



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS, IMPACTOS NA
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL NO CAMPO DO DIREITO:
UM ESTUDO DE CASO NA UFS (2001-2005)**

Ana Paula Machado dos Anjos

São Cristóvão - Sergipe
2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS, IMPACTOS NA
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL NO CAMPO DO DIREITO:
UM ESTUDO DE CASO NA UFS (2001-2005)**

Ana Paula Machado dos Anjos

**SÃO CRISTÓVÃO - SE
2007**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Anjos, Ana Paula Machado dos
A599t Transformações contemporâneas, impactos na formação do
profissional no campo do direito : um estudo de caso na UFS (2001-
2005) / Ana Paula Machado dos Anjos. - - São Cristóvão, 2007.
172 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação,
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2007.

Orientador: Profª Drª. Maria Helena Santana Cruz.

**1. Educação superior – Formação de professores. 2.
Padrões profissionais - Direito. 3. Gênero. I. Título.**

CDU 378.124:371.13+15-055.2:34

Dissertação de Mestrado

Ana Paula Machado dos Anjos

**TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS, IMPACTOS NA
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL NO CAMPO DO DIREITO:
UM ESTUDO DE CASO NA UFS (2001-2005)**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz.

**São Cristóvão - Sergipe
2007**

**TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS, IMPACTOS NA
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL NO CAMPO DO DIREITO:
UM ESTUDO DE CASO NA UFS (2001-2005)**

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA
EM 27 DE ABRIL DE 2007.**

Professora Doutora Maria Helena Santana Cruz

Professora Doutora Ana Alice Alcantara Costa

Professora Doutora Veleida Anahí da Silva

Professor Dr. Jorge Carvalho Nascimento (Suplente)

Aos meus pais, Ana Maria e José dos Anjos. A minha “boadrasta” Ana Lúcia. Ao companheiro e estimulador das minhas “conquistas de gênero”: José Celino. Aos meus irmãos: Alfredo, Katheleen, Allysson, Karollina, Alexandry, Luciana e Lara.

Aos meus filhos.

A Amy Adelina, meu reconhecimento pelo trabalho incansável de formação e pesquisa ao longo de tantos anos e por ter conciliado *admiravelmente* a vida produtiva e reprodutiva.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é tarefa sublime, porque implica no reconhecimento de que nada somos sozinhos, pela certeza, como diz o poeta, que “se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente”.

A Deus, pelas oportunidades renovadas de aprendizagem espiritual, de desenvolver o sentimento de humanidade, ainda tão incipiente. Pela sua Luz incondicional.

Aos meus pais, pelo amor incondicional e pelos exemplos de dignidade do homem e da mulher que são, por tudo que abdicam para que eu e meus irmãos sejamos pessoas cada vez melhores.

A Ana Lúcia, pela adoção recíproca e instantânea. Pelo amor maternal e natural (recíproco).

Aos meus irmãos, pela compreensão, pelos estímulos, pelos aprendizados contínuos ao longo desses anos.

Aos meus sócios de escritório, para que se sintam estimulados a continuar perseguindo seus próprios sonhos.

À Professora Dra. Maria Helena Santana Cruz, sem a qual não seria possível concretizar este objetivo. Agradeço, sobretudo, pela visão positiva da educação, pela compreensão de que a educação pode servir de instrumento para provocar reflexões no sentido de uma sociedade mais justa. Obrigada ainda pela forma de conduzir a orientação, respeitando *os ritmos*, compreendendo perfeitamente as questões de gênero e as nem sempre sutis diferenças que elas apresentam nos cotidianos e que nos inibem a seguir num passo mais célere.

Aos Professores Doutores Jorge Carvalho e Veleida Anahí, membros da banca de qualificação, pelas recomendações e correções, pela cordialidade e disponibilidade que demonstraram, auxiliando na construção deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Educação da UFS pelo comprometimento com as questões da educação e, sobretudo, pela responsabilidade avistável na forma que conduzem o magistério: a cada encontro, a cada sugestão de leitura, a cada discussão em sala de aula, abriram-se novas reflexões, novas formas de pensar o mundo, renovando o espírito crítico. Muito Obrigada: Professor Doutor Edmilson, Professora Doutora Wilma Porto, Professor Doutor Antônio Carlos, Professor Doutor Paulo Neves, Professor Doutor Henrique Schneider, Professor Doutor Antônio Ponciano, em nome dos quais agradeço aos demais.

A Edson e Carlinhos, funcionários do NPGED, sempre dispostos a auxiliar, a dar uma palavra

amiga, de otimismo e encorajamento.

A Gentil e demais funcionários do Departamento de Direito da UFS que auxiliaram imensamente fornecendo a relação de professores, agendando entrevista, sempre cordiais e atenciosos.

Aos meus colegas da turma de 2005 do Mestrado em Educação, *especialmente*, Rose e Silmere, que acompanharam mais de perto esta trajetória.

A todos os meus entrevistados que não pouparam esforços para expressar seus pontos de vista, contribuindo para a realização deste trabalho: Dr. Osório, Dr. Eduardo Matos, Dra. Verônica, Dra. Jane Tereza, Dra. Carla Eugênia, Dra. América, Dr. Antônio Márcio, Dra. Andréa Depieri, Dr. Carlos Rebelo, Dr. Anderson Nascimento.

Aos meus alunos da FaSe. Sem vocês, muito desta caminhada perderia o sentido. Vocês permitem que eu veja, na prática, a importância da educação jurídica, pelas reflexões que fazemos no dia-a-dia, relacionando teoria e prática ao lado humano envolvido nestas questões e no processo educacional.

As minhas amigas. Instigantes e atuantes amigas: Miriam, Dennyse, América, Patrícia. Sempre próximas e leais.

A Celino, pelo estímulo, pelo incentivo ao meu crescimento profissional, pela busca de superação dos próprios valores, “desconstruindo” para reconstruí-los continuamente, às vezes, sob pressão... Obrigada pela cumplicidade.

Aos meus filhos: Léo, Isa e Nana. Aos meus enteados, filhos do coração e da convivência: Liz e Neto. Agradeço pela paciência nas horas, nos dias de ausência, em que a convivência foi reduzida em prol deste projeto pessoal. Pela impaciência demonstrada *algumas* vezes, que me fez correr um pouco mais para estar mais perto de vocês. Sem vocês, NADA faz sentido.

SUMÁRIO

RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	12
Delimitação do Tema.	12
A origem do Interesse pelo Objeto de Estudo.	22
Objetivos e Justificativa	25
A Estruturação do Trabalho	32
CAPITULO I A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	34
1.1. A Opção pelo Estudo de Caso	34
1.2. Processo de Amostragem - Universo / Amostra	37
1.3. As Etapas e as Fontes da Pesquisa	39
1.4. Análise do Conteúdo e dos Documentos	43
CAPITULO II O CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – ABORDAGEM HISTÓRICA E DADOS PRELIMINARES	45
2.1. O Ensino Jurídico no Brasil – Aspectos Históricos Gerais	45
2.2. A Faculdade de Direito de Sergipe	48
2.3. O Curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe na Atualidade	50
2.4. O Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFS	50
2.4.1. A Evolução dos Projetos Pedagógicos do Curso de Direito	51
2.5. O Perfil do Aluno ao Ingressar no Curso de Direito	56
CAPITULO III O PAPEL DA FILOSOFIA DE KANT NA CONSTRUÇÃO DO CAMPO DO DIREITO	63
3.1. O Projeto Kantiano de Autonomia e sua Relação com a Educação Jurídica	63
3.1.1. As Etapas do Projeto de Educação Kantiano	65
3.1.2. A Educação Moral e o Direito	66
3.2. Os Padrões Éticos Pensados por Kant Atualizados nos Valores Preconizados pelas Diretrizes Curriculares	69
3.3. A Mulher, a Filosofia e o Direito – Um recorte de Gênero na Filosofia	72
CAPÍTULO IV O DIREITO ANTE AS CONSEQUÊNCIAS DA MODERNIDADE – ASPECTOS AVISTAVEIS NO CURSO DE DIREITO DA UFS	75
4.1. As Nominadas “Consequências da Modernidade” e o Direito	78
4.2. A Urgência de Encontrar Respostas para as “ <i>Consequências da Modernidade</i> ”	82
4.3. Os Currículos dos Cursos Jurídicos - Reflexões sobre o Contexto Social Vivenciado na Atualidade	85
4.4. A Construção do Projeto Pedagógico do Curso de Direito	88
CAPÍTULO V A FORMAÇÃO JURÍDICA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO? - A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	91
5.1. Gênero enquanto Categoria de Análise - Considerações Preliminares	92
5.2. O Reconhecimento Teórico do Gênero: Joan Scott e a Categoria Útil para Análise ...	98
5.3. A Incorporação das Mudanças Comportamentais nos Currículos Jurídicos - O Papel de Gênero no Magistério	106
5.4. Gênero e Direito: A Construção de Novos Papéis Sociais relacionados às Minorias.	109
5.5. A Invasão das Mulheres no Espaço Público e seus Reflexos na Educação e no Direito	111

CAPÍTULO VI TRABALHO E INTERAÇÃO COM O CAMPO DO DIREITO.	
QUESTÕES CONCEITUAIS E PRAGMÁTICAS	113
6.1. A Reestruturação do Mundo do Trabalho: do Fordismo ao <i>neofordismo</i>	113
6.2. A Perda da Centralidade da Categoria Trabalho?.....	118
6.3. O Estado de Bem Estar Social	119
6.4. O Novo Modelo de Produção, as Qualificações e Competências	122
6.5. O Processo de Formação Jurídica e a Importância da Pedagogia das Competências.	126
6.5.1. A Participação dos Docentes no Projeto Pedagógico – As suas Percepções sobre a Reformulação Curricular e as Diretrizes Curriculares.....	129
6.5.2. As Competências e Habilidades Necessárias ao Exercício Profissional no Campo do Direito segundo os Docentes	131
6.5.3. O Processo de Ensino como Instrumento para Aquisição das Competências e Habilidades e a Importância do Projeto Pedagógico	135
6.5.4. Os Aspectos Positivos e Negativos do Atual Projeto Pedagógico.....	138
6.6. A Globalização e as Transformações Contemporâneas.	140
6.6. As Inovações Tecnológicas no Curso de Direito.....	144
6.7. A Percepção das Influências do Gênero nas Escolhas de Carreiras	145
CONCLUSÕES	151
BIBLIOGRAFIA	159
ANEXOS.....	167
ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	168

“Por que se chamava moço, também se chamava sonho e sonhos não envelhecem...” (LÔ BORGES)

RESUMO

A pesquisa objetivou abordar a formação do docente no curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe. O foco central é analisar sob a perspectiva histórica e através de um recorte de gênero, os impactos das inovações tecnológicas e organizacionais no ensino superior, destacando o processo de formação no campo jurídico sob a ótica dos docentes. Priorizou-se como metodologia o “estudo de caso,” utilizando-se além da revisão da literatura, entrevistas semi-estruturadas, documentos históricos e estatísticas para a produção do conhecimento sobre o objeto. Os resultados informam os impactos da globalização no processo de formação profissional, aspecto que demanda dos docentes esforços para vincular teoria à prática e ainda o distanciamento dos aportes teóricos de gênero no processo de formação e na construção de carreiras jurídicas. Isto remete à necessidade de re-estruturar o projeto pedagógico atual para incluir a abordagem de gênero, novas tecnologias e reflexões sobre o papel social do Direito na contemporaneidade.

PALAVRAS –CHAVE: Direito. Formação profissional. Projeto Pedagógico. Gênero. Globalização.

ABSTRACT

The purpose of this research is to bring a historic and gender perspective at the impact of technological and organizational innovations on the training of faculty teaching professionals in the field of legal studies. A study case was carried out among the teaching staff at the *Universidade Federal de Sergipe* Law School, which included a review of literature, semi-structured interviews, historical documents and statistics. Our findings point at the impact of globalization on the process of professional training of law teachers, who are required increasing efforts connecting theory to practice, specially regarding the contributions of gender theory to the training and construction of legal studies oriented careers. Restructuring the pedagogic project of teaching professionals in the legal field so as to include gender perspectives, new technologies and a reflection on the social role of Law in the current world is a deeply felt urgent need.

KEY WORDS: Law, professional training, pedagogic project, gender, globalization.

INTRODUÇÃO

Delimitação do Tema.

A formação no ensino superior tem sido objeto de análises e estudos a partir do movimento de transformação desse nível de ensino no Brasil. Inovações educacionais, incluindo integração disciplinar, aprendizagem baseada em problemas, currículo centrado na comunidade e currículo nuclear, têm sido implantadas e avaliadas. Elas atualizam concepções diversas e devem ser submetidas a uma reflexão cuidadosa. Entende-se que as transformações globais e sociais exigem um diálogo com as propostas pedagógicas, sendo necessário que o professor assuma um lugar de mediador no processo de formação do profissional em direito, estruturando cenários de aprendizagem que sejam significativos e problematizadores da prática profissional. Por outro lado, estima-se por sua vez, que os alunos organizados em pequenos grupos de estudos auto-dirigidos, tornam-se mais ativos, interativos e co-responsáveis por seu aprendizado.

As práticas de formação docente constituem desafios importantes para o ensino superior em direito, desenvolvendo-se a despeito de um panorama acadêmico marcado pela valorização da pesquisa e seus desdobramentos em publicações científicas, um panorama em que a aprendizagem da docência é considerada mera consequência da experiência. Em geral, considera-se secundária a complexidade que envolve a formação e docência em direito, deixando de reconhecer a existência de uma triangulação central entre ensino, extensão e pesquisa, além de não se discutirem as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores — professor, aluno, profissionais e comunidade —, cada um com suas demandas específicas.

Nesse contexto, a reflexão impõe dilemas e abre perspectivas, inspirando a construção de olhares que articulem diferentes saberes e experiências na tentativa de estabelecer referenciais para o desenvolvimento docente. As articulações aqui configuradas são fruto da trajetória do autor como formador e de suas pesquisas no campo da formação docente universitária em direito.

Compreender o trabalho do professor universitário da área do direito requer cuidadosos estudos e investigações que busquem articular as dimensões institucionais às

dimensões pessoais e coletivas, pois é na inter-relação de várias perspectivas que se configura um olhar crítico-reflexivo sobre esse trabalho como prática social. A docência no campo do Direito articula teoria e prática, mediando a construção de saberes e orientando atuações de outras duas práticas sociais — o Direito e a educação. O seu exercício constitui uma práxis, ou seja, a dialética teoria e prática na quais os sujeitos constroem significados e propõem intervenções na realidade.

Analisar e pesquisar práticas sociais implica fazer opções, recortes, delimitações do objeto a ser investigado: são movimentos permanentes de diferenciação e de integração no percurso de produzir conhecimento. Deve-se, também, nomear e discutir os saberes docentes: curriculares, disciplinares, didático-pedagógicos, experimentais, situando o professor como sujeito do conhecimento (TARDIF, 2002). Situá-lo como tal, entretanto, envolve a construção de novos sentidos para o próprio processo de produção da ciência. Com relação às mudanças contemporâneas, observa-se que as mudanças no mundo do trabalho, que vêm diretamente interferindo na configuração do mercado de trabalho desde a década de 1980, têm como marco a crise das políticas do Estado de bem-estar-social, a derrocada do socialismo real e as emergências do ideário neoliberal.

Estas questões inaugurais fazem parte do cenário do neo-pragmatismo, neoliberalismo e pós-modernismo, impregnam o desenvolvimento capitalista atual e relacionam-se com características da modernização tecnológica e organizacional que têm acompanhado o atual processo de globalização da economia mundial, as quais estão trazendo precarização social e aumentando, ainda mais, os índices de desigualdade social para a classe trabalhadora, que necessitam ser investigadas com mais profundidade. Para Paiva (1995, *apud* CRUZ, 2005, p. 91), as transformações que vêm ocorrendo no mundo industrial, vêm colocando não só a necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada, como também requerendo novas habilidades dos trabalhadores, bem diferentes das exigidas no período fordista, no mundo inteiro. O que Paiva e outros autores da sociologia do trabalho não realçam é que na maioria das vezes, isto vem se dando de forma desigual, acarretando mais precarização ao mercado de trabalho e tendo como consequência o desemprego estrutural mundial ou a precarização do próprio trabalho complexo. É muito diversa a estrutura de educação e formação profissional que vem resistindo ao culto de globalização, e continua se reproduzindo em todo mundo.

De outro lado, esta mesma questão da empregabilidade¹ escapa dos conceitos tradicionais e sugere ser a formação educacional convencional, diga-se, tradicional, incapaz de respondê-la, sendo urgente a observação dos modelos de competências e habilidades adequados à pós-modernidade que nem sempre são perceptíveis nos currículos formais das instituições de ensino. Neste sentido, propostas ideológicas vêm impregnando a forma de produzir e gerir a força de trabalho. Entre as “novas” ideologias está presente a “pedagogia das competências” para empregabilidade, que prega que o trabalhador tem que estar apto e aberto ao trabalho de forma plena e total. Esta recomendação (exigência) vem imprimindo mudanças no processo de trabalho das mais variadas profissões, bem como também no estilo de vida. Diante da centralidade que assume a pedagogia das competências e habilidade básicas que têm como definidores de seus conteúdos: o mercado, é que se sustenta à proposta da competência para empregabilidade à tese de que a qualificação intelectual é a principal fonte de competência do mundo moderno.

Na particularidade deste estudo, a ênfase recai sobre o trabalho e a formação do docente no ensino superior em uma universidade pública de pequeno porte. Em uma perspectiva dialógica valorizam-se as relações entre professor-formador e professor-aluno, os saberes construídos por eles, a prática como objeto de estudos e a análise destes sob a luz de teorias educacionais. O professor-formador situa-se como mediador nos encontros e experiências formativas, investindo em interações que privilegiam a troca de idéias, as vivências, a discussão coletiva sobre as práticas, o saber já acumulado pelo grupo e os movimentos de teorização das ações docentes (ZABALZA, 2004).

Freire (1996) afirma que a prática educativa deve estar revestida de um saber-fazer e de um saber-ser exercitados, em que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria e prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24). Defende que, no desenvolvimento docente, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43). Assim, é na busca da construção de um conhecimento prático e na reflexão crítica sobre as práticas que

¹ Empregabilidade: a função econômica atribuída à escola e ao sistema de formação profissional passa a ser a empregabilidade, mediante a aquisição de competências individuais e numa perspectiva atomizada e modular de conhecimento. No plano ideológico, desloca-se a responsabilidade social do Estado para o plano individual. A ênfase já não é mais em políticas de desenvolvimento de emprego, mas na construção de competências e habilidades que torne os indivíduos empregáveis.

a categoria do saber docente busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão.

Desse modo, tomar a própria prática docente, em um movimento de ação-reflexão ação, como um dos pontos de partida para empreender mudanças no cotidiano do ensinar e aprender compreende a *articulação teoria e prática*, na medida em que o trabalho acadêmico do professor precisa ser confrontado com as teorias existentes. Constituem espaços de aprendizagem por meio do diálogo crítico com a literatura: explicitar o que se faz, conhecer e discutir sobre teóricos que abordam conteúdos relativos ao processo ensino-aprendizagem, estabelecer vínculos entre os dados de pesquisa e as experiências — isto parece configurar a formação docente em saúde como um processo em construção.

Por outro lado, Paiva (1998, p. 28) alerta que “indo além do mundo industrial, existem consensos sociais sobre o caráter geral e intelectual da formação exigida no mundo competitivo e moderno que emergiu com o fim da era keynesiana”. Habilidades e qualificações como: elevada capacidade de abstração, de concentração e de exatidão ao lado da capacidade de comunicação verbal, oral e visual, são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho. Observa-se que as fronteiras entre trabalho manual e intelectual, e entre espaço profissional e doméstico, tendem a se reduzidas. Muitos autores, a exemplo de Paiva (1998), Helena Hirata (2002) e Daniele Kergoat (1989), vêm se perguntando se não estaríamos frente ao fim da tradicional divisão do trabalho, na medida em que o trabalho intelectual acopla-se de forma cada vez mais visível com o trabalho manual.

Sabe-se que não é nada simples e cada vez se mostra mais desafiante saber de fato qual a qualificação exigida neste novo mundo pós-moderno, pois, ao mesmo tempo em que se exige uma qualificação real, ou seja, formação de base sólida e de qualidade, exigem-se virtudes capazes de assegurar uma adaptabilidade constante como também um elevado patamar de resistência psíquica, que vai além dos muros do ensino institucional e formal. Assiste-se, assim, o reordenamento social das profissões com profundas implicações salariais, de *status* social, *status* profissional e de qualificação, e isto tem embaralhado as cartas no que diz respeito ao possível espectro profissional futuro. Além disto, este processo ocorre junto com a complexificação, ampliação e sofisticação da formação.

Não ocorre apenas o desaparecimento de setores qualificados e o surgimento de novos, com novas demandas; mas uma clara desvalorização das profissões tradicionais em

todos os níveis de qualificação. Trata-se de um processo amplo que embora varie de acordo com condições diversas de mercado de trabalho e com os aspectos culturais de cada país, vem atravessando o mundo dito “pós- moderno” e globalizado e está redefinindo a compreensão do papel de cada profissão.

No mundo do Direito não é diferente. Os modelos teóricos moldam, com maior rigor, pouco importa, as práticas e instituições sociais e, é evidente, também as práticas e instituições jurídicas. Ora, o que caracteriza as práticas e instituições jurídicas no Brasil de hoje é a crise. Quer dizer, a progressiva insatisfação de setores sociais cada vez mais amplos com as práticas e instituições jurídicas ainda dominantes. As práticas jurídico-sociais dominantes no Poder Judiciário, no mercado de trabalho e no ensino jurídico são moldadas a partir de modelos teóricos com os quais interagem. Esses modelos incluem necessariamente uma concepção sobre o que é jurídico e o que não é jurídico. Em outras palavras, sobre o que deve ser ensinado numa faculdade e o que não deve ser ensinado. Sobre o que deve ser pesquisado na área do direito e o que não deve. Sobre as áreas do mercado pertencentes ao advogado, as não pertencentes, e sobre os limites normativos da hermenêutica jurídica, por exemplo.

Uma nova postura em relação ao conhecimento na área do Direito passa, necessariamente, pela implantação de novos espaços formativos na universidade que tragam o diálogo educação-direito-cidadania como eixo central. No escopo das superações projetadas, impõe-se o aprofundamento das reflexões sobre o professor e sua formação docente no contexto do ensino superior em direito anunciando-se uma nova rede: a *interdisciplinaridade*, os processos formativos e o reconhecimento dos professores como sujeitos. A formação como processo de reflexão envolve o exame constante das próprias experiências e o diálogo crítico com as teorias pedagógicas, com o reconhecimento de que a postura reflexiva deve marcar o trabalho docente e, portanto, precisa ser explorada no processo de formação do professor, uma vez que favorece a construção da autonomia para identificar e superar dificuldades do cotidiano. O professor orienta suas ações por teorias, explícitas ou não, as quais traduzem seus modos de conceber os alunos, as funções da universidade, o lugar da ciência, as produções científicas. A formação como processo reflexivo supõe a apreensão dessas teorias e sua discussão, habilitando os professores a pensar, criticar e propor outros itinerários para as relações com o aluno e o conhecimento.

A emergência do conceito de interdisciplinaridade, nos anos 70, vincula-se à aspiração de integração, em resposta a então crescente fragmentação da ciência. Esse conceito ganhou novos contornos a partir das transformações no âmbito das epistemologias científicas, redimensionando o papel das disciplinas, bem como do reconhecimento dos diferentes percursos metodológicos possíveis para se produzir saberes sobre os problemas sociais. O trabalho interdisciplinar questiona a produção e a socialização do conhecimento científico, uma vez que se interroga a respeito da (im)possibilidade de uma única perspectiva responder à tarefa de desvendamento, explicação e intervenção na realidade. O modelo de ciência que tem como referencial a compartimentalização do conhecimento em disciplinas, fragmentando o saber e estabelecendo dicotomias em torno das relações entre teoria e prática, razão e emoção, pensar e fazer, parece estar sendo abandonado por não atender mais às demandas da sociedade e da própria comunidade científica.

Este abandono implica a construção de um novo sistema de referência que, superando o anterior, amplie as possibilidades humanas de conhecer, interrogar, duvidar, atuar no mundo. Instaure-se, assim, um período de transição em que o velho modelo luta para manter sua força e hegemonia e o novo, ainda não plenamente constituído, enfrenta críticas e resistências agudas. Furlanetto (2000) afirma que o movimento interdisciplinar não se restringiu à simples integração dos conteúdos, mas avançou para a intersecção de territórios disciplinares, ampliando e desdobrando o seu papel. Este movimento evolui em um panorama polissêmico, condicionado pelos diversos contextos culturais e acadêmicos, sendo ainda recente o investimento na clarificação conceitual. Lenoir (1998) reitera que a teoria interdisciplinar encontra-se em construção.

Com perspectiva similar, Fourez (2001) aponta a complexidade de se lidar com a interdisciplinaridade, pois esta se configura em zonas de fronteira entre as disciplinas, criando ilhas de racionalidade que, na ótica do autor, representam reorganização de saberes a partir de situações singulares, considerando o contexto, os sujeitos envolvidos, as interlocuções privilegiadas, os objetivos delineados, os resultados esperados. Na diversidade que marca as conceituações e práticas interdisciplinares, é possível identificar pontos em comum: o sentido de relação, a valorização da história dos diferentes sujeitos e disciplinas envolvidos, o movimento de questionamento e dúvida, a busca por caminhos novos na superação de problemas do cotidiano, a ênfase no trabalho coletivo e na parceria e o respeito pelas diferenças. A interdisciplinaridade constitui, assim, um dos caminhos para que áreas científicas delimitadas e separadas encontrem-se e produzam novas possibilidades.

O currículo do ensino jurídico, o perfil profissional do advogado, os limites da interpretação jurídica ou a ineficiência do direito positivo só superficialmente são apenas problemas sociológicos, políticos, administrativos ou educacionais. Seria simplismo reduzir a insatisfação com o ensino ou com o Judiciário a uma mera questão de modernização administrativa, de insuficiência orçamentária ou de ideologia política. Nesse sentido, uma das características da presente insatisfação social para com as práticas e instituições jurídicas coincide com um real descontentamento com os limites do currículo e com a área de atuação do advogado e do judiciário. Isto, por sua vez, exige que se tenha como questão aberta o assunto relacionado aos limites dos sistemas jurídicos e/ou dos pressupostos do processo de construção do “objeto” chamado direito.

Nesse processo de reflexão é indispensável existir articulação entre as diversas categorias componentes do campo do Direito, bem como a definição de objetivos para a área adequados as especificidades espaciais e temporais. Tal articulação, contudo, não é mera tarefa de coordenação técnico-burocrática, é mais ampla. De outro lado, os objetivos comuns não podem ser forjados unilateralmente, por quem quer que seja, agência do Estado ou facção da comunidade acadêmico e científica. Ambas as tarefas são mais complexas, exigindo, dos que têm a responsabilidade de formular e praticar políticas educacionais e científicas, uma concepção mínima sobre questões relativas aos aspectos do progresso no campo da educação, ciência relacionada aqui ao campo do Direito, com base em estudos dos meios e recursos disponíveis para que seja sintonizado com os objetivos maiores da sociedade brasileira, enquanto todo heterogêneo que é.

Nesse sentido, é preciso enfatizar a necessidade simultânea de uma concepção epistemológica sobre o progresso da ciência, dos impactos sobre o campo do Direito quanto das novas demandas postas para o campo da educação. Esse processo em sua continuidade histórica assume uma dupla dimensão: simplifica e faz convergir complexidade e heterogeneidade, e ao mesmo tempo renova, a complexidade e a heterogeneidade. É a partir desse combate historicamente situado que são produzidas novas verdades e novas explicações dos fenômenos constatados.

Nesse processo de aproximações e distanciamentos entre a área do Direito e a realidade social, ocupa lugar central as Diretrizes Curriculares dos Cursos Jurídicos, consoante avistável na legislação em vigor, baseada na Lei nº 9.394/2004 (que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional), na Lei nº 10.172/2005 (estabelece o Plano

Nacional de Educação) e especialmente na Resolução CNE/CES nº 09/2004 (instituidora das diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito). Neste ponto, frise-se que especialmente as diretrizes curriculares dos cursos jurídicos demonstram cabalmente a necessidade do *desenvolvimento de habilidades e competências* que não eram pensadas antes da globalização tal qual se enxerga hodiernamente.

As exigências para os profissionais jurídicos, a partir deste marco, escapam das questões meramente dogmáticas apreendidas durante a graduação e atingem inexoravelmente a exigência de diversos modelos de comportamento para o exercício de uma variada gama de funções possíveis no mundo jurídico. Dito de outro modo, significa que o campo do Direito também está sofrendo profundas transformações, buscando se adequar às transformações condicionadas pela mundialização, do mundo “pós-moderno”. Espera-se do profissional que ele domine plenamente as teorias necessárias à apresentação das soluções jurídicas para problemas pré-existentes, permitindo ainda que ele esteja apto a prevenir possíveis problemas futuros. Pretende-se que o exercício profissional se realize através do trabalho em equipe, com uma relação comunicativa forte, focada num processo de aprendizagem contínuo, devendo ter formação polivalente, atingindo diversos campos do conhecimento simultaneamente. Para isso, colocam-se novos requisitos de qualificação, ampliados com novas dimensões de competências e habilidades sociais. Observa textualmente José Renato Nalini (1998, p. 78):

O operador do Direito, chamado a incidir a norma no mundo real, deve ser fruto de uma **formação consistente**. O sistema de memorização do direito positivo codificado, mediante preleções a cargo de docentes desestimulados, mal remunerados e com o interesse voltado a outras ocupações, em definitivo não está funcionando.

O bacharel do próximo milênio há de ser uma criatura essencialmente **ética**. Atenta a cada fato da realidade, consciente da necessidade de enfrentar questões que não são explicadas pelos códigos, chamada a ouvir, a conciliar, a aproximar partes antagônicas, a cooperar com a realização concreta do justo.

Se não dispuser de talento para descobrir-se protagonista de uma nova cena jurídica, há de lhe ser propiciada habilitação para enfrentar o desafio. A ênfase do aprendizado há de ser conferido às matérias humanísticas, não às disciplinas técnicas. A dogmática de pouco lhe servirá para vivenciar uma carreira cujo **design** vem sofrendo contínuas transformações. (sem grifos no original).

Inês Pôrto, refletindo sobre os cursos jurídicos e o modelo de formação profissional, faz incursões interessantes sobre a temática, relatando a preocupação daqueles que se inquietam com um projeto pedagógico para um campo jurídico em crise. A autora pensando, por exemplo, sobre a influência do modelo dogmático na estruturação dos cursos jurídicos, assevera a inviabilidade do recepcionamento único deste paradigma porque ele “reflete uma univocidade que deve ser questionada no mundo pós-moderno” (PÔRTO, 2000, p. 54).

Assim, sugere ela, recepcionando a percepção de Boaventura dos Santos (*apud* PÔRTO, 2000, p. 35), a necessidade de classificar os quatro contextos específicos da vida: cidadania, mundo doméstico, produção e mundialidade para melhor compreender as necessidades da educação jurídica.

O primeiro contexto, a cidadania, representa a relação entre o indivíduo e o Estado, amarrada nas concepções jurídicas estatais e limitadas por estas amarras. O contexto doméstico é traduzido pelas relações familiares, cujo paradigma jurídico deve realçar o afeto. No que se refere ao mundo produtivo, Santos (*apud* PÔRTO, 2000, p. 36) observa que as relações do processo de trabalho têm como mecanismo de poder a exploração, a qual o direito atribui juridicidade. Por fim, a mundialidade reflete as ações internacionais acobertadas pelo campo jurídico, fundado na maximização da eficácia nas relações econômica mundializadas. Ditos contextos pós-modernos incidentes no mundo jurídico não podem receber a tratativa tradicional do dogmatismo jurídico, eis que a linearização da interpretação jurídica e a limitação da investigação jurídica ao ponto de partida inegável² representado pelo ordenamento jurídico não é suficiente para apresentar soluções para as demandas atuais.

A esse respeito, alguns autores vêm se debruçando sobre a questão da formação como objeto de reflexão, especialmente no que tange a variável gênero no processo de formação na particularidade do contexto jurídico. O deságio que se coloca a todos, sejam juristas-filósofos, juristas-técnicos, juristas, sociólogos ou educadores é o reintroduzir a questão da justiça no âmbito da ciência jurídica sem destruir a necessária objetividade científica.

No Brasil de hoje, a preocupação com a legitimidade do desempenho profissional do advogado público ou privado, do Ministério Público, do Poder Judiciário e do direito positivo estatal reintroduz forçosamente a questão do valor no âmbito da ciência jurídica. Isto exige que não se reduza a teoria da justiça ao legalismo, que no fundo é também uma tentativa de excluir a questão da justiça do âmbito do conhecimento jurídico positivo, conforme pensamento de Falcão (1983, p. 1983). Em sentido correlato, Nalini (1998, p. 83)

² A inegabilidade do ponto de partida é um pressuposto jurídico de que o ordenamento jurídico deve apresentar resposta para todas as questões jurídicas. É flagrantemente observado na dicção do art. 4º da Lei de Introdução ao Código Civil quando estabelece que “*Quando a lei for omissa, o juiz decidirá o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito*”, dispositivo que guarda compatibilidade com o art. 126, do Código de Processo Civil (“*O juiz não se exime de sentenciar ou despachar alegando lacuna ou obscuridade da lei. No julgamento da lide caber-lhe-á aplicar as normas legais; não as havendo, recorrerá à analogia, aos costumes e aos princípios gerais de direito*”)

especifica que o ensino jurídico deve contemplar todos os aspectos de uma determinada realidade sustentado na tridimensionalidade do direito, percebendo que a norma deve estar acoplada ao fato e ao valor, possibilitando ao profissional a consciência da validade do ordenamento jurídico como instrumento capaz de apresentar soluções para os conflitos, sempre com base no tripé: fato, valor e norma.

Nessa linha de reflexão, Junqueira (*apud* PÔRTO, 2000, p. 96) analisando a situação dos cursos jurídicos no Brasil, observa não haver preocupação com a competitividade ou com os perfis profissionais do corpo discente, percebendo ainda que a par das inovações curriculares já em voga naquela data (1998), havia uma compartimentalização da crítica introduzida nas disciplinas do chamado currículo básico (filosofia, antropologia, sociologia, etc.), permanecendo as denominadas disciplinas técnicas (direito civil, direito processual civil, direito comercial, direito penal, etc.) eivadas do velho dogmatismo.

