são pensadas em torno de um porquê, tudo tem um início e não seria interessante retomar o porquê da presente dissertação?

Quando mais moço o presente pesquisador não tinha o sonho de ser pesquisador, mas de ser “adgovado”. Desde criança a esperança de seguir tão importante profissão trazia o sonho de que a partir dela eu poderia galgar degraus mais altos na sociedade.

Desde jovem trabalhei como ajudante de mecânico na oficina de caminhões do meu tio, que tinha minha mãe como gerente. Estudava em escola particular pela manhã e trabalhava a tarde desde os 15 anos. Desta empreitada surgiram em mim algumas angústias para com o mundo do trabalho e da falta de perspectivas das pessoas que tinham que “pegar no pesado” dia após dia.

Aparentemente o destino reservava algo diferente para mim, sempre fui um dos melhores alunos da classe, com as notas mais altas e ao passar no vestibular logo na primeira tentativa, no ano de 2008, e vir cursar o Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Pará, no campus de Santarém, as expectativas eram as melhores. Tudo parecia se encaminhar bem. Um rapaz jovem e vindo de uma cidade do interior do Pará (Altamira) para uma cidade também do interior, mas que já se denominava polo universitário. Mal sabia eu que aquele jovem rapaz jamais seria o mesmo.

Durante as primeiras aulas um professor indagou a turma sobre o que era o Direito e no decorrer do semestre fomos incentivados a ler vários textos de grandes autores(as) não só do campo jurídico como de outras áreas das ciências sociais. Na verdade, nem todos(as) os(as) professores(as) do curso tinham esse viés crítico, só uma pequena parte contribuem em um sentido não apenas técnico e dogmático.

Com o avanço de minhas leitura de autores(as) críticos(as) ao Direito e à sociedade fui ficando um pouco amargurado com o curso da forma que era ensinado em sala de aula pela maioria dos(as) professores (as). Claro que houveram e ainda há muito(as) professores(as) que tentam mudar o caráter conservador e elitista do curso, porém, tanto o currículo quanto o modo como as disciplinas são ministradas durante a graduação me fazem acreditar que é muito difícil para os discentes desenvolverem algum senso crítico diante do Direito e da Ciência do Direito.

Comecei a participar do movimento estudantil e por esforço próprio e por não estar conformado àquela realidade que parecia não ser a melhor possível, o então bacharelado e agora pesquisador do mestrado, foi se aprofundando em algumas leituras críticas como Roberto Aguiar, Roberto Lyra Filho, Agostinho Ramalho Marques Neto, Leandro Konder, Paulo Freire, Caio Prado Jr, Karl Marx, Friedrich Engels. Tive que “nadar contra a corrente”, já que tais leituras não eram as feitas ou recomendadas durante as aulas do Curso de Bacharelado em Direito.

Percebendo que haviam problemas na educação e formação jurídica ofertadas, nas teorias jurídicas dominantes, nas práticas pedagógicas docentes, nas poucas e limitadas pesquisas e sobre o incipiente desenvolvimento de atividades de extensão, fui acometido por diversas inquietações e por alguma insatisfação com o Direito dominante.

Essas inquietações me levaram a pesquisar sobre o Ensino Jurídico e entender como fundamental a pesquisa sobre a educação e a formação jurídica ofertadas. Busquei conhecer os motivos ensejadores de uma tal formação de viés mais técnico do que crítico. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Educação, Sociedade e Direitos no Século XXI: o papel dos direitos achados na beira do rio”, defendido em 2013, foi um passo inicial para o enfrentamento das questões sobre a Educação Jurídica e a necessidade de pensar criticamente o fazer universitário. Com a presente dissertação espero dar mais um passo, na expectativa de deixar minha contribuição, para pensarmos não só um bacharelado em Direito melhor, como uma sociedade melhor para todos(as).

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida sob o propósito de pensar a Educação Jurídica de forma crítica e libertadora, em outras palavras, uma educação enquanto práticas da liberdade. Tal perspectiva parte inicialmente do fato (problema) de que os cursos de Direito, em geral, têm desenvolvido uma educação entendida como uma instrução formal ou como um manejar de conhecimentos técnicos, com ênfase nos concursos públicos e na formação para o mercado de trabalho por meio da aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). O que em conjunto com outros fatores, também trabalhados na presente dissertação, têm gerado uma educação acrítica, dogmática, distante dos desafios sociais e pretensamente hermética.

Algumas dessas dificuldades, aqui atribuídas a educação jurídica, são sentidas em outros cursos e em outros níveis de ensino e, em termos gerais, estão ligadas às determinações fundamentais do Sistema Sociometabólico do Capital¹. Segundo Coêlho (2006), as universidades, os cursos e os currículos perderam força instituinte e o poder de questionar e transformar a realidade, haja vista que estão “presos ao prático, ao utilitário, ao aprender a fazer, à profissionalização, ao mercado, formam apenas executores de tarefas [...]” (COÊLHO, 2006, p. 56).

Tais fatos não demarcam apenas algo superficial, já que a importância deles está em uma profundidade maior do que podemos imaginar à primeira vista. Tomando em consideração o que nos diz Dias Sobrinho (2005, p. 169), as formas de acesso, produção, distribuição e aplicação do conhecimento decididas em conformidade com perspectivas não democráticas, “[...] desde a determinação de quais são os temas importantes, passando pelas determinações epistemológicas e metodológicas, às medidas e critérios de avaliação, financiamento, distribuição social, etc”, afetam não só a vida do indivíduo comum como também “as políticas econômicas, sociais e culturais das nações, dos conjuntos de países e mesmo das realidades sem fronteiras [...]” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 169).

Vivemos um tempo em que ainda há muito sofrimento no mundo causado por opressões e explorações e, neste sentido, é fundamental perscrutar quais as possibilidades e os caminhos

¹ Este termo vem de István Mészáros (2007) e, segundo Foster (2007, p. 14), quer significar que o sistema do capital permeia todos os aspectos da sociedade, sendo uma ordem particular de “controle sociometabólico”. Para Santos e Meneses (2009, p. 11), o capitalismo global, mais que um modo de produção, é hoje um regime cultural e civilizacional, portanto, estende cada vez mais os seus tentáculos a domínios que dificilmente se concebem como capitalistas, da família à religião, da gestão do tempo à capacidade de concentração, da concepção de tempo livre às relações com os que nos estão mais próximos, da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam”.

para enfrentarmos os problemas do tempo presente. Tendo como pano de fundo o que foi apontado anteriormente, uma importante dimensão da realidade capaz de fomentar mudanças é a área educacional. Que se destaca como possível arma contra a alienação e horizonte do qual depende o caminho para emancipação. Deste modo, buscamos compreender a função e as possibilidades do ensino superior jurídico, tendo como premissa que um mundo melhor é não só possível como necessário.

Trabalhamos na presente dissertação uma reflexão crítica que, investigando práticas emancipatórias, busca servir de subsídio aos que desejarem operar transformações na realidade, principalmente no referente à possibilidade e viabilidade de uma educação jurídica de viés crítico e emancipador. Assim, negamos a perspectiva da neutralidade e assumimos o caráter político do fazer educativo e do fazer jurídico ao questionar a função da Universidade, do ensino superior e da educação jurídica. Em sentido aproximado e complementar:

Consideramos, sobretudo, necessário o posicionamento do pesquisador sobre suas opções epistemológicas, uma vez que a existência de várias concepções de mundo e de conhecimento enriquece e amplia a compreensão que temos da realidade, assim como, notadamente, na ordem social atual temos projetos político-sociais e educacionais diferentes e até mesmo antagônicos, impondo a necessidade de optarmos e de nos posicionarmos sobre o instrumental teórico que melhor problematize e esclareça de modo orgânico o nosso agir e pensar diário no mundo, direcionado à aproximação de um projeto de sociedade e de educação que seja humanizador e emancipador (FARIA, 2011, p. 37).

Para tal intento uma grande parte do trabalho foi constituída das pesquisas bibliográfica e documental, que se juntaram dialeticamente à pesquisa empírica. Tendo como estudo de caso o Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Como base para esta dança dialética foi necessário adentrar na crítica densa e inspiradora de grandes autores(as)/filósofos(as)/teóricos(as) nacionais e mundiais. Submergindo não só na teoria da educação, mas do Direito, da Universidade e da própria Ciência.

A pesquisa teve como questão norteadora a busca por entender como a educação jurídica desenvolvida no Programa de Ciências Jurídicas (PCJ) da UFOPA tem contribuído para a construção de possibilidades emancipatórias. Algumas questões corolárias surgiram neste processo a fim de entender: qual tipo de educação tem sido desenvolvido no Bacharelado em Direito da UFOPA; qual o marco legal da Educação Jurídica e como ele tem afetado a construção de uma educação jurídica emancipatória; qual o perfil do bacharel em Direito da UFOPA a partir dos documentos legais, dos docentes e discentes; e quais as dificuldades

encontradas pelos(as) docentes, discentes e coordenadores(as) para desenvolver uma educação jurídica de qualidade.

Deste modo o objetivo geral foi o de investigar como a educação jurídica do Bacharelado em Direito do Programa de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Oeste do Pará tem contribuído para a construção de uma educação emancipatória. Diante disso, surgiram alguns objetivos específicos:

a) definir as bases teóricas e os temas fundamentais para a discussão de uma educação emancipatória;

b) investigar a educação jurídica ofertada no Bacharelado em Direito da UFOPA, por meio da análise do Projeto Pedagógico do Bacharelado em Direito (PPC – Projeto Pedagógico do Curso), de questionários aos(às) estudantes das turmas de Direito 2012, 2013, 2014 e 2015, questionários aos(às) professores(as) e entrevistas ao(à) coordenador(a);

c) analisar o marco legal e o contexto de criação desta nova universidade, examinando o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); e

d) identificar práticas emancipatórias existentes e potenciais no Bacharelado em Direito da supracitada instituição.

Quanto a metodologia, a forma de abordagem do assunto foi a qualitativa, do ponto de vista dos objetivos a proposta metodológica foi exploratória e descritiva, já como procedimentos técnicos utilizamos as pesquisas bibliográfica, documental e empírica. Os dados obtidos pela pesquisa de campo foram adquiridos por instrumentos aplicados ao corpo discente, docente e à coordenação do curso estudado, sendo que as análises de tais dados partiram da Análise de conteúdo de Bardin (2011) e da Técnica de Triangulação (a metodologia da pesquisa de campo será melhor referida na subseção 5.4). Neste sentido:

A opção pela Análise por Triangulação de Métodos significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 206).

O método teórico de investigação utilizado - enquanto trajetória teórica que expressa uma visão de mundo, ser humano e conhecimento - foi o Materialismo Histórico Dialético. Neste sentido, a análise aqui feita tem por base que a crítica teórica pode partir do campo das ideias, mas deve vir acompanhada de sua relação com a realidade material, já que o modo de produção da vida material condiciona, em última instância, (e dialeticamente é condicionado

pelo) o processo da vida social, política e espiritual em geral. Em outras palavras: é a existência social dos seres humanos que determina as suas consciências, a matéria é anterior à ideia.

Neste preciso sentido, o materialismo histórico-dialético concebe o mundo dos homens como a síntese de prévia-ideação e matéria natural. Nem apenas idéia, nem só matéria, mas uma síntese entre as duas, tipicamente realizada no e pelo trabalho, que origina uma nova forma de ser: o mundo dos homens (LESSA; TONET, 2008, p. 44).

Conforme Perna e Chaves (2008), a existência do ser humano é sua auto-reprodução ao longo da história, ou seja, “[...] as condições sob as quais vão se criando os sujeitos são históricas, assim como históricos são os próprios sentidos e qualidades humanas” (PERNA; CHAVES, 2008, p. 5). Ou ainda:

O ponto de partida ontológico de Marx é o fato auto-evidente de que o homem, parte específica da *natureza* (isto é, um ser com necessidades *físicas* historicamente anteriores a todas as outras), precisa *produzir* a fim de se manter, a fim de satisfazer essas necessidades. Contudo, ele só pode satisfazer essas necessidades primitivas criando *necessariamente*, no curso de sua satisfação por meio da sua atividade produtiva, uma complexa hierarquia de necessidades *não-físicas*, que se tornam assim condições igualmente necessárias à satisfação de suas necessidades físicas originais. As atividades e necessidades humanas de tipo ‘espiritual’ têm, assim, sua base ontológica última na esfera da produção material como expressões específicas de intercâmbio entre o homem e a natureza, mediado de formas e maneiras complexas. (MÉSZÁROS, 2006, p. 79)

Neste sentido, a realidade está em constante transformação e as ideias são representações do real, o concreto pensado. Ou seja, os pressupostos epistemológicos da presente pesquisa estão embasados no entendimento de que para uma análise fecunda da realidade devemos levar em conta as condições materiais de existência humana: apreendendo essas condições em termos históricos e pressupondo o movimento contraditório do real e da história enquanto um devir.

Levando em conta o aspecto da totalidade, foi necessário contextualizar o ensino jurídico, refletindo sobre ele não só na UFOPA, nível local, mas também nos níveis nacional e mundial. Sendo necessário entender que as políticas públicas para o ensino superior não são políticas pensadas apenas localmente, senão gestadas e pensadas a partir de um contexto macro.

Haja vista que temos atualmente no Brasil uma enorme quantidade de cursos jurídicos – aproximadamente 1.157, conforme Fundação Getúlio Vargas (2014, p. 18) – foi importante enfatizarmos que se por um lado a expansão dos cursos de nível superior pode ser um dado positivo, de outro essa massificação não tem sido acompanhada da preocupação com a

qualidade dos cursos: “Proliferam instituições de ensino, como se o desenvolvimento do conhecimento estivesse atrelado ao número de estabelecimentos criados. Preocupa-se com a quantidade, sem compromisso com a missão maior de educar cidadãos para o futuro” (LEISTER; TREVISAM, 2013, p. 47).

De tal forma que o aumento dos cursos está relacionado a uma perspectiva mercadológica de expansão do ensino superior, sendo a maioria ofertados por universidades privadas que têm a tendência de seguir uma lógica que prima pelo lucro e valoriza a qualificação para o mercado de trabalho, mas pouco ou nada se importam com um ensino emancipatório. Segundo o Observatório do Ensino do Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV) - com dados do Censo da Educação Superior de 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - temos em números absolutos 182 cursos de Direito no sistema público de ensino e 975 no sistema privado (FGV, 2014, p. 18).

Se buscarmos historicamente os sinais dessa massificação, ela ocorre primeiro no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), como afirmam Costa e Aguiar (2015). Tais autores enfatizam que após o golpe de 1964 uma das modificações impostas pelo regime autoritário foi a grande e rápida expansão do ensino superior privado e principalmente daqueles cursos tidos como de menor custo, como o Direito. Para Machado (2009, p. 59):

Com efeito, entre os fatores que contribuíram significativamente para a proliferação dos cursos jurídicos está exatamente o baixo custo desse investimento, centrado basicamente na contratação de professores e funcionários – aqueles nem sempre titulados -, bem como na construção de salas de aula.

Ainda conforme Costa e Aguiar (2015), o crescimento dos cursos durante a Ditadura não veio acompanhado da devida preocupação com a qualidade, acarretando diversos problemas. A exemplo da não realização do ensino, da pesquisa e da extensão como atividades indissociáveis. Ademais, os novos cursos jurídicos chegaram acompanhados de uma teoria do Direito que estava empenhada em manter a ideologia do regime autoritário vigente (COSTA; AGUIAR, 2015).

Como conferimos nos dados mais acima, mesmo após o fim da Ditadura Civil-Militar o número de instituições privadas continua superior ao das públicas e isso têm consequências concretas, já que a lógica das organizações empresariais é diferente da lógica das instituições governamentais. Acreditamos que com a ampliação das universidades privadas ao invés de termos uma universalização do ensino superior temos sim uma privatização da educação. Esta

afirmação tem em vista que, para o setor privado, a racionalidade é aquela da eficiência e lucratividade: vende-se um serviço diante da oportunidade comercial e em conformidade com o critério da oferta e da procura. Nas palavras de Coêlho (2006, p. 47): “O que move o mercado é a permanente busca da eficiência, da produtividade, do lucro rápido e seguro, numa palavra, a lógica da acumulação do capital”.

Contudo, temos que salientar que uma lógica semelhante também é construída e difundida dentro das instituições públicas. Uma proposta educacional que, enquanto formação para o mercado, tem um sentido muito específico: repassar conteúdos “necessários”, que servirão a uma maior qualificação profissional e a conquista de uma melhor posição dentro do mercado de trabalho ou que esses conteúdos sirvam à aprovação em um concurso público, garantia de *status* e estabilidade.

Na literatura do Direito e do ensino jurídico encontramos muitas críticas à forma como são desenvolvidos muitos dos cursos da área. São críticas à baixa qualidade dos mesmos, à massificação quase que desordenada, à pouca qualificação dos docentes, à falta de pesquisa e extensão, a sua função de cumprir um papel subserviente ao mercado ou como espécies de cursinhos preparatórios para concursos públicos, entre outras.

Em parte, não podia ser muito diferente, porquanto nas sociedades regidas pelo Sistema Sociometabólico do Capital, como é o caso do Brasil, as formas sociais de consciência seguem a lógica de transformar tudo em mercadoria, em uma espécie de mercadorização da vida. Neste marco, a educação tem sido tratada como um produto (não como um direito) e os educandos como clientes no assim chamado “mercado de diplomas”. Em geral, a preocupação central acaba sendo o lucro, pois que esse é o objetivo das empresas e é a finalidade central das iniciativas que querem sobreviver dentro da lógica do sistema. Não raro as preocupações com a qualidade da educação surgirem apenas quando estas afetam a lucratividade dos empreendimentos.

Se para Ruth Benedict (apud. LARAIA, 2005, p. 67) “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”, não é estranho que em uma sociedade regida pelo *ethos* capitalista a cultura seja dominada pela perspectiva do mercado e as “lentes”, majoritariamente, vejam a educação dentro do quadro das relações capitalistas estabelecidas, ou seja, apenas enquanto possibilidade de qualificação para o mercado e de ascensão social ou como forma de lucratividade para as empresas.

A educação é, preponderantemente, vista pela classe trabalhadora como um caminho importante para melhoria das condições de vida e para o desenvolvimento do país. Porém, essa

educação acaba por adquirir um caráter individualista, responsabilizando cada pessoa por ter ou não se qualificado adequadamente. Tudo isso confere à universidade um significado importante, tendo em vista que se torna um lugar de depósito da esperança em se conseguir uma vida melhor por meio de uma melhor qualificação. Como diz Dias Sobrinho (2005, p. 167-168):

Há uma crença quase determinista no conhecimento como insumo econômico de grande importância estratégica para a competitividade dos indivíduos, das empresas, das corporações empresariais e para os países desenvolvidos. É como se não houvesse nenhum problema na tão glorificada sociedade do conhecimento e em sua correlata economia do conhecimento. A idéia vendida como verdadeira é a de um saber planetário, alimentado pelo determinismo da tecnologia como motor e equalizador do progresso, e da crença religiosa no mercado global substituindo as desigualdades nacionais e eclipsando as injustiças no acesso e nos usos do conhecimento. A comunicação instantânea e planetária seria fator de maior coesão humana. A visão fundamentalista e unidimensional do mercado, ungida pela tecnologia e seu poder de potenciar a informação, esconde a situação real de esgarçamento das relações humanas, de esmaecimento do sentido público, de atomização das experiências subjetivas.

O que se percebe é que essa crença determinística na sociedade do conhecimento esquece que essa “educação” para o mercado ou enquanto cursinhos para concurso acaba por perder qualquer caráter de formar seres humanos autônomos e capazes das transformações sociais. Essa ideologia hegemônica do sucesso individual, de um modelo tecnocrático e mercantil e de acirramento da competição é, na verdade, um horizonte limitado. O que, no máximo, tem gerado o triunfo de alguns indivíduos e, lamentavelmente, a exclusão de muitos. Não gerando uma boa qualidade de vida para a maior parte da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2005).

Contudo, é esta perspectiva tecnocrática que tem permanecido hegemônica nas universidades. O que acaba por garantir a permanência do que está posto, ou seja, mantendo o *status quo* e inibindo as perspectivas relacionadas a transformação das relações de desigualdade:

Compreendida e realizada, nos últimos 40 anos, como espaço de profissionalização dos alunos, de preparação para o mercado de trabalho, o mundo da produção, dos serviços de consumo, a universidade tem se preocupado, sobretudo, em formar funcionários para o Estado, peritos em saber-fazer, profissionais, técnicos e especialistas nas várias áreas da atividade humana, incluindo a filosofia, as letras, as artes e a educação. E, então, ela se nega como instituição acadêmica e se transforma em organização que transmite saberes instituídos, em supermercado de conhecimento, que oferece aos alunos saberes reduzidos a informações e banalizados, estereótipos, preconceitos, repetição do já dito e do já feito, produtos, disciplinas, conteúdos curriculares, como se fossem certezas de uma nova religião, verdades prontas e

acabadas, resultados alcançados, pontos de chegada, enfim, imposição de esquemas de poder, de formas de ação e de reação. (COELHO, 2006, p. 44-45)

É certo que esse viés de formar tendo como meta máxima a inserção no mercado de trabalho não se constitui, pois, como um caminho neutro, ideia advinda do erro ou da falsa consciência, já que é uma proposta, um horizonte ideológico que cumpre certas finalidades e tem consequências reais.

Para Mészáros (2008), o domínio do capital se preocupa em assegurar que as metas de reprodução do sistema sejam adotadas como suas por cada indivíduo. Neste sentido, a educação seria um processo de internalização “da legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas ‘expectativas adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Mas essas apreciações iniciais não significam a falta de esperança na transformação das condições existentes e, por isso, é importante lembrar e esclarecer, junto com Mészáros (2008, p. 60), porque acreditamos na possibilidade de mudanças:

[...] precisamente porque estamos preocupados com um processo histórico, imposto não por uma agência exterior mítica de predestinação metafísica (caracterizada como a inelutável "condição humana"), nem sem dúvida por uma "natureza humana" imutável – o modo como muitas vezes este problema é tendenciosamente descrito, – mas pelo próprio trabalho, é possível ultrapassar a alienação através de uma reestruturação radical das nossas condições de existência há muito estabelecidas, e por conseguinte "toda a nossa maneira de ser".

Destarte, partimos da crítica ao Sistema Sociometabólico do Capital e percebendo sua relação de proximidade e intimidade com as Ciências também buscamos a problematização destas. Assumimos as possíveis funções limitadoras das ciências modernas, em suas capacidades de emancipação social, haja vista que até o presente momento as suas promessas de construção de uma sociedade melhor não têm chegado a bom termo para a maioria da população mundial.

Em sentido aproximado, em crítica à algumas correntes, Leher (1999, p. 19-20) diz que muitas vezes o pensamento crítico não consegue romper os marcos do economicismo e acaba caindo nas armadilhas da crença no determinismo tecnológico por levar em consideração “[...] apenas a dimensão estritamente instrumental da educação (habilidades e qualificação requeridas) face à dinâmica do capital”.

Se Leher (1999) faz a crítica ao economicismo de algumas correntes, como dito acima, pois acreditamos que a crítica deve ir adiante, já que devemos fazê-la também levando em

consideração os perigos do cientificismo de alguns(mas) teóricos(as) que tratam as ciências como panaceia de todos os males. A própria ciência deve ser vista sob um olhar crítico.

Não se trata apenas de teóricos(as) que pecam por um erro isolado, mas de problematizarmos as próprias possibilidades do fazer científico para resolução dos problemas sociais. O mais justo seria, então, perguntar qual o sentido dessas práticas para a vida e o que elas têm a ver com a ética, já que o saber científico não pode se enquadrar como um saber absoluto e apartado das limitações da própria humanidade. Assim:

A ética é justamente o contrário da moral burguesa. Lukács afirma que a ética é a expressão mais explícita das necessidades humanas (coletivas e individuais). Enquanto expressão das necessidades humanas, a ética é importante para que os homens tomem consciência do que são, das suas reais necessidades como seres humanos (LESSA; TONET, 2008, p. 82).

Neste viés, o sociólogo português da Universidade de Coimbra Boaventura de Sousa Santos (2004; 2010a; 2011b), propõe um “Conhecimento prudente para uma vida decente”, que tem como base a união da reflexão epistemológica à reflexão política e a possibilidade da emancipação social através da democratização da democracia. Nestes termos, o socialismo, enquanto sociedade para além do capital, se coloca como um processo, sem um fim estabelecido, de democratização social em várias dimensões que não somente a política.

Para Pimentel e Forde (2011, p. 20), o pensamento de Boaventura de Sousa Santos traz “contribuições importantes ao debate educacional e à consolidação de um projeto educativo emancipatório, visto que a ciência moderna não conseguiu resolver os problemas da humanidade”. Destacam que “por intermédio das práticas pedagógicas, da organização curricular, no processo de formação inicial e continuada do professor e no reconhecimento de apenas um saber, o científico, como legítimo e credível” (PIMENTEL; FORDE, 2011, p. 20) temos observado mecanismos de exclusão e também de controle permeando o ambiente escolar.

Tendo por base toda esta exposição é que foi desenvolvida a presente dissertação, que está dividida em 6 (seis) seções, sendo esta introdução a primeira. Na segunda seção temos as bases teóricas fundamentais para a compreensão da perspectiva encampada no presente trabalho, ganhando corpo a discussão do liberalismo e do neoliberalismo (subseção 2.1), do Capitalismo e da Democracia (subseção 2.2), da Modernidade e da Ciência (subseção 2.3) e das Epistemologias do Sul (subseção 2.4).

O último subtítulo da segunda seção trata das Epistemologias do Sul² e do Pensamento Descolonial, com a perspectiva de repensar os conhecimentos socialmente produzidos sem colocar a ciência ocidental enquanto única forma legítima de produção de conhecimentos. Pois que, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2010a), a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. O que nos demanda não poder tomar o conhecimento científico como absoluto, sob pena de deslegitimar e até destruir outras formas de conhecimento que existentes, como será melhor trabalhado na respectiva subseção. Acreditamos que colocar a ciência como a única racionalidade válida é desconsiderar e invisibilizar outros tipos de racionalidade tão importantes quanto o fazer científico.

Na terceira seção da presente dissertação, intitulada “Educação como práticas da liberdade e a perspectiva da educação integral no ensino superior”, foi feita a discussão crítica sobre qual educação acreditamos possibilitadora de transformações sociais: “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2014, p. 52). Traçamos, assim, a diferença entre uma educação que se coloca como qualificação para o mercado de trabalho e crescimento individual e outra que pensa para além do Sistema Sociometabólico do Capital, que não acredita no fim da história³ e que se pauta por uma perspectiva crítica, reflexiva e emancipatória. Também nesta seção trabalhamos a ideia de ecologia de saberes (3.3) e, ainda, a perspectiva da transformação de uma ideia de universidade em uma universidade de ideias (3.4), ambas propostas de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2010a; SANTOS, 2010b).

Com o título “Uma Visão Crítica do(s) Direito(s) e da Educação Jurídica: O que é(são) o(s) Direito(s) para que se possa ensiná-lo?” a quarta seção foi construída a partir da

² Segundo (SANTOS; MENESES, P. M. G., 2009), o termo Sul é “[...] concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afro-descendentes) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as ‘pequenas Europas’, pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados”.

³ O autor norte-americano Francis Fukuyama, professor de Economia Política Internacional, escreveu um livro intitulado “O Fim da História e o Último Homem”, que proclama uma teoria que defende o fim da história com o advento da democracia liberal capitalista. Na sua obra ele pretende demonstrar que se aproximou, como sociedade global, do fim da história, não no sentido do fim da linha histórica, mas sim na perspectiva de que, como sociedade, não se conseguirá alcançar um patamar de desenvolvimento superior àquele que se conseguiu com as democracias liberais capitalistas.

necessidade de pensarmos teórica e criticamente as concepções basilares das escolas jurídicas acerca do(s) Direito(s) e da Educação. Afinal, conforme a visão do fenômeno jurídico que as instituições ou organizações utilizam, podemos construir uma educação para a domesticação ou para emancipação.

Aliás, como desenvolver uma educação de viés crítico quando acreditamos que o Direito é apenas um conjunto de leis que deve ser rigorosamente memorizado e onde operar o Direito é o simples manejar de técnicas neutras? Discutir concepções críticas do(s) Direito(s) e da Educação Jurídica é fundamental para modificarmos as práticas presentes na atualidade e pensarmos caminhos alternativos. Assim, também buscamos trabalhar as diretrizes curriculares dos cursos de Direito no Brasil e abordar a perspectiva do Pluralismo Jurídico, da Assessoria Jurídica Popular, das Clínicas de Direitos Humanos e da Justiça Restaurativa.

Na penúltima seção foi trabalhado o contexto de criação da UFOPA, tendo como base o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) do qual ela surge e ainda o Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito desta instituição. A partir da base legal e dos documentos oficiais foi feita a relação com o estudo empírico realizado a partir da aplicação de questionários aos(às) docentes e discentes, assim como entrevista com o(a) coordenador(a) do curso estudado. É nessa seção que discutimos a educação jurídica ofertada no Bacharelado em Direito da UFOPA e analisamos o marco legal e o contexto de sua criação. Na última parte desta seção buscamos identificar práticas emancipatórias existentes e potenciais.

A seção derradeira encaminha algumas perspectivas importantes sobre possíveis respostas aos objetivos iniciais. Sendo que a pesquisa nunca tem um ponto final, esta seção trata por sinalizar as (in)conclusões do presente trabalho.

2 ATOS INTRODUTÓRIOS

Esta seção tem como objetivo fundamentar as bases teóricas que são pressupostos para compreensão da presente dissertação. É a luz das elaborações teóricas aqui desenvolvidas que partiremos para a busca do que seja uma educação emancipatória (prática da liberdade) e deste modo teremos parâmetros para a averiguação dessas práticas na UFOPA.

Por trás das escolhas dos temas, doravante desenvolvidos, foram usadas como alicerce e viés de interpretação as correntes teóricas e políticas críticas que têm contribuições e debates decisivos para a construção de uma educação jurídica crítica. Deste modo, é salutar observar que o esclarecimento do liberalismo e do neoliberalismo, assim como a discussão tão importante sobre capitalismo e democracia ou ainda a problemática da ciência enquanto saber universal sendo questionada por saberes contra-hegemônicos são temas fundamentais para a compreensão da discussão acerca das lutas emancipatórias. Por isso achamos de capital importância a inserção de tal seção propedêutica, que serve de fundamento e dá maior rigor ao que será trabalhado nas seções vindouras.

2.1 LIBERALISMO E NEOLIBERALISMO

Ainda hoje é de grande importância a discussão sobre liberalismo e neoliberalismo, haja vista que as sociedades capitalistas ocidentais ainda pensam acerca das sociabilidades nesses termos. Pertinente também porque nas últimas décadas do século passado e nas primeiras deste século a ideologia hegemônica tem sido a neoliberal. De fato, nas derradeiras décadas e após o colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), as políticas neoliberais têm permanecido, com mais ou menos força, como horizonte teórico e político a ser adotado pelos países.

Por outro lado, também é fato que a partir dos anos 2000 e com o aumento dos preços dos produtos primários (reprimarização da economia mundial) os países da América Latina, a exemplo do Brasil, Bolívia, Argentina, etc., contando com as eleições de governos mais à esquerda, trataram por desenvolver uma política econômica e social de cunho (neo)desenvolvimentista, com diálogos e rupturas na disputa com o neoliberalismo.

Deste modo, tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo entram em pauta como viés explicitamente ou tacitamente aplicados nas políticas econômicas, sociais e educacionais dos diversos países. Cremos ser essencial entendermos do que se tratam e, assim, podermos avançar

na compreensão de que tipo de sociedade almejamos e quais são as possibilidades de construirmos uma sociedade que tenha como primordial as necessidades humanas.

Dito isto, para Chaui (2000), a consolidação do liberalismo se dá em 1688 na Inglaterra, com a Revolução Gloriosa; em 1789, com a Revolução Francesa, no restante da Europa; e em 1776 nos Estados Unidos da América (EUA), com a luta pela independência. A base de tal consolidação floresceu a partir da teoria de Locke sobre a propriedade privada como direito natural, que legitimou a burguesia enquanto superior à realeza e à nobreza, por se achar “proprietária” graças ao seu próprio trabalho, enquanto reis e nobres eram parasitas da sociedade (CHAUÍ, 2000). E continua Chaui (2000, p. 520):

O burguês não se reconhece apenas como superior social e moralmente aos nobres, mas também como superior aos pobres. De fato, se Deus fez todos os homens iguais, se a todos deu a missão de trabalhar e a todos concedeu o direito à propriedade privada, então, os pobres, isto é, os trabalhadores que não conseguem tornar-se proprietários privados, são culpados por sua condição inferior. São pobres, não são proprietários e são obrigados a trabalhar para outros seja porque são perdulários, gastando o salário em vez de acumulá-lo para adquirir propriedades, ou são preguiçosos e não trabalham o suficiente para conseguir uma propriedade.

Aliás, a doutrina do direito natural é o núcleo central do qual o Estado liberal encontra seus fundamentos: “para a qual o Estado nasce de um contrato social estabelecido entre homens igualmente livres, com o único intuito da autopreservação e da garantia de seus direitos naturais” (SILVA, 2011, p. 122). Ou seja, os limites e o fundamento do Estado liberal são: as garantias de liberdades individuais originadas do estado natural (SILVA, 2011). Ideia central que a burguesia precisava encampar para garantir sua ascensão e consolidação de um novo modelo societal.

Não há homogeneidade entre todas as correntes liberais, ou seja, há mais que uma corrente e há, ainda, diversas ideologias liberais, porém, o ponto comum desses liberalismos é que propugnam como central e máximo objetivo a liberdade individual. Impende destacar que há dois fatores cruciais que devem ser garantidos como prioridade por todas as formas de pensamento liberal, quais sejam: a) a liberdade de propriedade privada; e b) a livre iniciativa. Dito de outro modo, e já diante de um ponto de vista histórico,

O liberalismo é um conjunto de idéias que tem a finalidade de assegurar a liberdade individual e a propriedade privada. Estas idéias filosóficas foram geradas a partir do surgimento de uma nova sociedade econômica, no final da Idade Média: a sociedade capitalista (LIMA, 2005, p. 17).

Vindo à tona com a nascente burguesia, as proposições político-ideológicas liberais tratavam de consolidar as bases para que essa classe se tornasse hegemônica. Deste modo, mas maneira não absoluta, há ainda outros princípios considerados importantes para uma ou algumas das diversas correntes liberais, entre eles: a liberdade, a tolerância, a defesa da propriedade privada, a limitação do poder e o individualismo. São ainda alguns dos princípios do Estado Liberal, segundo La Bradbury (2006): garantia de direitos individuais fundamentais, não intervenção do Estado na economia, vigência do princípio da igualdade formal, supremacia da Constituição como norma limitadora do poder governamental e adoção da Teoria da Divisão dos Poderes de Montesquieu.

Em sentido complementar nos afirma Moraes (2000, p. 14):

A ordem política liberal tem como pressupostos (para os quais se reivindicam diferentes formas de evidência) duas afirmações complementares. Em primeiro lugar, afirma-se o ajustamento ótimo entre os indivíduos e harmonização dos diferentes esforços e vontades, no “sistema de liberdade natural” constituído pela economia de mercados livres. Em segundo lugar, sugere-se a existência de “leis econômicas”: as ações intencionais dos indivíduos produzem, de modo inintencional, regularidades semelhantes às leis de um sistema físico (embora, importante destacar, não submetíveis aos mesmos padrões de cálculo e previsão).

Para Silva (2011, p. 122), “Trata-se de uma concepção de liberdade sem substancialidade, através da qual a afirmação da liberdade individual de caráter privado implica na negação da liberdade coletiva de caráter público”. Afinal, os princípios advindos da Revolução burguesa e que consolidaram o capitalismo, eram princípios de classe formulados a partir de uma perspectiva também de classe que, apesar de terem sido generalizados como universais, são constitutivos da ideologia burguesa (BONAVIDES, 2011).

O Estado liberal-burguês nasce da desagregação política, econômica e sócio-cultural do *ancien régime* – que tem seu início com a Magna Carta de João Sem Terra em 1215 e que desemboca na Revolução Gloriosa na Inglaterra, Revolução Americana em 1776 e Revolução Francesa em 1789 –, e encontra sua justificativa racional no livre acordo estabelecido por indivíduos igualmente livres, que convencionam constituir um estado político e civil fundado nos direitos naturais. Nesse sentido, a doutrina dos direitos naturais, o contratualismo e a doutrina liberal estão umbilicalmente ligados uns aos outros, pois o pressuposto de uma e de outra doutrina, bem como do próprio contratualismo é a concepção atomista da sociedade, segundo a qual a sociedade é o resultado consensual de indivíduos singulares (SILVA, 2011, p. 124).

Não é à toa que o lema dos revolucionários na França era “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, já que:

[...] resumia os reais desejos da burguesia: liberdade individual para a expansão dos seus empreendimentos e a obtenção do lucro; igualdade jurídica com a aristocracia visando à abolição das discriminações; e fraternidade dos camponeses e sans-culottes com o intuito de que apoiassem a revolução e lutassem por ela (LA BRADBURY, 2006, *on-line*).

Ademais, podemos perceber que todos os princípios cunhados pelos liberais têm algum benefício em favor da classe burguesa ou vão na direção de possibilitar a esta classe o domínio da sociedade da época. Não é à toa que, ainda conforme La Bradbury (2006), a ideia da não intervenção do Estado na economia adveio da hegemonia econômica da burguesia e tinha como função evitar a ingerência da realeza e da nobreza que, naquele tempo de consolidação do capitalismo, ainda detinham o poder político. Pretendiam garantir, assim, “a liberdade individual para a expansão dos seus empreendimentos e a obtenção do lucro” (LA BRADBURY, 2006, *on-line*).

Outro exemplo também pode ser dado pelo princípio da igualdade. A burguesia não detendo o poder político e diante de uma enorme quantidade de ordenamentos jurídicos do sistema feudal, precisava que existisse uma igualdade formal perante leis gerais e abstratas que lhes garantisse a não discriminação diante das classes que eram dominantes politicamente.

Percebe-se, pois, que esse grande número de ordenamentos jurídicos gerava temor à classe burguesa, pois temia que a nobreza, ainda detentora do poder político, continuasse implementando leis que conferissem privilégios apenas à sua casta. Então, os capitalistas idealizaram a criação de um único ordenamento jurídico, defendendo a igualdade formal, no qual todos eram iguais perante a lei, que possuía conteúdo geral e abstrato, aplicando-se indiscriminadamente a todos os grupos sociais, não permitindo o estabelecimento de prerrogativas para determinada classe em detrimento das outras, surgindo o conceito de Estado de Direito e a figura da Constituição, que passava a limitar os poderes do governante, visando conter seus arbítrios, que preponderavam no Estado Monárquico, resumidos na conhecida frase de Luiz XIV, símbolo do poder pessoal: "l'État c'est moi" (LA BRADBURY, 2006, *on-line*).

A teoria liberal favoreceu a consolidação e hegemonia do Sistema Capitalista, mas foi se tornando anacrônica a medida que a ideia de Estado Mínimo e dos direitos de primeira geração, ancorados numa postura de abstenção do Estado frente às demandas sociais, trouxeram uma grande exploração dos(as) trabalhadores(as) principalmente a partir da revolução industrial.

Isto é, o liberalismo nos campos econômico e político provocou uma grande desigualdade social e um grande conflito e antagonismo entre burguesia e proletariado, e essas foram as condições em que as ideologias, os partidos e as revoluções socialistas se desenvolveram (TOLEDO, 2009, p. 72).

Assim, com a Revolução Russa de 1917, de cunho socialista, e a crise capitalista mundial - com a quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929 - as teorias liberais caíram em descrédito, sendo superadas pelas teorias de Estado Social e Estado de Bem-Estar Social, destacando-se a teoria de John Maynard Keynes. Os fundamentos do liberalismo só foram retomados a partir da década de 1970 com o chamado neoliberalismo.

A decadência do liberalismo foi resultado não do triunfo teórico de um paradigma alternativo, mas das lutas sociais e políticas do século XIX e princípios do XX: o auge do movimento socialista e a decadência do assistencialismo cristão. O liberalismo fracassou do ponto de vista de ser capaz de sustentar o crescimento econômico sem grandes crises, assim como de garantir a ordem social. O fracasso obrigou a uma mudança de rumos em direção ao Estado Social, que surgiu em torno dos anos 20 deste século e predominou até a década de 70 (TOLEDO, 2009, p. 75).

Conforme nos esclarece Anderson (1995), a história do neoliberalismo, enquanto distinto do liberalismo clássico, começa após a II Guerra Mundial como contraposição teórica e prática, dentro do capitalismo, ao Estado intervencionista e de bem-estar. Segundo o autor citado, denunciando a ameaça à liberdade produzida pelo intervencionismo estatal, em 1944, Friedrich Hayek escreve o texto “O Caminho da Servidão” tendo como alvo a socialdemocracia da época e acusando-a de conduzir a sociedade a uma servidão moderna.⁴

Assim, de acordo com Cerqueira (2008), existia por parte de Hayek - que utilizava uma teoria individualista - uma rejeição a qualquer processo de intervenção planejada e racional na economia, já que, para este, tal procedimento iria contra a natureza mesma da civilização que não seria capaz de fazer tal planejamento – pois havia a impossibilidade de utilização do conhecimento em sua totalidade porquanto os conhecimentos estavam fragmentados e dispersos em cada indivíduo separado – e deveria deixá-lo a cargo do livre mercado.

Neste sentido, “para Hayek, o papel do Estado tem de ser, conseqüentemente, o oposto da engenharia social. Em vez de remediar a desigualdade gerada pela justiça do mercado, seu papel tem de ser o de proteger a ordem espontânea” (CERQUEIRA, 2008, p. 171).

Três anos depois, em 1947, enquanto as bases do Estado de bem-estar na Europa do pós-guerra efetivamente se construíam, não somente na Inglaterra, mas também em outros países, neste momento Hayek convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça. Entre os célebres participantes estavam não somente adversários firmes do Estado de

⁴ Para Moraes (2001, p. 13): “O caminho da servidão é um livro de combate, provocativamente endereçado ‘aos socialistas de todos os partidos’. Não dirige seu fogo apenas contra os partidários da revolução e da economia globalmente planejada, mas a toda e qualquer medida política, econômica e social que indique a mais tímida simpatia ou concessão para com as veleidades reformistas ou pretensões de fundar uma ‘terceira via’ entre capitalismo e comunismo”.

bem-estar europeu, mas também inimigos férreos do New Deal norte-americano. Na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. Aí se fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, uma espécie de franco-maçonomia neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro (ANDERSON, 1995, p. 9).

É interessante notar que esta trupe de intelectuais argumentava contra o igualitarismo da época (desenvolvida pelo Estado de Bem-Estar social nos países de capitalismo mais avançado), já que acreditavam que um tal tipo de igualdade “destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995, p. 9). Desta forma, os neoliberais tinham a noção evidente de quais eram seus inimigos:

[...] o conjunto institucional composto por Estado-de-Bem-Estar, planificação, intervenção estatal na economia, a doutrina keynesiana. O outro inimigo, também bastante análogo àquele que os liberais clássicos haviam delineado, é visto nas modernas corporações - os sindicatos e centrais sindicais. Estes últimos são particularmente danosos porque sabotam as bases da acumulação privada, através de reivindicações salariais, e também porque empurram o Estado a um crescimento parasitário, através da imposição de despesas sociais e investimentos sem perspectiva de retorno. Cabe ressaltar que, do lado de baixo da linha do equador, tais adversários assumem outros rostos, embora, a rigor, continuem com a mesma identidade sombria. Neste último caso, os demônios são o estado nacional-desenvolvimentista (sacramentado ideologicamente por doutrinas como a da Cepal) e a "democracia populista" (MORAES, 2000, p. 15).

Alguns chegavam a afirmar que a desigualdade era positiva e até imprescindível para as sociedades ocidentais, outros liberais, a exemplo de Milton Friedman que era fiel ao *laissez-faire*, pregavam que:

[...] as economias capitalistas tendem espontaneamente para o equilíbrio do pleno emprego em todos os mercados, pelo que não precisam ser equilibradas, sendo desnecessárias as políticas anti-cíclicas e sendo desnecessárias e inconsequentes as políticas de combate ao desemprego, que não conseguem eliminá-lo e geram inflação (NUNES, 2003, p. 37).

Se as teorias neoliberais começaram por ter pouca influência e consenso, já que surgiram em um período de sucesso do capitalismo de tipo keynesiano (particularmente os 30 anos que seguiram após a II Guerra Mundial, também chamados “30 Anos Gloriosos”), foi a partir da crise desse modelo na década de 1970 que elas começaram a se tornar hegemônicas. Tais teóricos argumentaram então que:

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 10).

Segundo Anderson (1995, p. 10), esta corrente de pensamento apostava em um antídoto claro para reverter a crise: “[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”. Além disso, a meta maior seria a estabilidade monetária, através de disciplina orçamentária, poucos gastos com bem-estar e a criação de exército de reserva com restauração da taxa de desemprego a ponto de quebrar os sindicatos.

Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos (ANDERSON, 1995, p. 10).

Para os neoliberais, conforme nos explica Nunes (2003), sendo o capitalismo uma economia de livre mercado, é o consumidor com sua escolha soberana (liberdade para escolher livremente no mercado) que determina como um todo “o quê, como e para quem se vai produzir” (NUNES, 2003, p. 57). Assim,

No fundo, o mito da soberania do consumidor é um reflexo do mito liberal do contratualismo, que reduz toda a vida em sociedade – nomeadamente a vida econômica – a relações contratuais livremente assumidas por indivíduos livres, independentes e iguais em direitos, cada um dos quais dispõe de informação completa sobre todas as alternativas possíveis e sabe perfeitamente o que quer (NUNES, 2003, p. 57).

De outro ponto, é de se destacar que na atualidade os neoliberais acabaram por ter pontos de encontro com os conservadores. Assim, segundo Moraes (2001, p. 3):

[...] os liberais contemporâneos são herdeiros de duas tradições ideológicas que se foram fundindo durante o século XIX: o pensamento liberal e o pensamento conservador. O neoliberalismo econômico de nossos dias adota pontos de vista políticos que em sua grande parte foram formados pelos conservadores do século XIX.

Ou seja, partindo de uma confluência entre o pensamento liberal e o pensamento conservador, o neoliberalismo conseguiu unir campos ideológicos antes separados e até opostos: “o fundamentalismo de mercado – com sua crença (paradoxal) nas virtudes criadoras da destruição das tradições – e o conservadorismo, por sua vez defensor exatamente das tradições e da autoridade estabelecida” (MORAES, 2002, p. 15).

Para Moraes (2001), entre os significados do termo “neoliberalismo” está o de ser aquele conjunto de práticas neoconservadoras adotadas sobretudo a partir da segunda metade da década de 1970, e que tinham propagação principalmente pelas organizações multilaterais como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Ou ainda:

Pode-se dizer que o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil - e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiromundismo e o desenvolvimentismo latino-americano (MORAES, 2001, p. 4).

Nos indica ainda Moraes (2001) que, a exemplo de um sermão, a argumentação neoliberal primeiro delinea um cenário apocalíptico para logo em seguida pregar a receita salvadora, que segundo a visão de tais ideólogos é:

[...] forte ação governamental contra os sindicatos e prioridade para uma política antiinflacionária monetarista (doar a quem doar) - reformas orientadas para e pelo mercado, "libertando" o capital dos controles civilizadores que lhe foram impostos por duzentos anos de lutas populares (MORAES, 2001, p. 13-14).

Em outro texto já citado, “Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade”, Moraes (2002, p. 20) nos explana de forma exímia o *modo operandi* da lógica privatista:

A proposta neoliberal de “reforma” dos serviços públicos, como se sabe, é orientada por uma idéia reguladora: a idéia de privatizar, isto é, de acentuar o primado e a superioridade da ratio privada sobre as deliberações coletivas. Daí suas diferentes maneiras de manifestação. Privatizar, no sentido estrito do termo, é apenas uma delas: transferir a agentes privados (empresas) a propriedade e gestão de entes públicos. Mas há outros modos de fazer valer o mandamento. Pode-se delegar a gestão, sem necessariamente transferir a propriedade. Pode-se ainda manter na esfera estatal a gestão e a propriedade, mas providenciando reformas que façam funcionar os agentes públicos “como se” estivessem no mercado, modelando o espaço público pelos padrões do privado. Diferentes modos de descentralização e dispersão de operações – com a correspondente centralização e o insulamento dos âmbitos de definição das grandes políticas, das práticas de avaliação de desempenho, de distribuição do bolo orçamentário – são pensadas como formas de introduzir.

Essas são as bases do pensamento neoliberal que, ainda fazendo parte da lógica hegemônica do capitalismo atual, são importantes para compreensão das próximas seções, inclusive da subseção seguinte que versará sobre Capitalismo e Democracia.

2.2 CAPITALISMO E DEMOCRACIA

Nos dias atuais é sobremaneira relevante reconhecermos que os caminhos da democracia e do capitalismo nem sempre são os mesmos. Diante do ataque cada vez maior aos direitos democráticos, duramente conquistados, uma pergunta “salta aos olhos”: será mesmo que democracia e capitalismo são compatíveis?

Para Ellen Meiksins Wood (2007), a resposta só pode ser negativa, já que na visão desta autora o capitalismo é incompatível com a democracia se entendemos esta como um caminho de afirmação do poder popular ou como o governo do povo. Embora seja importante lutar pelas reformas democráticas possíveis dentro do capitalismo, este é em essência incompatível com a democracia substantiva. Nas suas palavras:

Não existe um capitalismo governado pelo poder popular no qual o desejo das pessoas seja privilegiado aos dos imperativos do ganho e da acumulação e, no qual, os requisitos da maximização do benefício não ditem as condições mais básicas de vida. O capitalismo é estruturalmente antitético em relação à democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às “leis” do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irredutível. Isso significa que o capitalismo necessariamente situa cada vez mais esferas da vida cotidiana fora do parâmetro no qual a democracia deve prestar conta de seus atos e assumir responsabilidades. Toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve ir na mão da “desmercantilização”. Mas desmercantilização por definição significa o final do capitalismo (WOOD, 2007, p. 419).

Quando, em certos momentos, a democracia se mostra como ameaça ao Capitalismo ela é considerada como inimiga, mesmo que a democracia formal tenha sido tolerada e usada como discurso dos países capitalistas avançados. Afinal, na fase inicial do surgimento e fortalecimento do capitalismo a burguesia queria assumir o poder e não distribuí-lo ao povo:

A Revolução Francesa, por seu caráter preciso de revolução da burguesia, levou à consumação de uma ordem social, onde pontificava, nos textos constitucionais, o

triumfo do liberalismo. Do liberalismo, apenas, e não da democracia, nem sequer da democracia política (BONAVIDES, 2011, p. 43).

Com o avanço das teorias políticas e das condições sociais nasceu a tolerância e a compatibilidade à democracia formal pelo capitalismo (não em toda parte, nem em todo lugar). O que se deveu à relação que este sistema estabeleceu entre o poder político e o poder econômico, mas tão logo surja qualquer possibilidade de que essa democracia possa se transformar em “substantiva” o ataque a ela acontece de maneira feroz (WOOD, 2007).

Um exemplo, do qual nos afirma Moraes (2002) é a demonização do Estado de Bem-estar e do Estado Social pelas correntes neoliberais. O que está intimamente ligada a tentativa de exorcizar a democracia de massas, com a justificativa de que esta seria ingovernável, sobrecarregada, condenada a operar no vermelho, voltada a objetivos insanos e “destruidora das virtudes disciplinadoras do mercado” Moraes (2002, p. 17). Em suas palavras:

Como seria de esperar, a vertente neoconservadora do pensamento único, requeitando temas de Burke e Spencer, acentuará esses efeitos deletérios sobre o comportamento moral: alguns dos descendentes do velho Adão teriam arranjado um meio de contornar a sina de ganhar a vida com o suor do próprio rosto, transformando-se em “caronistas” do gasto público, free-riders. Ao invés de indivíduos independentes, empreendedores, autoconfiantes, teríamos dependentes químicos do welfare-state. Ao invés de famílias, teríamos hordas de mães solteiras ou abandonadas e pais prolíficos no esperma, mas estéreis na responsabilidade. Não estaríamos muito longe, no século XX, do destino de Sodoma e Gomorra (MORAES, 2002, p. 16).

Ora, conforme nos esclarece Santos (2016), essa atitude se deve ao fato de que o que se busca é a consolidação de, no máximo, uma democracia de baixa intensidade - elitista e procedimentalista. Esta que, muitas vezes, está saturada de corrupção e que tem como finalidade basilar atacar a tensão entre capitalismo e democracia, em favor do primeiro. É salutar ainda destacar ao que serve a luta antiestatal da burguesia estampada pela sua ideologia neoliberal:

O antiestatismo da Nova Direita, na verdade, não leva a qualquer forma de anarquismo tresloucado. Leva a propostas de reforma do Estado, por intermédio das quais suas agências são supostamente “profissionalizadas” e “despolitizadas” por meio de um enfoque “gerencial”, voltado para o “cliente”, para os “resultados”, para a “qualidade do output” e não para a fidelidade a normas. Não se trata apenas de uma reforma administrativa, repare-se. Nem, muito menos, de uma proposta de “abrir” o Estado para os olhos e para as falas dos cidadãos – consequência normativa (progressista) que também poderia ser extraída de uma análise crítica do big government do pós-guerra. **Pelo contrário, trata-se de uma libertação da máquina do Estado do universo alegadamente volúvel, incerto e destemperado da democracia representativa.** A Nova Direita, em seus mais prolíficos e sofisticados ideólogos, como os da chamada escola da Public Choice, retoma a ofensiva “desemancipadora” dos velhos liberais do século XIX, na sua luta contra a entrada das massas na vida

política, por intermédio dos sindicatos, dos partidos ou do sufrágio (MORAES, 2002, p. 19) (grifos nossos).

Uma das táticas centrais deste pensamento hegemônico é concentrar, propositalmente, a ideia de democracia apenas no poder político e esquecer do restante das relações sociais. Esse campo político, conforme nos explana Santos (2016), é apenas uma pequena fração de todas as relações de poder existentes socialmente. Mas essa interpretação rasteira desse campo enquanto autônomo, centrado no Estado e com regras próprias de funcionamento, convém para garantir “a institucionalização dos conflitos de poder e, portanto, a ordem social a que aspirou a burguesia depois de ter conquistado o controle do poder político” (SANTOS, 2016, p. 136).

A democracia para o cidadão comum fica presa ao mero ato de votar, transformando a ação política em cidadania passiva. De tal modo que:

O ponto central desta definição de democracia é limitar o poder arbitrário do Estado a fim de proteger o indivíduo e a “sociedade civil” das intervenções indevidas deste. Mas nada se diz sobre a distribuição do poder social, quer dizer, a distribuição de poder entre as classes. Em realidade, a ênfase desta concepção de democracia não se encontra no poder do povo, mas sim em seus direitos passivos, não assinala o poder próprio do povo como soberano, mas sim no melhor dos casos aponta para a proteção de direitos individuais contra a ingerência do poder de outros. De tal modo, esta concepção de democracia focaliza meramente o poder político, abstraindo-o das relações sociais ao mesmo tempo em que apela a um tipo de cidadania passiva na qual o cidadão é efetivamente despolitizado. (WOOD, 2007, p. 420).

Wood (2007), citando Marx, nos explica que nas sociedades anteriores ao capitalismo a exploração e extração da mais-valia se dava por fatores não diretamente econômicos. Por meio da superioridade militar, política e jurídica, porém, no capitalismo a capacidade de exploração não depende diretamente do poder militar ou político, sendo um poder puramente econômico. Como os(as) trabalhadores(as) foram despossuídos(as) da propriedade de seus meios de produção só têm a sua força de trabalho para vender, por salário, e garantir sua subsistência. Nesta nova relação os poderes político e econômico não estão unidos da mesma forma em que estavam anteriormente, já que hoje:

[...] existe uma esfera econômica distintiva, com seu próprio sistema de compulsão e coerção, suas próprias formas de dominação, suas próprias hierarquias. O capital, por exemplo, controla o lugar de trabalho, e tem um manejo sem precedentes do processo de trabalho. E, é óbvio, existem as forças do mercado, mediante as quais o capital localiza o trabalho e os recursos. Nenhum destes elementos está sujeito ao controle democrático ou rendição de contas. A esfera política concebida como o espaço onde as pessoas se comportam em seu caráter de cidadão – antes que como trabalhadores ou capitalistas – está separada do âmbito econômico. As pessoas podem exercitar seus direitos como cidadãos sem afetar muito o poder do capital no âmbito econômico.

Ainda em sociedades capitalistas com uma forte tradição intervencionista do Estado, os poderes de exploração do capital costumam ficar intactos pela ampliação dos direitos políticos (WOOD, 2007, p. 424).

O que temos hoje é uma democracia formal, que não toca nos alicerces do poder de classe e está adstrita a uma esfera puramente política e judicial. Ou seja, a maior parte das atividades da humanidade fica fora do controle democrático, já que o poder social está nas mãos do Capital e dos ditames do mercado (WOOD, 2007).

Se, como nos afirma Wood (2007)⁵, a ideia de democracia que veio dos gregos tinha o caráter de classe e pensava o controle do governo pela maioria - onde o povo significava a classe pobre - e era distinta da oligarquia - onde os bem-nascidos e ricos eram a minoria que controlava o governo. Depois da Constituição dos EUA a teoria democrática sofreu grande alteração⁶:

Na verdade, a democracia desagradava aos pais fundadores da Constituição norte-americana e estes não queriam construir uma. Em rigor, diferenciavam claramente sua “república” da democracia como esta era entendida convencionalmente. Entretanto, a ingerência de elementos mais democráticos pressionou o debate e eles foram forçados a uma mutação retórica, assim em certas ocasiões eles denominavam a sua república como uma “democracia representativa”. Nesta nova concepção de democracia, o demos ou “povo” era crescentemente despojado de seu significado social. As novas condições históricas tornaram possível dotar o “povo” de um significado puramente político. O povo já não era a gente comum, os pobres, mas sim um corpo de cidadãos que gozam de certos direitos civis comuns. Sua particular concepção de representação procurou expandir a distância entre as pessoas e o poder, atuar como filtro entre as pessoas e o Estado e inclusive identificar a democracia com o governo ou mandato dos ricos – como por exemplo, fez Alexander Hamilton quando argumentou contra a representação “atual” e insistiu em que os comerciantes eram os representantes naturais dos artesãos e trabalhadores (WOOD, 2007, p. 427).

Os antagonistas da democracia fazem constantes críticas sobre a capacidade das classes populares para pensar politicamente e realizar julgamentos políticos. Assim, mais à frente a

⁵ Segundo Wood (2007, p. 421): “Começamos, por retomar a idéia original grega de ‘democracia’. Tomemos, por exemplo, a definição do Aristóteles: democracia é uma constituição na qual ‘os nascidos livres e pobres controlam o governo – sendo ao mesmo tempo uma maioria’. O filósofo grego distinguiu a democracia da oligarquia, definindo a segunda como o regime de governo no qual ‘os ricos e bem nascidos controlam o governo – sendo, ao mesmo tempo, uma minoria’. O critério social – pobreza em um caso, riqueza e nobreza no outro – desempenham um papel central em ambas as definições e preponderante ainda em relação ao critério numérico”.

⁶ Importante destacar que: “É obvio, nesta trama, que devemos dizer que é complexo aplicar a palavra democracia a uma sociedade com escravidão em grande escala e na qual as mulheres não tinham direitos políticos. Mas é importante compreender que a maioria dos cidadãos atenienses trabalhava para viver; e trabalhavam em ocupações que os críticos da democracia consideravam como vulgares e servis. A idéia de que a democracia consistiu no império de uma classe ociosa dominando uma população de escravos é simplesmente errônea. Esse foi o ponto central da oposição antidemocrática. Os inimigos da democracia odiavam este regime sobre tudo porque outorgava poder político ao povo formado por trabalhadores e pobres” (WOOD, 2007, p. 420).

identificação da democracia como democracia liberal continuou essa mudança de foco, onde já não significava o poder popular:

De modo que, os pais fundadores norte-americanos criaram uma cidadania passiva, uma coleção de cidadãos – “o povo” – concebido como uma massa de indivíduos atomizados – não como uma categoria social como o demos ateniense mas sim como um grupo de indivíduos isolados com uma identidade política divorciada de suas condições sociais, especialmente no que se refere a seu pertencimento de classe. As eleições transformaram-se no “todo” – as eleições aonde cada indivíduo atua só, não unicamente em termos de privacidade mas também em isolamento com relação a todos os outros. Em tal circunstância, o voto individual substitui qualquer tipo de poder coletivo. Isso é também, sem dúvida, o que os governos trataram de obter com suas propostas de reformas sindicais. Se os sindicatos devem existir, é melhor que estejam formados por membros isolados, sem contato entre si, em vez de membros que exercem seu poder como coletivo (WOOD, 2007, p. 426).

Em sendo assim, a luta pela democracia passou a significar uma luta entre princípios constitucionais (tipos de limites constitucionais e direitos passivos). E não mais uma luta real, concreta e material entre as classes, entre o capital e o trabalho, entre as condições de vida das classes pobres e ricas, entre os reais poderes das classes pobres e das classes abastadas.

[...] uma nova concepção de democracia formada por muitos indivíduos particulares e isolados que renunciavam a seu poder para delegá-lo em alguém mais e desfrutar de forma passiva de certos direitos cívicos e liberdades básicas. Em outras palavras, eles inventaram um conceito de cidadania passiva, dissocializada e, inclusive, despolitizada (WOOD, 2007, p. 428).

