

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NOS CURSOS JURÍDICOS

THE DEMOCRATIZATION OF ACCESS TO HIGHER EDUCATION IN BRAZIL AND CONSEQUENCES IN LAW COURSES

Ivanna Pequeno dos Santos¹

Rosendo Freitas de Amorim²

Resumo

O artigo trata dos efeitos da democratização do ensino superior, com ênfase no ensino jurídico. Tem como objetivo apontar as deficiências de um sistema educacional que tem promovido a inclusão, sem considerar a qualidade do ensino oferecido. Pretende-se evidenciar que o acesso à educação superior não se faz somente pela expansão de vagas, e que a política expansionista intensificou os problemas existentes em torno da formação do bacharel em Direito. Buscar-se-á demonstrar, também, que o ensino jurídico, com forte apego ao Direito Positivo, tem reduzido o seu estudo à análise do que consta em códigos e que a revisão metodológica adotada possibilitará uma compreensão mais social e pluralista da Ciência Jurídica.

Palavras-chave: Democratização; Ensino Superior; Cursos Jurídicos.

Abstract

The article discusses the effects democratization of higher education, with an emphasis on legal education. It aims to point out the shortcomings of an education system that has promoted the inclusion, in considering the quality of education offered. It is intended to show that access to higher education not only makes the job-expansion and the expansionist policies intensify the existing problems in the formation of torn graduate law. It will to demonstrate, too, that the legal education with a strong attachment to positive law, has limited his study to the analysis contained in the codes and the review methodology adopted will enable a more pluralistic social and Juridical Science.

Key Words: Democratization; Higher Education; Law Courses.

¹ Mestanda do Programa de Pós-graduação em Direito Constitucional na Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

² Professor titular do Programa de Pós-graduação em Direito Constitucional na Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Sumário: 1. Políticas públicas no âmbito da educação superior no Brasil 2. O sistema educacional brasileiro 3. O ensino jurídico dentro do sistema. 4. A mudança do sistema elitista para o democrático nos cursos jurídicos.

Introdução

A educação no Brasil manteve-se por muito tempo como um fator de diferenciação social, acessível a uma parcela pequena e elitizada da sociedade. No entanto, mudanças sociais decorrentes das alterações das formas de socialização da riqueza no país, especialmente nos últimos dez anos, conduziram à democratização da educação superior.

A necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade, impostos pela globalização das economias e pelos avanços tecnológicos, levou a uma releitura da educação como um fator importante no desenvolvimento do país.

A Constituição de 1988 revelou-se um acontecimento determinante dentro do processo de maior acessibilidade à educação. Vislumbrou a educação como um programa constitucional a ser perseguido. Colocou-a como um direito de todos e dever do Estado e da família. Teve em vista o desenvolvimento do indivíduo a fim de qualificá-lo para o mercado de trabalho.

Assim, a Constituição Cidadã ao promulgar o direito à educação, como um dos direitos fundamentais sociais, obrigou o Estado a concretizá-lo, disponibilizando os meios e os recursos necessários para a efetivação desse direito, através de políticas públicas efetivas.

À adoção de preceitos neoliberais também contribuíram no processo de expansão do ensino superior privado. A política neoliberal, iniciada na década de 90 (noventa), facilitou a ampliação da exploração de diversos serviços pela iniciativa privada, incentivada a desenvolver atividades antes predominantemente restritas à atividade estatal. E a educação tornou-se um alvo privilegiado de interesse do capital.

Desde o início do período republicano (1889), a educação já podia ser explorada pela iniciativa privada. Mas o alto custo do investimento e as dificuldades burocráticas de autorização inibiam os investidores. Além de ser um investimento que não garantia um retorno satisfatório em termos financeiros, pois o país amargava uma baixa escolaridade e o ensino superior estava voltado aos mais abastados. Apesar de constituir-se em menor número, essa elite logo tratou de criar condições para que o Estado lhes garantisse formação superior gratuita.

No presente artigo abordamos as políticas públicas inclusivas voltadas para o ensino superior, tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento aos Estudantes do Ensino Superior (FIES) e as políticas de cotas, como remédio para ampliação do acesso nesse nível de ensino.