Prosseguindo na análise dos cursos jurídicos, a mesma Junqueira (2001) adverte sobre a existência de imbricações de gênero nas carreiras jurídicas, apontando as diferenças avistáveis entre as profissionais e os profissionais que exercem funções na advocacia ou na magistratura. Ela chama a atenção, por exemplo, que as juízas se confrontam diariamente com a ambigüidade, porque enquanto nas suas vidas profissionais buscam aplicar as diretrizes das igualdades constitucionais, no espaço doméstico verificam que esta isonomia não se reproduz. Na esfera privada, apesar de todo o desempenho manifestado na esfera pública, perpetua-se a “divisão sexual dos papéis domésticos em que, a ela, cabe servir e ao homem cabe ser servido” (JUNQUEIRA, 2001, p. 45).

A literatura consultada informa sobre a ambigüidade que estas profissionais vivenciam, conduzindo, entre outras perguntas, às questões não respondidas: Se é suficiente a socialização do mundo jurídico para afastar os modos de pensar as questões jurídicas? Se o ingresso das mulheres na magistratura implicaria no abandono das posições femininas para assumir o que algumas intitulam de entendimento assexuado, mas que na verdade representariam papéis masculino?

Reflete Junqueira (2001, p. 48) sobre a situação de trabalho das advogadas e, a despeito da inserção da mulher na advocacia (como em outras áreas), assegura serem reais as situações de desigualdade, existindo barreiras para o pleno exercício profissional, impedimentos estes que estão dentro e fora da carreira jurídica em destaque. De outro lado,

adverte no mesmo texto que as advogadas brasileiras não falam uma língua única, havendo diferenças entre aquelas que atuam na área societária/cível e as que trabalham na área criminal. Ditas diferenças estão presentes não somente entre os nichos de exercício profissional, mas também dentro deles.

Diante disto, a representação Shakespeariana da advogada se mostra atual. Assim, a mulher advogada deve interiorizar a cultura masculina para ser respeitada, de modo que, caso se espere uma feminização dos escritórios de advocacia, ela somente poderá acontecer no futuro, porquanto no presente o acesso feminino à carreira requer a masculinização da mulher advogada para que ela possa conquistar seu espaço e esta masculinização inibe momentaneamente o processo inverso.

Pondera a pesquisadora, exemplificando que “nos Estados Unidos estão sendo propostas alternativas de meio-expediente, horários flexíveis, licenças remuneradas, etc.” (JUNQUEIRA, 2001, p. 51), mas que, contrariamente, no Brasil estas questões ainda não são cogitadas, o que leva a autora a indicar sua expectativa em relação à pesquisa realizada, no sentido de que é preciso quebrar a cultura do silêncio e analisar as discriminações e diferenças porque elas existem.

Torna-se evidente que o conceito de *igualdade* assumiu novo "tom" nas versões críticas ao regime liberal do *welfare state*, principalmente no capítulo referente às políticas dedicadas ao trabalho remunerado da mulher e ao acesso ao processo decisório. Se não se focar a atenção na necessidade de realizar uma análise dos conceitos empregados, mapeando seus usos e suas aplicações, corre-se permanentemente o risco de confundir o abstrato com o empírico, valendo-se assim de uma terminologia ambígua e duvidosa, que, ao invés de abrir, fecha as portas para uma conversa ou comunicação com os outros e com o mundo, sendo estas as razões que impõem que a base conceitual relacionada ao gênero seja bem explicitada.

A origem do Interesse pelo Objeto de Estudo.

Diante desta inserção preliminar, cumpre justificar o interesse pelo estudo do objeto de pesquisa “**Transformações Contemporâneas, Impactos Na Formação No Campo do Direito: Um Estudo De Caso na UFS (2001-2005)**”. As argumentações apresentadas são objeto de reflexões no cotidiano da prática profissional da autora tanto no exercício da advocacia privada, quanto (*e especialmente*) na docência no ensino superior em instituições pública e particular. Nessa trajetória foi possível perceber haver algumas lacunas no contexto

da formação profissional no campo do direito, não apenas relacionadas com a necessidade de perfis profissionais para atender às novas demandas postas pelas transformações da sociedade contemporânea, mas também, com respeito a imbricações relacionadas à abordagem de gênero no processo de formação na população observada.

Não se deve esquecer ainda, nesse contexto, enfrentarem a América Latina e o Brasil problemas de diversas ordens para a construção democrática, entre os quais merecem destaque aqueles derivados de um sistema jurídico formalista, desatualizado e pouco sensível à justiça na diversidade. Os exercícios de formulação normativa e avanços produzidos em laboratório de especialistas desconectados dos avanços internacionais e das particularidades da realidade brasileira não conseguem enfocar adequadamente os núcleos problemáticos. Desse modo, é necessário, ter um novo ponto de partida uma nova cultura de direitos, onde todos, incluindo as mulheres, sejam plenamente incorporados nos processos de elaboração das normas. A tarefa democrática é ampliar os direitos e abolir as exclusões. Hoje não é admissível que o fato de pertencer a um gênero, sustente uma das mais flagrantes discriminações no início do século XXI.

Nessa linha de argumentação, o interesse pelo objeto de estudo apóia-se em questionamentos sobre os impactos teórico-metodológicos das transformações contemporâneas, sobre a introdução das inovações tecnológicas no mundo do trabalho, acerca da formação diferenciada por atributos de gênero e ainda sobre as conseqüências práticas de projetos de profissionais no campo do Direito. A pretensão é captar as representações dos profissionais que exercem o magistério jurídico, contrapondo a percepção daqueles que estão envolvidos com a carreira da magistratura ou do Ministério Público às representações construídas pelos demais membros do universo docente do departamento de Direito da UFS.

O interesse pelo tema surgiu, em verdade, após ter sido a autora habilitada, através de concurso público simplificado, a função de professora substituta da cadeira de Direito Tributário e Financeiro do Curso de Direito da Universidade Federal deste Estado. O desenvolvimento da atividade acadêmica e o contato com os alunos em sala de aula foram os elementos motivadores, tendo, a experiência da docência, incutido alguns questionamentos de ordem prática.

Do ponto de vista objetivo, do conteúdo programático não resultaram grandes indagações, pois as disciplinas jurídicas, em sua grande maioria, possuem vasto acervo

bibliográfico, permitindo uma visão panorâmica da matéria a ser ministrada. Assim, não houve dificuldades para seguir as ementas das disciplinas. No sentido inverso, o que levou às reflexões foi o simples fato, por demais conhecido dos pesquisadores na área educacional, sobre a formação dos docentes de curso superior que são submetidos à experiência da sala de aula, sem que tenham tido qualquer formação pedagógica. Neste sentido, Luiz Antônio CUNHA (2004, p. 04), no artigo intitulado “*Desenvolvimento desigual e combinado do ensino superior – Estado e Mercado*” assegura, sem quaisquer dúvidas, que no ensino superior “a improvisação foi a tônica geral e persistente... onde a cátedra não passava de uma instituição mais ligada à dimensão simbólica do que propriamente acadêmica” (CUNHA, 2004, p. 04),

Assim sendo, considerando que a contribuição do debate, no campo da educação, é trazer à tona a formação e constituição do ensino superior no campo do Direito, a necessidade de formação de recursos humanos altamente qualificados, emergiram questionamentos no sentido repensar condições de trabalho mais igualitárias no campo do Direito: Como são percebidas pelos docentes as principais mudanças curriculares no curso de Direito sob a égide das Diretrizes curriculares? Qual o perfil dos docentes e do perfil idealizado para o profissional jurídico formado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS)? As questões relativas à globalização, à reestruturação produtiva, às políticas públicas fazem parte das discussões curriculares? Como os docentes percebem os impactos das transformações contemporâneas, das inovações tecnológicas na formação no campo do Direito? Como são valorizados os novos perfis profissionais dotados de novas qualificações e competências para o trabalho integrado em equipes?

Os docentes homens e mulheres apresentam expectativas diferentes de acordo com o sexo em relação a formação e construção de projetos de carreiras no campo do direito? Como as mulheres docentes integram seus papéis nas distintas esferas produtiva e reprodutiva, na vida profissional e na vida familiar? Estes questionamentos orientaram a proposta deste estudo e levaram a reflexão sobre os impactos das transformações contemporâneas na formação no campo do Direito formado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Diante destas inquietudes, este estudo busca apresentar respostas para os suscitados questionamentos, procurando relacionar o mundo do trabalho e a educação, atribuindo especial destaque as representações dos profissionais que exercem o magistério jurídico,

contrapondo a percepção tanto daqueles que estão envolvidos com a carreira da magistratura ou do Ministério Público, quanto com os demais membros do universo docente do departamento de Direito da UFS. Torna-se premente identificar como eles percebem as exigências feitas aos profissionais jurídicos no que se refere às habilitações e competências no mercado de trabalho globalizado, incorporando os novos paradigmas e paradoxos das relações de trabalho relacionados com a educação formal.

Objetivos e Justificativa

Sendo a formação educacional jurídica tema de extrema importância tanto para os operadores do campo do Direito, quanto para a sociedade como um todo, tem-se como objetivo geral analisar sob a perspectiva histórica e através de um recorte de gênero, os impactos das inovações tecnológicas e organizacionais no ensino superior, destacando o processo de formação no curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe sob a ótica dos docentes, envolvidos ou não com a função da prestação jurisdicional (magistratura) ou com a carreira do Ministério Público.

Como objetivos específicos, buscar-se-á:

- ✓ Resgatar o processo histórico, a origem e a criação dos cursos de Direito em Brasil e em Sergipe.
- ✓ Caracterizar o processo pedagógico do curso de Direito, as mudanças ocorridas na contemporaneidade, a forma como tem incorporado as novas demandas e exigências de formação e qualificação profissional.
- ✓ Traçar o perfil dos alunos ingressos do curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe, no período de 2001-2005³.
- ✓ Compreender as representações dos docentes e das docentes do curso de Direito sobre as demandas de um perfil profissional que atenda as novas exigências de qualificações e de novas competências diante dos impactos das inovações tecnológicas e organizacionais no contexto do trabalho.
- ✓ Observar as vivências e desafios enfrentados para a construção diferenciada de trajetórias, projetos de formação e carreira dos docentes mulheres e homens .

³ A escolha do referido interregno se justifica porque justamente no ano de 2001 ocorreu a última grande reforma curricular no curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe, consoante aponta a Resolução nº 21/01 do CONEP, de 29 de agosto de 2001. Atualmente há outra reforma em curso que se encontra aguardando aprovação pelo CONEP.

O estudo inserido na linha de pesquisa “*Novas Tecnologias, Trabalho e Educação*” do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, pretende contribuir com novos conhecimentos e informações sobre o processo de formação no ensino superior, por meio da análise do perfil do corpo docente do Departamento de Direito. Espera-se que o conhecimento produzido venha ao mesmo tempo contribuir para a reflexão sobre a formação e o novo projeto pedagógico do curso, com a incorporação de novas demandas, novos conteúdos disciplinares propondo alternativas para adequação às novas exigências dos profissionais e da sociedade.

Em contatos informais com o anterior e com o atual Chefe de Departamento de Direito, bem como com alguns alunos, foi possível perceber certo “descontentamento” com o projeto curricular. Esse fato tem sido justificado pela velocidade das mudanças no mundo globalizado, a exigência de constantes posicionamentos acerca das engrenagens que movem a matriz curricular. Isto quer dizer, em outras palavras, que as mudanças no projeto pedagógico não acompanham a velocidade das mudanças sociais e isto justifica incontestavelmente as dificuldades no processo de formação jurídica. Estes aspectos visualizados inicialmente através de contatos informais, foram evidenciados no decorrer da pesquisa, nas representações dos entrevistados.

Compreende-se que a história contemporânea desenvolve-se em ritmo acelerado, e as inovações tecnológicas apresentam contrapartida no mundo econômico, político, e sociocultural, acarretando transformações profundas no modo de viver e pensar, produzir e reproduzir conhecimentos, a formação, **a lei e a prática dos operadores do direito**, muitas vezes, não acompanham essa evolução social. Daí o porquê da necessidade inclusive do uso da hermenêutica jurídica e de uma postura crítica perante o direito para reeditar o sentido da lei e da formação nesse campo.

Tomar a docência universitária em Direito como prática social interdisciplinar favorece a discussão dos pressupostos que têm orientado não somente a reordenação das práticas desenvolvidas, mas também as políticas desenvolvidas para os profissionais de direito. Há necessidade de redefinir referenciais e relações com diferentes segmentos da sociedade no sentido de a universidade construir um novo lugar social, mais relevante e comprometido com a superação das desigualdades. Compreende-se que no campo do Direito é indispensável que a produção de conhecimento, formação profissional e prestação de serviços sejam tomados como indissociáveis de uma nova prática.

É salutar a consideração do *pluralismo social* que, em sendo validado, seja capaz de equilibrar, pelo menos em parte, antagonismos, harmonizando interesses, mediante processo de construção de categorias, princípios gerais para que melhor preencham o sentido das leis e possibilitem aos magistrados e aos profissionais operadores do direito o exercício de uma de suas atribuições: *fazer justiça alterando as desigualdades, entre as quais as desigualdades de gênero*. Desse modo, é mister pensar o direito no sentido de fomentar uma postura crítica da sociedade que de fato respeite o indivíduo em suas necessidades básicas e em suas subjetividades. Assim, para que se opere essa revisão paradigmática alterando o modo de ver e interpretar o direito, devem-se considerar as diversidades, os antagonismos, as pressões sociais que precedem a formação de uma norma jurídica.

Com base na observação empírica e na revisão da literatura pertinente foi possível prognosticar que não há uma efetiva adequação do currículo atual do curso de direito da Universidade Federal de Sergipe com o perfil profissional que está sendo exigido pelas diretrizes curriculares no que se refere à qualificação e competências. Da mesma forma as práticas pedagógicas não incorporam os ideais do projeto pedagógico, das diretrizes curriculares e das exigências do mundo globalizado.

Ainda é possível prognosticar que no campo do Direito - docentes homens e mulheres, bem como advogados(as), juízes(as) em geral, tendem a apresentar distanciamento da importância de refletir sobre a abordagem de Gênero. Conquanto as matérias e conteúdos relacionados à gênero e equidade possam depender do contexto, parece muito evidente que o *papel docente* é um tópico que pode ser considerado *essencial* em qualquer programa de formação docente – mas particularmente no campo do direito em relação às questões da equidade. Haja vista tratar-se de um conceito central e de fundamental importância, considerou-se que a abordagem de direitos humanos que vem se construindo é apoiada em um conjunto de instrumentos, como tratados, convenções e declarações, visando configurar uma nova ordem internacional na qual se destaca a idéia de cidadania universal. Melhor dizendo, ao mesmo tempo em que os direitos humanos se universalizavam, ocorria um processo de especificação desses direitos. Eles passaram a conjugar-se, não mais a partir de um conceito abstrato de humanidade e, sim, baseados no reconhecimento da diversidade.

Esse conceito plural de sujeitos de direitos (mulheres, crianças, grupos étnicos e raciais) está na base da nova linguagem dos direitos humanos, que também reconhece e incorpora novas dimensões, como gênero, raça e etnia, idade, reprodução, sexualidade, e a

luta contra a violência doméstica, que passa a ser reconhecida como violação de direitos humanos. Os debates em torno de uma moderna concepção de humanidade, não mais calcada apenas na figura abstrata do homem, impulsionaram a adoção de políticas públicas e leis nos campos da saúde sexual e reprodutiva, do trabalho, dos direitos políticos e civis e deram grande visibilidade ao problema da violência de gênero.

A esse respeito, refletindo sobre direitos, são significativas as contribuições de Norberto Bobbio (1992) quais sejam: a de que direitos são históricos, nascem no início da era moderna com a afirmação da concepção individualista de sociedade e a que afirma que constituem no principal indicador do progresso da civilização humana. Por mais que pareça simples, de fácil constatação, é importante ressaltar que a idéia de que seres humanos possuem direitos é invenção moderna, que se consolidada, sobretudo, nos séculos XVII e XVIII com os teóricos jusnaturalistas. O surgimento das idéias de estado de natureza e do homem natural portador de direitos naturais operam verdadeira ruptura com o passado.

Nesse sentido, alguns aspectos são considerados pertinentes ao focalizar gênero e equidade na formação docente: as matérias e conteúdos relacionados a gênero e equidade na formação docente: sistemas, estruturas e organizações utilizados para apoiar a promoção da equidade no campo do Direito. O ponto de partida adotado é abordar algumas idéias subjacentes, pois é importante expressar nossos próprios entendimentos sobre estas questões e não supor que os outros pensem da mesma forma. Isto acontece particularmente quando e onde se encontram muitas diferenças nas experiências e contextos em que os profissionais da educação trabalham, bem como nas concepções e valores culturais e sociais. As variações também podem existir por razões políticas, econômicas ou temporais; por causa de diferenças de etnia, classe e gênero ou, em função de experiências de vida, de oportunidades e, naturalmente da própria educação ou do processo de formação a que fomos submetidos.

Na formação docente no nível superior, explorar questões subjacentes e nossos entendimentos acerca delas é particularmente importante, pois *as suposições* acerca da compressão dessas questões, por parte de professoras e professores formadores podem ter implicações. A primeira é negar aos estudantes do campo jurídico oportunidades de discutir suas próprias posições e entendimentos dessas questões chave. A segunda, talvez mais importante, é as formadoras e formadores acreditarem que seus estudantes compartilham de seus conhecimentos, concepções e valores, sem sequer oportunizar as discussões.

Chauí (2000) aponta para a discriminação de gênero em vários ramos do direito, por exemplo, na sexologia forense, que segundo a autora, submete as mulheres a uma verdadeira humilhação vasculhando seus corpos e sentimentos à procura do crime, tornando vítimas em criminosas. A autora argumenta, exemplificando que todo o direito penal vem sancionado com um empreendimento de reforçar ideologias acerca do feminino (do 'eterno feminino'). A definição do pudor pela sexologia forense deixa escapar o essencial: a descoberta espantosa e assustadora da diferença sexual, as simbolizações que circunscrevem religiosamente essa descoberta (as idéias de pureza, impureza e o tabu do corpo, sobretudo do corpo feminino menstruado, grávido ou no aleitamento), a ritualização social dessa descoberta (virgindade, castidade, fertilidade) e a percepção difusa de seu perigo.

A esse respeito, para Warat (1994) a lei antidiscriminatória penal é um exemplo da produção de uma febre legislativa decorrente da falsa crença de que, produzindo-se uma alteração nas palavras da lei, se transformam mecanicamente as práticas sociais e os sentidos normativos. Oculta-se assim, o fato de que a ideologia dos intérpretes das normas continua inalterada, a transformação legislativa é uma ilusão e, rapidamente, os novos signatários voltarão as velhas significações. Nessa linha de reflexão, é importante que no ensino superior no campo do Direito a docente e o docente abordem e reflitam a questão da equidade; isto é, sobre os modos como os processos e as práticas educacionais estão inextricavelmente ligados ao potencial e à capacidade de agir dos indivíduos, e sobre o que significa a tarefa docente: uma oportunidade de ajudar aos estudantes a descobrirem e alcançarem seu potencial; a obrigação de assegurar que as atitudes, práticas e comportamentos não reproduzam as desigualdades, mas as desafiem; e o privilégio de mostrar aos estudantes, como as (os) colegas, que, compreendendo as formas como funcionam as desigualdades – isto é, as forças e os processos sociais, culturais, econômicos, políticos, psicológicos, etc., que controlam as identidades – podem encontrar maneiras de desafiar tanto as desigualdades estruturais e institucionais como os constrangimentos e atitudes corriqueiros que ocorrem na prática e que manifestam tais desigualdades.

Neste ponto, com relação as desigualdades de gênero, compreende-se que a mulher era ocultada como sujeito da história, o que traz repercussões sobre o conhecimento da realidade, tendo em vista que a esfera pública é definida pelo trabalho, identificado apenas com o trabalho assalariado, com o foco na vida pública dos homens. Como bem compreende Arnot:

As experiências vividas pelas mulheres, que também compõem uma parte da vida pública (...), são consideradas como pertencentes ao setor privado. Os homens também têm vida privada, papéis e relações que constituem essa vida, mas que não são incluídos nas análises teóricas de suas experiências vividas. (ARNOT, 1984, p. 24).

A mudança de uso do conceito mulher para gênero é consequência da mudança no entendimento do significado de processo de desenvolvimento e como a questão da incorporação da mulher nesse processo se dava ou deveria se dar⁴. O termo gênero é utilizado para sinalizar as características socialmente construídas que estruturam a definição do que é masculino e feminino. O núcleo dessa definição relacional reside em uma hierarquia de poder que estabelece os diferentes níveis de relações sociais existentes na sociedade, possibilita tornar visíveis as inquietudes nos diferentes âmbitos, para estimular, assim, o conhecimento sobre as influências recíprocas entre as dimensões econômicas, políticas e cultural.

Como nos coloca Scott (1991, p.4), no seu uso recente mais simples, “gênero é sinônimo de mulheres”. Para a autora, “para que se compreenda o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”(SCOTT, 1991, p. 21) Segundo Barbieri (1993, p. 5) “torna-se conveniente distinguir os diversos empregos do conceito de gênero, já que a literatura existente nos inícios dos anos 90 nos revela usos não unívocos da palavra”. Ambas as autoras, apesar de estarem se referindo ao uso das palavras mulher e gênero no contexto acadêmico das ciências sociais, estão constatando uma tendência que ocorre também, nas áreas de políticas públicas. Existe um entendimento consensual entre os pesquisadores de que as relações de gênero são relações de poder e, como tal, estruturam as relações em todos os espaços da sociedade.

O conceito de gênero, por ser relacional, supera a idéia das esferas separadas para um e outro sexo, apontando na direção de explicar as relações que ocorrem no seio da “produção” e “reprodução”. Também não podemos dissociar essas duas esferas. As mulheres foram relegadas secularmente à esfera da reprodução, sendo a produção considerado parte do mundo masculino. A utilização da categoria gênero (CRUZ, 2005, p. 47) constitui uma contribuição significativa e oportuna para análise de uma das desigualdades fundamentais do desenvolvimento humano e dos direitos humanos; permite analisar os diferentes lugares de

⁴ A formação em teoria feminista é a responsável pelo alargamento da categoria gênero no Brasil não sobreenfatizar o poder masculino, desconfiar das grandes explicações, explicar o “gueto”, etc., provavelmente porque temos, nas ciências sociais brasileiras, uma forte tradição de engajamento político. (MACHADO, 1992, p. 35)

poder que mulheres e homens ocupam em distintos espaços da sociedade e que devem ser identificados para compreender suas repercussões de forma diferenciada nos aspectos da vida dos indivíduos de acordo com o sexo. Segundo Cruz (2005, p. 54):

O campo dos estudos de gênero busca formulações teóricas interdisciplinares, do questionar a “*construção das diferenças e da igualdade, da universalidade e da particularidade*” ao inserir nas novas dimensões de tempo e espaço modernos, ao discutir as noções estabelecidas, ao possibilitar que novas categorias de análise afluam ou recebam outra ênfase como, por exemplo, a família e o trabalho, chamando a atenção para a natureza totalizante das desigualdades sociais, ou ainda, do questionar a teoria da economia política da educação, pela separação que efetua entre as *esferas pública e privada*.

A partir dos últimos anos, emergiu forte sinalização para substituir os estudos de mulher pelos de gênero, para valorizar as diferenças com direitos iguais, apontar os poderes (ainda que “menores”) das mulheres. Há consenso também na percepção de que para se construir relações mais igualitárias entre os sexos, as raças e as gerações é preciso trabalhar com um marco conceitual que de fato dê conta dessa complexidade.

A dificuldade reside em manter uma clara distinção entre as categorias mulher e gênero, bem como em planejar, nos projetos e programas, a transversalidade da análise de gênero. Expressa uma tensão que permanece quando não se dá a devida importância à definição precisa dos principais conceitos utilizados, por exemplo, dificuldade em caracterizar o tipo de violência: se violência contra a mulher ou violência de gênero. Gênero vai explicar inclusive, porque a violência existe.

Compreende-se, assim, que a ação das mulheres se inscreve em uma prática mais geral, democratizadora e modernizadora da cultura e dos costumes na sociedade brasileira. Os novos aportes, ao introduzirem críticas também ao conceito de *cidadania*, argüíram a posição das correntes feministas existentes, principalmente das feministas liberais cujos reclamos por novos direitos para as mulheres, em defesa da igualdade, deixou de questionar o modelo liberal dominante de cidadania e de política.

Pode-se dizer que o trabalho de pesquisa teve seu marco inicial na fase exploratória do objeto, na busca de respostas para os suscitados questionamentos, visando integrar o mundo do trabalho e a educação. Com este escopo, a pesquisa integra à produção científica da Linha de pesquisa “Novas Tecnologias, Trabalho e Educação” do Mestrado de Educação da UFS a visão dos profissionais acima elencados, para elucidar dimensões do processo de formação, tendo em vista o fortalecimento da formação profissional e acadêmica dos profissionais oriundos desta instituição. Em um primeiro momento se imaginou possível

efetuar uma análise do universo sergipano relacionado à formação jurídica, envolvendo docentes e discentes de todos os cursos jurídicos do Estado. Depois, repensando as possibilidades de operacionalização do projeto de pesquisa, percebeu-se a evidente necessidade de limitar com precisão o objeto de estudo, focalizando a atenção na análise das representações firmadas pelo corpo docente do Departamento de Direito da UFS. Com isto, os atores respondentes da pesquisa reduziram-se aos professores do Departamento de Direito da UFS, o que já não é pouco.

A Estruturação do Trabalho

O trabalho está estruturado em seis capítulos, nos quais se buscou aliar a pesquisa teórica à produção empírica. O primeiro capítulo traz a opção teórico-metodológica efetuada na pesquisa, observando tratar-se de estudo de caso, relatando-se as implicações desta opção.

O capítulo segundo visa fornecer dados preliminares sobre o objeto de estudo, ao tempo que procura fazer uma retrospectiva histórica do curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe.

O capítulo seguinte aborda a importância da filosofia para a construção do objeto Direito, focando especialmente na análise filosófica trazida por Kant, cujas concepções são, na atualidade, recepcionadas por Habermas. Neste mesmo capítulo trazem-se os primeiros aportes teóricos de gênero, sustentado pela percepção de Kant de ser “o belo sexo” inapto para atingir os ideais da maioria, inclusive jurídica, fazendo-se um contraponto do projeto kantiano com alguns dos aportes teórico-filosóficos da atualidade, para não correr o risco do anacronismo.

O quarto capítulo traz uma visão das consequências da modernidade, relacionando as questões decorrentes da modernidade ao Direito. Neste capítulo é possível perceber que as alterações paradigmáticas provocadas pela globalização e pela pós-modernidade influenciam o Direito e são também influenciadas por ele. Isto faz merecer, como não poderia deixar de ser, a análise do nível de comprometimento do projeto pedagógico do curso de direito ante tais questões.

O penúltimo capítulo focaliza as relações de gênero, procurando verificar quais as imbricações do direito com as questões de gênero e como os profissionais da docência jurídica percebem ditas imbricações.

O sexto e último capítulo vem tratar das questões centrais do trabalho, relacionadas ao mundo do trabalho mais diretamente, a forma como foram alteradas as visões dos processos de trabalho e a relação da interação destas mudanças com a educação. Este capítulo vem trazer parte essencial do trabalho empírico, demonstrando como o currículo, ou melhor ainda, o projeto pedagógico do curso foi concebido para atender as qualificações e competências do profissional que se deseja formar.

CAPITULO I

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

1.1. A Opção pelo Estudo de Caso

Todo o conhecimento produzido necessita e deve ser transmitido a outras pessoas com o objetivo de levá-las a pensar e a perceber tanto as coisas familiares de modo diferente, quanto obter novas informações. Assim, realizar uma Investigação de natureza exploratório-descritiva, sobre a produção científica em determinado campo do saber, e em especial no campo do Direito, representa mais um canal de reflexão e socialização de importantes resultados de estudos desenvolvidos.

Assim, nesse tópico é registrado o caminho ou procedimentos metodológicos desenvolvidos a partir dos propósitos da pesquisa. Inicialmente foi realizada a revisão bibliográfica relacionada à temática e ao objeto de pesquisa, utilizando-se de material teórico embasado em referências bibliográficas voltadas à educação, à tecnologia da educação e às questões de gênero, com especial destaque para a bibliografia relacionada aos currículos dos cursos jurídicos.

A pesquisa de natureza qualitativa aborda também dimensões quantitativas, priorizando-se os significados e os elementos culturais das representações das(os) docentes, seus valores individuais e coletivos integrados ao nível macro estrutural. A opção metodológica recaiu pelo *estudo de caso*, pela necessidade de se conhecer situações concretas de trabalho para que, a partir da trama das relações sociais observadas, distingam-se elementos que informem análises globalizantes (macro/micro), ou seja, que possibilitem a compreensão das relações de trabalho no interior do processo de formação e nas relações de trabalho no campo jurídico. Isso porque a heterogeneidade das relações de trabalho é a marca deste momento histórico.

Trata-se de um instrumento didático que surgiu em Havard para introduzir modificações nos padrões de ensino, introduzindo novas formas de aprendizagem, reduzindo a lacuna teórico-prática. Consiste o estudo de caso, segundo Carmo-Neto (1992, p. 295), “num relato sobre um episódio, uma ocorrência, um fato ou um acontecimento”, visando, por

assim dizer, aprofundar-se em um determinado tema, buscando analisar as mais diversas nuances de um objeto pré-estabelecido.

Foi preciso estar atenta na utilização desta metodologia, porquanto já era conhecido que ela pressupunha, de acordo com Carmo-Neto (1992, p. 296), que o objeto de estudo “é ou não importante segundo as perspectivas que se tenha da análise...”, deste modo, o cuidado deve ser redobrado porque “a análise de caso é feita antes mesmo de se começar a escrever, porque já se sabe antecipadamente o que é e o que não é importante” (CARMO-NETO, 1992, p. 296),

Por outro lado, para elaborar um estudo de caso é necessária a consciência do plano de ação do autor do estudo, sendo prudente afirmar a íntima relação entre o estudo de caso e a “*teoria da interação*” de Edward Jones e Harold Gerard. Neste sentido, adverte Carmo-Neto (1992) que o estudo de caso é feito através de uma dada ordenação, valorativa, sobre uma dada perspectiva, sendo muito comum que haja interferência entre o objeto de estudo e o pesquisador, em relações que vão desde a pseudo-contingência até a contingência recíproca⁵.

Em outras palavras, dado o elemento contingência, sendo perceptível que o estudo de caso se produz com base em interações sujeito-sujeito, é preciso ter clareza de que ora se omitem informações e em outros momentos são especificadas informações de relevância para a construção do caso. Assim, diz Carmo-Neto (1992, p. 299) “produzir um caso implica em que cada percepção seja analisada por um amplo leque de possibilidades”, sendo importante notar que quanto maior a perspicácia do pesquisador, maior a possibilidade de novas análises, paralelas ou derivadas daquelas inicialmente propostas.

De outro lado, o estudo de caso também possibilita tratar simultaneamente de aspectos qualitativos, relacionados diretamente às pesquisas desenvolvidas nas áreas sociais, assim como educação e direito, quanto dos aspectos de ordem quantitativa, sempre através de fontes variadas. Laville e Dione (1999, p. 157) observam:

...o estudo de caso visa sobretudo à profundidade. Assim, tal estudo bem conduzido não poderia se contentar em fornecer uma simples descrição que não desembocasse em uma explicação, pois, como sempre, o objetivo de uma pesquisa não é ver, mas, sim, compreender. Esta profundidade ligada ao caso particular não exclui, contudo, toda forma

⁵ Os conceitos referem-se à possibilidade de interferência do pesquisador no conteúdo da pesquisa. Há quatro tipos possíveis de interação: pseudocontingência, onde se observa uma plena ciência dos fatos pelos interlocutores; contingência assimétrica, na qual há subsunção às expectativas do outro, mesmo se contrárias; a contingência relativa, quando a interferência impede que sejam avaliados os planos iniciais de conduta e a contingência recíproca, impossibilitando a mobilidade e as adaptações. Conforme Carmo-Neto (1992).

de generalização. Isso porque o pesquisador tem habitualmente uma idéia clara e precisa do que pesquisa e sabe escolher casos exemplares para logo considerar não somente os aspectos que lhe convém em relação às suas expectativas ou opiniões, mas todos os que podem se verificar pertinentes. É aí que a objetivação desempenha um papel central.

Para se desenvolver o estudo de caso, é preciso ter uma idéia clara do espaço, da visão de mundo de quem fala, sobre o que fala e como estas variáveis se inter-relacionam, tendo-se o cuidado premente de buscar a objetividade em detrimento da subjetividade do pesquisador. Para Triviños (1928, p. 133), o estudo de caso se caracteriza fundamentalmente, do ponto de vista da medida dos dados que ele apresenta, pelo emprego, em geral, de uma técnica estatística elementar. Indica ainda o mesmo autor que

O estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e a abrangência da unidade. Em segundo lugar, também a complexidade do estudo de caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador. Um enfoque a-histórico, reduzido às características culturais de um meio específico no qual se insere a unidade de exame de natureza qualitativa-fenomenológica, é menos complexo, sem dúvida, que uma visão na qual se observa o fenômeno em sua evolução e suas relações estruturais fundamentais. (TRIVIÑOS, 1928, p. 133)

Finaliza Carmo-Neto (1992), observando que no estudo de caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto. Isto se observa pelas inúmeras possibilidades que vão surgindo à medida que o objeto é dissecado, justificando, portanto, a constante necessidade de vigilância para não se afastar dos objetivos primariamente idealizados, invadindo espaços indesejados.

Considerando, portanto, ser o estudo de caso uma metodologia de origem qualitativa amplamente empregada nas ciências sociais, verifica-se que no caso específico dos objetos de estudo relacionados à educação, ciência que serve de instrumento para a "proliferação", para a reprodução e construção do conhecimento, é bastante viável a utilização deste instrumental. Sendo assim, adequado também para o estudo dos profissionais docentes envolvidos no processo de formação no campo do Direito da Universidade Federal de Sergipe, sendo perfeitamente possível a utilização da metodologia "estudo de caso" para analisar a temática proposta.

Para operacionalizar o estudo de caso, o objeto de pesquisa é visto, como não poderia deixar de ser como uma realidade ímpar, sem igual. Necessário perceber e examinar os elementos do contexto que influenciam diretamente na construção do objeto, verificando a

situação específica do mercado de trabalho, as exigências do mundo atual e de que modo os docentes expostos a esta situação e envolvidos com a temática proposta (diretrizes curriculares dos cursos jurídicos e a sua interação com as consequências da modernidade, para transcrever Giddens) são influenciados pelas variáveis relacionadas.