O que se passa é a redução ideológica para identificar a democracia dentro dos estreitos limites do direito liberal, fugindo da noção de democracia enquanto poder do povo. Para Boaventura (SANTOS, 2016), a democracia representativa foi arquitetada pelos teóricos liberais de maneira que sempre houvesse uma distância segura entre representantes e representados (elitismo) e para que as formas de participação não fossem por demais ativas (procedimentalismo). Já que o medo das massas está na raiz desse tipo de democracia.

Convém destacar que a democracia política (democracia representativa) não é de toda ruim. Não se trata simplesmente de abandoná-la ou de não reconhecer os ganhos sociais que esta democracia possibilitou, na verdade ela somente é insuficiente. É isso que nos diz Santos (2016, p. 139) ao argumentar que:

[...] essa insuficiência só pode ser superada pela articulação da democracia política com outros tipos de democracia e outros campos de democratização, articulação que designo como democracia radical, democracia de alta intensidade ou democracia revolucionária.

Para ele os caminhos das lutas emancipatórias passam por três momentos chaves: desmercantilizar, democratizar e descolonizar. O significado disso é a refundação dos conceitos de justiça social: “incluindo na igualdade e na liberdade o reconhecimento da diferença (para além do relativismo e do universalismo), a justiça cognitiva (a ecologia de saberes) e a justiça histórica (a luta contra o colonialismo estrangeiro e o colonialismo interno)” (SANTOS, 2016, p. 145-146).

Portanto, desmercantilizar é o desnaturalizar do sistema capitalista; democratizar é a legitimação de outras formas de deliberação democrática que não somente a democracia liberal-representativa; descolonizar é desnaturalizar o racismo, este visto enquanto teorias resultantes da visão de certas raças ou etnias como inferiores (SANTOS, 2016).

Tudo isso nos leva a pensar uma democracia para além do Capital. O que torna essencial o repensar das teorias fundadoras da democracia moderna, do Estado moderno e da própria ciência enquanto olhar ocidental sobre problemas aparentemente universais. Resignificações que serão trabalhadas nas subseções seguintes.

2.3 MODERNIDADE E CIÊNCIA: DESCAMINHO E CRISE DA MODERNIDADE?

Contemporaneamente é de fácil compreensão a importância que a ciência adquiriu. Sendo, sem dúvida, difícil se contrapor às grandiosas possibilidades que ela colocou à disposição dos seres humanos. Por outro lado, a ciência também foi capaz de produzir a bomba atômica, os armamentos de destruição em massa de diversos tipos, a enorme destruição da natureza, as drogas sintéticas, os alimentos transgênicos e a gordura trans. Nas palavras de Santos (2010a, p. 56),

A promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozono, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da consequente conversão do corpo humano em mercadoria última.

Apesar da aparência grandiosa da ciência, existindo muitos benefícios, não deixam de existir os seus malefícios, ou seja, “a ciência moderna não foi, nos dois últimos séculos, nem

um mal incondicional nem um bem incondicional” (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 11).⁷ Por isso, um grande problema se forma quando a ciência é colocada enquanto caminho único, automático e sem volta. Vista, de antemão, como um saber superior a qualquer outro.

A hegemonia do fazer científico tem feito com que ela se autodetermine enquanto única lógica de conhecimento válida, acreditando ser universal e a única correta. Ocultando que tal pretensão de universalidade e validade é descontextualizada. Ou seja, não leva em conta que:

Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. As diferenças podem ser mínimas e, mesmo se grandes, podem não ser objecto de discussão, mas, em qualquer caso, estão muitas vezes na origem das tensões ou contradições presentes nas experiências sociais sobretudo quando, como é normalmente o caso, estas são constituídas por diferentes tipos de relações sociais. No seu sentido mais amplo, as relações sociais são sempre culturais (intra-culturais ou inter-culturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder). Assim sendo, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 11).

A hegemonia e capacidade de autovalidação colocam os malefícios dos empreendimentos científicos como horizontes aceitáveis, um mal menor, diante dos benefícios prometidos. Mas isso acaba por tornar o fazer científico uma crença de fé (não científica). Ou seja,

[...] a ciência produzida no Norte Global se impôs como aquela que: a) possui o poder de validar e desvalidar epistemologias; b) se auto afirma enquanto ciência universal. O poder de validação da ciência moderna como sua expansão imperialista produziram processos de epistemicídios e assepsias culturais, principalmente nos territórios colonizados, o Sul Global (SILVA; SILVA, 2015, p. 151-152).

O que se critica não é apenas o potencial da ciência em si mesmo, mas sua capacidade de autocrítica e de diálogo com outros tipos de conhecimentos. Isso coloca a necessidade de

⁷ Segundo Santos e Meneses (2009, p. 11), a ciência é, ela própria, “diversa internamente, o que lhe permite intervenções contraditórias na sociedade. E a verdade é que foi (e continua a ser) muitas vezes apropriada por grupos sociais subalternos e oprimidos para legitimar as suas causas e fortalecer as suas lutas. O importante numa avaliação histórica do papel da ciência é ter presente que os juízos epistemológicos sobre a ciência não podem ser feitos sem tomar em conta a institucionalidade que se constituiu com base nela. A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de investigação, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes”.

agir com prudência, diante das possibilidades de perigo em não se reconhecer este saber enquanto produtor não só dos benefícios como dos problemas da modernidade.

Afinal, a própria ciência tem um contexto, não estando isolada do mundo como algo exterior à vivência humana, “Por isso, a exterioridade do conhecimento relativamente às condições que analisa é apenas provisória, estando momentaneamente suspensa entre uma interioridade passada ou pré-reflexiva, e uma interioridade futura ou pós-reflexiva” (SANTOS, 2011b, p. 55).

Ademais,

[...] vivemos um grande dilema em relação aos contrastes de nossa época: na produção aflitiva da violência do nosso século; nos surpreendentes avanços tecnológicos em contraste com a miséria e o analfabetismo de grande parte da população; na crise com os paradigmas que durante tanto tempo tomamos como verdade e que atualmente não respondem satisfatoriamente as nossas indagações; no desafio de conviver com o diferente e com a multiplicidade de versões e na ambigüidade constante entre o que consideramos velho e ultrapassado e o novo muitas vezes difícil de ser identificado, ou trazendo dentro dele parte do velho (LEITÃO, 1997, *on-line*).

Uma das principais armadilhas que o fazer científico tem demonstrado se deve ao império da lógica cognitivo-instrumental e à acentuação de seu caráter regulador. Estas características são tipicamente modernas e têm por base a sua dominação pelo Capitalismo, com sua transformação em força de produção. O que tem tornando a “ordem e progresso”, como estampado na bandeira do Brasil, a convicção da modernidade ocidental. Torna-se, por esses motivos, imprescindível discutir a crise dos paradigmas da modernidade e o que cremos ser uma das possíveis saídas do quebra cabeça: as Epistemologias do Sul e o Pensamento Descolonial (Decolonial, Pós-colonial).⁸

⁸ Cabe aqui fazer uma diferenciação entre os decoloniais/descoloniais (ao qual somos mais propensos teoricamente) e os pós-coloniais. Conforme Rosevics (2014, *on-line*): “O projeto pós-colonial é aquele que, ao identificar a relação antagônica entre colonizador e colonizado, busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. Como uma escola de pensamento, o pós-colonialismo não tem uma matriz teórica única, sendo associado aos trabalhos de teóricos como Franz Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall e ao Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970 pelo indiano Ranajit Guha”. Este primeiro grupo está mais próximo ao uso de epistemologias ligadas a autores europeus. De outro lado, os decoloniais partem da ideia de descolonizar a epistemologia latino-americana e romper com o eurocentrismo, neste sentido: “Enquanto os pós-coloniais se aproximavam das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, os decoloniais voltaram-se para um projeto semelhante aos dos teóricos críticos de esquerda. Isso significa que, assim como os teóricos críticos de esquerda, os decoloniais buscam a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura” (ROSEVICS, 2014, *on-line*).

Para tanto, buscamos por “um diálogo conflituoso, no qual diferentes projetos societais dialoguem em paridade epistêmica, considerando a pluralidade interna e externa da ciência”⁹ (SILVA; SILVA, 2015, p. 168). O que nos leva a uma:

[...] desobediência epistêmica. Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares (MIGNOLO, 2008, p. 288).

De outro ponto, para criticarmos a modernidade é preciso conhecê-la. Historicamente, foi a partir dos séculos XV e XVI que o saber começou a se tornar cada vez mais secularizado. Tem início no século XVII o que atualmente designamos por modernidade: ligada ao rompimento com o período medieval, à Revolução Francesa e ao estabelecimento da razão como forma autônoma de construção de conhecimentos.¹⁰ De forma que:

No início do século XIX, a ciência moderna tinha já sido convertida numa instância moral suprema, para além do bem e do mal. Segundo Saint-Simon, a crise moral que grassava na Europa desde a Reforma, e a consequente separação entre os poderes secular e religioso, só podia ser resolvida por uma nova religião. Essa religião era a ciência. Foi assim que também a política se transformou num campo social de carácter provisório com soluções satisfatórias para problemas que só poderiam ser convenientemente resolvidos se fossem convertidos em problemas científicos ou técnicos: a célebre transformação saint-simoniana da administração de pessoas numa administração de coisas (SANTOS, 2011b, p. 51).

Segundo Aranha (2011, p. 30), há uma característica que melhor representa a ruptura provocada por esse novo paradigma:

[...] o fato de a racionalidade científica nascente negar o caráter racional de todas as outras formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e por suas regras metodológicas. Ou seja, a confiança epistemológica que separa o saber aristotélico e medieval do saber moderno (mas ainda não dominante) não é apenas a observação mais sistemática e rigorosa dos fenômenos naturais, mas sobretudo uma nova visão do mundo e da vida [...].

⁹ Como pluralidade interna se entende as diferentes teorias e paradigmas dentro das ciências, já a pluralidade externa se refere ao conjunto de epistemologias que não se enquadram dentro do universo considerado como científico.

¹⁰ Segundo Santos (2010a, p. 55), “Antes de mais, é à luz da equação entre raízes e opções que a sociedade moderna ocidental vê a sociedade medieval e se distingue dela. A sociedade medieval europeia é vista como uma sociedade em que é total o predomínio das raízes. Ao contrário, a sociedade moderna vê-se como uma sociedade dinâmica que evolui segundo uma lógica de opções”.

Além do mais, a ciência moderna privilegia um conhecimento causal, onde vale mais o “como funciona” do que a finalidade, o valor e o sentido. Ainda conforme Aranha (2011, p. 31), isso significa que é: “[...] uma forma de conhecimento utilitário e funcional, reconhecido nem tanto pela capacidade de compreender o real, mas sim pela capacidade de dominar e transformar a natureza, o que vai ao encontro dos anseios da burguesia ascendente”.

Outra característica importante da ruptura epistemológica, feita pela modernidade, é a contraposição da ciência e do senso comum. Enquanto a ciência se reivindica como único conhecimento válido e racional, relega ao senso comum um lugar depreciativo.¹¹ No dizer de Aranha (2011, p. 32): “A ciência moderna vê a si própria como um conhecimento rigoroso, neutro e objetivo e, concomitantemente, vê o senso comum como ametódico, assistemático, irrefletido, acrítico, ingênuo, enfim, uma mera opinião ou preconceito a serem superados”.

Ora, se refletirmos criticamente poderemos perceber que é impossível pensar cientificamente todo o tempo, pois a capacidade humana de conhecimento é limitada e não poderíamos ter um conhecimento aprofundado cientificamente sobre todos as dimensões da realidade. De fato, alguns sentidos comuns sempre estão presentes na racionalidade, até mesmo o senso comum científico. Não podemos incentivar por um total desprezo pelo senso comum, mas por um diálogo enriquecedor entre esse senso e as outras espécies de conhecimentos, inclusive o científico.

Estamos falando da dupla ruptura epistemológica, que será trabalhada com mais detalhamento na subseção 2.4. Se a ciência moderna teve que primeiro romper com o senso comum para se afirmar, pois ela deixou o senso comum pouco guarnecido, agora entendemos ser necessária uma segunda ruptura de retorno ao senso comum, para que este seja enriquecido por lógicas de conhecimento que não são comumente produzidas.

Afinal, como nos afirma Boaventura de Souza Santos (1989), já que o senso comum é “o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita” ele tem “uma vocação solidarista e transclassista” (SANTOS, 1989, p. 40). E afirma mais:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da

¹¹ Segundo Mignolo (2008, p. 291): “Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do ‘real’. Concordo que hoje não há algo fora do sistema; mas há muitas exterioridades, quer dizer, o exterior construído a partir do interior para limpar e manter seu espaço imperial”.

opacidade dos objetos tecnológicos e do exoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência lingüística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (SANTOS, 1989, p. 44).

Não somente o senso comum mantém discursos que perpetuam o *status quo*, já que a própria ciência pode contribuir com tais perspectivas. Em algumas situações o discurso científico criou teorias racistas que sedimentaram posições afrontantes a uma perspectiva emancipatória e à dignidade humana. Aliás, como afirma Leitão (1997), a modernidade com sua racionalidade científica está carregada de ambiguidades, não oferece só segurança, mas também oferece perigo, não oferece somente confiança, senão também o risco.

Por exemplo, se as mudanças e o ritmo vertiginoso das tecnologias acontecem cotidianamente e reverberam em diferentes partes do globo, assim como o desenvolvimento das forças produtivas é corriqueiro, de outro ponto, não se percebe que tais avanços tragam automaticamente a melhoria significativa na qualidade de vida das pessoas.¹²

O desmensurado avanço científico e tecnológico proporcionado pela racionalidade cognitivo-instrumental é paradoxalmente sinal de sua crise, endossada pelas consequências perversas que produz, como, por exemplo, o agravamento da injustiça social acarretada pela crescente concentração da riqueza, a devastação ecológica, a diminuição da qualidade de vida para a imensa maioria dos habitantes do planeta, a ameaça da sustentabilidade da vida na Terra etc (ARANHA, 2011, p. 69).

Ademais, mesmo que a procura especulativa do conhecimento seja um componente essencial na cultura humana, como afirma Meneses (2008, p. 5), “[...] o vasto campo das interrogações abrangidas pela reflexão filosófica excede em muito a racionalidade moderna, com as suas zonas de luz e sombra, as suas forças e fraquezas”.¹³

¹² É interessante notar, junto com Mignolo (2008, p. 293), que o termo “‘Desenvolvimento’ foi — como sabemos — na América do Sul e no Caribe, a palavra-chave da terceira onda dos planos globais do após 2º Guerra Mundial, quando os EUA tomaram a liderança que era da Inglaterra e da França, e substituíram a missão de civilização dessas pela sua própria versão de modernização e desenvolvimento. Ficou aparente, lá pelo fim dos anos sessenta e início dos setenta — com a crise do Estado do Bem-estar (Welfare State) —, que ‘desenvolvimento’ era um outro termo na retórica da modernidade para esconder a reorganização da lógica da colonialidade: as novas formas de controle e exploração do setor do mundo rotulado como Terceiro Mundo e países subdesenvolvidos”.

¹³ Neste ponto é importante a fala de Mignolo (2008, p. 298), “Por filosofia aqui eu entendo não apenas a formação disciplinar e normativa de uma dada prática, mas a cosmologia que a realça. O que os pensadores gregos chamaram de filosofia (amor à sabedoria) e os pensadores aymara, de tlamachilia (pensar bem) são expressões locais e particulares de uma tendência comum e uma energia em seres humanos. O fato de que a ‘filosofia’ se tornou global não significa que também é ‘uni-versal’. Simplesmente significa que o conceito grego de filosofia foi assimilado

Para Boaventura de Sousa Santos (2010a, 2010b), a modernidade teve como base o binômio regulação/emancipação. Nas suas palavras,

O paradigma da modernidade é muito rico e complexo, tão susceptível de variações profundas como de desenvolvimentos contraditórios. Assenta em dois pilares, o da regulação e o da emancipação, cada um constituído por três princípios ou lógicas. O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, formulado essencialmente por Hobbes, pelo princípio do mercado, desenvolvido sobretudo por Locke e por Adam Smith, e pelo princípio da comunidade, que domina toda a teoria social e política de Rousseau. O princípio do Estado consiste na obrigação política vertical entre cidadãos e Estado. O princípio do mercado consiste na obrigação política horizontal individualista e antagônica entre os parceiros de mercado. O princípio da comunidade consiste na obrigação política horizontal solidária entre membros da comunidade e entre associações. O pilar da emancipação é constituído pelas três lógicas de racionalidade definidas por Weber: a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito (SANTOS, 2011b, p. 50).

Do equilíbrio entre o pilar da Regulação e o pilar da Emancipação repousaria o projeto da modernidade. Já que,

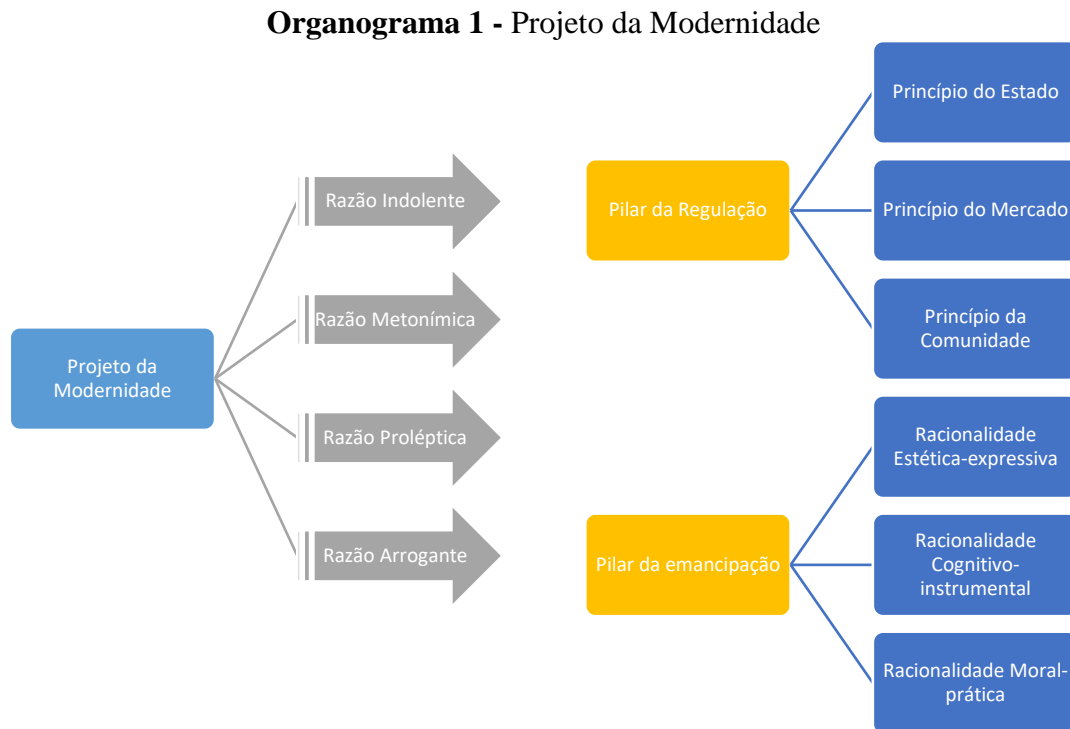
O paradigma da modernidade pretende um desenvolvimento harmonioso e recíproco do pilar da regulação e do pilar da emancipação, e pretende também que esse desenvolvimento se traduza indefectivelmente pela completa racionalização da vida colectiva e individual. Esta dupla vinculação - entre os dois pilares, e entre eles e a *praxis* social - vai garantir a harmonização de valores sociais potencialmente incompatíveis, tais como justiça e autonomia, solidariedade e identidade, igualdade e liberdade (SANTOS, 2011b, p. 50).

Neste sentido, o Projeto da Modernidade promoveu uma razão indolente, arrogante, proléptica e metonímica. O que acabou por provocar o desperdício das inesgotáveis experiências sociais do mundo, já que essa racionalidade só reconhece e valoriza as experiências ligadas ao conhecimento científico.

Segundo Oliveira (2008, p. 67), é uma razão indolente porque é preguiçosa e impotente, “que não se exerce porque nada pode fazer contra necessidades que entende como exteriores a ela”. É uma razão arrogante porque ao se achar inteiramente livre, não se exerce por não precisar demonstrar sua liberdade. É metonímica porque se percebe como única forma de racionalidade possível, acreditando que sua parcialidade é uma totalidade. É, ainda, proléptica porque abdica de pensar o futuro, já que acredita nele “como superação linear e automática do presente,

pela *intelligentsia* ligada à expansão imperial/colonial, aos fundamentos do capitalismo e da modernidade ocidental”.

contínuo e previsível” (OLIVEIRA, 2008, p. 67), conforme podemos observar no organograma 1.



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Acontece que, diante do projeto ambicioso da modernidade, muitas promessas ficaram por cumprir, enquanto outras foram cumpridas em demasia. Diante disto, segundo Oliveira (2008), a modernidade negou a validade de tudo aquilo que não pôde cumprir e tornou o que pôde cumprir como objetivo e regras únicas. A par disso, houve uma exacerbação do pilar da regulação e uma mutilação do pilar da emancipação, ou seja, o desequilíbrio do binômio em favor da regulação.

Em minha opinião, o que mais nitidamente caracteriza a condição sócio-cultural deste fim de século é a absorção do pilar da emancipação pelo da regulação, fruto da gestão reconstrutiva dos défices e dos excessos da modernidade confiada à ciência moderna e, em segundo lugar, ao direito moderno. A colonização gradual das diferentes racionalidades da emancipação moderna pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência levou à concentração das energias e das potencialidades emancipatórias da modernidade na ciência e na técnica. Não surpreende que a teoria social e política que mais sistematicamente explorou o potencial emancipatório da modernidade – o marxismo – tenha descoberto esse potencial no desenvolvimento tecnológico das forças produtivas e tenha mobilizado a racionalidade cognitivo-instrumental para se legitimar a si mesmo (o marxismo como ciência) e para legitimar o modelo de sociedade por si pensado (o socialismo científico) (SANTOS, 2010a, p. 55-56).

Desde modo, diante da supremacia do Pilar da Regulação sobre o Pilar da Emancipação, as energias emancipatórias têm se transformado em energias regulatórias e só para além da racionalidade moderna é que podemos vislumbrar alternativas credíveis de emancipação social. Em outras palavras:

Em primeiro lugar, a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim das contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade (SANTOS, 2004, p. 778).

Não sendo a única racionalidade possível, também parece falta a ciência moderna a capacidade de compreensão das múltiplas diferenças da realidade enquanto totalidades em si mesmas. Que se relacionam com outras inúmeras especificidades, de modo que:

O mundo real melhor lembraria figuras geométrica de várias faces que se combinam com outras figuras também de incontáveis possibilidades de configurações a ponto de, numa vista panorâmica, deslumbrarmos desenhos ao infinito que encarcerados nos pobres e estigmatizadores binômios da razão moderna desdenham da riqueza do mundo e o renegam em verdade quando se propõem a estudá-lo (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 70).

De fato, a epistemologia da ciência moderna não é universal e a-histórica, mas sim contextual e tem suas bases na “diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e na diferença política do colonialismo e capitalismo” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10). A pretensão de universalidade da ciência ocidental moderna não é, na verdade, uma aspiração incontestável, mas “o resultado de uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que a intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10).

É neste sentido que discutimos na próxima subseção (2.4) as Epistemologias do Sul e o Pensamento Descolonial. Como formas de crítica ao pensamento hegemônico ocidental moderno e como tentativa de construir novos paradigmas que possibilitem a emancipação, principalmente opções ligadas aos povos do Sul Global. Advertimos que não se trata

estritamente e somente de uma disputa teórica. Já que a crítica aos paradigmas da modernidade tem a finalidade de, ao revermos o imaginário das esperanças depositadas na ciência, buscarmos nas lutas consubstanciadas pelos povos explorados e oprimidos, aqui designados povos do Sul, as alternativas para uma transformação verdadeiramente emancipatória.

2.4 EPISTEMOLOGIAS DO SUL: PENSAMENTO DESCOLONIAL E A CRÍTICA À CRÍTICA CRÍTICA¹⁴

Diante da crise de paradigmas é necessário o repensar das alternativas que conduzam a caminhos emancipatórios. Os problemas da modernidade, delineados acima, abrem oportunidades de futuro, mas para isso é preciso reinventá-lo. Já não basta que simplesmente acreditemos que o que está por vir é um automático do presente, uma repetição do atual ou uma simples evolução linear. Afinal, “A ideia de repetição é o que permite ao presente alastrar ao passado e ao futuro, canibalizando-os” (SANTOS, 2010a, p. 51).

Desta monta, necessitamos de uma racionalidade diferente e, neste sentido, se faz necessário o conceito das Epistemologias do Sul¹⁵, que são definidas como um:

[...] conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2009, p. 7).

Como uma espécie de Epistemologia do Sul temos o Pensamento Decolonial/Descolonial: “O giro decolonial é [...] indissociadamente um movimento teórico, ético e político ao questionar as pretensões de objetividade do conhecimento dito científico dos últimos séculos e, no que diz respeito diretamente, das ciências sociais” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 69).

¹⁴ O termo “crítica da crítica crítica” faz referência ao livro de Marx e Engels “A sagrada família ou a crítica da Crítica crítica: contra Bruno Bauer e consortes”, obra um tanto quanto polêmica, na qual os autores fazem uma sátira à filosofia dos jovens hegelianos dos anos 1840.

¹⁵ “Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENESES, P. M. G., 2009).

Não sendo uma perspectiva apenas teórica¹⁶ o Pensamento Decolonial “[...] surge da necessidade de afirmação política, social, cultural e epistêmica dos povos historicamente silenciados pela modernidade-colonial, dentre eles os povos originários latino-americanos e os sequestrados da África para a América” (SILVA; SILVA, 2015, p. 151).

Tudo isso tem a ver com o que fala Mignolo (2008) sobre a opção pela reprodução da vida em contraposição ao estabelecido pela lógica capitalista ocidental de reprodução da morte:

Felizmente, a opção descolonial concede à concepção da reprodução da vida que vem de *damnés*, na terminologia de Frantz Fanon, ou seja, da perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho: reprodução de vida aqui é um conceito que emerge dos afros escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista, e que se estende à reprodução da morte através da expansão imperial do ocidente e do crescimento da economia capitalista. Essa é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir (MIGNOLO, 2008, p. 296).

Afinal, “Sob uma capa de pretensa neutralidade, as ciências sociais se constituíram como discursos legitimadores de opções político-econômico-ideológicas que fizeram de uma experiência particular de modernidade o padrão universal incontestado” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 69). “Por isso o *Pensamento Decolonial* surgiu em várias partes do mundo como resistência propositiva dos povos historicamente silenciados pela modernidade/colonialidade, reivindicando formas *outras* de pensamento e de modos de vida” (SILVA; SILVA, 2015, p. 152).

Rodrigues (2000) adverte que o grande capital nacional e internacional, representados pelos Estados, grupos e classes dominantes e opressores, exerce controle sobre a sociedade utilizando-se da ciência e da tecnologia como instrumentos contemporâneos por excelência.¹⁷ E isso tem causado graves problemas com os quais a humanidade se defronta:

Dentre as expectativas fracassadas e as ameaças que corroem as sociedades de todas as partes do mundo podem citar-se o não cumprimento das “metas do milênio” propostas pelas Nações Unidas e assumidas pelas agências multilaterais, relativas à diminuição ou mesmo erradicação da miséria, graves problemas de ordem ecológica, instabilidade política em várias partes do globo, aumento da violência urbana,

¹⁶ Afinal, “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo” (MARX, 1845).

¹⁷ Conforme Santos e Menezes (SANTOS; MENESES, P. M. G., 2009), “De facto, o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado, (tanto relações entre Estados como relações entre classes e grupos sociais no interior do mesmo Estado). O colonialismo continuou sobre a forma de colonialidade de poder e de saber [...]”.

crescimento assustador da barbárie planetária, conflitos de origens culturais, étnicas e religiosas, esgarçamento generalizado das relações interpessoais, economização da vida social, ubiqüidade dos sentidos e da cultura mercantis, enfraquecimento da esfera pública, fortalecimento do individualismo, da insegurança e da competitividade, que passam a ser manifestações corriqueiras do cotidiano (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 167).

Diante do fracasso da modernidade e do capitalismo é imprescindível a possibilidade de alternativas credíveis, plurais e emancipatórias.

A cosmovisão moderna pecou ao se considerar sinônimo de conhecimento único, verdadeiro, universal, esquecendo se tratar de uma cosmovisão dentre outras. O principal desafio ético-político-epistemológico trazido pela razão decolonial é a consciência da geopolítica do conhecimento, a partir da qual se trata de rejeitar a crença iluminista na transparência da linguagem em prol de uma *fratura epistemológica* capaz de inserir uma perspectiva inédita e libertadora tanto no campo discursivo como na esfera da ação, assumindo a impossibilidade de qualquer ciência falar em nome de coletividades heterogêneas e multifacetadas mas a premência de se insurgir contra quaisquer estruturas de poder e opressão que silenciem alguém (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 77-78).

A crítica ao pensamento ocidental hegemônico¹⁸, com sua conversão ao capitalismo e sua dominação pelo pilar da regulação (item 2.3), reivindica colocar a colonialidade como ignorância e a solidariedade como saber. O novo tipo de racionalidade convida a conhecer os saberes produzidos no sul global, nas bordas da globalização¹⁹ hegemônica. Um saber contra-hegemônico, que tem como finalidade escancarar que “os erros da modernidade vitoriosa nunca foram efeitos perversos, imprevistos, indesejáveis, produtos precoces da incompletude do projeto moderno, mas seus elementos intrínsecos” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 68).

Como adverte Miglievich-Ribeiro (2014), a crítica à modernidade e à ciência moderna não significa, ademais, um desprezo por todos os seus significados. Não se desprezam valores como “liberdade, igualdade, democracia ou os direitos humanos” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 68) e nem se propõe um novo saber que coloque o sul global contra o norte global. O

¹⁸ Segundo Mignolo (2008, p. 290) “[...] por conhecimento ocidental e razão imperial/colonial compreendo o conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais européias (também chamadas de vernáculas) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali, por exemplo. Você pode argumentar que razão e racionalidade ocidentais não são totalmente imperiais, mas também críticas como Las Casas, Marx, Freud, Nietzsche, etc. Certamente, mas crítica dentro das regras dos jogos impostos por razões imperiais nos seus fundamentos categoriais gregos e latinos”.

¹⁹ Para Freitas Filho (2013, p. 79), “Embora não seja um termo unívoco, ‘globalização econômica’ diz respeito a um fenômeno que pode ser descrito como a intensificação dos efeitos da chamada ‘economia-mundo’ nos demais campos dos diferentes processos sociais. Na economia-mundo, os agentes econômicos têm seu poderio aumentado de forma nunca vista. O campo da economia passa a ter proeminência em relação ao campo da política, do direito, da ciência, da religião etc”.

que se pretende é a contextualização das categorias explicativas que até então eram tidas como absolutas por serem naturalizadas.

Existem outros agentes e outros repertórios que podem ressignificar os conhecimentos e as práticas sociais, já que a cosmovisão moderna hegemônica é portadora de muitas “contradições, camufladas e desastrosas” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 68).

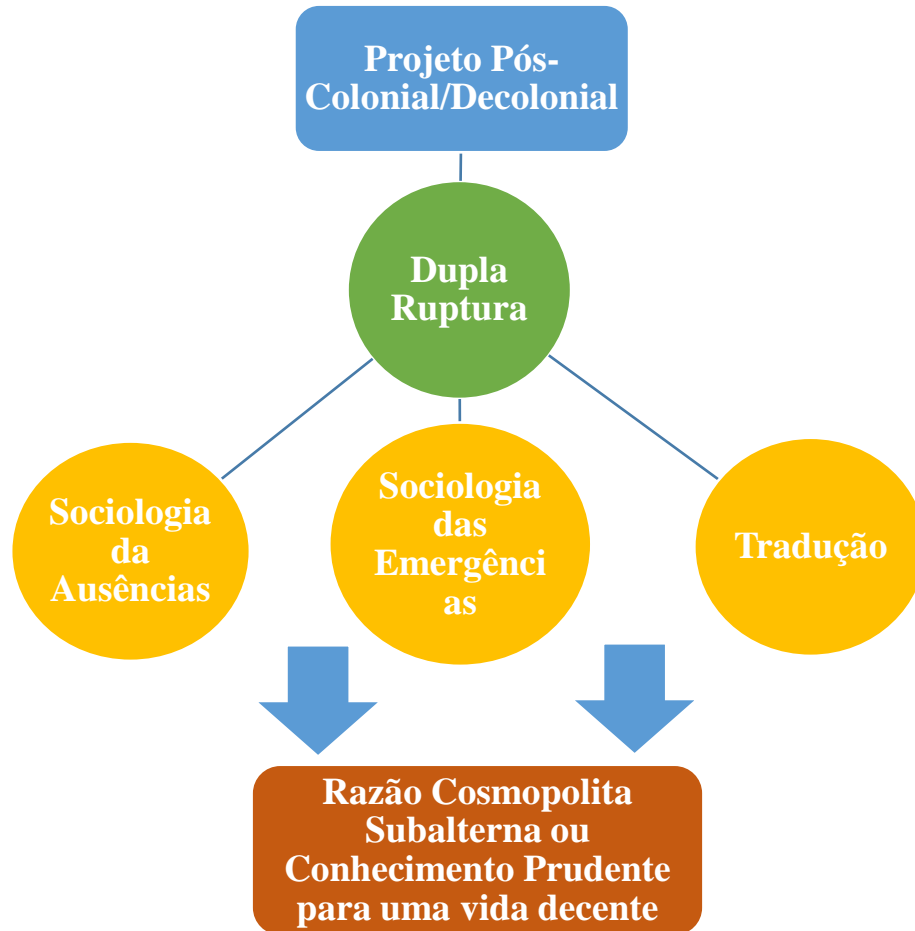
Ademais,

[...] as alternativas à epistemologia dominante partem, em geral, do princípio que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento. O reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência) (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12).

A partir da constatação da enorme diversidade epistemológica do mundo, Santos (2010a, 2011b) propõe um novo paradigma de racionalidade que ele chama de Razão Cosmopolita Subalterna ou Conhecimento Prudente para uma vida decente. Trata-se de outra espécie de Epistemologia do Sul dentro da visão Pós-Colonial/Descolonial, onde busca-se lutar contra o desperdício das experiências sociais. A base para o novo paradigma estaria na dupla ruptura epistemológica. Se a ciência moderna operou a ruptura com o senso comum, agora trata-se de fazer uma segunda ruptura de retorno ao senso comum.

A ideia é da possibilidade de enriquecimento do senso comum pela ciência e em contrapartida do enriquecimento da ciência pelo senso comum, tornando-a mais prudente e dando-a possibilidade de ser pautada pela busca de uma vida decente para a humanidade. Orientamos as nossas ações cotidianas e damos sentido à nossa vida por meio deste conhecimento vulgar e prático chamado senso comum, por isso ele têm importância e não pode ser desprezado pela ciência e muito menos deixar de fazer diálogos com outros tipos de conhecimentos.

Para se operar a dupla ruptura e para que o desperdício da experiência não prossiga, se fazem necessários três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o processo de tradução, conforme organograma 2.

Organograma 2 - Projeto Pós-Colonial

Fonte: Elaboração própria, 2016.

O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças, transformando objetos impossíveis em objetos possíveis, “uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como alternativa não credível ao que existe” (SANTOS, 2004, p. 786).

Acreditando que o futuro precisa ser construído e que não é simplesmente uma continuação automática do presente, segundo Santos (2004, p. 794), a sociologia das emergências “consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão cumprindo no presente através de actividades de cuidado”.

Já o trabalho de tradução consiste em tornar inteligíveis, articulados e coerentes os conhecimentos plurais e diversos que foram descobertos ou construídos pelo novo paradigma e pelas duas sociologias (das ausências e das emergências). É um trabalho transcultural e “muito complexo, não só pelo número e diversidade de movimentos e organizações envolvidos, como,

sobretudo, pelo facto de uns e outros estarem em culturas e saberes muito diversos” (SANTOS, 2004, p. 807).

Partindo desta base podemos dizer que a ideia decolonial/descolonial desafia a racionalidade única de carácter eurocêntrico. Ainda mais quando temos em conta que esta última “balizou a exploração material e subjetiva empreendida pelos colonizadores sob a denominação de Modernidade” (SILVA; SILVA, 2015, p. 162). Trata-se de construir novas tessituras políticas, sociais e epistémicas em função dos povos do Sul Global, entendendo-se que a “hegemonia das categorias de pensamento, histórias e experiências do ocidente (mais uma vez, fundamentos gregos e latinos de razão moderna/ imperial)” (MIGNOLO, 2008, p. 297) tem como base uma falsa capa democrática e universal.

Esta seção nos aponta alguns caminhos para a próxima, onde foi trabalhada a perspectiva da educação integral para o ensino superior, com suporte em práticas educativas que conduzam à liberdade/emancipação. Tendo em vista que a perspectiva de uma educação emancipatória deve ter como pauta o que propõe as Epistemologias do Sul e sua crítica ao paradigma da ciência como saber único.

3 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICAS DA LIBERDADE E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção discutimos a ideia de Educação como Práticas da Liberdade, tendo em conta uma perspectiva de Educação Integral para o Ensino Superior. Na primeira subseção (3.1) refletimos sobre uma educação integral em contraposição à versão hegemônica da educação para o mercado, evidenciando o caráter integral de qualquer educação que seja pensada enquanto emancipação humana. Na subseção 3.2 debatemos a educação para o mercado pautando uma crítica fundamentada sobre a necessidade de pensarmos para além do Capital. Na subseção 3.3 trabalhamos a Ecologia de saberes, como um conjunto de saberes plurais capazes de sustentar práticas também plurais dentro de uma interculturalidade de conhecimentos. Na subseção (3.4), pautamos por uma discussão acerca da busca por uma universidade de ideias em contraposição à lógica de uma única ideia de universidade.

3.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL *VERSUS* EDUCAÇÃO PARA O MERCADO CAPITALISTA

As discussões sobre educação integral já vêm de longa data. Constituindo um ideal tanto presente na legislação brasileira como nas formulações de muitos educadores.²⁰ E têm ganhado força nos últimos anos, principalmente devido o Programa Mais Educação (PME)²¹ do Governo Federal. Ao que se refere à ideia de educação integral para o ensino superior, não são significativas as discussões a respeito, o que levou a questionar a importância e possibilidade deste tipo de educação para o terceiro grau. Será que no ensino superior deixa de ter sentido discutirmos uma formação integral? Como seria uma educação integral para este nível de ensino? Quais modelos temos disponíveis e qual (quais) servem ao ensino superior?

²⁰ Conforme afirma o MEC (2009), têm-se desenvolvido no Brasil, desde a primeira metade do século XX, debates significativos a favor da Educação Integral. A discussão foi pautada por diversas e até contraditórias matrizes ideológicas como de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto apoiavam quanto tentavam implantar instituições escolares em que suas concepções fossem vivenciadas.

²¹ O Programa Mais Educação foi instituído no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): “O PDE prevê ações para diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, em uma abordagem sistêmica. Disposições relativas à Educação Integral são descritas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007 - e no Programa Mais Educação - Portaria Interministerial 17/2007 e Decreto 7083 de 27/01/2010 - que operacionaliza as diretrizes do PDE. Ele retoma o ideal da Educação Integral, que vem dos tempos dos pioneiros da Escola Nova e, a partir do aprendizado com experiências bem-sucedidas, o leva como prática às redes de ensino dos estados e municípios do país” (MOLL, 2011, p. 43).

De início é importante destacarmos que diferentes visões sociais de mundo (liberal, conservadora, socialista, anarquista, etc.) vão construir perspectivas de educação integral de formas diversas.²² De tal forma que “historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos” (COELHO, 2009, p. 85). Traçamos, então, algumas linhas gerais sobre a educação integral para encaminhar uma perspectiva própria.

Como afirma Coelho (2009, p. 90), “podemos dizer que a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano”. Em todo caso, os pressupostos teóricos e as abordagens metodológicas para a constituição de uma tal integralidade dão uma significativa diversidade para o que se entende por este tipo de educação.

Para Guará (2006, p. 16), a ideia de educação integral está ligada à ideia filosófica de ser humano integral, “realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais”. O objetivo é a formação humana compreendida em sua totalidade:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (GUARÁ, 2006, p.16).

Tendo em vista esse desenvolvimento integral é que se fazem necessários espaços educativos que não estejam relacionados apenas à formação intelectual ou técnica, mas que possibilite aos(às) personagens envolvidos(as) as possibilidades de desenvolverem inteiramente a sua humanidade. O que significa que também é um objetivo o desenvolvimento pleno do(a) educador(a), tratando-se de uma construção conjunta, recíproca e de maneira alguma unilateral.

Ademais, sendo o direito à educação de qualidade uma necessidade capital - tanto para a própria ampliação e garantia de outros direitos, como os Direitos Humanos e sociais, quanto como um elo importante para o desenvolvimento da democracia - é de se destacar a essencialidade da universalização deste. O texto referência para o debate nacional sobre educação integral traz como base a perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a

²² Segundo Coelho (2009, p. 88): “No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com posturas político-sociais e teórico-metodológicas diversas”.

aprendizagem na escola pública, para a construção participativa de uma proposta de Educação Integral que enfrente sobretudo as desigualdades e afirme o direito às diferenças (MEC, 2009). É óbvio que a perspectiva de universalização da educação integral não pode estar restrita ao ensino básico, deve ir além.

Para as classes oprimidas pelo Sistema Sociometabólico do Capital é notável que a perspectiva das lutas está pautada pela melhoria das condições de vida não só durante a educação básica. Afinal, a exploração não se dá em uma única fase da vida, mas permeia todas as faixas etárias e a sociedade como um todo, em maior ou menor grau.

É neste sentido que o movimento operário tem pautado sua luta por direitos e pela melhoria de condições dos adultos sem contraposição ou ênfase à defesa da infância, pois, esta luta já está integrada a luta geral. Assim, a classe trabalhadora condena “[...] a exploração do trabalho, do trabalhador e as formas específicas de exploração do trabalho feminino e infantil, mas sempre como expressão e parte da exploração dos trabalhadores, não como uma construção isolada que mereça ações isoladas” (ARROYO, 1988, p. 7).

Para lutar por uma educação integral não só para a infância é necessário o aumento das práticas democráticas em todos os espaços estruturais²³. Haja vista que são nesses múltiplos espaços que se formam as subjetividades. Por isso, uma educação como prática da liberdade tem o sentido de ser emancipatória e se desenvolver enquanto democratização da democracia²⁴, o que implica “pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo” (OLIVEIRA, 2008, p. 101).

Os meios e as finalidades de práticas emancipatórias se dão pela possibilidade de desenvolver relações sociais mais justas e igualitárias, sejam nas escolas, nas universidades ou em toda sociedade. Os processos educativos ultrapassam as instituições escolares e articulam-se, ou devem articular-se, a uma ampla rede, tanto de políticas públicas quanto de atores sociais e, deste modo, a “Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade e para todas(os) em conjunção com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública” (MOLL, 2008, p. 12).

²³ Segundo Aranha (2011, p. 90): “Os espaços estruturais das sociedades capitalistas são identificados por Santos a partir de seis conjuntos principais de relações sociais. Dentro de cada um dos seis espaços estruturais se produz, respectivamente, uma forma específica de poder, de direito e de conhecimento de senso comum que, embora estruturalmente autônomos, são inter-relacionados [...]”.

²⁴ Democratizar a democracia é ampliar os espaços democráticos para além da democracia representativa.

Neste viés, a educação não fica condicionada aos anos iniciais de escolarização e tampouco aos espaços formais de escolarização. Entendemos, neste sentido, que a educação formal e a informal devem caminhar juntas para gerar o pleno desenvolvimento humano, “contribuindo para a construção da cidadania, conhecimento dos direitos fundamentais, respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas” (MOLL, 2011, p. 44).

Parte-se da compreensão de que a educação é um processo amplo, complexo, dinâmico e permanente. Ela é a própria vida, no sentido que não está restrita aos espaços educacionais formais²⁵, por isso, ela não deve ser pensada fragmentada. Tem de ir além dos currículos tradicionais, envolver as várias dimensões da realidade em que se é formado(a) e “considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha” (MOLL, 2008, p. 15).

Para dar conta desta pretensão de formação de sujeitos democráticos não só no espaço da escola, mas em todos os espaços estruturais da sociedade, a educação deve ser entendida no sentido da integralidade. A tarefa é ampliar a humanização não apenas no sentido cognitivo. O que significa a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes que estejam dispostas a discutir os conflitos sociais - não apenas escondê-los como se não existissem - e sejam capazes de lutar contra o sofrimento humano injusto que ainda permeia as relações sociais.

Para Freire (2014) essa educação é aquela que desvestida da roupagem alienada e alienante é uma força de mudança e de libertação. Tal perspectiva deve vir desnudada da ideia que coloca o fazer educacional como simples processo de transmissão de conhecimentos aparentemente neutros. Os conhecimentos são necessariamente conhecimentos do mundo e da realidade, por isso são limitados pelas condições de existência e pelos contextos em que são produzidos.

Como observa Guará (2006), os currículos formais devem se aproximar do contexto existencial para que as prioridades das práticas educativas estejam vinculadas aqueles temas que hoje são colocados em segundo plano e acabam, assim, muitas vezes não possibilitando os nexos entre os saberes sistematizados e a vida cotidiana. Essa articulação deve ganhar um novo

²⁵ É neste sentido que diz Moll (2011, p. 39): “A educação não se esgota no espaço físico da escola, nem no tempo de 4 ou 7 horas ou mais. A Educação realiza seu compromisso ético com a inclusão social quando se promovem articulações e convivências entre programas e serviços públicos, entre organizações governamentais e não-governamentais, entre espaços escolares e não-escolares”.

sentido pessoal, social e político para os(as) cidadãos(ãs) que se educam onde o currículo é um eixo transversal a vida.

Não havendo neutralidade possível nos processos educativos, tais práticas têm significados político-sociais concretos que favorecem a produção de determinados tipos de conhecimentos e não produção ou invisibilização de outros tipos de conhecimentos. Quando não questionados, os processos educativos acabam servindo apenas como simples processo de assimilação das “verdades” hegemônicas e o ato educacional acaba por se transformar no simples repassar de conhecimento do(a) educador(a), que aparece como aquele(a) que tudo sabe, ao educando, que nada sabe.

Nas palavras de Freire (1996, p. 22), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” e ainda “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2014, p. 127). É exatamente por isso que necessitamos da democratização dos saberes, o que envolve a democratização dos espaços estruturais, mas é preciso deixar explícito que:

(...) a democratização dos saberes não é apenas a democratização do acesso a determinados saberes sistematizados e estruturados numa ordem reconhecida, que podem funcionar como auxiliares tanto na compreensão da realidade social, em função do valor que é socialmente atribuído a esses saberes, mas também, e sobretudo, a democratização das relações entre os diversos saberes chamados “não formais”, “cotidianos” ou do “senso comum” que integram nossas competências de ação social e que podem nos permitir pensar processos de tessitura do conhecimento-emancipação, ligado à ideia de solidariedade e a formas de relacionamento social fundadas não na ordem e na hierarquia, mas em possibilidades de criação de uma “ordem” social auto-organizada, a partir de processos de negociação mediados por relações de autoridade partilhada. (OLIVEIRA, 2008, p. 128).

Temos, então, a universidade como local estratégico para fazer a articulação dos saberes e dos espaços potencialmente significativos para os processos de formação e transformação social. Não se trata de um simples acúmulo de funções sobre a universidade e sim da possibilidade de ressignificação dos espaços-tempos de produção de saber e poder. Há diferentes modos de conhecer o mundo e os conteúdos educativos devem ser entendidos “não como um fim em si, mas como um meio de ampliação dos modos de compreensão do mundo, potencializando a intervenção sobre ele e capacitando a ação política e social emancipatória” (OLIVEIRA, 2008, p. 103-104).

O que pretendemos é a aproximação com o que Freire (2014, p. 84) chama de transitividade crítica, a qual “com uma educação dialogal e ativa, voltada para a

responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas”. Uma educação para a responsabilidade sócio-política que objetiva o reconhecimento dos diferentes conhecimentos que permeiam a realidade. Com ampliação e diversificação do que sem tem como fontes legítimas de saberes, o que potencializa as possibilidades de transformação social.

Nessa perspectiva, a educação integral no ensino superior se conecta com outros espaços sociais de construção de saberes não só pelo ensino, como também pela pesquisa e pela extensão, atividades que devem ser indissociáveis. Acerca do ensino e da pesquisa já nos anunciava Freire (1996, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa em ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Uma possibilidade interessante é a de grupos de pesquisa que reúnam docentes e discentes em torno de problemas híbridos a partir de reflexões coletivas, propondo projetos de pesquisa e extensão que possibilitem a participação da comunidade e que permitam parcerias entre a universidade e a sociedade.

Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes. (GUARÁ, 2006, p.19)

É importante destacar que as possibilidades de desenvolvimento desta perspectiva e de outras vão depender das garantias de acesso e permanência dos estudantes na universidade: auxílio alimentação, restaurante universitário, auxílio moradia, casa do estudante, transporte, auxílio com materiais, bolsas, bibliotecas, laboratórios, etc. Afinal, para se levar a bom termo e a aprimoramento, a “(...) educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura” (GUARÁ, 2006, p. 20).

3.2 CRÍTICA À EDUCAÇÃO PARA O MERCADO

Acreditamos que não é qualquer educação que inevitavelmente seja uma prática de autonomia e liberdade dos sujeitos envolvidos. Por isso, há a necessidade de pensarmos uma educação que forneça as possibilidades de transformação social almejando a emancipação e que seja fundada na ética humana, no respeito à dignidade, na necessidade de formação integral e no desenvolvimento da própria autonomia dos(as) educandos(as).

Ou seja, a educação é importante enquanto possibilitadora da construção de alternativas e de perspectivas de transformação. Contudo, entendemos que ela só cumpre essas funções quando deixa de ser pensada como um fim em si mesma e é vista dentro das relações estruturais construídas historicamente e que a condicionam. A educação é um dos meios que podem ou não contribuir para as mudanças significativas, ela é parte e não o todo.

Sendo assim, há a necessidade de pensarmos os processos educacionais para além dos horizontes limitados onde muitas vezes o fazer educativo fica aprisionado. Ao falarem do pensamento de Adorno desenvolvido no livro “Educação e Emancipação” Sobreira, Oliveira e Argolo (2013, p. 69) dizem que:

O autor nos convida a refletir que o pensamento técnico-racionalista, privilegiado no processo educativo moderno, apresenta uma realidade dada a priori, o que naturaliza o processo histórico e a prática pedagógica, a práxis educativa torna-se um treino técnico, que se adapta e se molda a um mundo artificial. Por conseguinte, a realidade exposta e imposta no processo educativo não poderia ser re-interpretada, modificada ou reivindicada.

Neste sentido, um dos caminhos para a ressignificação da própria universidade, da educação, do conhecimento e da sociedade é o de assumir um papel despido da roupagem do mercado. Saindo da lógica da formação técnica e profissional, indo para longe do imediatismo desenvolvimentista arbitrariamente imposto pelas agências internacionais e assumindo um caráter de educação para a vida, para a cidadania e para a libertação. O que possibilita sair de uma ideia de universidade para uma universidade de ideias (como será trabalhado mais adiante na subseção 3.4).

Na instituição universitária, essa penetração do mercado significa, para introduzir o problema de forma simplificada, uma redefinição generalizada de formas e funções em que, por exemplo, se invertem hierarquias de forma a privilegiar administradores mais do que docentes e pesquisadores; enfatiza-se a percepção do aluno como consumidor e do professor (devidamente rebatizado como “servidor”) como vendedor de pacotes prontos para entrega; e, por fim, institui-se a redução drástica do que se

conhecia anteriormente como educação, ou seja, a formação ética do indivíduo para a cidadania e para o exercício das práticas sociais responsáveis, a formas rápidas e “produtivas” de adestramento (BELLEI, 2006, p. 57).

Nossa compreensão é a de que não é possível o desenvolvimento de uma educação integral e emancipatória se, na verdade, o que se planeja são processos formativos de integração ao mercado mundial capitalista e à divisão internacional do trabalho. É interessante notar que existem teorias e expectativas que conduzem a pensar que se chegou ao fim da História²⁶ e que não há outra perspectiva para além do Sistema Sociometabólico do Capital. O que faria concluir que não havendo outras saídas a única formação viável seja aquela apta a suprir as necessidades do sistema.

Conforme nos explica Mézáros (2007, p. 23),

As “personificações do capital” estão mais do que felizes por glorificar o eterno presente em que não há alternativa, iludindo-se – apenas porque dominam a sociedade com todos os meios que têm à disposição – com a crença de que o próprio processo histórico já terminou. Até mesmo pontificam sobre o feliz “fim da história” neoliberal em miscelâneas propagandísticas pseudoacadêmicas amplamente promovidas, à la Fukuyama, pregando de bom grado a si mesmos – os convertidos – a consumação da história para sempre livre de conflitos, enquanto empreendem guerras genocidas.

Ainda segundo ele: “Sua máxima impiedosa segundo a qual não há alternativa é somente uma variante propagandística da negação geral da história correspondente à natureza recôndita do capital no estágio atual do nosso desenvolvimento histórico” (MÉSZÁROS, 2007, p. 25). Não é à toa que as “personificações do capital” quando se deparam com os limites estruturais deste, logo abandonam suas teorias que prometiam um sistema mais humanizado e concentram suas energias propagandísticas em afirmar que não há solução.

É por isso que, tendo a história como fio condutor de nossa análise, entendemos o sistema sociometabólico de produção do Capital como finito, ou seja, não eterno, não absoluto e tampouco derivado de algum ser transcendental divino. É um sistema social que tem uma história, um começo, um desenvolvimento e provavelmente um fim. Apesar de que este possa significar também o próprio fim do Planeta Terra, pois a lógica de autoexpansão do sistema nos coloca diante de famigeradas e terríveis consequências ambientais.

²⁶ Para Santos (2010a) a tese do fim da história demonstra a incapacidade do ocidente de se reinventar a si próprio: “O grão de verdade da teoria do fim da história está em que ela é o máximo de consciência possível de uma burguesia internacional que vê finalmente o tempo transformado na repetição automática e infinita do seu domínio” (SANTOS, 2010a, p. 51).

Uma questão crucial a ser debatida é a da lógica pela qual a humanidade ao invés de produzir para suprir suas próprias necessidades e carências²⁷ tem produzido para os imperativos de acumulação e de autoexpansão do Capital. Somente isso que explica a produção de alimentos seja suficiente para alimentar a população mundial e, mesmo assim, ainda persista a morte, fome ou subnutrição de milhares de pessoas por não terem o que comer.²⁸ É o que dá significado ao enorme crescimento na produção de riquezas no mundo e de outra parte o aumento da pobreza, da concentração de rendas e das crises.²⁹ Nas palavras de Mészáros (2007, p. 41):

O problema sério e em princípio insuperável para o sistema do capital é ele sobrepõe às inevitáveis mediações de primeira ordem entre a humanidade e a natureza um conjunto de mediações alienantes de segunda ordem, criando, por meio disso, um círculo vicioso “eternizado” – e conceitualizado dessa maneira mesmo pelos maiores pensadores da burguesia - do qual não pode haver escapatória uma vez que se compartilhe da perspectiva do capital.

Cada vez produzimos mais, contudo e mesmo assim uma hora ou outra estaremos diante de uma nova crise capitalista. Aliás, tal fato é cíclico e irremediável dentro deste sistema, que se encaminha para um colapso, já que estamos diante de um problema estrutural. É neste sentido que:

(...) o valor de uso correspondente à necessidade só pode adquirir o direito à existência se estiver em conformidade com os imperativos apriorísticos do valor de troca autoexpansivo. (...) todo interesse genuíno pela utilidade não lucrativa é suprimido de maneira impiedosa e substituído pela mercantilização universal dos objetos e, igualmente, das relações humanas (MÉSZÁROS, 2007, p. 41).

²⁷ Segundo Wolkmer (2009, p. 115): “A dinâmica das necessidades e das carências que permeia o indivíduo e a coletividade refere-se, tanto a um processo de subjetividade, modos de vida, desejos e valores, quanto à constante ‘ausência’ ou ‘vazio’ de algo almejado e nem sempre realizável. Por serem inesgotáveis e ilimitadas no tempo e no espaço, as necessidades humanas estão em permanente redefinição e recriação”.

²⁸ O grande problema da fome no mundo não está na produção, mas na distribuição. Segundo Navarro (2011, p. *on-line*), com dados de 2011: “Mais de 60 milhões de pessoas passam fome no mundo. Sessenta por cento são mulheres. Cada dia morrem por falta de alimentação suficiente, segundo dados da Organização das Nações Unidas, 24 mil pessoas. Na América Latina a falta de comida afeta 52,4 milhões de pessoas.

As mortes não têm a sua origem na escassez de comida, mas na pobreza e na desigualdade.

De acordo com o Fundo para a Agricultura e Alimentação (FAO), cada ano são produzidos alimentos suficientes para dar de comer a 12 bilhões de pessoas, isto é, o dobro dos habitantes do planeta. No entanto, milhões de seres humanos não podem adquiri-los porque não têm recursos para isso”.

²⁹ “A estrutura de subdesenvolvimento que arrastou à pobreza e à miséria mais da metade da população mundial não é fruto de falta de dinheiro. A concentração da riqueza em poucos países, corporações e indivíduos, e, como consequência, a monstruosa miséria da maioria da massa humana, são produto de uma ignominiosa injustiça que sustenta o jogo do poder. Basta citar um exemplo: quase um trilhão de dólares por ano são gastos em armamentos e segurança. Dois dias e meio desses gastos correspondem mais ou menos a um ano do financiamento das universidades públicas brasileiras, e uns quatro dias superam o financiamento anual da educação superior pública de toda a América Latina. Além da mera fabricação de armas, é imensurável o peso do poderio militar na determinação das temáticas e no financiamento direto de pesquisas em vista dos interesses bélicos e policiais” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 166-167).

Ainda segundo Mészáros (2007), temos uma produção pela produção onde a interação sustentável entre os seres humanos e a natureza foram subvertidos sob os imperativos fetichistas do controle sociometabólico do capital.³⁰ Não podemos lutar pelos objetivos mais imediatos como alimentação, moradia, saúde e educação básica para a maioria esmagadora da sociedade sem desafiar radicalmente a ordem estabelecida pelo capital.

Reduzindo e degradando os seres humanos à condição de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pôde tratar até mesmo o trabalho vivo como nada mais que “mercadoria comercializável”, igual a qualquer outra, sujeitando-o às determinações desumanizadoras da coerção econômica (MÉSZÁROS, 2007, p. 56).

Para desnaturalizar as relações fetichizadas pelo modo de produção e pelas relações sociais capitalistas, se fazem necessárias práticas sociais que sejam capazes de elucidar criticamente o sentido de tais relações. Precisamos questionar o instituído, interrogar as práticas econômicas, políticas, culturais e educacionais. É a partir deste repensar, da análise crítica e da democratização dos espaços estruturais da sociedade que podemos produzir sujeitos autônomos, capazes de novas subjetividades e possibilitados de buscar a emancipação social.³¹

A desnaturalização do modo de produção do capital não é apenas uma proposta de pensar reformas, mas de pensar em outros modos de produção, assim:

[...] formar para a cidadania não é formar para a emancipação humana em sua plenitude. Mas, como a emancipação humana plena só pode se realizar para além do capital, então, hoje, a educação integral, na forma como ela é possível, implica o compromisso com a luta pela construção de uma outra sociedade. (TONET, 2006, p. 9).

De outro ponto, as possibilidades de ir além do capital e da construção de uma sociedade mais justa estão interligadas a necessidade de se pensar a democratização dos saberes. Em

³⁰ Para Santos e Meneses (2009, p. 11), “A revolução da informação e da comunicação combinada com a tendência do capitalismo para reduzir à lei do valor – transformar utilidades em valores de troca e, portanto, em mercadorias – mais e mais dimensões da vida colectiva (culturais, espirituais, simbólicas) e da natureza, ampliou as contradições da dominação capitalista e as resistências que enfrenta ao mesmo tempo que lhes conferiu uma maior visibilidade”.

³¹ Neste sentido Mignolo (2008, p. 298) tenciona “em direção a uma organização sócio-política, em escala global, baseada na desfetichização do poder político e em uma organização econômica que visa à reprodução da vida ao invés da reprodução da morte e visa à reciprocidade e à distribuição justa da riqueza entre muitos, e não à acumulação de riqueza entre poucos. É esta a última meta econômica que precisa de exploração e dominação, corrupção e trabalho voltado para interesses próprios. Uma economia orientada em direção à reprodução da vida e ao bem-estar de muitos incorpora uma política de representação na qual o poder está na comunidade e não no Estado ou em qualquer outra instituição administrativa equivalente”.

contraposição a sociedade do pensamento único que advoga única legitimidade ao pensamento científico ocidental que se tornou hegemônico sob a égide do capital. Principalmente na universidade o saber da ciência se opõe cabalmente ao saber do senso comum ou outros saberes tradicionais e populares. Porém, a luta por emancipação deve vir acompanhada do entendimento de que as formas de saber hegemônicas privilegiam os que as detém e como não estão equitativamente distribuídas, geram uma desigualdade epistemológica e social.