Questionamos a efetividade desses programas como instrumento de democratização, uma vez que o processo se dá principalmente pelo sistema privado, o que pode comprometer a qualidade do ensino, especialmente em relação à pesquisa e a extensão.

Tratamos dos efeitos da chamada democratização do ensino superior nos cursos de Direito, historicamente elitistas. Os problemas existentes em torno da formação do bacharel, com a mercantilização do ensino jurídico e a defasagem da metodologia adotada, pautada, principalmente, no Direito Positivado, de caráter estatal.

1. Políticas públicas no âmbito da educação superior no Brasil

Para promover a democratização do ensino superior, o governo federal tem lançado nos últimos tempos vários projetos e ações dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Plano de Desenvolvimento da Educação oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos da República Federativa do Brasil, consubstanciados na Constituição Federal de 1988, como a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e da marginalização; a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, idade.

Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação fundada na inclusão e no respeito à diversidade. A redução das desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação.

Dentre as políticas que têm como foco o acesso ao ensino superior destacam-se o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), criado em 1999, o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído em 2004. Esses programas visam proporcionar condições para o acesso ao ensino superior de estudantes carentes, por meio de ofertas de bolsa de estudos, como no caso do ProUni, ou financiamentos estudantis. São considerados políticas inclusivas e afirmativas.

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, implementadas normalmente pelo Estado com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas. Visam concretizar a igualdade de oportunidades que deve nortear um Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, Santos (2003, p.89) afirma que:

Ação afirmativa é uma iniciativa política cujo objetivo principal é adotar medidas que reparem e compensem os grupos que sofreram no passado perdas em razão de abusos de quaisquer tipos. São exemplos de abusos: exploração, discriminação, violência, preterição, tratamento degradante e impedimento sistemático ao desenvolvimento do indivíduo. Portanto, a ação afirmativa cuida de reparar prejuízo

acumulado ao longo do tempo. Isso se dá mediante o estabelecimento de uma efetiva igualdade de oportunidade.

No que concerne as políticas de ação afirmativa e o acesso a educação superior ressalta-se a importância do Decreto nº 7.824 publicado no dia 15 de outubro de 2012, que regulamenta a lei de cotas. O referido Decreto garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 Universidades Federais e 38 Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Vejamos:

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertem vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I – no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o *caput* serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo *per capita*; e

II – proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I – no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o *caput* serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo *per capita*;

II – proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

A vigência dessa política afirmativa é inicialmente de 10 (dez) anos, a partir da sanção da lei que o decreto regulamenta. Após esse período será feita uma avaliação com os resultados obtidos na década. Mercadante (2012) em entrevista ao portal do MEC destacou que a política das ações afirmativas é sempre feita de forma temporária. O objetivo dela é corrigir uma desigualdade, uma distorção. São medidas paliativas, e não a solução definitiva.

Para Ribeiro (2011, p.175) “aceitar as ações afirmativas como soluções definitivas significaria consentir as conjunturas discriminatórias por elas enfrentadas como situações permanentes.” Assim, é sempre prudente, que seja previsto um termo final ou um prazo para a avaliação dos resultados obtidos.

De acordo com o último censo sobre a educação superior, divulgado no dia 16 de outubro de 2012, houve um aumento de 5,7%, em um ano, no total de matrículas de graduação do ensino superior. Sendo que o maior impulso se deu em instituições públicas, onde houve crescimento de 7,9%. Por sua vez, nas instâncias privadas, o aumento foi de 4,8%. Atualmente, ainda segundo o censo, há 6.739.689 (seis milhões, setecentos e trinta e nove mil seiscentos e oitenta e nove) pessoas matriculadas em cursos de graduação no ensino superior do país.

Ao lado dessa realidade de maior acesso ao ensino superior deve estar à preocupação com a qualidade do ensino que será ministrado. A educação superior, não pode se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para a solução de problemas cada vez mais complexos numa sociedade globalizada e eminentemente tecnológica, que privilegia o conhecimento e o raciocínio lógico.

Segundo Gentili (1998, p.89):

Mais do que pensar a integração dos trabalhadores no mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis.