Ora, para levar a operacionalização deste estudo, foi necessária uma análise conjuntural. Isso porque, compreende-se que qualquer análise científica envolve uma gama de ferramentas específicas e adequadas, eficientes e poderosas a fim de que se alcance algum tipo de resultado. Para que se depreenda de uma “situação conjuntural” as suas inter-relações, é preciso se ter uma completa idéia sobre quais são e como atuam independentemente os elementos pertinentes (como se potencializam, anulam, compensam ou mascaram a realidade – qual a importância de cada um, de que forma eles são (in)dispensáveis, quando são cruciais, como incomoda ou agrava uma determinada situação). Compreendeu-se que tais efeitos nem sempre são mensuráveis, previstos ou desejados. Nesse sentido, procurou-se integrar os efeitos sinérgicos, os aspectos macro e micro para se entender de que maneira a atuação conjunta resulta nos efeitos que se quer analisar, nos impactos que interferem no processo de formação no campo do Direito, no intuito de captar a construção das representações, identidade e subjetividade dos profissionais da docência jurídica integrados no contexto particular de uma universidade pública federal.

1.2. Processo de Amostragem - Universo / Amostra

O universo ou população da pesquisa abrange docentes do Curso de Direito da UFS. A docência é realizada apenas no nível da graduação e conta, conforme estatísticas da própria instituição, com 22 professores efetivos e uma média de 12 professores substitutos, dados relativos a dezembro de 2005, segundo Anuário Estatístico da UFS para 2003-2005.

O estudo focalizou a análise das representações dos docentes permanentes e substitutos do Curso de graduação em Direito da Universidade. A escolha dos docentes permanentes se justifica porque estes acompanham as atividades de docência realizadas no Departamento de Direito da UFS de forma duradoura, entretanto, mesmo considerando que os professores substitutos/temporários exercem suas atividades de docência transitoriamente, apresentando experiências rápidas de docência e menor aprofundamento com experiências relacionadas a diversas dimensões do processo de formação, especificamente ao tripé ensino,

pesquisa, extensão, ainda assim, surge a necessidade de incluí-los no universo pesquisado porque eles constituem cerca de um terço do quadro total de professores do departamento.

As disciplinas lecionadas pelos docentes substitutos normalmente requerem um desgaste exagerado, frente a sua rotatividade e acúmulo, não sendo raro que estejam responsáveis por 03 ou 04 cadeiras diferentes simultaneamente. Este aspecto, passando a uma análise crítica, interfere nos resultados do trabalho de formação, uma vez que exige do professor uma preparação para ministrar a matéria incompatível com a própria carga horária e a experiência pregressa.

Quanto ao regime laboral, grande parte do corpo docente efetivo (18 professores) concentra suas atividades em regime laboral de 40 horas semanais. São 02 os docentes em regime de dedicação exclusiva e outros 02 em regime de 20 horas semanais. O quadro não conta com nenhum professor titular atualmente, tendo: 04 professores adjuntos, 12 professores assistentes e 06 professores auxiliares. Do total do corpo docente efetivo, 02 estavam afastados para doutorado e 01 estava cedido. Os docentes substitutos exercem suas atividades em regime de 40 horas semanais. Os dados indicam que os docentes efetivos são na sua maioria mestres em direito (sendo, portanto, 10 os docentes com mestrado), possuindo ainda o núcleo 02 doutores, 08 especialistas e 02 graduados. Os professores substitutos, submetidos a um processo simplificado de seleção, cujos contratos de trabalho são de um ano, renováveis por mais um, são graduados ou especialistas, estando alguns deles cursando mestrado à época do contrato.

Como dito alhures, a totalidade do universo é composto por 22 docentes efetivos e 12 docentes substitutos, entretanto, para fins de tornar viável a realização dos trabalhos, foi feita uma amostragem intencional não-probabilística, escolhendo, dentre o universo da amostra, professores e professoras que exerciam a docência cumulada com as carreiras jurídicas da magistratura, do Ministério Público e da advocacia⁶. Esta escolha se justifica pela possibilidade que detêm os entrevistados de perceber as exigências do mercado de trabalho e contrapor estas exigências ao que vem sendo possibilitado pelo processo de formação.

Sob esta perspectiva, os *respondentes* da pesquisa foram identificados da seguinte forma: considerando que o corpo docente efetivo no período considerado para pesquisa era composto por 14 homens e 08 mulheres docentes, procurou-se mesclar a variável gênero ao

⁶ Note que no quadro docente institucional não existe professor com dedicação exclusiva.

aspecto relacionado à percepção decorrente do exercício profissional extra-magistério. Assim, procurou-se compor a amostra com professores que exercem a magistratura ou atuam no Ministério Público, professoras com as mesmas características, professores e professoras que não façam parte da carreira da magistratura ou do Ministério Público, mas atuem na advocacia. Além destes, foram ouvidos 03 professores substitutos, 02 (duas) docentes e 01 (um) docente, todos estes advogados(as). A escolha englobando professores efetivos e substitutos, como dito alhures, justifica-se ante o fato de que os professores substitutos representam cerca de um terço dos docentes que compõem o curso de direito em estudo.

A escolha dos atores do corpo docente acima referidos foi realizada entre aqueles que tenham acompanhado a trajetória, implantação do projeto pedagógico do Curso de Direito de 2001-2005. Isto se justifica porque foi no ano de 2001 o ano marco da última reforma curricular, tendo sido completado o primeiro ciclo pós-reforma em 2005.

1.3. As Etapas e as Fontes da Pesquisa

A presente trajetória de pesquisa segue as etapas sugeridos por Lincoln e Guba, citados por Judith e Gewandsznajder (1991), para a seleção dos sujeitos e realização da coleta de dados e consiste em:

a) Identificar os participantes iniciais, o que foi feito com base nas justificativas anteriores, buscando-se a ajuda de informantes que tenham conhecimento amplo do contexto estudado, como por exemplo, DAA/UFS, ex-Presidentes e Presidente do Colegiado do Curso de direito da UFS, Chefe de Departamento do Curso de Direito da UFS; b) Ordenar a amostra, compulsoriamente, introduzindo-se novos sujeitos com fulcro a ampliar ou comprovar as informações obtidas anteriormente, por isto que se fala em amostragem não probabilística intencional da pesquisa qualitativa. Neste tipo de amostragem, a escolha dos elementos da amostra é feita de forma não-aleatória, justificadamente ou não. A escolha da amostra é intencional ou por conveniência, considerando as características particulares do grupo em estudo ou ainda o conhecimento que o pesquisador tem daquilo que está investigando. Há ainda a possibilidade da utilização de quotas iguais ou diferentes para observar o que se propõe; c) Focalizar a amostra continuamente, introduzindo-se situações novas a serem pesquisadas, levando em conta sujeitos específicos, d) Encerrar a coleta quando for verificado que surgem os pontos de redundância em relação aos dados já coletados.

De outro lado, realça-se que todo o universo pesquisado apresenta uma característica peculiar no campo da docência, ou seja, acumula atividades da docência com outras atividades relacionadas ao exercício da profissão no campo do direito. Esse aspecto, de certa forma, constitui um dos obstáculos ao fortalecimento de uma cultura de valorização da pesquisa como um instrumento de integração teórica e prática no ensino superior no campo jurídico.

Entre os docentes que integram o quadro efetivo do curso de Direito da UFS, 50% exerce a advocacia (majoritariamente privada), enquanto 50% compõe-se por professores vinculados a carreira do Ministério Público (13,64% do total do quadro efetivo) e a magistratura estadual ou federal (36,36% do quadro total de professores efetivos). Os docentes substitutos atuam majoritariamente na advocacia privada.

Observa-se que na universidade brasileira interagem diferentes modelos de docência: o pesquisador com total dedicação à universidade e uma sólida formação científica, o professor reprodutor do conhecimento e o professor que se dedica à atividade acadêmica, mas carece de uma formação consistente para a produção e socialização do conhecimento. A institucionalização de práticas de formação docente, sobretudo no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, torna-se, assim, fundamental, ampliando os movimentos de comprometimento docente já existentes em algumas universidades.

Não se deve esquecer que o novo referencial para a formação docente reconhece o professor como um profissional produtor de *saber* e de *saber-fazer*, emergindo daí a necessidade de investigar os saberes mobilizados e produzidos pelo docente na sua ação cotidiana. Desse modo, é necessário ampliar as concepções de docência universitária, articulando-a em seus constituintes de *ensino, pesquisa e extensão*. Deve-se, também, nomear e discutir os saberes docentes: curriculares, disciplinares, didático-pedagógicos, experimentais, situando o professor como sujeito do conhecimento (TARDIF, 2002). Situa-lo como tal, entretanto, envolve a construção de novos sentidos para o próprio processo de produção da ciência.

A idéia, então, foi verificar as *representações construídas* por cada um dos elementos da amostra, para levar a efeito a análise de acordo com o perfil profissional e de gênero, avaliando-se, *a posteriori*, a influência na compreensão das representações de acordo com estas variáveis. A representação social do docente envolve a compreensão de temas

como cultura, sociedade, temporalidade, identidades, diferenças, A docência exerce uma força singular no projeto desta construção, contribuindo para constituição e manutenção da forma como os homens e mulheres devem agir socialmente. Não basta compreender apenas o local da representação social, mas é preciso conhecer também seu tempo e cultura. Poderia-se analisar as mais diferentes formas de representação social, entretanto seria fundamental compreender o período em que este homem se representa e é representado socialmente. Analisar as representações sociais de docentes, por exemplo, em perspectiva de gênero remete à constatação de que esse fenômeno se constitui na relação com outros sujeitos sociais.

O ator atua enquanto sujeito e o sucesso desta representação está baseado na capacidade atribuída para desempenhar plenamente seu papel social. A eficácia da representação não está na forma como os indivíduos desempenham suas habilidades socioculturais, mas na expectativa que a sociedade deposita para que desempenhem as funções esperadas. Aqui reside o sucesso ou a falência da aceitação das representações sociais. Nas relações de gênero e na docência esta dinâmica relacional (instituição-sujeito) se dá da mesma forma: a atuação dos indivíduos não está baseada na premissa ética de que “todos são iguais”, mas na necessidade de “representar para diferenciar” e/ou “diferenciar para representar” (Conforme Minayo, 1999).

O conhecimento sobre o objeto tem por base as seguintes *fontes*:: bibliografia, documentos e as entrevistas com os participantes da amostra. A análise da bibliografia contou com uma revisão do estado da arte, refletindo sobre as lacunas encontradas e apresentando sugestões.

A análise bibliográfica conta com abordagens diversas contemplando diferentes posições teóricas na abordagem do objeto. Por exemplo, as concepções de Immanuel Kant, através da qual foram retirados os aportes conceituais do positivismo, educação, Direito e Moral. Autores contemporâneos, com o Anthony Giddens, a partir do qual foram utilizados os conceitos de pós-modernidade, globalização, fichas simbólicas, encaixe, desencaixe, sistemas-peritos e reflexividade na modernidade; Zygmunt Bauman, com os aportes teóricos referentes à modernidade líquida, espaço público, capitalismo pesado e capitalismo leve; David Harvey, tratando de fordismo, taylorismo e acumulação flexível; Tercio Ferraz Júnior, para a compreensão da visão dogmática do Direito; abordagens de teóricos dos estudos feministas, em especial, sobre o paradigma gênero, a exemplo das contribuições de Joan Scott; Marise Nogueira Ramos e Lucie Tanguy, entre outros, cujos discursos remetem à compreensão

conceitual das competências e qualificações, bem como os aportes pedagógicos a eles relacionados, dentre outros autores importantes para a compreensão do tema.

A documentação consultada diz respeito ao processo de alterações das Diretrizes Curriculares no Departamento de Direito da UFS, traduzido na Resolução nº 35/2000/CONEP, que alterou o projeto pedagógico do Curso de Direito da UFS, resultando na Resolução nº 21/2001/CONEP, que reformulou parcialmente o Projeto Pedagógico; no Anuário Estatístico da UFS/Universidade Federal de Sergipe (2003-2005), de onde foram extraídos dados sobre os docentes do Departamento de Direito na UFS, na Constituição Brasileira de 1988, ápice da pirâmide legislativa pátria; na Lei nº 9.394/1996 (que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional), na Lei nº 10.172/2005 (estabelece o Plano Nacional de Educação) e especialmente na Resolução CNE/CES nº 09/2004 (instituidora das diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito).

Selecionados os documentos, foram revistas as categorias de análise. Para selecionar os documentos que interessam ao estudo, tomou-se como sustentação o conceito de *corpus* firmado por Bardin (1995, p. 45), entendido como “um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. No que pertine à categorização, tomou-se o conceito de Franco (2003, p. 51), segundo o qual, a categorização serve para operacionalizar os elementos constitutivos do objeto analisado, tendo, utilizando a linguagem de Bardin (1995, p. 119) como primeiro objetivo “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”.

Como previamente observado, foram utilizadas *fontes primárias*, através de entrevistas semi-estruturadas. O instrumento de coleta de dados eleito possibilitou dar uma margem de liberdade do ator social para, consoante um plano prévio de perguntas, esboçar sua opinião acerca do tema, acrescentando outras informações que julgasse pertinentes. Esta margem de liberdade permitiu colher informações que não foram anteriormente pensadas e cuja análise se mostrou relevantes para o estudo proposto. Triviños (1990, p. 146) ensina consistirem as entrevistas semi-estruturadas em

...partir de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida em que se recebem as respostas do informante. desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Com base nas fontes referidas, as entrevistas semi-estruturadas foram aprofundadas possibilitando maior flexibilidade no processo de investigação. A pretensão inicial de fazer entrevistas individualizadas foi alcançada, embora em alguns momentos, por força de circunstâncias imprevistas, a rota inicialmente idealizada foi refeita. Visando obter uma maior precisão e objetividade na análise dos dados, pretendia-se utilizar o gravador durante as entrevistas, favorecendo o exame e reexame dos depoimentos, a categorização dos dados de acordo com os temas priorizados no desenvolvimento das entrevistas, vocacionados para responder às questões, hipóteses e objetivos norteadores da pesquisa. O gravador, entretanto, foi utilizado em algumas entrevistas, no entanto, em outras se preferiu utilizar a anotação tradicional, justificada pela inibição de alguns entrevistados diante do instrumento.

As entrevistas permitiram aprofundar aspectos subjetivos, as representações dos participantes da pesquisa, suas vivências cotidianas sobre a formação, qualificação, valorização de novas competências, percepção de diferenciações com base em gênero, tanto nos discursos dos docentes quanto nas falas das docentes. Inicialmente imaginou-se realizar as entrevistas no próprio espaço de trabalho docente, ou seja, na UFS, entretanto, verificou-se impraticável ante as atividades extra-docência realizadas pelos entrevistados e a coincidência do término do período letivo no período em que as entrevistas estavam sendo realizadas. De qualquer modo, as entrevistas foram feitas em outros locais de trabalho dos respondentes.

1.4. Análise do Conteúdo e dos Documentos

A análise de conteúdo de um estudo de caso, como é notório no meio acadêmico, é um ponto que exige grave diligência. Assim, a análise de conteúdo de um caso, mais que qualquer outra, demanda uma experiência, uma orientação prévia, para que o processo seja conduzido gradativamente. Na verdade, a análise de conteúdo do estudo de caso, segundo Carmo-Neto (1992, p. 301), é tarefa que gera ansiedade e expectativa, porquanto fica sempre o receio de dar as respostas prontas ou de deixar o caso sem quaisquer soluções, devendo, ambas as situações, serem evitadas. No presente estudo, estes paradoxos também despontaram.

Como o estudo de caso se constitui de uma análise de um acontecimento real que pressupõe uma teoria no mundo abstrato, a análise de conteúdo mostra-se relevante para o estudo do objeto, pois permite que apareçam aproximações, diferenças, estruturas que não se percebiam na simples leitura dos textos, dos depoimentos, etc. Para viabilizar a análise de

conteúdo, utilizou-se como a principal base para a classificação e análise das fontes selecionadas o trabalho de Bardin (1995) e Franco (2003), que indicam três etapas deste processo:

1) a *pré-análise*, cujo intuito foi escolher, dentre os documentos obtidos, aqueles que seriam analisados, re-formulando hipóteses e/ou objetivos e a elaborando indicadores para fundamentar a interpretação final,

2) a exploração do material e o

3) *tratamento dos resultados*, a inferência e a interpretação. É importante ressaltar a necessidade de relacionar neste momento texto e contexto, buscando os nexos entre as idéias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extra-textuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos.

Desta forma, nesta pesquisa foi utilizada a combinação das análises de conteúdo e de discurso para desenvolver a seleção, organização e tratamento das fontes e das informações, sob perspectiva histórica. Ressalte-se ainda a necessidade de três características básicas quanto ao *corpus*, ou seja, quanto às fontes utilizadas:

Ser *contrastivo* para permitir comparações, ser *diacrônico*, ou seja, estender-se no tempo para permitir recuperar continuidades e viradas; (e) ser constituído, senão de textos de organizações que emanam de locutores coletivos, ao menos de *textos significativos*, referentes a situações de comunicação determinadas (FRANCO: 2003, p. 323).

A análise teve apoio nas categorias teórico-metodológicas consideradas relevantes para a produção do conhecimento sobre o objeto deste estudo, neste sentido, a categorização prévia, mantida ao final do trabalho, abrange: trabalho, trabalho docente, qualificação, competência e gênero, tratados a partir da pesquisa bibliográfica outrora referida.

CAPITULO II

O CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – ABORDAGEM HISTÓRICA E DADOS PRELIMINARES

Apenas para não perder de vista a necessária contextualização do objeto, mister observar como ocorreu a inserção do ensino jurídico no Brasil, focando-se a seguir em Sergipe, limitando-se, contudo, ao curso de Direito ministrado pela Faculdade de Direito de Sergipe⁷. Para atingir este intento foi feita uma revisão da bibliografia sobre a Educação Superior Brasileira, procurando-se ainda, encontrar subsídios através de fontes secundárias para a averiguação de como foi construído o ensino jurídico em Sergipe.

Na Revista da Faculdade de Direito de Sergipe foram encontrados elementos importantes para a história do curso de Direito da UFS, tendo sido necessário, diante da amplitude da revista, selecionar entre as informações encontradas aquelas mais pertinentes. Esta observação serve apenas para destacar que a produção de qualquer estudo acadêmico implica em escolhas, filtros, cujo sentido é dado pelo ângulo em que se quer repousar o olhar investigativo. Assim, questões relacionadas quanto ao número de matrículas, material escolar utilizado e estrutura física da faculdade foram negligenciadas em função de outras, em cujo sentido a visão foi focalizada como será verificado no decorrer do trabalho.

2.1. O Ensino Jurídico no Brasil – Aspectos Históricos Gerais

No período joanino nasceram os primeiros cursos superiores do Brasil, como resposta aos anseios da população e, sobretudo, à transplantação provisória da sede do governo da Metrópole. Dentre os diversos cursos criados, destacam-se os da Academia Real da Marinha, da Academia Real Militar, Cirurgia e Anatomia (AZEVEDO, 1964, 552), sendo certo que especialmente os ministrados nas academias militares tinham por objetivo dar sustentação política ao governo que se instaurava no Brasil, fornecendo os profissionais necessários para a garantia do sistema de defesa. Os cursos jurídicos não são, portanto, deste primeiro momento.

⁷ Atualmente Departamento de Direito da Universidade Federal de Sergipe.

Em verdade, somente após a instauração do Primeiro Império, com a independência do Brasil e por motivos relacionados à desvinculação político, econômica e social com Portugal, se buscou construir o ensino jurídico no país. Segundo Pessoa (1977, p. 2) isto se deveu a necessidade de romper com Portugal o vínculo relativo às questões jurídicas, especialmente nos primeiros momentos da independência, quando não era possível recorrer a Coimbra, ante os antagonismos particularmente acentuados.

Consultando Araújo (1999) percebe-se que o leitor colonial demonstra se interessar por obras relacionadas à religiosidade e ao trabalho. Tratando da temática trabalho, resta observado no leitor setecentista uma preocupação crescente com obras relativas à formação dos ofícios, e, dentre as leituras profissionalizantes, são percebidas inúmeras citações referentes às Ciências Médicas e ao Direito. Isto ressalta que, aliado ao interesse intelectual pelos estudos jurídicos, havia ainda o interesse social das famílias em formar o “capital humano” para desempenhar os cargos mais elevados do governo colonial. Neste sentido, observa Azevedo (1964, p. 552) que a posição de D. João VI ao criar escolas superiores visava antes de qualquer coisa às formações especializadas e a preparação de pessoas capazes de atender ao serviço público, sendo relevante notar que a vinda da família real para o Brasil, ficou patente a carência de profissionais das mais diversas áreas, entre elas, a jurídica.

Deste modo, para que fosse suprida esta lacuna e respondidos os anseios sociais, através do Decreto de 1.825 foi criado um curso jurídico provisório na cidade do Rio de Janeiro. Em seguida, o Imperador sancionou, em 11 de agosto de 1827, a lei que criou os primeiros cursos jurídicos do Brasil. Estes cursos se instalaram em São Paulo, em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco e na cidade de Olinda, em 15 de maio de 1828, no Mosteiro de São Bento. A criação dos cursos jurídicos implementou as escolas de preparação profissional de D. João VI, permitindo a preparação de profissionais liberais no Norte e no Sul do país, escolas profissionalizantes para as quais os filhos elites se deslocaram.

Como era de se esperar e em resposta ao número crescente de matrículas, com a criação dos cursos jurídicos em Olinda e São Paulo houve um razoável crescimento no número de bacharéis no Brasil, fato que ensejou que o Segundo Reinado fosse nominado “reinado dos bacharéis” (PESSOA, 1977, p. 5). O ensino jurídico brasileiro, no entanto, não se destinou somente a formar profissionais que atuaram na área jurídica: magistratura, advocacia, Ministério Público, mas foi, como ainda é hoje, o berço acadêmico de eloqüentes políticos, poetas, diplomatas, etc., sendo preferido por aqueles que desejavam seguir as

carreiras públicas. À esse respeito, oportuno lembrar Nascimento (1998, p. 30), ratificando este aspecto, ao observar

As presenças de ex-alunos do Curso Jurídico desta Universidade nas atividades políticas, tanto no exercício de mandatos nos executivos estadual e municipais, quanto nas Câmaras Municipais, Assembléias Legislativas e no Congresso Nacional.

Na Velha República, consoante demonstra Adélia Pessoa (1977, p. 10-12), algumas reformas educacionais se fizeram sentir, tendo sido destacada a Reforma Epitácio Pessoa, de 1901, que re-estruturou os cursos superiores; a Reforma Rivadávia Correa, ocorrida entre 1911 e 1915, caracterizada pelo recuo da interferência estatal na educação; a Reforma Carlos Maximiniano, a partir da qual o Estado torna a se preocupar diretamente com os sistemas escolares e a Reforma Rocha Vaz, em 1925, que uniformizou o ensino, provocando uma reorganização do ensino jurídico e, entre outras medidas, tornou obrigatória a frequência.

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

Assim, entre o período de 1827, quando foram criados os dois primeiros cursos de direito e 1930, foram acrescentadas 14 instituições de ensino jurídico no país, sendo algumas estaduais e outras particulares, em muitos cantos do país: Amazonas, Niterói, Ouro Preto, Distrito Federal, superando os cursos de Medicina e de Engenharia estabelecidos na mesma época.

A Reforma Francisco Campos veiculada pelo Decreto Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931 veio dispor sobre o ensino superior no Brasil, criando o regime universitário tão desejado por Azevedo (1964). Entre 1934/1935 são fundadas as Universidades de São Paulo e do Distrito Federal. Originaram-se neste mesmo período as primeiras reformas educacionais que tiveram como sustentação a Constituição Federal, porquanto é na Carta de 1934 que o Estado aparece pela primeira vez como o grande responsável pela elaboração das diretrizes educacionais. Do mesmo modo, a Carta da República de 1937, pelo seu conteúdo, favoreceu o advento das Leis Orgânicas do Ensino, promovido sob a regência de Capanema (HORTA, 1994).

A partir da Era Vargas, como estabelece Brandão (1999, p. 128), se ampliou o mercado intelectual no Brasil, fato que parece antagônico quando vislumbrado que o momento Vargas, entre 1930-1945, refletiu tempos de política ditatorial, mas que, do ponto de vista cultural se apresentou muito fecundo, com a expansão do setor público e com a ampliação de perspectivas dos quadros intelectuais especializados. Sob estas influências, fica bastante clara a necessidade do título de nível superior para que os degraus no campo cultural fossem alçados, fato que justificou, como ainda justifica, a ampla procura pelos cursos jurídicos no Brasil inteiro.

2.2. A Faculdade de Direito de Sergipe

A primeira tentativa de criar um curso jurídico em Sergipe data do final do século XIX (THETIS NUNES, 1984, p. 194), tendo o Ato de 20/08/1898 instituído uma comissão com homens de notável saber para levar a cabo esta empreita, que inobstante, não alcançou êxito. Em 1907, o governo estadual tornou a instigar a constituição do curso jurídico, através da Lei de 20 de novembro. Em 21/04/1925 foi inaugurada uma Faculdade de Direito de Sergipe, no entanto, apesar das imensas festividades, ela não iniciou suas atividades, restando frustrada também mais esta tentativa, fato que se deveu, segundo aponta Nascimento (1998, p. 25) “*a instabilidade política da época*”.

Logo após a Era Vargas, e como consequência da criação de outros tantos cursos jurídicos pelo país, em resposta aos anseios da população local que, para conseguirem a formação jurídica precisavam se deslocar aos Estados de Pernambuco e da Bahia (principalmente), onde o ensino jurídico já havia se consolidado, foi criada em 1950 a Faculdade de Direito de Sergipe.

A criação da Faculdade de Direito de Sergipe foi precedida pela reunião da elite cultural sergipana, em 28 de fevereiro de 1950, na sede do Conselho Penitenciário de Sergipe. A referida reunião foi presidida por Carvalho Neto que, segundo noticia a Revista da Faculdade de Direito de Sergipe, fez questão de expor fundamentadamente a necessidade da instalação de um curso jurídico em Sergipe, ante a precária quantidade de bacharéis, o que dificultava o preenchimento das vagas existentes na Magistratura, na Advocacia e no Ministério Público, além do próprio desenvolvimento cultural que atingia a capital sergipana, a exigir a implantação de um curso jurídico.

Como resultado da reunião, no dia imediato seguinte, 01 de março de 1950, foi instalada a Faculdade de Direito de Sergipe, em sessão ocorrida na sede do mesmo Conselho Penitenciário. Através da Lei Estadual nº 242, de 19 de maio de 1950 foi declarada de utilidade pública a Faculdade recém-criada, aprovando ainda a doação de um prédio público onde seriam ministradas as aulas. Através do Decreto 204, de 14 de junho de 1950, o governo de Estado de Sergipe doou à Faculdade de Direito o prédio público situado na Avenida Ivo do Prado, nº 612. Em 20 de junho do mesmo ano foram aprovados os estatutos e o regimento interno da instituição.

A autorização para o funcionamento do curso de Direito, consoante dados coletados na Revista da Faculdade de Direito, foi dada através do Decreto nº 29.181, datado de 19 de janeiro de 1951, expedido pelo Governo Federal. Com isto, em 15 de março do mesmo ano, sob a regência do professor Gonçalo Rollemberg Leite ocorreu a aula inaugural do curso de direito, fato catalogado nos anais do Diário Oficial do Estado, edição de 21 de março de 1951. O curso foi reconhecido através do Decreto Presidencial nº 35.289, de 30 de março de 1954, publicado no Diário Oficial da República, datado de 14 de abril de 1954.

Convém observar que a literatura sobre a Faculdade de Direito de Sergipe é bastante esclarecedora acerca de uma série de ocorrências escolares. É possível encontrar dados substanciais sobre a quantidade de matrículas pagas e gratuitas, sobre as aulas inaugurais, acerca do prédio onde funcionava o curso de direito, local de onde emana a oponentia natural da época, demonstrando o desenho arquitetônico dos prédios escolares, o que faz refletir a importância e a seriedade dos gestores escolares sobre o assunto (FARIA FILHO, 2000, p.147). Verifica-se também informações acerca da Inspetoria Federal, do funcionalismo, das Conferências e Cursos de Extensão realizados, do corpo docente, do currículo acadêmico, constando até mesmo o Termo de Visitas, livro onde se registraram as presenças de membros ilustres do país em visita à instituição, a exemplo de Freitas Junior, da Universidade de Recife e Estácio de Lima, que estiveram na instituição no ano de 1954, por ocasião do primeiro lustro da sua fundação.

Em 1955, formou-se a primeira turma de bacharéis. Tinha, entre os formandos, dez homens, dos quais se destacaram no mundo jurídico sergipano figuras como Osório de Araújo Ramos, que depois foi professor da mesma instituição, Antonio Vieira Barreto, que alcançou o mais alto degrau da magistratura local, Luiz Bispo, grande constitucionalista, e ainda duas mulheres, Aida Prado Leite Teles e Maria da Conceição Cardoso Ribeiro.

Em 18 de dezembro de 1960, o curso de direito é federalizado, através de lei sancionada por Juscelino Kubitschek de Oliveira. Em 1970, a faculdade de direito de Sergipe completou 20 (vinte) anos, tendo sido o fato comemorado exaustivamente pela sociedade sergipana. Apontam dados colhidos na Revista da Faculdade de Direito que, no período de 04 (quatro) lustros, a faculdade de direito formou 16 turmas, totalizando 306 bacharéis.

2.3. O Curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe na Atualidade

Faz mais de 50 (cinquenta) anos que o curso jurídico da antiga Faculdade de Direito de Sergipe foi instituído. Desde sua criação e instituição, muitas reformas foram realizadas no seu currículo e na sua configuração. A antiga faculdade de direito, com a criação da Cidade Universitária foi deslocada do prédio da Avenida Ivo do Prado para o Campus Universitário, em São Cristóvão.

Como já dito, o reconhecimento do curso de direito da UFS se deu através do Decreto nº 35.289, de 30/03/1954 e o atual Projeto Didático-Científico está respaldado na Resolução do CONEP nº 35/2000, reformulado pela Resolução CONEP nº 21/2001, ambos sustentados na Portaria Ministerial 1.886/94, atualmente revogada pela Resolução CNE/CES nº 09/2004. O referido curso conta, hodiernamente, em decorrência da necessária implantação do estudo noturno, por exigência da população, com aulas diurnas e noturnas (o curso diurno opera desde 1951 e o noturno foi instalado em 1981), visando, através da estrutura curricular recentemente reformada (2001) formar bacharéis que estão ainda distantes daquilo que a sociedade requer, diante da crise de paradigmas instalada já há longo tempo, consoante a pesquisa realizada.

É importante registrar que o curso de Direito da UFS vem obtendo conceito “A” nas avaliações da qualidade do processo de formação, conforme dados divulgados em 2006 pelo boletim interno e site da UFS. Da mesma forma, estatísticas divulgadas pela OAB informam que 75% dos aprovados em Sergipe no Exame de Ordem são oriundos do curso de direito da UFS. Tudo isso, constitui motivo de orgulho para os docentes, discentes e a administração da UFS.

2.4. O Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFS

O Projeto Pedagógico do Curso de Direito na Universidade Federal de Sergipe sofreu uma série de modificações ao longo do tempo, buscando-se adequar às determinações

legais do ensino superior. A estruturação jurídica dos projetos educacionais brasileiros têm passado por várias reformas após a percepção de que a globalização trouxe repercussões severas no mundo do trabalho. Neste sentido, indica a Deluiz (2001, p. 04) que

No contexto do ideário neoliberal – de despolitização da economia, de desregulação do mercado financeiro e do trabalho, do desmonte do Estado de Bem-Estar Social e do pacto fordista – as reformas educacionais, realizadas sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, OIT), começaram a tomar forma no Brasil dos anos 90. A necessidade de "articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais" foram os objetivos a que se propuseram os seus idealizadores.

A reforma educacional implementada no Brasil a partir da Lei 9.394/96 (LDB) e, a seguir, nos dispositivos de regulamentação no que se refere à educação profissional, como o Decreto-Lei 2208/1917 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99, na Resolução CNE/CEB nº 04/9919 e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, assume como concepção orientadora o modelo das competências.

Ora, o curso de Direito da UFS não foi apático às referidas alterações nas estruturas pedagógicas impostas pelo chamado ideário neoliberal, para utilizar a expressão trazida por Deluiz (2001). Assim, enfeixado também nas orientações havidas para os cursos jurídicos em geral, também buscou se adequar ao modelo das competências hoje vigente no mundo do trabalho. Isto resultou na mais recente reforma curricular pela qual passou o Curso de Direito na UFS, realizada no ano de 2001, consolidada através da Resolução CONEP nº 21/2001. Antes, entretanto, de observar o perfil desta reforma, para que seja possível analisar se efetivamente ela incorporou a mudança paradigmática, convém rapidamente observar os Projetos Pedagógicos anteriores.

2.4.1. A Evolução dos Projetos Pedagógicos do Curso de Direito

A estrutura interna da Universidade Federal de Sergipe consolida as alterações nas formatações curriculares através de Resoluções expedidas pelo Conselho do Ensino e da Pesquisa da instituição, fulcrado em Pareceres de seus conselheiros. Com base nestas resoluções, pode ser feito um breve histórico dos projetos pedagógicos precedentes do Curso de Direito da UFS, permitindo verificar o marco temporal de cada um dos grandes momentos do Curso de Graduação em Direito.

As sucessivas alterações do projeto pedagógico, como argumenta Nascimento (1999), se justificam pela necessidade de ajustar as disciplinas à realidade social, respondendo ainda aos anseios de ajuste da educação jurídica às determinações do MEC e as manifestações da Ordem dos Advogados do Brasil:

Com a evolução da Universidade e a transformação gradativa do Curso de Direito, que passou a contar com novas disciplinas, ajustadas à realidade social, criou-se a departamentalização, através das sucessivas Reformas do Ensino Universitário, com normas ditadas pelo Ministério da Educação e até pela Ordem dos Advogados do Brasil, que ultimamente tem desempenhado um importante papel de fiscalização e de resgate da postura do ensino jurídico do País. (NASCIMENTO, 1999, p. 26)

Diante disto, faz-se uma incursão sintética nas Resoluções do CONEP/UFS que alteraram o projeto pedagógico do Curso de Direito, desde a década de 1970, quando começam a ser sentidas as conseqüências da modernidade até os dias atuais. A Resolução CONEP 08/1970 aprovou a organização departamental das Faculdades de Direito, instituindo a seguinte departamentalização: Departamento de Ciências Propedêuticas, Departamento de Direito Público, Departamento de Direito Privado, Departamento de Ciências Penais e Departamento de Ciências Processuais.

Através da Resolução CONEP 36/1971 foi aprovado o Currículo do Ciclo Profissional do Curso de Direito. Este currículo era formado por uma série de departamentos, integrados por Direito Público, Direito Privado, Ciências Penais e Ciências Processuais. Cada Departamento dividia-se em matérias de ensino e estas em uma série de disciplinas, combinando-se os pré-requisitos e o número de horas (créditos) de cada uma delas. Uma análise simples das disciplinas permite visualizar que a configuração adota o modelo tradicional do ensino dogmático do Direito. Entre as disciplinas, uma reflete a preocupação com o Estado de Direito vigente à época: Legislação da Segurança Nacional, incluída entre as matérias do Departamento do Direito Público. Estabeleceu o projeto pedagógico ainda a divisão das disciplinas em Obrigatórias, Optativas e Eletivas, observando que o discente deveria cursar 18 disciplinas eletivas e 04 disciplinas optativas, ambas de livre escolha, sendo que as últimas deveriam respeitar os pré-requisitos exigíveis.