Afinal, de nada adianta termos um saber científico muito bem elaborado e discutido dentro da academia se esses conhecimentos não são de acesso da maioria da população e não dialogam com os saberes construídos fora da academia. Portanto, há a necessidade de pensarmos a ecologia de saberes, trabalhada adiante.

3.3 ECOLOGIA DE SABERES

Ao tratarmos da ciência, na segunda seção (2.3), já houve advertência para o risco de pensarmos um fazer científico neutro ou de o colocar como estratégia de resolução de todos os males. Tendo em vista que estas visões e atitude podem nos levar a uma atitude acrítica diante do empreendimento científico. Por isso, é importante a utilização de um olhar crítico, como nos diz Wolkmer (2005, *on-line*):

A intenção da Teoria Crítica consiste em definir um projeto que possibilite a mudança da sociedade em função de um novo tipo de “sujeito histórico”. Trata-se da emancipação do homem de sua condição de alienado, de sua reconciliação com a natureza não-repressora e com o processo histórico por ele moldado. A Teoria Crítica tem o mérito de demonstrar até que ponto os indivíduos estão coisificados e moldados pelos determinismos históricos, mas que nem sempre estão cientes das inculcações hegemônicas e das falácias ilusórias do mundo oficial. A Teoria Crítica provoca a autoconsciência dos atores sociais que estão em desvantagem e que sofrem as injustiças por parte dos setores dominantes, dos grupos ou das elites privilegiadas. Neste sentido, ideologicamente a Teoria Crítica tem uma formalização positiva na medida em que se torna processo adequado ao esclarecimento e à emancipação, indo ao encontro dos anseios, dos interesses e das necessidades dos realmente oprimidos.

Entendemos que a teoria crítica acima mencionada tem muito que ver com a proposta de um “novo senso comum jurídico”, nas palavras de Boaventura (SANTOS, 2007, p. 77):

No âmbito epistemológico, o direito cientificizado, privilégio de poucos especialistas, é depurado por um novo senso comum jurídico. O caráter elitista do direito em sua concepção e prática hegemônicas e o seu papel como mecanismo de dominação de classes, de diferenciação, hierarquização e exclusão social é submetido a profunda crítica. A suposta neutralidade da ciência e prática jurídicas é posta em causa e

confrontada com uma concepção política do direito que vê neste um importante instrumento de luta e de transformação social. No âmbito normativo, o direito dogmático é reinterpretado à luz de critérios amplos de justiça social, muitas vezes consagrados nas Constituições mas quase sempre letra morta. Tal reinterpretação permite ampliar direitos e sobretudo o direito a ter direitos.

Indo mais a fundo, os marcos de uma teoria crítica que rompa com o senso comum jurídico instituído, para construir um novo senso comum jurídico, não podem estar apenas e tão somente dentro da ciência moderna. Pois, como alerta Boaventura de Sousa Santos (2010a, 2011b), a razão moderna que tem presidido a racionalidade do mundo capitalista é uma razão indolente, metonímica e proléptica. É uma racionalidade preguiçosa, que se pensa como única e deixa de pensar o futuro por acreditar em uma lógica do tempo linear onde o povir é simplesmente o progresso infinito do presente. Isso acarreta o desperdício da experiência, já que ela não reconhece aquilo que não a convém e invisibiliza uma multiplicidade de experiências disponíveis.

Como o conhecimento científico não está distribuído socialmente de forma equitativa, as intervenções no real privilegiadas por ele tendem a ser aquelas determinadas por classes e grupos sociais que monopolizam o acesso à ciência. A exclusão da maior parte da humanidade tanto do acesso a esse tipo de saber como do usufruto dos resultados econômicos e simbólicos produzidos por ele indica que a injustiça social assenta-se na injustiça cognitiva (CHAUÍ, 2013, p. 35).

A universidade, ao dar privilégio ao conhecimento científico como o único verdadeiro, colaborou para essa injustiça cognitiva através da monocultura do saber. Por este viés tudo aquilo que está fora dos critérios de verdade da ciência moderna é desqualificado, desprezado e invisibilizado, muitas vezes de modo irreversível (SANTOS, 2010a). A ciência moderna, fortemente pautada pelo colonialismo, pelo Sistema do Capital e por uma lógica produtivista, tem feito verdadeiros epistemicídios. Destruindo outros tipos de conhecimento que não se enquadram no seu modo de ver o mundo.

Os epistemicídios decorrem do modo de intervenção da ciência moderna ao desacreditar e até suprimir “as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10). Isso significou a eliminação de conhecimentos locais em favor de um conhecimento dito “universal”, tendo em vista a tentativa de homogeneizar o mundo com o desaparecimento das diferenças culturais. Tudo isso levou ao

desperdício de muita experiência social e à redução da diversidade epistemológica, cultural e política do mundo (SANTOS; MENESES, 2009).³²

Diante da diversidade do mundo, ou seja, havendo uma enorme diversidade epistemológica, ontológica e cultural, é indiscutível a necessidade de pensarmos a democratização dos conhecimentos. Porquanto o fazer científico, enquanto saber hegemônico - que tem muitas vezes a ajuda da Universidade para garantir tal hegemonia -, quando tomado por absoluto acaba por colonizar outros tipos de saberes, diminuindo a diversidade epistemológica do mundo.

Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu activamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. Ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva (SANTOS, 2011a, p. 76).

Em outras palavras, para pensar uma proposta de educação integral do ensino superior, não basta a possibilidade de adquirir os conhecimentos científicos “necessários”. Acreditamos que é fundamental o reconhecimento de outras formas de conhecimento, tão válidos e legítimos quanto as práticas científicas. Tal ideia tem como base o “reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles” (SANTOS, 2010a, p. 157).

O acesso a forma de saber prevalente gera poder, contudo, as alternativas para combater as injustiças cognitivas não se dão apenas por distribuí-lo melhor e assim o seu poder. Devemos buscar uma horizontalização na relação entre as diferentes formas de conhecer que permeiam o mundo, pois cada uma tem a sua importância, o seu contexto e as respectivas práticas que as criam.

Para tal intento leva-se a cabo a proposta de Boaventura (2010a, p. 154) no que ele denomina de ecologia de saberes. Esta é “um conjunto de epistemologias que partem da

³² “Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se auto-definindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indirecto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem auto-governados. A perda de uma auto-referência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10).

possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica³³ e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer”. Mas não só um conjunto de epistemologias, como também:

[...] conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de acções de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2011a, p. 77).

Além do mais, os pressupostos desta ecologia de saberes são os de que: a) não há epistemologias neutras; e b) “a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais” (SANTOS, 2010a, p. 154).

Como já discutido acima, a Ciência Moderna não é a única explicação possível da realidade. Há uma enorme diversidade epistemológica, ontológica e cultural no mundo e a razão para que aquela seja hegemônica na sociedade atual não é uma razão puramente científica, mas fatores construídos historicamente que se mantêm por juízos de valores naturalizados com o tempo. O que não significa desconsiderar a importância da ciência para a humanidade, mas reconsiderar a importância de outros conhecimentos que muitas vezes se traduzem em múltiplas concepções de ser e estar no mundo.

Conforme nos afirma Chauí (2013, p. 36): “[...] o que a ecologia de saberes combate são as hierarquias e poderes universais e abstratos, naturalizados pela história e por epistemologias reducionistas”. Ou seja, “Busca-se, neste sentido, estabelecer conexões solidárias e transformadoras entre a ciência e as outras formas de conhecimento com a finalidade de produzir interconhecimento” (SILVA; SILVA, 2015, p. 169).³⁴

Todos os conhecimentos são contextuais e parciais, não há conhecimentos puros ou totais, daí a importância de uma crítica à ciência como saber universal. A ecologia de saberes serve para credibilizar e fortalecer outros tipos de conhecimentos que não apenas o científico, reconhecendo impossibilidade de neutralidade das epistemologias e indicando que a reflexão

³³ Conforme Boaventura (SANTOS, 2010a, p. 400): “Designo por globalização contra-hegemônica o conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências econômicas, sociais, políticas e culturais da globalização hegemônica e que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacentes, ao mesmo tempo que propõem concepções alternativas”.

³⁴ “A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (CHAUÍ, 2013, p. 34).

sobre os conhecimentos deve incidir sobre as práticas de conhecimento e seus impactos. Neste sentido é que nos explica Chaui (2013, p. 33):

A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao saber crítico. Trata-se de uma ecologia porque se assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Numa palavra, a *ecologia de saberes* funda-se na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. Anti-hegemônico, antimoderno, anti-instrumental, o saber crítico emancipatório é interconhecimento, reconhecimento e auto-conhecimento.

Nas ciências sociais e tomando como exemplo o caso do Direito, é notável que o campo jurídico necessita, mais do que nunca, de uma abertura à troca de saberes e a uma visão ampla que possibilite o reconhecimento de outros Direitos que não somente o Estatal. Propostas como o Direito achado na rua³⁵ ou o Direito achado na beira do rio³⁶ têm construído diálogos nesse sentido. Conforme Boaventura (SANTOS, 2007, p. 60), de forma contrária e:

De maneira flagrante, as faculdades de direito têm-se mostrado herméticas ao diálogo com os grupos sociais, bem como com outras áreas do saber, científico ou não. Têm sido espaços marcados, predominantemente, pela ignorância ignorante, daqueles que não têm o conhecimento do que ignoram, ou, pelo seu contrário, a douda ignorância, daqueles que sabem que ignoram o que ignoram.

Daí a importância de o conhecimento se desenvolver em torno de grandes temas e não mais em torno de disciplinas. O diálogo de saberes significa interpretar que os conhecimentos não são campos estanques e apartados dentro da realidade. Segundo Meneses (2008, p. 6), a partir da divisão de saberes e de uma estrutura organizativa que busca gerir, tornar compreensível e ordenado o saber, as disciplinas acadêmicas disciplinam um saber que acaba por justificar desigualdades, “criando outras formas de opressão, que perpetuam a divisão

³⁵ Na conceituação dada por Sousa Júnior (2008, p. 5): “[...] expressão criada por Roberto Lyra Filho ... cujo objetivo é caracterizar uma concepção de Direito que emerge, transformadora, dos espaços públicos – a rua – onde se dá a formação de sociabilidades reinventadas que permitem abrir a consciência de novos sujeitos para uma cultura de cidadania e de participação democrática”.

³⁶ O Direito achado na beira do rio é expressão que nasce a partir do Festival de Direitos (FD) e será melhor trabalhada na subseção 5.4. O evento que desde 2008 discute criticamente o Direito na Amazônia, em Santarém (Pará). Este evento, Festival de Direitos, ocorre anualmente e já está na sua oitava edição, sendo uma iniciativa gerida majoritariamente por estudantes. A proposta de Direito achado na beira do rio é pensada como espaço alternativo de construção de direitos e se justifica pela necessidade de trazer um tratamento desmistificador ao pensamento jurídico. O que se quer é a abertura de um campo de possibilidades na interpretação das normas jurídicas fundado em uma concepção crítica do direito e interconectada com a luta do povo.

abissal da realidade social³⁷; o que não está conforme o definido pela racionalidade moderna volatiliza-se e desaparece”.³⁸

Por isso, Oliveira (2008, p. 29) diz que “A excessiva parcelização e a disciplinarização do conhecimento científico tornaram o cientista um ignorante especializado, acarretando efeitos negativos”. O que traz à tona a fundamental e importante possibilidade de superar os efeitos dessa hiper-especialização, ainda mais notadamente quando se tratar do campo das ciências aplicadas ou das altas tecnologias, cujos impactos na vida das pessoas e sobre os ecossistemas é enorme.

Creemos necessário, então, a transformação de uma ideia de universidade em uma universidade de ideias, onde a universidade estará permeada por muitas racionalidades³⁹, por múltiplos saberes e pelo enredamento entre as diferentes dimensões do conhecer. Onde não terá lugar uma única ideia de universidade, mas a construção coletiva de universidades que partem do diálogo entre saberes e da democratização de espaços estruturais. Tais ideias foram melhores tratadas na próxima subseção.

³⁷ Segundo Santos e Meneses (2009, p. 13), “[...] a ideia de um pensamento abissal [...] opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os actores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que fiam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que fiam do lado de lá da linha)”.

³⁸ Um exemplo de eixos temáticos a serem utilizados como unidade ou módulo curricular para os cursos de Direito é dado por Carlini (2006, p. 46), seriam eles: “FAMÍLIA - com abordagem de conteúdos de Antropologia, Sociologia, Psicologia, História, Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal e Processo Civil. PENSAR O DIREITO - tratado nos enfoques diferenciados, porém complementares, da Filosofia, Sociologia, História, Economia e Política. VIOLÊNCIA URBANA E RURAL - construído com a contribuição do Direito penal, Direito do Trabalho, Sociologia, Antropologia, Direitos Humanos e Direito Urbanístico. O ESTADO E SUA ATUAÇÃO - constituído por conteúdos de Direito Constitucional, Administrativo, Tributário e do Trabalho. ACESSO À JUSTIÇA - com conteúdos de Direito Processual e Direito Constitucional. CONTRATOS - conteúdos de Direito Civil, Direito do Trabalho, Direito Administrativo e Direito do Consumidor. MUNICÍPIO E ESPAÇO TERRITORIAL URBANO - com conteúdos de Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Ambiental, Direito Urbanístico, Direito Penal e Direito Tributário. CRIANÇA, ADOLESCENTE E IDOSO - com a contribuição do Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Previdenciário, Direito Processual e legislação protetiva específica. MERCADO, ATIVIDADE ECONÔMICA E ECONOMIA INFORMAL - com conteúdos de Economia, Política, Sociologia, Direito Empresarial, Direito Econômico, Direito Constitucional, Direito Processual e legislação específica”.

³⁹ “Uma racionalidade feita de racionalidades. Para que esta configuração de conhecimentos ocorra é necessário inverter a ruptura epistemológica. Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum” (SANTOS, 1988, p. 70).

3.4 DA IDEIA DE UNIVERSIDADE À UNIVERSIDADE DE IDEIAS: DA CRISE À CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE POPULAR

Em sintonia com o que foi trabalhado na subseção 3.2 desta dissertação, sobre a educação para o mercado, acreditamos que um dos aspectos da crise da universidade está ligado ao fato de ela se deparar “premiada entre uma sociedade de direitos e uma sociedade de mercado, entre a proposta de pesquisa, o ensino e a extensão voltados para a garantia de processos de humanização e outra, cujo escopo maior é o de atender ao mercado” (CORREIA, 2008, *online*). O que nos traz uma discussão que têm estreita ligação com as condições materiais da vida em sociedade.

Outros aspectos dessa crise, que estão inter-relacionados, podem ser constados com relação a crise da modernidade e da própria ciência. Para Boaventura (Santos, 2011a), são três as crises identificadas: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. A primeira (de hegemonia) foi resultado da incapacidade da universidade em desempenhar de forma satisfatória funções contraditórias que lhe foram atribuídas:

De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista (SANTOS, 2011a, p. 9-10).

Como esta instituição não conseguiu cumprir de maneira cabal essas funções tanto o Estado quando os agentes econômicos se viram obrigados a procurar meios alternativos fora dela. Assim, romperam com sua hegemonia sobre o ensino superior e produção de pesquisa.

Quanto a crise de legitimidade, pode-se afirmar que foi provocada pela maior reivindicação de setores da classe média e popular por acesso à educação superior e para que esta não fosse restrita à formação das elites. A universidade deixou de ser uma instituição consensual por não resolver a contradição entre as expectativas de sua democratização com possibilidade de acesso das classes populares e “[...] a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências” (SANTOS, 2011a, p. 9-10).

Já a crise institucional foi resultado principalmente de sua crise de autonomia. A base dessa crise é outra grande contradição entre: a) a exigência de autonomia das universidades,

para a definição dos seus objetivos e valores; e b) em contraposição, uma enorme pressão pela sua submissão a “critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SANTOS, 2011a, p. 9-10). Essa crise se expressa sob três fatores: financiamento, avaliação externa e produtivismo.

Com a crise do Estado providência e a aplicação das políticas neoliberais⁴⁰, questões já trabalhadas na seção 2, o financiamento da universidade é reduzido e ela é obrigada a buscar outros meios de captar recursos. De qualquer modo acaba por sofrer com cortes orçamentários significativos. O que é contraditório com a chamada sociedade do conhecimento:

A centralidade da educação superior relativamente ao aumento das riquezas não lhe é fonte de privilégios. Paradoxalmente, embora a educação superior seja considerada como fundamental para o desenvolvimento sustentável dos países, seu financiamento tem sido cada vez mais negligenciado pelos poderes públicos. Em quase todos os países houve uma queda considerável nos investimentos públicos da educação superior, o que beneficiou, além de outros fatores, um grande avanço das iniciativas privadas (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 168).

Um ponto significativo e relacionado é que os agentes econômicos e o próprio Estado acabam por formatar uma avaliação externa a universidade colocando a produtividade como critério principal de avaliação. Neste sentido, em se tratando das reformas educacionais do governo Lula da Silva já no seu primeiro mandato, Groppo (2011, p. 52-53) destaca os posicionamentos do setor empresarial:

A posição do empresariado produtivo em relação à reforma educacional, exposta em documentos do CNI (Confederação Nacional da Indústria), manifesta-se a favor da preservação das instituições públicas, inclusive gratuitas. Isto é bem compreensível, já que são as únicas com qualidade para o desafio maior e mais importante – segundo o CNI – de servir à inovação e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Contudo, o empresariado conclama por mudanças na natureza destas instituições, reformando o conceito de autonomia universitária, atrelando-a à avaliação externa segundo parâmetros produtivos.

Por último, o produtivismo assume parte da crise pois ela passa a ser obrigada a entrar na lógica da produção industrial. Porquanto tem que estar vinculada aos novos critérios em busca de financiamento. Novamente conforme informa Groppo (2011, p. 51-52):

⁴⁰ Sobre o pensamento neoliberal Wolkmer (2006, p. 116) diz que: “Tal sistema de princípios e valores exime o Estado de grande parcela de sua responsabilidade, limitando-lhe a intervenção e atuação a garantir o mínimo de bens para todo cidadão. Ao ajustar e estabilizar a economia capitalista para as grandes burocracias e as elites financeiras internacionais, o neoliberalismo acabou, na esteira dessas manobras, contribuindo para acelerar imensos desequilíbrios econômicos, elevadas taxas de desemprego, profundas desigualdades sociais, acentuados desajustes no cotidiano das comunidades locais e o genocídio cultural”.

No Brasil, estas reformas e esta vinculação têm gerado um híbrido público-privado nas instituições públicas, via privatização dissimulada em vez de direta, nos quais os poucos recursos obrigam instituições a buscar fontes alternativas que passam a ser mesmo, muitas vezes, a razão de ser destas, como prestação de serviços, assessorias, consultorias, cursos de especialização e extensão e até cobrança de taxas.

Complementando e sintetizando algumas dessas questões Dias Sobrinho (2005, p. 167) diz que:

O que o pensamento dominante espera hoje da educação superior tem um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais. As principais demandas atuais têm um sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista. A ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central.

Esse modelo para o ensino superior é o que se pode chamar de Universidade Operacional e sua ascensão está em íntima relação com as transformações do capitalismo. Tanto com a crise do Estado nacional⁴¹ quanto com a agenda das políticas neoliberais⁴² e também “no contexto da flexibilização do trabalho, da acumulação flexível do capital, da emergência de uma suposta ‘sociedade do conhecimento’ e da globalização” (GROPPO, 2011, p. 48).

Para Dias Sobrinho (2005, p. 168), quando o conhecimento estabelece este estreito vínculo com a economia a educação superior sofre “[...] uma pesada tendência de comercialização e privatização”. A manifestação disso ocorre dentro de uma cultura empresarial com novos provedores privados, com a redução do estudante ao estatuto de cliente e consumidor, com a diminuição dos financiamentos do Estado, o acirramento da lógica de competição. Também cresce a hegemonia do quantitativo sobre o qualitativo, a lógica da rentabilidade e do lucro, as práticas gerencialistas e ainda o uso privado dos espaços públicos.

Na contramão do pensamento dominante, acreditamos que a universidade deve encampar as necessidades das classes populares. Deve ser pensada a partir das carências sociais e ao invés de ser tratada como um modelo único de universidade deve ser pensada como *locus* de pluralidade de ideias. Como diz Dias Sobrinho (2005, p. 164):

⁴¹ Como alerta Wolkmer (2006, p. 117) o Estado Nacional não parece que deixará de existir, “mas estão sendo postas em discussão suas funções clássicas, para readequá-las aos novos cenários mundiais, gerados pelo confronto entre Sociedade e Mercado”.

⁴² Sobre as políticas neoliberais Santos (2010a, p. 62) diz que: “De todos os fundamentalismos vigentes nas sociedades contemporâneas, o fundamento neo-liberal é, sem dúvida, o mais intenso. Consiste na subordinação da sociedade no seu conjunto à lei do valor que rege a economia de mercado, entendido agora, mais do que nunca, como mercado global”.

Tendo em vista que os esquemas simples de compreensão da realidade social são insuficientes para dar conta da complexidade e da pluralidade de sentidos dos fenômenos humanos, especialmente com a fragmentação e a multiplicação dos conhecimentos, das informações e dos intercâmbios, já não se pode pensar que uma instituição central da sociedade, radicalmente ligada às mudanças do mundo, como é o caso da universidade, possa ser explicada a partir de uma única idéia ou de um só princípio interno.

Diante da diversidade epistemológica e social é preciso que pensemos em uma instituição⁴³ que seja capaz de produzir relações horizontalizadas entre os conhecimentos. De modo que a partir dela possamos construir relações de autoridade partilhada e escapar das hierarquias abstratamente edificadas. Em sentido complementar temos o alerta de Dias Sobrinho (2005, p. 165): “Se a universidade adere acriticamente aos ‘objetivos’ da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestonária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos [...]”.

Para não cairmos na armadilha de um ensino superior que se mostra mercantilizado e dominado pela lógica da produtividade é, pois, necessário contrapor outra(s) lógica(s) a esta instituição. Já que

Quando obsessivos e reduzidos a uma mera dimensão econômica e pragmática, os fetichismos da máxima proficiência, da produtividade, da excelência, e a compulsão pelo conhecimento de pronta aplicação constituem uma ameaça à construção histórica da universidade crítica” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165).

Também entendemos necessário a percepção de que a universidade moderna está intimamente ligada ao Estado moderno e se tornou uma instituição hegemônica,⁴⁴ de produção de conhecimento, junto com a consolidação da sociedade industrial (GROPPO, 2011). Nesse sentido, é preciso construirmos uma nova instituição. Uma que esteja mais ligada a(s) comunidade(s) e ao povo⁴⁵, que seja a base de consolidação de uma nova sociedade e que seja capaz de produzir um diálogo construtivo entre as diversas racionalidades.

⁴³ Para Groppo (2011, p. 38) “[...] a institucionalização da universidade significou o reconhecimento de sua autonomia relativa no seio das sociedades nacionais, ambas em processo de formação e consolidação ao longo da modernidade”.

⁴⁴ “Mas, se foi hegemônica, a universidade nunca foi exclusiva como instituição de ensino superior, nem mesmo em seu auge nos séculos XIX e XX, tendo de dividir ao menos algum espaço com formas de ensino superior não-universitário, institutos de pesquisa não voltados ao ensino, institutos de pesquisa mantidos pelo Estado independentes da universidade, academias, escolas e faculdades isoladas etc” (GROPPO, 2011, p. 40).

⁴⁵ “Segundo Dussel, povo é a categoria estritamente política que engloba a unidade de todos os movimentos, classes e setores explorados. O povo estabelece uma fratura na comunidade política, são os insatisfeitos em suas necessidades pela opressão e exclusão. É o oposto às elites, às oligarquias, às classes dirigentes de um sistema político.” (RIBAS, 2010, p. 83).

Atualmente não é incomum que as universidades tenham como seus objetivos a capacitação para o capital e seus mercados. Isso é fruto da absorção das demandas do capitalismo mundial. Contudo, sabemos que essa vinculação tem estreitado os horizontes do ensino, pesquisa e extensão, indo na contramão de uma educação emancipatória. Para cumprir uma função de emancipação é indispensável que as Instituições de Ensino Superior (IES) não mais estejam a serviço do capital e de sua continuação, mas que, pelo contrário, se aproximem do povo. Haja vista que:

Com a expansão e o vasto domínio da economia de mercado, a educação superior foi levada a embaçar o viço de sua capacidade crítica, da autonomia de pensamento, do hábito da reflexão radical, da capacidade de compreensão global da história humana. As universidades estariam abdicando de sua função de intermediação entre o indivíduo, a sociedade civil e o Estado. Com efeito, as universidades de hoje perderam muito da utopia social dos anos de 1960 e de 1970, que lhes atribuíam um papel central na democratização das sociedades e na diminuição das desigualdades (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 167).

A função das IES vai além da simples formação mão de obra qualificada para o mercado de trabalho capitalista. Também está além de produzir e repassar conhecimentos que geram poder social e melhoria de vida individual de poucos acadêmicos. Acreditamos que a universidade deve ter como pauta o reconhecimento da pluralidade de saberes e a necessidade de sua democratização em busca da emancipação social, distribuição de poderes, dissolução de hierarquias e efetivação de autoridades partilhadas.

Entendemos que o significado disso, para as escolas jurídicas, está na necessidade de uma visão crítica do Direito e da educação. Como será apontado na próxima seção, onde foi feita uma reflexão acerca do ensino, pesquisa e extensão no Direito; das diretrizes curriculares; do pluralismo jurídico; e das práticas emancipatórias: Assessoria Jurídica Popular, Clínicas de Direitos Humanos e Justiça Restaurativa.

4 UMA VISÃO CRÍTICA DO(S) DIREITO(S) E DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: O QUE É(SÃO) O(S) DIREITO(S) PARA QUE SE POSSA ENSINÁ-LO(S)?

Porque os cursos jurídicos ainda são vistos e tratados como cursos para formação de elites? Quais são os problemas dos cursos jurídicos que não os deixam formarem cidadãos ativos e capazes de transformações sociais? É a partir desses questionamentos que buscamos discutir, na presente seção, a visão crítica dos Direitos e da Educação Jurídica. Neste sentido, são oportunas as palavras de Roberto Aguiar (2004, p. 185-186), para quem:

A experiência docente nos cursos jurídicos tem mostrado um fenômeno assustador: o desvanecimento do vigor, do interesse, da curiosidade e da indignação dos alunos, na razão direta de seu avanço no curso. No início, seus olhos brilham, sua curiosidade é aguda, suas antenas estão ligadas para o que acontece no mundo, chegando a assumir posições políticas transformadoras. Aos poucos, na medida em que galgam outros patamares do curso, passam a se ensimesmar, a perder seu afã transformador, abandonando a informalidade criativa e adotando uma indumentária padronizada, uma linguagem estandardizada, marcada por uma retórica ultrapassada, sendo seus sonhos abandonados e substituídos por desejos curtos de passar em concursos ou pertencer a exitosas bancas de advogados para ganhar dinheiro e conquistar a tão decantada segurança burguesa. Seus olhos já não têm mais brilho, sua criatividade desapareceu como habilidade de urdir soluções novas, pressupostos diferentes e teorias transformadoras. Em suma, aquele jovem que entrou na universidade transformou-se, em poucos anos, em um velho precoce.

Para uma profícua discussão, inicialmente foram trabalhadas as temáticas da educação jurídica no Brasil e de sua crise, assim como a crise do próprio Direito e da ineficácia das simples modificações nas diretrizes curriculares como resposta a solução para a totalidade dos problemas jurídicos. Seguindo as línguas do pensamento jurídico crítico foi possível pensar novos direitos e adentrar na reflexão sobre o Pluralismo Jurídico, Assessoria Jurídica Popular, Clínicas de Direitos Humanos e Justiça Restaurativa.

Tais teorias e práticas nos apareceram como formas de fortalecimento das lutas sociais, possibilitando que a educação jurídica se torne uma educação emancipatória que tenha como base a visão do Direito a partir das Epistemologias do Sul. Por certo que o rol de iniciativas abordadas aqui não elimina ou deixa de considerar outras práticas críticas e de viés emancipatório existentes ou potenciais, mas essas foram escolhidas devido sua contribuição para o Bacharelado em Direito da UFOPA.

4.1 EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: A CRISE DO DIREITO E DO ENSINO JURÍDICO

Com forte influência europeia, os primeiros cursos de direito no Brasil nasceram após a independência e durante o Império. Tinham como principal finalidade formar a elite do alto escalão da administração pública imperial para o então Estado independente. Tais cursos foram criados por lei em 1827⁴⁶, mas só foram efetivamente instalados em 1828 nas cidades de São Paulo (no Convento de São Francisco) e Olinda (no Mosteiro São Bento).

Antes da implantação desses cursos em terras brasileiras as classes abastadas, que tinham condições para tal, eram obrigadas a mandarem seus filhos para estudar na Europa. Contudo, após 1828 surge a possibilidade de não mais precisarem cruzar o oceano, tendo as primeiras turmas se formado em 1832.

Saliente-se mais, que o momento político à época exigiu a formação de bacharéis voltados a postos de comando na estrutura política e administrativa do então novo Estado, recém proclamado independente da coroa portuguesa (1822), ou seja, a formação daqueles novos acadêmicos era destinada à composição de uma elite intelectual para a condução da nação (RIGHETTI, 2008, p. 4821).

Tais cursos e tais faculdades eram totalmente afastadas do povo e restritos as elites.⁴⁷ Como dito, segundo Machado (2009, p. 50), a principal finalidade de tal empreitada era a de formar pessoal capaz de “assumir os postos de comando na estrutura burocrático-administrativa e jurídico-política do Estado”. O que também é corroborado por Tomasevicius Filho (2014, p. 230) ao afirmar que pode-se perceber não só pela pesquisa bibliográfica como também pelos currículos daquelas faculdades que “não se destinavam propriamente à formação de advogados, juízes ou promotores, mas, sobretudo, à formação de quadros para as denominadas carreiras de

⁴⁶ “A lei, de 11 de agosto de 1827, abarca determinações variadas, tratando, em seu artigo primeiro, da criação dos dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, na cidade de Olinda, e o outro em São Paulo; o período é de cinco anos para a formação, bem como as seguintes cadeiras: (a) no primeiro ano eram ministradas as cadeiras de Direito Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia; (b) no segundo ano, a continuação das cadeiras do ano anterior e uma cadeira de Direito Público Eclesiástico; (c) no terceiro ano, uma cadeira de Direito Civil, uma de Direito Criminal e uma de Teoria do Processo Criminal; (d) no quarto, continuação do Direito Civil e uma de Direito Mercantil e Marítimo; (e) no quinto ano, uma cadeira de Economia Política, Teoria e Prática do Processo adaptada pelas leis do Império” (TISOTT; OLIVEIRA, 2011, p. 60).

⁴⁷ “A independência política do país não foi exatamente uma ruptura, mas a continuidade do poder imperial sob nova roupagem. Nessa medida, o surgimento de cursos de direito após a independência não traduziu nenhum desejo de mudança, de formação de massa crítica para a discussão de um novo modelo de sociedade, mas apenas a formação da mão-de-obra necessária para sustentar o Estado politicamente independente, ainda que do ponto de vista ideológico a dependência ainda se mantivesse” (CARLINI, 2006, p. 37).

Estado, tanto para atuação no Poder Judiciário, como também nos Poderes Executivo e Legislativo”.

Assim como nos é corroborado de forma contundente Carlini (2006, p. 36):

Criados inicialmente para fornecer mão-de-obra para o Estado recém-formado, os cursos de direito implantados em Olinda e em São Paulo, em 1827, não possuíam maior preocupação com a formação crítica de seus bacharéis nem com a discussão de um modelo para a sociedade da época. Foram cursos criados para preparar profissionais que, no exercício de suas atividades, referendassem a organização social já existente, garantindo o privilégio de uma minoria em detrimento da maioria da população alijada do poder econômico e político.

Para Tomasevicius Filho (2014), como os cursos de Direito eram voltados para as elites ou formadoras da elite e como as necessidades desses grupos é que foram levadas em conta⁴⁸ na formulação das regulações das faculdades, com o aumento dessa camada também foi necessário o aumento do número de “[...] escolas de direito no Brasil no fim do século XIX e início do século XX, o que deu origem a faculdades na Bahia, Ceará, Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais” (TOMASEVICIUS FILHO, 2014, p. 230).

Assim,

A criação dos primeiros cursos, vinculada à necessidade de formação do Estado Nacional, após a independência, marcou, desde o início, o ensino jurídico brasileiro como um ensino voltado à formação de uma ideologia de sustentação política e à formação de técnicos para ocuparem a burocracia estatal. Hoje, essas características ainda continuam presentes, sob novas formas e matizes. Retrógradas e estagnadas, as faculdades e cursos de Direito continuam contribuindo para a reprodução de muitos dos problemas existentes no país (RODRIGUES, 2000, p. 6).

Importante destacar que o cenário intelectual de idealismo da época incutia, naqueles(as) poucos que eram atentos(as) aos problemas do país, uma visão tendente a propor soluções idealistas e “a confundir a eficácia do direito com a imposição de medidas repressivas. Em outros casos, tenderão a acreditar na mudança social por decreto” (LOPES, 2012, p. 214).

Por certo que o interesse do Estado Imperial brasileiro pela educação, de modo geral, também pode ser interpretado de maneira positiva. Haja vista que durante o período colonial quase nada foi feito pelo império português:

⁴⁸ Conforme Tisott e Oliveira (2011, p. 61): “Aqui pode-se fazer uma crítica, pois o Estado Imperial Brasileiro preocupa-se em criar cursos superiores e oferecer a jovens brasileiros de famílias abastadas, no intuito de formar uma elite política e burocrata, sem ao menos ter um ensino fundamental organizado; dessa forma o ensino jurídico nasce sem bases de conhecimentos mínimos para os futuros acadêmicos, sendo aberto o ensino superior somente para a elite econômica do País, a qual possuía condições financeiras de estudar sem subsídio estatal”.

O Estado Brasileiro demonstra agora sua preocupação com o ensino primário, não menos necessário, mas também com o superior, pois durante todo o período colonial não teve investimentos nas áreas de ensino e educação. O estudo, na época, era ministrado por professores particulares, direcionado a famílias com posses e, na maioria dos casos, aos filhos homens, ficando de fora a maioria das mulheres, bem como os menos favorecidos financeiramente (TISOTT; OLIVEIRA, 2011, p. 59).

Ainda conforme o dizer de Tisott e Oliveira (2011), o Estado brasileiro imperial que necessitava de pessoas para compor os espaços políticos e administrativos do Estado nascente não deixou de manter um grande mando regulamentar sobre os cursos. Assim, havia forte controle econômico, político, administrativo e ideológico sobre as academias recém fundadas. Afinal, eram elas as responsáveis pelos futuros agentes políticos e administrativos responsáveis pela consolidação do conjunto das instituições.

O modelo do ensino jurídico, implantado no Brasil, foi a base do modelo de Coimbra, isto é, a maioria dos catedráticos que lecionaram nos primeiros cursos brasileiros, os que não eram portugueses, por sua vez, eram formados na metrópole, pela Universidade de Coimbra, que de fato cria uma hegemonia aos cursos brasileiros, e esse fato trouxe grande influência para o modelo do ensino do Direito, criado no Brasil na época, e influencia até os dias de hoje (TISOTT; OLIVEIRA, 2011, p. 71).

De lá para cá alguns dos problemas da educação jurídica permaneceram. Sendo que para Machado (2009, p. 54):

O ensino e a transmissão desse conhecimento dogmático, desenvolvidos por meio de um método unidisciplinar, como se o fenômeno jurídico pudesse ser abordado em compartimentos estanques e separado da realidade social, econômica e cultural por um corte kantiano que funda o estatuto teórico da ciência do direito a partir de premissas que condicionam geometricamente os seus próprios resultados, independentemente da base material ou histórica do fenômeno jurídico, obedece a uma racionalidade formal que ignora quaisquer indagações acerca dos fatores éticos e morais do direito, apesar do fato, por si só evidente, de que esses fatores são absolutamente necessários à construção de uma racionalidade jurídico-material concretamente democrática e eticamente sustentável.

De fato, grande parte das escolas jurídicas que se tem hoje concentram uma enorme preocupação ao estudo das leis, das doutrinas e das jurisprudências. Enquanto as questões de contexto da sociedade, ao qual o direito faz parte, muitas vezes são relegadas ao esquecimento. Muitas vezes seguindo um “modelo de ensino normativo e tecnicista, com todas as distorções próprias de um senso comum prático e indiferente às questões políticas do direito” (MACHADO, 2009, p. 60). Segundo Rodrigues (2000, p. 14):

O positivismo reduz a validade do Direito à sua positividade. O jusnaturalismo coloca a validade do Direito em parâmetros transcendentais. Ambos, dessa forma, se preocupam com a validade, seja formal ou ideal, desvinculando-se da sociedade e esquecendo-se da eficácia. Esse aspecto, fundamental, porque ligado à legitimidade e não à legalidade, é deixado de lado.

De acordo com Warat (2010, p. 41), as escolas jurídicas internalizam, nos futuros profissionais do Direito, hábitos que não preparam esses estudantes “para enfrentarem os conflitos sociais de sociedades complexas como a nossa”. Haja vista “que lhes marcam seu corpo como se fosse neutro, quando deveria ser o contrário”.

Para Warat, Rocha e Cittadino (1980, p. 148):

O discurso jurídico é considerado pela doutrina tradicional como autônomo e auto-suficiente, encontrando explicação em si mesmo e sendo suscetível de uma análise imanente que não deve remeter-se a elementos extra-normativos. Esta pretensão de imanência absoluta, consagrada pela divisão universitária das ciências sociais, é principalmente defendida pelos normativistas, particularmente por Kelsen. Este autor traduz o princípio da imanência em uma fórmula de significação normativa externada através do critério da pureza metódica, que exclui do âmbito das significações jurídicas qualquer dado que não possa ser derivado das normas positivas válidas.

Ao se referirem ao Direito, como ele é tratado hoje pela formação jurídica em geral, Costa e Aguiar (2015) dizem que se ensina um direito sem memória, que vive do presente e não se importa com o futuro, despreza o contexto e se prende a arranjos linguísticos. Os referidos autores afirmam ainda que, para essa formação, a democracia é pensada apenas como Estado de Direito formal. Por estes cânones o Direito e a educação jurídica se negam enquanto políticos e se distanciam de um pensamento interdisciplinar. Sendo que “O máximo que os juristas atingem na sociedade, de forma crítica, exaure-se na Constituição” (COSTA; AGUIAR, 2015, p. 404).

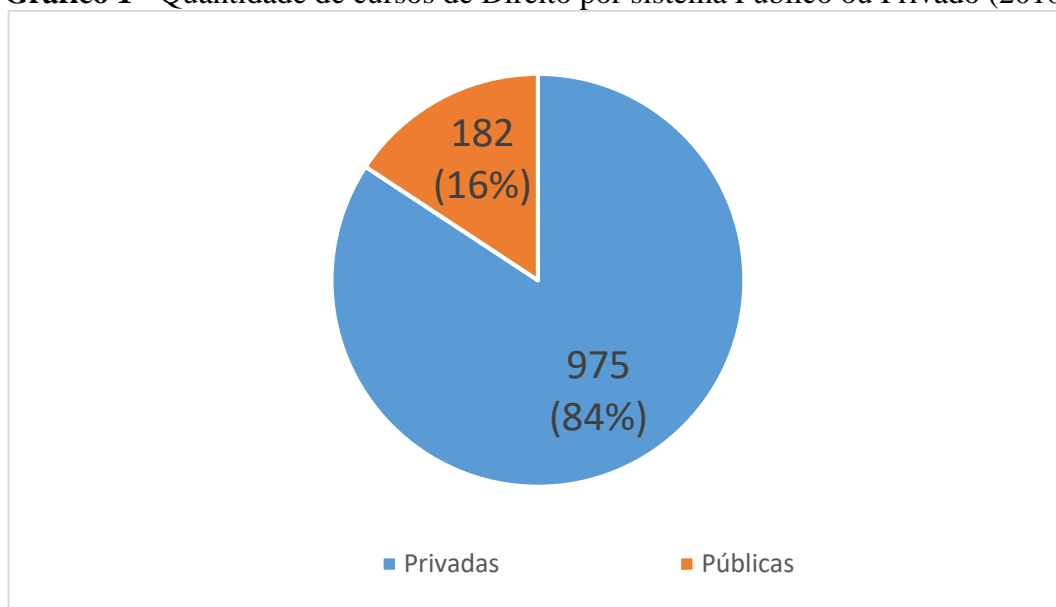
O reflexo disso é o de termos atualmente no Brasil uma enorme quantidade de cursos jurídicos e, porém, diante de tantos números tão pouca preocupação com uma maior qualidade. Muitos cursos jurídicos só estão preocupados com o mercado de trabalho, formando para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ou para concursos públicos. Contraditoriamente, o que se percebe é que muitas vezes nem mesmo essa demanda não é suprida com qualidade. Conforme Rodrigues (2000, p. 7):

A realidade do ensino jurídico no Brasil é que ele não forma, deforma. Os cursos de Direito estão anualmente entre os mais procurados no país. Formam-se por ano muito mais profissionais do que o mercado de trabalho pode absorver. No entanto, reclama-se a falta de bons profissionais. Isso pode ser creditado, em grande parte, à má

qualidade de ensino de graduação vigente. É necessário reformulá-lo. Essa é uma constatação geral.

Podemos perceber que, como regra, o aumento dos cursos jurídicos está relacionado a uma perspectiva mercadológica. Tanto que a maioria da oferta é feita por universidades privadas (ver gráfico 1). Conforme os dados da Fundação Getúlio Vargas (2014, p. 7) os cursos jurídicos oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, em 2010, somavam 975, ou seja 84%.

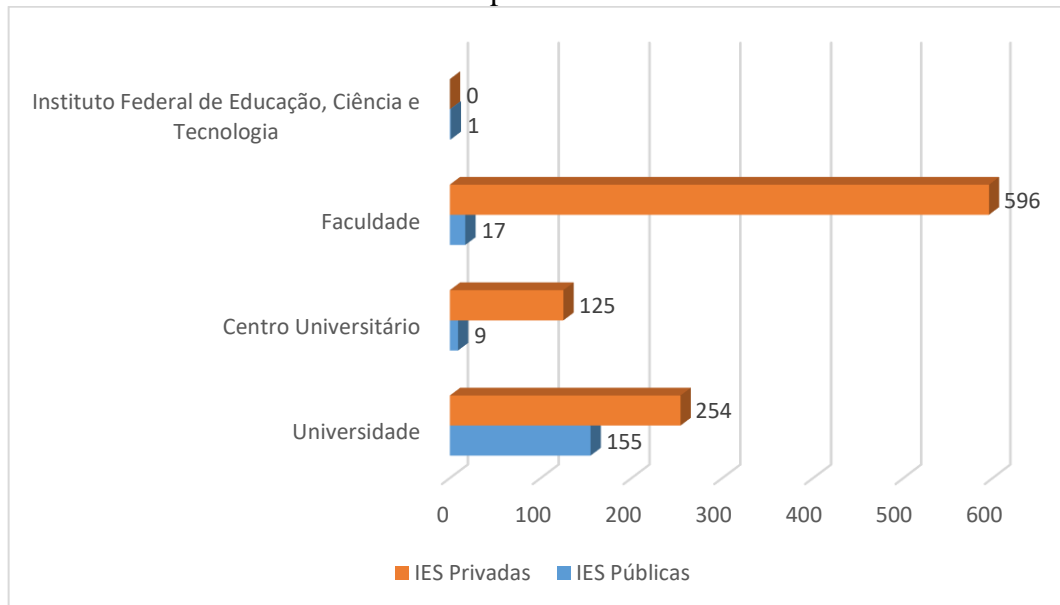
Gráfico 1 - Quantidade de cursos de Direito por sistema Público ou Privado (2010)



Fonte: Elaboração própria (2016), a partir dos dados de Fundação Getúlio Vargas (2014).

As IES privadas também predominavam em todas as regiões do país. Além do mais a maioria é academicamente organizada enquanto Faculdade, 596 de 975. Diferentemente, nas IES públicas a maioria é organizada enquanto Universidade, 155 de 182 (conforme gráfico 2).

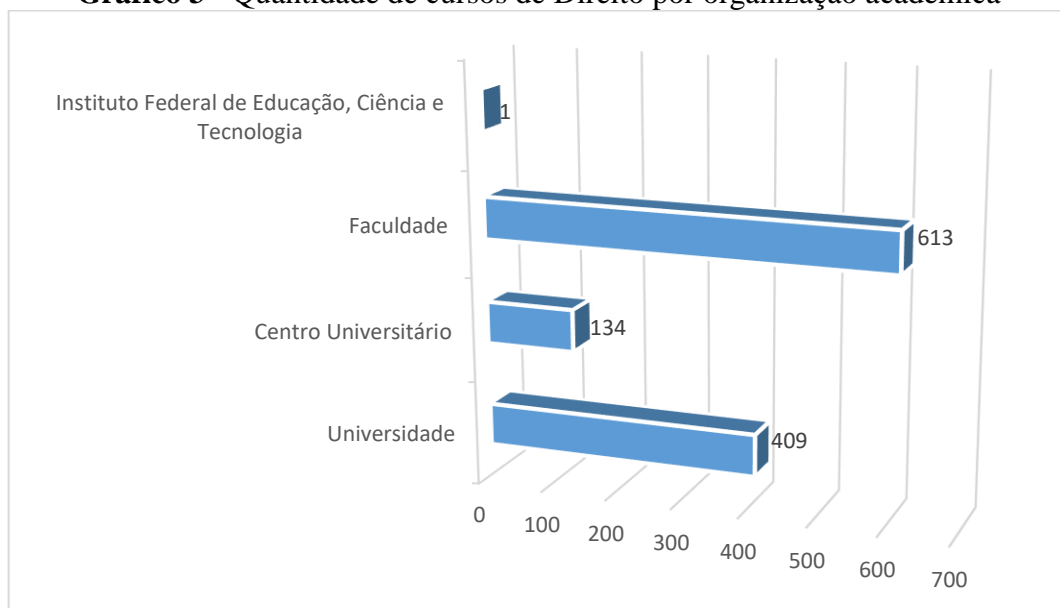
Gráfico 2 - Quantidade de cursos de Direito por organização acadêmica e sistema público ou privado



Fonte: Elaboração própria (2016), a partir dos dados de Fundação Getúlio Vargas (2014).

Considerando o todo, eram as IES organizadas como faculdades que prevaleciam com 613 cursos, seguidas das universidades com 409 cursos, dos centros universitários com 134 e dos institutos federais com apenas 1 (um) curso (conforme gráfico 3).

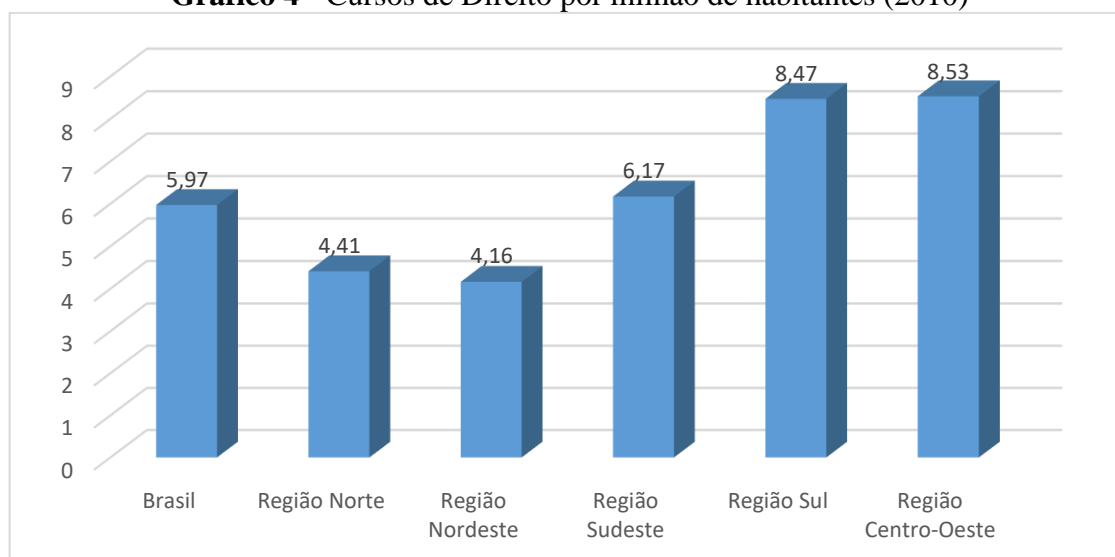
Gráfico 3 - Quantidade de cursos de Direito por organização acadêmica



Fonte: Elaboração própria (2016), a partir dos dados de Fundação Getúlio Vargas (2014).

Quanto a proporção de cursos por habitantes temos a proporção de 5,97 cursos por milhão de habitantes no Brasil (conforme gráfico 4), enquanto que a região Centro-Oeste detém a maior quantidade de cursos jurídicos por milhão, 8,53.

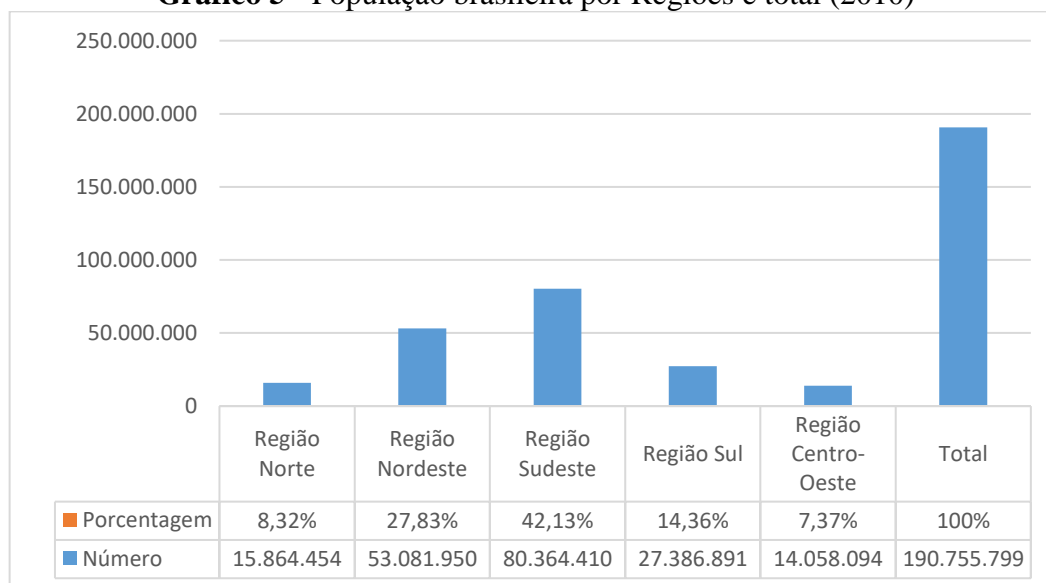
Gráfico 4 - Cursos de Direito por milhão de habitantes (2010)



Fonte: Elaboração própria (2016), a partir dos dados de Fundação Getúlio Vargas (2014).

A disparidade nos números se revela quando comparamos à população brasileira por regiões. Já que a Região Centro-Oeste tem apenas 7,37% da população brasileira (conforme gráfico 5), mas em contraposição detém a maior quantidade de instituições por milhão de habitantes.

Gráfico 5 - População brasileira por Regiões e total (2010)



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de Fundação Getúlio Vargas (2014).

Ao que se refere especificamente ao enorme crescimento das universidades privadas, Machado (2009, p. 60) afirma que é:

Desnecessário dizer que a expansão dos cursos jurídicos no Brasil deveria ter sido feita com preocupações de qualidade, atendendo às demandas e carências regionais, às necessidades da sociedade brasileira e a um projeto autêntico de desenvolvimento nacional, não apenas em atenção aos interesses mercadológicos, ou mercantilistas, dos empresários da educação, orientados pela lógica do lucro, como tem acontecido nos últimos tempos.

Sobre isso Costa e Aguiar (2015) nos esclarecem que esta expansão desordenada das escolas jurídicas não é de hoje, vem desde o período da ditadura civil-militar. Onde houve uma grande e rápida expansão do ensino superior privado principalmente nos cursos tidos como de menor custo, como o de direito. Esse crescimento não veio acompanhado da mesma qualidade dos que eram ofertados nos estabelecimentos públicos, principalmente por não desenvolverem pesquisa e extensão. De outra parte, esses novos cursos serviram para formação política e ideológica vinculada as necessidades do regime vigente.

As consequências de uma tal formação perduram até os dias atuais:

A Teoria do Direito, ou melhor, o senso comum teórico dos juristas reproduzido desde então fez com que os bacharéis separassem o Direito da Política, não questionando sua legitimidade democrática e sua justiça, além de somente verem no Estado a produção normativa. Sem se ler os autores do positivismo, era reproduzido um arremedo teórico que pensava ser neutro na aplicação do Direito, fazendo, assim, o que o regime desejasse. No máximo, era aprendido, nas primeiras lições, um tridimensionalismo que terminava por ser novamente positivista (COSTA; AGUIAR, 2015, p. 410).

Se de um lado o regime mudou e a própria sociedade teve significativas mudanças, de outro a lógica privatista ainda prossegue. De tal forma que Machado (2009, p. 59) não entende como exagerado falar “que o ensino jurídico no Brasil está praticamente entregue a lógica do lucro e da exploração econômica, levada a efeito pelos empresários da educação que passaram a enxergar nesse ‘filão’ de mercado um negócio extremamente lucrativo”.

A expansão desordenada, o ensino deficiente, assim como a lógica mercadológica, entre outros motivos, leva o ensino jurídico a uma crise⁴⁹. Conforme o alerta Machado (2009, p. 4), quando diz que:

⁴⁹ Apesar de maioria dos autores consultados entenderem pela crise do direito e do ensino jurídico, é interessante apontar a perspectiva de Pedro Feitoza (FEITOZA, 2011) para quem não haveria crise já que a qualidade dos cursos jurídicos nunca foi realmente boa: “Apesar de considerarmos plenamente válidos os diagnósticos apontados pelos autores, analisados por nós em pesquisas recentes, apresentamos uma divergência semântica a essa ideia de

Realmente, são vários os aspectos de crise que atingem o atual modelo de ensino jurídico praticado no país, como, por exemplo, o ensino essencialmente formalista, centrado apenas no estudo de códigos e das formalidades legais; o ensino excessivamente tecnicista, resumido no estudo das técnicas jurídicas de interpretação e aplicação dos textos legais sem qualquer articulação com os domínios da ética e da política; o predomínio incontestável da ideologia positivista; o ensino completamente esvaziado de conteúdo social e humanístico; a baixa qualidade técnica da maioria dos cursos jurídicos; a proliferação desordenada desses cursos sem nenhum controle eficiente sobre a qualidade dos mesmos; o predomínio de uma didática superada e autoritária, centrada exclusivamente na aula-conferência e na abordagem de conteúdos programáticos aleatoriamente definidos etc.

Notadamente, ainda encontramos grande domínio da lógica positivista, que exacerbadamente entende a universidade enquanto local de produção de conhecimentos relativamente puros e neutros. O que nos parece convincente com a crítica de Sánchez Vázquez (2007, p. 34) quando assevera que a ordem social vigente é mantida pela inculcação dos “atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns e preocupações” despolitizados criados pela ideologia dominante.

Outro autor que pensa em sentido aproximado é Harvey (2005, p. 14), que afirma acerca da necessidade de uma crítica “que pudesse ‘desconstruir’ (para usar o jargão em vigor) o modo como determinados tipos de conhecimento, aparentemente ‘neutros’, ‘naturais’ ou até ‘óbvios’, eram capazes de ser, de fato, meios instrumentais de preservação do poder político”.

Já para Roberto Aguiar (AGUIAR, 2004, p. 185):

A estruturação pedagógica atrasada, as aulas ministradas em salas lotadas, a pouca exigência acadêmica condenam esses cursos ao papel de formadores de despachantes, que operam perifericamente com as normas, usando seu fraco bom senso, já que não tratam os comandos normativos com um mínimo de rigor. Essa fragilidade dos cursos faz com que seus professores só trabalhem com textos, no máximo referidos às vivências pessoais dos docentes, tudo isso iluminado pelas poucas velas de doutrinas ultrapassadas e preconceitos camuflados.

Em admirável síntese, sobre a situação da educação jurídica brasileira, Rodrigues (2000) diz que, em geral, ela ainda se caracteriza pelo tradicionalismo e conservadorismo. Tendo em regra um ensino dogmático, codificado e formalizado, que tem raízes na influência do

crise que pode levar a entendimentos equivocados. Nossa divergência brota, inicialmente, do significado mais comum da palavra crise. De acordo com o novo dicionário Aurélio, a palavra crise significa ‘ponto de transição entre um período de prosperidade e outro de depressão’, ‘momento perigoso ou difícil de uma evolução ou de um processo’, ‘decadência, queda, enfraquecimento’. Ou seja, no nosso entendimento, só poderíamos falar em ‘crise da educação jurídica’ caso a qualidade dos cursos jurídicos estivessem passando por um momento de queda em relação à evolução histórica de qualidade desses mesmos cursos”.

positivismo⁵⁰ e na adoção do método lógico-formal como único adequado. Isso acaba por transformar a ciência do Direito em ciência do direito positivo.

Restringido à análise da legalidade e validade das normas, esse tipo de educação desconhece as necessidades sociais e pouco questiona sua eficácia e legitimidade. Levando, assim, a uma supervalorização do judicialismo e do praxismo e dando maior importância ao saber-fazer em detrimento ao porque-fazer.

Rodrigues (2000) enfatiza, ainda, a predominância da aula conferência, a pouca flexibilidade dos currículos e sua unidisciplinaridade. Destaca também que o perfil dos(as) alunos(as) é o de alunos(as) acomodados(as), que escolhem o Direito apenas porque querem um diploma de nível superior. Ademais, segundo o referido autor, percentual significativo dos(as) professores(as) são mal preparados(as), usando o magistério como uma segunda renda ou como modo de ganhar status relevante para sua real profissão, não vivendo verdadeiramente a realidade acadêmica no seu tripé ensino, pesquisa e extensão.

Seguindo a conclusão de Rodrigues (2000), acreditamos que a crise da educação jurídica e do Direito não pode ser entendida como meramente pedagógica, pois reúne maior quantidade de fatores. Para Freitas Filho (2013, p. 72):

A crise do ensino jurídico pode ser verificada em dois momentos distintos: na formação do ator jurídico e na sua atuação prática como profissional do Direito. Tanto na aplicação do Direito quanto na formação do ator jurídico está presente um conjunto de práticas, valores, procedimentos, concepções, condicionantes culturais e históricas, que compõem um ideário do ator jurídico.

Deste modo, as escolas jurídicas funcionam como reprodutoras da ideologia dominante e servem à manutenção do status quo: “A cultura jurídica de formação vai legar ao operador do direito um dado universo conceitual, uma determinada matriz ideológica que lhe confere conseqüentemente um tipo de socialização política e também de função social” (FREITAS FILHO, 2013, p. 73). Sem buscar reduzir o problema do ensino jurídico tão somente às questões curriculares e didático-pedagógicas, na próxima seção foram trabalhadas as Diretrizes Curriculares do Curso de Direito.

⁵⁰ Para o referido autor (RODRIGUES, 2000, p. 14): “O positivismo, como teoria antimetafísica, tem-se prendido, no Brasil, à análise do conjunto normativo positivado pelo Estado e, dessa forma, não consegue superar o direito posto, apenas o reproduzindo. Seu método, o lógico-formal, que apenas consegue apreender o dever-ser, não tem condições de superar o direito existente e vê-lo de forma dinâmica dentro da dialética social. O positivismo, através de seu método, reduz o Direito à lei e busca apenas fazer do sistema legal um sistema unívoco, fechado e completo. Dessa forma, consegue, inclusive, muitas vezes, obscurecer as próprias contradições existentes no ordenamento legal, fazendo-o parecer adquirir as características que lhe imputa”.

4.2 DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

Segundo Junior e Torelly (2009), pode-se resumir em três momentos a trajetória dos marcos legais e regulatórios dos cursos de Direito: a) momento do currículo único, de 1827 até 1962; b) momento do currículo mínimo, de 1962 até 2004; e c) momento das diretrizes curriculares, de 2004 até o presente momento.

Desde a criação dos cursos de Direito no Brasil até 1962, fora pequenas modificações, vigorou o modelo de currículo único para todos os cursos jurídicos “do país independentemente de suas peculiaridades regionais. Esses currículos contemplavam quase sempre nove cadeiras, ou cátedras, que deveriam ser cursadas em cinco anos” (CARLINI, 2006, p. 36). Esse tipo de lógica fez com que os currículos dos cursos de direito fossem muito rígidos e homogêneos com forte controle do Estado e longe de qualquer neutralidade, pois continha grande influência político-ideológica dos grupos que estavam no poder (CARLINI, 2006). Em outras palavras:

Os primeiros cursos jurídicos brasileiros tinham um currículo fixo, composto por nove cadeiras e com duração de cinco anos. Esta grade curricular demonstrava nas disciplinas que compunham, como Direito Natural e Direito Público Eclesiástico, uma forte vinculação orgânica com o Império e suas bases político-ideológicas (KRÜGER, 2010, *on-line*).

Por isso, conforme Carlini (2006), não é de causar espanto que os currículos dos cursos jurídicos tenham acabado por ser tornar um dogma. Consequentemente, que isso acarrete grandes resistências quando há alguma pretensão de propostas curriculares mais abertas, mais críticas e voltadas não somente para “transmissão” de conhecimento como também para a investigação.

Com o Parecer 215, de 15 de setembro de 1962, temos o segundo momento que estabelece o currículo mínimo. Ou seja, um conjunto de conteúdos mínimos que servem de base para a construção dos currículos de cada IES. Tal período teve como influência principal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024 de 1961 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE).