Outro ponto que não pode ser esquecido, além da qualidade do ensino, diz respeito à permanência na universidade dos discentes egressos dos diversos programas do governo. É preciso investir em subsídios que garantam ao aluno a sua sobrevivência acadêmica, tais como auxílio-alimentação, moradia, bolsa trabalho e apoio pedagógico e psicossocial.

Nesse sentido, nos questionamos até que ponto tais políticas públicas estão contribuindo para a efetiva democratização do ensino superior. A mera inclusão em um sistema precário de educação promove efetivamente a democratização do ensino? Ou é apenas um meio falacioso de inclusão, que exclui uma educação de qualidade? A proporção dos alunos que ingressam na universidade corresponde ao número de formandos?

2. O sistema educacional brasileiro

O sistema educacional brasileiro é regulamentado pela Emenda Constitucional nº 14, da Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96). Vindo do grego, o termo “sistema”, significa “combinar”, “ajustar”, “formar um conjunto”. Assim, todo sistema possui um objetivo, uma proposta comum. Em relação ao

sistema educacional, o mesmo consiste em um conjunto organizado de estrutura e ações, pela qual se visa à concretização do direito à educação.

De acordo com o texto constitucional a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.” (CF, art. 211, caput), de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

A atual estrutura do sistema educacional compreende a educação básica – formada pela infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior. Competindo aos Municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. O Estados e o Distrito Federal deverão atuar no ensino fundamental e médio, cabendo ao Governo Federal organizar a educação superior.

Pela Carta de 1988, a educação qualifica-se como processo formal, regular ou escolar. Sendo está à regra. Porém, há momentos em que se abre espaço a educação informal. Para Bulos (2011, p.1557) há dois regimes jurídicos da educação na Constituição: um formal, estatuído no Capítulo III do Título VIII e outro informal, que fica fora do regime escolar normatizado no referido capítulo. Como exemplo do último, temos a educação ambiental (art. 225, VI), a eliminação do analfabetismo e a universalização da escola fundamental (art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

O Texto Maior não fica limitado ao regime jurídico da educação formal, “porque a escolarização é um tipo de educação, e não o único”, defende Bulos (2011, p.1557). Mas no art. 205, o constituinte empregou a palavra “educação” como sinônimo de processo formal, regular. Três motivos justificam sua opção:

Oficializar a escola como instituição principal do processo ensino/aprendizagem; promover o preparo e a capacitação profissionais, insurgindo daí a importância dos serviços prestados pela escola; edeixar a educação informal como a última possibilidade de fomento ao desenvolvimento intelectual do homem, pois ela nem sempre alcança os mesmos resultados do ensino regular (BULOS, 2011, p.1577).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) conceitua a educação de forma abrangente, tratando tanto a escolarização formal, desenvolvida nos estabelecimentos escolares, quanto a informal, que ocorre no seio da família, no trabalho, na convivência humana¹. A transformação que a educação gera, não é atrelada as escolas e universidades. O desenvolvimento pessoal e individual pode ocorrer em outras esferas, longe dos bancos escolares. No entanto, a formação escolar é exigida, como condição de empregabilidade e

¹ Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizados da sociedade civil e nas manifestações culturais.

conseqüente ascensão social, ainda sendo a principal instituição do processo de aprendizagem.

Daí decorre a importância de se conhecer o sistema educacional formal, sua organização, metas e estruturas, para, a partir desse conhecimento, se trabalhar para sua efetivação plena ou para mudanças na sua estrutura, visando, sempre, o desenvolvimento pessoal e coletivo do ser humano, já que este é o objetivo primordial de um processo educativo.

3. O ensino jurídico dentro do sistema

O ensino jurídico faz parte do sistema educacional geral, sofrendo, segundo Encarnação (1995, p.110), “dos mesmos males que o ensino de modo geral sofre, outrossim, de problemas próprios à sua natureza específica.” A chamada crise do ensino jurídico encontra-se em um contexto mais amplo – o da falência do ensino no país como um todo, que se estende desde o ensino básico até o superior, onde desembocam todas as deficiências.