A seguir, um novo currículo do Curso Profissional das Faculdades de Direito e respectiva departamentalização são aprovados mediante a Resolução CONEP 11/1972. Com base nesta estrutura curricular, o estudante poderia optar em especializar-se em advogado de empresa ou advogado criminalista, sendo-lhe vedada a matrícula no sexto semestre antes de cursar a disciplina estágio profissional. O curso tinha duração mínima de quatro anos e

duração máxima de sete anos. A departamentalização seguiu o proposto na Resolução CONEP 36/1971.

A Resolução CONEP 11/1973 reintroduziu a Disciplina Direito Internacional Público no currículo do curso de Direito. Esta disciplina tinha sido excluída através da Resolução CONEP 11/1972.

Em 1980 é criado o Curso Noturno das Faculdades de Direito, por intermédio da Resolução CONEP 09/1980. Com ela, foi ampliado para 80 o número de vagas para o ano de 1981, sendo 20 vagas por turno para cada período letivo. Esta resolução autorizou ainda o funcionamento do período noturno, a partir do segundo semestre do ano de 1980, para atender aos alunos matriculados no curso e que já houvessem cursado o I Ciclo Básico. Já a Resolução CONEP 09/1991 desmembrou a disciplina “Introdução ao Estudo do Direito” para “Introdução ao Estudo do Direito I” e “Introdução ao Estudo do Direito II”, criando ainda a disciplina “Sociologia Jurídica”, todas obrigatórias e integrantes o I Ciclo Básico do Curso de Direito.

Em 1993, um novo marco importante para o Projeto Pedagógico. Através da Resolução CONEP 02/1993 o Curso de Direito é reestruturado, aprovando um novo Projeto Didático Científico, vigente a partir do 2º semestre de 1993. Com este Projeto, o Curso de Direito continuou a ter duração mínima de quatro anos, duração máxima de sete anos, contanto com 182 créditos obrigatórios, 31 créditos facultativos, integrando 213 créditos em 3.195 horas.

A resolução trouxe ainda uma tabela de equivalência para fazer frente a algumas modificações na estrutura anterior, assim, por exemplo, a disciplina “Direito Comercial” se bifurcou em “Direito Comercial I” e “Direito Comercial II”; outras mudaram apenas a nomenclatura como é o caso do “Processo Civil I” que passou a se denominar “Direito Processual Civil I”. A departamentalização incorporou a terminologia “matérias de ensino”, dividindo-se em: “Introdução ao Direito”, “Direito Constitucional”, “Direito Civil”, “Direito Penal”, “Direito Comercial”, “Direito do Trabalho”, “Direito Processual” e “Estágio de Prática Forense”, cada uma dessas matérias se fragmentando em uma série de disciplinas. Foi incorporado ao projeto pedagógico o ementário de cada uma das disciplinas ofertadas no curso.

A Resolução CONEP 12/1995 substituiu a disciplina “Estudos dos Problemas Brasileiros I” e “Estudos dos Problemas Brasileiros II” pela disciplina “Direito e Desenvolvimento”, incorporando dita disciplina ao 1º Período Padrão do Curso, na matéria “Introdução ao Direito”. Em 2000, outro marco a ser referenciado. Através da Resolução CONEP 35/2000 estabelece-se um novo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito, ofertando anualmente 50 vagas para cada período (noturno e diurno), prevista para entrar em vigor a partir de 15.03.2001.

Com este Projeto, o Curso de Direito continua a ter duração mínima de cinco anos, duração máxima de oito anos, contanto com 184 créditos obrigatórios, 36 créditos facultativos, integrando 220 créditos em 3.330 horas. O Curso passa a ser ministrado em duas etapas constituídas de um Currículo Padrão e um Currículo Complementar, exigindo-se para atingir este último terem sido cursados pelo menos 150 créditos do Currículo Padrão. A Resolução traz ainda a definição das áreas de especialização do curso em Direito Público e Direito Privado, estabelece a equivalência entre matérias do Currículo anterior, especifica a departamentalização e o ementário de cada disciplina.

Esta Resolução subsidia-se na Portaria CNE/CES Nº 1.886/1994, cuja departamentalização (matérias de ensino) compreende: Introdução ao Direito, Filosofia, Sociologia, Economia, Ciência Política, Direito Constitucional, Direito Tributário, Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito do Trabalho, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito Internacional, Estágio e Monografia. Cada matéria de ensino se subdivide em uma outra série. Cursado pelo menos 150 créditos do Currículo Padrão, o aluno pode ingressar na área de especialização do Direito Público ou do Direito Privado, consoante consta no Currículo Complementar.

Pela primeira vez, no Projeto Pedagógico aparecem referências aos objetivos do curso e ao perfil profissional esperado do aluno. No perfil profissional do aluno são observáveis requisitos relacionados a competências e habilidades, verificando-se uma adequação paradigmática à proposta da Portaria Ministerial 1.886/1994, esta última comprobatória da chamada revolução silenciosa do ensino superior citada por Simon Schwartzman (2000).

Já a Resolução CONEP 01/2001 revogou o artigo 12 da Resolução CONEP 35/2000, estabelecendo novo prazo para revogação das Resoluções CONEP 02/1993 e

12/1995, determinando que a partir de 16.05.2001 entraria em vigor o Projeto Pedagógico do Curso de Direito estabelecido a partir da Resolução CONEP 35/2000. Finalmente, a Resolução CONEP 21/2001 reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito idealizado pela Resolução CONEP 35/2000. Mantém-se a estrutura básica prevista pela Resolução revogada, entretanto, são feitas algumas alterações no sistema de disciplinas ofertadas, requerendo a utilização de uma Tabela de Equivalência.

Assim, passam a ser optativas as seguintes disciplinas: “Direito Administrativo III”, “Legislação do Ensino”, “Direito Imobiliário”, “Direito Industrial”, “Direito e Legislação Social” e “Direito Processual Penal Especial”. De outro lado, algumas disciplinas são substituídas, sendo: “Direito do Menor” por “Ética Geral e Profissional”, “Criminologia” por “Direito Internacional Privado”, “Direito das Execuções Penais” por “Hermenêutica Jurídica”, “Direito Sindical” por “Direito do Trabalho III” e “Prática Forense III” por “Prática Jurídica IV”. Outras disciplinas são fragmentadas: “Direito do Trabalho” em “Direito do Trabalho I” e “Direito do Trabalho II”, “Prática Forense I” em “Prática Jurídica I” e “Prática Jurídica II”, “Prática Forense II” em “Prática Jurídica III” e “Prática Jurídica V”.

O curso de Direito, consoante a Resolução 21/2001/CONEP, tem os seguintes objetivos:

- a) proporcionar uma visão histórica e crítica dos institutos jurídicos, tanto dos tradicionais e dos novos, quanto daqueles em formação;
- b) possibilitar ao alunado um pensamento reflexivo e criativo da realidade social, associada ao ordenamento jurídico;
- c) proporcionar aos acadêmicos uma formação teórica jurídica direcionada à realidade social;
- d) preparar o profissional do direito a se tornar apto a enfrentar os problemas sociais, contribuindo para solucionar, ou quando menos, amenizar os conflitos intersubjetivos, coletivos ou sociais. (CONEP, 2001, p. 1-2).

Por outro lado, espera-se que o profissional formado pelo Curso de Graduação em Direito da UFS, ao concluir sua graduação, tenha o seguinte perfil:

- a) nível básico de conhecimento do pensamento social universal, ou seja, uma cultura geral de humanidades;
- b) conhecimento da construção jurídica em abrangência espaço-temporal podendo detectar a visão do fenômeno jurídico em variegadas culturas;
- c) profissional com aptidão para apreender os institutos permanentes da ordem jurídica, e que pervadem a evolução histórica da ciência jurídica;
- d) apego aos valores deontológicos na conduta profissional;

- e) capacidade técnica, teórica e prática, para se firmar em um mercado de trabalho competitivo, em mutação, pronto a atender às demandas sociais;
- f) comprometimento com os objetivos de ser humano, propugnando por sua dignidade, incentivando o exercício da cidadania e a crença de que tais realidades decorrerão de um aperfeiçoado funcionamento do estado democrático de Direito;
- g) preocupação permanente com os sublimes ideais de justiça, paz e liberdade;
- h) formar um profissional de Direito que tenha uma visão lírica, universal e científica do fenômeno jurídico, que é múltiplo, em face da função do Direito nos vários sistemas legislativos, voltada para a realização do direito positivo sempre preocupado com os problemas de Justiça e da Moral. (CONEP, 2001, p. 2)

Com isto, busca o Projeto Pedagógico atual se adequar às exigências prescritas pela Resolução CNE/CES Nº 09/1994, incorporando além da qualificação técnica dos operadores do direito, manifestadoras dos chamados saberes dogmáticos, as habilidades e competências exigidas pelo mercado para os profissionais da mundialização (globalização) e da pós-modernidade.

2.5. O Perfil do Aluno ao Ingressar no Curso de Direito.

Encerrando o perfil histórico, cabe contextualizar o perfil do aluno ingressante nos Cursos de Direito da Universidade Federal de Sergipe, focalizando apenas superficialmente o momento em que obtém a graduação.

Verificando os dados constantes no Anuário Estatístico da UFS, fornecido pelo Departamento de Apoio ao Aluno (DAA), conseguem-se extrair importantes informações sobre o aluno do Curso de Direito. Inicialmente demonstra o documento que o Curso de Direito continua sendo objeto de grande procura pelos concludentes do Ensino Médio. Neste sentido, a chamada “concorrência” situa-se entre 15 a 21 alunos por vaga, apontando-se uma oscilação entre os cursos diurno e noturno, não sendo possível apontar no período observado uma predileção por qualquer um dos turnos no que se refere à concorrência vista sem a análise de gênero. Isto sugere que, além do impedimento profissional ou familiar para cursar disciplinas num determinado turno, devem entrar na formação da concorrência a análise da afluência do ensino médio no ano imediatamente anterior para que se possa compreender a sua variação.

No que se refere à variável gênero, entabulada no anuário segundo o padrão corriqueiro de sexo feminino e masculino, percebe-se uma afluência maior dos concorrentes

masculinos durante o período noturno e, ao inverso, para o Curso Diurno. Certamente o interesse em integrar o trabalho com o estudo, contribui para ampliar as oportunidades de inserção de homens no curso noturno. Por outro lado, é possível supor que as mulheres encontram maior dificuldade para freqüentar a universidade no horário da noite. Nota-se em todo o período analisado a repetição da mesma freqüência: um índice maior de concorrentes mulheres durante o dia e em contrapartida, um menor índice destas no período noturno.

Quanto às variáveis idade e sexo dos alunos do curso de Direito da UFS, os registros tabulam os dados contemplando homens e mulheres em três grandes faixas etárias: até 24 anos, entre 25 e 34 anos e com idade superior à 34 anos. Pelos dados analisados, percebe-se que os concorrentes situam-se em sua maioria na primeira faixa etária, alcançando mais de 80% do total observado, distribuindo-se a concorrência em cerca de 12% na segunda faixa etária, restando menos de 10% para a faixa dos concorrentes com idade superior à 34 anos.

Analisando o perfil dos candidatos aprovados e classificados para o Curso Diurno, percebe-se que há uma tendência crescente à aprovação dos homens em face da concorrência. Explica-se: se, por exemplo, em 2003 a concorrência era de 590 mulheres para 443 homens, gerando um índice de 1,33 mulher/homem, na aprovação encontra-se um coeficiente na mesma base de 1,50 mulher/homem, identificando neste ano uma aprovação maior de mulheres no curso diurno em relação aos homens. No ano subsequente, o índice de concorrência era de 1,40 mulher/homem e o de aprovados 1,08. Em 2005, aumenta ainda mais a diferença, uma vez que são 350 mulheres e 249 homens, garantindo um índice de 1,35 mulher/homem contra uma aprovação de 0,72 mulher/homem. Os dados permitem verificar que o acesso é proporcionalmente maior para homens que para as mulheres.

Já para o curso noturno, em 2003 a concorrência era de 276 mulheres para 471 homens, gerando um índice de 0,59 mulher/homem, entretanto, na aprovação encontra-se um coeficiente de 0,09 mulher para cada homem. No ano de 2004, o índice mulher/homem na concorrência era de 0,72, mantendo-se idêntico na aprovação, mas, no ano seguinte, observa-se novo decréscimo na análise dos dois índices, vez que na concorrência o índice mulher/homem era de 0,67, enquanto na aprovação, a relação decresce para 0,32 mulher/homem. As informações apresentadas podem ser melhor visualizadas nas tabulações a seguir, onde se percebem com clareza, a partir dos dados brutos, o percentual de homens e mulheres candidatos e aprovados, tanto para o Curso Diurno, quanto para o Curso Noturno.

Tabulação 01
Relação Concorrência X Aprovação
Mulher /Homem para o Curso Diurno

ANO 2003					
	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Concorrência	590	443	1033	57,12	42,88
Aprovação	30	20	50	60,00	40,00

ANO 2004					
	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Concorrência	349	249	598	58,36	41,64
Aprovação	26	24	50	52,00	48,00

ANO 2005					
	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Concorrência	350	259	609	57,47	42,53
Aprovação	21	29	50	42,00	58,00

Tabulação 02
Relação Concorrência X Aprovação
Mulher /Homem para o Curso Noturno

ANO 2003					
	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Concorrência	276	471	747	36,95	63,05
Aprovação	4	46	50	8,00	92,00

ANO 2004					
	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Concorrência	416	581	997	41,73	58,27
Aprovação	21	29	50	42,00	58,00

ANO 2005					
	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Concorrência	297	446	743	39,97	60,03
Aprovação	12	38	50	24,00	76,00

A análise destes dados admite uma segregação por gênero no ingresso ao Curso de Direito da UFS, em ambos os turnos, seja pela concorrência, seja pela variável aprovação, deferindo a inclusão da análise da variável gênero na elaboração da pesquisa. Com relação às matrículas efetivadas no curso de Direito da UFS, referente ao período supramencionado, verifica-se mais uma vez a manutenção da segregação por gênero, avistável no maior número de estudantes-mulheres no turno diurno, enquanto em contrapartida o número de alunos é imensamente superior ao de alunas no período noturno. Dita situação pode ser percebida no quadro a seguir:

Tabulação 03
Alunos Matriculados no Curso de Direito
Especificação por sexo e turno

ANO 2003 - 1º Semestre

	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Diurno	137	98	235	58,30	41,70
Noturno	54	197	251	21,51	78,49
Total	191	295	486	39,30 ⁸	60,70

ANO 2003 - 2º Semestre

	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Diurno	131	94	225	58,22	41,78
Noturno	51	177	228	22,37	77,63
Total	182	271	453	40,18	59,82

ANO 2004 - 1º Semestre

	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Diurno	147	107	254	57,87	42,13
Noturno	65	184	249	26,10	73,90
Total	212	291	503	42,15	57,85

ANO 2004 - 2º Semestre

	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Diurno	125	90	215	58,14	41,86
Noturno	62	173	235	26,38	73,62
Total	187	263	450	41,56	58,44

ANO 2005 - 1º Semestre

	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Diurno	143	116	259	55,21	44,79
Noturno	175	203	378	46,30	53,70
Total	318	319	637	49,92	50,08

ANO 2005 - 2º Semestre

	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Diurno	142	114	256	55,47	44,53
Noturno	73	196	269	27,14	72,86
Total	215	310	525	40,95	59,05

As proporções em análises são sugestivas, senão conclusivas, uma vez que durante o dia a relação aluna/aluno mantém-se por volta de 1,33, correspondendo a um percentual médio de alunas de 57,12%, enquanto à noite, a relação aluna/aluno é de 0,50, garantindo um percentual médio de 31,30% de mulheres.

⁸ As informações constantes correspondem ao percentual de mulheres com referência ao total de alunos envolvendo os dois turnos. O mesmo vale para os homens no dado apresentado a seguir. Informação válida para as tabulações inseridas nos demais semestres.

Proporcionalmente, a estatística, ou seja, a análise dos dados revela dois aspectos: o primeiro repete a constatação anterior de que o número de alunos no Curso de Direito (noturno e diurno) é maior que o número de alunas. O segundo aspecto remete a um problema da variável gênero perceptível no fato de que o acesso da mulher ao curso noturno de direito é muito menor do que o acesso de homens no período diurno. Disto pode-se inferir haver segregação por gênero no Curso de Direito da UFS no que se refere ao corpo discente.

Quanto à conclusão do Curso, mais uma vez se repete o diagnóstico anterior. Ora, se os ingressantes são na sua maioria homens, não poderia se ter um perfil diferente nos egressos. Os egressos são em sua maioria homens, consoante se nota das tabulações seguintes:

Tabulação 04

Alunos Egressos no Curso de Direito
Especificação por sexo e turno

ANO 2003 - 1º Semestre

	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Diurno	6	5	11	54,55	45,45
Noturno	3	16	19	15,79	84,21
Total	9	21	30	30,00	70,00

ANO 2003 - 2º Semestre

	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Diurno	11	9	20	55,00	45,00
Noturno	5	24	29	17,24	82,76
Total	16	33	49	32,65	67,35

ANO 2004 - 1º Semestre

	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Diurno	20	16	36	55,56	44,44
Noturno	3	10	13	23,08	76,92
Total	23	26	49	46,94	53,06

ANO 2004 - 2º Semestre

	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Diurno	3	2	5	60,00	40,00
Noturno	0	7	7	0,00	100,00
Total	3	9	12	25,00	75,00

ANO 2005 - 1º Semestre

	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Diurno	1	1	2	50,00	50,00
Noturno	2	4	6	33,33	66,67
Total	3	5	8	37,50	62,50

ANO 2005 - 2º Semestre					
	Mulheres	Homens	TOTAL	% Mulheres	% Homens
Diurno	28	19	47	59,57	40,43
Noturno	14	27	41	34,15	65,85
Total	42	46	88	47,73	52,27

De outro lado, cumpre apontar que a evasão é predominante masculina em todos os períodos, fato que merece ser investigado em outro estudo. Ora, se os alunos que evadem são predominantemente do sexo masculino, supõe-se que isto decorre do fato dos homens procurarem a inserção no mercado de trabalho, encontrando dificuldade de conciliar o tempo de estudo e trabalho. Registre-se que tempo médio do curso atinge o patamar de 10 períodos, ou seja, 10 semestres letivos.

Referindo-se à pesquisa e à extensão, os dados apresentados permitem antever que estes dois pontos merecem melhor aprofundamento no Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFS. Com efeito, os dados apontam que na monitória o número máximo de monitores nunca superou 03 alunos(as). Quanto aos bolsistas de extensão, apesar da quantidade de alunos matriculados fixar-se numa média de 492 alunos/período, a quantidade de bolsistas de extensão/ano nunca foi superior a 108 alunos. Com isto fica claro que a pesquisa e a extensão não constituem um dos pontos fortes do Curso em questão, embora se observe uma crescente preocupação dos docentes que este aspecto, flagrantemente observado nas entrevistas realizadas.

Por último, a quantidade de bolsistas-residentes no Curso de Direito limitada a 03 alunos, manifesta a tendência elitista do curso de Direito, por exigir elevada pontuação na concorrência para a classificação. Da análise da estrutura acadêmica do curso de direito da UFS, projeto pedagógico, corpo docente e discente, estrutura física é que surge a perspectiva desta pesquisa, com as suas observações e conclusões.

O olhar sobre esses dados trouxe inquietações instalando reflexões na difícil passagem entre o que se diz e o que não se diz ainda, auxiliando a pensar a relação com a noção de diferença que se faz presente neste trabalho. Reconhece-se a diferença como algo construído histórica, social e culturalmente, através de práticas discursivas, e que se constitui em objeto de interesse pelo caráter de desconformidade com os padrões normalizadores.

As diferenças quando elas falam por si mesmas – e não quando o discurso hegemônico fala por elas –, podem gerar um certo tipo de contramemória em torno do

conhecimento oficial e, claro está, poderiam originar também uma denúncia e uma crítica sobre a educação tradicional. As questões ligadas à raça, gênero, etnia, sexualidade, idade, linguagem, etc., constituem hoje a matriz na qual se assentam as bases para uma discussão educacional que propõe uma ruptura com as tradições de normalização, homogeneidade, identidade subalternas.

A sensibilidade à diferença nos permite perceber que no cotidiano do processo de formação, irrompe inevitavelmente o outro. Um outro irreduzível ao mesmo e que, aqui, se apresenta como “intensidade, vitalidade, potência”. Bauman (2001) – sociólogo contemporâneo – traz contribuição a este estudo quando se refere ao outro como o estranho. Sobre a figura ambígua e potente do estranho, ele diz que os indefiníveis são todos *nem uma coisa nem outra*, o que equivale a dizer que eles militam contra *uma coisa ou outra*. Sua subdeterminação é a sua força: porque nada são, podem ser tudo. Eles põem fim ao poder ordenador da oposição e, assim, ao poder ordenador dos narradores da oposição. As oposições possibilitam o conhecimento e a ação: as indefinições os paralisam. Os indefiníveis expõem brutalmente o artifício, a fragilidade, a impostura da separação mais vital. Eles colocam o exterior dentro e envenenam o conforto da ordem com a suspeita do caos. Exatamente isso que os estranhos fazem, remetendo às reflexões sobre gênero no caso presente, questões que serão tratadas no quinto capítulo, por guardar maior pertinência.

CAPITULO III

O PAPEL DA FILOSOFIA DE KANT NA CONSTRUÇÃO DO CAMPO DO DIREITO

Um dos arcabouços teóricos do presente trabalho é expresso analisando a contribuição dos filósofos para a construção do ideal da modernidade, para que se possa compreender como os desafios da modernidade foram recepcionados pelo Direito. Neste sentido, se observa que Kant já relacionava as questões do Direito e da Moral ao seu projeto educacional da modernidade. Por outro lado, diversos autores já identificam que o filósofo de Königsberg não incluiu no seu plano de formação do homem (no que foi seguido por outros filósofos da mesma época) que culminava com a saída da menoridade, o sexo feminino.

Neste ponto, a intenção é compreender como o projeto educacional imaginado por Kant, dentro da época do Esclarecimento, pode ser visualizado dentro de uma perspectiva da saída da menoridade, qual a relação entre este e o Direito, observando também o aspecto da impossibilidade vislumbrada pelo filósofo de Königsberg das mulheres adquirirem a maioridade. Reflita-se, outrossim, que parte do entendimento Kantiano do Direito é parcialmente “reproduzido” por Jurgen Habermas na atualidade, demonstrando a capacidade de adequação da visão de Kant aos escopos propostos por este trabalho, uma vez que, Habermas é um filósofo hodierno.

3.1. O Projeto Kantiano de Autonomia e sua Relação com a Educação Jurídica

Para iniciar a análise dos pontos focalizados, convém tecer breves considerações acerca do ideal do esclarecimento (*Aufklärung*) segundo a visão kantiana. No famoso texto nominado “*Resposta à Pergunta: que é Iluminismo?*”, de 1783, Kant especifica que “O Esclarecimento é a saída do homem da sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 1985, p. 100).

Posta esta questão de natureza extremamente importante para o deslinde da análise, observa-se que Kant, em continuidade ao conceito de Esclarecimento, imediatamente atesta que as razões da menoridade do homem, e, por consequência, a sua ausência de

esclarecimento, resultam tão somente da sua falta de coragem para guiar a si próprio, observando que é bastante comum que os homens se mantenham continuamente sob a maestria de outros, a quem seguem sem esboçar os atributos inerentes à razão (KANT, 1985, p. 100).

Deste modo, torna-se lema do iluminismo, na voz de Immanuel Kant, instigar o homem a se servir da própria razão, do próprio entendimento, atingindo a maioridade. Para alcançar este intento, Kant atesta que se exige apenas a liberdade, sendo o ideal de liberdade atingível pela educação, vista a educação sob a ótica da modernidade, aliás, como símbolo desta. Neste sentido, observa-se que, para Santos (2000, p. 113)

O movimento das luzes busca verdades e exalta a capacidade de encontrá-las, transmiti-las ou reformulá-las pela educação: “o espírito continua incansável e sem desânimo suas aspirações de verdade e educação, até que a morte ponha fim a seus nobres esforços”. Se a morte pode pôr termo aos esforços pessoais de aperfeiçoamento, o seu triunfo esbarra na imortalidade da espécie. Por isso, a educação não é um *affaire* somente da pedagogia. Não é só o indivíduo físico que requer métodos de ensino e aprimoramento. Educa-se, também, o homem, de modo a nele manter-se em equilíbrio a moral e o pendor natural. A educação é o vetor do progresso, ela fornece a base para a esperança num plano de conjunto da evolução humana, de um progresso geral rumo ao melhor.

Assim, para a modernidade, a educação é o próprio leme do progresso, única forma para efetivamente alcançá-lo. Neste escopo, para demonstrar como atingir seu ideal de esclarecimento, o próprio Kant define algumas diretrizes que permitem entender as suas concepções. Inicialmente, advirta-se que para Kant a maioridade somente pode ser atingida a partir de um projeto educacional que se divide em etapas. Este projeto, contudo, somente pode ser aplicado aos homens, ou seja, apenas o espécime humano masculino é capaz de atingir a maioridade, tendo Kant abstraído das suas considerações “o belo sexo” e as crianças. Sobre as crianças, contudo, é justo apontar, que sendo estas do sexo masculino e desde que cumprido o projeto educacional da modernidade, os meninos poderiam alcançar, sem grandes entraves, a desejada maioridade, não se observando o mesmo, pelos motivos que adiante serão vislumbrados com as meninas.

Verifique-se, pois, cada um destes pontos, por ser o caminho escolhido para compreender a relação entre o projeto de Kant e o Direito.

3.1.1. As Etapas do Projeto de Educação Kantiano

A concepção de Kant sobre a *educação* que conduz o homem à maioridade, ao esclarecimento, se subdivide em três etapas: educação física, intelectual e moral, sendo uma precursora da outra, na exata ordem apontada. Assim, a formação do homem se subdividiria em disciplina e instrução, o que em síntese corresponde à educação, mecanismo através do qual o homem sai do estado de natureza, de brutalidade e se torna realmente homem.

Esta formação deve ser tal que passe de uma geração para a outra, tomando-se sempre o cuidado maior de se projetar um ideal pedagógico que não somente dê conta da formação de um dado indivíduo, mas que vá além disto, que se preocupe em construir uma humanidade inteira. Ora, o ideal educacional deve ter por escopo não somente uma geração, mas, sobretudo a preocupação com as gerações futuras, perseguindo o propósito de evolução da sociedade, dando ênfase não apenas ao estado atual da humanidade, mas visando um estado melhor no futuro. Por isto mesmo, o filósofo do iluminismo assegura que

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 1996, p. 19).

Tornando à subdivisão do projeto educacional, a sua primeira etapa, como já dito, é a educação física. Esta, em apertada síntese, é bipartida em educação do corpo e em educação física propriamente dita. No que se refere à educação do corpo, a proposta de Kant é deixar a criança seguir conforme o estado da natureza, ou seja, os cuidados iniciais com o infante devem ser tais que evitem ao máximo qualquer distorção com os comportamentos naturais, liberando-o de aparelhagens que inibam seus movimentos e desenvolvimento. Neste ponto, assegura o filósofo de Königsberg que

Em geral, deve-se observar que a primeira educação deve ser puramente negativa, isto é, que nada se deve acrescentar às precauções tomadas pela natureza, mas que deve restringir-se a não perturbar a sua ação. (KANT, 1996, p. 44).

A educação intelectual deverá ser desenvolvida preferencialmente na escola. Não pode, contudo, deixar de ser registrado que aliada à cultura do espírito denominada escolástica, na qual a criança aprende a ter responsabilidades e obrigações, deve também ser estimulada a cultura livre, assemelhada a um mero divertimento, mas também eivada de lições a serem apreendidas. Esta educação intelectual faz com que o homem tenha um contato direto com a noção de trabalho, constituindo-se uma ocupação voltada para uma finalidade,

estimulando a concentração (em detrimento da distração), cultivando-se a memória, a fortaleza, imprimindo no homem a idéia de que, embora o trabalho esteja desvinculado do estado de natureza, ele é justamente o elo inicial, que forjado no ideal pedagógico, conduzirá à autonomia, à maioridade. Isto é bem assimilado e estruturado por Santos, quando diz:

A práxis recebe a importância que lhe outorgará retirada de seu plano secundário aliando-se a um saber que visa a maioridade esclarecida do homem, a partir da busca de seu destino, ou seja, a liberdade, a autoconduta: trabalho, saber e liberdade foram assim um triângulo perfeito. (1992, p. 471)

Por último, a educação moral, ponto máximo do projeto educacional kantiano, instrumento capaz de conduzir o homem à maioridade, ao esclarecimento. É aqui que o homem deverá aperfeiçoar o uso da razão para que possa se autogerir, conduzindo a si mesmo, através, principalmente das máximas que criará para si próprio, com isto, demonstrando, ter ultrapassado da fase da infância para a da maturidade.

3.1.2. A Educação Moral e o Direito

No momento inicial do projeto educacional da modernidade antevisto por Kant, a formação repousa na disciplina, que nada mais é do que a educação negativa. Com a disciplina, o infante passa a se habituar a determinados contornos, devendo, portanto, respeitar limites. O respeito aos limites, a partir da educação física, passando pela educação intelectual, será gradativamente interiorizado, conduzindo o homem à atuação dentro de determinados padrões que, se inicialmente são exógenos, a partir de certo momento começam a ser impostos pelo próprio educando. Neste exato ponto, o homem inicia o processo de liberdade, porque, interiorizados os limites, ele mesmo, sem o auxílio de elementos externos, passa a respeitá-los e a espontaneamente guiar-se por eles.

A educação moral, como etapa subsequente à educação física e intelectual, afasta-se agora da disciplina, presumindo-se que esta já se interiorizou no aluno, e caminha rumo ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das noções de liberdade, estimulando o educando a agir, não conforme máximas externas, mas criando e seguindo suas próprias regras de conduta, focado sempre no ideal moral, instigadas nos propósitos de que as condutas devem ser praticadas dentro de certa ótica porque comungam com o ideal de bem comum (universal)⁹.

A cultura moral se desdobra dentro da elaboração das máximas que levam à autonomia, se repartindo na cultura moral geral e específica. A primeira relaciona-se à

⁹ A educação kantiana não visa o indivíduo ou sequer uma geração, mas pressupõe a melhoria da humanidade.

formação do caráter e a outra está inserida na formação de valores morais propriamente ditos, aqui abrangidos à religiosidade e a sexualidade, por exemplo. É justamente no seio da educação moral que irão emergir as considerações de Kant sobre o direito, ponto importante desta exposição.

A formação moral do homem, especialmente a concernente à construção do caráter tem como bases a obediência, a verdade e a sociabilidade. Estes três pilares têm intensa relação com as questões relativas ao mundo jurídico. A obediência, como elemento sobre o qual se constrói o caráter, tem o condão de “preparar a criança para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agradem” (KANT, 1996, p. 83). Aqui, mais uma vez, aparece dentro da construção pedagógica do filósofo de Königsberg, a preocupação com o bem estar da coletividade, com a educação voltada para o conjunto dos homens, espelhada na assertiva de que as normas devem ser cumpridas, mesmo que desagradem àqueles que devem se submeter a elas. Desta fala kantiana permite-se também verificar o grau do positivismo jurídico inerente às práticas jurídicas e a forma como ele resta impregnado na sociedade através das reafirmações doutrinárias / dogmáticas constantes, repetidas incansavelmente nas metodologias pedagógicas utilizadas nas teorias e nas práticas dos cursos jurídicos. Realidade, aliás, avistável nos discursos dos docentes entrevistados.

A análise de Kant partilhada por Habermas, construtor da teoria do agir comunicativo, remete à importância de Kant ainda nos dias atuais. Com efeito, conforme preleciona Roani (2006), tratando das idéias habermasianas acerca do tema, resta claro que o direito não é sinônimo de moralidade, entretanto, não é possível afastar o tema moral do conteúdo do direito, sobretudo dos direitos humanos. Citando Habermas, observa Roani:

Para Habermas, o conceito de direitos humanos não se origina na moralidade, mas antes carrega a marca do direito subjetivo, de um conceito jurídico específico, portanto. Os direitos humanos são jurídicos por sua própria natureza. (ROANI, 2006, p. 133).

À despeito disto, apesar do conceito de moralidade não se confundir com o conceito de direito, nem mesmo de direitos humanos, já que a fala habermasiana se preocupa com eles, não há, em contrapartida, como retirar daqueles direitos, subjetivos pela própria natureza, o ideal de moralidade como precursor do ideal jurídico, conforme sustentado por Kant. Na realidade, a teoria habermasiana quer estabelecer a relação entre a construção do Direito com a teoria do agir comunicativo e, para isto, busca responder às questões da legalidade e da legitimidade dos direitos humanos, afastando-se da explicação trazida por Norberto Bobbio que assegura terem os direitos humanos uma origem histórica e jurídica simultaneamente.

Habermas, assimilando parcialmente esta idéia, quer encontrar um contraponto para observar que os direitos humanos partem também de uma premissa moral. Esta premissa moral na realidade vem realçar o entendimento de Kant de que os direitos humanos, que tratando-se de direitos básicos do homem, tem por característica principal a inalienabilidade.

De outro lado, Habermas anuncia, conforme Roani (2006) ser possível fundamentar os direitos humanos partindo do pressuposto da liberdade de escolha estabelecida a partir da distinção de moral e direito, sustentada na coerção interna e externa, respectivamente. Este pressuposto de liberdade de escolha é fundamentado na participação do cidadão (legitimidade) através dos discursos racionais, questionando as asserções relativas aos direitos fundamentais, introduzindo novas propostas, manifestando seus desejos, necessidades, etc. e, principalmente, exercendo os direitos de participar do discurso e da normatização produzida a partir deles. A partir da interação comunicativa, surgem cinco categorias de direitos, tendo as três primeiras o conteúdo moral idealizado por Kant, conforme afirma Roani:

É da relação entre o princípio do discurso e a forma jurídica que tem origem um sistema de direitos considerando as cinco gerações dos direitos fundamentais. Os primeiros têm a origem ligada à ampliação do princípio do discurso, a um aspecto da forma jurídica, a saber a moral e o direito – respeitando a liberdade de ação. Neste caso, os direitos que emergem são os seguintes:

1º) Direitos fundamentais que resultam da configuração politicamente autônoma do *direito à maior medida possível de iguais liberdades subjetivas de ação*; (2º) direitos fundamentais que resultam da configuração politicamente autônoma do *status de um membro* da associação de parceiros do direito; (3) direitos fundamentais que resultam imediatamente da *postulação judicial de direitos* e da configuração politicamente autônoma da proteção jurídica individual; (4) direitos fundamentais à participação, em igualdade de condições, em processos de formação de opinião e da vontade, nos quais os civis exercitam sua *autonomia política* e através dos quais eles criam direito legítimo; (5) direitos fundamentais a condições de vida garantidas social, técnica e ecologicamente, na medida em que isso for necessário para um aproveitamento, em igualdade de chances, dos direitos elencados de (1) a (4). (ROANI, 2006, 138)

Na realidade, a moral, manifestada através das máximas de condutas tratadas por Kant, é um dos elementos justificadores dos direitos fundamentais tratados por Habermas, porque possibilita manifestar a própria liberdade de ação, inerente ao princípio do discurso habermasiano. Aliás, para Habermas os direitos subjetivos, entre eles os direitos humanos estabelecem “limites no interior dos quais um sujeito está justificado a empregar livremente a sua vontade, definindo liberdades de ação iguais para todos os indivíduos ou pessoas jurídicas, tidas como portadoras de direitos” (*apud* ROANI, 1996, p. 141). Ora, a partir da configuração jurídica destas liberdades de ação, desde que legitimada a ordem jurídica pela participação dos cidadãos através do princípio do discurso, há compatibilidade entre a

liberdade de arbítrio individual e a liberdade de todos segundo a lei. A lei, então, surgiria, concluindo o modo de pensar este entrelaçamento entre direito e moral proposto por Habermas, como uma forma de retirar do indivíduo o fardo das normas morais.