Conforme Krüger (2010, *on-line*):

Em 1962 ocorreu a primeira mudança básica em nível curricular. O Conselho Federal de Educação, através do Parecer 215 implantou um currículo mínimo para o ensino do Direito, até então todos haviam sido plenos. Com essa mudança os cursos jurídicos poderiam se adaptar às necessidades regionais. A duração continuou fixada em 5 (cinco) anos, nos quais deveriam ser estudadas, no mínimo as seguintes quatorze

matérias: Introdução à Ciência do Direito; Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil (com prática Forense), Direito Internacional Privado; Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado), Direito Internacional Público; Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com Prática Forense), Direito Financeiro e Finanças; Economia Política.

Para Junior e Torelly (2009) esse período detinha as seguintes características:

- a) Enfatização do exercício profissional, cujo desempenho resultavam especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE);
- b) Falta de liberdade das IES para reformulações nos componentes curriculares, inclusive com detalhamento de conteúdos obrigatórios pelo CFE, inibindo a inovação e criatividade;
- c) Prevalência de conhecimentos e informações em que prevaleciam, muitas vezes, interesses corporativos;
- d) Proposta de mensuração do desempenho profissional ao final do curso;
- e) Pretensão de um profissional “preparado” como produto final;
- f) Fixava uma determinada habilitação assegurando o exercício de uma profissão regulamentada;
- g) Emissão de um diploma para validar o pleno exercício profissional.

Ou seja, conforme Krüger (2010), a estrutura até então vigente não foi fortemente alterada pelo novo currículo, já que na prática ainda continuou dogmático, rígido e de tendência profissionalizante. Houve até redução das matérias de cultura geral e de cunho humanista e “embora mais flexível que os anteriores não eliminaram a desvinculação do ensino jurídico com a realidade política, econômica, social e cultural do país” (KRÜGER, 2010, *on-line*).

Já o terceiro período tem como base a Resolução CNE/CES nº 9/2004, publicada em 29 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação. Que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes até o presente momento para os cursos de Direito no Brasil, válidas tanto para o setor público quanto privado.

As diretrizes curriculares constituem assim, no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior, pois que visam a assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, como forma de romper com a rigidez dos “currículos mínimos”, de todos os cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas), que deveriam ter, a partir daí, segundo a normativa jurídico-educacional, suas diretrizes curriculares específicas sendo elaboradas pelo CNE e homologadas pelo MEC (LINHARES, 2009, p. 304).

De acordo com Linhares e Linhares (2009), são 3 (três) os eixos de formação jurídica interligados, pelos quais o cursos jurídicos devem trabalhar seus conteúdos e atividades. Quais sejam:

Eixo de Formação Fundamental: objetiva integrar o aluno no campo jurídico, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber; 2. Eixo de Formação Profissional: abrange o enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos estudados, sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil; 3. Eixo de Formação Prática: objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos (LINHARES; LINHARES, 2009, p. 488).

Esse período é capitaneado pela ideia de habilidades e competências. Segundo Junior e Torelly (2009, p. 306-307) pode-se entender que:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais fundamentam-se na ideia de flexibilidade, de criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, de maior autonomia das instituições na definição das suas propostas curriculares, de definição das competências e habilidades que se deseja desenvolver, de valorização da autonomia do estudante na construção do conhecimento e, por fim, do entendimento de que a graduação constitui-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente.

Já o art. 4º da Resolução 09/2004 define as habilidades e competências que são, pelo menos, as seguintes:

- I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II - interpretação e aplicação do Direito;
- III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- VII - julgamento e tomada de decisões; e,
- VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Desde o ponto de vista de Alves Neto (2011) a noção de competência, que se torna hegemônica no campo curricular, acredita na possibilidade de se combater a crise do mundo do trabalho e possibilitar a reestruturação produtiva da sociedade apostando, contraditoriamente, no “caráter mais comportamental e individual de formação como modelo de superação da crise” (ALVES NETO, 2011, p. 47). O que acaba por exigir mais flexibilização da formação como forma de sujeição às regras mercadológicas.

A conclusão desta saída é a de que o currículo seria uma espécie de vilão da educação jurídica e de que a resolução da crise (diga-se, estrutural) estaria em um novo conjunto normativo e novo currículo. Porém, “mais de cem anos de continuadas mudanças curriculares não têm resolvido nenhum dos problemas básicos da educação jurídica” (RODRIGUES, 2000, p. 137).

A contradição, na aposta do currículo como único vilão, fica mais clara quando se tem em conta que mesmo agora, quando as diretrizes dão grande liberdade para que os cursos elaborem seus currículos, não houve mudanças significativas na imensa maioria. Demonstrando que não é apenas sintoma de problemas nos currículos, mas de uma crise estrutural. Assim como afirma Carlini (2006, p. 45), isso se deve à algumas circunstâncias:

Uma delas, com certeza, foi o Longo tempo em que os cursos tiveram currículos rigidamente estabelecidos pelo governo federal. Não foi possível, para a maior parte dos cursos de Direito, superar essa herança de rigidez e mesmice, e nem implantar inovações oriundas de um amplo debate, honesto e sensível com os docentes e alunos de Direito e com todos os segmentos da sociedade direta e indiretamente interessados na formação dos futuros juristas.

O certo é que há outras questões importantes a serem destacadas ao lado das questões curriculares. Rodrigues (2000), por exemplo, diz que não adianta criar disciplinas novas ou reformar os currículos se não houver corpo docente qualificado para as novas demandas. Também não se pode crer que pela simples criação de disciplinas consideradas críticas, a exemplo da Ciência Política, Filosofia e Sociologia do Direito, a educação jurídica vai melhorar automaticamente. Haja vista que mesmo estas disciplinas podem ser abordadas de maneiras pouco críticas e até dogmáticas. Além do mais, prossegue Rodrigues (2000), não se pode pensar em melhoria se não houver uma verdadeira articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Impende destacar também a questão da infraestrutura, das melhorias salariais dos professores e professoras, da garantia de permanência dos acadêmicos, etc. Tudo isso

transcende a simples mudança curricular, já que a cultura jurídica que fundamenta a produção e reprodução das juridicidades é mais ampla do que a educação jurídica formal.

Conforme nos diz Lopes (1997, p. 76-77 apud FREITAS FILHO, 2013, p. 72-73), a cultura jurídica:

São as atitudes que fazem do sistema um todo, uma unidade, e que determinam o lugar dos aparelhos e das normas na sociedade globalmente considerada. A cultura jurídica engloba tanto as atitudes, hábitos e treinamento dos profissionais quanto do cidadão comum. A esfera da cultura jurídica envolve as questões de como se preparam os juízes e os advogados, o que os cidadãos pensam do Direito, quais as pessoas ou grupos que recorrem aos juízes e tribunais, para que se socorrem de advogados, qual a relação entre a estrutura de classes da sociedade e o uso ou não das instituições jurídicas. Estas e outras questões dizem respeito à cultura jurídica, ou, usando outras palavras, ao imaginário jurídico, quer dos profissionais, quer dos leigos.

Deste modo, como será trabalhado a seguir, entendemos que é necessário o repensar de novos Direitos (Pluralismo Jurídico) que, imbuídos da consecução de uma educação emancipatória e da democratização das estruturas sociais e acadêmicas, garantam e legitimem as lutas sociais por emancipação.

4.3 PENSAR O(S) NOVO(S) DIREITO(S): PLURALISMO JURÍDICO E LUTAS SOCIAIS

O destaque para pensar novos direitos é feito a partir da procura por caminhos seguros para discutir os problemas do Direito e do Ensino Jurídico. Assim, ao buscar as causas da crise do ensino jurídico algumas questões se colocaram como fundamentais para estudo:

O que explica esse quadro desolador no ensino jurídico em geral? Muitas causas podem ser apontadas e discutidas: a pouca interação entre professores e alunos, o excesso de aulas expositivas, a ausência quase total da pesquisa como elemento do ensino, a falta de didatismo e a sobra de hermetismo na postura dos professores, a opção comum dos professores pela mistificação sobre a clareza analítica, a valorização da prolixidade como suposta qualidade do profissional do direito, a desvalorização da faculdade como um lugar para se aprender o direito, a profissionalização precoce dos alunos, a incapacidade das faculdades de direito de se organizarem como centros efetivos de ensino, entre outras (PINTO; CORRÊA; PINTO, 2013, p. 187)

De outro ponto, conforme Freitas Filho (2013), as transformações em importantes áreas externas ao ensino jurídico propriamente dito, como economia e geopolítica internacional, levaram o modelo de direito que tem suas raízes ainda no século XIX a uma falência, ou seja,

ele não consegue mais dar respostas aos novos conflitos que são apresentados aos(às) intérpretes jurídicos(as).

Podemos dizer que, a partir da segunda metade do século XX, vêm ocorrendo mudanças avassaladoras no campo da economia que acabam por fazer com que o paradigma da cultura jurídica veiculado nas faculdades de direito e praticado na forma de uma cultura de aplicação do direito tenha se tornado insuficiente para responder às demandas da sociedade por soluções satisfatórias dos conflitos existentes (FREITAS FILHO, 2013, p. 76).

Tais apontamentos nos levam a pensar que a reflexão crítica sobre os novos Direitos não pode ser delimitada apenas pelos problemas internos ao Direito, como as questões curriculares, ou apenas internos a própria universidade. E, deste modo, se faz fundamental a construção de um pensamento jurídico emancipador, que deve ter como base principal a luta dos espoliados e oprimidos e a busca pela satisfação de suas necessidades. Precisa estar amparado na realidade concreta, contra as mazelas sociais e buscando a transformação das relações de opressão. Esta respectiva teoria crítica é conceituada por Wolkmer (2009, p. 5):

[...] como o instrumental pedagógico operante (teórico-prático) que permite a sujeitos inertes e mitificados uma tomada de consciência, desencadeando processos que conduzem à formação de agentes sociais possuidores de uma concepção de mundo racionalizada, antidogmática, participativa e transformadora. Trata-se de proposta que não parte de abstrações, de um a priori dado, da elaboração mental pura e simples, mas da experiência histórico-concreta, da prática cotidiana insurgente, dos conflitos e das interações sociais e das necessidades humanas essenciais.

É o que nos diz Machado (2009, p. 26) quando afirma que:

A recuperação da dimensão axiológica do direito e de sua ciência, bem como do conteúdo social da função do jurista, numa sociedade industrial de transformações rápidas e desenvolvimento sustentado, é tarefa que passa pela revisão de alguns paradigmas e, necessariamente, pela maneira como se concebe o direito e como se transmite o saber jurídico.

Assim, a pauta de uma Teoria Crítica do Direito está, como nos informa Ansari (2012, p. 95), na politização das questões jurídicas, “[...] considerando o Direito em seu aspecto sócio-político macro e seu papel histórico de ferramenta de manutenção de ordens hegemônicas”. Ou seja, criticar o Direito é questionar o “status quo da ordem política em que se estrutura a sociedade, e se insere no campo da reivindicação por mudanças que vão além da esfera jurídica” (ANSARI, 2012, p. 95).

É também neste sentido que Marques Neto (2001) exorta, aqueles e aquelas que veem no Direito um instrumento de libertação e de justiça social, à lutar para a renovação do ensino jurídico de seu caráter dogmático, pois:

Não será com simples reformas curriculares, mas com a definição de um novo tipo de ensino em consonância com um novo tipo de ciência jurídica dialeticamente integrada à realidade social, que se poderão propor novos objetivos para um ensino do Direito engajado na construção de uma sociedade melhor e mais justa. Só então o ensino jurídico deixará de constituir uma simples e alienada transmissão de conhecimentos, para assumir o caráter de atividade visceralmente ligada à pesquisa e à extensão, enriquecendo-as e enriquecendo-se com elas, dentro de um sistema universitário aberto à investigação e à crítica, em que os conhecimentos sejam produzidos em comum pelos professores com a participação ativa dos alunos, e em que as atividades interdisciplinares sejam muito mais do que uma mera justaposição de conhecimentos de áreas diferentes (MARQUES NETO, 2001, p. 216-217).

Segundo Wolkmer (2009), os(as) espoliados(as) e oprimidos(as) devem ser identificados com uma pluralidade que compõem os movimentos sociais recentes: camponeses(as), indígenas, negros(as), mulheres, minorias étnicas e outros(as). Pois essa identificação se deve “em função de postura que permitiu que sujeitos inertes, dominados, submissos e espectadores passassem a sujeitos emancipados, participantes e criadores de sua própria história” (WOLKMER, 2009, p. 196).

De outro ponto, para dialogar com esses novos sujeitos ou, ainda, sujeitos insurgentes, precisamos pensar um novo Direito ou, ainda, novos Direitos. Concorde-se com Lyra Filho (1993, p. 27) quando diz que: “O grande equívoco, evidentemente, é confundir o Direito com aquilo que a pseudociência dogmática isola, para focar apenas um aspecto mutilado do Direito, que urge recompor”. Para esclarecer essa interpretação é oportuna a análise de Machado (2009, p. 27-28), para quem:

Em resumo, na verdade a teoria jurídica crítica tem procurado romper com o mito da neutralidade do direito, demonstrando que a interpretação e aplicação dogmática da lei, de forma supostamente neutra e equidistante dos conflitos sociais, em certos casos, pode ser uma servil reprodução dos interesses da classe econômica dirigente, os quais se encontram previamente consolidados na norma jurídica. Assim, a estratégia adotada por esses diferentes “usos do direito” significa, inclusive do ponto de vista epistemológico, a busca de um pluralismo jurídico democrático, porquanto procura explorar as fissuras, contradições e ambiguidades do ordenamento jurídico positivo, bem como as chamadas “regras programáticas” e os princípios gerais do direito, internalizando na estrutura jurídica estatal os interesses das classes populares, historicamente excluídas do processo decisório, sempre na tentativa de conferir uma função efetivamente social e um papel transformador ao direito.

Neste sentido, não pensamos um único Direito, senão em um pluralismo jurídico. Que é uma multiplicidade de práticas que coexistem em um mesmo espaço sociopolítico e interagem por meio de conflitos e consensos, sendo oficiais ou não oficiais e tendo “sua razão de ser nas necessidades existenciais, materiais e culturais” (WOLKMER, 2009, p. 189).

Para encampar as lutas dos sujeitos insurgentes é necessária a edificação de projetos políticos, jurídicos e sociais que possam combater as condições econômicas geradas pelo Capitalismo e sua proposta de desregulamentação social neoliberal (que tem amparo na globalização hegemônica atualmente regida pelo sistema financeiro internacional), já que:

Além da questão interna das demandas de populações excluídas em decorrência do processo migratório, a globalização também se apresenta como um fenômeno que põe em xeque alguns conceitos fundamentais para o paradigma teórico do século XIX. As ideias de soberania territorial, de territorialidade da aplicação da lei, monismo jurídico, segurança jurídica, por exemplo, não resistem a uma ordem mundial em que o sistema financeiro internacional consegue proeminência na determinação de políticas públicas internas e consegue também condicionar reformas legais e influenciar de forma significativa a realização de uma reforma do Poder Judiciário (FREITAS FILHO, 2013, p. 77).

As lutas contra-hegemônicas e anticapitalistas precisam de um pluralismo jurídico entendido como projeto de alteridade. Como afirma Wolkmer (2006, p. 114):

Ora, diante dos recentes processos de dominação e exclusão produzidas pela globalização, pelo capital financeiro e pelo neoliberalismo que vem afetando substancialmente relações sociais, formas de representação e de legitimação, impõe-se repensar politicamente o poder de ação da comunidade, o retorno dos agentes históricos, o aparecimento inédito de direitos relacionados às minorias e à produção alternativa de jurisdição, com base no viés interpretativo da pluralidade de fontes. Certamente que a constituição de uma cultura jurídica antiformalista, antiindividualista e antimonista, fundada nos valores do poder da comunidade, está necessariamente vinculada aos critérios de uma nova legitimação social e de um novo diálogo intercultural. O nível dessa eficácia passa pelo reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais (aqui incluindo os grupos culturais minoritários), de suas diferenças, de suas necessidades básicas e de suas reivindicações por autonomia. Por conseguinte, é fundamental destacar, na presente contemporaneidade, as novas formas plurais emancipatórias e contra-hegemônicas de legitimação do Direito.

Wolkmer (2006, p. 117) entende que há um declínio da representação política tradicional e que as estruturas judiciais e estatais não conseguem responder com eficácia “à pluralidade de demandas e conflitos, do crescente aumento de bolsões de miséria e das novas relações colonizadoras de países ricos com nações em desenvolvimento”. Deste modo, fica perceptível que é necessário buscar alternativas que levem ao “reconhecimento à diferença

(singular e coletiva) de uma vida humana com maior identidade, autonomia e dignidade” (WOLKMER, 2006, p. 117).

Para tal intento pensamos da mesma forma que Fonseca e Rampin (2015), para quem as lutas por transformações e pela construção de um saber jurídico emancipatório estão umbilicalmente ligadas e “a serviço da emancipação de homens e mulheres que, empoderadas(os) a liberar a sua voz e seus sonhos no espaço público da política, possam realizar uma transformação da sua realidade e de toda a coletividade” (FONSECA; RAMPIN, 2015, p. 43). Por certo que não falamos de qualquer luta ou de qualquer pluralismo e sim do que:

[...] comprometido com a alteridade e com a diversidade cultural projeta-se como instrumento contra-hegemônico, porquanto mobiliza concretamente a relação mais direta entre novos sujeitos sociais e poder institucional, favorecendo a radicalização de um processo comunitário participativo, definindo mecanismos plurais de exercício democrático e viabilizando cenários de reconhecimento e de afirmação de Direitos Humanos (WOLKMER, 2006, p. 117).

Entendemos que no nível interno das escolas jurídicas o importante é discutirmos e questionarmos a racionalidade e pretensão de cientificidade, neutralidade e o monismo do Direito vigente⁵¹. O que nos impõe a criticização do ensino jurídico, a sua contextualização, a discussão de seus horizontes ideológicos e de suas vias alternativas. Não basta prosseguir com mais do mesmo, pois:

É comum a compreensão do Direito como um conjunto finito de materiais jurídicos (normas e princípios assumidos como entidades gnoseológicas cognoscíveis), do juiz como um aplicador imparcial de leis e da realização do direito como um exercício lógico-racional (não raro reduzido a um exercício lógico-subsuntivo) de maior ou menor complexidade; uma atividade intelectual que – porque se compreende a si mesma como racional – busca se manter afastada de qualquer influência dos sentimentos e das emoções (SILVESTRE, 2013, p. 95).

A partir de uma crítica interna e da tomada de consciência poderemos passar a propor um direcionamento à desmistificação dos(as) intérpretes jurídicos(as). Para que estes possam assumir papel de mudanças reais não só para com o ensino jurídico, senão também para com as demandas das estruturas de produção da vida material e social. Por isso, é necessária a reinterpretção do fenômeno jurídico. Para pensar um direito enquanto um fenômeno múltiplo,

⁵¹ Afinal, por mais científico que o Direito se identifique, o conhecimento é historicamente produzido. O que impossibilita a sua neutralidade e objetividade absoluta na produção científica.

multidimensional e complexo, sendo integrado não só por fatores internos a ciência do direito, mas por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais.

Para concluir e, ainda, propor uma perspectiva de mudança para o Direito e também para o ensino jurídico, é interessante destacar o que sugere Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2007, p. 6-7) quando fala do “(...) repensar radical das concepções dominantes do direito”, o que ele denomina como o “novo senso comum jurídico”. Na visão dele, para esse repensar haveriam por base três premissas principais:

- a) A crítica ao monopólio estatal e científico do direito: entender o direito politicamente e apostar em uma “concepção forte de pluralismo jurídico” para desmascarar a hegemonia do dogmatismo jurídico e de sua teoria positivista (SANTOS, 2007, p. 6-7). Para ele a pluralidade jurídica é contraditória e pode servir tanto para ser uma fonte ou para se lutar contra: o poder, a diferenciação e a exclusão.
- b) O questionamento ao caráter despolitizado do direito e a sua necessária repolitização: como o Estado e os tribunais foram os campos nos quais o direito foi reduzido, o caráter político do direito foi escondido e é necessária uma crítica a essa posição moderna, oscilante e ambígua, “Ante os desafios e dilemas do acesso ao direito, do garantismo de direitos, do controle da legalidade, da luta contra a corrupção e das tensões entre a justiça e a política” (SANTOS, 2007, p. 7).
- c) A ampliação da compreensão do direito como princípio e instrumento universal da transformação social politicamente legitimada: necessidade de afloração do caráter insurgente e emancipatório do Direito que em grande medida tem sido explorado por “grupos e classes socialmente oprimidas que, lutando contra a opressão, a exclusão, a discriminação, a destruição do meio ambiente, recorrem a diferentes formas de direito como instrumento de oposição” (SANTOS, 2007, p. 7).

Tendo em vista esta perspectiva de pensar novos direitos é que trabalhamos adiante, nas próximas subseções, algumas iniciativas emancipatórias e credíveis que possibilitam o repensar do(s) Direito(s) e a perspectiva de uma educação jurídica emancipatória. Acreditamos que este repensar do(s) Direito(s) esteja ocorrendo por meio de manifestações plurais e críticas que já têm sido desenvolvidas em várias instituições de ensino superior (IES) e inclusive na UFOPA. Por isso, serão trabalhadas à Assessoria Jurídica Popular (AJP), às Clínicas de Direitos Humanos e à Justiça Restaurativa.

4.4 ASSESSORIA JURÍDICA POPULAR

Segundo Maia (2006), a Assessoria Jurídica Popular (AJP) não é uma teoria ou escola jurídica, mas um movimento que tem se consolidado nos últimos anos como alternativa às práticas jurídicas tradicionais que são desenvolvidas, normalmente, nas universidades brasileiras. Na visão desta autora a compreensão da AJP se dá:

[...] como um movimento, devido ao grau de organização, mobilização e articulação das entidades que desenvolvem essa prática jurídica inovadora. Tais entidades ou grupos se organizam em redes, seguindo uma tendência caracterizadora dos novos movimentos sociais, como afirma Scherer-Warren (2005, p. 119). Trata-se, no entanto, de um movimento jurídico, que não deve ser confundido com os movimentos populares assessorados (MAIA, 2006, p. 16).

Conforme nos explicam Monteiro e Sérgio (2001, p. 252):

Destaca-se o surgimento dos Núcleos de Assessoria Universitária Popular baseados na pedagogia libertária de Paulo Freire como uma alternativa ao modo de extensão meramente assistencialista, capaz de construir um novo paradigma de extensão ligado aos interesses de uma transformação profunda e radical na sociedade para a efetivação dos Direitos Humanos

De outro ponto, mesmo tendo sua consolidação nos últimos anos, a AJP não é uma prática que surgiu recentemente, segundo Sousa Júnior (2008, p. 184):

[...] as assessorias jurídicas dos movimentos sociais surgiram no Brasil a partir dos anos 1960, em parte como decorrência dos limites contidos num sistema político autoritário e, em parte, como reação a uma formação jurídica centrada num positivismo estiolante, que impedia a percepção do direito como estratégia de superação de uma realidade injusta e de exclusão social, fazendo do formalismo legal um obstáculo à emergência de novos direitos.

A AJP está normalmente, mas não obrigatoriamente, ligada a projetos de extensão como uma das formas de desenvolver a assessoria jurídica com os movimentos populares, organizações não governamentais e sindicatos. De forma a manejar o(s) Direito(s) desde uma perspectiva emancipatória e transformadora, já que:

A atuação jurídica tradicional, de cunho positivista e formalista, mostra-se incapaz de oferecer soluções satisfatórias e eficientes às atuais necessidades decorrentes dos novos tipos de conflitos sociais e dos novos sujeitos coletivos de direito. Com efeito, essas necessidades também geram novas práticas e saberes que, conseqüentemente, demandam operadores jurídicos com outro padrão ético, político e ideológico, o que reforça a necessidade de construção de uma prática inovadora (MAIA, 2006, p. 12).

É deste modo que a AJP trabalha com uma compreensão do(s) Direito(s) como instrumento(s) de transformação social e emancipação humana. Para Maia (2006) a abordagem emancipatória que dá base e fundamento ao repensar do Direito enquanto instrumento de transformação é a essência da Assessoria Jurídica Popular, junto com o “compromisso do assessor jurídico popular com a luta das classes populares em defesa e promoção dos direitos humanos e fundamentais, por uma sociedade mais justa, mais igual e mais humana” (MAIA, 2006, p. 18).

Todo esse modo de ver o(s) Direitos(s) acaba por ir na contramão do pensamento hegemônico das escolas jurídicas, que muitas vezes têm uma fisionomia conservadora e mantenedora do *status quo*. A visão conservadora do Direito tem servido as classes dominantes e é uma forma específica de controle social nas sociedades modernas, sendo o garantidor da ordem posta (MAIA, 2006). Conforme Monteiro e Sérgio (2011), esse tipo de conhecimento jurídico é produzido a partir de uma prática pouco reflexiva dos(as) operadores(as) do direito, que apenas reproduzem o que aprenderam na academia e na prática forense.

A(s) concepção(ões) conservadoras têm se servido da ausência de raciocínio crítico e problematizante, “difundindo a cultura jurídica dominante que possui uma perspectiva normativa e praxista valorizando aspectos lógico-formais do direito positivo e priorizando questões da legalidade e da validade da norma” (MONTEIRO; SÉRGIO, 2011, p. 254).

Segundo Ribas (2008, p. 249-250), com uma visão diferente e até contraposta à hegemônica,

A assessoria jurídica popular, amplamente concebida, consiste no trabalho desenvolvido por advogados populares, estudantes, educadores, militantes dos direitos humanos em geral, entre outros; de assistência, orientação jurídica e/ou educação popular com movimentos sociais; com o objetivo de viabilizar um diálogo sobre os principais problemas enfrentados pelo povo para a realização de direitos fundamentais para uma vida com dignidade, e a sua efetivação; seja por meio dos mecanismos oficiais, institucionais, jurídicos, extrajurídicos, políticos, ou por meio da conscientização.

Ainda segundo Ribas (2008), ter-se-ia alguns tipos (espécies) de assessoria jurídica popular (gênero): a advocacia popular, a assessoria universitária e a assessoria estudantil. Assim, a advocacia popular é desenvolvida por advogados(as) populares, ou seja, na representação judicial de grupos e movimentos populares onde não estão limitados à assistência jurídica tradicional. Há um trabalho comunitário e de lutas coletivas por direitos. A assessoria

universitária é desenvolvida por professores(as) e estudantes universitários(as) que estão, normalmente, ligados a universidade por meio de projetos de pesquisa, extensão ou de estágio e tem uma perspectiva de troca de saberes entre o popular e o científico. A assessoria estudantil seria uma sub-espécie da Assessoria Universitária e teria como especificidade o protagonismo dos(as) estudantes e a maior autonomia com relação a IES.

Algumas das características da Assessoria Jurídica Popular são a visão interdisciplinar e a negação do(s) Direito(s) enquanto ciência pura ou técnica neutra. Segundo Maia (2006, p. 661), “Para uma ação transformadora, não basta, simplesmente, operar o Direito, mais que isso, é necessário um conhecimento amplo e plural dos problemas sociais, dos conflitos, da situação econômica, cultural, social e histórica das comunidades que serão assessoradas”.

Ademais, é interessante notar que esses grupos de assessoria trabalham com a Educação Popular no sentido de revalorizar os saberes populares, haja vista que os sujeitos assessorados são efetivamente sujeitos e não objetos de estudo ou simples “clientes” de um serviço jurisdicional (MAIA, 2006). A AJP é, assim, uma espécie de Prática Jurídica Insurgente⁵², “com um trabalho que mescla assessoria jurídica e atividades de educação popular, com grupos e movimentos populares” (RIBAS, 2008, p. 252).

Trata-se de lutas que têm o propósito de melhorar a qualidade de vida dos(as) envolvidos(as), mas sem a pretensão de que os saberes jurídicos sejam alguma espécie de salvaguarda mágica que resolveria todos os problemas.

A Assessoria Jurídica Popular trabalha junto *com* esses legítimos sujeitos coletivos de direito, instrumentalizando a luta por liberdade, igualdade, dignidade, enfim, por justiça. Sem a pretensão de substituir os verdadeiros protagonistas do processo de transformação social, os assessores jurídicos populares realizam uma educação em direitos humanos, como projeto pedagógico emancipatório, possibilitando um espaço de criação, de valoração, de redefinição e de compreensão do jurídico (MAIA, 2006, p. 30).

Neste sentido é que entendemos a assessoria jurídica popular enquanto possibilidade para a construção de espaços de emancipação e transformação social dentro e para além da

⁵² A ideia de direitos insurgentes e de práticas jurídicas insurgentes tem a ver com a luta empreendida pelas classes populares e que algumas vezes se chocavam com a lei. Para Ribas (2008, p. 253) o termo serve para englobar “concepções que enfatizam a organização popular, as ações coletivas, as demandas de impacto social, a ética comunitária e as atividades educativas”. Para Pazello (2014, p. 19) : “Partindo de um âmbito fenomênico, em que se ressaltam os movimentos populares como elemento desestabilizador da juridicidade tradicional (fundada na neutralidade do judiciário, na individualidade dos sujeitos jurídicos, além de em sua igualdade formal, e nos paradigmas normativos proprietários), chegamos a uma proposta de direito insurgente, o qual, ao mesmo tempo em que se rebela contra o próprio direito, com ele trabalha de acordo com as necessidades contextuais e geopolíticas que o realizam”.

Universidade. Sendo uma alternativa para melhoria e qualificação do ensino, da pesquisa e da extensão dentro das IES e em conjunto com a sociedade que constrói cotidianamente os Direitos. Na próxima subseção será tratada a temática das Clínicas de Direitos Humanos, outra possibilidade crítica e emancipatória para os cursos de Direito.

4.5 CLÍNICAS DE DIREITOS HUMANOS

Também identificando a crise do Direito e da Educação Jurídica no Brasil, as Clínicas de Direitos Humanos, conforme Lapa (2014), buscam espaço para a articulação da teoria com a prática no intuito de formar profissionais comprometidos(as) com a Justiça Social.

Assim, além dos outros espaços universitários existentes, nesta última década, diferentes formatos de clínicas jurídicas surgiram no Brasil. É possível identificar diversos espaços dentro dos cursos jurídicos brasileiros que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e/ ou extensão na temática dos direitos humanos, em especial, centros, núcleos, laboratórios ou institutos de direitos humanos. No entanto, esses espaços denominados clínicas jurídicas somente surgiram a partir do século XXI. (LAPA, 2014, p. 72)

Lapa e Mesquita (2015) destacam que a principal causa ensejadora do surgimento das clínicas jurídicas foi a busca por mudança na metodologia tradicional do ensino jurídico. Neste ponto cabe sinalizar que as clínicas jurídicas são gêneros dos quais as clínicas de direitos humanos são espécies.

Preocupadas com o eixo de formação prática dos(as) estudantes dos cursos de Direito, as clínicas de Direitos Humanos (DH) se colocam como uma alternativa ao que se refere à educação em Direitos Humanos. Em outras palavras:

Um dos objetivos principais da Clínica DH é proporcionar aos estudantes de Direito uma aprendizagem prática que possibilite o preparo para a vida profissional que não fique restrita aos livros e aprendizados em sala de aula. A Clínica DH pretende fazer com que os alunos aprendam com a prática, desenvolvendo projetos na comunidade e com outros ramos do conhecimento, tornando-os profissionais mais completos e sensíveis aos problemas sociais (LAPA; MESQUITA, 2015, p. 26).

Assim, o surgimento das Clínicas Jurídicas está ligado ao “primordial objetivo de mudar a metodologia tradicional do ensino jurídico” (LAPA; MESQUITA, 2015, p. 22), mas, em geral, elas não são homogêneas, ou seja, não há um modelo exclusivo e nem apenas um único conceito. De outro lado, há algumas características que normalmente estão presentes nos vários

modelos, destacamos os atributos de não serem centradas no atendimento individual de pessoas, também de darem grande valor às estratégias não jurídicas e de se utilizar de uma variedade de práticas que possibilitam aos(às) estudantes o desenvolvimento de habilidades variadas e críticas. “Assim, a advocacia em direitos humanos envolve o litígio, o monitoramento, a elaboração de relatórios, o desenho de políticas e legislações, a organização e o lobbying” (LAPA; MESQUITA, 2015, p. 23).

Notável a proposta de Clínica em Direitos Humanos da Universidade de Brasília (UNB), que pretende ser pautada por uma atuação ampla onde agregará outros projetos que lá se desenvolvem como projetos de extensão. A expectativa é de melhor conectar o ensino, a pesquisa e a extensão, suprindo o campo de atuação das práticas extensionistas que atuam cada uma em sua especificidade. Desta forma, a clínica não substitui os projetos de extensão, mas os complementam “no sentido de que poderá englobar demandas nas quais estes não atuam” (OLIVEIRA; LIMA; FILHO, 2016, p. 80).

É importante destacar os fatores positivos que as práticas de Clínica Jurídica em Direitos Humanos têm para com os estudantes, já que como bem observa Lapa e Mesquita (2015, p. 23):

Para os estudantes de Direito, participar de clínicas de direitos humanos durante a graduação pode trazer inúmeros benefícios. Primeiro, eles aprendem que o Direito pode ser um meio para mudanças sociais e não é um fim em si mesmo. E, adicionalmente, adquirem habilidades de advocacia em geral e que também podem ser utilizadas para a advocacia em direitos humanos, ou seja, é importante destacar que essas habilidades são úteis não apenas para a advocacia em direitos humanos, mas, sim, para qualquer profissão jurídica.

Ou seja, as clínicas de DH são capazes de formar defensores de direitos humanos com grande autonomia, haja vista se pautarem em metodologias que não tem foco exclusivo no professor. Assim, os alunos são incentivados a obter uma auto-suficiência, construindo soluções criativas e autodeterminadas, pois não ficam na dependência exclusiva do saber do mestre. Além do mais,

Pelo fato de serem caracterizadas como um espaço de diferentes técnicas e abordagens de ensino, pesquisa e extensão, as clínicas constituem verdadeiros centros de reflexão sobre a finalidade e alcance do Direito e seu papel na sociedade, daí os discentes serem considerados protagonistas e em constante processo de aprendizagem (LAPA; MESQUITA, 2015, p. 24).

Com sede na Universidade Federal do Pará (UFPA) e tendo sido instalada em 2012 no Laboratório em Direitos Humanos do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade

Federal do Pará (PPGD-UFPA) a Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA) também traz uma proposta interessante e inovadora ao congregar os estudantes de graduação e pós-graduação (LAPA; MESQUITA, 2015). A ideia central é que estes estudantes se apropriem da realidade social:

Nesse sentido, ela realiza atividades voltadas para o assessoramento ou representação legal, incentivando os discentes a desenvolverem outras habilidades ante um caso concreto e real, tais como: oitiva, argumentação, análise de problema, definição de estratégias, identificação da repercussão social e legal da demanda, elaboração de relatórios e pareceres, uso de campanhas e rede sociais (LAPA; MESQUITA, 2015, p. 30).

A proposta de Clínicas de DH tem se espalhado pelo Brasil como espaço importante para formação de defensores de DH e ainda como forma de melhorar o ensino, a pesquisa e a extensão, assim como também aproximar os acadêmicos dos problemas sociais. De toda forma, não há um modelo único e a prioridade é que cada clínica tenha autonomia para definir seu foco de atuação e se adequar da melhor maneira as necessidades da região a qual pretende atuar.

Contudo, a impressão que fica é que ainda se faz necessário a ampliação do leque das clínicas jurídicas, por ainda não estarem na maioria dos espaços universitários e por ainda não serem uma perspectiva hegemônica nos espaços de formação jurídica. Uma perspectiva autônoma, mas que também pode fazer parte da atuação das clínicas jurídicas é a justiça restaurativa, como será visto na próxima subseção.

4.6 JUSTIÇA RESTAURATIVA

A Justiça Restaurativa (JR) se baseia na busca por uma cultura de paz e faz um questionamento crítico sobre o paradigma punitivista, que ainda se configura como base do sistema de justiça atual. Neste viés, é um modelo jurídico-penal em que a busca pela solução do conflito envolve ativamente o infrator, a vítima e a sociedade. É um processo voluntário que se utiliza da conciliação, mediação e transação. Conforme Renato Sócrates Gomes Pinto (PINTO, 2005, p. 20):

A Justiça Restaurativa baseia-se num procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam coletiva e ativamente na construção de soluções para a cura das feridas, dos traumas e perdas causados pelo crime.

Já para Sica (2007), a JR está mais para um conjunto de práticas do que para uma teoria e independentemente das diversas denominações (justiça restaurativa, *restorative justice*, *giustizia riparativa*, *justice réparatrice*, *justicia restauradora*, etc.) o que fica marcado é a ideia central de promover os verdadeiros protagonistas dos conflitos para fazer justiça por meio da reparação do dano.

O foco da Justiça Restaurativa são as necessidades que o crime gera, bem como os papéis inerentes ao ato. Ela observa as necessidades que não estavam sendo atendidas pelo processo penal tradicional, assim como, a visão que se tem de quem são os legítimos detentores do interesse na lide penal, ampliando este círculo para além do criminoso e do Estado detentor da “*persecutio criminis*” (ALVES, 2012, p. 15).

Assim, a JR é um meio alternativo de resolução de conflito que traz uma renovada esperança e alento diante do clima de insegurança gerado por altos índices de violência e criminalidade. Afinal, mais importante que a punição é a possibilidade de impedir que se instale um estado de beligerância que agrave ainda mais os conflitos.

É justo salientar que a JR prima pela democracia participativa, tendo em vista que a maior parte do processo decisório sai das mãos do Estado e vai para a comunidade. Assim, os grupos envolvidos podem recontextualizar construtivamente o conflito, saindo da superficialidade e enfatizando as subjetividades envolvidas (PINTO, 2005). Em outras palavras:

A Justiça Restaurativa traz, como objetivo principal, a mudança dos paradigmas de convívio entre as pessoas, para construir uma sociedade em que cada qual se sinta igualmente responsável pelas mudanças e pela paz, ou seja, instituindo a ideia da corresponsabilidade e de um poder com o outro, de forma a deixar de lado esse poder sobre o outro, que é causa de tanta insatisfação e, por conseguinte, de violência. Em resumo, a Justiça Restaurativa resgata o justo e o ético nas relações, nas instituições e na sociedade. Dessa forma, para além de remediar o ato de transgressão, a Justiça Restaurativa busca, também, prevenir e evitar que a violência nasça ou se repita. Assim, não se resume a um procedimento especial voltado a resolver os litígios, apesar de compreender uma gama deles (SALMASO, 2016, p. 37).

A dificuldade é o de enfrentar o clamor público, influenciado pela mídia, que pede mais punição em situações de violência ou conflito com a lei. Mesmo aos menores de idade o que boa parte do senso comum acredita ser solução é a redução da maioria penal e a maior participação e truculência do Estado. Porém,

Ocorre que o paradigma punitivo – base do Direito Penal e de tantos outros sistemas que impõem a punição como forma de resposta a um comportamento indesejado –,

nesses novos tempos, mais do que nunca, vem escancarando a sua debilidade, pois não se apresenta como apto a garantir os resultados a que se propõe, quais sejam, impedir, por um lado, que pessoas transgridam as normas, e, por outro, promover a ressocialização daqueles que já cumpriram suas punições, de forma que não voltem a repetir os atos tidos por inadequados (CNJ, 2016, p. 19).

Em verdade, o sistema punitivo não consegue responder adequadamente as demandas punitivistas e tampouco garantir a efetivação de suas promessas de retribuição, prevenção e reeducação. Desta forma, é mais do que fundamental repensar este caminho, para não continuarmos nos mesmos problemas e repetirmos mais do mesmo. Necessitamos sim de alternativas mais efetivas, com responsabilização consciente, com compreensão e atendimento das necessidades e principalmente com a mudança das instituições e estruturas da sociedade (CNJ, 2016).

Neste sentido é que,

Segundo Zehr, o crime é uma violação nas relações entre o infrator, a vítima e a comunidade, cumprindo, por isso, à Justiça identificar as necessidades e obrigações oriundas dessa violação e do trauma causado e que deve ser restaurado. Incumbe, assim, à Justiça oportunizar e encorajar as pessoas envolvidas a dialogarem e a chegarem a um acordo, como sujeitos centrais do processo, sendo ela, a Justiça, avaliada segundo sua capacidade de fazer com que as responsabilidades pelo cometimento do delito sejam assumidas, as necessidades oriundas da ofensa sejam satisfatoriamente atendidas e a cura, ou seja, um resultado individual e socialmente terapêutico seja alcançado (PINTO, 2005, p. 21).

O modelo restaurativo preza pela concordância entre as partes, mas mesmo assim esta pode ser revogada unilateralmente. Conforme Pinto (2005), os acordos devem ser razoáveis e as obrigações propostas devem ter proporcionalidade, não podendo a aceitação ao programa de JR ser usado como prova ou indício para fins de processo penal. Neste sentido,

Após a Justiça identificar o prejuízo advindo da quebra da ordem social, ou seja, as necessidades advindas da violação das leis e seus consequentes traumas, busca-se a restauração, incumbindo oportunizar um acordo, uma composição real e eficaz com a assunção da responsabilidade pelo criminoso, buscando uma função reabilitadora da pena e se alcançando, conseqüentemente um resultado satisfatório com fins terapêuticos (ALVES, 2012, p. 9).

Complementar a isso, como nos afirma Salmaso (2016), a compreensão das causas e circunstâncias que atuaram para que a transgressão viesse a ocorrer são importantes fatores de escuta para as famílias, comunidade e Poder Público. Estes(as) assumem a sua corresponsabilidade e podem, assim, garantir “suporte para a construção de novos caminhos e

de novas realidades, tanto para aquelas pessoas ali implicadas, como para tantas outras que convivem no seio social” (SALMASO, 2016, p. 38). Neste sentido,

O artigo 1º, caput, e seus incisos I e III da Resolução nº 225/2016⁵³ trazem, no próprio conceito normativo de Justiça Restaurativa, a ideia de que a Justiça Restaurativa envolve a corresponsabilidade individual e coletiva, para fins de se entender as causas estruturais do conflito e as necessidades daí advindas, possibilitar a reparação dos danos – a partir da responsabilização ativa dos responsáveis e corresponsáveis – e, ainda, recompor as relações interpessoais e sociais esgarçadas. E a participação de todos aqueles, direta ou indiretamente afetados pelo conflito, tanto do ofensor, quanto da vítima, das famílias, da comunidade, da sociedade e do Poder Público é fundamental, o que diferencia a Justiça Restaurativa de métodos de solução de conflitos como a conciliação e a mediação (CNJ, 2016, p. 38-39).

Trazendo a comunidade para discutir os problemas sociais causadores da transgressão, a partir da reflexão das dinâmicas de convivência, há um empoderamento do meio comunitário, que se transforma em corresponsável direta e ativamente. Deste modo, as possibilidades de promoção de mudanças que realmente sejam efetivas são maiores.

O que nos leva a concordar com Slakmon, De Vitto e Pinto (2005) ao afirmarem que se bem aplicado o modelo restaurativo pode se constituir em um importante instrumento para a construção de uma justiça participativa e, assim, operar reais transformações na sociedade, “[...] abrindo caminho para uma nova forma de promoção dos direitos humanos e da cidadania, da inclusão e da paz social, com dignidade” (SLAKMON; DE VITTO; PINTO, 2005, p. 16).

O que nos fez identificar a JR enquanto possibilidade já desenvolvida na UFOPA de promoção de práticas emancipatórias e que será melhor trabalhado na subseção 5.5. Já na próxima seção serão trabalhadas tanto as políticas públicas educacionais que estão relacionadas a um contexto macro como os saberes locais de uma universidade implantada no interior da Amazônia brasileira. A finalidade foi a de averiguar na UFOPA as características de uma educação emancipatória tal como trabalhada nesta seção que se finda. Aliás, como dito alhures, foram identificadas algumas práticas emancipatórias sendo desenvolvidas e que possibilitam uma educação jurídica crítica.

⁵³ A Resolução Nº 225 de 31/05/2016, do Conselho Nacional de Justiça - CNJ, dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Conforme CNJ (2016, p. 13): “Nos termos da referida Resolução, a Justiça Restaurativa constitui um conjunto ordenado e sistemático de princípios, métodos, técnicas e atividades que objetivam colocar em destaque os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violências. O texto estipula também as atribuições de juízes, tribunais e do próprio CNJ, abrangendo a formação e capacitação de especialistas, bem assim o monitoramento e a avaliação permanente dessa atividade”.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS *VERSUS* SABER LOCAL: TEXTO E CONTEXTO AMAZÔNICO

Visando um entendimento mais aprofundado sobre as políticas públicas que deram origem a UFOPA (subseção 5.1) e ainda pesquisando o contexto da educação jurídica ofertada (5.3 e 5.4) é que foi construída a presente seção. Portanto, na primeira subseção foram trabalhadas as políticas públicas que deram origem a UFOPA em termos nacionais e globais, partindo da compreensão de que essas políticas não acontecem ao acaso, pois estão afinadas com as transformações do Capitalismo e com as propostas de inserção do Brasil na ordem econômica mundial.

Avançando para a subseção 5.2, trabalhamos o desenvolvimento local e contextualizado da aplicação das políticas definidas na subseção anterior, ou seja, investigamos no contexto micro a implantação da política tratada anteriormente. Na subseção 5.3 e 5.4 foram analisados os documentos legais no Bacharelado em Direito da UFOPA, assim como os dados empíricos colhidos na pesquisa de campo.

Na última subseção (5.5) temos o diálogo acerca das práticas emancipatórias encontradas durante a pesquisa. Práticas essas que acreditamos possam servir de base à transformação da universidade e da sociedade e que já tem algum desenvolvimento na UFOPA.

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA NOVA UNIVERSIDADE?

Gestada durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), a nova universidade nasce tendo como base o REUNI⁵⁴, uma política pública - aplicada dentro da lógica do Sistema Capitalista - que busca ampliar o número de vagas no ensino superior enquanto mantém como corolário a redução dos gastos com a máquina pública estatal. Segundo Brasil (2007, p. 4):

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende

⁵⁴ Segundo consta no portal do MEC (2016, *on-line*) o REUNI busca ampliar o acesso e permanência na educação superior e “Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão”.

congregar esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

Ainda conforme o governo, o objetivo do programa era:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007, p. 10).

Em verdade, políticas públicas de conteúdo semelhante não são uma novidade deste partido e muito menos deste início de século. De tal sorte que Alves Neto (2011) nos esclarece que as reformas educacionais, a exemplo do REUNI, não começam com o governo do PT no Brasil, pois têm início ainda na década de 1990 e foram aplicadas, principalmente, nos países latino-americanos. Segundo Lima, Prado e Novaes (2011, p. 5):

O governo Fernando Henrique Cardoso, desde o seu primeiro mandato, procurou reestruturar as universidades públicas tendo como sustentáculo a caracterização feita por organismos internacionais, como o Banco Mundial, e pelos elaboradores das propostas de reforma de que o ensino superior brasileiro passa por uma crise por não absorver a demanda crescente, não preparar adequadamente universitários para o mercado de trabalho e por insistir no modelo universitário das universidades de pesquisa, conforme Silva Jr. e Sguissardi (2001). A solução proposta para o ensino superior apresentada em textos legais, tais como a proposta de Plano Nacional de Educação elaborada pelo MEC, na LDB e regulamentada pelo Decreto nº 2.306/97, que expressam a óptica neoliberal, é a quebra do modelo universitário, considerado oneroso e improdutivo, baseado na tríade ensino-pesquisa-extensão e a diferenciação das IES que passam a ser assim classificadas: universidades; centros universitários; faculdades integradas; institutos superiores ou escolas superiores.

Ou seja, seguem uma lógica que faz parte da “Reforma de Estado”, que é resultado da imposição de um programa proposto pelo Consenso de Washington, que tem como foco o ajuste fiscal dos Estados. Conforme Pena (2016, *on-line*):

O Consenso de Washington foi a forma como ficou popularmente reconhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. Essa reunião foi convocada pelo Institute for International Economics, sob o nome de “Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened?”, e envolveu instituições e economistas de perfil neoliberal, além de alguns pensadores e administradores de países latino-americanos”.

Tais políticas públicas surgem no cenário de globalização neoliberal e atuam como forma de regulação social e ajuste estrutural para uma concepção produtivista e mercantilista, com foco na empregabilidade e com competências e habilidades definidas por e para o mercado (ALVES NETO, 2011). Neste sentido as políticas públicas são muitas vezes subsumidas pela racionalidade econômica vigente. Sendo várias as áreas articuladas por transformações que pugnam pela flexibilização e desregulamentação a fim de atender os imperativos de produção e acumulação (MARTONI, 2015).

A necessidade de reformas e ajustes é premente desde os anos 1970. Já que o capitalismo mundial passou a enfrentar sucessivas crises e deste modo teve que buscar novas bases para retomar o processo de acumulação de capital (ALVES NETO, 2011).

No cenário de crise da economia internacional da década de 1970, fruto da superprodução de mercadorias; baixos percentuais de investimento e queda da taxa de lucro, os postulados do Estado do Bem-Estar Social foram severamente criticados, como também os direitos sociais foram objeto de intenso ataque, pois foram responsabilizados pela estagflação. O ideário que consubstanciou o ataque da burguesia internacional aos direitos sociais e aos sindicatos ficou conhecido como neoliberalismo. Vale destacar que o neoliberalismo foi à resposta do capital diante da crise para recuperar suas margens de lucro e relançar a economia num novo processo de acumulação (DE PAULA, 2015, p. 135).

Os novos postulados seguiam uma orientação de manter um Estado forte, mas que exerce responsabilidades mínimas; com grande crença na livre iniciativa e abertura ao mercado internacional; com reduzida ingerência do Estado na forma como as pessoas conduzem sua vida; com a colocação do bem estar básico em mãos privadas; e ainda com a “percepção que todas as coisas são mercadorias passíveis de preços no mercado” (ALVES NETO, 2011, p. 41-42).

A partir dos anos 1990, a política educacional implementada pelo Banco Mundial aos países periféricos está diretamente ligada à expansão do ensino privado e à privatização do ensino público, especialmente, no que concerne ao ensino superior. Assim, é um setor que passa a ser concebido como um serviço que pode ser vendido, e não mais como um direito (NOMERIANO; MOURA; DAVANÇO, 2012, p. 2).

Em terras brasileiras, mesmo que não tenha havido a privatização direta das universidades públicas, os rumos da reforma educacional tiveram o embasamento nos princípios da iniciativa privada: “no discurso da produtividade, da eficiência técnica e da agilidade administrativa, da autonomia financeira e da flexibilidade” (ALVES NETO, 2011, p. 42).

Impende destacar que o governo nos apresenta as políticas públicas de uma forma que só é possível constatar suas reais características e objetivos partindo para a análise aprofundada e crítica. Um olhar superficial pode ser enganador, já que se por um lado as Diretrizes (BRASIL, 2007, p. 4) nos dizem que “o REUNI tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito”, por outro uma análise criteriosa destaca que:

[...] o aparentemente inquestionável objetivo do REUNI de ampliar o acesso e a permanência na educação superior se dará pelo muitíssimo questionável “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Duplicar a oferta de vagas e aumentar, pelo menos em 50%, o número de concluintes, a partir de um incremento de apenas 20% das atuais verbas de custeio e pessoal (excluídos os inativos!) é a indicação sub-reptícia de que a reestruturação proposta pelo Decreto Nº. 6.096 cobra uma subutilização dos recursos existentes nas Universidades Federais e aponta somente dois caminhos para o cumprimento de sua meta global: a aprovação automática ou a certificação por etapas de formação (MARIZ, 2016, p. 1).

Ou seja, podemos perceber que a intenção de aumentar o número de pessoas na universidade traz, na verdade, uma precarização do trabalho docente ao elevar relação aluno professor (RAP). Tendo em vista que serão mais trabalhos e provas para corrigir, mais tempo dedicado ao ensino e menos tempo para a pesquisa e extensão:

No Brasil, a média da RAP, em 2007, ano de implantação do Programa, estava em torno de 11,9 alunos por professor. A meta global determinada no REUNI é a ampliação desse índice para 18 alunos por professor. As críticas em relação a essa meta foram intensas, particularmente das associações de representação docente, que ressaltam que o cumprimento da meta representa a intensificação e a precarização do trabalho docente, na medida em que se exigirá maior dedicação à atividade de ensino, com ampliação de turmas e vagas. (ARAÚJO, 2011, p.115-116).

Chegamos a consideração de que dentro do capitalismo as políticas de precarização e privatização ocorrem não só nos governos assumidamente alinhados com as políticas neoliberais. Como também nos governos de feição mais popular e que se postulavam contra essas políticas. É o que afirmam Lima, Prado e Novaes (2011), ao dizerem que as políticas educacionais do governo Lula foram a continuação de uma primeira parte da contrarreforma educacional que se deu ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso. Conforme elas:

A segunda geração da contrarreforma foi levada a cabo pelo governo Lula da Silva, a despeito da grande expectativa criada em torno de sua vitória eleitoral. Um conjunto

de medidas legais e institucionais foram implementadas: a instituição dos SINAES; a regulamentação da oferta da educação a distância; a institucionalização das parcerias público privado; a instituição do PROUNI e do REUNI; a consolidação do ENEM, entre outras. Tais medidas, aparentemente independentes, pois realizadas de forma fatiada, iam compondo o mosaico da contrarreforma (LIMA; PRADO; NOVAES, 2011, p. 6).

Ou seja, apesar das grandes expectativas em torno da chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores (PT) e da sua visão contrária aos mecanismos políticos neoliberais, na prática concreta não foi possível consolidar tal ruptura de maneira tão eficaz quanto se esperava. Tendo o Brasil continuado a seguir a quartilha das grandes organizações multilaterais. De acordo com o que nos diz Alves Neto (2011, p. 43) ao asseverar que nos governos Fernando Henrique e Lula da Silva: “As políticas educacionais [...] foram subordinadas as decisões econômicas, atendendo os diagnósticos e recomendações dos organismos internacionais”.

Para Trevizan (2014, p. 66):

A política de expansão do ensino superior público, adotada pelo atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do REUNI, é parte da reforma da Educação Superior e está fundamentada na racionalização de recursos e na introdução da lógica gerencial. A implementação desse programa tem como centralidade introduzir um novo modelo de organização e gestão nas universidades públicas, fundamentado no paradigma gerencialista de administração via contratos de gestão, com vistas a ajustar essas instituições à lógica produtivista de privatização e mercantilização de bens e serviços acadêmicos.

Por isso Boito (2005) diz que as mudanças do governo Lula não trouxeram elementos completamente novos em relação ao que vinha sendo feito pelo governo anterior. Na verdade, na visão do citado autor, há uma sequência dos governos. Porquanto continua o que já vinha sendo implementado a partir do final do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Numa espécie de “melhoramento” do neoliberalismo no sentido de adquirir fôlego diante da crise estrutural do Sistema do Capital.

Por certo que estamos falando de perspectivas diferentes de gerenciamento do Capitalismo, enquanto o governo FHC apostava em políticas de cunho neoliberal, os governos do PT apostaram em políticas neodesenvolvimentistas. Tendo, neste segundo modelo, o Estado em grande parte sido o responsável pelo desenvolvimento do Capitalismo no país, ao contrário da visão liberal que prega a abstinência do Estado na Economia ou em tudo que “atrapalhe” ao livre mercado.

Mas há autores que chegam a afirmar que houve uma verdadeira continuação neoliberal, a exemplo de Gomes (2016) que propõe 4 períodos para os anos de 1964-2014, qual sejam:

regime civil-militar 1964-1984, transição conservadora-democrática 1984-1994, neoliberal-conservador 1995-2002 e neoliberal-popular 2003-2014. Para este autor, Lula e posteriormente Dilma seguiram a agenda neoliberal, mas com continuidades e rupturas:

Não resta dúvida que as políticas neoliberais mantiveram curso firme e consistente durante o período neoliberal-popular, mas, por outro lado, o conservadorismo, sobretudo em termos de políticas sociais, foi revisto e cedeu espaço às políticas públicas de cunho popular, o que representou o fortalecimento do setor público, a interiorização das universidades e institutos federais, a diminuição das taxas de desemprego, o aumento do poder de compra da população e a ampliação dos programas de transferência de renda. No período neoliberal-popular, a política de educação superior não estabeleceu limites à expansão privada com fins lucrativos (GOMES, 2016, p. 31).

Embora não concordemos integralmente com a terminologia “neoliberal-popular”, por certo que as políticas públicas continuaram sendo referendadas por grandes organismos internacionais (Banco Mundial⁵⁵ – BM; Organização Mundial do Comércio – OMC; Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO; Fundo Monetário Internacional – FMI; e etc.).⁵⁶ Acreditamos que o PT deu continuidade ao programa Capitalista e não rompeu para um caminho além do Capital.

Analisando as medidas implementadas até o momento é possível constatar que as políticas dos organismos internacionais seguem guiando os cérebros do governo Lula da Silva. Com efeito, a modernização do MEC coincide no fundamental com as agendas do Banco Mundial, do BID e da Cepal para as instituições de educação superior públicas: racionalização do acesso não por medidas universais, mas por cotas; programas de estímulo à docência por meio de gratificações por produtividade; avaliação padronizada da “qualidade” (Exame Nacional de Desempenho) inspirada na teoria do capital humano; vinculação entre os planos de desenvolvimento institucional (estabelecidos com a participação empresarial), avaliação (Sinaes) e financiamento (financiamento por meio de contratos); direcionamento do “mercado educativo” da instituição para o âmbito regional, e associação linear e estreita entre eficiência acadêmica e pragmatismo universitário. Em suma, o Banco difunde um posicionamento ideológico de modo a conformar a universidade pública em um setor mercantil balizado pelos valores neoliberais (LEHER, 2005, p. 51-52).

⁵⁵ Conforme diz Alves Neto (2011, p. 41), uma das instituições financeiras importantes ao que se refere a elaboração e implementação de políticas educacionais, o Banco Mundial “[...] destaca como tarefas relevantes ao capital no campo da educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade)”.

⁵⁶ Leher (1999, p. 19) dá o tom sobre a relação dos países em desenvolvimento e os “ajustes” ordenados pelas organizações internacionais não só na educação: “A participação decisiva dos organismos internacionais criados em Bretton Woods na implementação das diretrizes do Consenso de Washington, que estão devastando a economia dos países periféricos, é um fato que já não suscita tantas controvérsias, posto que as contradições da crise estrutural do capitalismo já não permitem atuações discretas. Em diversos países é possível presenciar a ação desenvolvida dos representantes desses organismos nas decisões fundamentais da economia”.

Leher (1999) explica que as agências internacionais agem em nome de uma suposta globalização, que para elas seria um processo inexorável e irresistível para o qual só se pode adaptar-se e contra qual nada é possível fazer. Nestes termos elas propõem um ajuste estrutural que desmonta o precário Estado Social e se utiliza de “exponencial desemprego, privatizações selvagens, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalho” (LEHER, 1999, p. 24). Essa globalização dominante é:

[...] a principal responsável pelo aprofundamento das assimetrias entre pobres e ricos, Sul e Norte, excluídos e incluídos, seja do ponto de vista social, econômico, racial e, agora, também “digital”. Em todos os continentes, os críticos denunciam os resultados enganosos da multilateralização do comércio, dos efeitos devastadores da concentração do capital pelas grandes corporações transnacionais, do aumento da miséria, da violência e do desemprego, do endividamento crescente dos países pobres, do enfraquecimento dos estados nacionais e de tantas outras consequências perversas (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 166).

Ainda conforme Leher (1999), essas agências difundem que o sistema entrou em uma fase de “capitalismo intelectual” onde a educação se transformou em fator de produção fundamental. A educação torna-se assim “assunto de managers e não mais de educadores” (LEHER, 1999, p. 25). Para ele esta é apenas uma renovação da teoria do capital humano onde o conhecimento não seria mais pertencente ao indivíduo e sim as empresas, por isso a formação dos indivíduos deve ser pensada a partir das possibilidades de aproveitamento por estas. Os formandos, então, não passariam de simples depósitos de “conhecimento útil para o capital” (LEHER, 1999, p. 25).

Tudo isso estaria dentro de uma lógica denominada por Leher (2005) como coalização de classes. Pois que o mandato de Luís Inácio Lula da Silva seguiu coerente com o governo anterior, como declarava a “Carta aos Brasileiros” de julho de 2002.⁵⁷ O autor é enfático ao destacar o peso da continuação do que ele chama de “tributo neocolonial da dívida” onde o país mantém um *superávit* primário que ultrapassa 4,5% do Produto Interno Bruto (PIB) e a taxa de juros mais alta do Planeta.

Com o viés de colocar o Brasil no mercado mundial sem questionar as assimetrias entre os países e sem adotar políticas que beneficiem os trabalhadores, o governo deu prioridade a uma “estranha” educação. Que, nas palavras de Leher (1999, p. 29), é “[...] cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão

⁵⁷ Esta carta lida pelo então candidato à presidência, Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 22 de junho de 2002 durante encontro sobre o programa de governo do Partido dos Trabalhadores pode ser encontrada, na íntegra, no endereço: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>>.

fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital”, não sendo a toa que “[...] o debate educacional é pautado em grande parte pelos ‘homens de negócios’ e pelos estrategistas políticos” (LEHER, 1999, p. 29).