As propostas metodológicas e filosóficas do sistema brasileiro de educação superior não estão em sintonia com a realidade da sala de aula. O estímulo à criação, ao desenvolvimento científico reflexivo, a busca de um cidadão integral, humanista e transformador, encontra resistência na própria estrutura de modelo de ensino perpetrada na maioria das universidades, que privilegia a superficialidade e a descontextualização entre o conhecimento e a realidade.

Pôrto (2000, p.58), afirma que “no modelo de ensino jurídico descontextualizado os alunos não se reconhecem no conhecimento jurídico, porque não podem mobilizar nessa tarefa seus conhecimentos pessoais”. O conhecimento jurídico é apresentado, muitas vezes, de uma forma apartada da realidade que cerca o aluno. Não se buscando uma aproximação entre o saber jurídico e a experiência social do aluno.

De acordo com Paulo Freire (1997, p.67) ensinar não se resume a transmissão de informação. Tal tarefa exige apreensão da realidade. O citado autor denomina de “bancária” ao modelo educacional em que os educandos se comportam como meros receptores do saber. O professor “ensina” e o aluno “aprende”. Não se questiona a autoridade do conhecimento, nem daquele que o detém.

O ensino é, para Paulo Freire (1997, p.42) uma prática social. Dessa forma “o aprendizado da prática profissional não se dá pela eloquência dos discursos teóricos, mas nas experiências vividas através das relações do processo ensino/aprendizagem”. (PÔRTO, 2000, p.42) Esse tipo de educação descontextualizada, distante da realidade, vem sendo aplicada desde o ensino médio, não se podendo, portanto, exigir do aluno que chega a universidade um

comportamento crítico e reflexivo. A esse fato se soma outras circunstâncias agravadoras, como a resistência de professoras em mudar sua metodologia - habitualmente de aulas somente expositivas, teóricas e distantes da realidade social.

Esse panorama é particularmente preocupante nos cursos de Direito, que historicamente tiveram um papel importante nas lutas políticas do país. A compartimentação (disciplinarização) do saber jurídico o distancia cada vez mais da realidade social que o circunda. Como estudar o Direito, apartado da filosofia, da sociologia, da política, da ética? O que esperar de um estudante com uma formação apenas tecnicista? Que se torne um técnico do Direito, reproduzindo a mesma metodologia, marcada pela alienação e ingenuidade política e social.

Aos egressos dos cursos jurídicos se espera a capacidade de argumentação, de persuasão e de reflexão, e para se alcançar esse fim se deve repensar a metodologia que vem sendo aplicada. Assim, uma crítica ao ensino jurídico implica uma revisão no que concerne aos seus métodos. O conhecimento científico implica a adoção de métodos científicos confiáveis, mas não na sua mitificação, como o praticam aqueles que se aferram a determinadas doutrinas de fraca consistência teórico-metodológicas.

O conhecimento, defende Moreira (2001, p.25) “é uma atividade que supõe a relação entre um ente cognoscente e um objeto cognoscível”. Essa relação pressupõe um ser dotado de inteligência que se disponha a conhecer, movendo-se em direção ao objeto cognoscível. O caminho da busca pelo conhecimento, pelo ente cognoscente não é aleatório, ele segue um método que “é o conjunto de procedimentos racionais que permitem ao cientista investigar, de maneira ordenada, a solução de problemas.” (MOREIRA, 2001, p.37).

A renovação do ensino jurídico está atrelada à renovação metodológica, “não só porque o método é interior à ciência, como porque não se pode esperar que as novidades teóricas decorram da aplicação de métodos obsoletos ou inadequados.” (MARQUES NETO, 2001, p.67). O método, assim como a própria ciência, é algo retificável, que pode ser construído, e não simplesmente cumprido, como algo dado e imutável. Marques Filho (2001, p.129) defende a inexistência de *um método* adequado à investigação científica, sendo sua escolha sempre variável, a critério do investigador.

De acordo com Ricardo Freire (2009, p.296) “o método de ensino jurídico deverá aproximar-se da dialética, pois esta, decerto, dará ao cientista do Direito uma visão da totalidade”. Para a dialética, no processo de elaboração do conhecimento, o que importa é a relação sujeito-objeto, sendo que o ato de conhecer se traduz no ato de reconstruir, de

aprimorar os conhecimentos anteriores. Ela é antidogmática, já que defende a transitoriedade do conhecimento.