Em síntese, Roani (2006) assegura que a aplicação do princípio habermasiano do discurso à moral e ao direito ocorreria de duas formas: “pelo princípio da universalização,... e pelo princípio da democracia” (ROANI, 2006, p. 142), sendo, portanto, o princípio da democracia o justificador do sistema de direitos ou da própria legalidade deste direitos, ambos justificados pela idéia de liberdade de ação, pensada por Kant no seu projeto pedagógico como capaz de sustentar a formação moral do homem, não voltada unicamente para si mas para toda a humanidade. Na realidade, Kant e de Habermas, respectivamente referindo-se à educação moral e aos direitos humanos, têm por alvo globalizar estes conceitos *in concreto*, num molde de um Estado cosmopolita, garantindo ambos a todos permanentemente.

3.2. Os Padrões Éticos Pensados por Kant Atualizados nos Valores Preconizados pelas Diretrizes Curriculares

Na obediência às normas, o homem deve ser submetido às regras sociais das mais diversas espécies, dentre elas, encontra-se o Direito. Contudo, a par do projeto de modernidade pensado para a educação por Kant se preocupar com a questão do desenvolvimento moral do homem, vez que este, mais do que qualquer outro, é que possibilita a ascensão à maioridade, o filósofo alemão sabe que as normas jurídicas existentes não se ocupam das questões relacionadas à moralidade, senão pela via tangencial. No mesmo sentido, partindo para as concepções do mundo globalizado e inserindo-se as diretrizes curriculares vigentes, percebe-se que estas questões tangenciais são objetos de considerações, exigindo o desenvolvimento de habilidades e competências que denunciem, por assim dizer, um comportamento ético dos atores sociais que perpassam no mundo jurídico. Neste sentido, a Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito lista no seu artigo 5º, I, a necessidade do estudante de direito, além do estudo dogmático, desenvolver-se em questões essenciais relativas à Ética e Filosofia:

Art.5 º O curso de graduação em Direito deverá contemplar,em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular,conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I -Eixo de Formação Fundamental,tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber,abrangendo dentre

outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II -Eixo de Formação Profissional,abrangendo,além do enfoque dogmático,o conhecimento e a aplicação,observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito,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,incluindo-se necessariamente,dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional,Direito Administrativo,Direito Tributário, Direito Penal,Direito Civil,Direito Empresarial,Direito do Trabalho,Direito Internacional e Direito Processual; e

III -Eixo de Formação Prática,objativa a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos,especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado,Trabalho de Curso e Atividades Complementares. (Ausência de sublinhado no original).

Assim, é verdade que a concepção kantiana de educação passa pela moral e é legítimo também afirmar que a moralidade deve representar o cumprimento de uma ação humana manifestada pela vontade (de onde se infere a sua espontaneidade), em resposta ao entendimento daquele que a esboça conforme a sua compreensão interna, numa demonstração do exercício da liberdade. É lícito, entretanto, também observar no momento em que a prática da conduta repousa somente no critério de observância ao dever, não se está mais diante da moralidade, devendo-se entender que aqui o que se faz é apenas agir dentro das regras frias e reproduzíveis da legalidade, cumprindo tão somente aquilo que foi determinado por outrem: é o chamado positivismo jurídico, engendrado nas diretrizes curriculares. Surge, então, a indagação de que um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Como solucionar esta questão proposta por Kant e atual mesmo em nos dias de hoje? (KANT , 1996, p. 34)

Neste ponto, correto parece ser que o Direito Natural (ou mesmo o Positivo) tem a possibilidade de aplicar convenientemente as regras impostas pela educação física, no entanto, ele não é capaz de expressar com toda a maestria os objetivos fundantes da educação moral. Noutros termos, segundo o projeto kantiano de educação, o direito representa a formação do homem cidadão, reproduzindo as suas expectativas tabuladas na educação física (corpo e alma). Observadas, entretanto, as suas intenções no que se refere à etapa da educação moral, na qual há a formação do caráter, o direito esbarra na impossibilidade de ser aplicado conforme as máximas da liberdade e da autonomia, mesmo se paradoxalmente estas máximas estiverem incorporadas pelo ordenamento jurídico. Disto decorre a notoriedade delas estarem inseridas nos projetos pedagógicos de um modo geral, aqui incluído o atual projeto pedagógico do curso de direito da UFS.

Isto significa, em outras palavras, não poder o mundo jurídico ser entabulado como uma esfera que representa o homem autônomo idealizado pelo citado filósofo alemão, limitando-se a aplicação da filosofia kantiana ao espaço onde é exercida a cidadania, onde são respeitadas as máximas de caráter social geral.

Diante disto, pondera-se que o projeto de modernidade pensado por Kant atinge seu propósito no Direito, aqui lido como educação jurídica em sentido amplo -não somente aquela que permite a formação universitária dos bacharéis, mas, também e, sobretudo, a que é passada para a sociedade e geral e que gradativamente constrói o conceito de cidadania-, sendo plenamente realizado nas duas primeiras fases: educação física do corpo e educação física da alma. Isto é dito por que são nestas etapas que o homem, através da educação negativa e do disciplinamento, finda por interiorizar as condutas que lhe são socialmente impostas, a ponto de passar a se gerir por elas, demonstrando habilidade na sua compreensão, respeitando as regras e, após a sua interiorização, guiando-se pelas normas jurídicas segundo a sua própria vontade, o que representa um degrau na busca da liberdade e da autonomia que serão alcançados à plenitude na educação moral. O desfazimento destas máximas exteriores gera no Direito uma das possíveis conseqüências do descumprimento das normas jurídicas, tão repetidas vezes decantadas na atividade docente: a imposição das sanções jurídicas.

Posto isto, oportuno registrar que a pretensão kantiana sugere inclusive a introdução de elementos práticos formais na apreensão do fenômeno jurídico, das normas jurídicas em geral, dando também às crianças uma formação jurídica. Neste contexto, ele indica

Falta quase totalmente em nossas escolas uma coisa que, entretanto, seria muito útil para educar as crianças na honestidade, isto é, falta um catecismo do direito. Este deveria conter em versão popular casos referentes à conduta que se há de manter na vida cotidiana, e que implicariam naturalmente sempre esta pergunta: isto é justo ou injusto?... Se existisse um livro desse gênero, poder-se-ia gastar uma hora por dia, com grande utilidade, para ensinar as crianças a conhecerem e a acatarem os direitos humanos, esta menina dos olhos de Deus sobre a terra. (KANT, 1996, p. 98).

Aqui fica claro que há um só tempo havia a preocupação kantiana com a inserção das regras jurídicas no processo educacional e, de outro lado, a expectativa de que a introdução deste conteúdo na formação do homem no momento da educação intelectual conduziria a reflexões importantes para a etapa relativa à educação moral, diretamente relacionada às normas de conduta social em geral, dentre elas ao direito.

3.3. A Mulher, a Filosofia e o Direito – Um recorte de Gênero na Filosofia

Tornando ao ponto relativo à construção da cidadania, no qual o Direito representa muito bem as idéias iniciais de Kant para o seu plano de educação, cumpre fazer breves considerações, num recorte de gênero, a fim de demonstrar que para o filósofo alemão o “belo sexo” não tinha condições de alcançar a maioridade, a autonomia preconizada por ele, não lhe sendo possível, por conseguinte, gerir-se juridicamente.

Como já observado previamente, a ética de Kant se funda na idéia da autonomia e da liberdade, estas plenamente alcançáveis pelo uso da razão. A razão, por sua vez, segundo a percepção filosófica de Immanuel Kant não é atributo que seja inerente à parcela feminina da população. Aliás, estabelece Kant, na citação feita por Carvalho (2002, p. 53) que as mulheres até possuem entendimento, mas este entendimento deve se apoderar de questões de natureza simples, deixando-se as grandes reflexões e os conhecimentos complexos e abstratos a cargo dos homens, devido a sua constituição propícia a tais fins. Demonstra com isto a pesquisadora, ter Kant observado em seu projeto educacional uma importante diferença entre os sexos, que não poderia ser desprezada, alocando para as mulheres as preocupações referentes à esfera privada e reprodutiva, onde os atributos femininos pudessem ser preservados, deixando para os homens o exercício da razão inerente à própria condição e que a estes possibilita alcançar a maioridade. No sentido preconizado, Carvalho (2002, p. 57) cita Kant, indicando que para ele

A virtude da mulher é uma bela virtude. A virtude do sexo masculino deve ser uma virtude nobre. As mulheres evitam o mal, não porque o mal seja injusto, mas porque ele é feio [...] Nada há nas mulheres que diga respeito ao dever, à necessidade ou à responsabilidade. A mulher é refratária a qualquer tipo de comando e a todo tipo de coação [...] As mulheres só realizam uma ação se esta lhes parece agradável; toda a arte consiste em tornar-lhes agradável unicamente aquilo que é bom. Eu custo a acreditar que o belo sexo seja capaz de princípios [...] Mas no lugar de princípios, a Providência colocou nos corações femininos sentimentos de bondade e de benevolência, um sentido refinado de decência e uma alma agradável.

Ora, mas para que seja possível atingir a razão é preciso que esta virtude diga respeito às leis da liberdade (autonomia) e esta somente se atinge no ideal kantiano se o indivíduo consegue "ser mestre de si (animus sui compos) e ter autoridade sobre si próprio (imperium in semetipsum), quer dizer, domar seus afetos e dominar suas paixões" (CARVALHO, 2002, p. 58). Logo, a análise da referida autora indica ser incapaz, para Kant, pela sua própria constituição, de domar os seus afetos e paixões e, por conseguinte, impossível a ela o exercício pleno da razão que facultaria atingir a maioridade. Deste modo, o

ideal pedagógico proposto não contemplaria a autonomia feminina, restando à mulher sempre agir sobre a proteção (condução) masculina e sua menoridade é condição que não se esvai com o passar do tempo, concluindo a citada autora:

Em razão de seu permanente estado de minoria de idade, as mulheres não possuem independência civil e necessitam ser representadas por outros nos assuntos de direito. Escreve Kant: ‘As crianças são por natureza menores e seus pais são seus tutores naturais. A mulher, qualquer que seja a sua idade, é declarada civilmente menor; o marido é seu curador natural¹⁰’ (CARVALHO, 2002, p. 61)

Não possuindo condições de se auto-gerir ficariam as mulheres, no máximo, com possibilidade de exercer a cidadania passiva, fato que, segundo Bárbara Valle, Kant admite ser possível somente se adquirida através do casamento (VALLE, 2002, p. 82).

Diante deste quadro, percebe-se que o projeto educacional de Kant tem por objetivos a disciplina, a cultura, a prudência e a moralidade, no entanto, as concepções kantianas somente estavam voltadas para os homens. Isto se explica porque para o filósofo de Königsberg somente os homens seriam capazes da utilização da razão, faculdade essencial para que o ser humano atinja a maioridade, porque pressupõe a utilização plena de virtudes somente nele encontráveis. Ora, para Kant, apenas o espécime humano masculino pelas suas virtudes intrínsecas, contrárias às femininas, poderiam ser mestres de si mesmos, afastando as emoções que corromperiam o intelecto e a moralidade.

Ao Direito, o filósofo de Königsberg, atribui um papel importante na formação do homem, porque lhe permitiria reconhecer os limites da sua ação, disciplinando-o, o que é alcançável facilmente nas etapas relativas à educação física do corpo e da alma: é a educação negativa expressa pela disciplina que permite que seja alcançada uma fase inicial da construção da liberdade, formando o homem cidadão. Por outro lado, o papel atribuído ao direito é realçado quando Kant sugere a introdução de um catecismo a ser utilizado nas escolas. Este catecismo permitiria perceber ser o contato com as normas jurídicas a possibilidade inaugural de conceder ao educando o entrosamento com regras de condutas sociais estabelecidas pelo Estado, facultando o questionamento dos valores éticos de justiça, isto conduzindo, por sua vez, ao diálogo entre o homem e os valores morais.

Estes aspectos, co-relacionados sucessivamente pelas diversas etapas da formação do homem no caminho da liberdade e da autonomia, permitem, justamente pelo

¹⁰ Carvalho indica a seguinte referência bibliográfica para citar KANT: *Anthropologie du point de vue pragmatique*, I, § 48, p. 159.

condicionamento às regras, com a interiorização destas, possa o educando, pelo uso sistemático da razão e do seu livre arbítrio, construir máximas eivadas de valores morais, com as quais ele passará a conduzir o seu destino, demonstrando com isto ter atingido a maioridade, objetivo do projeto kantiano e que visa, através da educação, o desenvolvimento pleno e cada vez mais efetivo da humanidade.

Consoante os motivos alhures realçados, entretanto, esta maioridade não seria alcançada pelo “belo sexo” porque, segundo a visão kantiana, ele não deteria pleno domínio da razão, faculdade indispensável para a consecução (pelas mulheres) do projeto de modernidade idealizado por Kant. Esta visão, re-elaborada pela pós-modernidade permite compreender, ainda assim, a interferência de motivações desta ordem sobre a formação acadêmica no campo do direito, tanto quanto em outros, reclamando, pois, a averiguação desta hipótese no presente estudo.

Na prática, percebe-se de certo modo a influência da abordagem kantiana na construção da segregação das carreiras jurídicas pela variável gênero. Assim, ainda que as explicações não mais se sustentem no discurso exagerado do referido filósofo, não há dúvidas que outras justificativas forjam as *supostas* inabilidades femininas para construírem de forma plena suas carreiras no mundo do Direito, sendo necessário, conforme o discurso avistável em algumas das entrevistas retirar das mulheres no exercício profissional aspectos inerentes às suas condições femininas para que elas possam colocar-se no mercado em condições semelhantes as dos seus colegas.

CAPÍTULO IV

O DIREITO ANTE AS CONSEQÜÊNCIAS DA MODERNIDADE – ASPECTOS AVISTAVEIS NO CURSO DE DIREITO DA UFS

A globalização econômica tem como características, entre outras, uma nova divisão internacional do trabalho, nova dinâmica vertiginosa das transformações bancárias e das bolsas de valores, novas formas de inter-relacionamento pela mídia, por computadores e automação, fuga da produção para áreas desenvolvidas do Terceiro Mundo, etc., visando, naturalmente, a maximização dos lucros e à exclusão das diversidades em favor de uma essência totalitária. Sua lógica mercantilista muitas vezes é desigual, excludente e discriminatória, gerando um sem número de efeitos jurídicos que não podem passar *in albis* a apreciação do direito, ao contrário, os operadores do direito sobre eles devem debruçar-se.

Ocorre que a eficácia da globalização econômica – essa nova etapa de dependência dos mercados emergentes em relação ao grande capital internacional, cuja lógica não é de associação, mas de dominação – está também relacionada com o fato de ela não ficar circunscrita à área econômica. As novas tecnologias permitem um fluxo constante de informações. Podemos dizer que a globalização redesenha o paradigma clássico simbolizado pelo Estado–Nação, que, esvaziado de poder, destituído das simbolizações que o estruturavam, concomitantemente assiste à perda de sua autonomia e legitimidade. Ineficaz ao regular a sociedade civil nacional por meio de seus instrumentos jurídicos tradicionais, o Estado é obrigado, para manter os objetivos que se propõe a compartilhar sua soberania com as estruturas transnacionais, observando a expansão de normas privadas no plano internacional.

Observa-se que o direito e os fenômenos que se representam, em seu meio, vem como a lógica formal, emocional ou moral, que enceram, estão articulados como um universo próprio fechado em si mesmo. Talvez seja esse o ponto fulcral a ser discutido e, quem sabe, alterado. Inegável a correlação do direito com todas as áreas das ciências humanas, como também com o contexto socioeconômico cultural em que está inserido. A falta de neutralidade do direito é visível quando analisamos o momento histórico de seu surgimento, o contexto de interesses que direcionam a feitura da norma jurídica e a realização e efetivação da justiça.

Sabemos que o direito positivado surge em dado momento histórico, numa dada formação social, por uma dada classe que manipula os instrumentos normativos e políticos necessários à manutenção de um padrão específico de dominação. As diretrizes dadas por essa classe dominante que, por um dado momento, dita valores, provocam a alienação dos demais cidadãos, que são levados a crer na utopia de uma ordem legal equilibrada e harmoniosa na qual os conflitos socioeconômicos são mascarados e resolvidos pela força retórica das normas. Desse modo, o discurso da cultura torna-se presente, acima de tudo, impondo aos interlocutores a absorção forçada de uma dada estrutura. **Só** ao e **por** aceitá-la, o indivíduo pode sobreviver. Esse corpo sistemático de **representações e normas** que ensinam a conhecer e a agir chama-se ideologia. A ideologia responde a um pânico metafísico de desagregação e dá conta de uma estruturação social e política. Todos precisam, a cada momento, pensar sua relação com a natureza e com os outros. Daí a função prático-social da ideologia.

A estrutura da ideologia garante simultaneamente a interpenetração dos indivíduos como sujeitos, a submissão ao poder, o reconhecimento mútuo dos papéis, bem como a manutenção da ordem, uma vez que faz com que tudo pareça coerente na maneira em que está formalizada. Dessa forma, recruta sujeitos entre os indivíduos através de uma operação precisa: a interpelação. O interpelado sempre se reconhece. E a ideologia submete-o, ao fazê-lo reconhecer seu lugar. A sujeição não é conseguida somente através das idéias, mas ela existe materialmente através de um conjunto de práticas e rituais situados no seio das instituições concretas: os Aparelhos de Estado. Embora distintos, os aparelhos funcionam de maneira compatível, agindo de forma a conseguir a unidade do efeito de sujeição sobre os agentes sociais ao seu alcance.

A ideologia dominante por deter o poder do Estado, harmoniza os aparelhos do Estado. Há uma continuidade em seus textos que os esclarece e os completa. Sabemos que é uma forma de produção determinada, e as relações por ela geradas o fator determinante, numa sociedade, de todas as outras relações e produções geradas. Dessa forma essa estrutura de produção dominante subordina e compatibiliza as outras. Mais do que isso, é nas outras, pelos seus efeitos, que pode ser percebida, como imanente aos seus efeitos. Daí porque as idéias dominantes de uma época são as da classe dominante, pois esta, ao dispor dos meios de produção materiais, dispõe também dos meios de produção intelectual. A partir dessa constatações, são esclarecidas muitas articulações com as normas jurídicas com a cultura e a ideologia no campo do direito.

Dentro destes contornos, percebe-se que a sociedade atual convida a tecer uma série de “especulações” acerca do futuro da humanidade, seus valores e projetos de vida afetiva, emotiva, psicológica, laboral, etc. Este convite se acerca das pessoas à medida que elas se defrontam com o fenômeno social e verificam as dúvidas que têm assolado o espírito do homem, deixando-o em perene estado de perplexidade, sobretudo ante a velocidade das questões e das respostas, ambas requisitadas veloz e coercitivamente, mesmo se inexistem saídas aparentes ou reais. No que diz respeito ao cotidiano das vidas privadas, as questões levantadas fazem os homens se defrontarem com as micro-estruturas das relações sociais, verificando que as instituições outrora tão extremamente tradicionais como família e casamento estão, desde algum tempo, sob o “manto protetor” de uma grave crise que as têm forçado a contínuas reestruturações e com elas, dado a perda de referência dos valores convencionais, via de consequência, às alterações relevantes nos papéis sociais exercidos pelos membros familiares.

Estas modificações nos papéis exercidos por pais, filhos, cônjuges, ex-cônjuges, rompendo com a unidade familiar e gerando as famílias polinucleares, etc., congestionam as expectativas sócio-afetivas de cada um e refletem estas perspectivas (ou ausência delas) na sociedade como um todo. A ruptura veloz dos valores e estruturas anteriores, apesar de estar sendo suportadas por todos, ainda fornece demonstrações de que as configurações atuais ainda não foram devidamente gestadas e, por isto mesmo, não estão aptas a serem percebidas com clareza e amortizadas pela sociedade, a ponto de conduzirem a novos tipos-ideais, a novas tradições.

Além destas alterações perceptíveis no interior da vida privada, outras existem, ou, melhor ainda, co-existem na esfera pública. Com efeito, é notório o avanço tecnológico em geral, em todos os campos da ciência. A bioética, os transplantes de órgãos, a plantação dos transgênicos, as inúmeras possibilidades que surgem dos estudos das células troncos, a clonagem humana são outros temas que incorporam ao cotidiano as consequências da modernidade.

Mas, não pára por aí.

É preciso ainda entender as nuances do tráfego de informações pela Internet, pelo celular, *via satélite*, onde a velocidade e instantaneidade dão conta da ruptura da distância entre as dimensões espaço tempo, sendo possível a realização de atos em lugares situados a

milhares de quilômetros onde está fisicamente o ator social que o pratica. Isto se reflete no comércio internacional, no sistema de câmbio, nas bolsas de valores, nas relações comerciais no nível macro e micro. A existência de empresas sem sede, sem domicílio fixo (físico), que movimentam milhões de dólares, mas que operam simplesmente através da utilização de recursos virtuais. A possibilidade de se engendram crimes, com autores e partícipes diferentes situados em pontos diversos do globo, cujos resultados podem aparecer simultaneamente em quaisquer destes lugares como em qualquer outro e que tanto podem trazer conseqüências materiais, como também podem se aperfeiçoar sem deixar vestígios materiais... As novas tecnologias¹¹ assim permitem.

4.1. As Nominadas “Conseqüências da Modernidade” e o Direito

Esta quebra da seqüência tradicional também traz necessidade de novas compreensões e de novos tratamentos, eis que trazem como derivação além da solução de questões a muito reclamadas pela humanidade, uma série de novos problemas sociais que devem ser solvidos pelas normas de controle sociais, dentre elas, o Direito. Esta mudança paradigmática reflete objetivamente a forma como a nova sociedade está sendo construída, permitindo perceber que, se no nível individual as conseqüências ainda não estão bem compreendidas, o que não dizer das repercussões deste novo construto na sociedade em si mesma.

As questões apontadas levam a indagações sobre o que será de cada um ante a velocidade das transformações tanto no nível macro quanto no micro, põem os homens diante de uma fragilidade patente e inafastável, porquanto, se as instituições outrora consideradas como das mais sólidas, como a família e o casamento, o poder judiciário e o poder político, estão em franco processo de transformação (isto porque não se quer radicalizar e falar em deterioração), como confiar nas "*fichas simbólicas*" e nos "*sistemas peritos*" delas decorrentes? (GIDDENS, 1991, p. 30)

O que se percebe, aqui trabalhando com as idéias de *ação social* propostas por Weber (1991, p. 3), é que estão todos, ante o embaraço gerado pelas mudanças, diante de um interregno tempo-espacial de anomia, ou, caso se prefira maiores tolerância, flexibilidade e otimismo, pode-se afirmar que a sociedade se encontra diante de uma inequívoca antinomia.

¹¹ O conceito “Novas Tecnologias” abrange não apenas invenções materiais, mas também tecnologias da comunicação, da gestão de processos e procedimentos, etc.

Esta antinomia é refletida em muitos níveis: social, psíquico, jurídico, para citar somente alguns, e a coloca na situação de efetuar escolhas quanto as normas a serem seguidas, para as quais a sociedade ainda não está preparada.

Ora, a celeridade das mudanças é inequívoca, as exigências também e, diante delas surgem as mais diversas perspectivas e cada um é levado a se posicionar ante as questões apontadas. Que regra seguir? Aquelas propostas pelas instituições em suas originais configurações já não existem mais, sendo este aspecto justamente o que leva à perplexidade. Então, o que fazer, aguardar a re-estruturação de novas normas? Ainda não há resposta, mas, mesmo assim, não é possível parar para pensar porque as respostas precisam ser dadas instantaneamente.

De outro lado, os novos papéis sociais estão em vias de construção e não se sabe ainda, dentre as hipotéticas regras (jurídicas ou de outras naturezas) que estão dando cobertura às práticas sociais, quais delas devem ser seguidas e em que momento, bem como aquelas que não fazem mais parte do contexto social, mesmo que ambos os grupos de normas coexistam.

Partindo para a percepção dos aspectos macroscópicos, estes dizem respeito ao corpo social considerado em escalas maiores, deparando-se com necessidades de reconstruir as mais diversas facetas dos comportamentos (familiar, político, jurídico, laboral, etc.), verifica-se que a doce modernidade também nestes campos remete a sociedade a dúvidas insanas. O fato incontestado é que o fenômeno da globalização e as alterações refletidas pelo desencaixe apanham em cheio a todos, mesmo aqueles que não pretendem fugir das velhas e antigas tradições, para ser bastante redundante. No Brasil, segundo pensam alguns dos docentes entrevistados, a globalização e a modernidade estão trazendo mais problemas, com uma verdadeira “globalização da miséria”, repetindo a expressão utilizada por um deles.

A mídia televisiva, a Internet, o computador, a ciranda financeira que repercute ao redor do planeta e que justifica que uma crise na Ásia pode atingir o preço do coentro que o agricultor de uma pequena vila no interior do país planta em seu quintal, levando-o a mais completa bancarrota e à miserabilidade total, são alguns dos exemplos que afastam quaisquer dúvidas acerca da existência e interferência múltiplas do fenômeno da globalização. De tudo, o mais exaustivo é pensar que não há, aparentemente, como escapar deles.

Noutro ponto, é claro que não apenas os aspectos negativos da globalização afetam a todos, mas, *eventualmente*, os pontos positivos circulam ao longo do globo, sendo certo que

nem sempre a custos módicos, porque o preço das novas tecnologias mostram-se inacessíveis a uma parcela significativa da população. Neste sentido, as descobertas científicas geram significativas melhorias, possibilitando condições de conforto, ou mesmo as divulgações de novas drogas médicas que, se não possibilitam a plena cura, melhoram o quadro geral do paciente, oferecendo-lhe mais dignidade¹² diante da doença, garantindo-lhe uma sobrevivência com melhores expectativas e oportunidades de desenvolver rotinas (de vida) muito próximas do normal. No mesmo caminho, a possibilidade da obtenção *on line* do conhecimento sobre qualquer área, garantindo-se, *sob certas condições*, a qualidade das informações veiculadas. A possibilidade de, sem sair de casa, ir ao banco, ao cinema, ao supermercado, à farmácia, visitar museus em qualquer lugar do mundo. São dádivas impossíveis de serem desconsideradas.

Surge em contrapartida, entretanto, como já dito alhures, quase sempre, o alto custo que se tem de pagar por estes benefícios, especialmente nestes novos tempos em que o Estado, menos por opção e mais por impossibilidade, desatreia-se da sua função de produzir (propiciar) o bem estar social, limitando-se a umas poucas e mal elaboradas políticas públicas. A reforma da posição do Estado também é uma consequência da modernidade e, com ela, eis que de novo a sociedade se depara com a situação de anomia. E agora, a cargo de quem ficará a manutenção da condição de bem estar social, se ao Estado escapa esta gerência?

Giddens (1996), tratando da temática, observa que o Welfare State se estrutura pelo menos em três grandes fontes: nas instituições previdenciárias, cujo objetivo primordial é garantir as pessoas contra eventos futuros e incertos, na correlação entre o Estado de Bem Estar Social e a idéia do Estado-Nação e ainda na percepção de que tanto a primeira quanto a segunda fonte estão preocupadas com a administração do risco. Para a administração desta insegurança, surge o trabalho como ponto central. À respeito, insinua Giddens (1996, p. 156) “... as instituições previdenciais têm seu início no esforço de criar uma sociedade na qual o trabalho, no sentido de trabalho assalariado na indústria, tivesse um papel central e definidor.”. Adiante, ele completa o raciocínio instigando que o Welfare State deveria se responsabilizar pela partilha dos riscos correspondentes ao exercício do trabalho, indicando:

¹² A dignidade da pessoa humana, direito consagrado pela Carta da República, foi referido como conteúdo obrigatório dos currículos jurídicos, considerando que este está inserido no rol dos direitos fundamentais, ainda que não diretamente estabelecido no art. 5º, da Constituição Federal.

“Uma interpretação dos programas sociais como partilha de risco ajusta-se perfeitamente aos temas de solidariedade e à promoção de laboriosidade.” (GIDDENS, 1996, p. 156)

Não passa despercebido nesta abordagem a compreensão de que o Welfare State, estando relacionado ao conceito de Estado-Nação e preocupando-se simultaneamente com a gestão dos riscos públicos e privados através do trabalho, guarda íntimo envolvimento com o Direito, uma vez que parece impraticável a sua realização em uma situação de anomia e sem a participação das instituições jurídicas. É justamente nisto, entretanto, que se insere a problemática. Ora, os fragmentos apontados convergem para um único foco relacionado às regras de comportamento, que se bifurcam em duas vias diante da era pós-moderna: ou se está diante da ausência normativa, ou não se sabe, entre as normas que vão apontando e se demonstram incompatíveis e incapazes de solucionar os problemas correlatos, se há antinomia aparente ou real.

Diante deste esboço, faz todo sentido mencionar a questão jurídica: seja por conta do enfraquecimento do Welfare State, modelo diretamente acoplado ao Estado de Direito, seja porque o Direito, através das instituições jurídicas, tem a responsabilidade de apresentar respostas aos eventuais e evidentes conflitos que surgem como consequência dos fatores pós-modernos. Na verdade, as grandes correntes jurídicas, enfeixadas principalmente no jusnaturalismo, positivismo jurídico e normativismo jurídico, não conseguem se manifestar a contento diante do dinamismo social que se apresenta e fazem com que os próprios operadores do Direito expressem a célebre dúvida sobre como responder aos conflitos sociais e principalmente como evitar suas manifestações. Neste sentido, bem observa Campello:

Vivemos neste momento os últimos dias de um século em que os acontecimentos na ordem social e econômica foram tantos e de tamanha intensidade e profundidade, que os reflexos no mundo do Direito impuseram mudanças ainda surpreendentes, desafiadoras, e mesmo assustadoras para seus estudiosos e operadores. Somente na segunda metade do século XX, as mudanças no comportamento dos indivíduos em sociedade, o avanço tecnológico e a internacionalização das relações econômicas foram capazes de impregnar a ciência do Direito de um estado de crise de dimensões sem precedentes. (CAMPELLO, 2000, p. 96)

Diante disto, surgem questionamentos sobre se é devido procurar respostas para estas questões junto ao Direito Natural ou se é legítimo esperar que os posicionamentos jurídicos advenham única e exclusivamente do próprio Estado, seja através do positivismo jurídico ou do normativismo idealizado por Kelsen. Ante a desconfiança sobre quais destas vertentes seguir, há ainda a observar que o caos social não pode esperar e está a exigir respostas imediatas... Alguns dos respondentes desta pesquisa (02 professores) demonstram

preocupação com estes aspectos, porque na medida que o Estado se distancia do seu papel protetivo, deixa, muito embora a Carta Constitucional seja extremamente benevolente em relação aos direitos fundamentais, muitos direitos descobertos, inviabilizando seu cumprimento ou sua satisfação.

4.2. A Urgência de Encontrar Respostas para as “*Conseqüências da Modernidade*”

A percepção de que é preciso encontrar respostas é notada unanimemente pelo quadro docente do curso do Direito, relatando que a globalização e a pós-modernidade estão exigindo do operador do Direito posicionamento imediato, embora não se identifique com precisão as soluções que possam ser dadas. De outro lado, há ainda um posicionamento claro entre os atores sociais envolvidos, referindo-se a necessidade de se retirar da filosofia do Direito, da Sociologia Jurídica as respostas para as questões levantadas. Neste sentido, as referidas disciplinas são percebidas como o instrumental adequado para responder questões relativas à aplicação dos referidos direitos fundamentais, numa demonstração inequívoca de que os currículos jurídicos não podem perder de vista a formação de qualidade não somente no que se refere aos aspectos dogmáticos do Direito, mas também daquelas disciplinas que instigam à reflexões mais profundas.

Como nos demais sistemas macros, a velocidade das mudanças atinge o Direito e os fenômenos jurídicos, forçando os operadores da lei a laborarem mais e elaborarem possíveis soluções para os problemas, apreendendo o conceito de *reflexividade* pensado por Giddens (1991, p. 25), ainda que não dêem conta disto. E assim, mesmo sem se filiar exata e cientificamente a nenhuma escola jurídica, mesmo sem muitas vezes entender a construção sociológica do processo em que se vêem envoltos, os operadores do Direito precisam construir eventuais soluções para conflitos atuais e futuros¹³, numa relação que se retro-alimenta, gerando novos tipos constantemente. Disto parte a necessidade de aprofundamento das disciplinas propedêuticas anteriormente relacionadas.

Aqui, também é possível dizer, aparecem nitidamente nos discursos dos docentes a *hermenêutica dupla*¹⁴, demonstrada na contínua necessidade de reconstrução do universo

¹³ Aqui, a expressão futuro é colocada considerando a possibilidade da simultaneidade, ou seja, o futuro não é sequer, necessariamente, o amanhã, podendo ser o próprio momento subsequente, isto dadas às novíssimas dimensões do espaço-tempo, sobretudo diante das situações corriqueiras de desencaixe e reencaixe.

¹⁴ Hermenêutica dupla é um conceito forjado por Anthony Giddens, que pode ser entendido como um conhecimento que “*espirala dentro e fora do universo da vida social, reconstituindo tanto este universo como a si mesmo como uma parte integral deste processo*” (GIDDENS, 1991, p. 24).

jurídico, à medida que se buscam soluções para os litígios resultantes da época pós-moderna. O que se vê: a solução apontada para um dado conflito retroalimenta o sistema, conduz a novas facetas do conflito (antes não percebidas) e do próprio sistema, obrigando continuamente a se buscar novas significâncias para o conjunto como um todo, circunstância que, por sua vez, retroalimenta novamente o par original, num ciclo que não se rompe, a não ser depois de gerar novos tipos sociais, a serem abarcados pela tradição¹⁵. Este contínuo movimento foi registrado na fala dos entrevistados quando eles se reportam aos conteúdos jurídicos mínimos que devem ser trabalhados pelos cursos jurídicos, como já salientado anteriormente.