Leher (2005, p. 51) é categórico e preciso ao sublinhar que a política de coalização de classes é norteadada por três bases: o “[...] tripé setor financeiro, agronegócio e exportação de commodities mais ou menos manufaturadas”. Como esses setores não necessariamente precisam da produção de novos conhecimentos pela universidade pública e prescindem de uma formação em larga escala para o trabalho complexo, as políticas de formação não são pensadas de forma qualitativa, crítica ou emancipatória.

Advém enfatizar que o que temos hoje não são programas e projetos vindos ao acaso. As políticas públicas de educação são estratégias influenciadas pelos altos setores de influência e poder do sistema sociometabólico do capital e adaptadas a realidade brasileira. Podemos assim perceber que estes processos de transformação dos sistemas de ensino “não têm origem apenas na dinâmica nacional, assim como as ‘soluções’ propostas e implementadas de reforma não são apenas sugeridas ou impostas por agentes políticos da nação” (GROPPO, 2011, p. 53). Segundo Santos (2011a, p. 32):

A posição do Banco Mundial na área da educação é talvez das mais ideológicas que este tem assumido na última década (e não têm sido poucas) porque, tratando-se de uma área onde ainda dominam interações não mercantis, a investida não pode basear-se em mera linguagem técnica, como a que impõe o ajuste estrutural. A inculcação ideológica serve-se de análises sistematicamente enviesadas contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potencializar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização.

O que também é ressaltado por Gomes et al. (2012) ao dizerem que as reformas neoliberais estão em convergência com as burguesias locais e são orientadas pelos organismos internacionais. Tais como “Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio Internacional, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico” (GOMES et al., 2012, p. 279).

Em conclusão a esta subseção cabe destacar que as políticas de expansão do ensino superior dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff trouxeram contribuições importantes para a melhoria da educação no país, com expansão do número de vagas e de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Compreendendo de forma dialética, não houveram apenas

retrocessos, mas também avanços. Como a criação da primeira universidade pública federal com sede no interior da Amazônia, a UFOPA.

É partindo deste contexto macro que podemos entender o processo de implantação da nova universidade. Sendo um campo dialético de disputas e contradições. Dito isto, na próxima subseção foi trabalhado o nível local, contextualizando a política macro com o aspecto micro. Na subseção 5.2 vamos partir dos textos legais para referenciar o nível local, ou seja, a UFOPA.

5.2 UFOPA: CONTEXTO

A criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) se deu em 5 de novembro de 2009, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pela lei de nº 12.085 (publicada no Diário Oficial da União nº 212, de 06.11.2009, Seção 1, páginas 01-02) que foi sancionada por José Gomes Alencar da Silva, vice-presidente e presidente em exercício na data mencionada. É a primeira universidade federal a ter sede no interior da Amazônia brasileira, mais especificamente em Santarém⁵⁸, com campi em Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná.⁵⁹

Como destacado na subseção anterior, a implantação desta universidade no interior da Amazônia ocorreu a partir do programa de expansão das universidades federais do governo federal (REUNI).⁶⁰ Tendo como tônica a ampliação do ensino superior na região. Segundo o projeto de implantação:

Considerando a localização geográfica privilegiada da nova Universidade, na parte central da Amazônia (no coração da Amazônia continental), tendo uma extensa faixa de fronteira dos municípios de sua abrangência, com os vizinhos Estados do Amapá, Amazonas e Mato Grosso, bem como a Guiana e o Suriname, ela está sendo

⁵⁸ De acordo com Gomes (2011, p. 79), “[...] Santarém é identificada, no contexto do Estado do Pará, como o segundo município mais importante, tendo em vista a sua estratégica localização geográfica, sua crescente economia pela atuação como entreposto comercial da Região Oeste do Pará, como pólo de desenvolvimento em educação superior e pesquisas da região, por oferecer melhor infraestrutura econômica e social, ter um setor de serviços mais desenvolvido da região, serve como porta de entrada do turismo da região, da distância em relação à Belém que é de 1.526 km [...]”.

⁵⁹ Segundo a lei de instituição a UFOPA é uma instituição de natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de ministrar o ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária.

⁶⁰ O Decreto Nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o REUNI é uma das ações que constituem o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e segundo Mariz (2016, p. 1): “[...] tem como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, e traz à luz do debate a necessidade de revisão do modelo acadêmico em voga na maioria das Instituições Federais de Ensino Superior do país. Inegavelmente, os dados fornecidos pelo censo da educação superior mostram a necessidade de ações enérgicas e imediatas de combate à alta taxa de evasão verificada no atual modelo acadêmico, bem como a premência de ampliar a oferta de vagas no ensino público superior”.

estruturada, com o objetivo de promover a cooperação internacional transfronteiriça, com a construção de vínculos institucionais duradouros, em atividades de pesquisa, formação de profissionais, e extensão, em temas de interesse comum entre os parceiros, por meio de uma rede multi-institucional, com a participação dos Estados da Amazônia Brasileira, e dos países membros da Organização do Tratado da Cooperação Amazônica.

A nova Universidade tem, portanto, uma clara vocação para juntamente com as outras Universidades da Região constituir um verdadeiro projeto de integração – Universidade da Integração Amazônica -, aberta aos países Pan Amazônicos, na linha das recomendações emanadas do Encontro de Governadores da Frente Norte do MERCOSUL, realizado em Belém, em dezembro de 2007 (UFOPA, 2009, p. 5-6).

A nova universidade surge do desmembramento dos campi localizados em Santarém, com integração dos respectivos cursos e turmas, da Universidade Federal do Pará (UFPA), criada pela Lei no 3.191, de 2 de julho de 1957,⁶¹ e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), criada pela Lei no 10.611, de 23 de dezembro de 2002, ambas com sede em Belém. Conforme o artigo 4º e parágrafo único da lei nº 12.085 de 2009:

Passam a integrar a UFOPA, independentemente de qualquer formalidade, os cursos de todos os níveis, integrantes do campus de Santarém e da Unidade Descentralizada da UFRA/Tapajós.

Parágrafo único. Os alunos regularmente matriculados nos cursos ora transferidos passam automaticamente, independentemente de qualquer outra exigência, a integrar o corpo discente da UFOPA.

Neste processo, a UFPA foi a instituição tutora da nova universidade já que a criação da UFOPA fez parte do acordo de cooperação técnica firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e aquela. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Direito (UFOPA, 2013b), o campus da UFPA de Santarém, integrado pela UFOPA, faz parte de uma longa história que se inicia com o processo de interiorização dos cursos de graduação da universidade tutora. Como consta do Aditamento ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOPA (2015a, p. 17):

Os primeiros movimentos para a criação de cursos de nível superior em Santarém ocorreram desde a segunda metade da década de 1960 do século passado, mas foi no período de 1971 a 1973 que a Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio de seu

⁶¹ “A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi criada pela Lei nº 3.191, em 1957, que criava a Universidade do Pará, 8ª no Brasil, formada pela junção das sete escolas superiores já existentes: Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará; Faculdade de Direito; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Farmácia; Faculdade de Odontologia; Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais e Escola de Engenharia. Em 1963, foram incorporadas a Escola de Serviço Social do Pará e a Escola de Química. Assim, a Universidade do Pará foi criada com o objetivo de atender promover o desenvolvimento regional, bem como formar mão de obra especializada para a indústria automobilística no Brasil” (GOMES, 2011, p. 62).

Núcleo de Educação, criado em 14 de outubro de 1970 (Resolução nº 39/1970 – Consep/UFPA), ofertou cursos de Licenciatura de curta duração para professores da rede básica de ensino, utilizando as instalações do então Colégio Estadual Professor Álvaro Adolfo da Silveira.⁶²

Nos conformes da lei de criação da UFOPA, o primeiro reitor (*pro tempore*) da nova universidade não foi eleito pela comunidade acadêmica⁶³ e sim empossado pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Por meio da Portaria nº 410, de 3 de junho de 2011 da SESU/MEC que instituiu a Comissão de implantação da UFOPA. Esta comissão tinha:

[...] a finalidade de realizar estudos e atividades para o planejamento institucional, a organização da estrutura acadêmica e curricular, administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças, visando atender os objetivos previstos no Projeto de Lei nº 2.879/2008” (UFOPA, 2013b, p 4).

Mesmo depois da criação oficial da instituição, os novos acadêmicos que ingressaram em 2010 prosseguiram no percurso acadêmico e curricular anterior, pois ainda estavam sob edital e processo seletivo das duas IFES: UFPA e UFRA. Conforme o Projeto Político Acadêmico de Institucionalização do Centro de Formação Interdisciplinar (UFOPA, 2012b, p. 6), a UFOPA:

Ainda oferece, no ano de 2010, nove cursos tradicionais herdados das instituições que lhe deram origem e realizaram, inclusive, exame vestibular para o ano de 2010, em função de editais anteriores à criação desta nova Universidade. Entretanto, a partir de 2010, na seleção dos alunos para o período de 2011, a UFOPA utilizará o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, a critério experimental, ainda sem associação a sistema algum de bonificação social e territorial, para sua única forma de acesso, que é geral para a universidade, sem possibilidade de escolha, neste início, para qualquer um dos seus cursos ou programas. Tal escolha dar-se-á gradativamente, conforme o aluno evolua no percurso acadêmico, a partir do segundo e terceiro semestres letivos.

De forma explicativa, as primeiras turmas a ingressarem por processo de seleção da nova universidade foram as com entrada no ano de 2011. O processo de seleção se deu pelo “Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM⁶⁴, associado a um sistema de bonificação social e

⁶² Porém, foi somente no princípio da década de 90 que se deu à implantação de cursos com corpo docente próprio e com a finalidade de dar um caráter permanente às ações da UFPA no município de Santarém. Antes desse período os cursos ofertados eram de licenciatura com curta duração e de complementação de estudos para os professores da rede básica de ensino que já possuíam a licenciatura de curta duração.

⁶³ Nos termos do artigo 16 da lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009: “Enquanto não se efetivar a implantação da estrutura organizacional da UFOPA, na forma de seu estatuto, os cargos de Reitor e Vice-Reitor serão providos, *pro tempore*, pelo Ministro de Estado da Educação”.

⁶⁴ Segundo Alves (2009, p. 4) o ENEM: “[...] é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Sua criação se deu no governo de Fernando Henrique Cardoso e perdura até os nossos dias. A legislação e o Documento Básico

territorial, como sua única forma de acesso geral, sem possibilidade de escolha a qualquer um dos seus cursos ou programas a priori” (UFOPA, 2013b, p. 6).

Sendo assim, todos(as) os(as) estudantes entravam para a instituição sem estarem vinculados(as) a um Curso, Programa⁶⁵ ou Instituto⁶⁶, mas tão somente ao Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), que conforme Estatuto da UFOPA (2013a, p. 19-20):

Art. 51. O CFI é a unidade acadêmica de natureza interdisciplinar e integradora entre as grandes áreas do conhecimento à qual compete: I - organizar de forma sistêmica a disseminação da interdisciplinaridade na formação continuada ao longo dos diversos percursos acadêmicos; II - assegurar a abordagem interdisciplinar de modo transversal em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão; III - conduzir, em regime de colaboração, a oferta da formação interdisciplinar inicial obrigatória para os alunos ingressantes na Universidade em seus diversos programas, devendo constar seu conteúdo em todos os projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Segundo o Projeto Político Acadêmico de Institucionalização do Centro de Formação Interdisciplinar (UFOPA, 2012b), uma das etapas do primeiro ciclo da formação⁶⁷ foi designada por Formação Interdisciplinar 1 (FII). Com características de natureza interdisciplinar e constituindo-se como conteúdo obrigatório e comum para o conjunto dos cursos oferecidos pela UFOPA. Essa etapa, com duração de um semestre (com 400 horas), tinha como fundamento a abordagem de “questões contemporâneas globais, a partir do contexto amazônico” (UFOPA, 2012b, p. 7).

Sendo ofertada pelo CFI⁶⁸, em colaboração, e “fundamentado nas ciências básicas então relacionadas - exatas, naturais, sociais e humanas -, bem como com outras expressões do

Oficial do ENEM estabelecem como principal objetivo avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, mas também é modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior, sendo que a partir de 2009 passa a servir como forma de ingresso nas universidades públicas através do Sistema de Seleção Unificado”.

⁶⁵ “Os Programas de Graduação e de Pós-Graduação constituem as Subunidades Acadêmicas” (UFOPA 2013a, p. 20).

⁶⁶ “Os Institutos são unidades acadêmicas que desenvolvem atividades de ensino, graduação e/ou pós-graduação, pesquisa e extensão em grandes áreas temáticas” (UFOPA, 2013a, p. 19).

⁶⁷ Segundo a própria instituição (Universidade Federal do Oeste do Pará, 2012, p. 7) “A estrutura acadêmica da UFOPA, ora em processo final de planejamento, é composta por três ciclos de formação, apresentando-se como um Sistema Integrado de Educação Continuada, envolvendo os níveis de graduação geral, de graduação específica e de pós-graduação. Tal sistema vem exigir, internamente, flexibilidade curricular e mobilidade docente e discente entre os programas (cursos e projetos) da instituição, além da adequação e da inovação das formas e instrumentos de gestão administrativo-acadêmica; externamente, a busca pelo estabelecimento de elos de integração regionais, nacionais e internacionais.

⁶⁸ Segundo o Projeto Político Acadêmico de Institucionalização do Centro de Formação Interdisciplinar (UFOPA, 2012, p. 10): “O Centro de Formação Interdisciplinar é o lócus de formação inicial criado em consequência de processos históricos e pedagógicos de discussão do modelo de universidade que se enseja para o Brasil e para a Região Amazônica, numa época de mudanças paradigmáticas globais com os consequentes novos cenários epistemológicos complexos. Neste sentido, o presente projeto de Institucionalização do CFI-UFOPA não escapa à historicidade e à política, pois se enraíza na realidade brasileira de implantação de modelos avançados de gestão

conhecimento que caracterizam a região e o bioma amazônico (projeção do local para o global)” (UFOPA, 2012b, p. 7), a FI1 tinha como mote proporcionar ao estudante, que inicia a sua graduação na instituição, uma introdução ao conhecimento dos principais problemas globais. Tendo como ponto de partida os problemas locais, dando destaque aos conhecimentos sobre a Amazônia.

O prosseguimento do percurso acadêmico dependia das notas atribuídas aos(as) alunos(as) durante o CFI no primeiro semestre, quando eram feitas as classificações por meio do Índice de Desempenho Acadêmico (IDA) e em função do número de vagas disponíveis em cada curso, aos quais o(a) aluno(a) poderia eleger em até duas opções.

O Índice de Desempenho Acadêmico refere-se a uma média ponderada resultante da somatória de todas as notas obtidas pelo discente ao longo da sua integralização curricular em um Período Letivo, no caso da UFOPA, um semestre letivo. Para fins exclusivos de feitura do cálculo e consequente obtenção do Índice de Desempenho Acadêmico – IDA – são válidas somente as notas expressas em valor numérico, desconsiderando-se conceitos de ordem subjetiva. Ressalta-se que no referido índice não será computada a frequência para fins de classificação junto aos institutos, bem como não se fará uso discriminado de notas em qualquer que seja o módulo cursado pelo discente, incluindo neste quesito aqueles módulos em que por ventura o discente tenha sido reprovado (UFOPA, 2012b, p. 59-60).

Este primeiro ciclo de formação ainda incluiria a Formação Interdisciplinar 2 (FI2) - oferecida por um semestre (com 400 horas) - após acesso ao Instituto específico de cada curso. A FI2 compreendia conteúdos de síntese referentes aos interesses dos futuros Programas/Cursos, estes iniciados no segundo ciclo de formação e fase inicial dos Bacharelados Interdisciplinares ou das Licenciaturas Interdisciplinares de cada Instituto (todos/as apresentando duração variada em função das exigências de cada habilitação profissional oferecida).

De acordo com o Estatuto (UFOPA, 2013a), os recursos financeiros da instituição são provenientes de: a) dotações e descentralizações que lhe forem atribuídas nos orçamentos da União; b) dotações advindas de convênios com recursos dos orçamentos dos Estados e Municípios; c) doações e contribuições de qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada; d) receitas provenientes da remuneração por serviços prestados pela Universidade a entidades públicas ou particulares, regulamentadas no regimento geral e legislação vigente; e) receitas provenientes de patentes, marcas, direitos autorais e outros direitos de qualquer

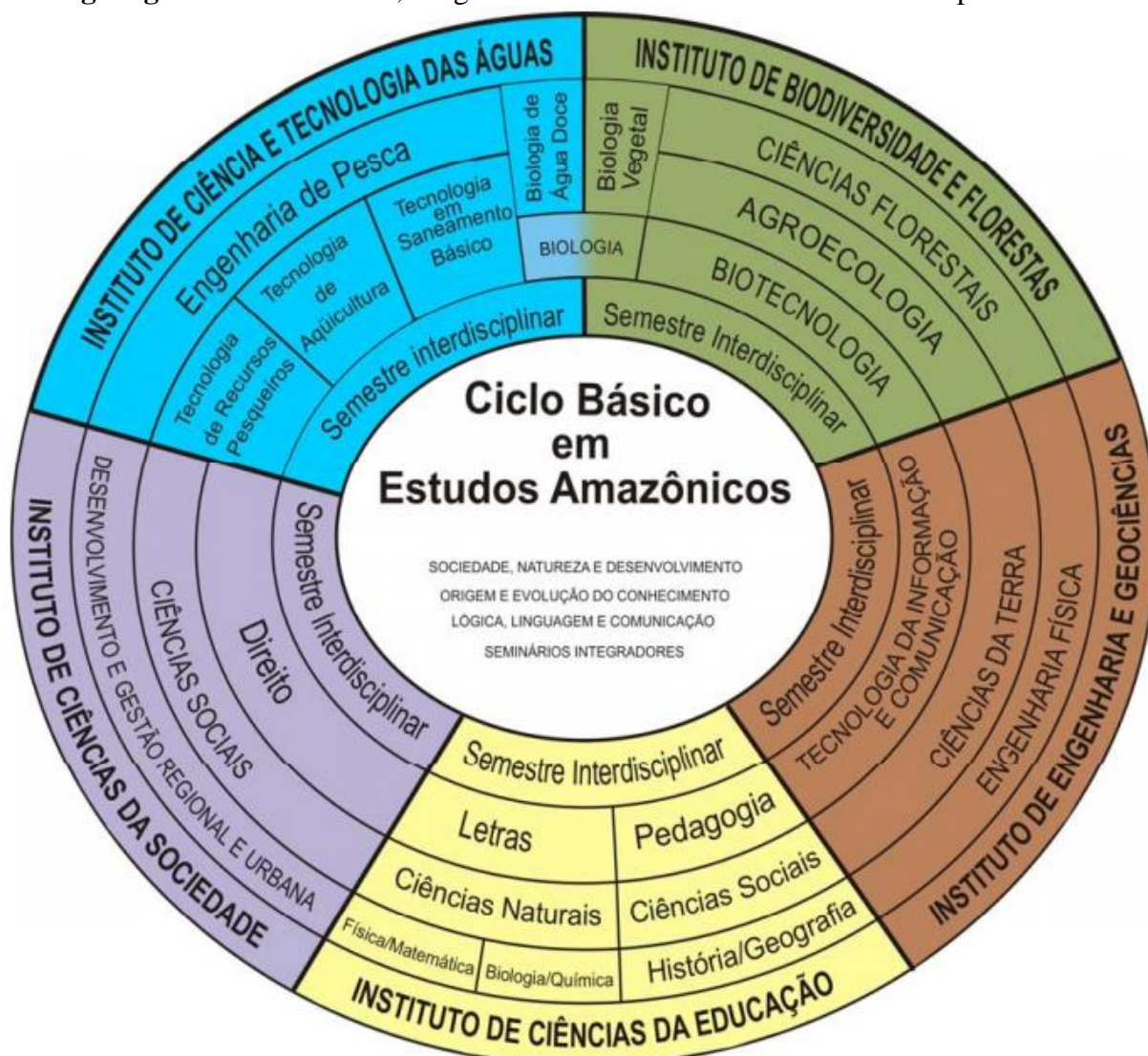
da educação e promoção do saber sob a égide da interdisciplinaridade ensejando a transdisciplinaridade, e tem como foco para a sua construção institucional a educação de qualidade”.

natureza previstos em lei; f) convênios, acordos e contratos celebrados com entidades ou organismos nacionais ou internacionais; e g) outras receitas eventuais, devidamente aprovadas pelo Conselho Superior de Administração (CONSAD).

Quanto à estrutura acadêmica, segundo o PPC do Bacharelado em Direito (UFOPA, 2013b), a UFOPA tem como características fundamentais uma proposta que traz inovação, flexibilidade curricular, interdisciplinaridade, além da formação em ciclos. Esta formação em ciclos abrange os cursos de graduação e de pós-graduação, e se baseia nos seguintes: a) Primeiro Ciclo, correspondente à formação graduada geral, caracterizada pelos Bacharelados Interdisciplinares e similares; b) Segundo Ciclo, correspondente à formação graduada profissional; c) Terceiro Ciclo, correspondente à pós-graduação em seus vários níveis, *lato sensu e stricto sensu*.

Atualmente a UFOPA é constituída por 7 (sete) Unidades Acadêmicas, sendo 6 (seis) Institutos: a) Instituto de Ciências da Educação – ICED; b) Instituto de Ciências da Sociedade – ICS; c) Instituto de Biodiversidade e Florestas – IBEF; d) Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas – ICTA; e) Instituto de Engenharia e Geociências – IEG; e f) o Instituto de Saúde Coletiva – ISCO, mais o Centro de Formação Interdisciplinar (CFI). Já a estrutura inicial foi pensada com apenas 5 (cinco) Institutos e o Ciclo Básico em Estudos Amazônicos, conforme a mandala ilustrada no organograma 3, a seguir.

Organograma 3 – Institutos, Programas e Cursos oferecidos inicialmente para UFOPA



Fonte: Universidade Federal do Oeste do Pará (2009, p. 39).

Tudo isso constituiria experiência inovadora a distinguir os novos cursos dos anteriormente existentes que lhe deram origem. Já que refletia “[...] a adoção de um projeto acadêmico em consonância com a inovação, a racionalidade e flexibilidade, apontadas pelas tendências universitárias do mundo contemporâneo” (UFOPA, 2013b, p. 6).

A proposta institucional tem como base “à pluralidade dos saberes, à prática interdisciplinar, objetivando a formação profissional contínua e competente e a formação cidadã dos seus alunos” (UFOPA, 2013b, p. 6). Desta monta, promove o ensino, a pesquisa e a extensão especialmente por meio: a) dos projetos pedagógicos interdisciplinares e de formação continuada; b) de programas de apoio institucional de parceria com agentes nacionais e internacionais, tendo em vista o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica e seus

efeitos educativos; c) da cooperação em projetos em parceria com outras instituições; d) da ampla divulgação de resultados dos programas desenvolvidos em suas unidades; e e) da realização de congressos, simpósios, fóruns, seminários e jornadas, entre outros, para estudos e debates de temas culturais, científicos e tecnológicos (UFOPA, 2013b).

Essa foi a estrutura inicial da UFOPA. Contudo, atualmente têm havido uma série de mudanças importantes na Universidade. A entrada dos(as) estudantes agora é diretamente no curso. Conforme Regimento Geral (UFOPA, 2014), os cursos de Graduação são classificados em 3 (três) categorias, correspondentes a etapas distintas de formação: a) bacharelados interdisciplinares; b) cursos de formação específica, cujo acesso ocorre de forma direta ou a partir de bacharelados interdisciplinares de ingresso; c) cursos de licenciaturas específicas ou licenciatura interdisciplinar.

Também não há mais obrigatoriedade da Formação Interdisciplinar 1 (FI1), haja vista a alteração no Estatuto da UFOPA feita pela resolução n. 142 de 18 de janeiro de 2016, com modificação do inciso III do art. 51. De acordo com esse inciso, exposto acima *in verbis*,⁶⁹ a formação interdisciplinar inicial era obrigatória, porém, com a alteração passou-se para seguinte redação: “III – conduzir, em regime de colaboração, a formação interdisciplinar para os alunos da Universidade em seus diversos programas/cursos”. Com a modificação do trecho “[...] inicial obrigatória para os alunos ingressantes na Universidade em seus diversos programas, devendo constar seu conteúdo em todos os projetos pedagógicos dos cursos de graduação”, a interpretação que as unidades acadêmicas têm feito é a de que esta fase não é mais imperativa e pode constar ou não do currículo dos(as) acadêmicos(as) a depender destas.

Neste interim, a implantação da UFOPA seguiu as recomendações do REUNI ao implementar uma “cultura de alto desempenho e da avaliação institucional”, “estrutura organizacional de gestão acadêmica e administrativa composta de Institutos Temáticos” (UFOPA, 2012b, p. 5). Além da proposta de inovação, flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e formação em ciclos, como ilustrado no organograma 3. O que nos leva a buscar uma compreensão mais apurada dessa estrutura e de sua adequação ao Bacharelado em Direito, *locus* delimitativo de nossa pesquisa e tema da próxima subseção.

⁶⁹ “Art. 51. O CFI é a unidade acadêmica de natureza interdisciplinar e integradora entre as grandes áreas do conhecimento à qual compete: I - organizar de forma sistêmica a disseminação da interdisciplinaridade na formação continuada ao longo dos diversos percursos acadêmicos; II - assegurar a abordagem interdisciplinar de modo transversal em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão; III - conduzir, em regime de colaboração, a oferta da formação interdisciplinar inicial obrigatória para os alunos ingressantes na Universidade em seus diversos programas, devendo constar seu conteúdo em todos os projetos pedagógicos dos cursos de graduação”.

5.3 EDUCAÇÃO JURÍDICA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DO BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA.

Esta subseção tem como finalidade explorar a educação jurídica por meio da descrição do Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Direito da UFOPA. Este que está dentro do Instituto de Ciências da Sociedade (ICS). Sendo que cada Instituto é um órgão temático de formação profissional interdisciplinar e específica na graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (UFOPA, 2015a), como ilustrado anteriormente na Mandala (organograma 3). Desta maneira, o ICS tem como função desenvolver, de forma indissociável, as atividades de ensino, pesquisa e inovação, incluída a extensão universitária, e tem como objetivo:

[...] produzir conhecimento acerca do funcionamento da sociedade, sobretudo no que se refere a suas múltiplas diferenciações e organizações internas, às diferentes estratégias de relação com a natureza e sua inserção com a sociedade regional no contexto global. Assim, o ICS pretende formar recursos humanos capazes de planejar, mediar e atuar criticamente em processos de formulação e implementação de decisões coletivas que visem a um aumento do bem estar social e à formação de novas capacidades endógenas nas diversas áreas de conhecimento, como Sociologia, Antropologia, Arqueologia, Ciências Econômicas, Planejamento e Desenvolvimento urbano e regional e Ciências Jurídicas (UFOPA, 2015a, p. 112-113).

O Projeto Pedagógico do Programa de Ciências Jurídicas foi pensado enquanto desafio para um curso de Bacharelado em Direito no interior da Amazônia, interdisciplinar e inserido na estrutura acadêmica de ciclos. Ademais, imperativo reconhecer a necessidade deste de contribuir para a profissionalização jurídica de indivíduos éticos, críticos e que levassem os direitos à sério (UFOPA, 2013b).

O Curso de Bacharelado em Direito da UFOPA, fundamentado nas diretrizes curriculares estabelecidas pela Resolução CNE/CES n. 09/2004, propõe novas disciplinas e, em especial, a oportunidade de atualização dos métodos de ensino e aprendizagem da ciência jurídica. Mediante a proposta inovadora da UFOPA, o Curso de Bacharelado em Direito deve buscar estabelecer uma política voltada para as questões internacionais e nacionais, com ênfase na Amazônia, fortalecendo as linhas de ensino, pesquisa e extensão na área dos Direitos Humanos e, em especial, do ordenamento jurídico Ambiental (UFOPA, 2013b, p. 16-17).

O Direito da UFOPA é um Programa de Graduação⁷⁰ que, embasado nas diretrizes nacionais, tem como compromisso institucional:

⁷⁰ Conforme Estatuto da UFOPA (2013a), os Programas de Graduação e de Pós-Graduação constituem as Subunidades Acadêmicas, estas que são órgãos da Unidade Acadêmica dedicadas ao ensino, pesquisa e extensão.

[...] desenvolver o conhecimento jurídico, a partir de uma sólida formação humanística, postura ética e crítica, buscando, com suporte na interdisciplinaridade, o domínio da gênese e dos fundamentos do conteúdo do ordenamento jurídico vigente, que possibilitem uma ação ativa frente à heterogeneidade das demandas sociais, e, especialmente, as questões sócio-ambientais recorrentes na região amazônica. Dessa forma, o objetivo geral do Programa de Ciências Jurídicas é formar bacharéis em Direito com conhecimentos técnicos e científicos baseados em princípios éticos e humanistas, bem como conscientes das demandas e dos fenômenos jurídicos e sociais de seu tempo, utilizando o Direito como instrumento de transformação social e de construção da cidadania (UFOPA, 2013b, p. 12).

O curso da UFOPA, se juntado ao antigo curso de Direito da UFPA campus Santarém, do qual teve origem, completa em 2017 o seu 23º aniversário. Haja em vista que foi criado em 1994 por meio da Resolução 2.129/93, tendo a primeira turma iniciado em agosto de 1994 e se formado em maio de 2000 (UFOPA, 2013b).

A missão do Bacharelado em Direito da UFOPA é gerar, ampliar e difundir o conhecimento jurídico de forma interdisciplinar por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão que objetivam equacionar problemas e buscar soluções demandadas pelas sociedades, especialmente a contextualizada no cenário amazônico, bem como promover a justiça social e a democratização da vida coletiva (UFOPA, 2013b).

Conforme Projeto Pedagógico do Curso (UFOPA, 2013b) e de forma esquemática, elaboramos o quadro a seguir que ilustra os objetivos gerais e específicos do Bacharelado em Direito da UFOPA.

Quadro 1 - Objetivos do Bacharelado em Direito da UFOPA

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Formar bacharéis em Direito com conhecimentos técnicos e científicos baseados em princípios éticos e humanistas, bem como conscientes das demandas e dos fenômenos jurídicos e sociais de seu tempo, utilizando o Direito como instrumento de transformação social e de construção da cidadania.	Formar bacharéis em Direito aptos a atuar na pacificação dos conflitos sócio-jurídicos que afligem a comunidade em geral, considerando a pluralidade e a complexidade cultural, social e econômica, privilegiando o ensino a pesquisa e a extensão;
	Oferecer subsídios históricos, sociológico e jurídico para que o bacharel em Direito reflita, aprenda, interprete e aplique esse conhecimento de forma a compreender e buscar soluções adequadas para as questões jurídicas da sociedade;
	Priorizar o estudo e a compreensão dos direitos humanos em face das políticas públicas pensadas, em especial, para a região amazônica;
	Fomentar o desenvolvimento de valores éticos, inspiradores do fazer profissional dos graduandos;
	Formar bacharel em Direito com compreensão de preceitos de legitimidade e da Justiça.

Fonte: Elaboração própria (2016), a partir dos dados do Projeto Pedagógico do Curso (UFOPA, 2013b).

Sendo que os Programas de Graduação são integrados por cursos de Graduação e por atividades de pesquisa e extensão.

Fazendo parte do histórico do Programa de Ciências Jurídicas, sob análise nesta subseção, impende destacar que em 2010, com o Edital nº 8, de 23 de agosto de 2010, a Reitoria criou, sem a devida discussão e colaboração do Programa de Direito ou ainda do Instituto de Ciências da Sociedade, o Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Ciências Jurídicas. Este faria parte do 1º Ciclo da Formação Graduada Geral, pelo edital da Reitoria do Processo Seletivo para ingressantes em 2011 do Campus de Santarém. Mas este BI não prevaleceu como alternativa viável já que nem o Programa, nem o Instituto foram sequer consultados antes do lançamento do edital, de forma que:

Tal decisão gerou uma situação de desconforto, dúvidas e insatisfação geral. Diante disso, a Direção do ICS e a Coordenação do Programa de Direito solicitou uma reunião com a Reitoria para esclarecimentos. Como resultado desta reunião ficou estabelecido que fosse realizada uma oficina técnica sobre Bacharelados Interdisciplinares voltados para a área jurídica para que a partir de discussões qualificadas e conhecimento de causa o Programa de Direito optasse pelo percurso que seguiria dentro da estrutura acadêmica estabelecida (UFOPA, 2013b, p. 11).

Já haviam discussões frutíferas e mesmo anteriores a criação da UFOPA sobre os rumos do Curso de Direito, mas as características introduzidas pela nova universidade fizeram com que essas discussões não se enquadrassem na nova modelagem. De tal modo que se decidiu em um primeiro momento que o curso de Direito não entraria na arquitetura acadêmica dos bacharelados interdisciplinares.

Mesmo com a surpresa da criação do BI em Ciências Jurídicas por edital, após amplas discussões foi decidido que o Direito não teria seu próprio BI. Assim como passaria a ter a nomenclatura oficial de Programa de Ciências Jurídicas (PCJ). Deste modo:

[...] o mesmo ofertaria um Bacharelado em Direito sem percurso acadêmico no âmbito de um Bacharelado Interdisciplinar. Em outras palavras, deliberou-se em assembleia que após os 02 (dois) semestres iniciais interdisciplinares e comuns previstos na nova estrutura acadêmica da UFOPA, o curso de Bacharelado em Direito seguiria seu percurso peculiar e de forma autônoma no âmbito do ICS. Quanto ao BI restou decidido que o programa ofertaria uma graduação nestes moldes no futuro quando o programa tivesse estrutura para tal (UFOPA, 2013b, p. 11).

Essa decisão do Programa de Ciências Jurídicas foi seguida por outros programas do ICS, ou seja, decidiram pela construção de um percurso autônomo após o 2º semestre. Importante destacar que o Programa herdou 4 (quatro) turmas da UFPA e que estas continuaram reguladas pela Grade Curricular e pelo PPC antigos, conforme dito alhures em referência a todas as turmas anteriores herdadas das IFES UFPA e UFRA pela UFOPA (subseção 5.2).

Já conforme o novo PPC (2013b), o perfil do egresso seguia o que determina o art. 3º da Resolução CNE/CES n. 9/2004:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Além do mais, o egresso deve ser capaz de contribuir para a efetivação dos direitos fundamentais da pessoa humana, especialmente do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e ter competências além das exclusivamente científica, com interesse especial pelos aspectos sociais, culturais, políticos, ambientais e econômicos em geral e, em especial, da Região Amazônica (UFOPA, 2013b).

O número de vagas anuais ofertadas é de 50 (cinquenta) e o tempo de integralização e turno do curso é de 10 semestres para os(as) alunos(as) matriculados(as) no turno diurno e 12 semestres para aqueles(as) matriculados(as) no turno noturno. De outro ponto, a formação é pautada por eixos independentes e interdisciplinares, com a transversalidade da temática dos Direitos Humanos e do Meio Ambiente (UFOPA, 2013b).

As disciplinas estão agrupadas em 4 (quatro) blocos: a) formação fundamental; b) formação profissional; c) formação prática; e d) formação específica. Esquemáticamente, conforme PPC (UFOPA, 2013b), encontra-se ilustrada no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Eixos de agrupamento de disciplinas do Bacharelado em Direito da UFOPA

EIXOS	DEFINIÇÃO
Eixo de Formação Fundamental ⁷¹	Correspondente especialmente ao 1º e 2º semestres interdisciplinares e comuns, mas contemplado também em quase todos os semestres do curso com o objetivo de integrar o estudante no campo do saber jurídico, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do conhecimento.
Eixo de Formação Profissional ⁷²	Trabalhado a partir do 3º semestre, o ensino jurídico deve abranger além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do mesmo, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais.
Eixo de Formação Prática ⁷³	Inicia-se, especialmente, a partir do 7º semestre, cujo objetivo é a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, abrigando especialmente as atividades relacionadas com o Estágio Curricular, Monografia Jurídica e Atividades Complementares.
Eixo de Formação Específica ⁷⁴	De caráter eminentemente interdisciplinar, e previsto especialmente a partir do 8º semestre, tem como objetivo contribuir para a formação crítica e reflexiva do aluno. O seu núcleo contém disciplinas que possibilitam uma formação específica ao aluno, propondo o aprofundamento nos conhecimentos específicos regionais dentro da temática do Direito Ambiental e Direitos Humanos.

Fonte: Elaboração própria (2016), a partir dos dados do Projeto Pedagógico do Curso (UFOPA, 2013b).

Dos dados levantados junto à Secretaria do PCJ, em 2016, temos que haviam no Bacharelado em Direito da UFOPA o número total de 21 professores(as), dos(as) quais 5 (cinco) estavam afastados(as) para doutorado, 1 (um/a) estava de licença médica e 1 (um/a) está afastado(a) para concorrer a cargo político. Desse total (21), apenas 5 (cinco) possuíam doutorado, 14 possuíam mestrado e 2 (dois/duas) possuíam especialização. Já quanto ao número de registros de alunos(as), no Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA), o total (atualizado em 2017) foi de 295 alunos(as) cadastrados(as), sendo que 258 encontram-se ativos

⁷¹ Disciplinas: Origem e Evolução do Conhecimento; Sociedade, Natureza e Desenvolvimento; Estudos Integrativos da Amazônia; Lógicas, Linguagens e Comunicação; Seminários Integradores; Interação com uma Base Real; Introdução à Ciência do Direito; Formação Social, Política e Econômica do Brasil; Saber Local e Diversidade Cultural; Economia Política; Métodos, Instrumentos e Técnicas de Pesquisa; Introdução à Arqueologia; Ciência Política; Filosofia Jurídica; Sociologia Jurídica; Psicologia Jurídica; e Antropologia Jurídica.

⁷² Disciplinas: Hermenêutica e Interpretação do Direito; História do Pensamento Jurídico; Teoria da Constituição; Direito Constitucional I, Direito Constitucional II; Teoria do Estado; Teoria do Direito Civil; Instituições Contemporâneas de Direito Civil I, II, III, IV, V e VI; Teoria do Direito Penal; Dir Penal I, II, III e IV; Teoria do Processo; Direito Processual Civil I, II e III; Direito Processual Penal I, II e III; Direito Financeiro; Direito Tributário; Direito Administrativo I e II; Direito Empresarial I e II; Direito Falimentar; Direito Internacional; Dir do Trabalho I, II e III; e Deontologia Profissional.

⁷³ Disciplinas: Metodologia Jurídica; Monografia Jurídica I; Monografia Jurídica II; Atividades Complementares; Prática Forense I (Civil e Comercial); Prática Forense II (Penal e Trabalhista); Prática Forense III (Administrativo, Fiscal e Ambiental); e Prática Forense IV (Juizados Especiais – Consumidor, Previdenciário, Cível e Criminal).

⁷⁴ Disciplinas: Direitos Humanos; Direito Internacional dos Direitos Humanos; Direito Ambiental I e II; Direito Agrário; Direito Urbanístico; Direito das Relações de Consumo; Direitos Intelectuais; e Disciplinas Optativas.

e 37 registrados como trancados. A partir desses dados é que a próxima subseção foi construída, tendo como perspectiva a análise dos dados empíricos coletados no segundo semestre de 2016.

5.4 EDUCAÇÃO JURÍDICA NA UFOPA: O QUE DIZEM OS DISCENTES, DOCENTES E COORDENAÇÃO?

Esta subseção enfoca os dados empíricos adquiridos por meio dos instrumentos de pesquisa de tipo questionários e entrevista. Busca-se triangular os dados colhidos a partir de três fontes de informação: discentes, docentes e coordenação do curso estudado. Foi escolhido o instrumento questionário para aplicação às turmas de Direito da UFOPA, sendo colhidos dados com discentes das turmas de Direito 2012, 2013, 2014 e 2015. Os critérios de inclusão consistiram em: a) aceitação em responder o questionário; e b) estar o(a) acadêmico(a) de Direito em sala na hora da aplicação do instrumento.

O primeiro questionário (modelo no apêndice A) foi elaborado e pensado como pré-teste, sendo que muitas das questões deste piloto permaneceram no questionário final (modelo no apêndice B), o que possibilitou a utilização dos dados em conjunto. Ambos os questionários foram acompanhados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo no apêndice C. A primeira aplicação se deu nas turmas de 2013 e 2014 (resumo das respostas no apêndice D) e a segunda aplicação, com o questionário já testado e reformulado, ocorreu nas turmas 2012 e 2015 (resumo das respostas no apêndice E).

Inicialmente tentamos enviar os questionários às(aos) acadêmicas(os) por *e-mail*, via Programa de Ciências Jurídicas (PCJ), para que fossem respondidos na plataforma *Google Forms*⁷⁵. Contudo, essa estratégia não logrou êxito, havendo pouca quantidade de respostas. Deste modo, a segunda estratégia foi entregar os questionários a turma para posterior devolução dentro de um prazo razoável (tentativa que foi feita na turma de Direito 2014) e que novamente resultou em pouca colaboração.

Não restou outra forma senão conversar com os(as) professores(as) e pedir que cedessem suas aulas para a aplicação em sala. Assim, nas turmas de 2012, 2013 e 2015, com a colaboração de professores(as) que cederam as aulas, foram aplicados os questionários durante

⁷⁵ O *Google Forms* ou Formulários Google (<https://docs.google.com/forms/>) pode ser conceituado como uma ferramenta *on-line* e integrada ao *Google Docs* que permite e facilita a criação de formulários, sem exigir conhecimentos avançados de programação por parte do utilizador.

horário letivo. Ao final o número de questionários respondidos pelos(as) discentes totalizou a quantidade de 60.

Já ao que se refere aos questionários a serem aplicados aos(as) professores(as) da UFOPA, a proposta foi passar o instrumento a todos(as) os(as) professores(as) que estão no quadro docente do Bacharelado em Direito. Com exceção dos(as) afastados(as), de férias ou de licença médica. Também não fariam parte da pesquisa os que se recusassem a preencher e os membros das bancas de qualificação e defesa desta dissertação, já que dois(duas) deles(as) fizeram parte delas. O modelo de questionário passado aos(as) professores(as) está no apêndice F e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no apêndice G. Porém, houve uma grande surpresa, já que a maioria dos(as) professores(as) não fizeram a devolução dos mesmos.

Diante dos critérios adotados inicialmente fizemos a entrega do instrumento de pesquisa para 8 (oito) professores(as) e demos o prazo de uma semana para preenchimento. Apenas uma professora devolveu no prazo, todos(as) os(as) outro(as) pediram mais tempo para responder, sendo que um professor pediu prazo de um mês e mesmo após esse tempo disse não ter conseguido responder. No total, somente dois questionários foram devolvidos e devidamente preenchidos pelos(as) docentes do curso pesquisado, conforme resumo das respostas no apêndice H. Ao que se refere à entrevista com o(a) professor(a) coordenador(a), está foi aplicada com êxito, totalizando cerca de 40 minutos e seguindo o roteiro em anexo no apêndice I, com transcrição no apêndice J.

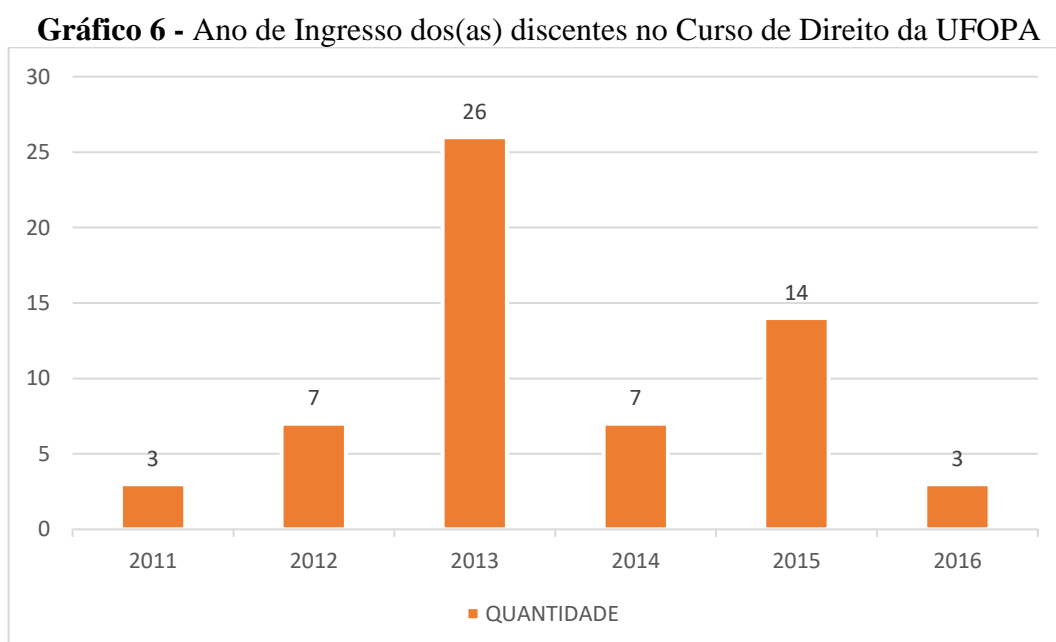
Para a organização das respostas aos questionários, nas questões abertas e discursivas, e à entrevista utilizamos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), com as seguintes fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Após o primeiro passo (1), com a leitura flutuante, estabelecemos o contato inicial com as respostas, feito isto foram escolhidas as questões com os retornos mais significativos para os objetivos do presente trabalho. Desta forma foram criados índices e indicadores, o que resultou na preparação do material para a exploração e posterior tratamento dos resultados obtidos com interpretação dos mesmos.

Para a análise e exposição de dados também foi utilizada a Técnica de Triangulação, com as respostas aos questionários dos(as) acadêmicos(as), dos(as) professores(as) e a entrevista com o(a) coordenador(a). O referencial analítico da triangulação foi utilizado na presente pesquisa tendo em vista que ele favorece uma percepção mais apurada da totalidade acerca do objeto de estudo e da unidade entre os aspectos teóricos e empíricos (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

Dito isso, conclui-se, portanto, que, na Análise por Triangulação de Métodos, está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. ??).

Na primeira parte com a análise das respostas aos questionários aplicados aos(as) acadêmicos(as), foi possível traçar o perfil dos(as) mesmos(as); essa primeira análise teve cunho mais quantitativo. Já as outras análises vieram sempre acompanhadas de uma visão totalizante, trazendo à baila as perspectivas apresentadas pelos(as) professores(as) nos questionários e pela coordenação do curso estudado na entrevista.

Assim, o gráfico 6 é relevante, mas deve ser interpretado conforme as dificuldades em obter as respostas dos(as) acadêmicos(as). Além do mais, mesmo que às turmas de 2011 e 2016, do curso estudado, não tenham sido aplicados questionários, elas acabaram por entrar na pesquisa por alguns(mas) alunos(as) estarem cursando disciplinas que estão sendo ofertadas em outras turmas no momento da aplicação deste instrumento de pesquisa. Da análise do gráfico 6 abaixo a constatação é de que a turma que mais colaborou com o estudo empírico foi a turma de Direito 2013, com o total de 26 respondentes.

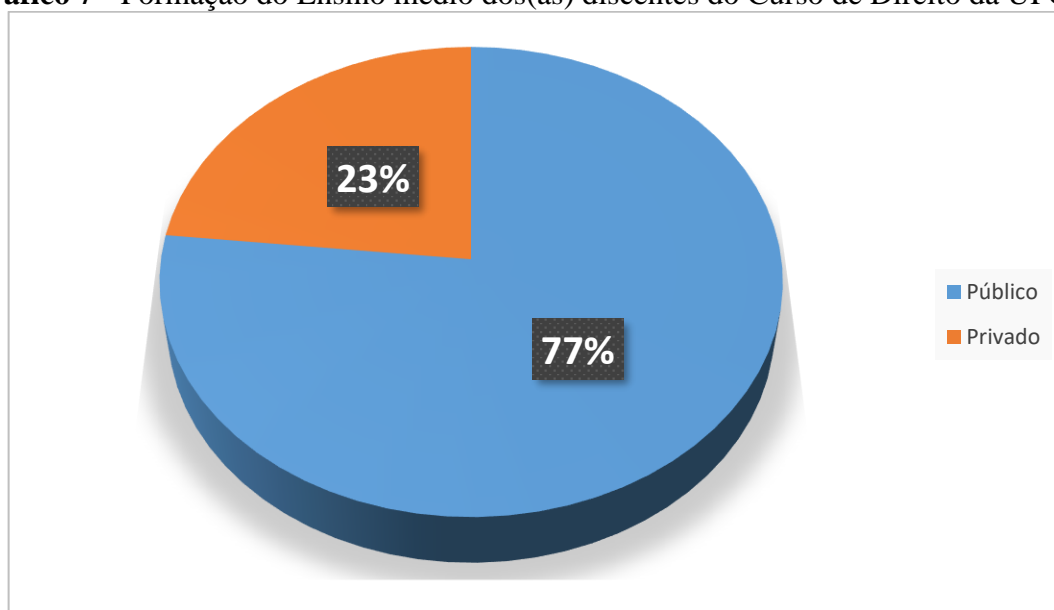


Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Ao que se refere a **formação do ensino médio**, a maioria dos(as) acadêmicos(as) respondeu que este período de sua formação foi concluído na rede pública (46 respostas) em relação aos(as) que concluíram seu ensino médio em rede privada (14 respostas). O que está ilustrado na porcentagem mostrada no gráfico 7. Este é um interessante dado que demonstra, dentro da amostra da pesquisa, que a maioria dos(as) acadêmicos(as) é oriunda da escola pública.

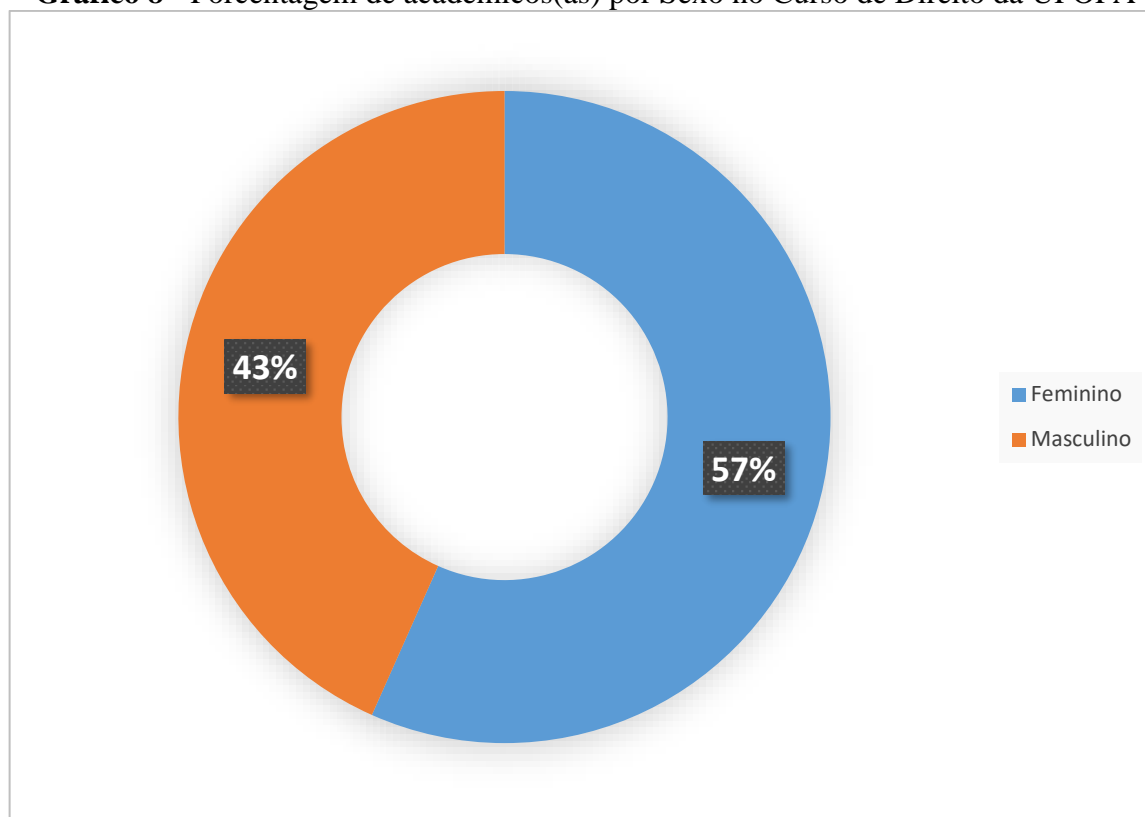
Não seriam assim, em tese, os ricos ou classe média alta a usufruir das universidades públicas como muitos dos discursos a favor da privatização propalam. Vale lembrar que 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia devem ser reservados a alunos(as) oriundos(as) integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, conforme a Lei nº 12.711/2012 (lei de cotas).

Gráfico 7 - Formação do Ensino médio dos(as) discentes do Curso de Direito da UFOPA



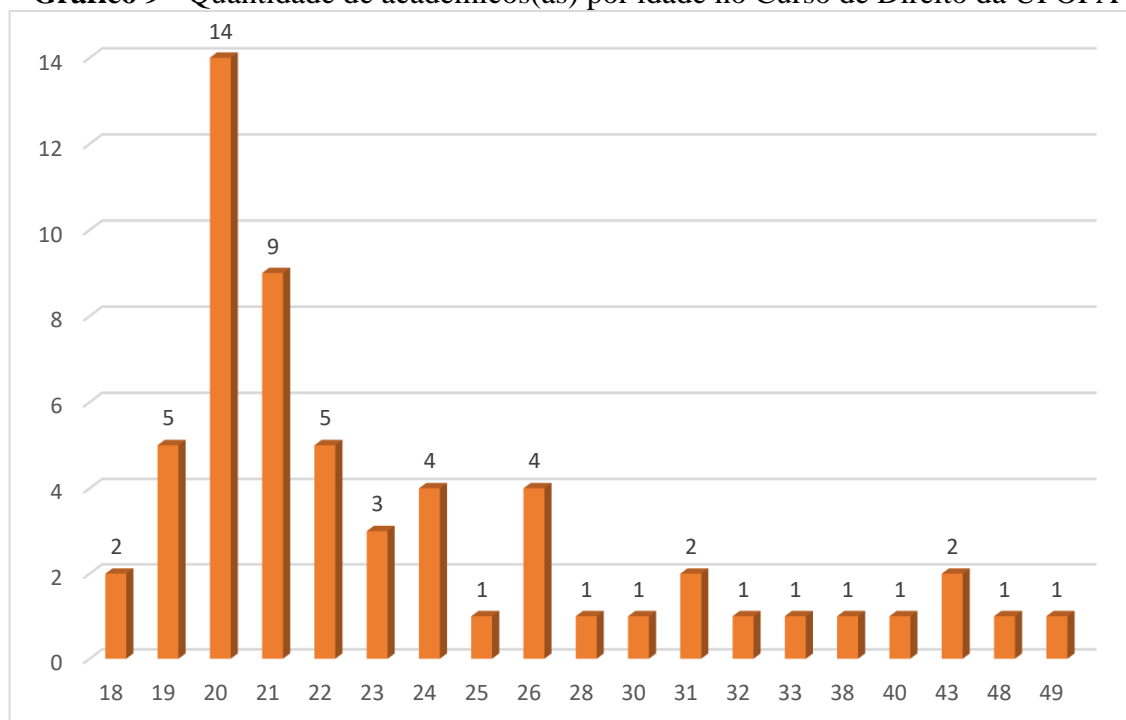
Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Sobre o **sexo biológico** dos(as) participantes da pesquisa, tivemos que a maioria é do sexo feminino (34) em comparação ao sexo masculino (26), conforme porcentagem do gráfico 8. Na análise desse gráfico podemos concluir que esta diferença em relação ao sexo é representativa dos dados nacionais levantados pelo INEP em 2015, onde o total de matrículas em Cursos de Graduação presenciais e a distância é maior para o sexo feminino com 4.588.668 matrículas em comparação às matrículas do sexo masculino com 3.438.629 (INEP, 2016).

Gráfico 8 - Porcentagem de acadêmicos(as) por Sexo no Curso de Direito da UFOPA

Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Com relação às **idades dos(as) participantes** encontramos uma média de 25 anos, a mediana de 21 anos, a idade mínima de 18 anos e a máxima de 49 anos, o desvio padrão foi de 7,42. O gráfico 9 demonstra a quantidade de alunos(as) por idade. Estes dados podem ser relacionados aos números nacionais, segundo o INEP (2016) a maioria das matrículas no ensino superior para o ano de 2015 estavam na faixa etária de 25 a 29 anos, com 1.609.966 matrículas, seguidas pelas faixas etárias de 30 a 34 anos com 972.091, 21 anos com 718.243, 20 anos com 682.322, 22 anos com 677.831, de 35 a 39 anos com 609.323, 23 anos com 586.451, 19 anos com 570.746 e 24 anos com 502.327.

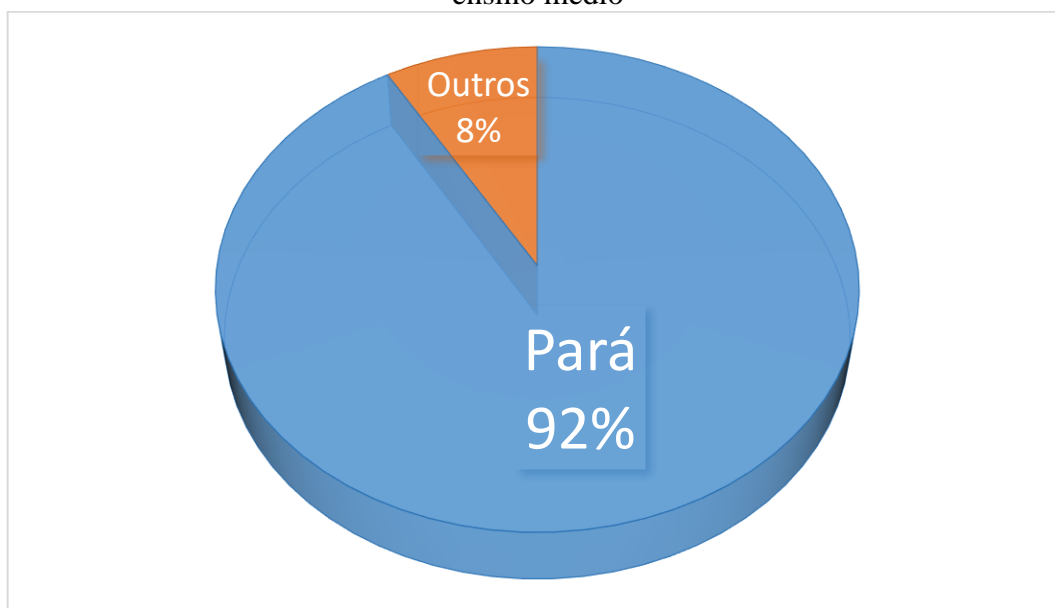
Gráfico 9 - Quantidade de acadêmicos(as) por idade no Curso de Direito da UFOPA

Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Da análise deste gráfico podemos constatar que o perfil dos(as) acadêmicos(as) respondentes é de pessoas mais jovens se comparados com os dados nacionais, a maioria dos(as) respondentes tem 20 anos (14 respostas), seguidos de 9 (nove) que tinham 21 anos, 5 (cinco) com 19 anos e 5 (cinco) com 22 anos. Enquanto nos dados nacionais a maioria das matrículas estava na faixa etária entre 25 e 29 anos.

A maioria dos(as) acadêmicos(as) concluiu o ensino médio no estado do Pará (92%). Ou seja, mesmo com a adoção do Enem, de nível nacional, como política de seleção para a entrada na universidade, ainda há uma prevalência de estudantes oriundos da Região e do Estado, conforme gráfico 10, a seguir.

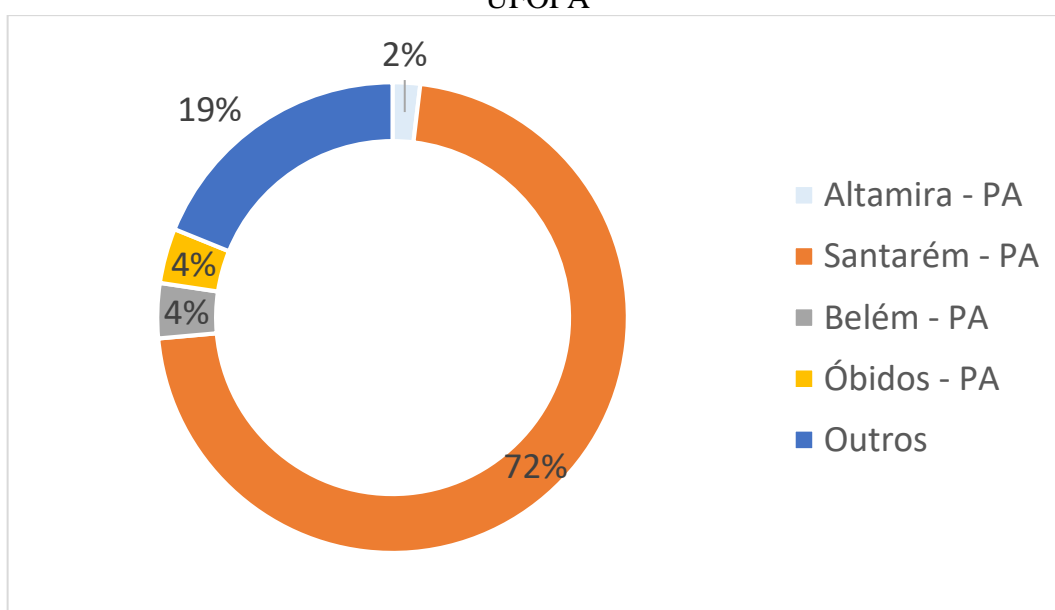
Gráfico 10 - Estado em que os(as) discentes do Curso de Direito da UFOPA concluíram o ensino médio



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

O que também aparece com destaque no gráfico 11 é que a maioria dos(as) respondentes é natural de Santarém ou cidades próximas. Na nossa análise concluímos que os dados são positivos para atestar a importância da UFOPA enquanto instituição no interior da Amazônia, responsável pela formação da população desta área geográfica.