O ensino jurídico deverá utilizar métodos que privilegiem uma visão social e pluralista da Ciência Jurídica. Não esquecendo que o Direito existe dentro de um espaço social que se encontra em permanente expansão, sendo que seu objeto comporta diferentes naturezas, não podendo ser reduzido apenas a norma.

Esclarece Encarnação (1995, p.112) que o Direito possui três aspectos – Filosofia, Arte e Tecnologia - no entanto, o ensino jurídico tem sido restrito ao último. Afirma o autor que

O Direito como técnica é o direito processual, ou seja, é o direito instrumental de uma conveniência, estampado na norma positiva. É o direito civil, como sinônimo de direito escrito pela conveniência do acordo. (...) Todo o mais é metafísica, como diriam os positivistas comteanos de primeira geração, e, portanto, não interessa!

O tecnicismo jurídico consiste em aplicar leis, para isso é necessário apenas saber as leis, mas como saber sem compreender? A compreensão do conhecimento envolve um contato com a essência do que se compreende. E a essência do Direito não se resume apenas ao seu aspecto formal. Encarnação (1995, p.113) defende que Direito está comprometido com Verdade (Filosofia) e com a resposta prática a essa verdade (Arte).

O atual sistema de ensino do Direito tem forte apego ao Direito Legislado, reduzindo o seu objeto - fenômeno jurídico - ao estudo e análise do que consta em códigos, relegando a um segundo plano as demais formas de expressão do Direito.

O Direito como ciência social deve ter a preocupação com a aplicação do conhecimento às situações práticas. É uma ciência social aplicada “na medida em que a intervenção prática é, para ele, sua própria razão de ser” (Moreira, 2001, p.44). Daí a importância do seu estudo contextualizado.

Quanto mais distante da realidade, mais dogmático se torna o ensino do Direito. O Direito como ciência afasta qualquer concepção dogmática. Enquanto a ciência se caracteriza pela investigação do seu objeto, de modo sistêmico e metódico, a dogmática parte de uma verdade sem questionamento, sendo, portanto, contrária à ideia de ciência.

O conhecimento científico pressupõe a provisoriedade de suas verdades e a possibilidade de serem sempre testadas. Sendo que a dogmática parte da ideia de algo posto, sem questionamento, podendo encontrar lugar no âmbito da religião, mas não na ciência.

Fundamentando-se em Popper, Japiassu observa (1977, p.106) que “o que caracteriza a ciência é a falsificabilidade, pelo menos em princípio, de suas asserções. As asserções inabaláveis e irrefutáveis não são proposições científicas, mas dogmáticas.”

Numa outra perspectiva, a dialética, “estuda o Direito dentro do processo histórico em que ele surge e se transforma”, defende Marques Neto (2001, p.131).

Assim o que lhe interessa é um direito real, concreto, histórico, visceralmente comprometido com as condições efetivas do espaço-tempo social, que constituem a medida por excelência de sua eficácia; e não um direito estático, conservador, reacionário, voltado para o passado, óbice ao invés de propulsor do desenvolvimento social, que prefira enclausurar-se em seus próprios dogmas a abri-se a uma crítica fecunda que o renove e lhe dê vida. (2001, p.131).

Pode-se relacionar a dogmática com uma visão positivista do Direito. Consoante Azevedo (1989, p.24) o positivismo vê o Direito como um ser em si mesmo, constituído de normas e de conceitos que se auto-explicam. As leis impostas pelo poder estatal, dentro da visão positivista, são dados e como tal devem ser recebidas e aceitas.