Isto, contudo, não afasta o temor observável não somente no que se refere ao mundo jurídico, mas que pode ser pensado na totalidade dos sistemas, quando se questiona sobre como ficam, diante dos paradoxos e das fragilidades das ações praticadas, às vezes sem o nível de **conhecimento perito** (GIDDENS, 1991, 30) adequado e com a redução dos valores da segurança básica, os pontos relativos à confiança e à fé na autenticidade do sistema- perito.

Na verdade, a ruptura com a tradição, a quebra das instituições convencionais (tradicionais) e o surgimento de novos e inusitados papéis sociais, forçam uma reflexividade constante, para a qual nem toda a sociedade está apta. Neste sentido, apenas exemplificando, podem ser citadas as relações homoafetivas, os úteros de aluguel, as famílias polinucleares, ou ainda, as jornadas de trabalho flexíveis, os contratos por tempo determinado, o crescimento dos empregos informais, sendo todos estes exemplos de temas que têm gerado conflitos jurídicos que precisam, diante do princípio do *non liquet*¹⁶, serem solucionados, conforme apontam os respondentes da pesquisa.

Por outro lado, verificando que os novos conflitos ressaltam a necessidade de se amparar os direitos fundamentais e estimular reflexões sobre sua importância jurídica, torna-se premente perceber que o exercício dos direitos individuais advindos das novas relações vincula-se, obrigatoriamente, a função social a eles inerente. Campello (2000, p. 97) trata da temática observando:

¹⁵ Sabe-se que na era pós-moderna convivem simultaneamente modernidades e tradições.

¹⁶ A expressão refere-se à impossibilidade do juiz não julgar, por não saber como decidir. Nos dias atuais, o magistrado não pode deixar de resolver as questões propostas através do exercício do direito de ação por não saber como decidir, mesmo que a situação do processo se apresente o mais duvidosa possível.

Evidência clara disso está na transformação que se vem experimentando do individualismo dominante nas sociedades ocidentais a partir do início do séc. XIX no Direito social de nossos dias, no qual se compreende, como até mesmo o liberalismo de Dworkin admite, que não se pode mais falar em direitos individuais sem atentar para a função social que devem desempenhar. Ou seja, entendemos hoje que os direitos coletivos, que visam garantir paz e bem-estar aos grupos sociais, nascem e se consolidam a partir de direitos individuais. No entanto, esses direitos devem ser tutelados pelo Estado e exercidos pelos indivíduos em nome da função social que representam.

Ora, isto remete à necessidade, apontada pelos entrevistados, dos profissionais jurídicos se envolverem num processo contínuo de re-qualificação, permitindo absorver estas questões da pós-modernidade, propondo soluções para as situações avistáveis no cotidiano.

Convém, contudo, lembrar que as possíveis soluções, mesmo estas apontadas por Campello, estão longe de serem aceitas de forma incontroversa, seja pelo corpo social ou mesmo pelos próprios operadores do Direito, muito embora já possam ser percebidos no ordenamento jurídico alguns posicionamentos correlatos com a idéia da função social dos institutos jurídicos em detrimento das suas abordagens reduzidamente individualista. Neste sentido, a visão dada aos institutos da família e da propriedade, que perdem suas conotações restritas aos grupos sociais onde são assimilados e seus efeitos alcançam a coletividade. Isto é visível também pelos processualistas hodiernos que buscam garantir a efetividade da prestação jurisdicional, atingindo demandas relacionadas aos interesses coletivos, metaindividuais e difusos, cujos litígios não poderiam anteriormente receber tratamento adequado do Estado, ante a multiplicidade de ações de pequeno porte, restando a prestação jurisdicional impraticável e impensável antes do surgimento das ações coletivas, titularizadas pelo Ministério Público ou por outros órgãos detentores da legitimação extraordinária¹⁷.

As situações anteriormente descritas, justamente pelas controvérsias suscitadas, aliadas à reflexividade, ao tempo que fazem perder a confiança básica nos sistemas peritos, põe a todos frente a frente com os questionamentos pós-modernos e que têm como ponto central o próprio sistema perito. Assim, perguntam-se todos:

- a) O que se pretende do sistema perito relacionado ao Direito?
- b) Quais as funções que a sociedade exige(irá) dele?

¹⁷ A lei processual vigente permite, como regra, que cada um busque pessoalmente a tutela jurisdicional dos seus interesses (legitimação ordinária), entretanto, em casos específicos, para evitar a multiplicidade de ações judiciais contemplando o mesmo objeto, a lei possibilita que um terceiro provoque o judiciário em nome de uma classe, categoria, buscando a tutela de interesses coletivos, como acontece nas ações civis públicas, nas ações populares, através da chamada legitimação extraordinária.

c) Como trabalhar com o valor de justiça atrelado a este sistema, que embora se trate de um tema de fundo ético-filosófico, admitindo grande variabilidade por força da subjetividade embutida na sua compreensão, leva, com as demais peças do conjunto, a repensar o papel do Direito como um todo?

d) Como, indo por um outro viés, diante das situações cotidianas que são vistas, não desconfiar da ordem jurídica enquanto sistema perito, especial e inicialmente, *data vênua*, desconfiando dos seus pontos de acesso, intimamente relacionados aos sujeitos que exercem os papéis sociais de operadores do Direito?

Estas são apenas algumas das questões relacionadas à emergência da condição atual da modernidade, ou da pós-modernidade como querem alguns pensadores e que têm íntima relação com o mundo jurídico. É diante delas que se busca pensar a viabilidade deste grande sistema perito, incluindo valores e condições que permitam sua sobrevivência a contento, procurando perceber quais as falhas e falas atuais deste mecanismo de controle social e qual o papel da educação na reflexividade relativa a este contexto. As dimensões que devem ser preservadas, as que devem ser construídas, os valores a serem desenvolvidos nos operadores jurídicos, aqueles que devem ser removidos e/ou repensados, são questões às quais devem ser submetidos os projetos educacionais das faculdades de Direito do mundo inteiro. Estas dúvidas têm assolado as instituições jurídicas, sendo objeto de reflexão pelos docentes do curso de Direito da UFS, manifestando preocupação constante sobre como incluir nas práticas do magistério as questões, as dúvidas decorrentes da atual conjuntura social, derivadas da modernidade e da globalização.

Neste ponto cabe ressaltar, que os discursos dos docentes da instituição estudada não são uniformes, havendo dissenso não tanto no que se refere às questões éticas relativas ao contexto, mas, sobretudo, sobre o que se pretende do Direito enquanto ciência, qual o seu papel dentro desta sociedade onde há tanta exclusão. Além disto, verificou-se nas entrelinhas a manutenção de uma forte estrutura dogmática, na qual não parece possível trazer para as práticas pedagógicas a formação humanística decantada pelos discursos.

4.3. Os Currículos dos Cursos Jurídicos - Reflexões sobre o Contexto Social Vivenciado na Atualidade

No Brasil, como não se pode deixar de argumentar, os currículos têm sido objeto de preocupação daqueles que tratam com o sistema de ensino jurídico desde a década de 1990,

tendo o MEC (Ministério da Educação e Cultura) manifestado expressamente esta inquietação através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e através da precedente Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Estes documentos jurídicos de forma ambígua ainda têm manifestado a preocupação dos operadores do Direito acerca das consequências dos valores pós-modernos em face do mundo jurídico.

Inicialmente, a Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, respondendo a anseios de coletividades como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), universidades, etc., manifestou-se no sentido de fixar as principais diretrizes para o Curso de Direito, estabelecendo os seguintes mecanismos como capazes de produzir a formação jurídica adequada e vocacionada para possibilitar uma formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensáveis a correta compreensão do fenômeno jurídico e das transformações sociais, compreendidos por:

1. Carga horária mínima de 3.300 horas;
2. Duração mínima de 5 e máxima de 8 anos;
3. Obrigatoriedade de integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
4. Atividades extra-classe de 5 a 10% da carga horária mínima;
5. Acervo bibliográfico mínimo: 10 mil volumes;
6. Conteúdos: fundamentais e profissionalizantes;
7. Especialização da graduação a partir do 4º ano;
8. Estágio curricular: 300 h - atividades práticas simuladas e reais;
9. Estágio extra-curricular; e
10. Monografia de conclusão do curso.

Depois, alargando um pouco o campo de visão, surgiu também a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que veio, reforçando posicionamento anterior, manifestar-se sobre os cursos jurídicos, estabelecendo estratégias novas para o seu aproveitamento pleno. O art. 47 da lei referida instituiu as seguintes modificações em relação ao panorama anteriormente traçado pelo aparato legislativo anterior, extensivas a todos os cursos, inclusive Direito:

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Assegura Campello (2000) que as seguintes inovações foram observadas em relação ao paradigma precedente:

Em consequência de tal congruência entre as indicações do Conselho Nacional de Educação e a Portaria nº 1.886/94, a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED), convocada pelo Edital nº 4/97, da Secretaria de Educação Superior do MEC, emitiu proposta das novas diretrizes curriculares para o curso de Direito sem aportar novidades significativas.

Fundamentalmente, são estas as mudanças recomendadas: a carga horária mínima é aumentada para 3.700 h, incluídos o estágio de prática jurídica e as atividades complementares observando-se o ano letivo de duzentos dias úteis (LDB, art. 47); a integralização deverá fazer-se em no mínimo cinco anos e no máximo não poderá ultrapassar 50% da duração mínima adotada pelo curso; no cursos noturno, que deverão observar o mesmo padrão de qualidade e desempenho do diurno, a carga horária diária não poderá ser superior a 4 h; e o acervo bibliográfico deverá ser de pelo menos 10.000 volumes para cada grupo de 1.000 alunos, e as assinaturas de periódicos deverão ser em número não inferior a dez títulos para cada 1.000 alunos. Os cursos deverão ainda desenvolver um plano de avaliação interna, que objetive acompanhar a aplicação e a consolidação de seus projetos pedagógicos. (CAMPELLO, 2000, p. 101)

O certo é que as questões têm sido feitas, apresentando-se respostas que não contam com a característica da definitividade, sendo prudente afirmar que os valores da era pós-moderna demandam imbricações profundas e difíceis de maturar, sendo certamente estas as razões que mantém o atual estado de coisas. Neste ponto, a justificativa que parece bastante plausível pode ser observada no conceito de *habitus* desenvolvido por Bordieu (1983, p. 89), esclarecedor em relação ao fato de que os modelos de conduta arraigados detêm uma complexidade difícil de ser (re)modelada e, aplicados ao sistema simbólico do Direito, podem ser visualizados no modo de agir dos operadores do Direito, que sentem uma enorme dificuldade para alterá-lo.

Assim, mesmo diante do fenômeno da globalização e de suas implicações, o mundo do Direito se mostra reticente para evoluir na mesma velocidade das transformações sociais. No mesmo sentido, na corrente contrária e que contraria a velocidade das transformações sociais atualmente vivenciadas, pode ser observado também que a questão dogmática fundamentalmente atrelada ao Direito inibe também a correta interpretação das novas

exigências sociais. É interessante esclarecer, neste contexto, que os operadores jurídicos em sua grande maioria trabalham sempre fulcrados na idéia de que a ordem jurídica centralizada pelo Estado tem as soluções para quaisquer conflitos; ademais, estas soluções devem propiciar a resolução dos conflitos causando um mínimo possível de transtorno social, de modo a preservar a segurança jurídica. Aliás, esta segurança jurídica tem sido a sustentação de inúmeras manutenções do sistema, para fins de conservar a comumente invocada função do Direito de garantir a paz e bem estar sociais. Por outro lado, como observou uma entrevistada, procura-se oferecer para toda e qualquer controvérsia jurídica a aplicação do princípio da razoabilidade, da proporcionalidade, como se eles pudessem trazer a resposta para os ‘conflitos entre os bens da vida’ trazidos para serem investigados pelo mundo do Direito.

Neste ponto, o circuito volta a se fechar, porquanto, se a dogmática procura preservar a segurança jurídica, que aqui pode ser comparada satisfatoriamente com a confiança básica no mesmo sistema perito, consoante já pôde ser percebido alhures, a força das transformações e os impactos sofridos na sociedade, gerados muitas vezes pela desconfiança do próprio ponto de acesso, não conduzem à segurança, mas a uma ruptura com a mesma. Noutro lado, a conservação dos paradigmas anteriores, que privilegiam a manutenção no sistema educacional jurídico dos valores dogmáticos, também impede que a *reflexividade* e a *hermenêutica dupla* operacionalizem seus efeitos, criando condições mais satisfatórias e respostas mais efetivas para a crise vivenciada.

É preciso ainda reforçar a idéia de que os valores apostos depois da modernidade sugerem a necessidade de responder às questões jurídicas que são retratadas em quatro grandes campos: na cidadania, no ambiente doméstico e no mundo produtivo, contando simultaneamente com os efeitos da globalização sobre estas arenas. Aqui, destaca-se o aspecto de que os fatos vivenciados neste mundo globalizado fazem com que continuamente sejam ultrapassadas as fronteiras tradicionais e situações que ocorrem no aqui e agora trazem repercussões nos locais mais distantes, seja no que se refere às relações sociais em si mesmas, seja no que se reporta às próprias inovações tecnológicas, ambas capazes de provocar efeitos simultâneos em várias partes do globo, como se transitassem em “ondas eletromagnéticas”.

4.4. A Construção do Projeto Pedagógico do Curso de Direito

Um projeto educacional vocacionado para as novas exigências do sistema jurídico, pelas razões anteriormente sustentadas, deve perceber a necessidade de flexibilizar e trabalhar

simultaneamente com as novas demandas, permitindo também a verificação de que é possível que não somente o Estado consiga organizar uma ordem jurídica, podendo ser esta visualizada na própria sociedade, como alguns dos mais evidentes movimentos sociais têm sugerido ser possível.

De outro lado, também conveniente apontar que as preocupações com o campo do Direito devem contrapor-se à idéia de que o sistema perito é responsável apenas, e através dos dogmas, em apontar respostas para os conflitos, isto implica em repensar o objetivo do Direito como um todo. Ferraz Júnior observa, à respeito, existirem muitas formas de apreciar o Direito, mas que entretanto, tem sido priorizada a concepção de que as Ciências Jurídicas “são constituídas de teorias sobre os ordenamentos jurídicos vigentes e suas exigências práticas” (2003, p. 83). É esta a concepção dogmática do Direito, embora seja possível investigar o fenômeno jurídico de forma exaustiva, extenuante e sem amarras, como fazem os seguidores da zetética jurídica¹⁸.

Na verdade, a formação profissional do operador do Direito deve se propor não somente a romper (criativa e reflexivamente) com o dogmatismo, mas, sobretudo, a oferecer possibilidades verdadeiras não somente para solucionar os conflitos, mas, principalmente para evitá-los. Neste sentido, têm sido sugeridas novas formas de atuação profissional que dêem conta das exigências desta era pós-moderna, com o desenvolvimento pelo ator social do Direito de atividades relacionadas à assessoria e consultoria jurídicas, advocacia preventiva e conciliatória, atributos que visam afastar os conflitos e minimizar as ingerências do Poder Judiciário, órgão tradicionalmente habilitado para as soluções dos litígios sociais, dando maior velocidade às ações sociais relacionadas ao Direito e minimizando a tendência dos conflitos ou melhorando o nível das soluções propostas nos casos em que eles se apresentem (e não são poucos).

Para isto, é preciso que o corpo docente, respeitando as regras jurídicas relacionadas à educação, como as resoluções do Ministério da Educação, por exemplo, gradativamente traga para as suas reuniões as reflexões relativas ao papel do Direito na atualidade e busque

¹⁸ FERRAZ JÚNIOR diz que a investigação jurídica zetética tem como característica principal a possibilidade de questionar o objeto em diversas direções, efetuando-se questionamentos infinitos. Por outro lado, observa ainda que os limites da zetética referem-se aos conhecimentos, ou melhor ainda, aos pressupostos admitidos como verdadeiros que passam a orientar a pesquisa, limites estes que podem se referir a investigação da própria realidade (empirismo puro ou aplicado) ou ter um sentido puramente especulativo (analítica pura ou aplicada), gerando conhecimentos que perpassam a construção das diversas ciências auxiliares do Direito. (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p. 44).

adequar este papel no projeto pedagógico. É preciso que estejam atentos para as implicações das suas escolhas neste momento crucial da história, no qual grande parte dos sujeitos de direito estão sendo cada vez mais excluídas do exercício dos direitos mais essenciais.

CAPÍTULO V

A FORMAÇÃO JURÍDICA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO? - A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Na atual conjuntura histórica, permeada por cenários complexos e contraditórios, sobretudo no que diz respeito às transformações do mundo do trabalho, destaca-se a problemática do conhecimento e da formação profissional diante do processo de reestruturação no produtivado capitalismo global. Com o propósito de redirecionar os processos de formação, conforme apontam Lúcio e Sochaczewski,

Revê-se o seu conteúdo, discute-se sua eficácia e eficiência, reavaliam-se suas relações com outras formas de conhecimento, coloca-se em cheque [sic] seus objetivos. Atores sociais disputam visões e projetos para a formação profissional e negociam se formas e processo s. Enfim, seja do ponto de vista técnico, educacional, político ou econômico, a formação profissional está na agenda da sociedade (LÚCIO E SOCHACZEWSKI, 1998, p. 104).

No âmbito dessa discussão, inclui-se também o profissional do Direito, cuja preocupação volta-se aos fundamentos que orientaram e orientam o desenvolvimento das ciências do Direito, formação e às práticas profissionais.

Na atualidade, a reflexão sobre a formação tem por base a necessidade de reexame e rearticulação dos modelos teóricos existentes e de construção de contra-modelos. A simples transgressão de modelos teóricos tradicionais de ver o Direito, por si só não se justificam. Entretanto, diante da consideração e da constatação de que todas as estruturas tradicionais caducam, devemos rapidamente aparar essas arestas, sem deixar espaços vagos não contemplados pelo direito. Daí a importância de se refletir criticamente sobre o papel da formação jurídica articulada com a abordagem de gênero.

Nessa linha de argumentação é importante resgatar a contribuição de categoria teórica gênero como um novo paradigma para se repensar a construção do conhecimento. Constitui uma ferramenta analítica para se repensar as práticas institucionais, conforme teorizações de Joan Scott, embora essa categoria traga muitas controvérsias na academia, porquanto alguns insistem em afastar a perspectiva de gênero. No campo do direito tal abordagem ainda se reveste de certo estranhamento ou distanciamento.

5.1. Gênero enquanto Categoria de Análise - Considerações Preliminares

Descritivamente, o estudo de gênero se preocupa com a abolição do termo "mulheres", substituindo-o por 'gênero', trazendo como teoria o aparato de Scott. A construção desta categoria de análise busca compreender homens e mulheres como sujeitos da história que interagem reciprocamente, evitando o aparato clássico da distinção puramente biológica. Deste modo, os estudos descritivos de gênero focam a atenção no fato que as relações entre os sexos são sociais, mas não dão conta de explicar (interrogar e mudar) os padrões históricos existentes.

Neste sentido, surgiram três teorias buscando dar sustentação às análises de gênero, dentro de um contexto histórico, que aqui, por não caber análise mais aprofundada, limitam-se a serem citadas: teoria histórica, que busca explicar as origens do patriarcado, teoria das feministas marxistas, retrata a visão histórica, focando o patriarcado e o capitalismo como temas separados, mas interligados, aduzindo que a causa econômica é prioritária e o patriarcado é um reflexo desta, que evolui continuamente, um retroalimentando o outro e a teoria psicanalítica, terceira teoria de gênero, sustentada pelas escolas Anglo-Americana e Francesa, que se interessam pelo processo de criação de identidade de gênero, focando isto, sobretudo, nas infâncias.

Ora, como se observa, a simples citação das teorias já possibilita enxergar que são muitas as justificativas para explicar / retratar os motivos dos quais derivam a subordinação feminina e sua sujeição ao modelo de dominação masculina. Contudo, uma averiguação superficial sugere que algumas questões se apresentam relevantes para a compreensão do problema do ponto de vista histórico, sobretudo, no sentido de propor uma reforma da situação que ainda vige.

Com efeito, o que se tem como notório é que o modelo patriarcal ainda é dominante e, o que é mais grave, este modelo é incutido nas relações sociais, sendo produzido e reproduzido continuamente. As próprias mulheres, até mesmo as que detêm uma posição social feminista - aqui não retratadas como aquelas que detêm um aparato teórico de estudos, etc., mas toda aquela que se “rebela” de uma ou de outra forma contra o modelo tradicional em suas práticas diárias; mesmo estas, incorporaram e repetem contínua e imperceptivelmente as manobras de dominação masculina no exercício de seus papéis sociais, enquanto mães, educadoras, trabalhadoras, etc. Com isto, se quer afirmar que, sem dúvidas, é difícil romper

com o estereótipo em vigor, porquanto extremamente enraizado em nossas práticas culturais. O referido enraizamento inibe até mesmo a percepção de que o tratamento dado em face da variável gênero exista. Noutras palavras, as estruturas e processos são vistos como naturais, inibindo as reflexões que enriqueçam o contexto social e reduzam as desigualdades de gênero.

De outro lado, é patente que a análise tem que deixar o foco puramente biológico, consoante já aparelhado por diversos estudiosos, com relevo para Joan Scott e Robert Conells, porque a análise histórica do processo e a experiência já permitem antever com clareza que a questão extrapola enormemente as conformações biológicas do homem e da mulher, sendo efetivamente uma questão culturalmente consolidada e que inobstante as dificuldades de transformá-las, podem ser trabalhadas no sentido que a sociedade determinar. Ao que parece, pela explosão e continuidade dos movimentos feministas e estudos acerca das desigualdades fulcradas nas diferenças socialmente construídas, a sociedade está gradativamente construindo o processo de transformação, a fim de romper com estas desigualdades, gradativamente.

Castells (2000), em “O Fim do Patriarcalismo: Movimentos Sociais, Família e Sexualidade na Era da Informação” trata da questão sobre um prisma muito interessante, fornecendo uma visão ampla do momento recém-construído no que se refere às relações de gênero, que engrandecem a hipótese de que a construção de uma nova realidade social se encontra no meio do caminho^{19 20}.

Para ele, o patriarcalismo está inserido em todas as relações sociais, inclusive nas familiares, razão pela qual a dominação não é esmagada pelas mulheres, uma vez que é concebida por elas mesmas como algo natural. Indícios e vestígios, no entanto, permitem ver que o patriarcado está em declínio, o que tem como fundamento o crescimento de uma economia mundial global, mudanças tecnológicas no processo de reprodução da espécie e o movimento feminino. A consciência feminina tem se ampliado, levando as mulheres a se verem como iguais aos homens no que se refere ao exercício de direitos genericamente

¹⁹ Por oportuno, observo que do ponto de vista meramente temporal (matemático), esta colocação “meio do caminho” não pode ser visualizada. Com efeito, considerando que a dominação masculina tem se arrastado por séculos e que apenas de 1789 (Revolução Francesa), Olympe de Gouges deu o pontapé inicial na des-construção legislativa desta dominação, através da Declaração dos Direitos da Mulher, situando-se na perspectiva de Marta Suplicy de que somente daqui a 300 anos estar-se-á diante do contexto social idealizado, matematicamente não se pode concluir que estamos no meio do caminho.

²⁰ A metáfora é utilizada para indicar que do ponto de vista da construção, muito já foi rompido e o grau de consciência tem se elevado a ponto de visualizar a educação como *modus operandi* capaz de agilizar o processo de transformação e transfiguração social.

falando, o que conduz lentamente ao rompimento do patriarcado, mas que, paradoxalmente tem conduzido a mais violência e abuso psicológico, por conta da ira masculina em face da perda do poder. Assim, é o rompimento da família patriarcal que tem possibilitado essas mudanças, justificando-se ainda esta ruptura no momento atual por conta de: a) mudanças da economia e no mercado de trabalho, com a inserção feminina no processo educacional, b) transformações tecnológicas nos processos reproduzidos, c) aumento do número de movimentos feministas a partir da década de 60 (1960) e d) fenômeno da globalização, que permite a divulgação dos ideais feministas, das novas concepções familiares, que surgiram a partir dos movimentos homossexuais, das famílias uniparentais.

O que se tem para analisar é que o movimento de declínio da família patriarcal está atrelado ao declínio do poder patriarcal diante das relações interpessoais na família. Esta realidade social se sustenta nos motivos antes elencados e, uma análise estatística das transformações ocorridas pode ser vista observando dados como o acréscimo no número de divórcios, a redução do número de casamentos, a elevação do número de famílias uniparentais, a elevação da "idade casadoira" para as mulheres, do número de filhos nascidos fora do casamento, do número de lares chefiados pelas mulheres, redução da taxa de fertilidade²¹, etc; ao redor do mundo. Castells (2000) pondera que alguns dados destoantes são justificados pelo inexpressivo movimento feminista ou pelo baixo nível da educação, em certos pontos do globo. Em conclusão, resta assegurado ser a queda da família patriarcal um movimento sem volta, refletindo-se nas relações de gênero.

A análise da literatura (Castells, 2000) e do contexto social mostram distorções na compreensão do tema, porque as questões relacionadas as discriminações por gênero parecem ser naturais, sendo culturalmente aceitas. De outro lado, a inserção feminina no mercado de trabalho é também justificada pelos processos de globalização, sendo a segregação por gênero uma forma de elevar a produtividade. A mulher atualmente²² trabalha na agricultura (80%), no setor de serviços (50%), normalmente em atividades de prestação de serviços sociais e pessoais. De outro lado, as mulheres têm sido mais e mais inseridas nas áreas gerenciais, não deixando de ser percebido que isto se deve em face do padrão inferior dos seus salários.

²¹ Estes aspectos trazem, como não poderia deixar de ser, consequências para o mundo do Direito, constituindo fatos sociais que instigam a ação do operador jurídico em variadas facetas, constituindo elementos típicos do mundo da pós-modernidade.

²² CASTELLS (2000).

Teoricamente, a *igualdade jurídica* entre homens e mulheres deveria ser sinônimo de uma igualdade fática. Igualdade, sustenta-se que uma livre economia de mercado implica uma igualdade de oportunidades entre as classes sociais e entre homens e mulheres. Por via do raciocínio, deveria haver, dentro dessa mesma equação, iguais oportunidades no mercado de trabalho para ambos os sexos, ou seja, por detrás da dimensão econômica das relações sociais, não mais se ocultariam as desigualdades entre os seres.

Dados sinalizam uma mudança de comportamento em relação à visão da mulher na sociedade e essas mudanças estão acontecendo de maneira veloz. Observa-se uma modificação e modernização da sociedade brasileira. Vale observar que as integrações da juíza Ellen Northtleet à seleta lista dos Ministros do STJ, bem como da Ministra Ellen Gracie²³ ao mais seleta ainda grupo dos Ministros do STF, abre espaços nunca antes imaginados no Brasil, demonstrando que as conquistas das mulheres se tornarão irreversíveis. É dado a ela, o reconhecimento inquestionável que sempre lhe coube como ser social: um papel de ser humano singular e passível de competência, independentemente do aspecto gênero. Recentemente, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, também tem na direção, pela primeira vez em 174 anos, uma mulher, Ivette Denise Ferreira, dados que demonstram a recente inserção feminina em postos desta magnitude.

Compreende-se que as mulheres estão numa fase profissional sem igual na história brasileira: aplicam-se mais aos estudos, são mais comprometidas com a carreira, valorizam sua capacidade de trabalho, são mais flexíveis e até aceitam ganhar menos para conseguir uma oportunidade. É unânime a visão de especialistas na área gerencial, que o mundo corporativo caminha para valores tidos como femininos: importância do relacionamento, trabalho em equipe, uso de motivação e persuasão, em vez de ordem e controle, cooperação em vez de competição. Ocorre que na dinâmica da economia moderna, *habilidades tácitas* tradicionalmente atribuídas às mulheres, como maior sensibilidade, que antes pareciam fraquezas, hoje estão sendo muito valorizadas (CRUZ, 2005).

Entretanto, vale observar, também, o raciocínio desenvolvido por Cohen (2001), de que, por mais que as mulheres tenham entrado de vez no mercado de trabalho e estejam dando-se muito bem, na escala hierárquica os postos decisivos estão, na sua grande maioria, nas mãos dos homens. Ademais, salienta o articulista que conquistar espaço não é sinônimo

²³ Adiante se verificará quão incipiente é o ingresso das mulheres em carreiras jurídicas como nos exemplos citados.

de ter igualdade: as mulheres ainda fazem dupla jornada, ganham menos que os homens quando exercem a mesma função e, sobretudo, ainda são preteridas na hora da promoção aos cargos de maior poder e prestígio. Como se sabe, as conquistas femininas no mercado de trabalho já são patentes, mas ainda indicam que existem muitos obstáculos a serem transpostos. A ascensão feminina não é fato isolado no Brasil: é evento que se dá de maneira global e sutil, sem que as pessoas se dêem conta de pronto.

A maior participação feminina no mercado de trabalho reflete o aumento da escolaridade das mulheres, que estudam mais anos do que os homens. No Brasil, segundo IBGE²⁴ (2006), no mercado de trabalho brasileiro, a distribuição da população com nível superior (12 anos ou mais de estudo) é diferenciada. Enquanto os homens estavam em grupamentos de atividades mais diversificados, as mulheres estavam concentradas no grupamento de educação, saúde e serviços sociais (46,1%). Os dados revelam que no mercado de trabalho se reproduz uma divisão de papéis segundo a qual cabem à mulher as atividades de cuidado da família, idosos, doentes, crianças etc. Mesmo mais inseridas no mercado de trabalho, especialmente em vagas que exigem um maior nível de escolaridade, as mulheres brasileiras ainda enfrentam o problema de ganharem menos do que os homens.

Só 3,9% das mulheres ocupadas estão em cargos de direção. Em 2004, apenas 3,9% das mulheres ocupadas estavam em cargos de direção, enquanto para os homens a proporção era de 5,5%. A maior proporção de mulheres em cargos de direção estava no Distrito Federal (8,0%), resultado da elevada participação feminina no serviço público federal, onde o acesso a cargos de direção se dá de forma mais igualitária que no setor privado.

Por outro lado, nas ocupações relacionadas às ciências e artes (8,6% contra 4,2%), de nível médio (7,8% contra 6,5%), serviços administrativos (11,4% contra 5,8%), serviços (31,3% contra 11,6%) e vendedores (11,6% contra 8,4%), a participação feminina era consideravelmente maior. A maior escolaridade feminina era, em parte, reflexo de uma inserção tardia no mercado de trabalho. Mais instruídas, as mulheres já são maioria entre empregados com ao menos o ensino médio incompleto -57% do total. A queda da renda média do trabalhador nos últimos anos, também obrigou mais mulheres (antes na inatividade) a buscarem ocupação para completar a renda familiar. Em 2004, as trabalhadoras com até 4 anos de estudo recebiam, por hora, em média, 80,8% do rendimento dos homens com esse

²⁴ ²⁴ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Síntese dos Indicadores Sociais - 2006.

nível de escolaridade, enquanto que aquelas com 12 anos ou mais de estudo recebiam 61,6% do rendimento-hora masculino.

Enquanto 31,5% dos homens de 10 a 19 anos de idade estavam ocupados, a proporção era de 18,3% para as mulheres nessa faixa etária. O hiato se mantinha mesmo no grupo de 30 a 39 anos, em que se verificam os maiores índices de ocupação: 91,1% para os homens e 65,7% para as mulheres. Entre as mulheres ocupadas, o trabalho doméstico e não-remunerado (26,2%) superava o emprego formal, com carteira, (25,7%). A maior proporção de mulheres na categoria de militares e estatutários (8,8% contra 5,0% para os homens), por sua vez, estava relacionada ao fato de que o acesso ao emprego público se dá, via de regra, por concurso, logo de forma mais igualitária. As regiões Nordeste e Norte apresentavam os maiores percentuais de mulheres não-remuneradas (15,4% e 13,9% da população feminina ocupada respectivamente). Já o Centro-Oeste tinha o maior percentual na categoria do emprego doméstico feminino (21,7%), sendo que o maior nível do país nessa categoria estava em Goiás (23,5%).

Contudo, dentro de casa, a situação da mulher não era diferente, elas trabalhavam 4,4 horas a mais por dia em afazeres domésticos. O aumento na escolaridade feminina guarda estreita relação com as reduções nas taxas de fecundidade e de mortalidade infantil. Quase 30% das famílias brasileiras têm chefia feminina. No Brasil, 29,4% dos 56,1 milhões de famílias eram chefiadas por mulheres em 2004. A maior proporção dessa chefia feminina se dava na faixa dos 60 anos ou mais de idade (27,4%), enquanto entre os homens 35,3% dos responsáveis pela família tinham entre 25 e 39 anos de idade. O estado do Rio de Janeiro tinha o maior percentual de mulheres de 60 anos ou mais entre as chefes de família (33,9%). No Norte e Nordeste, mais de 40% das famílias chefiadas por mulheres viviam com até $\frac{1}{2}$ salário mínimo *per capita*; enquanto na região Sul a proporção caía para 17,4%.

As famílias com chefia masculina eram, via de regra, diferentes daquelas chefiadas por mulheres. A região Norte apresentava o maior percentual de mulheres chefes sem cônjuge com todos os filhos menores de 14 anos (30,4%), sendo que o estado do Acre tinha a maior proporção de famílias nessa situação (34,7%). Em 2004, 27,0% das mulheres se declararam como pessoas de referência das famílias brasileiras e, dentre essas, 14,8% viviam com o cônjuge, percentual expressivo, que pode estar revelando um novo padrão de responsabilidade compartilhada. A região Nordeste foi a que apresentou o maior número de famílias chefiadas por mulheres, 29,3%, destacando-se o estado de Pernambuco com 31,6%.

Aspectos como estes não são reconhecidos nas falas dos atores sociais envolvidos na pesquisa realizada, mesmo contabilizando que a docência é realizada em concomitância com outras atividades profissionais, entre elas a advocacia privada. De todo modo, é observado continuamente o crescimento da mão de obra feminina, mesmo quando cai o incremento do trabalho do homem e isto também mascara a realidade, porque as justificativas dos atores entrevistados apontam este aspecto como indicador da ausência da segregação por gênero. Na realidade não aparece que a inserção da mulher no mercado de trabalho não se justifica pelas suas características biológicas ou pela sua não-inserção nos sindicatos, mas, sim, pelos seus baixos salários, aliados a uma boa formação profissional e às suas habilidades relacionais, à flexibilização feminina em decorrência ainda da estrutura de dominação da família patriarcal. De outro lado, torna-se evidente que, mesmo ancorado por motivos pouco nobres, com a desvalorização salarial do trabalho da mulher, ainda assim, a inserção feminina traz consequências nas relações familiares tais como a aumento do poder de barganha, a redistribuição das tarefas domésticas, etc., ainda que visualizado de modo incipiente fomentando uma verdadeira e inquestionável revolução social. A percepção única destas variáveis já fornece a necessária relação entre gênero e direito, cabendo apenas observar se esta análise também se reproduziria na formação acadêmica jurídica.