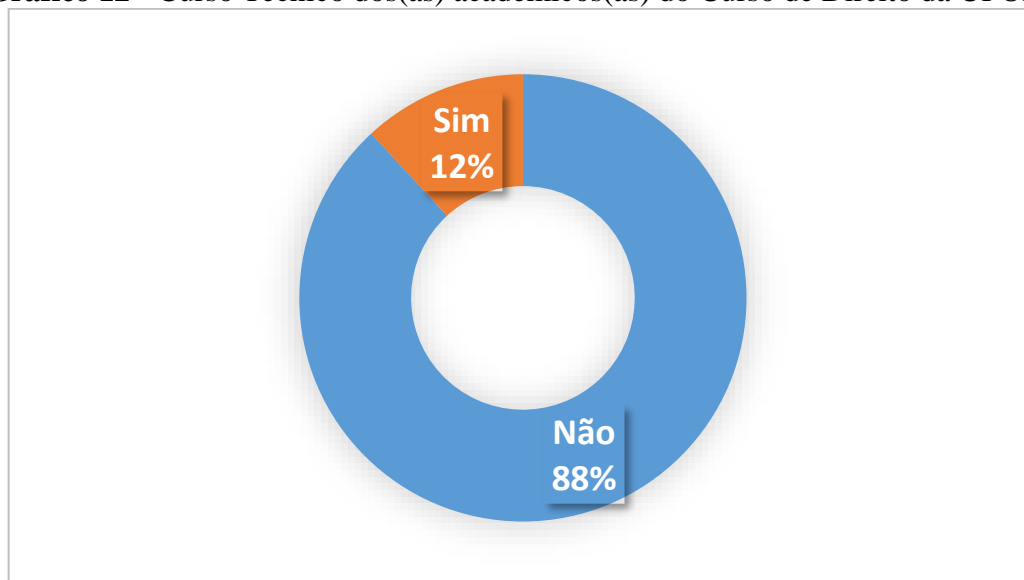
Gráfico 11 - Cidade/Estado de Nascimento dos(as) acadêmicos(os) do Curso de Direito da UFOPA



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Ao que se refere a cursos técnicos feitos pelos(as) acadêmicos(as), no gráfico 12 podemos verificar que a maioria (88%) não fez nenhum deles anteriormente ao curso de Direito, o que se deve provavelmente a faixa etária jovem dos(as) acadêmicos(as).

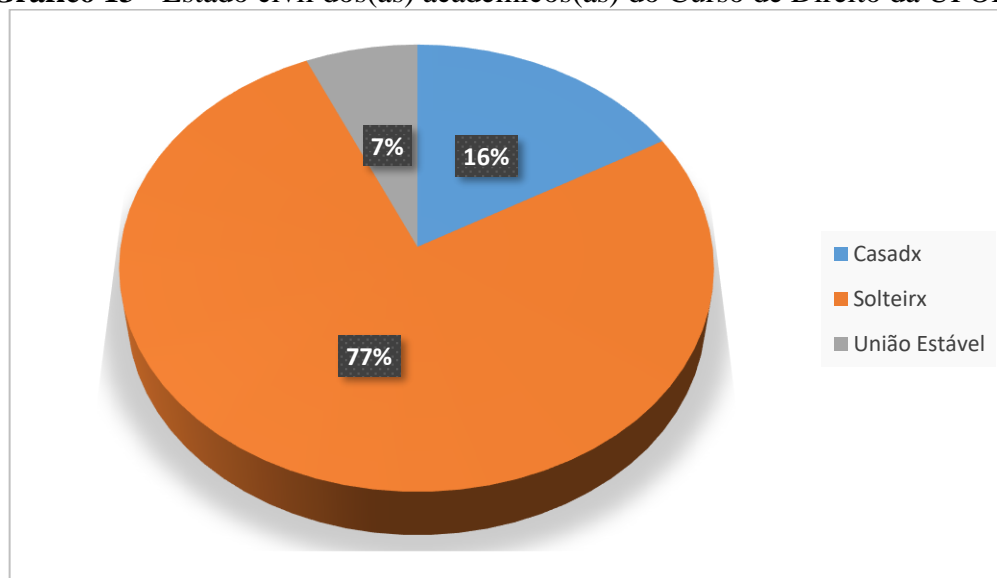
Gráfico 12 - Curso Técnico dos(as) acadêmicos(as) do Curso de Direito da UFOPA



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

A juventude dos(as) participantes também reverbera no **estado civil**, já que a maioria (77%) respondeu que é solteiro(a), sendo que apenas 16% é casado(a) e 7% estão em união estável (ver gráfico abaixo).

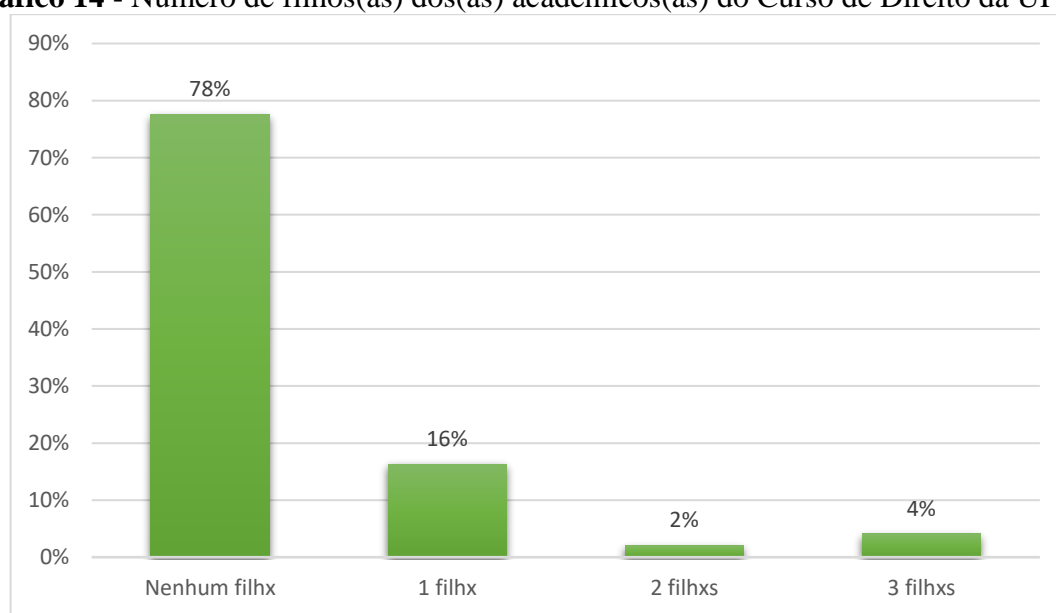
Gráfico 13 - Estado civil dos(as) acadêmicos(as) do Curso de Direito da UFOPA



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Já no referente ao número de filhos(as) dos(as) acadêmicos(as), a maioria das respostas atestou (78%) que os(as) respondentes não têm nenhum filho, 16% têm apenas um filho, 4% têm três filhos e 2% têm dois filhos (conforme gráfico 14). Confirmando o perfil jovem dos(as) acadêmicos(as) com maioria na faixa etária entre 18 e 26 anos (47 respostas), solteiros(as) e sem filhos(as).

Gráfico 14 - Número de filhos(as) dos(as) acadêmicos(as) do Curso de Direito da UFOPA



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Uma questão relevante é a **influência na decisão** de escolher o curso de Direito (ver tabela 1). Entre as variáveis apresentadas algumas se destacaram, a exemplo de “realização profissional”, onde 88% dos(as) respondentes disseram ter muito peso na decisão de fazer o curso. “Realização pessoal” e “ascensão profissional” tiveram ambas 83% das respostas, indicando muita influência na hora da escolha. Logo em seguida “necessidade de promover transformações sociais” com 73%.

No outro polo, a “orientação/sugestão institucional” teve 40% de indicação como nenhum peso e 38% como pouco peso na escolha, segundo os(as) respondentes. “Incentivo de amigos” teve o percentual de 38% para pouca influência e 40% para nenhuma influência e formação técnico-científica teve 44% de porcentagem para pouca influência na decisão, tudo conforme Tabela 1, na página seguinte.

Tabela 1 - Influência na decisão de fazer o curso de Direito segundo discentes (%)

Influência para Fazer o Curso	Muita	Nenhuma	Pouca	Sem Opinião Formada
Realização profissional	88	2	10	0
Realização pessoal	83	3	10	3
Ascensão profissional	83	2	15	0
Necessidade de promover transformações sociais	73	7	18	2
Possibilidade de ingressar em um Curso Universitário	62	18	20	0
Incentivo da família	55	10	35	0
Formação técnico - científica	37	14	44	5
Possibilidade de convivência com diferentes pessoas	35	20	40	5
Orientação/sugestão institucional	13	40	38	8
Incentivo de amigos	10	40	45	5

Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Um dado interessante é sobre o “incentivo da família” que recebeu muitos votos para muita influência (55%) e também uma boa quantidade de votos para pouca ou nenhuma influência (45%), o que nos faz pensar que hoje a família tem ainda influência, mas não exerce tanta prevalência de opinião na hora de escolher a carreira dos(as) filhos(as).

O que nos permite aprofundar a análise dessa tabela são as respostas a pergunta “Quais foram suas necessidades ou motivações iniciais ao escolher o Curso de Bacharelado em Direito?”, constante do questionário definitivo. Para melhor compreensão das respostas foi feito o quadro a seguir, com 6 categorias:

Quadro 3 - Necessidades ou motivações iniciais dos(as) acadêmicos(as) ao escolher o Curso de Bacharelado em Direito

Categoria	Palavras-Chave
Ascensão Social e oportunidades	Realização pessoal; Ascensão profissional; Ser bem sucedido(a); Caminhos mais prósperos profissionalmente; Concurso público; Melhorar de vida; Ascensão econômica; Realização profissional; Valorização social; Ascensão social; Reconhecimento profissional; Carreiras jurídicas; Curso de prestígio; Concluir curso de elite; Altos salários através de concurso; Ajudar financeiramente a família; Estabilidade; Ganhar bem; Melhor qualidade de vida; Diversidade de profissões
Influências próximas	Famíliares na Área; Orientação mentor ou família; Expectativas da família; Identificação com o trabalho de pessoas próximas; Sonho do pai; Incentivo familiar; Parente advogada; Expectativas familiares.
Obtenção de conhecimentos	Engajamento profissional; Aprimorar os conhecimentos; Aperfeiçoamento profissional; Formação no Ensino Superior; Conhecimentos sobre seus direitos e deveres; Obter conhecimento.
Engajamento pessoal	Atuar nos Direitos Humanos; Promover acesso à justiça; Defender os povos tradicionais; Ter vez e voz; Identificação com a área; Defender pessoas que têm seus direitos atacados; Ajudar o povo; Curso que possibilita conscientização e mudanças sociais
Poucas escolhas	Última opção; Poucas opções de curso na UFOPA; Melhor adequação entre os cursos ofertados pela UFOPA;
Outros	Já faz parte do serviço público; Concorrência; Curso disputado.

Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Da análise constatamos que grande parte dos(as) acadêmicos(as), do curso de Bacharelado em Direito estudado, acabaram por escolher o curso devido a entenderem que este os(as) possibilitariam ter ascensão profissional e pessoal, oportunidades, reconhecimento, estabilidade, etc. Relacionando o curso de Direito a um certo *status* e mobilidade social. Como foi trabalhado em seções anteriores desta dissertação, o Bacharelado em Direito ainda é visto por boa parte da sociedade como um curso de elite onde poderão chegar aos empregos ou aos cargos de prestígio e terem uma renda financeira elevada.

Esse quadro também dialoga com a fala da coordenação, fragmento da transcrição da entrevista (Apêndice J), ao indicar que os(as) acadêmicos(as) já tem um pré-conceito do curso. O que acaba por dificultar as disciplinas críticas que muitas vezes não são bem recepcionadas pelos(as) acadêmicos(as), por acharem que são disciplinas “inúteis”:

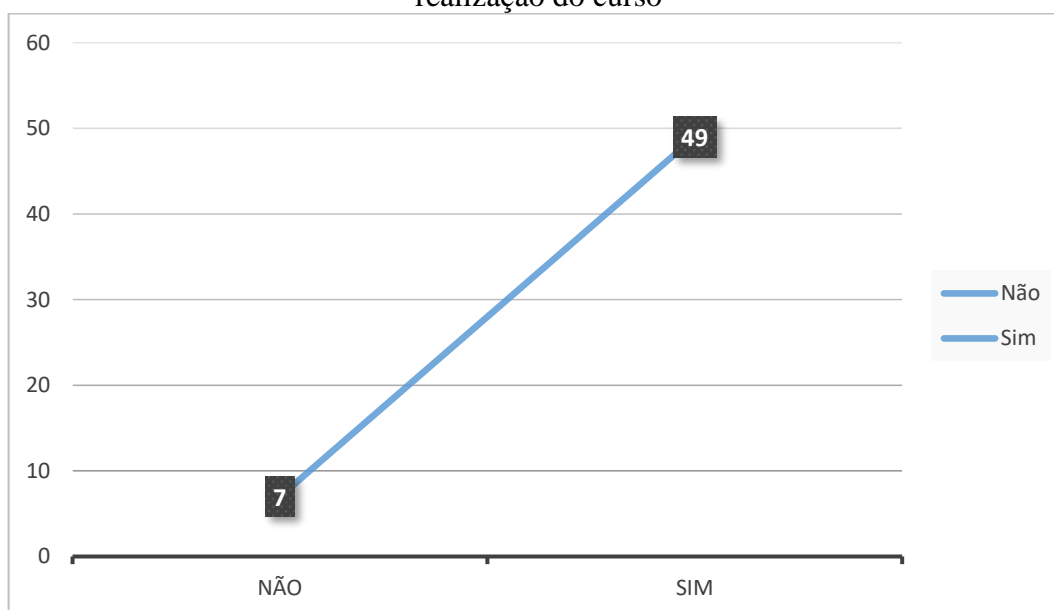
E também, por outro lado, acho que a dificuldade também de encontrar discentes e até professores com essa visão mais crítica, mais humanística do Direito como propõe a resolução número 9 do MEC das Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa é uma dificuldade na sala de aula também, porque a gente chega na sala de aula para trabalhar e você se depara com um aluno que acha que não é importante essa disciplina, então ele já vem com aquele pré-conceito formado de que o Direito é a visão puramente técnica das disciplinas. Essas disciplinas mais críticas que questionam o papel do direito na sociedade e a importância também do direito na sociedade, os alunos

consideram isso de relevância secundária, então isso é uma dificuldade que a gente se depara no dia a dia porque isso não é um problema do professor, mas é um efeito histórico dessa formação que é dada ao Direito desde o ensino do século XIX, XX, que não mudou muita coisa até hoje não (FULANO DE TAL, informação verbal, 2017)⁷⁶.

Apesar disso, também houveram respostas em sentido que compreendemos como emancipatório, pois muitos(as) responderam que entraram para o Curso de Direito por engajamento pessoal ou para obtenção de conhecimentos. Desta forma o ensino superior jurídico não foi visto apenas como meio para participar da elite, mas como forma de produção e construção de conhecimentos e ainda como engajamento em lutas e demandas sociais, promoção de acesso à justiça, defesa de povos tradicionais, etc.

No gráfico 15 constatamos que 49 (88%) dos(as) respondentes afirmam ter algum tipo de dificuldade para a realização do curso, sendo que 7 (sete) (12%) dos(as) respondentes afirmaram não ter dificuldade alguma e 4 (quatro) discentes não responderam a essa questão.

Gráfico 15 – Dificuldades dos(as) acadêmicos(as) do Curso de Direito da UFOPA para a realização do curso



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Acerca desse gráfico podemos ter uma interpretação mais aprofundada das dificuldades a partir da questão “Comente as principais dificuldades para realização do curso até o momento”. Para análise dessa questão foi feito o quadro esquemático a seguir:

⁷⁶ TAL, Fulano de. **Entrevista I**. [fev. 2017]. Entrevistador: João Ricardo Silva. Santarém, 2017. 1 arquivo .mp3 (40 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice J desta dissertação.

Quadro 4 - Principais dificuldades dos(as) discentes para realização do curso

CATEGORIA	FRASES-CHAVE
FALHA DOCENTE	Falta de compromisso de alguns docentes; Falta de compromisso de alguns professores frente à docência; Falta de senso crítico de alguns professores; Professores com pouca assiduidade; Professores que não são qualificados para as disciplinas para as quais são lotados; Falta de domínio de conteúdo de alguns professores; Constante troca de horários entre professores; Professores faltando muito; Pouca didática de alguns professores; Pouca pesquisa por parte de alguns docentes; Didática ruim de alguns professores; Falta de didática de alguns professores.
FALHAS INSTITUCIONAIS	Falhas na administração e organização da universidade; Falta de planejamento pedagógico; Má coordenação do curso; Má oferta de disciplinas; Quantidade de docente insuficiente; Muitas matérias na grade curricular; Espaço físico adaptado, improvisado ou inapropriado; Dificuldade de comunicação entre discentes, docentes e técnicos; Modelo acadêmico da instituição; Modelo acadêmico da universidade; Falta de horários fixos; Falta de apoio da coordenação do curso; Modelo acadêmico que traz um curso de direito estagnado; Curso pouco prático e pouco inovador; Não ter os mesmos conhecimentos que acadêmicos de outra instituição têm estando no mesmo semestre; Falta de livros, Falta de material didático na biblioteca; Pouca assistência psicopedagógica; Falta de professores; Horários do curso; Metodologias de algumas disciplinas.
ASPECTOS PESSOAIS	Conciliar estudos com trabalho e família; Conciliar os horários do trabalho e das aulas; Chegar no horário; Dificuldade em acompanhar a dinâmica dos estudos universitários; Conciliar estágio, cursos e família; Conciliar trabalho e família; Falta de afinidade com o curso; Falta de tempo para as leituras necessárias; Falta de base sólida; Falta de conhecimentos básicos; Dificuldades financeiras para permanência; Distância da família; Custo de vida; Tempo para estudo.
OUTROS PROBLEMAS	Greves; Assuntos amplos demais; Técnicas de produção científica; Falta de apoio dos colegas para disciplinas blocadas.

Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Pela análise dos dados levantados é salutar que os(as) discentes entendem que os(as) docentes são de vital importância para uma formação adequada. Sendo que grande parte atribui

à problemas como baixa assiduidade, falta de didática, má formação, etc, dos(as) professores(as) como causa das principais dificuldades enfrentadas por eles(elas) na graduação. Ainda conforme quadro 2, podemos perceber que as falhas institucionais também são bastante citadas, principalmente referentes ao “modelo acadêmico”, “infraestrutura”, “falta de livros na biblioteca”, etc. Nos aspectos pessoais o trabalho e a família assumem destaque também, sendo que os(as) acadêmicos(as) pouco atribuem a si mesmos(as) as dificuldades na formação (falta de conhecimentos básicos, dificuldade em acompanhar a dinâmica do ensino superior, etc).

Também é enriquecedor a opinião dos(as) docentes que elencaram entre as dificuldades enfrentadas: ausência de livros na biblioteca, ausência de incentivo ao aprimoramento docente, ausência de diálogo entre o corpo docente, ausência de palestras com temas atuais. Reveladora ainda a fala da atual coordenação do curso, ilustrada a seguir:

Eu acho que a dificuldade é a falta de um maior apoio da instituição na contratação de professores substitutos, para suprimir a demanda dos professores que estão em qualificação para o doutorado. Porque a universidade não tem um programa de qualificação docente, ainda tá construindo e esse programa estabelece limites para o Instituto, por exemplo, só podem ser liberados 10% dos professores do Instituto, então se nós temos 70 professores, só pode ser liberado 7 e aqui no Programa nós temos 5 professores liberados para o doutorado, isso é muito... É uma dificuldade porque a universidade tem uma política muito limitada de capacitação e qualificação de professores, nós precisamos ter professores doutores para melhorar o nosso know-how técnico, teórico diante da universidade e a universidade a falta de um programa de qualificação que incentive os professores contratando professores substitutos é uma das maiores dificuldades. A falta de funcionário também, recursos para trabalhar, os recursos são poucos, o que o programa dispõe são 40 mil reais para o ano todo, para a participação de eventos, congressos científicos, essas coisas, é um recurso que vai embora muito rápido. E também, por outro lado, acho que a dificuldade também de encontrar discentes e até professores com essa visão mais crítica, mais humanística do Direito como propõe a resolução número 9 do MEC das Diretrizes Curriculares Nacionais (FULANO DE TAL, informação verbal, 2017)⁷⁷.

Acabamos por perceber que uma questão está diretamente ligada a outra. Se por um lado a maior parte das reclamações dos(as) acadêmicos(as) está relacionada ao corpo docente e a infraestrutura, por outro, os(as) docentes argumentam que há uma baixa preocupação da Universidade com a formação destes(as) profissionais, faltando um programa de qualificação para docência universitária. Além do mais, como não há um programa de formação e atualização dos(as) docentes que seja eficaz para as demandas do curso, estes(as) continuam a reproduzir a formação dogmática e tecnicista que receberam na graduação. Neste sentido:

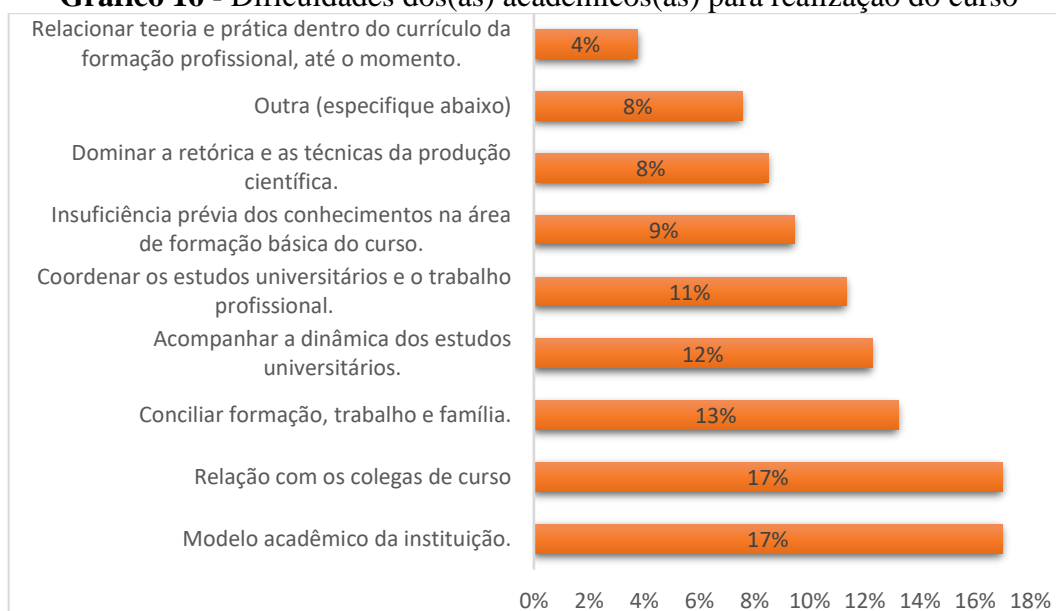
⁷⁷ TAL, Fulano de. **Entrevista I**. [fev. 2017]. Entrevistador: João Ricardo Silva. Santarém, 2017. 1 arquivo .mp3 (40 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice J desta dissertação.

A simples transmissão de conteúdos pelo professor e recepção deste pelos alunos gera um conhecimento abstrato, pouco prático e desvinculado da realidade e dos problemas sociais. A maior dificuldade para a formação e o alcance deste quadro proposto é a formação dos docentes que atuam no ensino superior. A maior parte destes professores não tem nenhuma formação pedagógica, sendo que sua ação docente, normalmente reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram durante sua formação (MELLO; MELLO, 2008, p. 11507).

No referente a infraestrutura e livros, as queixas se enquadram na crítica feita ao REUNI, que trouxe uma expansão precarizada e com a ótica de contenção de gastos. Compreendemos que esta seja uma das principais consequências negativas da criação da nova universidade por este programa governamental. Haja vista que os recursos investidos e a forma de implantação não foram capazes de suprir as necessidades e demandas por formação superior na região.

O gráfico 16 traz uma questão com hipóteses pré-definidas, para marcar. Também elenca as dificuldades dos(as) acadêmicos(as) para realização do curso. Neste gráfico prevaleceram “Relação com os colegas de curso” (17%) e “Modelo acadêmico da instituição” (17%) como os mais destacadas pelos(as) respondentes, seguida de “Conciliar formação, trabalho e família” (13%).

Gráfico 16 - Dificuldades dos(as) acadêmicos(as) para realização do curso



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

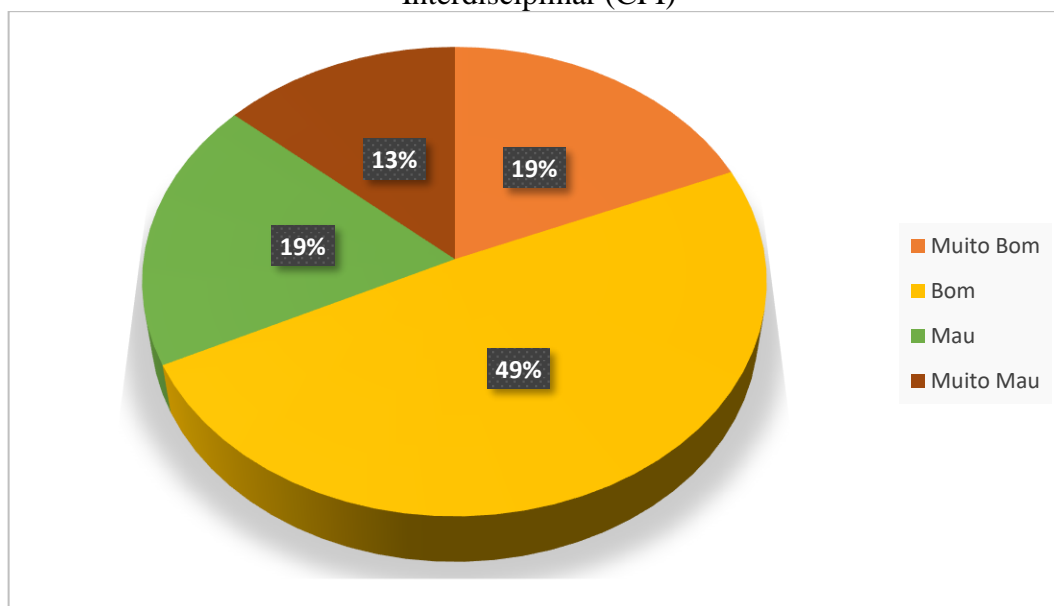
Neste gráfico, mesmo avultando um ponto já citado anteriormente, sobre o modelo acadêmico, foi surpreendente a escolha dos(as) acadêmicos(as) ao elencar entre as maiores dificuldades a relação com os(as) outros(as) colegas de curso. Cabe destacar que na questão em

que os(as) respondentes comentaram as principais dificuldades, a relação com os(as) outros(as) colegas de curso não obteve tal destaque.

Partindo para outro ponto, na figura 17 temos “Experiência dos(as) acadêmicos(as) em relação ao Ciclo de Formação Interdisciplinar (CFI)”. Importante observar que, como descrito na subseção 5.2, os cursos da UFOPA na atualidade podem ou não optar pela Formação Interdisciplinar 1 (FI1) e o que se percebe de maneira geral é que há uma desvalorização do Ciclo de Formação Interdisciplinar (CFI) pelos cursos. Tendo em vista que este, em parte, não se torna mais obrigatório e corre o risco de ser extinto.

Sendo que muitos cursos já não optam mais por sua manutenção na grade curricular. Porém, a resposta da maioria dos(as) pesquisados(as), com 49% (29 respostas), foi a de que tiveram uma experiência boa com relação a este ciclo. Apenas 19% (11 respostas) disseram ter uma má experiência, sendo ainda que 19% (11 respostas) tiveram muito boa experiência e apenas 13% (8 respostas) disseram ter uma experiência muito ruim, conforme gráfico abaixo. Demonstrando, assim, que a experiência positiva (49% + 19% = 68%) é maior do que a experiência negativa (19% + 13% = 32%).

Gráfico 17 - Experiência dos(as) acadêmicos(as) em relação ao Ciclo de Formação Interdisciplinar (CFI)



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Conforme o Aditamento ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFOPA (2015a), cabe ao CFI a promoção da articulação entre as diversas áreas do conhecimento, tendo como objetivo a construção de uma abordagem institucional interdisciplinar de seus programas

acadêmicos. Essa promoção se dá pela oferta de ensino, nas modalidades que se mostrarem adequadas, integradas à pesquisa e à extensão (UFOPA, 2015a). O CFI é uma unidade acadêmica que demonstra grande importância ao fazer a articulação interdisciplinar entre as outras unidades acadêmicas e seus cursos. O que é significativo para o rompimento da ideia de que os cursos são estanques e apartados uns dos outros.

Os(As) docentes da nossa amostra disseram que o CFI precisa de mais apoio e mais tempo para: a) atingir seus objetivos; e b) serem melhores compreendidos os seus resultados. O(A) coordenador(a) entrevistado(a) acredita que o CFI é positivo enquanto etapa de formação, porque dialoga com disciplinas críticas que são fundamentais para a realização emancipatória do Direito, apesar de destacar que a proposta para o PCJ é “enxugar” a grade curricular.

O CFI sofreu de problemas relacionados a sua implantação, mas mesmo assim a maioria dos(as) acadêmicos(as) pesquisados(as) opinara assinalando que tiveram boa ou muito boa experiência ao passarem por essa unidade acadêmica. Da mesma forma que a atual coordenação do curso atestou a importância do mesmo. Pela nossa análise, acreditamos que este Centro nos aparece como possibilidade positiva para pensar uma formação mais crítica e emancipatória, além de poder contribuir para a superação do modelo disciplinar que ainda perdura nas universidades brasileiras, uma vez que em sua estrutura curricular são propostos módulos e não disciplinas.

Assim, cremos que ele deveria ser repensado e rediscutido amplamente pela comunidade acadêmica e não simplesmente extinto (como há possibilidade de acontecer), já que traz na sua pauta uma formação menos fechada e mais interdisciplinar, como sua característica básica. Hoje o CFI já conta inclusive com um Programa de pós-graduação *stricto sensu* em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, recomendado na área interdisciplinar da CAPES desde 2016.

Acerca da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais ao Curso de Direito, conforme a Tabela 2, na página seguinte, podemos perceber quais são as habilidades e competências que estão tendo muito ou pouco desenvolvimento na visão dos(as) acadêmicos(as) pesquisados(as). Sendo que 47% e 44% das respostas disseram que se desenvolvem muito a “Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito” e a “Pesquisa e utilização da legislação, jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito”, respectivamente. Podemos conferir que a maior parte das respostas atesta por pouco desenvolvimento principalmente de “Domínio de tecnologias e métodos para permanente

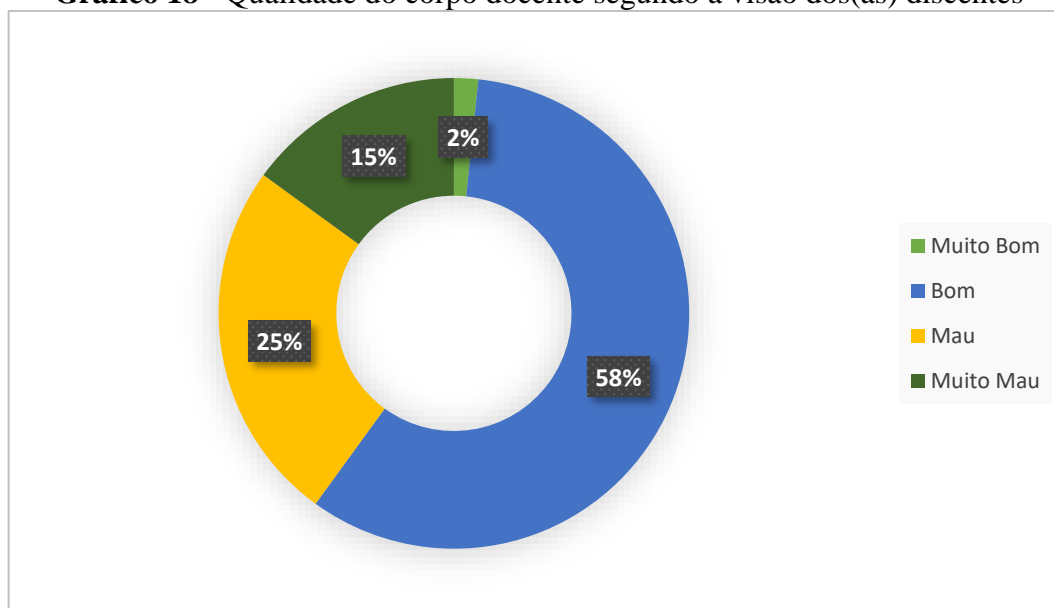
compreensão e aplicação do Direito” (71%), “Julgamento e tomada de decisões” (69%) e “Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica” (66%).

Tabela 2 - Habilidades e Competências desenvolvidas, segundo acadêmicos(as) do Curso de Direito da UFOPA (%)

Habilidades e Competências	Muita	Nenhuma	Pouca	Sem Opinião Formada
Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas.	23	13	62	2
Interpretação e aplicação do Direito.	34	3	61	2
Pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito.	44	3	53	0
Adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos.	12	17	65	7
Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito.	47	7	43	3
Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica.	25	7	66	2
Julgamento e tomada de decisões.	14	15	69	2
Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.	10	12	71	7
Outra habilidade ou competência está sendo desenvolvida.	19	29	14	38

Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Conforme a análise mais apurada do conjunto dos dados dos questionários aplicados na pesquisa de campo, os fatores que levam as respostas da tabela 2 têm a ver com a visão dos(as) acadêmicos(as) sobre a relação teoria e prática presente no curso estudado. Porquanto, só ao final do curso é que há mais possibilidade de atuação prática. Em contraposição, a maior parte do curso é composta por aulas expositivas e teóricas. Outro fator é o relacionado à insatisfação com o corpo docente, já que 40% consideram a qualidade dos(as) professores(as) “Má” (25%) ou “Muito Má” (15%). Resta destacar que no total a maioria considera “Boa” (58%) ou “Muito Boa” (2%) a qualidade do corpo docente do curso, conforme gráfico 18.

Gráfico 18 - Qualidade do corpo docente segundo a visão dos(as) discentes

Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Alguns dos indicativos para esse gráfico estão nas respostas à outras questões do instrumento de pesquisa, a exemplo da questão “Como a UFOPA pode desenvolver uma educação jurídica de qualidade?”. Deste modo, pudemos extrair das falas dos(as) acadêmicos(as) que estes(as) acreditam que alguns(mas) professores(as) precisam melhorar a metodologia de ensino e aprendizagem, precisam se qualificar melhor, ter mais assiduidade, se interessar mais pelos problemas acadêmicos em contraposição as suas carreiras como advogados(as), buscar doutrinas atualizadas, ir além do método expositivo nas aulas, etc. Conforme podemos ver nas respostas elencadas nos apêndices G e H. Essas questões são confirmadas pelos(as) próprios(as) docentes da nossa amostra, que dizem que nem sempre todos(as) os(as) docentes estão comprometidos com os objetivos do curso.

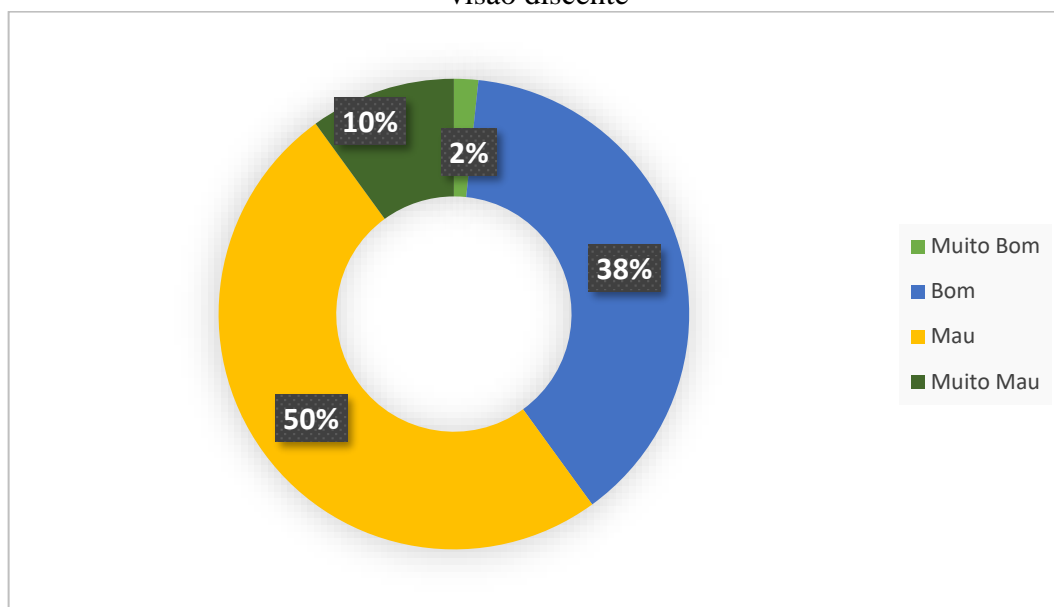
Cabe destacar que a maioria dos (as) docentes do curso de Direito acaba por adotar a docência como um segundo trabalho que complementa sua renda, ou seja, são profissionais liberais que também atuam na docência. Tal fato está relacionado ao comprometimento dos(as) professores(as) com a docência e com os objetivos do curso. Neste sentido:

Atualmente, se fizermos uma rápida análise dos docentes atuantes no ensino superior, podemos perceber algumas classes distintas, como os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral, os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana ou ainda os profissionais da área pedagógica que atuam na docência superior. Na maioria dos casos, ao referirmo-nos aos profissionais liberais que atuam na docência universitária, a dedicação ao magistério se restringe a algumas horas por semana, e suas jornadas não permitem um envolvimento maior com os alunos, os

companheiros que lecionam no curso, o departamento e a própria instituição em si (MELLO; MELLO, 2008, p. 11506).

O que também corrobora a desconfiança discente na qualidade do corpo docente se dá quanto as condições que estes(as) dariam para a inserção dos(as) respondentes no contexto de atuação profissional, desenvolvendo práticas críticas e reflexivas. A maioria respondeu que é mal as condições (50% - 30 respostas) oferecidas pelos(as) docentes e 38% (23 respostas) acreditam serem boas condições, seguida de 10% (6 respostas) que acreditam serem muitas más condições oferecidas e 2% (1 resposta) que acreditam serem muito boas, conforme gráfico 19.

Gráfico 19 - Condições oferecidas pela prática docente em relação à integração teoria-prática, para inserção no contexto de atuação profissional com práticas críticas e reflexivas, segundo visão discente



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Este gráfico também é confirmado pela fala da atual coordenação:

Inclusive muitos professores pensam que o aluno primeiro precisa entender tecnicamente o direito, isolado o direito das demais ciências que compõem o conjunto das ciências sociais e das ciências humanas. Então essa é a visão que prevalece ainda no curso de direito, que compõe o núcleo das disciplinas, ela dialoga muito pouco com as disciplinas que são das ciências políticas, das ciências sociais como a sociologia, a filosofia, a ciência política, que são disciplinas, essas sim, disciplinas que dão uma sólida formação crítica sobre as questões jurídicas, pensando o direito para além da questão meramente técnica e meramente positivista como se têm formado os alunos (FULANO DE TAL, informação verbal, 2017)⁷⁸.

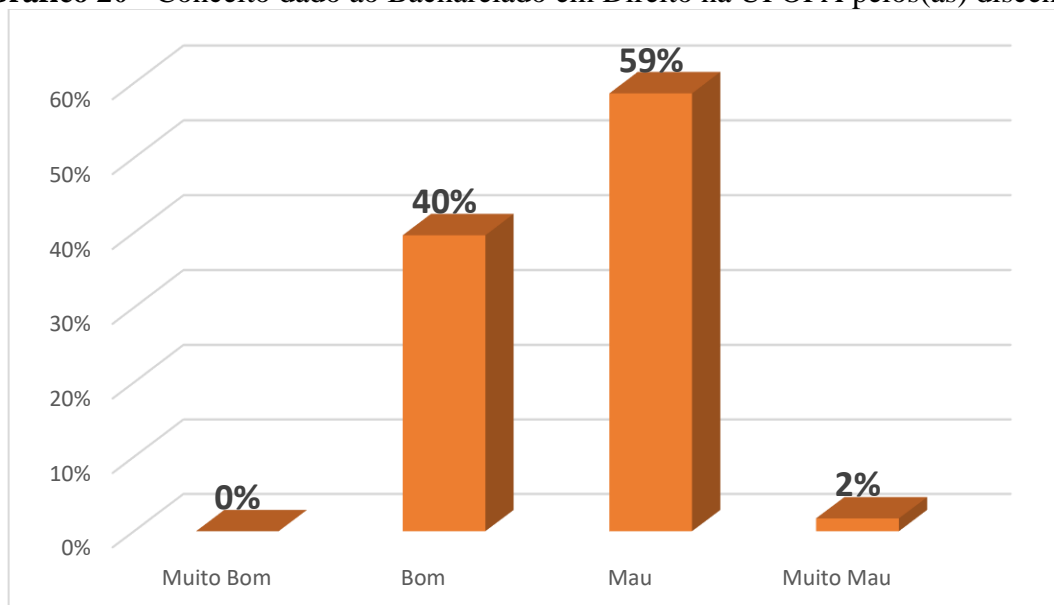
⁷⁸ TAL, Fulano de. **Entrevista I**. [fev. 2017]. Entrevistador: João Ricardo Silva. Santarém, 2017. 1 arquivo .mp3 (40 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice J desta dissertação.

Interessante notar que os(as) dois(duas) professores(as) da amostra e o(a) professor(a) coordenador(a) responderam afirmativamente quando questionados(as) sobre o desenvolvimento de uma formação reflexiva e crítica durante suas aulas. Já que, segundo a opinião dos(as) docentes consultados(as), sem uma visão reflexiva e crítica serão formados(as) apenas profissionais fadados(as) ao insucesso ou meros(as) reprodutores(as) de conhecimentos. Concordamos com a fala docente no sentido de que:

Ensinar vai além de proferir lições repetitivas, o professor transmissor de conhecimentos está perdendo espaço na universidade. Devemos buscar despertar a consciência através da pesquisa e do senso crítico, formando assim, (re)construtores de conhecimento (MELLO; MELLO, 2008, p. 11508).

Um dado alarmante e de grande preocupação é o encontrado no gráfico 20, onde 59% (34 respostas) dos(as) respondentes afirmaram que dariam conceito “Mau” para o Bacharelado em Direito, mais da metade dos(as) pesquisados(as), e 40% (23 respostas) dariam conceito “Bom”, nenhum(a) respondente atribui conceito Muito Bom e apenas 2% (1 resposta) atribuíram conceito Muito Mau, o que vem ampliar a avaliação negativa sobre sua formação profissional, totalizando 61%.

Gráfico 20 - Conceito dado ao Bacharelado em Direito na UFOPA pelos(as) discentes



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

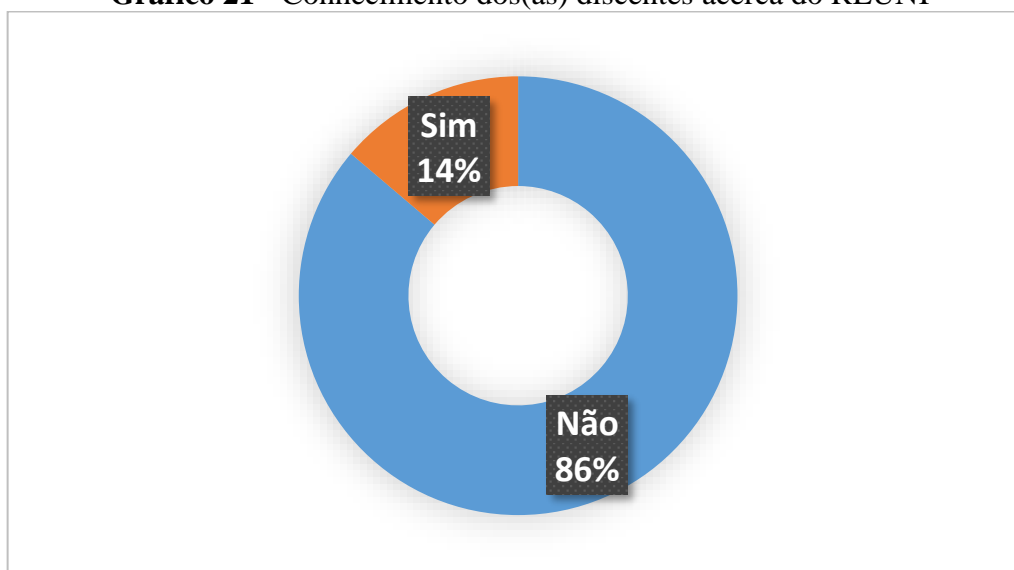
A análise deste gráfico só pode vir acompanhada da justificativa dos(as) respondentes ao conceito dado. Neste sentido, como podemos conferir nas respostas aos questionários

anexadas ao presente trabalho nos apêndices D e E, os(as) acadêmicos(as) acreditam que: há problemas na infraestrutura da universidade, alguns(mas) professores(as) pouco comprometidos(as), docentes afastados(as) para doutorado sem um critério justo, falta de compromisso com os objetivos da universidade por parte da comunidade acadêmica em geral, prática jurídica de baixa qualidade, ausência de professores(as) para algumas disciplinas, falta de livros atualizados e em quantidade suficiente na biblioteca, falta de investimentos, matérias desnecessárias, falta de pesquisa, ensino de baixa qualidade, falta de material didático, falta de transparência nas informações, falta de didática de alguns(mas) professores(as), etc.

Mas aqui também é importante destacar a percepção da atual coordenação e dos(as) professores(as) da nossa amostra, já que elencam problemas que estão diretamente relacionados aos levantados pelos(as) acadêmicos(as), e nos fazem entender a má nota atribuída por estes(as) ao curso. Quais sejam: ausência de livros na biblioteca, falta de incentivo a capacitação docente, ausência de diálogo entre o corpo docente, ausência de palestras com temas atuais, precária infraestrutura, falta de bancos de dados reais e virtuais, falta de controle de resultados e falta de controle e fiscalização interno e externo mais aprimorados.

No que se refere ao REUNI - Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, como explanado na subseção 5.1, esta é a política pública principal por traz da criação da UFOPA, ou seja, a importância para a UFOPA foi enorme. Contudo, a maioria dos(as) acadêmicos(as) disse desconhecer-lo, conforme gráfico 21, a seguir.

Gráfico 21 - Conhecimento dos(as) discentes acerca do REUNI



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

A análise deste gráfico nos demonstra que os(as) acadêmicos(as), do curso de Direito, pesquisados dão pouca importância ao contexto de criação da universidade e também têm poucos conhecimentos sobre as políticas públicas governamentais de criação e expansão do ensino superior no país.

Já ao que se refere aos(as) docentes, um(a) respondeu não conhecer detalhes profundos sobre o programa, não podendo opinar. Outro(a) respondeu que o Reuni é de grande importância por possibilitar a ocupação das vagas ociosas, reestruturação curricular e articulação da graduação com a pós-graduação. A coordenação atual do curso destacou os pontos positivo e negativos do programa, já que se a expansão foi positiva por um lado, por criar novas universidades e vagas, mas por outro veio acompanhada de certa precarização.

Ora, tal quadro de precarização do REUNI tem a ver com a forma como foi definida a consecução de seus objetivos. As estratégias para ampliação das vagas contavam com a política de contratação de professores(as) substitutos(as) e com a ampliação da relação alunos(as) professor(a). Outro ponto é que os recursos financeiros adicionais destinados às universidades estavam vinculados ao cumprimento de etapas e ainda dependentes das capacidades orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

O que se viu nas universidades que adotaram o REUNI, principalmente nas universidades nascidas deste programa, foi o aumento de vagas sem a necessária infraestrutura adequada. Muitas vezes alugando ou improvisando locais como salas de aulas e campi inteiros. O exemplo da UFOPA é evidente neste sentido, pois até hoje o Campus Amazônia funciona em um prédio alugado onde antigamente era o hotel Amazônia Boulevard.

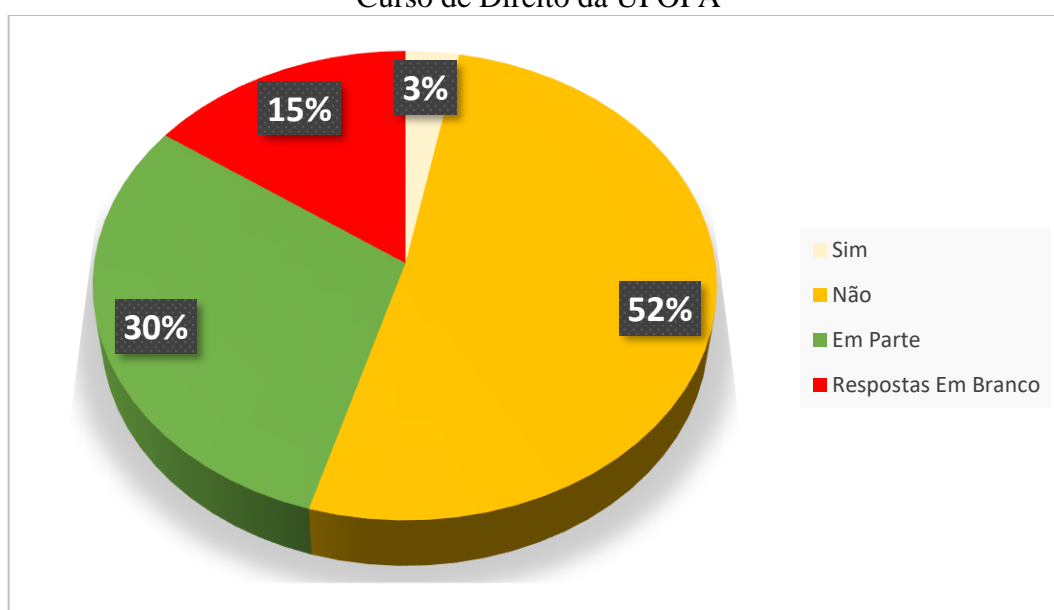
No referente à educação emancipatória, havia uma parte do questionário que interpelava sobre a opinião dos(as) acadêmicos(as) acerca: a) do desenvolvimento de uma educação emancipatória na UFOPA; b) quais seriam essas práticas emancipatórias desenvolvidas na UFOPA; e c) quais práticas deveriam ser desenvolvidas para termos uma educação emancipatória na UFOPA.

Constando como base, foi inserida a seguinte afirmação inicial à parte que tratava sobre a temática: “Para a presente pesquisa, práticas emancipatórias são aquelas que possibilitam aos sujeitos envolvidos a participação crítica e criativa no processo de ensino aprendizagem e no processo de transformação da sociedade à qual estão inseridos”.

Deste modo, a primeira questão desta parte do questionário tinha a seguinte dicção: “Na sua opinião, o curso de Direito da UFOPA desenvolve uma educação emancipatória? Explique o que você considera como educação emancipatória e de exemplos”. Conforme podemos

constatar no gráfico 22, abaixo, 52% dos(as) respondentes afirmaram que a UFOPA não desenvolve uma educação emancipatória no curso de Direito, 30% afirmaram que desenvolve em parte, 15% não responderam essa questão e 3% afirmaram que a UFOPA desenvolve sim uma educação jurídica emancipatória. Os resultados nos mostram que a percepção dos(as) pesquisados(as) sobre esta questão é negativa em sua maioria.

Gráfico 22 - Opinião discente sobre o desenvolvimento de uma educação emancipatória no Curso de Direito da UFOPA



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Como podemos notar dos dados anexados ao final do presente trabalho, os(as) acadêmicos(as) indicaram que o ensino na UFOPA ainda é muito tradicional e que há algumas práticas desenvolvidas com caráter emancipatório, porém, não são acessadas por grande parte dos(as) acadêmicos(as). Os(as) docentes, da nossa amostra, se dividiram, um(a) acha que sim e outro(a) acha que em parte, para o desenvolvimento de práticas emancipatórias no Direito. Já a atual coordenação acredita que não se desenvolve tal tipo de educação neste curso na atualidade:

Eu acho que a educação jurídica aqui ela é positivista e tecnicista, em muitos aspectos pós-modernista, no sentido de ser uma educação que não consegue criar dispositivos dentro das disciplinas de reflexão com a realidade, de maior reflexão com a análise crítica, com a realidade, com a prática social e com a prática jurídica mesmo. Ela não é questionadora das relações sociais, ela não tenciona com isso, então a educação jurídica produz um efeito contrário aqui, o Direito que deveria ser emancipador, ou seja, estar à frente dos debates sociais, nacionais, locais, regionais, principalmente direitos humanos, direitos sociais, direitos sindicais, direitos trabalhistas, direitos dos movimentos sociais ela faz o inverso. A faculdade que mais tem se redimido em relação a várias emergências, às várias crises que nós temos visto na sociedade

brasileira recentemente e na sociedade mundial. Então o direito não consegue trazer à tona o debate acadêmico crítico sobre esses desafios que ocorrem diante de um contexto nacional, com crise política, crise no sentido de retirada de direitos, as crises no âmbito de mudanças na legislação trabalhista, na legislação da seguridade social, sindical, da saúde, da educação (FULANO DE TAL, informação verbal, 2007)⁷⁹.

Acerca do que consideram como práticas emancipatórias, os(as) discentes indicaram que são as que demandam autonomia, criticidade, debates sobre direitos e deveres, estimulam a participação e o diálogo, assim como a construção de saberes e o compromisso com a ação. Tudo isso em prol da coletividade e do bem comum. Contudo, há discentes que discordam dessas opiniões e entendem que as práticas emancipatórias são aquelas que estão fora das disciplinas jurídicas, ou seja, que não têm importância para o(a) estudante do Direito e que não devem ocorrer no Bacharelado em Direito da UFOPA.

Os(a) docentes indicaram que práticas emancipatórias são aquelas capazes de transformar para melhor a sociedade tendo em vista padrões éticos e morais e municiar os indivíduos de um referencial cognitivo apto à emancipação crítica. Já a coordenação atual acredita que:

Então, eu acho que primeiro esclarecer o que a gente entende por emancipação dentro de um contexto. E eu vejo que por emancipação é um processo em que através da formação, da educação que nós tivemos na graduação a gente possibilita que a sociedade consiga se libertar daquele julgo de opressões historicamente criados pela sociedade. Então a emancipação é uma prática cotidiana, mas ela depende de uma atitude, de uma postura crítica de conhecimento do professor, do aluno, em atuar em determinados setores, em determinadas áreas no sentido de dar soluções a questões que precisam ser mudadas, que precisam ser transformadas em benefício da sociedade. Questões que trazem conflitos e que precisamos através de nosso potencial e conhecimento do Direito resolver esses conflitos. Isso é uma emancipação [...] (FULANO DE TAL, informação verbal, 2007)⁸⁰.

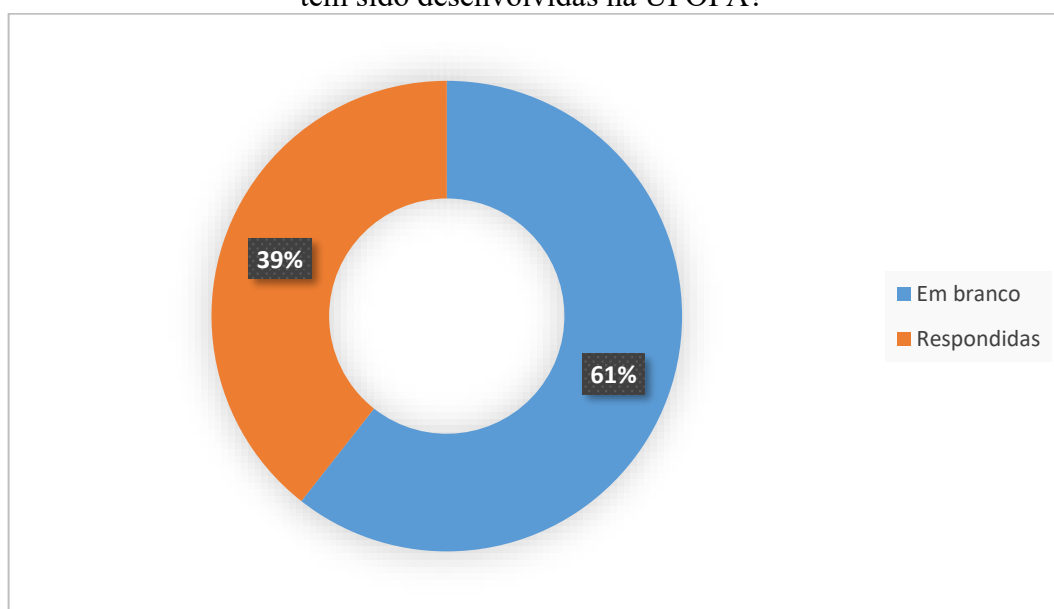
Tais perspectivas estão próximas do que acreditamos serem práticas emancipatórias e que foram trabalhadas principalmente nas seções 3 e 4 desta dissertação. Conforme pensamos, uma educação emancipatória não é somente aquela formação intelectual ou técnica, mas uma educação que possibilita o desenvolvimento da humanidade de educandos(as) e educadores(as). O que implica democratizar a democracia, ou seja, ampliar os espaços democráticos para além da democracia representativa, promovendo transformações sociais que desenvolvam relações sociais mais justas e igualitárias, conforme tratado na seção 3.

⁷⁹ TAL, Fulano de. **Entrevista I**. [fev. 2017]. Entrevistador: João Ricardo Silva. Santarém, 2017. 1 arquivo .mp3 (40 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice J desta dissertação.

⁸⁰ TAL, Fulano de. **Entrevista I**. [fev. 2017]. Entrevistador: João Ricardo Silva. Santarém, 2017. 1 arquivo .mp3 (40 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice J desta dissertação.

A segunda questão “Quais práticas que você identifica como emancipatórias têm sido desenvolvidas na UFOPA?” teve um alto grau de abstenção, conforme gráfico 23 abaixo. Somente 39% responderam a essa questão. Das respostas dadas, foram indicadas as práticas do Núcleo de Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa, do Núcleo de Práticas Jurídicas da UFOPA (NPJ), da Clínica de Direitos Humanos, do Festival de Direitos, do Ocupa UFOPA, das greves, dos projetos sociais, do Grupo de Estudo e Pesquisa Juscosmopolita, do Ensino voltado para realidade social, das Discussões politico-ideológicas e dos Textos que incentivam a criticidade.

Gráfico 23 - Respostas a questão “Quais práticas que você identifica como emancipatórias têm sido desenvolvidas na UFOPA?”



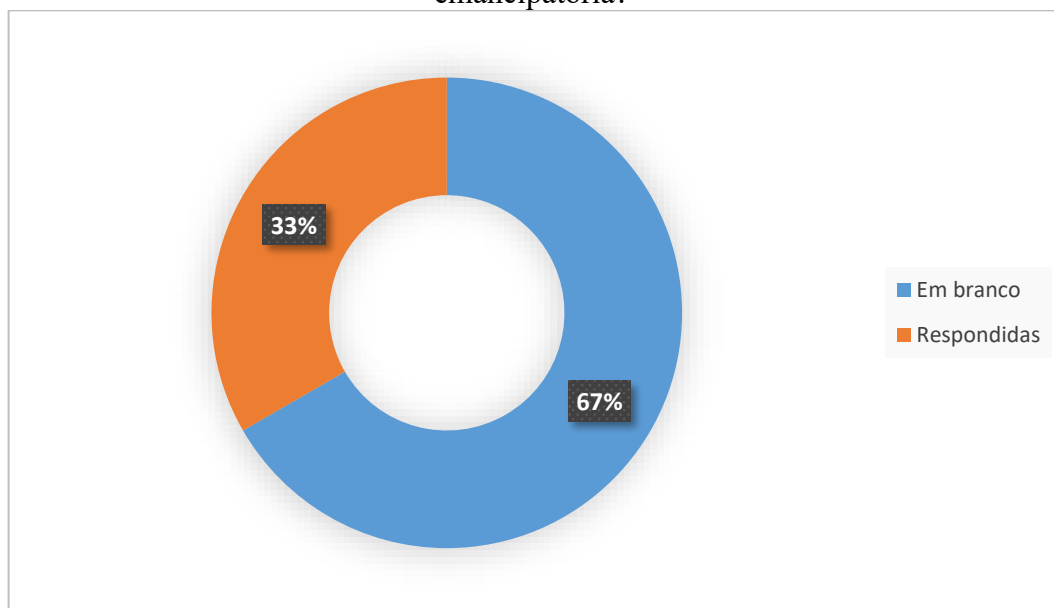
Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Na próxima subseção (5.5) trabalhamos algumas dessas práticas identificadas como emancipatórias. Que no nosso entendimento podem servir aos objetivos de construção de uma universidade mais plural e crítica. De outro ponto, acreditamos que o número elevado de respostas em branco se deve ao fato de essas questões estarem mais ao final do questionário e que alguns(mas) acadêmicos(as), principalmente do turno da noite, precisavam sair mais cedo e antes do término da aula para conseguirem pegar transporte coletivo. Além do mais, não sendo o questionário de preenchimento obrigatório, os(as) acadêmicos(as) não eram compelidos a responder todas as questões, o que contribuiu para não responderem as questões intersubjetivas.