Para Marques Neto (2001, p.163) “a síntese das idéias de Kelsen reside na identificação que ele estabelece entre o Direito e a Lei.” O Direito é identificado como Direito Estatal positivo, tendo como preocupação principal, a construção de um Direito puro, sem nenhum tipo de contaminação ideológica, econômica ou política. Explica-nos Kelsen:

Quando a si próprio se designa como *pura* teoria do Direito, isso significa que ela se propõe garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir desse conhecimento tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quando não se possa, rigorosamente, determinar como Direito. (apud Vasconcelos, 2010 p.126)

Vasconcelos (2010, p.126) arremata que:

Tal conceito rigoroso de Direito, como proposto, deverá ser alcançado mediante um processo de purificação, isto é, de exclusão do âmbito do Direito de tudo aquilo que não lhe seja essencial. [...] Ao final do processo, deverá estar o Direito reduzido a ele mesmo, ao estritamente jurídico, e nada mais. [...] Trata-se, pois, de impedir que a ciência do Direito se confunda com a teoria política ou a ética, com a sociologia ou a psicologia. Sob outro prisma, o que Kelsen agora chama *ciência jurídica livre ou genuína ciência do espírito*, deveria surgir purificada: a) de toda ideologia política e b) de todos os elementos da ciência natural. Parece ter-se fechado o círculo da pureza.

A concepção positivista do Direito acaba passando para o seu ensino, comprometendo a formação dos futuros bacharéis. Ricardo Freire (2009, p.299) observa que o ensino jurídico esta atrelado a concepções político-científicas do século XVIII e início do século XIX.

Para certos doutrinadores e para certos cursos jurídicos, parece que o mundo já se plenificou com a 1ª Revolução Industrial. Nada que aconteceu depois foi incorporado. O Estado continua a ser aquele, no máximo, defendido por Montesquieu. A democracia é a Locke, a positividade é a do Código Civil francês de 1804. O ser humano é a pessoa individual e abstrata das interpretações conservadoras da época de estabilização das revoluções burguesas. A sociedade é a positivista de Augusto Comet, harmônica, equilibrada e autoritária. (REVISTA DO CONSELHO EDERAL DA OAB, 1996, p.31 apud RICARDO FREIRE, 2009, p.299)

Essa visão, atrelada às antigas concepções, prejudica o ensino do Direito, distanciando-o de novas formas de organização política, econômica e social. Não podemos esquecer que o Direito é um elemento condicionante e condicionado pela realidade do meio em que se manifesta.

4. A mudança do sistema elitista para o sistema democrático nos cursos jurídicos

O ensino superior no Brasil se instaurou com a vinda da coroa portuguesa. Sendo que essa abertura foi determinada para atender aos interesses da elite que aqui aportou com D. João VI. Assim, o nosso ensino superior nasce de forma elitista e funcional aos interesses dominantes. Os primeiros cursos jurídicos foram criados durante o autocrático governo de D. Pedro I, em 1827, nas cidades de Olinda e São Paulo, dentro de uma política de Estado soberano científico e culturalmente.

O ensino jurídico visava o surgimento de uma elite pensante, que viesse, posteriormente, a formar os agentes burocráticos do Estado incipiente.

Nesse sentido Bezerra (2008, p.65) afirma que:

Estes primeiros momentos da história já demonstravam o que o ensino jurídico representaria no Brasil, um estudo voltado exclusivamente para a elite e para viabilização dos seus interesses. Consequentemente um estudo voltado a traduzir a ideologia política dominante – o liberalismo, e tinha por fim a manutenção do *status quo* da monarquia e da burguesia, esta, representada no Brasil pelos grandes proprietários de terra.

No referido período, foi transplantado para o Brasil a metodologia da Universidade de Coimbra, “[...] com suas aulas conferências, ensino dogmático-acrítico, mentalidade ortodoxa”. (COLAÇO, 2006, p.234).

A aula conferência de Coimbra consistia na mera exposição do conteúdo pelo professor, cabendo ao aluno apenas a memorização do que lhe foi repassado de forma passiva. Assim, os cursos jurídicos, na sua origem, organizaram-se para atender as expectativas das elites políticas brasileiras e não da sociedade. Dentro desse contexto, o Direito nacional não foi produto da experiência comunitária local, porquanto o processo colonizador impôs a adoção da tradição jurídica e cultural estrangeira.

A forma de nascimento dos cursos jurídicos no Brasil contribuiu para maculá-lo. As suas contradições do início permanecem como pano de fundo.

Bezerra (2008, p.69), preleciona que:

[...] as crises epistemológica, didático-pedagógica e política nasceram concomitantemente com o próprio ensino jurídico brasileiro. A criação dos cursos como meio para manutenção do *status quo*, a permanente desvinculação da realidade social e as aulas magistrais, são objeto de controvérsia até os dias atuais.