5.2. O Reconhecimento Teórico do Gênero: Joan Scott e a Categoria Útil para Análise

Apenas a partir no século XX, o termo *gênero* passou a ser empregado como significador da relação entre os dois sexos, de modo que para melhor aproveitar o termo enquanto categoria de análise, torna-se necessário e crucial, a sua implantação conceitual, sobretudo se observarmos que, do ponto de vista histórico, as teorias que buscaram explicar a dominação das mulheres pelos homens, não foram capazes de "desatar" certos nós.

Na realidade, a ausência de uma categoria de análise propiciou o enraizamento do antagonismo entre homens e mulheres, perdendo de vista a questão primordial concernente à submissão feminina e à dominação masculina, porquanto, à medida que as mulheres se debatiam contra esta submissão, amparadas tão somente nas questões relacionadas às diferenças biológicas, que de certo modo desencadeavam também as diferenças no sistema produtivo capitalista, a situação não se alterava, porquanto o alicerce da dominação se auto-justificava, retroalimentando o conjunto pela percepção de se tratar de elementos naturais, impossíveis de serem alterados.

Ora, efetivamente homens e mulheres são diferentes biologicamente, não há o que discutir e, se o paradigma é o biológico, seria razoável, diriam os dominadores, manter-se a situação existente. Enfrentar qualquer debate sobre esta ótica é repetir o que já é sabido. Era necessário mudar o paradigma conceitual porque pela diferença biológica, o enfrentamento das questões das desigualdades fica invalidado, o que tornou premente encontrar um argumento novo e propício para desconstruir, rompendo a estrutura de dominação masculina.

Fulcrada nestes aspectos, Joan Scott traz uma concepção diferenciada do sistema, uma visão superior às diferenças meramente biológicas, alterando padrão de investigação, buscando não somente descobrir as coisas que acontece(ram), mas porque elas acontece(ram) desta ou daquela forma. Era preciso reinventar uma nova forma de análise, que permita visualizar a concepção de poder social identificado por Michael Foucault como sendo algo unificado, coerente e centralizado, para construir uma nova identidade social que englobe a questão do gênero e possibilite a crítica, a renovação o questionamento.

Para esta reestruturação, Scott (1995, p. 4) traz o gênero como sendo o elemento das relações sociais fundados nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo ainda este o elemento primeiro das relações de poder. Como elemento das relações sociais fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos, a Autora situa quatro subcategorias inter-relacionadas.

A **primeira** são os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas. A **segunda** são os conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos, limitando e contendo suas possibilidades metafóricas. A **terceira** concernente à necessidade de analisar à aparência de permanência eterna na relação binária entre os gêneros. A **quarta** é a própria identidade subjetiva. Essas subcategorias se relacionam, mas não de modo direto e contínuo, sendo preciso identificar com clareza como isto ocorre (SCOTT, p. 19-20).

A segunda parte do conceito, como sendo o gênero a primeira relação do poder, encontra amparo na crítica de Pierre Bourdieu, citado por Scott (2000, p. 22), estabelecendo serem as diferenças sexuais ou biológicas as mais fundamentadas ilusões coletivas. O conceito de gênero deve ser historiado como algo que legitima e constrói as relações sociais, observando que tanto o gênero constrói a política, quanto a política constrói o gênero. A partir deste intróito, é preciso focar porque razões a questão do gênero deve ser apreciada na política, no Direito e na Educação, com relevo para a política, porque através dela os homens

manifestam o seu poder social no Estado. Em verdade, o poder político demonstra a hegemonia do poder masculino, sendo certo, porém que, apesar disto, este poder do homem não agrega *diretamente* valores (com) para o Estado, através do controle da mulher (dominação).

Na verdade, de início o Estado não tem nada a ganhar com a dominação da mulher pelo homem, no entanto, o aparato estatal foi utilizado de forma majestosa para amparar e possibilitar o controle feminino pelo homem, tendo as ferramentas político-legislativas dado forças para manutenção deste estado de coisas. Mas, o Estado, enquanto estrutura de conformação de forças internas e coesas de uma dada nação, nada ganhou com esta simbiose, ao contrário, perdeu consideravelmente porquanto deixou de agregar características femininas na sua forma gerencial, dificultando, impossibilitando a construção de um processo de geração de direitos que fosse extensivo à população como um todo.

Pode-se dizer que as desigualdades sociais foram fomentadas e consolidadas por conta do Estado ter sido concebido quase que exclusivamente diante da visão masculinizada. De todo modo, para o estudo que se apresenta, pretende-se observar que através do Estado, o homem conseguiu e consegue ainda, manter a submissão feminina, o que dificulta a ruptura da visão patriarcal, principalmente porque é o Estado que possui as ferramentas mais efetivas da mudança social, é ele que comanda o Poder Legislativo que com suas leis projeta ou protela determinadas situações sócio-culturais, é ele quem fornece as diretrizes para o sistema econômico e educacional, etc., por isto é que, através da política, o homem consolida seu poder dominador em face da mulher, cuja faceta mais visível é o Direito.

Tornando ao ponto de onde se parou, que guarda estreita relação com os currículos dos cursos jurídicos, fechando o grande parêntesis sobre a forma de expressão do poder político, o que se sabe é que a questão de gênero sempre esteve implícita na ordem social, mas que não foi historiada a contento, refletida apenas a dimensão antagônica entre homem x mulher. Sempre foi valorizado o masculino em detrimento do feminino e isto é a expressão do poder social, juridicamente esboçado através do Legislativo. Esta constatação fez Joan Scott questionar como as coisas mudam, se os significados de gênero e poder se contraem reciprocamente, se é impossível a existência de um sem o outro? Tendo aduzido que ocorrências históricas podem legitimar estas alterações, tais como: explosões demográficas, doenças, transtornos políticos, etc., sendo os processos políticos quem iriam promover estas alterações, ressaltando que é possível reescrever este processo se verificado que as categorias

homem e mulher são vazias e transbordantes, porque contém alternativas negadas ou reprimidas (1995, p.26).

O aparato teórico de Scott, trazendo questões a serem respondidas pelo poder, admite que as respostas devem focar a mulher como sujeito da história e não mais como sujeito a-histórico e isto permitirá antever que as respostas acerca do poder, sua legitimação, sendo focadas com fulcro nas questões reflexivas sobre o gênero, modificará a situação vigente.

Já a concepção masculina da variável gênero trazida por Robert Connell, cujo primeiro contato se estabeleceu através da leitura de Garcia (2001, p. 40-47), fornece um referencial importante para as análises de gênero. Ora, Scott já havia observado que gênero trata da relação entre dois corpos sexuais, na observância de como estes corpos se percebem socialmente, entendidas suas diferenças não somente biológicas, mas, sobretudo culturais. As idéias de Joan Scott já permitem perceber a necessidade de observar as relações entre homem e mulher do ponto de vista cultural, do ponto de vista histórico, para que se possa compreender que a dominação masculina *versus* a submissão feminina situam-se contrapostas, possuindo a interferência dos elementos sociais culturalmente construídos, não podendo ser percebidas como uma realidade estanque e imutável. Agora, o aparato de Robert Connell vem introduzir uma visão ainda mais ampla das concepções do que vem a ser o feminino e o masculino, observando com uma nitidez surpreendente características visíveis no cotidiano, categorizando estas características para demonstrar mais uma vez que, a par das diferenças biológicas, tanto homens quanto mulheres contemplam, no exercício de suas relações sociais, caracteres de diferentes matizes de masculinidades e feminilidades.

A partir destas categorias se observa que tanto as relações de gênero devem ser entendidas além dele próprio, incluindo etnia, classe social, etc., como para entender estas é preciso se mover em direção a gênero. Deste modo, a percepção do feminino e do masculino, como já dito, apresenta-se através de diversos matizes em homens e mulheres, alternando-se de acordo com o sexo, etnia, classes sociais, de um modo tão iterativo quanto possível, sendo certo que cada categoria interfere direta e indubitavelmente na outra, gerando uma verdadeira diversidade a analisar. Assim, a variável gênero, além de gerar a feminilidade e masculinidade, é fator que fundamenta a estrutura social, estando relacionada com a “arena reprodutiva”, vista em sentido amplo. Diante desta perspectiva, Connell constrói as categorias de masculinidade, a partir das dinâmicas sociais desta, classificando-as, não pela classe social

ou pela raça, em: hegemônica, subordinadas, de cumplicidade e marginalizada (GARCIA, 2001, p. 40-47)

Passando de uma categoria a outra, Connell, segundo Garcia (2001, p. 40-47), detalha as quatro categorias. A primeira categoria, classificada como sendo hegemônica, se baseia “no trabalho do cientista político Gramsci para analisar as relações das classes sociais...”, sendo definida como uma configuração de gênero que “incorpora a resposta atual aceita para o problema da legitimidade garantindo a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres”.

A segunda categoria, subordinação, representa o fato de haverem relações de subordinação específicas dentro de grupos de homens, de modo que os homossexuais são submissos aos heterossexuais. Aduz a este respeito que “Na masculinidade subordinada, o simbólico se aproxima do simbólico da feminilidade”. A terceira classificação da masculinidade é a da cumplicidade. Esta forma de masculinidade implica em reconhecer que apenas uma quantidade muito pequena dos homens se comporta dentro do padrão da hegemonia, de tal modo que em verdade, determinados tipos de relacionamentos permitem verificar que o padrão de submissão imposto às mulheres pela categoria hegemônica é relativizado, sobretudo em alguns casamentos, na capacitação para assumir a paternidade responsável, etc. A última espécie, a categoria marginalização, admite

a inter-relação entre gênero e as outras estruturas, como classe e raça, cria relacionamentos adicionais entre masculinidades... recriadas pela dinâmica social onde todas as dimensões estão simultaneamente em relação as outras... A marginalização é sempre relativa ao poder da masculinidade hegemônica do grupo dominante. (CONNELL, *apud* GARCIA, 2001, p. 40-47).

A abordagem de Connell retrata com tranqüilidade a constatação de que os estudos de gênero e a ruptura das relações de dominação têm efetivamente um padrão cultural como já havia situado Joan Scott. Não se trata de uma conformação biológica, pré-definida e imutável. O que se verifica é que há uma mobilidade interessante e que se reestrutura a cada momento, permitindo perceber que o caminho que está sendo trilhado, apesar de demonstrar-se longo, da perspectiva do tempo de vida de cada mulher na atualidade que certamente não alcançará o “ponto de equilíbrio”, é um caminho que está conduzindo a este equilíbrio relacional. A percepção de que, tanto em homens quanto em mulheres, a construção das feminilidades e masculinidades são efetivamente observadas, reforçam a tese da possibilidade de mudança no perfil cultural. Esta mudança, como tem sido repetido ao longo deste trabalho, perpassa pela formação de homens e mulheres e encontra necessário reflexo no ordenamento jurídico. Disto

decorre a necessidade de compreender como os atores sociais responsáveis pela a formação acadêmica jurídica compreendem estas questões.

A leitura do texto, “*Escolhas políticas: Desafios para a incorporação de gênero às práticas das ONGs*”, escrito por Nalu Faria, Maria Lucia da Silveira e Mirian Nobre²⁵ reforça a compreensão firmada sobre Robert Connel, porquanto possibilita antever nele uma definição sobre as masculinidades e sua efetiva relação com as feminilidades observadas tanto em homens quanto em mulheres. Connell, citado em Faria et Alli (2005, p. 8), indica:

A masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento a esse fato, tem-se tornado comum falar em "masculinidades". Existe o perigo, nesse uso, de que possamos pensar no gênero simplesmente como um pout-pourri de identidades e estilos de vida relacionados ao consumo. Por isso, é importante sempre lembrar as relações de poder aí envolvidas (...).

Falar de estrutura de relações de gênero significa enfatizar que o gênero é muito mais que interações face a face entre homens e mulheres. Significa falar que o gênero é uma estrutura ampla, englobando a economia e o Estado, assim como a família e a sexualidade, tendo, na verdade, uma dimensão internacional. O gênero é também uma estrutura complexa, muito mais complexa do que as dicotomias dos "papéis sexuais" ou a biologia reprodutiva sugeriam.

Em primeiro lugar, diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela. Em segundo lugar, qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória. (....)

Observar, portanto, a inter-relação das diversas formas de masculinidade, o seu contraste efetivo internalizado nos próprios homens, é perceber a importância de tornar consciente em homens e mulheres esta diversidade cotidiana de manifestações do poder e alternância de estados de dominação e subordinação, porquanto, como fora dito, a masculinidade hegemônica e a manutenção deste papel, além de ser exercitada efetivamente por um pequeno número de homens, também não representa uma condição imutável, mesmo entre este pequeno número. De outro lado, não se pode esquecer de citar Sartori (2001), que conclama justamente a possibilidade dos modelos femininos e masculinos serem exercidos de modo diferente, tanto por homens quanto por mulheres:

“A masculinidade hegemônica, entretanto, não se refere unicamente ao comportamento masculino da maioria dos homens, uma vez que é um comportamento que tanto pode ser adotado por homens ou mulheres. Como lembra Marily Strathern (1995), uma pessoa de qualquer sexo pode comportar-se de forma masculina ou feminina. Ou, como informa Valde de Almeida (1998), “a masculinidade e feminilidade não são sobreponíveis

²⁵ IN: <http://www.redemulher.org.br/generoweb/nalu.htm>, acesso em 20/03/2005.

respectivamente a homens e mulheres, mas são metáforas de poder e de capacidade de ação e, como tal, acessíveis a homens e mulheres”. (SARTORI, 2001, p. 224)

É fascinante perceber, neste ponto, que o aparato teórico tem possibilitado enxergar com um colorido maravilhoso que a questão relativa às diferenças percebidas entre os sexos, que ao longo dos tempos têm possibilitado a dominação masculina em detrimento da submissão feminina, determinando o enclausuramento das mulheres dentro da esfera privada, apresenta contornos que permitem desembaraçar a visão e romper com os estereótipos. É o que precisa ser feito no curso de direito.

Em primeiro lugar, a construção das teorias do ponto de vista histórico que, passando pelo patriarcalismo, engendrando-se no materialismo marxista, dentre outras tantas correntes que buscam explicar a dominação, permitiram inicialmente constatar que a questão da submissão feminina não pode se perder na história, nem pode ser atribuída simplesmente às diferenças morfológicas desencadeadas pela biologia, nem serem vistas como naturais e irrepreensíveis.

Ao contrário. A simples análise circunstancial dá conta de que tanto homens quanto mulheres sempre tiveram a mesma capacidade intelectual e física para realizar as mesmas atividades dentro e fora do lar, abstraindo-se, é claro, os seus diferentes papéis frente à sexualidade reprodutiva. Os exemplos históricos, ainda que em pequeno número, indicam que as mulheres são e foram capazes de comportar-se no espaço público, segundo aquilo que era exigido do próprio homem. A retratação desta constatação, embora fundada em parâmetros masculinos, não tem a intenção de cair na armadilha da dominação masculina, mas apenas retratar que as diferenças biológicas da mulher não a incapacitam para nenhuma das atividades públicas realizadas pelos homens. De outro lado, esta mesma pequena quantidade de exemplos revela que as mulheres sempre foram excluídas do processo histórico, o que indica que a escrita da história também se pautou nos padrões masculinos, como forma mesmo de mascarar as condições femininas de ocupar o espaço público e reforçar sua exclusão.

Mas, apesar disto, o aparato teórico que se formou, a partir do próprio clamor social, das inovações tecnológicas e exigências do mercado, explicita que a participação das mulheres tem se consolidado dentro do espaço público, o que levou aos diversos autores trilharem um caminho diferenciado, elegendo novas categorias de análise para facilitar a compreensão do processo e explicitar onde, como e porque se estabelece(u) a dominação

masculina e quais são as alternativas mais seguras para garantir a continuidade da ruptura deste processo, apontando soluções para catalisar as mudanças que estão sendo operadas. Neste sentido, a apresentação da categoria de gênero veio a colaborar com a compreensão do processo, fornecendo uma nova possibilidade de visão da transformação.

A percepção de que existe uma categoria *gênero*, faz com que se saia da antiga e cansativa guerra dos sexos, partindo-se para uma concepção mais atual, mais de acordo com as perspectivas dos movimentos sociais, com especial destaque para os movimentos feministas e femininos. Noutro contexto, a visão sobre as diferentes masculinidades também faz com que se enxergue a volatilidade dos papéis desempenhados por homens e mulheres dentro do tecido social. A alternância destes papéis dá conta de que, a depender da posição de cada um, dentro de um certo relacionamento social, muda também a forma do exercício do poder, circunstância que muito se adequa as concepções foucaultianas de micropoder.

Em síntese, o aparato teórico propicia uma visão de que a questão dos estereótipos de homem e mulher ainda é muito intensa, demonstrando a necessidade de que seja engendrada uma política educadora no sentido de desconstruir estes modelos tradicionais, não mais evidenciando-os na sociedade, facilitando, por parte das pessoas a compreensão de que, em verdade, as questões referentes aos padrões de masculinidade e de feminilidade desde há longo tempo saíram destes paradigmas tão rígidos.

Deve ser construída, portanto, uma reflexão a ser implantada dentro do sistema educacional formal e informal, conduzindo ao entendimento de que homens e mulheres possuem diferentes formas de ver a vida, de exercer o próprio poder, que oscilam de acordo com as mais diversas circunstâncias. É preciso trazer como premissa também o fato de encontrarem-se as características tidas tradicionalmente como femininas e masculinas internalizadas dentro de homens e de mulheres. Estes atributos podem ser expressos por todos, sem distinção, porque a construção de uma sociedade em que impera a justiça social requer a utilização de ambas as características, sendo este o caminho a ser percorrido para a convivência harmônica e o estabelecimento de uma política de respeito às diferenças, não somente entre homens e mulheres, mas considerando também outras variáveis, como etnia, classe social, etc.

Diante destas concepções relacionadas à categoria gênero também o fenômeno educacional jurídico foi investigado, permitindo perceber que as representações dos atores

sociais responsáveis pela formação dos profissionais jurídicos mantém o estereótipo da ausência de dominação masculina, manifestando não haver qualquer segregação com base na variável gênero, não conseguindo, contudo, explicar as razões de em certas carreiras, por exemplo, não se perceber a presença feminina.

5.3. A Incorporação das Mudanças Comportamentais nos Currículos Jurídicos - O Papel de Gênero no Magistério

Revedo a bibliografia existente, observa-se que alguns autores têm se debruçado sobre a questão buscando compreender como os cursos jurídicos estão respondendo ou reagindo às novas demandas de competência e qualificação exigidas pelo Projeto da pós modernidade e pelo mundo globalizado. Neste sentido, verifica-se, por exemplo, em alguns pareceres do MEC a realçada preocupação alhures indicada. Também Campello (2000, p. 95) observa que apenas a partir da segunda metade do século XX as mudanças comportamentais, o avanço tecnológico e a internacionalização das relações econômicas impregnaram a Ciência do Direito de um estado de crise em dimensões antes nunca vistas, conduzindo à reflexões. Isto teria conduzido, segundo o autor, à mudanças significativas na estrutura dos direitos individuais a ponto de tornar necessária, no exercício destes direitos, a análise concomitante da(s) sua(s) função(ões) social(is), dentre eles os estudos dos direitos fundamentais das minorias, entre elas as mulheres.

Esta re-estruturação conduz à idéia de que os direitos, neste contexto pós-moderno, devem ser vistos segundo uma razoabilidade e proporcionalidade antes impensada. A concepção da tutela dos interesses difusos e coletivos é uma amostra desta preocupação, dentre outras. Em face destes aspectos, Campello observa que o ordenamento jurídico brasileiro positivado não se mostrou insensível a tais questões, tendo procurado incorporar soluções para os contínuos problemas sociais agudizados pela globalização, pelo incremento de novas tecnologias, pela acelerada crise econômica que assola o mundo inteiro, inclusive o Brasil. Entretanto, resta claro que adentrar nestes pontos sensíveis demanda a obrigatoriedade de levar a efeito alterações razoáveis no sistema. Ditas modificações são percebidas na legislação constitucional e infraconstitucional. À respeito, Campello (2004) adjectiva:

No campo infraconstitucional, o caminho adotado nas últimas décadas no sentido de uma codificação capaz de responder com maior presteza e atualidade à evolução frenética do comportamento social, da ciência e da expansão territorial das relações, mostrou-se apto a traduzir uma resposta pronta e eficaz para um grande número de exigências da sociedade brasileira contemporânea. Conjuntos normativos especializados tais quais, o Estatuto da

Infância e da Adolescência, o Código de Defesa do Consumidor, a Lei dos Juizados Especiais, entre tantos outros, dotaram o Direito de tais meios. (CAMPELLO, 2004, p. 97)

Mas, isto não é tudo. No Parecer CNE/CES nº 0055/2004, relatado por José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer, faz-se uma verdadeira incursão sobre os aspectos estruturais que conduziram às contínuas modificações das Diretrizes Curriculares, constatando que está cada dia mais distante à época do currículo mínimo determinado para os cursos de direito no Brasil, ante as exigências contínuas das demandas sociais. Antes desta incursão histórica, observam que as diretrizes atuais

...devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, nessa “heterogeneidade das mudanças sociais”, sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas situações jurídicas, a exigir até contínuas revisões do projeto pedagógico do curso jurídico, que assim se constituirá a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, para formar profissionais do direito adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística. (SILVA E ZIMMER, 2005, p. 2)

Esta fala impõe seja levantada a necessidade de compreender como o magistério está percebendo também as imbricações de gênero e de que forma as suas representações impactam tanto no nominado currículo oculto quanto no projeto pedagógico.

De outro lado, a revisão da literatura sobre a perspectiva de gênero e educação, necessária para a análise da variável gênero a ser focalizada neste estudo, tratando da história do magistério feminino, destaca Almeida (1998, p. 25) que “as mulheres enquanto profissionais têm sido constantemente relegadas ao esquecimento”, sendo alvo da mesma crítica os estudos desenvolvidos por Rosemberg (1992). Diante desta assertiva preliminar e atual, do ponto de vista prático, necessário efetuar o levantamento inicial da literatura sobre a questão em tela, seja porque percebido que através do exercício do magistério feminino se convalidou durante longo tempo a dominação masculina, tanto por que não se tem idéias precisas do que levam as mulheres à profissão do magistério jurídico. Conforme ressalta Jane Soares de Almeida (1998, p. 25):

Ao longo da história, a educação e a profissionalização femininas têm sido sempre relegadas a um plano secundário. Muitas vezes também são objeto de distorções do ponto de vista dos homens e até das próprias mulheres que, por força das imposições culturais, assimilam valores masculinos e aceitam ser confinadas à reprodução biológica e à esfera privada sem questionar esses papéis. Isso implica o estabelecimento de relações de poder entre os dois sexos que passam, também, pela questão do saber, dado que conhecimento e poder estão necessariamente interligados. No caso feminino, alocar às mulheres a responsabilidade educativa das crianças sempre foi uma proposta defendida vigorosamente nos meios políticos e intelectuais brasileiros,

por meio de uma mentalidade forjada nos moldes da herança cultural portuguesa....
(ALMEIDA, 1998, p. 25)

Tratando da abordagem de gênero, na formação acadêmica jurídica: tanto do ponto de vista dos profissionais quanto do(a) professor(a) e do corpo discente, não se pode deixar de focalizar as implicações decorrentes do novo modelo de competências profissionais, sobretudo, no que se refere a introdução das inovações tecnológicas e seus impactos na formação diferenciada de homens e mulheres. Neste sentido, o estado da arte já ressalta que a construção da *identidade de gênero* pode ser vislumbrada dentro da própria academia, de forma subliminar, implicando no reconhecimento precoce de que, na maioria das vezes, o sujeito desta *construção* não tem clara percepção sobre ela, sendo esta a constatação deste trabalho.

Guacira Lopes, educadora, reconhece que a construção da identidade ocorre na escola, não sendo fácil perceber esta atividade implícita no currículo acadêmico, neste escopo assegura que: “Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar” (LOPES, 1959, p. 59).

De outro lado, estudos também demonstram a diversidade de comportamento entre homem / mulher no que se refere ao confronto com o novo modelo de competências exigido, tornando clara²⁶ a dificuldade feminina de se relacionar com a dimensão inovação tecnológica exigida dos profissionais da contemporaneidade. Não menos importante, é notar que do ponto de vista teórico esta argumentação encontra fundamento, sendo focado, contudo, que tem sido dada pouca importância ao problema. Com efeito, CRUZ (2002) na abordagem sobre “*Novas Tecnologias e Impacto sobre a Mulher*”, especificamente indica:

... Os estudos indicam para a dimensão de gênero que cerca a discussão dos novos paradigmas e do impacto das inovações tecnológicas sobre as mulheres e denunciam que esse silêncio ajuda a esconder importantes problemas nas novas formas de organização produtiva, em especial no que se refere à equidade social... Em definitivo, as análises feministas não encontram um modelo que permita explicar o mal-estar das mulheres ante a tecnologia, sua indiferença ou seu medo diante de uma máquina. (CRUZ, 2002, p. 126)

Essa mudança abrangente de paradigmas tanto no que se refere à inovação tecnológica em si mesma, quanto no que se refere ao seu reflexo na educação ou na busca da compreensão sobre a construção dos processos de identidade do(a) aluno(a) dos cursos de direito, refletido nas práticas pedagógicas, especialmente nos currículos ocultos.

²⁶ Justificado pela própria inserção secular da mulher no espaço privado e somente muito recentemente no espaço público

5.4. Gênero e Direito: A Construção de Novos Papéis Sociais relacionados às Minorias.

Dando ainda mais embasamento para as conclusões acerca das questões de gênero e direito, partindo do conceito de Mansbridge de que o feminismo é o compromisso de pôr fim à dominação masculina (CASTELLS, 2000), observa-se que desde a década de 1920, houve um engajamento na luta pela igualdade de gênero. Na atualidade, contudo, as lutas feministas, apesar de constituírem um fenômeno globalizado, se incorporaram aos outros movimentos sociais, permanecendo numa luta menos agressiva, porém não menos eficiente, vez que as conquistas sociais, apesar de discretas, são contínuas. Este compromisso abarcou, então, não apenas questões relacionadas às desigualdades de gênero, mas também o engajamento na redução de outras desigualdades sociais, associadas à idade, raça, opções sexuais, crenças religiosas, dentre outras.

O construto teórico invocado, em linhas gerais, permite perceber que o feminismo é multifacetado, possuindo uma inesgotável capacidade de adaptação e, mesmo sem perder de vista o perigo dos rótulos, é necessário tratar da tipologia analítica dos movimentos da mulher e sua respectiva meta, adversário, etc., para avistar que gênero é apenas uma das possíveis lutas a serem travadas pelo direito, estando ele inserido nas demais buscas pela igualdade social, como acima identificado.

De outro lado, apenas à título de exemplo, outra consequência da crise do patriarcalismo são as inovações às configurações familiares, que tem se alterado muito desde 1920, sendo a regra da construção desta nova "identidade familiar": a diversidade. Esta contínua variedade pode ser sentida na manutenção do modelo tradicional de família ou na incorporação das relações homoafetivas nas relações jurídicas familiares. O fato é que o ordenamento jurídico pátrio recepcionando as inovações sociais, traz outra conotação para a instituição família, conforme especificado na Carta da República de 1988, especialmente visualizados nos parágrafos 3º, 4º, 5º, 7º e 8º, do artigo 226:

Art. 226 - A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º - O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º - O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º - Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º - O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio, após prévia separação judicial por mais de um ano nos casos expressos em lei, ou comprovada separação de fato por mais de dois anos.

§ 7º - Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º - O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

O Código Civil, Lei nº 10.406/2002, por sua vez, observando as peculiaridades das relações de gênero relacionadas à família, também seguindo o modelo hierarquizado pela Constituição Federal, rompeu com o anterior dogmatismo patriarcal que atribuía a chefia da família ao homem, reafirmando o modelo instituído pelo texto constitucional, abolindo a terminologia *pátrio poder* para assegurar a existência de um *poder familiar*, a cargo de ambos os cônjuges:

Art. 1.631. Durante o casamento e a união estável, compete o poder familiar aos pais; na falta ou impedimento de um deles, o outro o exercerá com exclusividade.

Parágrafo único - Divergindo os pais quanto ao exercício do poder familiar, é assegurado a qualquer deles recorrer ao juiz para solução do desacordo.

Também atualizando os direitos da minoria, o ordenamento pátrio passa a possibilitar, ainda que de forma incipiente, as relações homoafetivas, habilitando o casal para adoções, direitos previdenciários, etc. Apesar destas modificações, entretanto, ainda é possível perceber reproduções fulcradas na desigualdade entre os sexos. Neste sentido ocorre, quando a Lei de Registros Públicos, por exemplo, ainda confere preferência ao pai em detrimento da mãe para efetuar o registro de nascimento e o usual seja, numa outra exemplificação, a adoção do sobrenome do marido pela mulher ao realizar o casamento e não ao contrário, mesmo diante da possibilidade legal. Um último exemplo, ilustrativo da desigualdade pode ser visto quando a tendência na construção do nome do recém-nascido seja receber os sobrenomes da linhagem paterna...

De todo modo, por conta da contínua e incipiente revolução de valores e rompimento com o modelo familiar tradicional, a distribuição de papéis tem sido renegociada para fazer frente a tantas modificações, alterando, por conseguinte, também o patriarcalismo, bem como a forma do Direito de perceber, entre tantos outros o instituto “família”, importante estrutura social analisada pelo mundo jurídico. A construção jurídica do instituto “família” reflete simultaneamente a necessidade antevista pelos operadores do direito -porque não dizer, pelos respondentes da pesquisa- sobre a necessidade de melhor perceber a construção da identidade dos núcleos familiares pós-modernos com a sua diversidade, bem como de

consolidar a idéia destas novas identidades estarem amparadas por uma série de direitos fundamentais, entre eles, o direito à dignidade da pessoa humana, independente das escolhas de vida afetiva que engendrem.

Com isto, a alteração legislativa, à despeito de se compatibilizar com os chamados fatores jurídicos (fontes materiais do direito), exige, como não poderia deixar de ser, que se lance também um olhar diferenciado na formação dos profissionais jurídicos, a fim de que os modelos tradicionais e anteriores não continuem sendo reproduzidos seja nos currículos formais ou nos currículos ocultos das instituições de ensino jurídico, reproduzindo preconceitos e afrontando-se direitos fundamentais.

Esta preocupação tem sido percebida por alguns dos docentes, principalmente, aliás, pelas docentes que têm atuação acadêmica mais voltada para questões filosóficas relativas à concretização dos direitos fundamentais, fazendo parte das suas práticas, como resulta a compreensão das entrevistas realizadas.

5.5. A Invasão das Mulheres no Espaço Público e seus Reflexos na Educação e no Direito

Noutro viés, convém salientar que o incremento na concepção feminina para articular-se como espaço público tem gerado para as mulheres, no ponto de vista de Castells (2000, p. 268), quatro objetivos: filhos, redes de relações femininas, homens, como objetos eróticos e homens como provedores da família; apontando-se que estão os homens em franco declínio nestes papéis. Para atingir o escopo pretendido, as mulheres têm contado com as crescentes redes de apoio, gerando também, um incremento de relações familiares contando apenas com mães e filhos, do que decorre uma 'frágil base econômica'.

Olhando sob o prisma do homem, Castells (2000) observa que ele tem perdido suas bases e referências e que isto tem os levado a duas opções: a separação, e a tornar-se gay. A primeira hipótese representaria até mesmo a própria morte do homem (do ponto de vista do conceito socialmente construído) e a segunda, talvez, o florescimento de uma estrutura familiar, onde pais e mães se interessam pelos filhos, gerando um contexto tríplice tanto para o homem quanto para a mulher: sujeito-sujeito-filho.

O que se percebe na atual conjuntura é o sofrimento dos filhos gerados neste mundo pós-moderno, ficando desassistidos pelas mães (pois estas estão buscando seus lugares no espaço público), em contrapartida a *não-invasão* masculina na esfera privada. Esta realidade é

extremamente preocupante, porquanto, na medida em que o processo é conduzido, com o ingresso da mulher no espaço público, um vazio é deixado no espaço privado. Diante da realidade observável, este vazio não tem sido convenientemente preenchido, estabelecendo um enorme caos na formação dos novos indivíduos, porquanto, o aparato escolar que substituiu as mulheres nas tarefas da educação, as creches e as empregadas domésticas, com grande e especial destaque para a primeira (a escola), não estão preparados para dar conta desta nova realidade social. De outro lado, os indivíduos ainda não se deram conta, com razoável amplitude, implicar o processo de re-construção social em desconstruir. O processo de desconstrução, por sua vez, demanda a reconstrução dos currículos escolares ocultos para revisão do processo de construção das identidades, preparando-as para os novos desafios das relações de gênero. Tudo para habilitar homens e mulheres para exercerem suas atividades tanto nos espaços públicos, quanto dentro dos seus lares.

O aparato teórico de Castells (2000) permite verificar que apesar da história não ser previsível, as relações de gênero caminham para o rompimento do paradigma do patriarcado, fato que tem induzido transformações no e para o Direito. Isto não implica em reconhecer que a ruptura deve ser imediata, podendo, ao longo do processo, surgirem diversas figuras intermediárias, resultantes da luta dos homens pela manutenção da dominação. São as habilidades femininas que vão conduzir o processo, sendo certo que algumas ferramentas deverão ser utilizadas com um certo rigor: **a educação e o poder coercitivo do Estado**²⁷ podem e devem ser grandes facilitadores da re-construção da relação entre homens e mulheres, na busca da igualdade de direitos, conscientes de suas diferenças morfológicas.

²⁷ Acredita-se no poder coercitivo do Estado na medida em que os postos políticos forem sendo ocupados por pessoas que creiam na necessidade de reduzir as desigualdades das minorias.

CAPÍTULO VI

TRABALHO E INTERAÇÃO COM O CAMPO DO DIREITO. QUESTÕES CONCEITUAIS E PRAGMÁTICAS

Como observado na introdução, os modelos atuais baseados na pós-modernidade e na globalização reestruturaram as relações sociais de maneira generalizada, embora os mais diversos autores não se achem aptos para concordar que esta reestruturação tenha se aperfeiçoado conclusivamente. A par disto, o debate tem sido constante e leva a sérios questionamentos acerca da categoria teórica trabalho, interrogada de modo tão amplo que alguns chegam a arguir a sua importância na conjuntura atual, como o faz Claus Offe (1985).