Já a terceira questão sobre Educação Emancipatória trouxe uma quantidade ainda maior de respostas em branco, 67%. Esta questão tinha a seguinte redação “Segundo sua opinião,

quais tipos de práticas devem ser desenvolvidas no curso de Bacharelado em Direito da UFOPA para a construção de uma educação emancipatória?”. Apenas 33% dos(as) respondentes opinaram nessa questão, conforme gráfico 24, abaixo.

Gráfico 24 - Respostas discentes a questão “Quais tipos de práticas devem ser desenvolvidas no curso de Bacharelado em Direito da UFOPA para a construção de uma educação emancipatória?”



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Um(a) dos(as) respondentes afirmou que não concorda com o desenvolvimento de práticas emancipatórias no Bacharelado em Direito da UFOPA e outro(a) disse que não faz diferença porque o que interessa é ter um diploma e ganhar dinheiro.

Salutar o destaque destas duas falas contrárias a educação emancipatória por avultar a incompreensão do que propriamente significa emancipação. Também demonstram que ainda é integrante do imaginário de alguns(mas) acadêmicos(as) a ideia de que as práticas críticas não estão atreladas a uma melhoria de vida da população, pois esta melhoria adviria somente de uma melhor condição econômico-financeira dentro do capitalismo. Assim, por esse pensamento a melhoria das condições sociais não faz parte de uma luta coletiva por uma sociedade melhor, mas de uma luta individual por melhores condições dentro de um contexto que não é criticado ou tomado como campo de transformação.

Ademais, os(as) informantes discentes disseram que é necessário mais áreas de pesquisa, professores(as) empenhados(as), mais participação discente, aulas mais críticas e criativas, atividades que fomentem a pesquisa e extensão, a humanização do Direito, o

desenvolvimento de práticas jurídicas e não apenas judiciais, integração entre universidade e sociedade, assim como discussões político-ideológicas aprofundadas.

No geral pudemos perceber que há uma certa insatisfação com a infraestrutura da universidade, com a falta de professores(as), falta de integração entre teoria e prática durante a maioria do curso, falta de qualificação docente, entre outros. Esta última circunstância que tem a ver com falta de oportunidades e incentivo à qualificação docente. Acerca especificamente da qualificação docente, destacamos que a educação é um processo contínuo e que por isso é essencial pensarmos a questão da formação continuada, com incentivo da instituição à qualificação dos(as) professores(as), já que:

A formação continuada cria espaços para uma dimensão coletiva, que possibilita a discussão, reflexão e produção de saberes e valores, que leva o professor a sair do isolamento da sala de aula e buscar uma reflexão coletiva, compartilhando avanços, sucessos e dificuldades (MELLO; MELLO, 2008, p. 11507).

De outra parte restou explícito que grande parte dos(as) acadêmicos(as) está cursando o Bacharelado em Direito por entender que com o ensino superior jurídico podem ter uma melhora de vida substancial e reconhecimento social. Além do mais, o modelo acadêmico da instituição obteve grande destaque pois foi bastante citado entre os problemas enfrentados pelos(as) discentes.

Na próxima subseção serão trabalhadas as práticas emancipatórias encontradas durante a pesquisa documental e de campo no Bacharelado em Direito da UFOPA.

5.5 SABER LOCAL EMANCIPATÓRIO: UTOPIA DE UMA UNIVERSIDADE POPULAR NO INTERIOR DA AMAZÔNIA

A presente subseção é construída por entendermos que a Universidade só pode ser benéfica quando mantém um diálogo com a comunidade (não só a acadêmica como a sociedade em geral). De outro ponto, as academias têm se configurado, já faz um bom tempo, como um espaço hegemônico de produção de saber, o que em parte é positivo. Contudo, têm produzido um conhecimento que muitas vezes é entendido como neutro e muitas vezes afastado da sociedade e do diálogo com outras formas de produção de saber.

Neste sentido têm estado sob um certo esgotamento das energias emancipatórias. Por estarem vinculadas a uma certa monocultura do saber científico. O que faz necessário

pensarmos que tipo de práticas emancipatórias são hoje desenvolvidas na universidade (já encontradas pela pesquisa no atual momento) para que possamos avançar em um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2011b).

Nos dispomos a buscar caminhos alternativos ao Capitalismo e à globalização neoliberal que estão sendo produzidos dentro do Programa de Ciências Jurídicas da UFOPA, na luta por uma educação jurídica crítica e emancipatória. A partir da pesquisa bibliográfica, documental e da pesquisa empírica foram identificadas quatro práticas emancipatórias principais: Grupo de Pesquisa JusCosmopolita; Programa de Extensão Patrimônio Cultural na Amazônia (PEPCA); Clínica de Justiça Restaurativa da UFOPA; e Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Cabano (NAJUP Cabano). Vamos falar um pouco de cada uma dessas experiências, porém nos detivemos de forma mais minuciosa sobre a última experiência, por ser o *locus* de nossa atuação dentro da universidade enquanto integrante do referido núcleo.

O **Grupo de Pesquisa JusCosmopolita** desenvolve pesquisas e extensão no âmbito dos Direitos Humanos e Direito Internacional (Direito Internacional dos Direitos Humanos; Direito Penal Internacional; Direito Internacional Humanitário; Direito Internacional dos Refugiados; e Direito Internacional do Meio Ambiente). Boa parte das pesquisas e estudos é voltada para o acompanhamento das atividades dos Tribunais Internacionais relacionadas com casos de violações aos Direitos Humanos que tramitam ou tramitaram nos sistemas internacionais de proteção aos Direitos Humanos. Este grupo tem como ênfase a advocacia internacional simulada, tendo participado de importantes competições a exemplo da simulação de uma audiência do Tribunal Penal Internacional (TPI): a International Criminal Court (ICC) Moot Court Competition em 2015. Conforme UFOPA (2015b, *on-line*):

A participação na ICC Moot Court Competition faz parte do plano de trabalho dos alunos. A competição busca valorizar e estimular o estudo do Estatuto de Roma e dos procedimentos do Tribunal em países do mundo todo, assim como os direitos humanos envolvidos na temática. O objetivo é reunir diferentes tradições jurídicas mundiais no contexto de um caso simulado para o TPI. Vale ressaltar que a Moot não inclui apenas grupos de alunos de graduação, mas também estudantes de pós-graduação e até mesmo profissionais de Direito, desde que tenham vínculo com alguma instituição de ensino superior.

Outra prática emancipatória identificada no estudo é o **Programa de Extensão Patrimônio Cultural na Amazônia (PEPCA)**. Surgiu em 2010 da iniciativa de professores(as) da Antropologia e do Direito que, em conjunto, procuravam espalhar dentro da universidade e também para a sociedade santarena alguns dos principais mecanismos de proteção e valorização

do patrimônio cultural. Consistindo sua ênfase no Direito cultural dos povos e grupos locais. A proposta tem como viés a aposta na conexão entre patrimonialização e gestão de direitos culturais coletivos: faces ou dimensões inseparáveis de um mesmo processo de salvaguarda de patrimônios culturais, ou seja, salvaguarda dos direitos culturais de grupos e povos na defesa de bens e práticas que têm, para estes, alto valor de referência ao passado, ao cotidiano, à memória e à identidade comum.

O PEPCA desenvolve importantes ações destinadas à: realização de inventários e registros de bens culturais imateriais; preservação de acervos museológicos e documentais; produção de cartografias sociais de grupos tradicionais; valorização de memórias de grupos locais; prestação de assessoria jurídica a grupos locais em defesa de seu patrimônio cultural e seus direitos coletivos; e difusão científica e cultural dos conhecimentos acumulados pelo PEPCA e produzidos por grupos locais.

A terceira prática identificada é a **Clínica de Justiça Restaurativa da UFOPA**, que recebe este nome em 2015, sendo anteriormente denominada Núcleo de Mediação de Conflitos e Construção da Paz da UFOPA. Tem estreita relação e parceria com a Vara da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, comarca de Santarém. Sendo que este projeto também mantém parcerias com outras instituições públicas, contando até 2016 com as seguintes parcerias: 5ª Unidade Regional de Educação, órgão setorial da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC), as unidades regionais da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), o Programa “O Ministério Público e a Comunidade” e a Promotoria da Infância e Juventude de Santarém do Ministério Público do Estado do Pará (SILVA NETO; MEDEIROS, 2016).

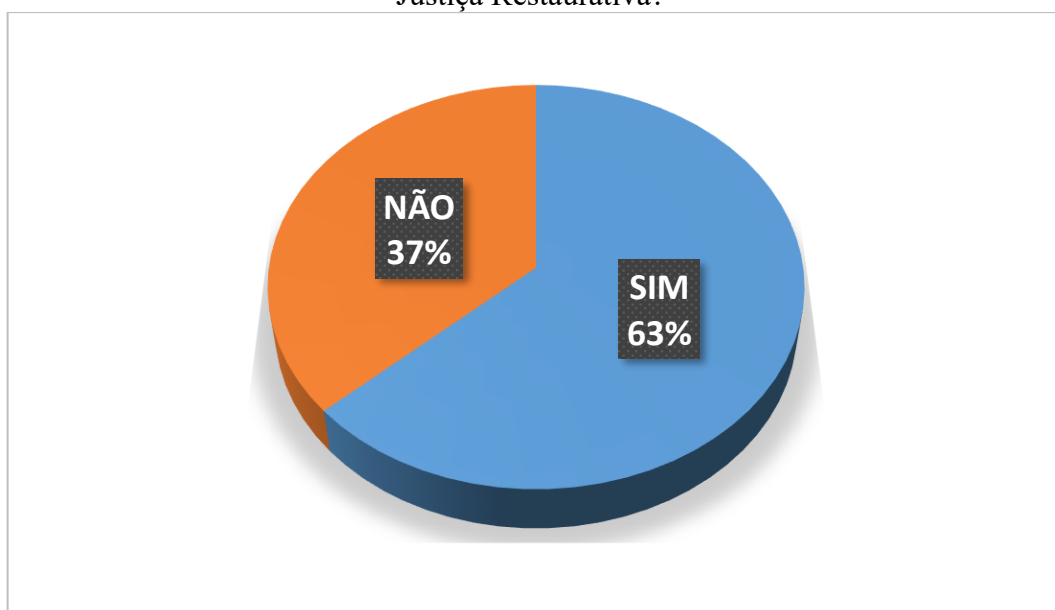
Deste modo, a clínica fomenta, a partir de uma perspectiva respeitosa, democrática e afetuosa e com base no princípio da não violência, a construção e institucionalização de práticas judiciais e extrajudiciais de tratamento alternativo de conflitos. Tendo como objetivos o respeito e a efetivação dos Direitos Humanos, a restauração de pessoas e relações, bem como a construção de paz (SILVA NETO, 2014). Um dos programas planejados pela Clínica e denominado “Círculos de Paz: Instituinto Justiça Restaurativa e Pacificando Conflitos em Santarém, Pará, Brasil” consubstanciava:

[...] à realização de estudos e práticas de formas alternativas de tratamento de conflitos, especialmente a justiça restaurativa e os círculos de construção de paz, no município de Santarém, Estado do Pará, com fito ao aprendizado e à difusão de

modelos de processamento de conflitualidades diversos dos procedimentos concorrenciais e/ou estritamente retributivos que caracterizam grande parcela das práticas judiciais e do trabalho de conflitos em nosso país. Com fulcro nos Direitos Humanos e objetivando contribuir para a institucionalização de alternativas inovadoras de tratamento de conflitos, através do conhecimento, prática e socialização de mecanismos de processamento de conflitualidades fundados em princípios de comunicação não violenta, o Programa promove ocasiões de diálogo e de aprendizagem sobre o tema da justiça restaurativa e dos círculos de construção de paz, formando e capacitando profissionais e lideranças habilitados ao processamento de conflitos com respeito à diversidade e sofrimento humanos, bem como para com visões de mundo e valores diversos e até mesmo divergentes (SILVA NETO, 2014, p. 2).

Em nosso questionário perguntamos aos(as) discentes se tinham conhecimento acerca de Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa. Tendo a maioria dos(as) respondentes (63%) afirmado que já ouviram falar sobre o tema, conforme gráfico 25. O que demonstra uma boa inserção da Clínica de Justiça Restaurativa da UFOPA no meio acadêmico.

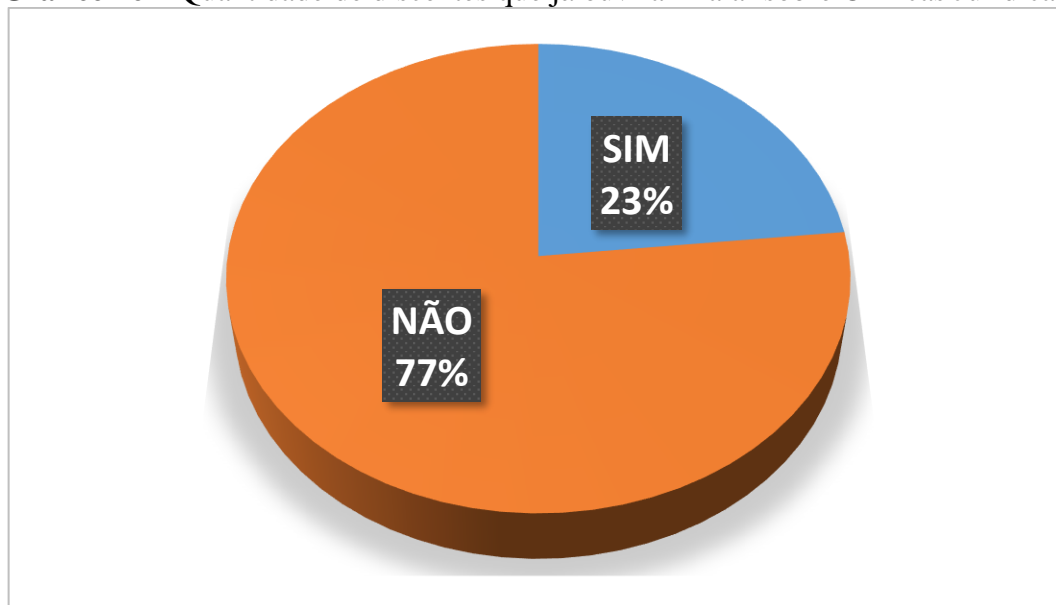
Gráfico 25 - Resposta discente a questão “Já ouviu falar sobre Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa?”



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Por outro lado, no gráfico 26 temos que 77% dos(as) respondentes indicaram que nunca ouviram falar sobre as Clínicas Jurídicas. O que acreditamos estar ligado ao fato de o modelo de Clínicas Jurídicas ser recente na UFOPA, havendo pouco tempo de sua implantação e falta de difusão dessas práticas.

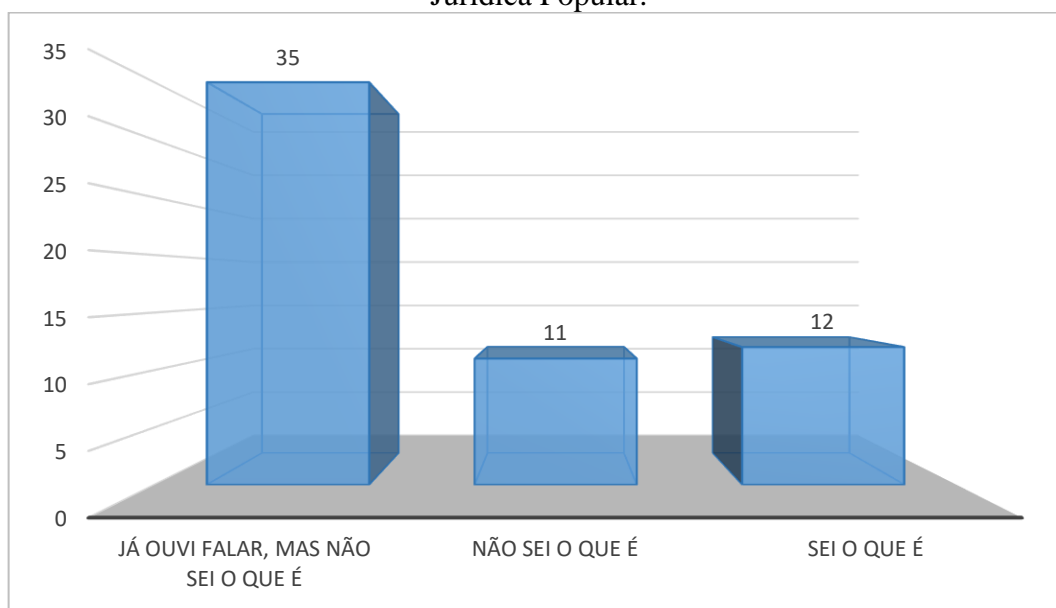
Gráfico 26 – Quantidade de discentes que já ouviram falar sobre Clínicas Jurídicas.



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

A quarta experiência emancipatória identificada trata-se da **Assessoria Jurídica Popular (AJP)**. Neste sentido o gráfico 27 diz respeito ao conhecimento dos(as) participantes sobre Assessoria Jurídica Popular.

Gráfico 27 - Quantidade de discentes que já ouviram falar ou sabem o que é Assessoria Jurídica Popular.



Fonte: Elaboração própria, dados colhidos da pesquisa de campo, 2016-2017.

Com base nas respostas do gráfico anterior, 60% (35 respostas) responderam que já ouviram falar do tema, mas não saberiam dizer o que é, enquanto 21% (12 respostas) sabem o que é a AJP e 19% (11 respostas) não sabem falar o que era ela. Os dados demonstram que há uma certa divulgação da AJP, mas o tema ainda aparece como incerteza por parte dos(as) acadêmicos(as) que disseram em maioria (79%) não saber o que é tal prática, mesmo que uma boa parte destes(as) já tenham ouvido falar sobre a AJP(35%).

O **Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Cabano** (NAJUP Cabano) não faz parte da metodologia de clínicas jurídicas, mas é fomentador de uma perspectiva de **direito insurgente** denominada de “**Direito Achado na Beira do Rio**”. Por direitos insurgentes entendemos aqueles que partem da ideia de repensar criticamente o(s) Direito(s), com a intenção de desmistificar os pressupostos do pensamento jurídico clássico e fundamentar uma(s) alternativa(s) que esteja(m) conectada(s) à(s) luta(s) por uma sociedade mais justa e plural. Como já foi trabalhado na seção 4, os direitos insurgentes e as práticas jurídicas insurgentes têm a ver com a luta empreendida pelas classes populares e que algumas vezes podem até se chocar com a lei.

Já citado na seção referida (seção 4), Ribas (2008, p. 253) diz que o termo serve para englobar “concepções que enfatizam a organização popular, as ações coletivas, as demandas de impacto social, a ética comunitária e as atividades educativas”. Já para Pazello (2014, p. 19):

Partindo de um âmbito fenomênico, em que se ressaltam os movimentos populares como elemento desestabilizador da juridicidade tradicional (fundada na neutralidade do judiciário, na individualidade dos sujeitos jurídicos, além de em sua igualdade formal, e nos paradigmas normativos proprietários), chegamos a uma proposta de direito insurgente, o qual, ao mesmo tempo em que se rebela contra o próprio direito, com ele trabalha de acordo com as necessidades contextuais e geopolíticas que o realizam”.

Foi com o evento denominado “Festival de Direitos” que nasceu a proposta dos Direitos Achados na Beira do Rio. O evento teve início em 2008, com coordenação do Professor Doutor Luiz Otávio Pereira e participação ativa de estudantes de Direito do campus de Santarém (PA) da então UFPA. O primeiro Festival de Direitos ocorreu em novembro daquele ano e teve como tema “A transversalidade dos Direitos e a insurgência de novos Direitos no século XXI”. O segundo Festival, em 2009, trouxe o tema “Outros Direitos são possíveis? Resistências, Aporias e Paradoxos Políticos”, sendo o último coordenado também pelo Professor Dr. Luiz Otávio Pereira.

Em 2010, sob organização do NAJUP Cabano⁸¹ e já dentro da recém criada UFOPA, o Festival de Direitos teve o tema “Por um Direito Achado na Beira do Rio” e, com exceção do ano de 2011, com o tema “Direito, Poder e Opressão nos (Des)caminhos da Amazônia”, todos os outros anos trouxeram o subtema “por um direito achado na beira do rio”. Quais sejam: “Sujeitos Coletivos de Direito e os Limites da Democracia: por um Direito Achado na Beira do rio” (2012), “Por que estudar Direito hoje? Por um Direito achado na Beira do Rio” (2013), “O Direito entre Terras, Águas e Grandes Projetos na Amazônia: Por um Direito Achado na Beira do Rio” (2014), “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres: Por um Direito Achado na Beira do Rio” (2015) e “Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento: Por um Direito Achado na Beira do Rio” (2016). O que podemos verificar na tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Edições dos Festivais de Direitos (UFPA/UFOPA)

ANO	TEMA	SUBTEMA
2008	A transversalidade dos direitos e a insurgência de novos direitos no século XXI	-
2009	Outros Direitos são possíveis?	Resistências, Aporias e Paradoxos Políticos
2010	Por um Direito Achado na Beira do rio	-
2011	Direito, Poder e Opressão nos (Des)caminhos da Amazônia	-
2012	Sujeitos Coletivos de Direito e os Limites da Democracia	Por um Direito Achado na Beira do Rio
2013	Por que estudar Direito hoje?	Por um Direito Achado na Beira do Rio
2014	O Direito entre Terras, Águas e Grandes Projetos na Amazônia	Por um Direito Achado na Beira do Rio
2015	Introdução Crítica ao Direito das Mulheres	Por um Direito Achado na Beira do Rio
2016	Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento	Por um Direito Achado na Beira do Rio

Fonte: Elaboração própria, 2016-2017.

Esse movimento de Direitos insurgentes da UFOPA se aproxima e tem como base a proposta do Direito Achado na Rua da Universidade de Brasília (UNB) que, conforme a conceituação de Sousa Júnior (2009, p. 5), foi uma:

[...] expressão criada por Roberto Lyra Filho ... cujo objetivo é caracterizar uma concepção de Direito que emerge, transformadora, dos espaços públicos – a rua – onde se dá a formação de sociabilidades reinventadas que permitem abrir a consciência de novos sujeitos para uma cultura de cidadania e de participação democrática.

⁸¹ Com gestão composta essencialmente por estudantes do Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Deste modo, o que se propõe é o repensar do(s) Direito(s), da universidade e dos saberes que se constroem no interior da Amazônia. Partindo de uma visão crítica, emancipatória e plural. Busca-se guiar por uma ciência prudente, que parte da perspectiva dos povos do sul, dos explorados e “oprimidos pelas diferentes formas de dominação colonial e capitalista” (SANTOS; MENESES, P. M. G., 2009). Entendemos que é a partir do diálogo com o povo que se poderá construir os caminhos de transformações verdadeiramente democráticas.

Tem, assim, como base a perspectiva de um ensino crítico, de uma pesquisa socialmente referenciada e da extensão popular para caminhar junto com a sociedade e dar suporte as mudanças que democratizem a democracia. O que se busca é construir uma autêntica sociedade de liberdade com base no pluralismo jurídico crítico, no repensar do Direito, da Ciência e da Universidade, mas sem cair na ilusão de que é a universidade a levar a liberdade à sociedade.

A tarefa da emancipação é uma empreitada conjunta, não é solitária ou individual, a academia deve vir imbuída do humanismo, da ecologia de saberes e da prudência para possibilitar uma vida decente com a transformação dos sujeitos em protagonistas da sua própria libertação. Pois isso é “[...] como condição de desalienação e de possibilidade de transformarem seus destinos e suas próprias experiências em direção histórica emancipadora, como tarefa que não se realiza isoladamente, mas em conjunto, de modo solidário” (SOUSA JÚNIOR, 2008, p. 5).

A proposta dos “Direitos Achados na Beira do Rio” traz a ideia de uma educação transformadora, assim como discurtida na seção 3 desta dissertação. No mesmo sentido pensando por Paulo Freire (2005), ao dizer que uma educação libertadora, problematizadora, não pode ser a de depositar, narrar ou transferir “conhecimentos” e valores aos educandos passivos, mas um ato de construção de conhecimentos em reciprocidade.

Assim, acreditamos que todas as práticas descritas nessas subseções e encontradas pela presente pesquisa anunciam horizontes emancipatórios e profícuos para as lutas por uma melhor formação jurídica e uma melhor sociedade. De outro modo, fica o alerta para que não interpretemos pelo exaurimento, por esta dissertação, da descoberta ou descrição de todas as práticas existentes na UFOPA. Haja vista que podem haver mais projetos, programas, grupos ou docentes que constroem alguma proposta crítica e que não foi identificada por nós no decorrer da investigação.

Partindo das práticas encontradas podemos concluir que o Bacharelado em Direito desenvolve parcialmente uma educação jurídica emancipatória. Estando essas práticas mais relacionadas à projetos de pesquisa e de extensão e não à totalidade do curso. A universidade

tem como tripé o ensino, a pesquisa e a extensão, porém, as práticas encontradas estão mais vinculadas à pesquisa e a extensão. Não englobam a universalidade do curso. Ademais, a incompletude destas iniciativas restou corroborada das análises dos gráficos 25, 26 e 27 já comentados, que atestam o desconhecimento de boa parte dos(as) acadêmicos(as) acerca delas.

Fato que não desacredita nem inviabiliza tais práticas, muito pelo contrário, pensamos que elas devem e precisam continuar e avançar, pois possibilitam uma formação muito mais completa aos(às) acadêmicos(as). Trazendo reflexão e crítica ao curso e possibilitando a transformação deste.

6 (IN)CONCLUSÕES

As (in)conclusões do presente trabalho de dissertação levam-nos a discutir até que ponto atingimos nossos objetivos iniciais e quais os arremates da pesquisa em conformidade com o levantamento dos dados coletados (bibliográficos, documentais, empíricos, etc). Levando em consideração que partimos da seguinte problemática: como a educação jurídica desenvolvida no Programa de Ciências Jurídicas da UFOPA tem contribuído para a construção de possibilidades emancipatórias?

Para o primeiro objetivo, de definir as bases teóricas e os temas fundamentais para a discussão de uma educação emancipatória, acreditamos que foi levado a bom termo. Não só na primeira seção denominada “Atos Introdutórios”, mas como também nas seções seguintes, pois, buscamos conduzir as discussões identificando as bases e fundamentos de cada tema tratado.

Quanto a investigação da educação jurídica ofertada no Bacharelado em Direito da UFOPA, por meio da análise do Projeto Pedagógico do Bacharelado em Direito (PPC – Projeto Pedagógico do Curso), de questionários aos(às) estudantes das turmas de Direito 2012, 2013, 2014 e 2015, questionários aos(às) professores(as) e entrevistas ao(à) coordenador(a), identificamos uma certa insatisfação dos(as) acadêmicos(as), dos(as) professores(as) e da coordenação do referido curso perante a situação concreta do Bacharelado em Direito da UFOPA. O que, em parte, se encontra ligada a insatisfação com o corpo docente, inadequada infraestrutura, falta da integração entre ensino, pesquisa e extensão, entre outros. Concluimos, levando em consideração o aporte teórico construído nas seções 2, 3, 4 e 5, que muitos desses fatores têm a ver com a forma que a expansão da universidade foi feita em nosso país; com a pouca preocupação que os cursos jurídicos têm a respeito da qualificação docente dos(as) seus(suas) professores(as); e com o histórico do Curso de Direito, por conservar características pouco inovadoras, entre outros.

Essa insatisfação acabou por ser uma confirmação do que a pesquisa bibliográfica nos indicava quando tratamos dos problemas da educação (seção 3), dos problemas das visões dogmáticas do Direito (seção 4), das políticas públicas no contexto do capitalismo (seção 5). Afinal, a crise da educação jurídica não é apenas local, havendo problemas em grande quantidade de escolas jurídicas distribuídas pelo país. Dentre os problemas enfrentados nacionalmente temos: a massificação desordenada de cursos jurídicos; a lógica mercadológica espreada pelas instituições; a cultura jurídica pouco democrática e pouco dialógica; a formação docente inadequada; a perpetuação de disciplinas trabalhadas dogmaticamente; e outras séries

de limitações que também se mostraram presentes na UFOPA, a partir da percepção dos(as) pesquisados(as).

São problemas complexos e estruturais que não vão desaparecer pela simples mudança do currículo, mas que se mostraram dependentes muito mais da maneira como as Universidades podem efetivamente cumprir sua função social para se transformarem em locais conscientes dos problemas da sociedade. Afinal, as instituições funcionam socialmente como espelhos que são construídos para refletir e “reproduzir as identificações dominantes num dado momento histórico” (SANTOS, 2011b, p. 47). Ao transformar a universidade em um reflexo da sociedade mercantil, os fazeres dominantes são “as rotinas que asseguram a vida em sociedade” de forma que não mudem (SANTOS, 2011b, p. 47).

Para mudar a sociedade é necessário alterarmos esses conjuntos de espelhos. Conforme a pesquisa indicou, para que isto ocorra as IES precisa trabalhar indissociavelmente ensino, pesquisa e extensão, construir relações democráticas para uma verdadeira troca de saberes e ter como horizonte a transformação social que objetive a possibilidade de uma sociedade emancipada e para além do Capital.

Neste contexto não podemos ficar reféns de políticas públicas, ações, propostas ou encaminhamentos que se pautem exclusivamente pela lógica hegemônica das necessidades de reestruturação produtiva do Capital, ainda mais quando se trate da lógica neoliberal. Internamente, o curso de bacharelado em Direito deve buscar uma educação jurídica menos dogmática e menos fechada em si mesma, uma educação mais humanizada. Os currículos devem ser rediscutidos de modo a criar espaços de diálogo que desemboquem em cursos mais democráticos e mais críticos.

Ao que se refere as Diretrizes Curriculares Nacionais da área, concluímos que as IFES têm uma boa autonomia para desenvolver uma educação de qualidade, mas devem travar as lutas necessárias, já que para as Instituições Federais há uma lógica de diminuição de gastos e corte de verbas, o que inviabiliza muito de suas autonomias. Como exemplo tivemos o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais, pois a lógica de expansão esteve calcada na diminuição de gastos, maior eficiência, flexibilidade e maior número de pessoas no ensino superior. O que gerou um resultado ambíguo de perdas e ganhos, que perdura na atualidade.

A esse respeito tivemos como objetivo analisar o marco legal e o contexto de criação desta nova universidade, examinando o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Se por um lado a expansão, da forma que foi feita, trouxe significativos

problemas para a educação, de outro, não deixa de ter suas contradições e campos de disputas pela possibilidade de mais pessoas no ensino superior e da mudança de visão das instituições.

Um bom exemplo da ambiguidade é o CFI na UFOPA, que recebeu críticas de vários setores durante todo o processo de implantação da nova universidade, mas que, de certa forma, se mostrou capaz de trazer uma formação menos monolítica e mais interdisciplinar aos(as) estudantes. Afinal, das respostas aos questionários, boa parte dos(as) respondentes discentes atestou de maneira positiva sobre sua experiência ao passar por esta formação, assim como podemos acompanhar nas respostas dadas no estudo empírico, e que se encontram nos apêndices D e E. Da mesma forma como os(as) docentes, da amostra, não se colocaram contra esta unidade acadêmica (apêndice H).

Ademais, pensar uma universidade emancipatória vai além de um único e exclusivo tipo de conhecimento, que hegemonicamente tem sido dominado pela lógica das ciências modernas. O saber científico tem que dialogar com outros tipos de conhecimentos para que se possa construir uma sociedade mais justa e plural. A injustiça social também se nutre de uma injustiça cognitiva e muitas vezes os saberes não hegemônicos sofrem destruição irreparável ao serem colonizados pelo saber dominante. O que nos levou ao último objetivo: identificar práticas emancipatórias existentes e potenciais no Bacharelado em Direito da UFOPA.

Diante da crise dos pressupostos da Modernidade em cumprir suas promessas, como foi discutido nas subseções 2.3 e 2.4, é indiscutível a necessidade de pensarmos de forma mais ampla. Para percebermos que nossos conhecimentos muitas vezes são localizados dentro de um plano de fundo único do pensamento europeu ocidental que nos aparece naturalizado.

Neste viés, o Giro Descolonial foi fundamental para construirmos uma perspectiva emancipatória a partir dos olhares dos subalternos, dos povos do Sul Global, dos oprimidos e dos espoliados. A história não pode continuar sendo apenas a história dos vencedores e para que a luta seja realmente ganha não basta estar ao lado dos povos do sul global, pois é preciso que suas vozes sejam audíveis e credíveis, que suas demandas sejam levadas em conta e é ainda necessário que as possibilidades de transformações façam uso do que de melhor as lutas emancipatórias desses setores têm construído cotidianamente.

Esta base coloca diante de todos(as) nós o dilema de qual Educação é a que devemos buscar e que colabore para a transformação de uma sociedade que a cada vez se torna mais complexa. Entendemos que não há uma única resposta, assim como não há apenas uma única Educação, senão uma pluralidade de Educações e uma pluralidade de ideias de Universidade,

por isso, ao invés de pensarmos uma única possibilidade, é mais justo que nos pautamos por uma universalidade de possibilidades.

As pautas para essa universalidade são, entre outras: a transformação emancipatória da sociedade; a construção de uma ciência prudente de seus riscos, mas capaz de promover uma vida decente para a maioria da população; a possibilidade de composição de uma pluralidade de saberes em diálogos, onde o saber científico é importante, mas não único ou exclusivo. Por isso, a proposta da Ecologia de Saberes (SANTOS, 2010a) desenvolvida na subseção 3.3.

Diante disso, na subseção 5.5 destacamos como principais práticas emancipatórias por nós encontradas: o Grupo de Pesquisa JusCosmopolita; o Programa de Extensão Patrimônio Cultural na Amazônia (PEPCA); a Clínica de Justiça Restaurativa da UFOPA; e o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Cabano (NAJUP Cabano). Concluimos então que a investigação das práticas emancipatórias no PCJ da UFOPA pode ser respondida no sentido de que elas têm sido desenvolvidas em parte. Ao nosso ver todas essas práticas elencadas são importantes e podem representar uma mudança neste curso para pensar: novos direitos, educação jurídica crítica, pluralidade de saberes, alternativas contra-hegemônicas e caminhos emancipatórios.

Porém, identificamos que elas têm sido desenvolvidas principalmente como projetos de pesquisa e de extensão, o que juntada a característica dos cursos de Direito em dar mais importância ao ensino, com aulas expositivas e pouco dialógicas, faz com que poucos(as) acadêmicos(as) acabem por participar mais ativamente da construção dessas práticas enriquecedoras.

Para arrematar essas (in)conclusões é importante destacar que estas práticas emancipatórias desenvolvidas atualmente não podem ser desperdiçadas e por isso é fundamental construir as lutas diante das possibilidades do presente. Sem colocar no futuro uma ideia automática de melhoria que muitas vezes não leva em consideração o que realmente temos na realidade concreta. Acreditamos que tais práticas devem ser aprofundadas, pois podem potencializar a construção de uma educação jurídica que não se trate apenas de transferir conhecimentos e muitos menos de levar a libertação ou a verdade ao povo, mas sim de construir junto com as demandas da população a luta contra as explorações e as opressões.

Para tal perspectiva a universidade deve se construir enquanto local que pensa de forma a possibilitar uma vida decente. Não a partir de abstrações ou das conquistas científicas entendidas em si mesmas, mas a partir das demandas, possibilidades e lutas dos povos oprimidos e marginalizados: sendo assim uma universidade contra-hegemônica. Onde os vários tipos de conhecimentos dialogam de forma horizontal e as relações de hierarquias, que tiverem

de ser construídas em momentos específicos, são criadas por relações democráticas que tenham como finalidade contribuir para a melhoria das condições de vida da sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALVES, Lidiana Marques de Souza. **Justiça restaurativa** [manuscrito]: instrumento de reinserção social. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Estadual da Paraíba: Centro de Ciências Jurídicas, 2012.

ALVES NETO, F. R. **Diretrizes curriculares nacionais e o currículo do curso de direito da UFAC**: compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2011.

ALVES, Paulo Afonso da Cunha. **ENEM como política pública de avaliação**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.lpp-uenosaires.net/ppfh/documentos/teses/DissertPauloAfonso ENEM.pdf> . Acesso em: 9 fev. 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, G. A. **Introdução Crítica Ao Direito**: Em Busca do Equilíbrio Entre Regulação e Emancipação. 1a ed. São Paulo: Paulus, 2011.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de. **A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará**: um estudo de caso do câmpus universitário de Altamira. 2011. 277 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, UFPA, Belém, 2011

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., n. 65, p. 3-10, 1988.

ANSARI, Moniza Rizzini. A Politização do Pensamento Jurídico: Pressupostos Teóricos da Teoria Crítica do Direito. In: FARIAS, José Fernando de Castro; SOBREIRA FILHO, Enoque Feitosa; OLIVEIRA JR., José Alcebíades. **Filosofia do Direito**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: < <http://www.publicadireito.com.br/publicacao/livro.php?idevento=39>=92> >. Acesso em: 19 ago. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3ª reimp. da 1ª edição. São Paulo: Edições 70/Almedina, 2011.

BELLEI, Sérgio. Universidade, Mercado e Crise do Pensamento. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Universidade e Compromisso Social**. Coleção Educação Superior em Debate. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOITO, Armando. O governo lula e a reforma do neoliberalismo. **Revista Adusp**. Maio, 2005. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a01.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado Liberal ao Estado Social**. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Gerais do Decreto 6.096 - REUNI** Reestruturação e Expansão da Universidades Federais. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

CARLINI, Angélica Luciá. Currículo em Direito: mudanças e percepções. **Anuário ABEDi**, Ano 4, nº. 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

CERQUEIRA, Jackson B. A. de. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 39, p.169-189, jul./dez. 2008.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CHAUI, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo, Cortez, 2013.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?: o papel da universidade**. – Campinas, SP: Papirus, 2006.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, Brasília: INEP, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225**. Coord. Fabrício Bittencourt da Cruz. Brasília: CNJ, 2016.

CORREIA, Wilson. REUNI: vamos continuar calados? **Revista espaço acadêmico**, nº 82 mensal. Mar 2008, ano VII. Disponível em:<www.espacoacademico.com.br> Acesso em: 20 jul. 2016.

COSTA, Alexandre Bernardino; AGUIAR, Roberto Armando Ramos. O legado da ditadura para a educação jurídica brasileira. In: JUNIOR, José Geraldo de Sousa; SILVA FILHO, José Carlos Moreira da; PAIXÃO, Cristiano; FONSECA, Lívia Gimenes Dias da; RAMPIN, Talita Tatiana Dias (orgs.). **O direito achado na rua: introdução crítica à justiça de transição na América Latina**. 1. ed. Brasília, DF: UnB, 2015.

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento. O desmonte da universidade: o REUNI como política de Estado no PNE (2014-2024). **Em Debate**, Florianópolis, n. 11, p. 132-144, set. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2014n11p132>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, Abr. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 17 Mar. 2016.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de Estudiosos**. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: s.n., 2011.

FERREIRA, N. S. Repensando e ressignificando a gestão democrática da Educação na Educação Integral: A Experiência Dos Professores Diante Da Implantação Do Programa Mais Educação. DOSSIÊ TEMÁTICO: política e Gestão da Educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 9, n. 15, p. 57-77, jul./dez., 2013. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>. Acesso em: 09 out. 2016.

FEITOZA, Pedro. A equivocada “crise” da educação jurídica. **Revista Crítica do Direito**, nº 1. v. 21, 2011. Disponível em <http://www.criticadodireito.com.br/>. Acesso em: 10 out. 2015.

FIGUERÊDO, Livia Almeida; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Significados da “Cultura Globalizada”. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da; RAMPIN, Talita Tatiana Dias. As lutas populares por direitos e as (in)transições brasileiras no contexto latino-americano. In: Sousa Junior, José Geraldo de (Org.). **O direito achado na rua: introdução crítica à justiça de transição na América Latina**. 1. ed. Brasília, DF: UnB, 2015.

FOSTER, John Bellamy. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Trad. Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. - São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 36. Ed. Ver atual. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS FILHO, Roberto. As normas abertas e o método do ensino jurídico. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (orgs.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. - São Paulo : Direito GV, 2013.

FULANO DE TAL. **Entrevista I**. [fev. 2017]. Entrevistador: João Ricardo Silva. Santarém, 2017. 1 arquivo .mp3 (40 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice J desta dissertação.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Observatório do Ensino do Direito**. Vol. 2, Nº 1. Núcleo de Metodologia de Ensino. São Paulo: FGV DIREITO, 2014. Disponível em: <[http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/anexos/oed - v. 2 n. 1 - quem oferece os cursos de direito no brasil.pdf](http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/anexos/oed_v.2_n.1_quem_oferece_os_cursos_de_direito_no_brasil.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2015.

GOMES, A. M. Expansão e Privatização da Educação Superior: Do Período Civil-Militar ao Neoliberal-Popular. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Org.). **Expansão e avaliação da Educação Superior: Diferentes Cenários e Vozes**. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

GOMES, Izabel Cristina Colares. **O Processo de Criação de uma Universidade para a Amazônia: os bastidores da construção da UFOPA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Curso de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento, Belém, 2011.

GOMES, M. A. de O. ; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S., BRASILEIRO, T. S. A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v.12, p.1 -2012. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/index>. Acesso em: 30 set. 2015.

GROPPO, Luís Antonio. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do estado nacional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 37-55, mar. 2011.

GUARÁ, Isa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC, n. 2, 2º semestre, p. 15-24, 2006.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Trad. Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 11 nov. 2016.

JUNIOR, P. A. P.; TORELLY, M. D. As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de Direito: o exemplo privilegiado da Assessoria Jurídica Popular. In: **Assessoria Jurídica Popular**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRÜGER, Frederico Marcos. Evolução e adequação curricular do curso jurídico. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 73, fev. 2010. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7196>. Acesso em: 18 jul. 2016.

LA BRADBURY, Leonardo Cacau Santos. Estados liberal, social e democrático de direito: noções, afinidades e fundamentos. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 1252, 5

dez. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9241>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínicas de Direitos Humanos: uma proposta pedagógica para a educação jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

LAPA, Fernanda Brandão; MESQUITA, Valena Jacob Chaves. Clínicas de Direitos Humanos: formando defensores de direitos humanos no Brasil. **Revista Aracê**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 21-34, 2015. Disponível em: <<http://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/23/21>>

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999. Disponível em <<http://boletimef.org/biblioteca/185/Leher-Artigo>>.

_____. **Educação no Governo Lula da Silva: reformas sem projeto**. 2005. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a06.pdf>>. Acesso em: 18 de ago. 2016.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. **O que é Modernidade?** [on-line], 1997. Disponível em: <<http://base.d-p-h.info/pt/fiches/premierdph/fiche-premierdph-3602.html>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

LEISTER, Margareth Anne; TREVISAM, Elisaide. A necessidade da transversalidade no ensino jurídico para uma efetiva contribuição do jurista no desenvolvimento da sociedade: um olhar segundo reflexões de edgar morin. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (orgs). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Katia Regina Rodrigues; PRADO, Francisca Hayanne Saboia; NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de. Estado, Políticas Públicas, contrarreforma e acesso à Educação Superior no governo Lula da Silva. In: **V Jornada Internacional de Políticas Públicas: “Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital”**. São Luís/Maranhão, 2011.

LIMA, Michelle Fernandes. **Roque Spencer Maciel de Barros: pensamento e intervenção na reforma universitária de 1968**. Dissertação de mestrado. Maringá/PR: UEM, 2005.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso**. Orientador: Prof. Doutor Gabriel Benedito Issaac Chalita. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Faculdade de Direito, 2009.

LINHARES, M.; LINHARES, M. T. M. Universidade, Currículo e Diretrizes Curriculares no Curso de Direito. **Prisma Jurídico**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 487-522, jul./dez. 2009.

LYRA FILHO, Roberto. **Por que estudar direito, hoje?** Brasília: Edições Nair, 1984.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O direito na história:** lições introdutórias. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2012.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social:** elementos para uma análise marxista. 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e mudança social.** – 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

MAIA, Diógenes Maia. **Assessoria jurídica popular** - teoria e prática emancipatória. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap.** São José dos Campos - SP, v. 20, n. 35, jul. 2014.

MARIZ, Thompson Fernandes. **REUNI:** para onde caminha a universidade? Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/reuni/artigo_thompson.pdf>. Acesso: 25 abr. 2016.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do direito:** conceito, objeto e método. 2 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MARTONI, Valéria Bonadia Marucchi. Expansão para quem?: uma análise dos objetivos do Reuni e das diretrizes para a educação do banco Mundial. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais.** v. 2, n. 2, ISSN: 2447-4851, p. 211-234, dez. 2015.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach (1845).** [on-line], Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MEC. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

_____. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841?id=12261>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo; MELLO, Elena Maria Billig. Formação e (re)construção de saberes de profissionais liberais: desafios à pedagogia universitária. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE):** formação de professores. Curitiba/PR, Champagnat, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/589_908.pdf> Acesso em 20 fev. 2017.

MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** n. 80, p. 5–10, 1 mar. 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo editorial, 2006

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Trad. Ana Cotrim, Vera Cotrim. – São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria. Por uma razão decolonial Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas**. Porto Alegre. v. 14, n. 1, p. 66-80 jan.-abr. 2014.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p. 287-324, 2008. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf Acesso em: 16 ago. 2016.

MOLL, Jacqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos quando falamos de Educação Integral? In: BRASIL. **Salto para o futuro**. Educação integral. Ano XVIII boletim 13 - Agosto de 2008.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**: Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Básica, 2011.

MONTEIRO, Aianny Naiara Gomes; SÉRGIO, Pedro. O ensino jurídico e universidade popular: a experiência do Núcleo de Assessoria Jurídica Isa Cunha. **Revista Direito & Sensibilidade**. 1ª Edição. Brasília: ENEDEX, 2011.

MORAES, Reginaldo C. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. **O cenário educacional latino-americano no limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** Texto integral do livro publicado pela editora Senac, S. Paulo, em 2001. Disponível em: <https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf> Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação & Sociedade** [on-line]. 2002, vol. 23, n. 80, pp. 13-24. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000002>> acesso em: 20 dez. 2016.

NAVARRO, L. H. **A política da fome do capitalismo**. Altamiro Borges. 7 mar. 2011. Disponível em: <<http://altamiroborges.blogspot.com.br/2011/03/politica-da-fome-do-capitalismo.html>> Acesso em: 22 jul. 2016.

NOMERIANO, Aline Soares; MOURA, Severina Mártyr Lessa de; DAVANÇO, Sandra Regina. Expansão do ensino superior no governo Lula da Silva: prouni, reuni e interiorização das ifes. **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, São Cristóvão, 2012.

NUNES, António José Avelãs. **Neoliberalismo e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

OLIVEIRA, Carina Costa de; LIMA, Gabriela Garcis B. Lima; FILHO, Mamede Said Maia. Para além do ensino expositivo: da interação entre a universidade e a sociedade pelos projetos de extensão e pela institucionalização da Clínica de Direitos Humanos na Faculdade de Direito da UnB. In: SILVA NETO, Nirson Medeiros da ... [et al.] (org.). **Educação clínica em direitos humanos: experiências da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lume Juris, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a educação**. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Robespierre de. A teoria crítica como teoria da mudança social: o marxismo de Marcuse. In Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. **Marxismo & Ciências Humanas: leituras sobre o Capitalismo num contexto de crise: ensaios em comemoração aos 15 anos de Crítica Marxista / Org. Sérgio Braga...** [et al.]. -- Curitiba, 2011.

PAZELLO, Ricardo Prestes. **Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito. Curitiba, 2014.

PENA, Rodolfo F. Alves. "**Consenso de Washington**": Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/consenso-washington.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

PERNA, Paulo de Oliveira; CHAVES, Maria Marta Nolasco. O materialismo histórico-dialético e a teoria da intervenção praxica da enfermagem em saúde coletiva: a demarcação do 'coletivo' para a ação da enfermagem. **Trabalho Necessário** [Internet]. 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN06%20NOLASCO,%20M.%20e%20PERNA,%20P.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

PIMENTEL, A. R. D.; FORDE, G. H. A.. Boaventura de Sousa Santos e a Educação. In: **Pró-discente: caderno de produções acadêmico-científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Vol. 17, n. 2, jul./dez. Vitória, ES : UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

PINTO, Henrique Motta; CORRÊA, Luiza Andrade; PINTO, Camila Batista. O aluno no centro do ensino em direito: a experiência da escola de formação da SBDP. In: **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. - São Paulo : Direito GV, 2013.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. Justiça Restaurativa é Possível no Brasil? In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (org.).

Justiça Restaurativa: Coletânea de Artigos. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

RIBAS, Luiz Otávio. Assessoria jurídica popular universitária. **CAPTURA CRÍPTICA:** direito, política e atualidade. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 246–254, 2008.

RIBAS, Luiz Otávio. Pluralismo jurídico, direitos humanos e educação popular. In: WOLKMER, Antonio Carlos; NETO, Francisco Q. Veras; LIXA, Ivone M (orgs.). **Pluralismo Jurídico - Os Novos Caminhos da Contemporaneidade.** São Paulo : Saraiva, 2010.

RIGHETTI, Moacir Spadoto. Ensino Jurídico e a Função Social da Universidade. In: **ANAIS DO XVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI.** Brasília: CONPEDI, 2008.

Disponível em: <

http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/brasil/14_413.pdf >.

Acesso em: 3 ago. 2016.

RODRIGUES, H. W. (Org.). **Ensino Jurídico Para Que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

ROSEVICS, Larissa. **Do pós-colonial à decolonialidade,** 2014. Disponível em: <

<http://www.dialogosinternacionais.com.br/2014/11/do-pos-colonial-decolonialidade.html> >.

Acesso em: 05 dez. 2016.

SADER, Emir. Prefácio. In MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. – 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

SALMASO, Marcelo Nalesso. Uma mudança de paradigma e o ideal voltado à construção de uma cultura de paz. In: **CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ).** Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225/Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília: CNJ, 2016.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. - Chapecó: Argos, 2013.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** -1. ed.- Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: **Revista Estudos Avançados [on-line].** vol. 2, n.2, pp. 46-71, 1988. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007> >. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Porto: Afrontamento, 1989. Disponível em: < <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-uma-ciencia-pos-moderna.php> >. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Para uma revolução democrática da justiça.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. – 13. ed. – São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V.I. **A crítica da razão indolente:** Contra o desperdício da experiência. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo, Cortez, 2013.

_____. **A difícil democracia:** reinventar as esquerdas. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente:** “Um Discurso Sobre as Ciências” revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) -jan./abr. 2007. Disponível em: <www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/52-dossie-savianid.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

SICA, Leonardo. **Justiça restaurativa e mediação penal:** o novo modelo de justiça criminal e de gestão do crime. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

SILVA, F. G. P.; SILVA, J. F. A crítica decolonial das epistemologias do Sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do PNLD-Campo/2013. **Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais**, v. 4, n. 2, p. 149–174, 2015.

SILVA, Marcelo Lira. Os fundamentos do Liberalismo Clássico: A relação entre estado, direito e democracia. **Aurora**. Marília, n. 9, p.121-147, dez. 2011. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1710>> Acesso em: 10 dez. 2016.

SILVA NETO, Nirson Medeiros da. **Círculos de paz:** instituindo justiça restaurativa e pacificando conflitos em Santarém, Pará, Brasil. Programa de extensão universitária apresentado à Universidade Federal do Oeste de Pará (UFOPA) e ao Ministério da Educação, Edital PROEXT. 2015. Disponível em: <<http://acessoainformacao.ufopa.edu.br/acoes-e-programas/arquivos/programa-de-extensao-circulos-de-paz>> . Acesso em: 12 dez. 2016.

SILVA NETO, Nirson Medeiros da; MEDEIROS, Josineide Gadelha Pamplona. Instituindo práticas restaurativas na Justiça Juvenil e no atendimento socioeducativo do oeste do Pará: a

experiência da Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia. In: SILVA NETO, Nirson Medeiros da ... [et al.] (org.). **Educação clínica em direitos humanos: experiências da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lume Juris, 2016.

SILVESTRE, Ana Carolina de Faria. Os desafios à educação jurídica em tempos de “pós-racionalidade”. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (orgs.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. - São Paulo: Direito GV, 2013.

SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (org.). **Justiça Restaurativa: Coletânea de Artigos**. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

SOBREIRA, Gerusa Cruz; OLIVEIRA, Marcelo Souza; ARGOLO, Adenilson de Andrade. Reflexões sobre a ecologia dos saberes na prática educacional: A arte como possibilidade de emancipação. In: **Revista SCIAS Arte/Educação**, nº 01, v. 1, 2013. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS/article/view/410>. Acesso em: 23 abr. 2016.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Direito como liberdade: o Direito achado na rua: experiências populares emancipatórias de criação do Direito**. 2008. 338 f. Tese (Doutorado em Direito) Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

TISOTT, N. ; OLIVEIRA, J. S. . Um Apanhado Histórico do Ensino Jurídico no Brasil e Sua Trajetória Curricular. **Justiça & História** (Impresso), v. 11, 2011.

TOLEDO, Enrique de la Garza. Neoliberalismo e Estado. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. rev. Amélia Cohn. trad. Rodrigo León Contrera. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TOMASEVICIUS FILHO, Eduardo. Críticas à Resolução CNE/CES N°9/2004 e Sugestões para o Novo Marco Regulatório do Ensino Jurídico Brasileiro. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**. São Paulo, n. 14, p. 229- 240, dez. 2014. ISSN 2316-3852. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/249>. Acesso em: 13 Jan. 2016.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação**, Foz do Iguaçu. v. 8, n. 9, p. 9–21, 2006. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/852> >acesso em: 15 abr. 2016.

TREVIZAN, Edevania. **Implementação do REUNI na UTFPR e as particularidades do câmpus de Medianeira**. Dissertação (Mestrado - Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

UFOPA. **Projeto de Implantação**. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém: 2009. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/arquivo/reitoria/projeto-ufopa-uniam-2009/view>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

_____. **Plano De Desenvolvimento Institucional da UFOPA (2012-2016)**. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Santarém: UFOPA, 2012a.

_____. **Projeto Político Acadêmico de Institucionalização do Centro de Formação Interdisciplinar**. Universidade Federal do Oeste do Pará, 2012b.

_____. **Estatuto da Universidade Federal do Oeste do Pará UFOPA**. 2013a. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/institucional/consun-1/estatuto>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito**. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2013b. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/direito-ppc>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

_____. **Regimento Geral da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA**. Universidade Federal do Oeste do Pará, 2014.

_____. **Aditamento ao Plano De Desenvolvimento Institucional da UFOPA (2012-2016)**. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Santarém: UFOPA, 2015a.

_____. **Alunos de Direito participam de competição do Tribunal Penal Internacional**. 2015b. Disponível em: < <http://www.ufopa.edu.br/noticias/2015/marco/alunos-de-direito-da-ufopa-participam-de-competicao-do-tribunal-penal-internacional> >. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Estrutura Acadêmica da UFOPA**. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/institucional/unidades-academicas>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

WARAT, L. A. Direito, sujeito e subjetividade: para uma cartografia das ilusões. (Entrevista concedida a Eduardo G. Rocha e Marta Regina Gama Gonçalves). **Captura Críptica: direito política, atualidade**. Revista Discente do Curso de Pós-Graduação em Direito. - n. 2, v. 2, jan/jun, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

WARAT, Luís Alberto; ROCHA, Leonel Severo; CITTADINO, Gisele G. **O Direito e sua linguagem**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1980.

WOOD, Ellen Meiksins. Capitalismo e democracia. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2007

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico: novo paradigma de legitimação**. 30 set. 2005. Disponível em: < http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=646>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 27, n. 53, p. 113–128, 2006.

_____. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS(ÀS)
DISCENTES DE DIREITO (PRIMEIRO QUESTIONÁRIO)**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Curso: **Direito** Período: _____ Ano de Ingresso no curso: _____

Formação Ensino Médio: () Público () Privado

2.1. () Curso Técnico. Qual: _____

2.2. Ano de Conclusão do Ensino Médio: (_____) 2.3. Estado: (_____) _____

03. Outro estudo realizado: (_____)

SITUAÇÃO PESSOAL

04. Sexo: () Masculino () Feminino () Outro 05. Naturalidade (_____) 06. Data de Nascimento: (_____)

07. Idade: (____) anos 08. Estado Civil: (_____) 09. N° de filhos: (____)

10. Religião: (_____) 11. Estado/Cidade de Procedência: (_____) _____

12. Moradia: () Família () República () Pensão Outro (_____)

13. Meio de transporte mais usado para chegar a Universidade: (_____)

DADOS PROFISSIONAIS

14. Já trabalha? () Não (Neste caso, passe para a questão nº 22). () Sim

15. Em quê? _____

16. Tempo de serviço: (_____) 17. N° de horas diária: (_____) hora 18. N° de horas semanais: (_____) horas

19. Turno(s): (_____) 20. Localização do trabalho em relação ao bairro em que reside: (_____)

21. Meio de transporte utilizado para trabalhar: (_____)

MOTIVOS PARA A REALIZAÇÃO DESTE CURSO

22. Quantos processos seletivos você realizou?

A) Independente do curso escolhido: () Um () Dois () Três ou mais. Quantos? (____) Para Quais Cursos? (_____)

B) Para este curso: () Um () Dois () Três ou mais. Quantos? (_____)

23. Marque com um “X” a opção: **M** – Muita; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada, de acordo com a influência na sua decisão de fazer o curso de Direito:

INDICADORES	CRITÉRIOS			
	M	P	N	SOF
01. Incentivo de amigos				
02. Realização pessoal				
03. Possibilidade de convivência com diferentes pessoas				
04. Orientação/sugestão institucional				
05. Possibilidade de ingressar em um Curso Universitário				
06. Realização profissional				
07. Ascensão profissional				
08. Incentivo da família				
09. Formação técnico – científica				
10. Necessidade de promover transformações sociais				

11.	Outro(s).	Especifique:				
.....						

24. As seguintes **habilidades e competências gerais** abaixo estão nas Diretrizes Curriculares/MEC para o *Curso de Graduação em Direito*. Com que intensidade elas estão sendo desenvolvidas, até o momento, em seu curso? Marque com “**X**” a opção: **M** – Muita; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS			
	M	P	N	SOF
01. Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas				
02. Interpretação e aplicação do Direito				
03. Pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito				
04. Adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos				
05. Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito				
06. Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica				
07. Julgamento e tomada de decisões				
08. Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito				
09. Outra habilidade ou competência está sendo desenvolvida. Especifique: _____ _____				

DURANTE A REALIZAÇÃO DESTE CURSO, ATÉ O PRESENTE MOMENTO:

25. Têm havido dificuldades para a sua realização?

() Sim () Não [Neste caso não responda a próxima questão]

26. Por ordem de importância, qual têm sido as **principais dificuldades enfrentadas**, até o momento, para a realização deste curso? Enumere da *maior dificuldade para a menor*.

- () Relação com os colegas de curso.
 () Acompanhar a dinâmica dos estudos universitários.
 () Coordenar os estudos universitários e o trabalho profissional.
 () Dominar a retórica e as técnicas da produção científica.
 () Conciliar formação, trabalho e família.
 () Modelo acadêmico da instituição.
 () Insuficiência prévia dos conhecimentos na área de formação básica do curso.
 () Relacionar teoria e prática dentro do currículo da formação profissional, até o momento.
 () Outra. Especifique: _____)

NECESSIDADES E EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

27. Necessidades iniciais:

28. Expectativas iniciais:

29. Com que **intensidade** as atividades abaixo relacionadas estão sendo utilizadas pelo(s) professor(es) do seu curso, para *avaliar o processo ensino-aprendizagem* dos alunos? Marque com “ **X** ” a opção: **M** – Muita; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS			
	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>SOF</i>
1. Trabalhos em grupo (escrito)				
2. Trabalhos em grupo (apresentação oral)				
3. Trabalhos individuais (escrito)				
4. Trabalhos individuais (apresentação oral)				
5. Provas escritas				
6. Verificação de exercícios aplicados ao longo da disciplina				
7. Participação durante as aulas				
8. Frequência/assiduidade				
9. Debate em torno de um assunto previamente delimitado				
10. Pesquisa de campo acompanhada de seminário				
11. Outro(s). Especifique: _____				

30. Relacione quantas vezes você participou de eventos desenvolvidos para formação continuada/permanente, durante seu curso superior:

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE
01. Cursos de atualização na área básica da Direito	
02. Cursos em áreas específicas do Bacharel em Direito	
03. Eventos científicos promovidos no estado do Pará	
04. Seminários/Congressos/Encontros promovidos em outros estados	
05. Grupos de estudo, promovido pelo Programa de Direito e/ou outros subunidades/unidades na UFOPA	
06. Eventos promovidos pelo Programa de Ciências Jurídicas e/ou ICS/UFOPA	
07. Eventos promovidos pela Universidade Federal do Oeste do Pará	
08. Eventos promovidos por outra instituição universitária, em Santarém	
09. Eventos promovidos por outra instituição universitária, fora do estado	
10. Curso de formação em novas tecnologias da informação e da comunicação	
Outros. Especifique: _____	

O NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO AOS VÁRIOS ÂMBITOS DESTA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Segundo as *Diretrizes Curriculares/MEC para o curso de graduação em Direito* (RESOLUÇÃO N° 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004): O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, 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 que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. Diante desta afirmação,

31. Relacione, por ordem de importância, o **nome das disciplinas que mais contribuíram**, até o momento, para sua formação enquanto Bacharel em Direito a partir de uma **postura reflexiva e de visão crítica**:

- (1) _____
 (2) _____
 (3) _____
 Nenhuma.
 Não tenho opinião formada.
 Todas contribuíram.