De acordo com Fonseca (2011, p.85) o ensino jurídico no Brasil passou por três fases, uma primeira de aspecto liberal, no Brasil imperial; em seguida se adotou o modelo de Estado Social e de governos autoritários e a última fase foi decorrente da Promulgação da Constituição da República Federativa de 1988, impactado pela tendência neoliberal dos anos noventa. Defende, entretanto, que “essa divisão é didática e formal, pois o ideário liberal percorreu todo o período e ainda ronda o ensino do Direito no Brasil.” (FONSECA, 2011, p.85)

Nos anos 90, a eclosão das várias faculdades de Direito, consequência da política neoliberal, debilitou profundamente o sistema educacional universitário, submetendo-o a uma lógica utilitarista-mercadológica. Dos cursos de ensino superior, o curso de Direito foi um dos que mais se proliferou nos últimos anos. Curso barato que não demanda laboratório, nem grandes recursos pedagógicos, bastando professores - nem sempre qualificados - alunos, códigos e uma sala.

A demanda permite que a quantidade se sobreponha à qualidade. As instituições de ensino privadas, ávidas a preencherem suas vagas, acabam afrouxando os critérios de ingresso, permitindo que candidatos não preparados intelectualmente – por culpa às vezes do próprio sistema – adentrem suas salas de onde passarão a contribuir financeiramente para a instituição na expectativa de obter um diploma de bacharel após o decurso de alguns anos.

Defende Pereira (2011, p.56) que esse sistema acaba sendo nocivo aos universitários porque:

(a) Impedem o desenvolvimento de estruturas curriculares preocupadas com outros aspectos do processo de educação, que transcendem a técnica, a exemplo do aprendizado afetivo-emocional, de habilidades sócio-pessoais e desenvolvimento de

atitudes ou valores, além de reflexões capazes de inserir o cidadão em seu meio; (b) o objeto essencial do direito – a cidadania – depende, para sua completa realização, de formação humanística, valor materialmente ausente dos cursos jurídicos na configuração em que hoje são ofertados aos consumidores e (c), por último, mas não menos importante, até mesmo o aprendizado do conhecimento técnico jurídico tem sido prejudicado pela insuficiência de gestão empresarial, metodológica e didática transmissão reconhecida na expressiva maioria desses cursos, nos quais a preocupação-guia tem sido a preparação profissional – e ainda menos pessoal – daquele que busca formação em Direito.

O ensino jurídico, sob a ótica capitalista, perpetua uma política de formação acadêmica meramente positivista do direito e alheia a realidade social. Os novos educadores - o mercado -, afastados de projetos político-pedagógicos, não contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

As faculdades cada vez mais se distanciam de seu real objetivo, que seria contribuir para formação de um profissional crítico, problematizador, reflexivo e capaz de ser instrumento de formação social através da utilização do direito. Não devemos esquecer que a universidade é sempre pública em sua destinação. Como bem lembra Aguiar (2004, p.175):

Ela pode ser privada em seus aspectos organizacional, patrimonial e econômico-financeiro, mas constitucionalmente não pode abdicar de sua finalidade pública, de serviço para a sociedade, de elemento de avanço do conhecimento e da cultura de um povo.

A prestação da educação pelo ente privado deve ser secundária e condicionada à estrita observância da legislação de regência, como leciona Silva (2002, p.766). No entanto, o governo, através de suas políticas de inclusão e democratização do ensino superior, tem focado mais nas universidades privadas, facilitando o ingresso dos alunos nas mesmas, através de bolsas e financiamentos.

5. Conclusão

A promessa constitucional de acesso à educação e as demandas do mercado favoreceram a ascensão de milhões de brasileiros ao ensino superior. Entretanto, as ofertas de vagas não vêm acompanhadas da necessária qualidade do ensino. A democratização do acesso ao ensino superior tem se dado, principalmente, através do aumento de vagas no setor privado, possibilitado com o lançamento pelo governo de vários projetos e ações que facilitam o ingresso de alunos nas Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES).

Esse fato tem ocasionado distorções na formação dos alunos, que são vistos como meros consumidores, que não cursam disciplinas, mas “compram créditos”, na feliz expressão

de Aguiar (2004, p.84). Em relação ao ensino jurídico, a sua expansão desenfreada, intensificou os problemas existentes em torno da formação do bacharel. Limitada ao ensino hermenêutico, os cursos de Direito pouco contribuem para formação éticopolítica e humana do discente.

A concepção positivista do Direito, repassada para o ensino, compromete a capacidade reflexiva e questionadora que se espera de um cientista. A metodologia que tem sido adotada pelos cursos jurídicos deve ser revista. O método dialético, que prima pela compreensão do objeto, na perspectiva da totalidade histórico-social, daria ao bacharel em Direito uma visão antidogmática do conhecimento, o que contribuiria para o seu desenvolvimento acadêmico e humano.

A desvinculação do ensino jurídico de uma visão mercadológica seria um primeiro passo para a construção de um ensino jurídico de qualidade. O incentivo à pesquisa; a parceria professor-aluno no processo de aprendizagem e a boa formação acadêmica e pedagógica do professor seriam encaminhamentos para a construção de uma sociedade mais humana, justa e solidária.

Referências

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Crítica a dogmática e a hermenêutica jurídica**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988**. 17. ed. São Paulo: Rideel, 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 out. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prouni: programa universidade para todos**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/prouni>>. Acesso em: 30 out. 2012.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2011.

BEZERRA, Roberta Teles. **Ensino jurídico e direitos fundamentais**. Fortaleza: Expressão, 2088.

COLAÇO, Thais Luiza. Humanização do ensino do direito e extensão universitária. **Revista Sequência**, nº 52, p.234, dez. 2006.

COLÉGIO DE PRESIDENTES DOS INSTITUTOS DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino jurídico no Brasil**. (Org.) BERTASI, Maria Odete Duque. São Paulo: Lex editora, 2008.

ENCARNAÇÃO. João Bosco da. A questão do ensino jurídico. In: ENCARNAÇÃO, João Bosco da; MACIEL, Getuliano do Espírito Santo (Orgs.). **Seis temas sobre o ensino jurídico**. São Paulo: Cabral, 1995.

FONSECA, Bruno Gomes Borges da. Um olhar transdisciplinar sobre as (in)conseqüências das vestes formais dos profissionais do direito. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. (Org.) **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba: CRV, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Ricardo Herlon Furtado. O ensino jurídico brasileiro na atualidade. Crises e perspectivas: uma abordagem epistemológica. In: Vasconcelos, Arnaldo (coord.); Aragão, Nilsito Rodrigues de Andrade e Viena, Renata Neris (org.). **Temas de epistemologia jurídica**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2009.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: SANFELICE, J. L. et al (Orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, Histedbr, 1998.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A Ciência do Direito**: conceito, objeto e métodos. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MERCADANTE, Aluísio. **Lei de cotas é regulamentada e portaria esclarece a aplicação**. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18150. Acesso em: 30 out. 2012.

MOREIRA, Geraldo Tadeu. **Metodologia da Pesquisa Científica**: manual para elaboração e apresentação de monografias. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

RIBEIRO, Rafael de Freitas Schultz. Estudo sobre as ações afirmativas. **Revista SJRJ – Seção Judiciária do Rio de Janeiro**. nº31, ago. 2011.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Ensino jurídico: **balanço de uma experiência**. Ordem dos Advogados no Brasil (OAB). Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico. Brasília, DF, 2000.

PEREIRA, Caleb Salomão. O mal-estar do direito: teologia pedagógica, pensamento dogmático, simbolismo despótico e fetiche processual. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. (Org.) **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba: CRV, 2011.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação.** Construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.

SANTOS, Sales Augusto. Ação afirmativa e mérito individual. In: LOBATO, Fátima; SANTOS, Renato Emerson dos. (Orgs.) **Ações afirmativas:** políticas públicas contra as desigualdades sociais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** São Paulo: Malheiros, 2003.

VASCONCELOS, Arnaldo. **Teoria pura do direito:** repasse crítico de seus principais fundamentos. Rio de Janeiro: GZ, 2010.