32. Relacione, por ordem de importância, o **nome das disciplinas que pouco ou nada contribuíram** para sua formação enquanto Bacharel em Direito a partir de uma **postura reflexiva e de visão crítica**:

- (1) _____
 (2) _____
 (3) _____
 Nenhuma.
 Não tenho opinião formada.
 Todas não contribuíram.

33. Avalie o **corpo docente e discente deste curso**, de acordo com os indicadores abaixo relacionados no sentido de indicadores como: **MB** - Muito Bom; **B** - Bom; **M** - Mal; **MM** - Muito Mal.

INDICADORES	CRITÉRIOS			
	MB	B	M	MM
01. Qualidade do corpo docente, considerando suas expectativas				
02. Dimensão quantitativa do corpo docente em função do número de alunos nas disciplinas ministradas				
03. Compromisso do corpo docente com a formação do bacharel em Direito.				
04. Atenção prestada pelo corpo docente perante suas dificuldades ou necessidades no processo formativo				
05. Relação do corpo docente com o corpo discente durante a realização do curso.				
06. Capacidade do corpo docente em relação ao desenvolvimento do contexto da formação profissional				
07. Relação interpessoal entre o corpo discente				
08. Compromisso do corpo discente com a melhora qualitativa de sua formação acadêmica				
09. Capacidade do corpo docente em relação ao desenvolvimento dos conhecimentos/habilidades necessários para atuar como profissional a partir de uma visão crítica e reflexiva				
10. Outro(s). Especifique _____				

34. Avalie o **âmbito estrutural e operativo** oferecido pela IES de acordo com os indicadores: **MB** - Muito Bom; **B** - Bom; **M** - Mau; **MM** - Muito Mau.

INDICADORES	CRITÉRIOS			
	MB	B	M	MM
01. Adequação das disciplinas oferecidas com relação às competências e habilidades necessárias para sua formação profissional				
02. Contribuição das disciplinas cursadas, até este momento, à sua formação como futuro(a) bacharel em direito que atue de forma crítica e reflexiva na sociedade				
03. Quantidade de disciplinas exigidas para a conclusão do curso				

04. Quantidade de eventos acadêmicos promovidos pelo Departamento e/ou Instituto que contribuíram para sua formação como bacharel em Direito				
05. Adequação das salas de aula, considerando suas expectativas				
06. Adequação dos recursos, material de apoio didático pedagógico, considerando as necessidades para o desenvolvimento qualitativo das aulas				
07. Adequação das tecnologias convencionais disponíveis, considerando suas expectativas				
08. Adequação das novas tecnologias disponíveis, considerando suas expectativas				
09. Adequação do acervo bibliográfico da IFES, considerando as necessidades para o desenvolvimento de atividades didático/pedagógicas durante o curso				
10. Condições oferecidas pela prática docente em relação à integração teoria-prática, para sua inserção no contexto de atuação profissional com práticas críticas e reflexivas				
11. Condições oferecidas, até o momento, para a realização de atividades práticas/estágio do curso				
12. Compromisso do Programa de Ciências Jurídicas e/ou ICS com o acompanhamento das ações de seu curso				
13. Compromisso da UFOPA com a qualidade de sua formação universitária				
14. Outra(s). Especifique:				

35. Avalie o Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) da Instituição, conforme os indicadores: MB - Muito Bom; B – Bom; M – Mau; MM – Muito Mau.

Marque com um X caso não tenha cursado o CFI ()

INDICADORES	CRITÉRIOS			
	MB	B	M	MM
01. Sua experiência em relação ao Ciclo de Formação Interdisciplinar (CFI)				
02. Houve integração entre ensino, pesquisa e extensão				
Oportunizou a socialização e produção de conhecimentos contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia				
04. Promoveu a articulação das diversas áreas do conhecimento em prol da construção de uma abordagem institucional interdisciplinar de seus programas acadêmicos e gerenciais				
05. Abordou questões contemporâneas globais, a partir do contexto amazônico				
06. Introduziu ao conhecimento dos principais problemas globais, a partir do conhecimento dos problemas locais, que lhes são próximos, fundamentado nas ciências básicas então relacionadas - exatas, naturais, sociais e humanas				
07. Outra(s). Especifique:				

36. Você tem conhecimento ou já ouviu falar sobre o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)?

() Sim () Não. Caso não, vá para a questão 39.

37. Você saberia explicar o que é o REUNI?

() Sim () Não. Caso sim, responda a questão 38.

38. Qual a importância do REUNI para a UFOPA?

() Muito Importante () Pouco Importante () Não Sei Dizer

39. Qual conceito você daria ao Bacharelado em Direito na UFOPA conforme os indicadores: () MB - Muito Bom; () B – Bom; () M – Mau; () MM – Muito Mau?

Por que?

40. Na sua opinião, o que é Direito?

41. Na sua opinião, como o Bacharelado em Direito e a própria UFOPA podem melhorar?

ESTÁGIO.

42. Você está cursando ou cursou algum estágio? () Já cursei, mas não estou cursando no momento () Estou cursando () Não Cursei nenhum ainda

42.1 Caso esteja cursando ou tenha cursado algum, qual/quais?

43. Qual(is) sua(s) expectativa(s) frente ao estágio curricular supervisionado obrigatório no Núcleo de Práticas Jurídicas, necessário à iniciação profissional durante seu curso de Direito?

44. Já ouviu falar ou sabe o que é Assessoria Jurídica Popular?

() Já ouvi falar, mas não sei o que é; () Não sei o que é; () Sei o que é. Comente:

45. Saberá diferenciar Assessoria Jurídica Popular de Assistência Jurídica?

() Sim () Não. Caso responda afirmativamente, explique seu entendimento e exemplifique:

DÚVIDAS E SUGESTÕES:

Obrigada por sua colaboração!

O pesquisador.

**APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS(ÀS)
DISCENTES DE DIREITO (SEGUNDO QUESTIONÁRIO)**

QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES DO BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Turma: _____ 2.
 Turno: _____ **3.** Ano de Ingresso: _____
4. Formação no Ensino Médio: () Público () Privado
 Curso Técnico. () Não () Sim, qual: _____
 Ano de Conclusão do Ensino Médio: (_____) _____
 Estado onde concluiu o ensino Médio: (_____) _____
 Outro estudo realizado:(_____)

SITUAÇÃO PESSOAL

Sexo: () Feminino () Masculino
 Orientação Sexual⁸²: () Heterossexual () Homossexual () Outro: _____
 Cidade/Estado de nascimento (_____) _____
 Data de Nascimento: (_____) **13.** Idade: (____) anos
 Estado Civil: (_____) **15.** Nº de filhos: (____)
 Religião: (_____) _____
 Cidade/ Estado de onde veio: (_____) _____
 Moradia: () Família () República () Pensão () Aluguel Outro (_____) _____
 Meio de transporte mais usado para chegar a Universidade: (_____) _____

DADOS PROFISSIONAIS

Já trabalha? () Não. [Neste caso, passe para a questão nº 28]. () Sim. [Neste caso, responda as questões de 21-27].
 Em quê? _____
 Tempo de serviço: (_____) _____
 Nº de horas diárias: (_____) horas
 Nº de horas semanais: (_____) horas
 Turno(s): (_____) _____
 Localização do trabalho em relação ao bairro em que reside:
 (_____) _____
 Meio de transporte utilizado para chegar ao local de trabalho: (_____) _____

MOTIVOS PARA A REALIZAÇÃO DESTE CURSO

Marque com um “X” a opção: **M** – Muita; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada, de acordo com a **INFLUÊNCIA** na sua decisão de fazer o curso de Direito:

INDICADORES	CRITÉRIOS			
	M	P	N	SOF
01. Incentivo de amigos				
02. Realização pessoal				
03. Possibilidade de convivência com diferentes pessoas				
04. Orientação/sugestão institucional				
05. Possibilidade de ingressar em um Curso Universitário				

⁸² A orientação afetivo-sexual é entendida como a capacidade de cada pessoa de sentir uma profunda atração emocional, afetiva e sexual por pessoas de um gênero diferente do seu, ou de seu mesmo gênero, ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas.

06. Realização profissional				
07. Ascensão profissional				
08. Incentivo da família				
09. Formação técnico – científica				
10. Necessidade de promover transformações sociais				
11. Outro(s). Especifique:				

Quais foram suas necessidades ou motivações iniciais ao escolher o Curso de Bacharelado em Direito?

Quais suas expectativas iniciais (o que esperava do curso) ao escolher o Curso de Bacharelado em Direito?

DURANTE A REALIZAÇÃO DESTE CURSO, ATÉ O PRESENTE MOMENTO:

Têm havido dificuldades para a sua realização? () Sim () Não [Neste caso, vá para a questão 34].

Por ordem de importância, qual têm sido as **PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS** para a realização deste curso? Enumere (de 1 a 9) da *maior dificuldade para a menor*.

- () Relação com os colegas de curso.
 () Acompanhar a dinâmica dos estudos universitários.
 () Coordenar os estudos universitários e o trabalho profissional.
 () Dominar a retórica e as técnicas da produção científica.
 () Conciliar formação, trabalho e família.
 () Modelo acadêmico da instituição.
 () Insuficiência prévia dos conhecimentos na área de formação básica do curso.
 () Relacionar teoria e prática dentro do currículo da formação profissional, até o momento.
 () Outra. Especifique: _____)

Comente sobre as principais dificuldades para realização do curso até o momento:

As **habilidades e competências gerais** abaixo relacionadas estão nas Diretrizes Curriculares Nacionais/MEC para o *Curso de Graduação em Direito*. Com qual **INTENSIDADE** elas estão sendo desenvolvidas, até o momento, em seu curso? Marque com “**X**” a opção: **M** – Muita; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS			
	M	P	N	SOF
01. Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas				
02. Interpretação e aplicação do Direito				
03. Pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito				
04. Adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos				
05. Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito				
06. Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica				
07. Julgamento e tomada de decisões				
08. Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito				
09. Outra habilidade ou competência está sendo desenvolvida. Especifique:				

Na sua opinião, o que você considera como sendo uma educação jurídica de qualidade?

Como a UFOPA pode desenvolver uma educação jurídica de qualidade?

Com que **intensidade** as atividades abaixo relacionadas estão sendo utilizadas pelos(as) professores(as) do seu curso, para **avaliar o processo ensino-aprendizagem** dos(as) alunos(as)? Marque com “ **X** ” a opção: **M** – Muita; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS			
	M	P	N	SOF
1. Trabalhos em grupo (escrito)				
2. Trabalhos em grupo (apresentação oral)				
3. Trabalhos individuais (escrito)				
4. Trabalhos individuais (apresentação oral)				
5. Provas escritas				
6. Verificação de exercícios aplicados ao longo da disciplina				
7. Participação durante as aulas				
8. Frequência/assiduidade				
9. Debate em torno de um assunto previamente delimitado				
10. Pesquisa de campo acompanhada de seminário				
11. Outro(s). Especifique:				

Relacione quantas vezes você participou de eventos desenvolvidos para formação continuada/permanente, durante seu curso superior em Direito:

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE
01. Cursos de atualização na área básica da Direito	
02. Cursos em áreas específicas do Bacharel em Direito	
03. Eventos científicos promovidos no estado do Pará	
04. Seminários/Congressos/Encontros promovidos em outros estados	
05. Grupos de estudo, promovido pelo Programa de Direito e/ou outros subunidades/unidades na UFOPA	
06. Eventos promovidos pelo Programa de Ciências Jurídicas e/ou ICS/UFOPA	
07. Eventos promovidos pela Universidade Federal do Oeste do Pará	
08. Eventos promovidos por outra instituição universitária, em Santarém	
09. Eventos promovidos por outra instituição universitária, fora do estado	
10. Curso de formação em novas tecnologias da informação e da comunicação	
Outros. Especifique:	

O NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO AOS VÁRIOS ÂMBITOS DESTA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais/MEC para o curso de graduação em Direito* (RESOLUÇÃO N° 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004): O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, 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 que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Diante desta afirmação,

Relacione, por ordem de importância, o **nome das disciplinas que MAIS CONTRIBUÍRAM**, até o momento, para sua formação enquanto Bacharel em Direito a partir de uma **postura reflexiva e de visão crítica**:

(1) _____

(2) _____

(3) _____

(_) Nenhuma.

(_) Não tenho opinião formada.

() Todas contribuíram.

Relacione, por ordem de importância, o nome das disciplinas que **POUCO OU NADA CONTRIBUÍRAM** para sua formação enquanto Bacharel em Direito a partir de uma **postura reflexiva e de visão crítica**:

- (1) _____
 (2) _____
 (3) _____
 () Nenhuma.
 () Não tenho opinião formada.
 () Todas não contribuíram.

Avalie o **corpo docente e discente deste curso**, de acordo com os indicadores abaixo relacionados como: **MB** - Muito Bom; **B** - Bom; **M** - Mal; **MM** - Muito Mal.

INDICADORES	CRITÉRIOS			
	MB	B	M	MM
01. Qualidade do corpo docente, considerando suas expectativas				
02. Dimensão quantitativa do corpo docente em função do número de alunos nas disciplinas ministradas				
03. Compromisso do corpo docente com a formação do bacharel em Direito.				
04. Atenção prestada pelo corpo docente perante suas dificuldades ou necessidades no processo formativo				
05. Relação do corpo docente com o corpo discente durante a realização do curso.				
06. Capacidade do corpo docente em relação ao desenvolvimento do contexto da formação profissional				
07. Relação interpessoal entre o corpo discente				
08. Compromisso do corpo discente com a melhora qualitativa de sua formação acadêmica				
09. Capacidade do corpo docente em relação ao desenvolvimento dos conhecimentos/habilidades necessários para atuar como profissional a partir de uma visão crítica e reflexiva				
10. Outro(s). Especifique:				

Avalie o **âmbito estrutural e operativo** oferecido pela Instituição de Ensino Superior (IES) de acordo com os indicadores: **MB** - Muito Bom; **B** - Bom; **M** - Mau; **MM** - Muito Mau.

INDICADORES	CRITÉRIOS			
	MB	B	M	MM
01. Adequação das disciplinas oferecidas com relação às competências e habilidades necessárias para sua formação profissional				
02. Contribuição das disciplinas cursadas, até este momento, à sua formação como futuro(a) bacharel em Direito que atue de forma crítica e reflexiva na sociedade				
03. Quantidade de disciplinas exigidas para a conclusão do curso				
04. Quantidade de eventos acadêmicos promovidos pelo Departamento e/ou Instituto que contribuíram para sua formação como bacharel em Direito				
05. Adequação das salas de aula, considerando suas expectativas				
06. Adequação dos recursos, material de apoio didático pedagógico, considerando as necessidades para o desenvolvimento qualitativo das aulas				
07. Adequação das tecnologias convencionais disponíveis, considerando suas expectativas				
08. Adequação das novas tecnologias disponíveis, considerando suas expectativas				
09. Adequação do acervo bibliográfico da IFES, considerando as necessidades para o desenvolvimento de atividades didático/pedagógicas durante o curso				
10. Condições oferecidas pela prática docente em relação à integração teoria-prática, para sua inserção no contexto de atuação profissional com práticas críticas e reflexivas				

11. Condições oferecidas, até o momento, para a realização de atividades práticas/estágio do curso				
12. Compromisso do Programa de Ciências Jurídicas e/ou ICS com o acompanhamento das ações de seu curso				
13. Compromisso da UFOPA com a qualidade de sua formação universitária				
14. Outra(s). Especifique:				

Avalie o Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) da Instituição, conforme os indicadores: **MB** - Muito Bom; **B** – Bom; **M** – Mau; **MM** – Muito Mau.

Marque com um X, caso não tenha cursado o CFI ()

<i>INDICADORES</i>	<i>CRITÉRIOS</i>			
	MB	B	M	MM
01. Sua experiência em relação ao Ciclo de Formação Interdisciplinar (CFI)				
02. Integração entre ensino, pesquisa e extensão				
Oportunidade de socialização e produção de conhecimentos contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia				
04. Promoção da articulação das diversas áreas do conhecimento em prol da construção de uma abordagem institucional interdisciplinar de seus programas acadêmicos e gerenciais				
05. Abordagem de questões contemporâneas globais, a partir do contexto amazônico				
06. Introdução ao conhecimento dos principais problemas globais, a partir do conhecimento dos problemas locais, que lhes são próximos, fundamentado nas ciências básicas então relacionadas - exatas, naturais, sociais e humanas				
07. Outra(s). Especifique:				

Você tem conhecimento, ou já ouviu falar, sobre o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)?

() Sim () Não. [Neste caso, passe para a questão 47].

Se você pudesse explicar o que é o REUNI?

() Sim () Em parte () Não. [Neste caso, passe para a questão 47].

Qual a importância do REUNI para a UFOPA?

() Muito Importante () Pouco Importante () Nada Importante () Não Sei Dizer

Qual conceito você daria ao Bacharelado em Direito na UFOPA conforme os indicadores:

() **MB** - Muito Bom; () **B** – Bom; () **M** – Mau; () **MM** – Muito Mau?

Por quê?

Na sua opinião, o que é o Direito?

Na sua opinião, o que deve ser melhor no Bacharelado em Direito?

Na sua opinião, o que deve ser melhor na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)?

ESTÁGIO

Você está cursando ou cursou algum estágio?

- Já cursei, mas não estou cursando no momento;
 Estou cursando;
 Não Cursei nenhum ainda (neste caso, vá para a questão 53).

Caso esteja cursando ou tenha cursado algum, qual/quais?

Qual(is) sua(s) expectativa(s) frente ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, desenvolvido no **Núcleo de Práticas Jurídicas da UFOPA**, com relação a sua iniciação profissional?

Já ouviu falar, ou sabe o que é, Assessoria Jurídica Popular? Comente.

- Já ouvi falar, mas não sei o que é; Não sei o que é; Sei o que é.

Saberia diferenciar Assessoria Jurídica Popular de Assistência Jurídica? Caso responda afirmativamente, explique seu entendimento e exemplifique.

() Sim () Não.

Já ouviu falar sobre Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa? () Sim () Não. Caso responda afirmativamente, explique seu entendimento sobre Justiça Restaurativa e Mediação de Conflitos e exemplifique ambas.

57. Já ouviu falar sobre Clínicas Jurídicas? () Sim () Não.

Caso responda afirmativamente, explique seu entendimento sobre Clínicas Jurídicas e exemplifique:

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Para a presente pesquisa, práticas emancipatórias são aquelas que possibilitam aos sujeitos envolvidos a participação crítica e criativa no processo de ensino aprendizagem e no processo de transformação da sociedade à qual estão inseridos.

Na sua opinião, o curso de Direito da UFOPA desenvolve uma educação emancipatória?

() Sim () Em parte () Não

Explique o que considera educação emancipatória e dê exemplos:

Quais práticas (que você identifica como emancipatórias) têm sido desenvolvidas na UFOPA?

Segundo sua opinião, quais tipos de práticas devem ser desenvolvidas no curso de Bacharelado em Direito da UFOPA para a construção de uma educação emancipatória?

DÚVIDAS E SUGESTÕES:

Obrigada por sua colaboração!
O pesquisador.

**APÊNDICE C – MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA ACADÊMICO(A) DO BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA**

Caro(a) aluno(a) de Bacharelado em Direito,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará”, coordenada pelo mestrando João Ricardo Silva sob orientação da Prof^a. Dr^a. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. A pesquisa tem como objetivo entender como a educação jurídica desenvolvida no Programa de Ciências Jurídicas (PCJ) está contribuindo para a construção de uma educação emancipatória. Para realizar esta pesquisa gostaríamos de convidá-lo(a) a responder este questionário. Salientamos que o conteúdo registrado neste instrumento será mantido sob sigilo e os dados finais da pesquisa colocados à sua disposição, sendo resguardada a sua identidade. Ressaltamos também que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e há a possibilidade de não ser respondida qualquer das perguntas formuladas. Se você sente-se suficientemente esclarecido(a) e disposto(a) a participar desta pesquisa, pedimos que, por gentileza, concorde com este termo de consentimento, que poderá ser retirado a qualquer momento, caso assim o deseje. Desde já colocamo-nos à inteira disposição (fone: 093991393135) para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e agradecemos a sua preciosa colaboração.

Atenciosamente,

João Ricardo Silva (Pesquisador responsável).

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa **SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará.**

Assinatura

APÊNDICE D - RESPOSTAS DOS(AS) DISCENTES AO 1º QUESTIONÁRIO

Adobe Acrobat
Document

O arquivo pode ser baixado no endereço:

<https://drive.google.com/open?id=0ByP9Hkr1fGMpeXFKVzZLaVNWUm8>

APÊNDICE E – RESPOSTA DOS(AS) DISCENTES AO 2º QUESTIONÁRIO



Adobe Acrobat
Document

O arquivo pode ser baixado no endereço:

<https://drive.google.com/open?id=0ByP9Hkr1fGMpOFRNSVJwdy1tRjA>

**APÊNDICE F – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES(AS) DO
BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA**

1. Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais/MEC para o curso de graduação em Direito* (RESOLUÇÃO Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004): O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, 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 que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. Como você avalia as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Direito?

() **MB** - Muito Boas; () **B** – Boas; () **M** – Más; () **MM** – Muito Más.

Justifique.

2. Você avalia que as competências e as habilidades propostas no núcleo comum destas Diretrizes estão asseguradas no Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito da UFOPA? () SIM () NÃO () EM PARTE

Justifique:

3. Você avalia que é importante uma formação que ofereça ao futuro Bacharel em Direito uma perspectiva reflexiva e crítica capaz de promover transformações sociais?

() SIM () NÃO () EM PARTE

Fundamente sua resposta.

4. Você desenvolve uma formação reflexiva e crítica capaz de promover transformações sociais? Fundamente sua resposta, exemplificando.

() SIM () NÃO () EM PARTE

5. Na sua opinião, quais as principais FINALIDADES do Curso de Bacharelado em Direito para a sociedade?

6. Na sua avaliação, qual é a IMPORTÂNCIA da educação jurídica desenvolvida atualmente na UFOPA?

7. Qual é o perfil de egresso que você espera contribuir para formar nesta instituição de ensino superior?

8. Na sua avaliação, as atividades curriculares e extracurriculares, os estágios básicos e complementares e os recursos pedagógicos incluídos no Bacharelado em Direito da UFOPA, permitem que os objetivos do curso sejam atingidos? Fundamente sua resposta.

9. Autores como Roberto Aguiar e Roberto Lyra Filho, dentre outros, criticam a forma como a educação jurídica é trabalhada nas escolas jurídicas por desenvolverem uma formação muito técnica, dogmática e pouco crítica, reflexiva. Qual sua concepção e posição a esse respeito?

10. Qual a importância do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) para a UFOPA?

11. Comente sobre as principais dificuldades para sua atuação como docente do curso de Bacharelado em Direito na UFOPA:

12. Na sua opinião, o que você considera como sendo uma educação jurídica de qualidade?

13. Como a UFOPA pode desenvolver uma educação jurídica de qualidade?

14. Qual sua opinião sobre o Centro de Formação Interdisciplinar (**CFI**) da Instituição?

15. Como você avalia o aprendizado dos alunos em sala de aula? Quais atividades você propõe para melhorar o aprendizado?

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Para a presente pesquisa, práticas emancipatórias são aquelas que possibilitam aos sujeitos envolvidos a participação crítica e criativa no processo de ensino aprendizagem e no processo de transformação da sociedade à qual estão inseridos.

16. Na sua opinião, o curso de Direito da UFOPA desenvolve uma educação emancipatória? O que é uma educação emancipatória para você?

() Sim () Não

Explique:

17. Quais práticas você identifica como emancipatórias que têm sido desenvolvidas na UFOPA?

18. Segundo sua opinião, quais tipos de práticas devem ser desenvolvidas no curso de Bacharelado em Direito da UFOPA para a construção de uma educação emancipatória?

DÚVIDAS E SUGESTÕES:

Obrigada por sua colaboração!

O pesquisador.

**APÊNDICE G – MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PROFESSOR(A) DE BACHARELADO EM DIREITO**

Caro(a) professor(a) de Bacharelado em Direito,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará”, coordenada pelo mestrando João Ricardo Silva sob orientação da Prof^a. Dr^a. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. A pesquisa tem como objetivo entender como a educação jurídica desenvolvida no Programa de Ciências Jurídicas (PCJ) está contribuindo para a construção de uma educação emancipatória. Para realizar esta pesquisa gostaríamos de convidá-lo(a) a responder este questionário. Salientamos que o conteúdo registrado neste instrumento será mantido sob sigilo e os dados finais da pesquisa colocados à sua disposição, sendo resguardada a sua identidade. Ressaltamos também que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e há a possibilidade de não ser respondida qualquer das perguntas formuladas. Se você sente-se suficientemente esclarecido(a) e disposto(a) a participar desta pesquisa, pedimos que, por gentileza, concorde com este termo de consentimento, que poderá ser retirado a qualquer momento, caso assim o deseje. Desde já colocamo-nos à inteira disposição (fone: 093991393135) para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e agradecemos a sua preciosa colaboração.

Atenciosamente,

João Ricardo Silva (Pesquisador responsável).

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa **SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará.**

Assinatura

APÊNDICE H – RESPOSTA DOS(AS) DOCENTES AO QUESTIONÁRIO

13/03/2017 Questionário para a pesquisa SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Bacharelado em Direito da...

jricardoatm@gmail.com ▼

 Editar este formulário

2 respostas

[Visualizar todas as respostas](#)

[Publicar análise](#)

Resumo

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro(a) professor(a) do Bacharelado em Direito da UFOPA, estamos realizando uma pesquisa intitulada "SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará", coordenada pelo mestrando João Ricardo Silva sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará. A pesquisa tem como intenção entender como a educação jurídica desenvolvida no Programa de Ciências Jurídicas (PCJ) está contribuindo para a construção de uma educação emancipatória. Para realizar esta pesquisa gostaríamos de convidá-lo(a) a responder este questionário. Salientamos que o conteúdo registrado neste instrumento será mantido sob sigilo e os dados finais da pesquisa colocados à sua disposição, sendo resguardada a sua identidade. Ressaltamos também que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e há a possibilidade de não ser respondida qualquer das perguntas formuladas. Se você sente-se suficientemente esclarecido(a) e disposto(a) a participar desta pesquisa, pedimos que, por gentileza, concorde com este termo de consentimento, que poderá ser retirado a qualquer momento, caso assim o deseje. Desde já colocamo-nos à inteira disposição (fone: 093991393135) para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e agradecemos a sua preciosa colaboração. Atenciosamente, João Ricardo Silva (Pesquisador responsável)



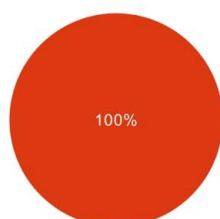
Concordo em participar	2	100%
Discordo em participar	0	0%

Questionário

1. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais/MEC para o curso de graduação em Direito (RESOLUÇÃO N° 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004): O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da

13/03/2017 Questionário para a pesquisa SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Bacharelado em Direito da...

terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. Como você avalia as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Direito?



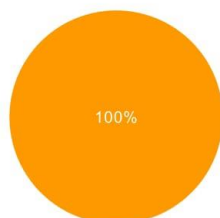
Muito Boas	0	0%
Boas	2	100%
Más	0	0%
Muito Más	0	0%

Comente sua resposta:

Só não são melhores pois carecem de instrumentos de controle e fiscalização mais aprimorados do ponto de vista interno e externo. A avaliação de metas e resultados seria um bom caminho para tanto. Dentro deste aspecto dever-se-ia buscar minimizar os aspectos dogmáticos do conhecimento passado e aprimorar o referencial técnico-reflexivo.

Boas, porém entendo que nem sempre são atingidas. Entendo-as como boas a medida em que preocupa-se em formar profissionais com poder de reflexão no mais amplo sentido.

2. Você avalia que as competências e as habilidades propostas no núcleo comum destas Diretrizes estão asseguradas no Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito da UFOPA?



Sim	0	0%
Não	0	0%
Em parte	2	100%

Comente sua resposta:

Vide resposta acima

Entendo que as intenções são muito boas, porém há inúmeras dificuldades como falta de docentes, livros, etc., ou seja de infra-estrutura. Além de que nem todos os docentes estão comprometidos com os objetivos do Projeto Pedagógico.

3. Você avalia que é importante uma formação que ofereça ao futuro Bacharel em Direito uma perspectiva reflexiva e crítica capaz de promover transformações sociais?

Sim	2	100%
Não	0	0%
Em parte	0	0%

13/03/2017 Questionário para a pesquisa SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Bacharelado em Direito da...



mentos, sujeitos ao

direcionamento externo de vontade.

Sim! Sem uma formação pautada na reflexão e crítica o profissional está fadado ao insucesso.

4. Você desenvolve uma formação reflexiva e crítica capaz de promover transformações sociais?



Sim 2 100%

Não 0 0%

Em parte 0 0%

Comente sua resposta, exemplificando:

Busco implementar tal objetivo em todas as atividades acadêmicas que participo.

Sim. Em sala de aula busco transmitir o conhecimento preceituado em lei e paralelamente fomento discussão com a realidade brasileira, no sentido de observar se há coerência e eficácia das mesmas ou se a lei transformou-se em letra morta.

5. Na sua opinião, quais as principais finalidades do curso de Bacharelado em Direito para a sociedade?

Formar indivíduos capazes de transformar, para melhor, a sociedade, em relação aos parâmetros éticos e morais. Municar tais indivíduos de um referencial cognitivo apto à emancipação crítica.

Ajudar a tornar a sociedade menos judicializante, promovendo a apaziguação de conflitos. Contribuir com a solidariedade no sentido de refletir a realidade paralelamente à lei. Formar profissionais comprometidos com a ética nos mais variados segmentos de direito como magistratura, ministério público, defensoria, procuradoria, etc.

6. Na sua avaliação, qual é a IMPORTÂNCIA da educação jurídica desenvolvida atualmente na UFOPA?

Fundamental e estratégica, pois a instituição atua em local desprivilegiado de oportunidades e condições de cidadania, no território nacional.

Promover a formação de profissionais que possam contribuir com a sociedade principalmente regional, no sentido de minorar ou resolver os conflitos entre pessoas físicas ou jurídicas.

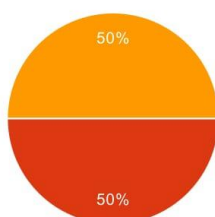
13/03/2017 Questionário para a pesquisa SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Bacharelado em Direito da...

7. Qual é o perfil de egresso que você espera contribuir para formar nesta instituição de ensino superior?

Vide resposta do item "5"

O perfil esperado é o egresso comprometido com o conhecimento, responsável e reflexivo.

8. Na sua avaliação, as atividades curriculares e extracurriculares, os estágios básicos e complementares e os recursos pedagógicos incluídos no Bacharelado em Direito da UFOPA, permitem que os objetivos do curso sejam atingidos?



Sim	0	0%
Não	1	50%
Em parte	1	50%

Comente sua resposta:

Precisamos aprimorar tecnologicamente o instrumental técnico utilizado bem como o acesso a banco de dados reais e virtuais. Precisamos também aprimorar o referencial crítico do conhecimento trabalhado em sala de aula.

Não, pois falta infra-estrutura aos docentes para um melhor desenvolvimento de trabalho e conseqüentemente um melhor resultado e formação de corpo discente.

9. Autores como Roberto Aguiar e Roberto Lyra Filho, dentre outros, criticam a forma como a educação jurídica é trabalhada nas escolas jurídicas por desenvolverem um formação muito técnica, dogmática e pouco crítica, reflexiva. Qual sua concepção e posição a esse respeito?

Concordo com os autores citados. Avalio que o aprimoramento da qualidade do conhecimento produzido dependerá muito da forma como será efetivado um controle de resultados.

Acredito que muitas instituições vem mudando a formação positivista. Algumas promovem atividades nas quais o professor estimula a autonomia dos alunos, onde ele é o responsável por encontrar soluções a dado problema, aguçando reflexão e criatividade.

10. Qual a importância do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) para a UFOPA?

Desconheço detalhes mais profundos do Programa, para expressar uma avaliação crítica segura sobre o mesmo.

Importantíssimo, pois permite/busca a ocupação de vagas ociosas, uma reestruturação acadêmica curricular, a possibilidade de articulação da pós-graduação com a graduação, etc.

11. Comente sobre as principais dificuldades para sua atuação como docente do curso de Bacharelado em Direito na UFOPA:

13/03/2017 Questionário para a pesquisa SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Bacharelado em Direito da...

-> Ausência de livros na biblioteca, pois o aluno não possui meios de aprofundar o que foi visto em sala de aula -> Ausência de incentivo ao aprimoramento do docente. -> Ausência de diálogo amigável entre o corpo docente. -> Ausência de palestras, etc com temas atuais.

12. Na sua opinião, o que você considera como sendo uma educação jurídica de qualidade?

Em linhas gerais vide item "5"

É aquela que forma profissionais aptos a exercer a profissão de forma segura, com conhecimento sólido e reflexivo, oferecendo recursos para tanto.

13. Como a UFOPA pode desenvolver uma educação jurídica de qualidade?

idem

Proporcionando melhor infra-estrutura ao corpo docente e discente.

14. Qual sua opinião sobre o Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) da Instituição?

Acho que precisamos de mais tempo para avaliar os resultados, a longo prazo, do ponto de vista social, advindos da opção metodológica.

Acredito que necessita de mais apoio para atingir seus objetivos.

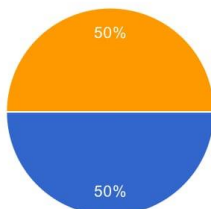
15. Como você avalia o aprendizado dos alunos em sala de aula? Quais atividades você propõe para melhorar o aprendizado?

Mediante controle de interesse, notas e participação nas atividades propostas. Atividades ligadas à formação de um conhecimento teórico e dinâmicas de grupo.

Razoável. Visita às instituições, modernização para publicação em artigos, para realização de seminários, etc.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

16. Na sua opinião, o curso de Direito da UFOPA desenvolve uma educação emancipatória?



Sim	1	50%
Não	0	0%
Em Parte	1	50%

O que é uma educação emancipatória para você?

Vide item "5"

13/03/2017 Questionário para a pesquisa SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Bacharelado em Direito da...

Entendo que sim, ainda que encontre dificuldades.

17. Quais práticas você identifica como emancipatórias que têm sido desenvolvidas na UFOPA?

"Núcleo de mediação de conflitos", o incentivo à formação de grupos de pesquisa como o Jus Cosmopolita.

Atividades nas quais os alunos organizam formas de discussão de determinados temas. Ainda são realizados de forma escassa mas quando ocorrem são muito proveitosas. Vale para mesas de debates, seminários, etc. Atividades onde alunos e professores discutem temas sem que prevaleça a "autoridade" do professor sobre o aluno.

18. Segundo sua opinião, quais tipos de práticas devem ser desenvolvidas no curso de Bacharelado em Direito da UFOPA para a construção de uma educação emancipatória?

Práticas que proporcionem maior interação entre estudantes e sociedade.

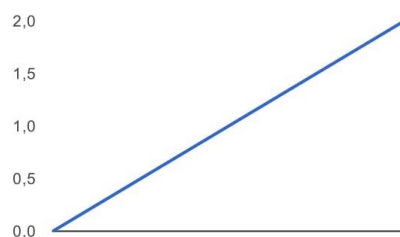
-> Desenvolver, em conjunto (professores e alunos) atividades que estimulem a autonomia dos alunos, onde os mesmos compreendam o conhecimento jurídico a partir do significado/interpretação das leis. -> Mudança na forma de avaliar os alunos pois entendo que a avaliação fundada em notas e não em metas, não atinge a profundidade requerida.

DÚVIDAS E SUGESTÕES:

Deixe suas dúvidas e sugestões para a pesquisa:

Obrigado por sua colaboração!

Número de respostas diárias



**APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR(A) DO
BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA**

1. Como você avalia as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Direito, aprovadas em 2004 (RESOLUÇÃO Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004)? Sob seu ponto de vista, quais são os aspectos positivos e negativos que ela contém? Que mudanças podemos observar nas Diretrizes Curriculares, no que se refere às concepções de formação e de atuação profissional e cidadã, segundo seu ponto de vista?
2. As competências e as habilidades contidas nas Diretrizes Curriculares da área são suficientes para a formação de cidadãos capazes de buscar transformações sociais? São adequadas à nossa realidade?
3. Você avalia que as competências e as habilidades propostas no núcleo comum destas Diretrizes garantem a formação de um Bacharel em Direito crítico, ético e tecnicamente preparado?
4. Você avalia que é importante uma formação que ofereça ao futuro Bacharel em Direito uma perspectiva reflexiva e crítica capaz de promover transformações sociais? Fundamente sua resposta.
5. Na sua avaliação, a ideia de uma educação que não forme somente para o mercado, mas para a vida, com possibilidade de construção e desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento de problemas cotidianos é uma perspectiva geralmente desenvolvida durante o curso de direito? Fundamente sua resposta.
6. Na sua avaliação, quais as principais finalidades do curso de Bacharelado em Direito para a sociedade?
7. Na sua avaliação, qual é a importância da educação jurídica desenvolvida atualmente na UFOPA para a sociedade?
8. Qual é o perfil de egresso que você espera contribuir para sair formado desta instituição de ensino superior?
9. Na sua avaliação, as atividades curriculares e extracurriculares, os estágios básicos e complementares, e demais recursos pedagógicos incluídos no Bacharelado em Direito da UFOPA permitem que os objetivos do curso sejam atingidos? Fundamente sua resposta.
10. Autores como Roberto Aguiar e Roberto Lyra Filho, dentre outros, criticam a forma como a educação jurídica é trabalhada nas escolas jurídicas por desenvolverem uma formação muito técnica e dogmática e pouco crítica e reflexiva. Quais suas concepções e posições a esse respeito?
11. Para você, qual a importância do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) para a UFOPA?

12. Quais as principais dificuldades encontradas durante a sua coordenação do Programa de Ciência Jurídicas da UFOPA?
13. Quais suas sugestões para melhoria do Bacharelado em Direito e da Universidade?

**APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COM COORDENADOR(A) DO
BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA.**

TAL, Fulano de. **Entrevista I.** [fev. 2017]. Entrevistador: João Ricardo Silva. Santarém, 2017. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

Pesquisador: Como você avalia as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Direito, aprovadas em 2004 (RESOLUÇÃO N° 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004)? Sob seu ponto de vista, quais são os aspectos positivos e negativos que ela contém? Que mudanças podemos observar nas Diretrizes Curriculares, no que se refere às concepções de formação e de atuação profissional e cidadã, segundo seu ponto de vista?

Coordenador(a): Em relação a esse item sobre as diretrizes curriculares nacionais, essa resolução número nove de 24 de setembro de 2004, assim... é um dever do MEC compor um quadro de diretrizes para todos os cursos de graduação no Brasil, inclusive no Direito também. No núcleo de desenvolvimento estruturante aqui da UFOPA, que já participo há muito tempo, a gente tem observado que estas diretrizes curriculares nacionais elas não têm muita novidade. Assim... para nós em termos de, na minha visão, em termos de consolidar um conjunto de referenciais teóricos, metodológicos e críticos também no campo do direito, porque aqui por exemplo tu tiras um pouco da resolução, a resolução faz uma recomendação: “que o curso de graduação em direito deve assegurar o perfil de graduando com uma formação sólida, humanística, axiológica, uma capacidade de análise, um domínio de conceitos e de argumentação adequada, interpretação e valorização do fenômeno jurídico e social com postura reflexiva e visão crítica”. Então, essa questão abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais na prática, no curso de Direito, ela termina não se realizando.

Pesquisador: O senhor acha que aqui no nosso projeto pedagógico do curso se realiza?

Coordenador(a): Eu acho que assim, o projeto, o PPC daqui do direito, curso de graduação em direito, ele é um curso que não tem essa orientação que está dizendo nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de oferecer ao aluno “uma visão crítica, sólida, humanística, poder de argumentação, de tal forma que possibilite ao aluno uma visão crítica da realidade”, essa é uma perspectiva que está presente em algumas disciplinas. Por exemplo, pode estar na filosofia jurídica, na ciência política, na sociologia jurídica, na hermenêutica jurídica, mas ela não está presente, pode estar presente em alguma disciplina como direitos humanos, mas em geral muitas disciplinas que compõem a grade curricular do PPC, que são essas disciplinas obrigatórias que vão constituir 3700 horas mínimas de disciplinas obrigatórias, são disciplinas do núcleo duro que em geral. Inclusive de acordo com as diretrizes curriculares não pode ser mexido, é obrigatório, é reconhecido pela OAB, então essa orientação das diretrizes curriculares nacionais quando ela diz que tem que dar a formação ao aluno, formar um perfil de graduando crítico, na verdade ela contém o efeito contrário, porque ela produz um perfil de graduando que é aquele que a OAB quer e que o mercado quer, aquela formação jurídica muito positivista, essencialmente de herança positivista mesmo, muito preocupada com concurso público e preocupada com um perfil em bacharel em direito que é estritamente técnico profissional, muito restrito a essa visão. Inclusive muitos professores pensam que o aluno primeiro precisa entender tecnicamente o direito, isolado o direito das demais ciências que compõem o conjunto das ciências sociais e das ciências humanas. Então essa é a visão que prevalece ainda no curso de direito, que compõe o núcleo das disciplinas, ela dialoga muito pouco com as disciplinas que são das ciências políticas, das ciências sociais como a sociologia, a filosofia, a ciência política,

que são disciplinas, essas sim, disciplinas que dão uma sólida formação crítica sobre as questões jurídicas, pensando o direito para além da questão meramente técnica e meramente positivista como se têm formado os alunos.

Pesquisador: Professor, eu sei que o senhor dá algumas aulas dessas disciplinas mais críticas, então, o senhor acha que durante suas aulas consegue passar essa visão mais crítica e reflexiva durante as disciplinas?

Coordenador(a): A gente tem feito em nossas ementas, colocado autores, inclusive não só autores positivistas mas autores mais de uma linha marxista ou de uma linha mais crítica, ou de uma linha fenomenológica. Mas uma linha mais crítica, de vários autores. Não coloco autores pós-modernistas, porque também eles contribuem com uma visão... um perfil de formação intelectual que eu acho que é contraditório com a necessidade de um curso de direito que precisa olhar para a realidade e compreender as contradições que há entre o campo jurídico e o campo da sociedade. Neste caso, as disciplinas que eu tenho trabalhado estão em conflito permanente com a questão do direito, inclusive a orientação da OAB. A própria matriz de disciplinas obrigatórias colocadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que colocam filosofia, sociologia e ciências políticas como obrigatórias, mas na prática a própria resolução do MEC produz um efeito contrário, ao invés de produzir um perfil de graduando crítico, ela produz no Brasil faculdades de direito, em geral, muito mais formadora de uma visão tecnicista, positivista do direito do que uma visão crítica, com raras exceções. Tu tens aí o instituto de criminologia que formam advogados que tem uma visão crítica do direito, tu tens, por exemplo, aqueles cursos que são ligados à assessoria jurídica popular que tem uma orientação fundamentalmente ideológica e crítica que é diferente dessa formação clássica dada pelas faculdades e dada também pela OAB. Então essa ideia de que o advogado, o Direito não precisa estar relacionado com as demandas sociais, ela tem sido muito fundamentada dentro da universidade pelos professores que dizem "o direito é uma área neutra, uma área objetiva, você não pode usar subjetividade, o direito é uma área que não tem relação com esses problemas sociais", então os alunos têm muita dificuldade em compreender a relação, por exemplo, de um fenômeno da globalização com a questão das mudanças produzidas na legislação e no direito nacional e tem impacto profundo, né?!, no campo do direito financeiro, no tributário, no próprio direito, principalmente, penal, civil, isso daí.

Pesquisador: Dentro dessa visão professor, qual você acha que é a finalidade do curso de bacharelado em Direito para a sociedade?

Coordenador(a): Eu acho que o direito ele deveria ter um foco mais humanista, né?!. A visão técnica é importante, o aluno precisa interpretar tecnicamente como funciona a lei, como é que funciona os processos nos tribunais, como se compõem um processo dentro do tribunal, como através da prática jurídica, por exemplo, no núcleo de prática jurídica, o NPJ, o aluno tem uma visão mais pragmática de como funciona essas demandas da relação dos direitos requisitados pela sociedade e a relação teoria e prática que se dá dentro da prática jurídica. Ele precisa ter essa visão técnica, mas o aluno precisa também ter uma visão mais humanística do direito, no sentido de ver que o direito é apenas um campo da sociedade, ele não é um campo prevalecente, ele não é o campo mais fundamental das relações sociais. Porque da forma como o Estado é construído hoje, o Estado e a sociedade, o Estado é entendido como um campo jurídico, né?!, e o estado é entendido como o próprio Direito, o Direito é o Estado e o Estado é o Direito, aí qual a consequência disso? que todas as instituições ligadas ao Estado, ao poder público, à administração pública elas tem bases jurídicas, técnicas, então tu tens uma visão tecnicista do

Direito, que não questiona a própria relação do Direito com o Estado e do Direito com a sociedade, mas a lógica da formação dentro da universidade é fundamentar a importância do Direito, mas não é de questionar a relação desse Direito com a sociedade e nem com o Estado. Porque o Direito também tem um papel de regulação social, ele tem um papel de manipulação social, o Direito tem um papel também de normatividade da ordem social, de controle social muito forte no Brasil e isso não é muito questionado. Então termina que o Direito hoje no Brasil se transformou um campo... a dominação nacional jurídica dos setores da sociedade tem abrangido todos os campos das relações sociais, então todas as vezes que nós queremos reivindicar algo, aí vem automaticamente aquela ideia "estou precisando de um advogado" ou tu precisas compreender como funciona juridicamente a instituição e a sociedade. Os movimentos sociais são assim hoje, para reivindicar direitos aí vai com procurador, com advogado, quer dizer, anteriormente, na década de 70/80, vamos lá início no século XX, os movimentos operários sindicais, eles iam para rua e a luta dos trabalhadores, a luta das classes sociais da sociedade era suficiente para transformar direitos. Hoje muitos movimentos sociais vão em busca de advogados ou do procurador, do ministério público para tentar fazer valer o seu direito. Por que? porque se entende que muitas demandas de reivindicação social precisam ser judicializadas, então assim... o direito ele ocupou... essa dominação racional jurídica não só domina o Estado e as instituições sociais, como ela também judicializa todos os conflitos sociais, todas as formas de reivindicação de direitos sociais hoje precisa passar pela demanda do Direito, pela demanda jurídica? Eu acho que não, eu acho que o Direito deve ser entendido apenas como um campo de força, um campo de atuação, um campo de reivindicação, um campo de conhecimento da sociedade, mas não o mais fundamental.

Pesquisador: Nesse sentido, o senhor acha que a educação jurídica desenvolvida na UFOPA, no nosso curso, no nosso bacharelado, tem tido importância? Porque falamos de uma maneira geral que no Brasil o Direito é desenvolvido assim, mas de maneira específica no nosso curso, o senhor acha que também segue essa corrente mais dogmática?

Coordenador(a): Eu acho que a educação jurídica aqui ela é positivista e tecnicista, em muitos aspectos pós-modernista, no sentido de ser uma educação que não consegue criar dispositivos dentro das disciplinas de reflexão com a realidade, de maior reflexão com a análise crítica, com a realidade, com a prática social e com a prática jurídica mesmo. Ela não é questionadora das relações sociais, ela não tenciona com isso, então a educação jurídica produz um efeito contrário aqui, o Direito que deveria ser emancipador, ou seja, estar à frente dos debates sociais, nacionais, locais, regionais, principalmente direitos humanos, direitos sociais, direitos sindicais, direitos trabalhistas, direitos dos movimentos sociais ela faz o inverso. A faculdade que mais tem se redimido em relação a várias emergências, às várias crises que nós temos visto na sociedade brasileira recentemente e na sociedade mundial. Então o direito não consegue trazer à tona o debate acadêmico crítico sobre esses desafios que ocorrem diante de um contexto nacional, com crise política, crise no sentido de retirada de direitos, as crises no âmbito de mudanças na legislação trabalhista, na legislação da seguridade social, sindical, da saúde, da educação. Então o direito não tem feito um debate técnico crítico ou um debate crítico sobre as mudanças legislativas propostas ultimamente pelas PECs, por exemplo, como a PEC 55 que é inconstitucional e que tem em muitos aspectos sido contrária a direitos garantidos na Constituição brasileira. Então onde estão os críticos do direito, onde é que eles estão, cadê os alunos do direito para nesse momento estarem propondo análises, reflexões que contribuam para compreender as transformações sociais? Então, o Direito não é na sua origem, aí diz o Boaventura Santos na Crítica da Razão Indolente, o Direito não nasce, junto com o Estado moderno, para ser emancipatório. Ele nasce para ser um dispositivo de regulação social da

ordem, daquilo que a modernidade e o capitalismo produz como déficit ou como excesso. Déficit são os vários problemas causados numa sociedade moderna: pobreza, crescimento da miséria, desemprego, assalariamento, retirada de direitos, a violência. Então o Direito não tem funcionado muito com essa relação dos déficits e dos excessos produzidos em uma sociedade moderna capitalista e em crise. Muito pelo contrário, ele tem surgido como dispositivo de regulação e ele tem sido usado pelo Estado, pelas instituições, pelos governos, como um mecanismo de dominação racional jurídica na sociedade como um todo e através disso tem usado o Direito para estabelecer a regulação social daquilo que eles consideram como ordem, como necessário para o controle normal das mudanças sociais. E aí o que é um controle normal das mudanças sociais é aquele controle que é determinado pelas instituições jurídicas, pelo Direito, que prevê uma certa normalidade, o que é anormal é considerado ilegal, criminoso e o que está dentro dessa normalidade é permitido pelo aparato legalista do Direito. Por exemplo, as greves, as reivindicações sociais em muitas instâncias e em muitos momentos quando o Estado usa a polícia, a segurança pública ou a violência policial, ele está dizendo que aquilo foge da normalidade, do controle normal previsto para as mudanças sociais. Então o direito só considera legal e normal aquilo que é previsto do ponto de vista legal para promover as mudanças sociais, mas aquilo que não é considerado normal é considerado ilegal e é considerado criminoso, aí nós temos no Brasil a criminalização dos movimentos sociais, a criminalização das reivindicações sociais, das greves, dos sindicatos e tal. A súmula do STF sobre a greve, o que foi isso? Foi uma medida de controle pelo Supremo Tribunal Federal, um controle jurídico, sobre o direito de greve do funcionalismo público e que surtiu efeito em 2016: que foi fazer com que várias mobilizações voltassem atrás com medo de serem cortados os salários, os pontos, por conta dessa medida do STF. Então esse é um exemplo claro de como o Direito tem funcionado como um marco de regulação social para manter esse controle normal da ordem sob a sua jurisdição.

Pesquisador: Professor, então, na sua avaliação, dentro do nosso bacharelado em direito da UFOPA, com esses problemas de ensino tecnicista, na sua avaliação, quais são os fatores que contribuem para isso, por exemplo, tem a ver com currículo, com os estágios, com os recursos pedagógicos, infraestrutura, quais seriam os fatores?

Coordenador(a): Eu acho que tem a ver com a história do Direito no Brasil, porque a resolução do MEC ela acompanha uma longa história de uma tradição jurídica no Brasil: mais positivista, mais legalista, mais voltada para esse núcleo duro de formação e que é um núcleo que é assim... fecha muito uma concepção do Direito e de formação jurídica obrigatória, em disciplinas obrigatórias, dentro de um caráter mais técnico, agora é claro que a resolução da abertura para que o PPC de um curso seja construído de forma crítica, humanista, mas isso depende também de uma formação dos professores. Por exemplo, não adianta prever no currículo que nós vamos promover esse perfil de graduando mais crítico dando a ele esse potencial se os professores não inserem nas suas disciplinas autores críticos que façam referências críticas as disciplinas. Por exemplo, o Direito do Trabalho, o Direito do Trabalho é uma área essencial para se trabalhar as mudanças sociais que ocorreram no Brasil nos últimos anos em relação a retirada de direitos trabalhistas e que podem afetar os direitos do trabalho. Se o professor não faz essa reflexão crítica: porque as leis trabalhistas mudam? Qual é o contexto dela? Porque a lei penal existe daquela forma? Qual o contexto dessa lei penal? se ele não fizer isso criticamente, ele termina se restringindo a uma visão dogmática do Direito, uma visão não zetética, a visão zetética é aquela visão crítica que propõe uma solução prática. Mas uma visão dogmática, que é uma visão em que se acha que precisa estudar apenas as categorias e os conceitos do Direito sem relaciona-los com a realidade. E precisa relacionar coma realidade, e depende sim também do

quadro de professores, de pesquisadores, de projetos de pesquisa, do interesse da comunidade acadêmica pelo tema, para transcender essa tradição jurídica que está sendo repassada para nós hoje.

Pesquisador: Professor, a gente sabe que a UFOPA nasce a partir do REUNI, programa de apoio a expansão e reestruturação das universidades federais, então nasce a partir dos campi das UFPA e da UFRA, o que você acha sobre o REUNI, qual a importância dele para a UFOPA?

Coordenador(a): Eu acho que o Reuni... tem muitas críticas ao Reuni, é positivo o fato de terem criado 13 universidades, sendo a UFOPA uma das 13 e a primeira no interior da Amazônia, para Santarém isso foi positivo, de certa forma, não se pode dizer que não foi positivo a vinda da universidade, de professores e tal, porque ela contribuiu grandemente. Eu acho que para o debate sobre o conhecimento científico, crítico, que a universidade pode trazer e avançar para a região, é uma região que precisa ter uma universidade, uma referência de saber e de ciência, principalmente críticos, a UFOPA não é uma universidade qualquer, que deve buscar apenas ofertar cursos e diploma para a comunidade acadêmica. Não, ela tem uma proposta ousada, como uma universidade pública o compromisso dela é com o conhecimento crítico e o fato dela ser pública dá a ela essa autonomia, de não depender, não ser dependente de forças externas que pressionam a universidade. Mas o fato, por outro lado, um pouco negativo foi que o Reuni também veio com uma certa precariedade. Disponibilizando, no nosso caso, poucos códigos de vagas, a universidade ainda está passando por um processo de estruturação dela, de consolidação que de poucos recursos. Mostra que o Governo Federal nos últimos anos não teve o compromisso com a consolidação dessas instituições recém criadas, principalmente no campo de melhorias das condições infraestruturais e consolidação de quadros docentes, que ainda é muito reduzido diante da demanda que a gente tem na região.

Pesquisador: Qual é a opinião do senhor sobre o centro de Formação Interdisciplinar? A gente sabe que estamos em um período que meio que ele está sendo extinto.

Coordenador(a): Eu acho que o CFI é importante porque ele dá ao aluno que adentra no Direito essa formação mais voltada, mas sociológica sobre as questões ambientais, as questões locais, esse diálogo com a filosofia, mas o diálogo com as disciplinas como sociedade, natureza e desenvolvimento, é positivo. Mas a gente tá pensando em enxugar esse primeiro semestre do CFI, enxugar nossa carga horária e retirar porque a partir de 2015 a universidade, os programas ficaram livres para criar o seu semestre, o seu planejamento pedagógico. E o CFI estava ali como uma possibilidade também de acabar. Então a formação interdisciplinar 1 corre o risco também de não existir mais, então a gente tem que fazer uma previsão agora no PPC de não ser mais depende dessa formação interdisciplinar 1. Então nós podemos colocar outras disciplinas mais específicas para o campo do Direito e que dê essa formação mais crítica do Direito, do que colocar esse modelo aí integrado ao curso de Direito. Mas assim, existe uma preocupação mais prática nesse sentido, elas são importantes, mas a preocupação prática é que se acabar nós não vamos ter demanda de docente para dar conta da F1 dentro do curso.

Pesquisador: Então, mas o senhor acredita que aqui na UFOPA, que mesmo tendo esses problemas no nosso curso, tecnicismo, a gente desenvolve alguma prática emancipatória? O senhor vê alguma prática emancipatória desenvolvida dentro do nosso curso por algum professor ou grupo de professores ou grupo de estudos, será que o senhor poderia dar um exemplo?

Coordenador(a): Eu, assim, tem a clínica de direitos humanos hoje. Mas eu não vejo ainda... tem casos individuais de professor que é mais envolvido com a questão das ongs, direitos de povos indígenas da região e tal, que é o caso lá do Sérgio, mas fora isso não tem mais ninguém que tenha esse compromisso de fazer esse diálogo entre o direito e os movimentos sociais e os direitos humanos. O debate de direitos humanos é um debate que ele ainda não tem conseguido fazer um diálogo mais preciso, mais real com as demandas locais.

Pesquisador: Então na sua opinião, quais práticas ou de que forma a gente pode transformar essa educação jurídica da UFOPA em uma educação mais emancipatória?

Coordenador(a): Então, eu acho que primeiro esclarecer o que a gente entende por emancipação dentro de um contexto. E eu vejo que por emancipação é um processo em que através da formação, da educação que nós tivemos na graduação a gente possibilita que a sociedade consiga se libertar daquele julgo de opressões historicamente criados pela sociedade. Então a emancipação é uma prática cotidiana, mas ela depende de uma atitude, de uma postura crítica de conhecimento do professor, do aluno, em atuar em determinados setores, em determinadas áreas no sentido de dar soluções a questões que precisam ser mudadas, que precisam ser transformadas em benefício da sociedade. Questões que trazem conflitos e que precisamos através de nosso potencial e conhecimento do Direito resolver esses conflitos. Isso é uma emancipação, por exemplo: emancipar uma comunidade ribeirinha que está sendo... passando por um processo de opressão, por conta de um conflito, vamos supor, uma madeireira, uma empresa madeireira, e a sua terra, então quando tu atuas como advogado em defesa dessa causa, da população tradicional, das vítimas desse processo, tu estás fazendo tua prática ser emancipatória. Então aquela comunidade ribeirinha vivia da coleta de castanhas e da floresta e chega uma madeireira lá para tirar itaúba deles, só que a madeireira chega com autorização legal do IBAMA, do Estado e tal e diz que eles não podem mais ficar lá porque eles são invasores daquela terra. As pessoas viviam lá a mais de um século agora elas são invasoras da terra que elas viviam. Então uma prática de emancipação é essa prática de mostrar como o direito pode atuar em defesa dessa causa para suplantar esse conflito e para trazer através do esclarecimento e da prática jurídica essa emancipação. Emancipação são essas atitudes, mas ela depende também de uma visão crítica que tu tens que ter no teu processo de formação, no teu processo de educação.

Pesquisador: Então seriam esses egressos, o perfil de egressos que o senhor esperaria saírem formados pela instituição?

Coordenador(a): eu acho que o perfil do egresso é mais para trabalhar hoje com o mercado consumidor, direito empresarial, concurso público, acho que o perfil do egresso aqui na UFOPA tá muito voltado para isso.

Pesquisador: só para finalizar, professor. Durante esse período que o senhor está na coordenação, quais foram as principais dificuldades à frente da coordenação do Bacharelado em Direito e também como professor quais as principais dificuldades que o senhor teve para trabalhar aqui na UFOPA?

Coordenador(a): Eu acho que a dificuldade é a falta de um maior apoio da instituição na contratação de professores substitutos, para suprimir a demanda dos professores que estão em qualificação para o doutorado. Porque a universidade não tem um programa de qualificação docente, ainda tá construindo e esse programa estabelece limites para o Instituto, por exemplo,

só podem ser liberados 10% dos professores do Instituto, então se nós temos 70 professores, só pode ser liberado 7 e aqui no Programa nós temos 5 professores liberados para o doutorado, isso é muito... É uma dificuldade porque a universidade tem uma política muito limitada de capacitação e qualificação de professores, nós precisamos ter professores doutores para melhorar o nosso know-how técnico, teórico diante da universidade e a universidade a falta de um programa de qualificação que incentive os professores contratando professores substitutos é uma das maiores dificuldades. A falta de funcionário também, recursos para trabalhar, os recursos são poucos, o que o programa dispõe são 40 mil reais para o ano todo, para a participação de eventos, congressos científicos, essas coisas, é um recurso que vai embora muito rápido. E também, por outro lado, acho que a dificuldade também de encontrar discentes e até professores com essa visão mais crítica, mais humanística do Direito como propõe a resolução número 9 do MEC das Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa é uma dificuldade na sala de aula também, porque a gente chega na sala de aula para trabalhar e você se depara com um aluno que acha que não é importante essa disciplina, então ele já vem com aquele pré-conceito formado de que o Direito é a visão puramente técnica das disciplinas. Essas disciplinas mais críticas que questionam o papel do direito na sociedade e a importância também do direito na sociedade, os alunos consideram isso de relevância secundária, então isso é uma dificuldade que a gente se depara no dia a dia porque isso não é um problema do professor, mas é um efeito histórico dessa formação que é dada ao Direito desde o ensino do século XIX, XX, que não mudou muita coisa até hoje não. Substancialmente o Direito continua tendo essas visões tecnicista e o aluno tem essas concepções de que o Direito é algo técnico, não compõe nem sequer um diálogo com as ciências humanas e sociais porque eles acham que o Direito é um campo autônomo de saber e de conhecimento. De certa forma é verdade, o Direito é um campo do conhecimento autônomo, ele produz suas próprias regras, as próprias teorias e metodologias para compreender o fenômeno jurídico, mas ele não pode se isolar e esse isolamento causa esses problemas diante da sala de aula fora da sala de aula, de termos alunos com preconceitos em relação a uma visão crítica do direito porque olham o direito de uma forma muito positivista, muito técnica.

Pesquisador: então era isso professor.

Coordenador(a): ok?

Pesquisador: Muito obrigado