6.1. A Reestruturação do Mundo do Trabalho: do Fordismo ao *neofordismo*.

Antes de adentrar propriamente na relevância da categoria, convém antes fazer uma leve abordagem sobre as formas de produção que permeiam a sociedade do século XX e XXI e que conduziram justamente a estes constantes questionamentos sobre o trabalho e sua importância para a estrutura e modelo de produção atual.

No início do século passado, os modelos de produção fordista e taylorista estiveram em voga e dominaram de modo quase maciço o regime de produção mundial. Estes modelos preconizavam que a produção deveria se dar em larga escala, contando com trabalhadores que tivessem condições de realizar tarefas repetitivas, sem a necessidade premente do uso do intelecto, sem grandes reflexões, fulcradas em habilidades relacionadas única e exclusivamente para um tipo de trabalho. Na realidade, os modelos fordista e taylorista centralizam na possibilidade de atribuir a cada homem uma única tarefa, exigindo-se do trabalhador o conhecimento relacionado exclusivamente aquela parcela da produção a que estivesse vinculado, coordenado por uma gerência, afastados os “gestos inúteis” para garantir o controle dos corpos e, sobretudo, dos tempos de trabalho, assegurando a alta produtividade.

A concepção destes modelos, instaurados dentro da nominada Segunda Revolução Industrial, estava também atrelada ao modelo econômico formulado por Keynes no início do século XX. Keynes buscava a intervenção estatal no modo de produção, tentando através dos financiamentos e consecução de obras públicas, a manutenção do sistema econômico e a

extirpação das crises econômicas que permearam o mundo, com particular destaque para os Estados Unidos, na década de 1930.

Através do fordismo principalmente, cujos efeitos, segundo alguns autores como Harvey (1996, p. 119) duraram até meados da década de 1970, buscava-se um incremento da produção (feito sem a necessidade de elevações paralelas na qualificação, uma vez que o trabalhador limitava-se a aprender uma única tarefa) associado a uma correlata elevação no padrão de consumo. A idéia do fordismo, portanto, era permitir que o próprio trabalhador fosse um potencial consumidor do produto final do seu trabalho e da produção de outros trabalhadores, gerando uma necessidade de implementação do sistema produtivo. Neste sentido, assegura Harvey (1996, p. 41) que a idéia de Ford baseava-se

... no seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, ma nova política de controle e gerencia do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

Ora, atrelado a este modelo de produção encontra-se também a forma de gestão do Estado das conseqüências sociais resultantes. Com efeito, o Estado neste momento histórico da era keynesiana-fordista, assumia de modo incontestado seu papel protecionista e provedor. Ora, se de um lado havia uma população empregada, de outro havia uma parcela da população excluída do modelo de produção vigente e que precisava, por assim dizer, da efetiva realização das políticas públicas, com especial relevo para as políticas de cunho assistencialista. De outro ponto, não se pode esquecer, conforme Gramsci, que “qualquer modo de trabalho corresponde a um modo específico de viver e de pensar e sentir a vida” (*apud* HARVEY, 1996, p. 41), de onde se conclui a interferência do modo de produção fordista nos aspectos sociais de um modo generalizado, expresso seja na ausência de um consumismo exacerbado, vez que os bens produzidos tinham a característica da durabilidade, seja pela estrutura jurídica vigente, que há este tempo preconizava um modelo de liberalismo econômico incorporado pelo Estado na sua infra-estrutura legal.

A partir da quase bancarrota do capitalismo na década de 1930, entretanto, a estrutura original do fordismo começou a ceder lugar a uma necessária intervenção estatal no modelo econômico, consoante a formulação proposta por Keynes. Com isto Harvey (1996, p. 125) observa ter surgido a necessidade do Estado reajustar a forma de conduzir a economia, construindo novos poderes institucionais capazes de assegurar o desempenho dos mercados de

trabalho e dos processos de produção, garantindo-se ainda a concepção do Estado-nação, ou ainda, Estado de bem estar social.

Diante da estreita relação entre a intervenção estatal na economia e a garantia dos modos de produção vigentes, garantidos pelo regime fordista, os sindicatos surgem como provável resposta a garantia dos direitos sociais referentes às relações trabalhistas fabris, logrando um certo êxito no que se refere aos benefícios da seguridade social, a garantia de um salário mínimo, etc., assegurando, em contrapartida, a produtividade. O Estado, por sua vez, também se envolveu em políticas públicas voltadas para os investimentos públicos, sobretudo realizados nas áreas dos transportes e investimentos públicos para garantir o pleno emprego, aliada a políticas sociais propriamente ditas.

Como resposta a ocupação dos sindicatos com os grupos de empregados fabris, os grupos marginalizado pelas condições étnicas e de gênero principalmente, excluídos do acesso ao emprego privilegiado, começam também a perquirir seus direitos civis de modo premente, através de movimentos hostis ao regime vigente, demonstrando os seus descontentamentos, como ocorreu, por exemplo, com o forte movimento feminista. Com isto, o Estado sente necessidade de criar uma estrutura econômica e jurídica capaz de atender aos anseios da população excluída, sob pena de perder a legitimidade.

No Brasil, durante a Segunda Revolução Industrial, embora se sinta uma diferença relativa ao processo de industrialização, verificado com atraso, visto que somente a partir das décadas de 1930-1955, a indústria de produtos duráveis começou a se instalar no país (MATTOSO, 1995, p. 122). Com os processos social e jurídico se verificou de forma assemelhada. Deste modo, mesmo se tardiamente (início do século XX) o país incorporou a indústria têxtil, mecânica e incipientemente e, somente anos mais tarde tenha ocorrido a industrialização de base, ainda assim, verificou-se a implementação de políticas públicas vocacionadas a garantir direitos trabalhistas fundamentais. Assim, sobretudo no período compreendido entre as décadas de 1940-1950, o aparelho estatal manifesta-se no intuito de assegurar mínimos direitos sociais para aqueles trabalhadores insertos no regime fordista, deixando escapar, contudo, um aglomerado de trabalhadores(as) rurais, desprovidos de quaisquer direitos, tornando-os, por assim dizer, uma massa de excluídos. Assegura Mattoso a este respeito que:

...quando paralelamente ao início da industrialização se consolida a legislação trabalhista/corporativista, os trabalhadores organizados e protegidos por estas leis e pelo

salário mínimo eram relativamente poucos, ainda localizados em algumas capitais e em meio a uma imensa maioria de trabalhadores do campo e marginalizados das cidades sem quaisquer direitos sociais. (MATTOSO, 1995, p. 122)

A partir da Terceira Revolução Industrial, gradativamente foram sendo alterados os modelos originais fordista e taylorista, passando a se exigir do trabalhador uma postura mais condizente com o regime de trabalho instaurado em meados das décadas de 1970-1980: a acumulação flexível. A exigência do modelo de produção sustentado pela matriz tecnológica vigente foi resultado de uma série de inovações tecnológicas fulcradas na microtecnologia, na tecnologia da informação, na microbiologia, na necessidade de se implantar novos métodos de gestão do trabalho em face das novas demandas trazidas, na informática, no teleprocessamento, etc. Ditas exigências sinalizam realmente “a ruptura, a continuidade ou a diversidade do modelo taylorista/fordista” (CRUZ, 2005, p. 81), muito embora seja difícil conjecturar sobre a durabilidade do modelo diagnosticado por Harvey. Para ele, a acumulação flexível vem desbancar a rigidez do sistema fordista,

... caracterizando-se por um surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1996, p. 140)

Este modelo de produção exige, ao contrário do rígido sistema anterior que vem sendo substituído, qualidades e competências diversificadas do trabalhador. Ademais, exige ainda um altíssimo grau de adequação às novas realidades que forem surgindo. É um modelo aparentemente apto a apresentar respostas para a ferocidade e velocidade dos eventos da era da pós-modernidade e da globalização, mas que traz efeitos relevantes para o mundo do trabalho. De fato, a exigência contínua de capacitação do trabalhador, aliado ao fato da pouca ou nenhuma estabilidade no emprego, gera uma constante e excessiva pressão do empregador para com os empregados. Diz Harvey (1996) que o modelo da acumulação flexível incorporado às gestões do trabalho, devido ao incremento na competitividade e da redução das margens de lucro da empresa possibilitam que os empregadores imponham regimes de trabalho flexíveis (estimulada, por conseguinte a terceirização, dentre outros), por força de redução do poder sindical e do aumento da mão de obra excedente.

Destes aspectos, dois pontos devem ser considerados. O primeiro justifica a redução do poder sindical e a correlata ampliação da mão de obra excedente e guarda relação direta com o automatismo presente na pós-modernidade. Na realidade, as novas tecnologias de produção (automação, robôs) e de novas formas organizacionais seguindo o modelo da

acumulação flexível do *just in time*, conceitos forjados por Harvey conduzem simultaneamente a ausência de necessidade de uma mão de obra volumosa nas unidades industriais, gerando uma alta taxa de desemprego e, via direta, uma desagregação no sistema sindicalizado, por que não tem um grupo forte e coeso que lhe dê estrutura. Associado a isto, não se pode olvidar de que o controle do trabalho também modifica, como citado alhures, a forma de perceber a vida da população em geral.

O consumismo passa a fazer parte das características do momento, gerando efeitos funestos, à medida que os produtos industrializados têm tempo de vida útil cada vez mais reduzidos e são fabricados segundo necessidade fúteis, em escala assustadora, mas não perenes, visto que pretendem um consumo “de moda”, típico da estética pós-moderna (HARVEY, 1996, p. 148). Nada disto, entretanto, foi capaz de afastar os sindicatos, enquanto representantes da classe trabalhadora no Brasil, da reorganização do Estado de Direito. Assim, mesmo ciente da fragilização deste grupo organizado da sociedade civil, Mattoso assume a sua participação na atual estrutura do ordenamento jurídico, o que nos leva a um paradoxo relacionado ao segundo aspecto, tratado a seguir.

Esta outra visão representa justamente o recepcionamento pela ordem jurídica da validade da pressão exercida pelos empregadores em face dos trabalhadores, fator que interessa observar. Com efeito, a legislação vigente assegura, de um certo modo, a exploração da mão de obra, porquanto permite a intensificação dos processos de terceirização e de automação, estimulados inclusive pela Carta Constitucional e pela legislação trabalhista.

Tornando isto visível, observe-se a determinação do art. 1º, inciso IV e do art. 170, inciso IV, ambos da Magna Carta, ao estabelecer as diretrizes para a livre iniciativa e a livre concorrência, modelos de um Estado liberal, atrelados de uma certa maneira às inúmeras possibilidades de exploração da mão de obra trabalhadora. Na mesma direção, a legislação laboral intensifica a possibilidade da terceirização e dos trabalhos temporários. A primeira reduz drasticamente a renda do trabalhador, uma vez que, com o estreitamento da margem de lucro do empregador-terceirizado, esta redução é extensiva ao empregado-terceirizado também. A segunda expulsa o trabalhador do mercado formal, conduzindo à práticas relacionadas à informalidade, justificada pela natural sazonalidade do emprego temporário²⁸.

²⁸ Notam-se nas entrevistas realizadas, uma preocupação de uma minoria relacionada a esta expulsão do trabalhador do mercado formal, visualizada ainda na alteração dos direitos trabalhistas, com a incorporação da sazonalidade do emprego temporário, bem como na incorporação do modelo de qualidade total relacionado ao aumento da produtividade, sem a correlata preocupação com a saúde do trabalhador.

Ambas geram um decréscimo nos sistemas de assistência/previdência social privados e acumulam-se na necessidade do Estado de Bem Estar Social, já em derrocada como será visto a seguir, assumir estes serviços públicos. Apesar disto tudo, paradoxalmente houve a participação da massa trabalhadora organizada na Constituinte de 1987:

...O movimento sindical, por um lado, continuou sua dinâmica de expansão, fortaleceu as centrais sindicais, ampliou sua participação social, atuou organizadamente no processo constituinte e garantiu uma avaliação generalizada de que, ao final da décadas, havia se transformado em um agente social de inusitada relevância no sistema político nacional. (MATTOSO, 1995, p. 141)

Esta participação garantiu paradoxalmente, a instituição do Capítulo II, dos Direitos Sociais, expressos nos artigos 6º a 11, da Constituição Federal que versa taxativamente sobre os direitos sociais do trabalhador, garantindo uma série antes impensada de prerrogativas.

6.2. A Perda da Centralidade da Categoria Trabalho?

Diante da mudança de paradigmas, como sugerido nas linhas iniciais deste subitem, verificam-se grandes questionamentos sobre a centralidade da variável trabalho. Claus Offe (1985) sugere ter o trabalho perdido sua condição de centralidade ante a Terceira Revolução Industrial, justamente pelas sérias imbricações alhures consideradas, reducionistas do trabalho (assalariado) formalmente considerado. Neste sentido, assegura Claus Offe ser interessante perceber

... a diminuição das tentativas de compreender a realidade social através do trabalho assalariado e da escassez dentro da tradição do materialismo histórico, onde os esforços para rever e complementar os modelos da realidade social “centrados no trabalho” prevalecem atualmente. Os estudos tradicionais de estratificação e mobilidade, que procuraram compreender o parâmetro estrutural “crucial” da realidade social em variáveis como *status* e prestígio ocupacional (incluindo os *status* educacionais baseados na renda e nos níveis de consumo) também tiveram de ser submetidos a uma revisão, no sentido de darem mais atenção a variáveis como sexo, idade, *status* familiar, saúde, identidade étnica, direitos coletivos e exigências legais. (CLAUS OFFE, 1985, p. 173)

Adiante, por força desta percepção de que outras variáveis interferem na percepção da realidade social, Claus Offe se pergunta se o trabalho perdeu a centralidade de categoria de análise para ser apenas uma categoria estatística (1985, p. 176). Ora, é preciso relativizar a fala do pesquisador para observar que a categoria trabalho por ele conceituada abrange o típico trabalho assalariado, quando, neste mundo globalizado da pós-modernidade, o trabalho é representado por formas diversas. É certamente por esta razão que Harvey (1996) contesta o raciocínio de Claus Offe para observar que a estrutura atual indica que o trabalho na visão capitalista perpassa por uma organização onde a dispersão, a mobilidade geográfica e as

respostas flexíveis nos mercados de trabalho e de consumo são a tônica. Certamente por estas razões Castells (1999, p. 223) também observa categoricamente estar "o processo do trabalho no cerne da estrutura social".

Com efeito, não se pode compreender que tenha o trabalho perdido sua importância enquanto categoria teórica, mas, ao reverso, houve modificação na forma de percebê-lo, por força da crise de paradigmas vivenciada. O mundo do direito não ficou imune a esta mudança conjuntural, sendo necessário incutir reflexões sobre as suas repercussões na sociedade, permitindo que o direito mitigue os conflitos gerados por ela. O trabalho continua sendo aspecto relevante, embora nem todos os docentes se dêem conta da necessária reestruturação que devem passar os currículos jurídicos para habilitar os profissionais a pensarem sobre esta nova ordem de idéias relacionada a categoria em destaque.

6.3. O Estado de Bem Estar Social

Consubstanciado nas alterações havidas no mundo do trabalho, surge a necessidade de observar as imbricações no Estado de Bem Estar Social, nominado *Welfare State*. Desde quando ocorreu a Primeira Revolução Industrial, ainda durante a Segunda Revolução Industrial, o modelo de gestão estatal priorizava a assistência e a previdência social, configurador do chamado Estado Paternalista. Giddens, repensando o Estado de Bem Estar Social, diz que aos olhos de muitos pensadores da esquerda, o Estado deve garantir condições mínimas de dignidade aos necessitados e doentes através das instituições previdenciárias (1996, p. 153), tornando-se este o conceito chave para verificar as amarras que unem o Estado de Direito ao *Welfare State* a partir da Terceira Revolução Industrial.

Partindo deste pressuposto, o *Welfare State* esteve desde a Primeira Revolução Industrial associado ao conceito de trabalho assalariado, utilizado como categoria-chave para a análise das estruturas sociais, o que implica na compreensão correlata que o Estado de Direito assumiu não somente atributos administrativos, mas também assistencialista e previdenciário, a fim de garantir àqueles que estivessem afastados do trabalho formal uma mínima condição de vida, administrando os riscos oriundos da própria vida, seja a doença, a pobreza, o desemprego, etc. Em outras palavras, admitir a viabilidade do *Welfare State* é perceber que ele co-existe com um sistema de produção tradicional, segundo uma concepção anterior ao mundo pós-moderno e globalização. Ou seja, o ideal securitário do *Welfare State* perpassa por uma sociedade na qual o trabalho assalariado é a tônica e, por conseguinte, o

modelo capitalista das fases da Primeira e Segunda Revolução Industrial sejam vigentes, permitindo que a massa de trabalhadores assalariado sustente a própria Previdência e Assistência Social, cabendo ao Estado a gerência dos direitos decorrentes.

A análise do *Welfare State* permite considerar a sua direta relação com a idéia ou com o ideal de Estado Nação, associado às diretrizes de ordem jurídica, porquanto representante do chamado Estado de Direito. Este chamado Estado de Direito é percebido por João Bernardo (2000) como um “Estado Restrito” no qual a clássica divisão de poderes restabelecida por Montesquieu prepondera. O Estado Restrito é, portanto, “formado pelo conjunto de instituições que compõem o governo, o parlamento e os tribunais, ou seja, os poderes executivo, legislativo e judiciário” (BERNARDO, 2000, p. 11). O chamado Estado Restrito é justamente o Estado-Nação que a maioria das pessoas conhece como sendo representante legítimo dos interesses de um dado país, responsável, portanto, pela gestão legislativa, administrativa e jurídica, consolidado pelo projeto da modernidade do Estado de Direito, cuja base fundamental é uma Constituição.

De outro lado, os mecanismos inerentes à globalização e a pós-modernidade fizeram nascer o Estado Amplo que ultrapassa as fronteiras do Estado Restrito, contrapondo-se a ele em alguns momentos, estando relacionado ao modelo econômico de administração e organização da força de trabalho. Segundo Bernardo (2000, p. 11), o exercício do poder pelo Estado Amplo está a cargo dos proprietários das empresas ou dos seus administradores que agem simultaneamente como órgão executivo (administradores), legislativo e judiciário, fazendo valer sua força em face daqueles que estão sob o seu “domínio”. Neste sentido, por exemplo, o poder legislativo é operacionalizado na medida em que são criadas formas não-estatais de organização e gestão da força de trabalho, enquanto o poder judiciário se exerce pela avaliação de desempenho dos trabalhadores, impondo os prêmios de produtividade ou as punições que vão desde simples multas ou descontos até a demissão previstas pelo aparato legislativo não-estatal criado pelo Estado Amplo.

Diante disto, percebe-se que o conceito de Estado Amplo forjado por João Bernardo constitui inequivocamente um poder político cujos efeitos são visíveis no mundo econômico da pós-modernidade e torna-se, por assim dizer, um “Estado paralelo” que convive ao lado do Estado Restrito. Como consequência da forma de condução dos negócios do Estado Amplo, expande-se o mercado informal de trabalho (economia informal) que passa, por outro lado, a receber a interferência do crime organizado... Isto a um só tempo enfraquece as possibilidades

do *Welfare State*, como também reduz a institucionalização do Estado de Direito a ele associado. Ora, a percepção de que existe um poder político atuando em paralelo ao Estado de Direito, aqui também chamado Estado Restrito, cujas ações não requerem a incidência das fórmulas jurídicas preconizadas pela instituição oficial, determina o enfraquecimento contínuo do *Welfare State*. Bernardo, tratando desta hipótese, afirma

...Na forma clássica do corporativismo era o Estado Restrito que exercia a hegemonia no triângulo governo + empresas + sindicatos. Na fase atual, porém, mesmo quando este triângulo se mantém, inverte-se a hierarquia e é o Estado Amplo que prevalece. Para a compreensão destes aspectos os formalismos jurídicos não são só inúteis mas contraproducentes. (BERNARDO, 2000, p. 18)

Deste modo, assegura o Bernardo que “o Estado Amplo adquiriu hoje a hegemonia sobre o Estado Restrito” (BERNARDO, 2000, 18), levado pela possibilidade incontestada de que “as grandes empresas podem já inter-relacionarem-se diretamente, sendo-lhes cada vez menos necessária a mediação do Estado Restrito” (2000, p. 18). Isto tudo gera a ruptura com o sistema jurídico tradicional e impõe a criação de alternativas viáveis, por isto, Dupas (2000, p. 102), citando Manuel Castells, afirma que “enquanto o capitalismo global prospera e as ideologias nacionalistas explodem em todo o mundo, o Estado-nação está perdendo seu poder.”. Nalini perpassando por estas questões, assegura, tomando como referência Eduardo Giannetti da Fonseca:

No cenário da globalização há três aspectos importantes: “a estabilidade e a previsibilidade macroeconômicas, a agilidade e a flexibilidade comportamentais e o capital humano, cujo principal componente é a informação”. Enquanto isto, e sempre segundo a mesma fonte, perdem terreno na economia globalizada o Estado Nacional soberano, o ativismo macroeconômico de tipo keynesiano e a necessidade de mão de obra barata e de recursos naturais abundantes, tornados quase descartáveis pela terceira revolução tecnológica. (NALINI, 2000, p. 70)

Pelo mesmo argumento, torna-se possível perceber que o *Welfare State*, associado ao fenômeno jurídico, está ameaçado, encontrando limites para decidir suas ações relacionadas à política monetária e orçamentária, à organização do sistema produtivo, à cobrança de impostos, enquanto a globalização, na sua faceta mais negativa, consegue possibilitar a consolidação de alianças entre redes criminais, gerando a “globalização do crime organizado”, colocando “em xeque a capacidade do Estado na regulação da própria legislação nacional, já que estes negócios fogem de todo tipo de regulação governamental” (DUPAS, 2000, p. 102). Este aspecto permite compreender bem a perplexidade incutida na voz do docente que disse que “*só se globaliza miséria*”. Giddens já houvera preconizado que a problemática é decorrente não somente pela elevação dos custos trazidos pela globalização e pós-modernidade, mas, sobretudo pela forma de reorganizar tanto os custos quanto o mundo

do trabalho (*apud* DUPAS, 2000, p. 105). Este modelo de argumentação também é encampado por Mattoso (1995, p. 151) quando observa que a desordem do mundo do trabalho, resultante das mudanças paradigmáticas não podem continuar no Brasil, sob pena de gerar maior fragmentação, anomia e ruptura da institucionalização democrática. Estes aspectos enfraquecem o Estado de Bem Estar Social e determinam mudanças significativas do modo de pensar o direito e a construção da formação jurídica.

Conclusivamente, verificado que a crise do *Welfare State* tem raízes nas profundas mudanças sociais, também relacionadas ao mundo do trabalho, torna-se premente a necessidade de compatibilizar a intervenção estatal através das medidas de bem estar social, com a intervenção deste no mercado, determinando o papel e efetividade do Estado, garantindo-se os direitos fundamentais à população, definindo uma base legal que mantenha: a estabilidade econômica, o investimento em serviços sociais básicos e em infra-estrutura, o amparo aos vulneráveis e uma proteção ao meio ambiente (DUPAS, 2000, p.115). Com isto, possibilita-se a manutenção do Estado de Direito.

A análise do magistrado Nalini sobre esta perspectiva atinge o cerne da questão pela compreensão de estar o capitalismo atual desorganizando as conquistas do Estado de Bem Estar Social, sendo somente a renovação do ensino jurídico capaz de reverter esta queda, pois para ele, "o Direito continua sendo a alternativa para os conflitos humanos e está cada vez mais presente quando eles se intensificam... O homem do direito é predestinado a ser o artífice da paz no terceiro milênio" (NALINI, 2000, p. 70) Contudo, manter-se esta perspectiva, fazendo atuar o disposto no art. 193, da Constituição Federal, 'promovendo uma ordem social que tenha como base o primado do trabalho e como objetivo o bem estar e a justiça sociais' implica em intervenção social e econômica, compreendendo ainda providências de ordem jurídica vocacionadas "para disciplinar a cooperação entre os indivíduos e a dirimir os conflitos entre as pessoas em geral", sendo esta a função jurídica do Estado (CINTRA, GRINOVER e DINAMARCO, 2006, p. 41-42).

6.4. O Novo Modelo de Produção, as Qualificações e Competências

Na atualidade, o regime de trabalho instaurado exige do trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos que resultam, principalmente, da desgastada análise do 'aprender a aprender' relacionada com o 'aprender a ser', mas, em sentido diametralmente oposto, o modelo de produção fordista-taylorista baseado na repetição de tarefas exigia do

trabalhador o acúmulo de conhecimento específico sobre uma determinada etapa do processo produtivo.

Este conhecimento deveria ser sólido, garantida a especialização, no entanto, inadmitia as inovações e aplicações de aportes diferenciados daqueles que o controle dos corpos, mente e tempo de produção pensados pela gerência (isto especialmente no taylorismo), entendia como aceitáveis para garantia da escala de produtividade. Ainda em conformidade com o modelo de produção em destaque, desnecessário também a preocupação intensa com o emprego, uma vez que, para aqueles que estivessem ambientados no trabalho, a pretensão normal era no sentido de procrastinar no tempo e no espaço o desenvolvimento de uma mesma atividade. Noutras palavras, sob o regime de produção aplicado no início do século XX, reinante de forma quase inconteste até as décadas de 1970-1980, a compreensão era de que o trabalhador iniciaria sua vida laboral desenvolvendo atividades dentro de um determinado ambiente e neste mesmo ambiente alcançaria a sonhada aposentadoria.

Para o regime assim concebido, as pretensões de qualificação profissional engendravam pela absorção de uma série de conhecimentos mais ou menos prefixados e enraizados nas necessidades inerentes ao posto de trabalho, no que diz respeito à execução das tarefas correlata à ocupação indicada. Noutras palavras, o conceito de qualificação associava-se ao conjunto de saberes (conhecimentos) necessários ao trabalhador para executar as funções de um dado posto de trabalho. Ditos saberes eram pré-definidos e não oscilavam no tempo graças a rigidez e inflexibilidade decorrentes do regime fordista-taylorista.

Por outro lado, a correta apreensão das características dos postos de trabalho e o conjunto dos conhecimentos acumulados levaram ao conceito de categorias profissionais, representativos de uma hierarquia social, fato que permite observar que a qualificação implicava diretamente numa forma de relação social, mesmo neste período. Como comprovação desta relação de caráter social, pode ser citado que durante todo o interregno que estas questões paradigmáticas foram o foco da relação de trabalho, a compreensão universalizada associava o diploma à inequívoca possibilidade de conquistar um posto no mercado de trabalho, pela simples conjectura de que o portador do diploma detinha o conhecimento necessário ao exercício das atividades a ele relacionadas, garantido, pois, um certo *status* social. A literatura reafirma continuamente esta percepção, como é verificado nos discursos de Fidalgo:

Um outro elemento (...) são as práticas que se referem à qualificação baseadas na organização do trabalho, de viés taylorista, que corroboram a representação social que os títulos e/ou diplomas conferem ao portador, vinculando-os à categorização e gestão dos postos de trabalho... Este tipo de estrutura centralizada firma-se sobre o parcelamento de saberes e das tarefas, domínio do executar, em detrimento do conceber e do ter em detrimento do saber, mas permite desvendar os antagonismos existentes na relação entre trabalhadores e empregadores com mais clareza. (FIDALGO 2006, p. 4)

Da análise acima, depreende-se que o conceito original de qualificação, sendo inerente aos modelos fordista-tayloristas, pretendia regulamentar as condições do mundo do trabalho em resposta aos movimentos sociais que o precederam (RAMOS, 2002, p. 42) e auxiliar a elaboração das políticas públicas pensadas pelo *Welfare State*. Pensado de uma outra forma, a qualificação estaria associada às convenções coletivas que hierarquizam o mundo do trabalho, criando e estruturando as atividades profissionais e, também, na necessidade de implantação de um sistema de ensino organizador dos saberes em torno de um diploma. Para Schwarts, *apud* Ramos, a qualificação teria então três dimensões: conceitual, relacional e experimental, representando a primeira os conceitos a serem apreendidos pelo profissional, materializados através de um diploma, a segunda pelo reconhecimento social das profissões e a última a aplicabilidade dos saberes na realização do trabalho (RAMOS, 2002, p. 43).

Para bem compreender estas três dimensões, necessário observar que elas estão intimamente relacionadas, derivando uma das outras. Com efeito, se a qualificação técnica ou conceitual exige a apreensão de determinados conhecimentos, preciso perquirir se, perpassando pelo conceito de qualificação e verificando a importância social do diploma, ao lado da garantida interface entre o certificado e o emprego, haveria lugar para o entendimento de que o portador do diploma possui as competências necessárias para o exercício profissional?

Noutros termos, não é possível imaginar um processo de qualificação que se apresente desconexo com as atividades sociais inerentes ao posto do trabalho, gerando as relações sociais que o hierarquizam na sociedade. Não é possível ainda, afastar a dimensão experimental incorporadora dos saberes tácitos, que não se aprendem pelo processo objetivo, mas que demanda o subjetivismo inerente ao mundo do trabalho. É através destas dimensões que são compreendidos a formação dos saberes sociais relacionados, por exemplo, a responsabilidade, nível de abstração, interdependência, etc., não desejados e desnecessários no regime fordista-taylorista.

A qualificação, assim, conforme concebida pelo regime fordista-taylorista, vigente no período em que o *Welfare State* vigia com primazia, limita-se aos aspectos conceituais da relação de emprego, afastando, por assim dizer, a sua vertente social e experimental. De outro lado, com a crescente ruptura do Estado de Bem Estar social, atrelado ao surgimento de novas e crescentes demandas sociais que o sistema fordista-taylorista não foi capaz de suportar, justamente no momento em que o processo de acumulação flexível começa a se instalar, surge a necessidade de acoplar à noção conceitual de qualificação outras características, capazes de viabilizar a formação profissional.

Assim, parafraseando Marise Nogueira Ramos (2002), percebe-se que a crise do emprego, acompanhada do fim da ilusão planificadora e dos novos métodos de gestão, contribuiu para a deterioração da autoridade da qualificação conceitual. Simultaneamente, também foram postos em cheque a dimensão social da qualificação, abrindo-se novos leques para a negociação das bases de trabalho, rompendo com os anteriores padrões hierárquicos associados aos postos de trabalho e as profissões. Deluiz (2001, p. 2) afirma neste ponto que enquanto o conceito tradicional de qualificação estava relacionado aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador: educação escolar, formação técnica e experiência profissional, no modelo de competências importa além disto, a capacidade de mobilização dos conhecimentos obtidos para resolver os problemas e enfrentar imprevistos na situação de trabalho. Isto foi determinante para a necessidade imediata de promoverem-se modificações nas pedagogias associadas ao mundo do trabalho.

A educação, então, comprometendo-se com as mudanças estruturais ocorridas no mundo do trabalho, precisou também firmar-se em novos modelos, capazes de produzir os saberes necessários para o regime pós-fordista, do mesmo modo que, antes, fora utilizada como forma de organizar os saberes vocacionados aos ideais de Ford e Taylor.

Desta mudança paradigmática, emerge o conceito de competência associado ao mundo do trabalho. A definição da competência é estruturada com base no modelo flexível da era pós-fordista, cujas bases repousam no desenvolvimento de capacidades de autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência que passam a ser exigidos do trabalhador, para dar conta das exigências de competitividade, produtividade, agilidade e racionalização de custos do modelo toyotista (acumulação flexível), introduzindo, por outro lado, a ruptura da estabilidade perceptível no período anterior.

Noutros termos, a competência é o atributo que visa possibilitar a operacionalização dos postos de trabalho nestes tempos de crise de empregabilidade²⁹, fazendo com que a um mesmo homem / mulher estejam associados uma série de saberes e habilidades capazes de torná-los aptos a desempenhar variadas funções associadas a uma profissão. Do mesmo modo, a competência relaciona-se com a capacidade de encontrar soluções para uma variada gama de problemas que surgem no exercício profissional, ligados não somente aos saberes técnicos, como também as relações sociais, sendo o que Zarifian, citado por Ramos (2000, p. 65), conceitua respectivamente, como dimensões conceituais e compreensiva da realização do trabalho.

O conceito de competência, por outro lado, não inibe ou afasta o de qualificação, ao contrário, com ele interage de modo permanente. Com efeito, não se pode querer que o desenvolvimento das habilidades relacionadas à competência possa se realizar sem a aquisição dos conhecimentos técnicos. Acopla-se nesta ordem a percepção exposta por Fidalgo (2006), reconhecedora que embora a maioria da literatura admita o deslocamento do modelo da qualificação para o das competências, na realidade, ambos interagem. Do conceito de qualificação pode emergir o de competência, assim, o sujeito qualificado pode ter um diploma e/ou um título garantidores de uma alocação profissional, desde que possa demonstrar a sua competência. Com isto, o anterior paradigma definidor das profissões e dos respectivos *status* social cede lugar à referência do profissional e do seu portfólio, ou seja, dos saberes formais, tácitos, experienciais acumulados pelo indivíduo, que permite definir a sua remuneração salarial, desatrelada, em alguns momentos, dos títulos escolares obtidos (FIDALGO, 2006, p. 5).

6.5. O Processo de Formação Jurídica e a Importância da Pedagogia das Competências

Dentro do contexto acima delimitado, configurada a necessidade simultânea de tratar na formação profissional do desenvolvimento de competências e de qualificações, especialmente com a mudança paradigmática relacionada com a alteração do regime de produção e dentro mesmo do esquema do desmonte do Estado do Bem-Estar Social, surgem, na década de 1990, como afirma Deluiz (2001, p. 4), as reformas educacionais no Brasil, implementadas principalmente com base na Lei nº 9.394/96 (LDB).

²⁹ Para Deluiz (2001, p. 2), a empregabilidade é medida pela polivalência e atualização constante das competências do profissional.

A estas questões, para fazer o contraponto com o mundo do direito, percebe-se que as diretrizes curriculares dos cursos jurídicos também são norteadas no sentido de estimular a aquisição simultânea das mais variadas gamas de qualificações técnicas indispensáveis ao exercício profissional jurídico, *mas, ao mesmo tempo*, exigem o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao desempenho profissional. Com base nesta sustentação, os artigos 3º e 4º, da Resolução CNE/CES N° 9/2004 determinam:

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 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. (sem grifos no original).

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

- 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.”

Adiante, o art. 5º da citada resolução indica como deve ser estruturada a formação dogmática para fornecer os conhecimentos técnicos essenciais para o exercício profissional. Disto tudo se pode concluir a impossibilidade de desatrelar a qualificação da competência, e vice-versa, no modo de produção associado a acumulação flexível que exige do trabalhador uma capacidade de mover-se continuamente a procura de soluções para os problemas que surgem no exercício profissional.

Para dar conta deste novo modelo profissional surgido, a educação ocupa local centralizador. Com efeito, se era possível através dos currículos possibilitar a abordagem dos conhecimentos técnicos relacionados ao exercício de uma profissão através das práticas pedagógicas convencionais, sustentadas, sobretudo, nas aulas expositivas, nas leituras e nas lições de coisas, nas quais o aprendiz assume uma posição passiva, todas relacionadas ao conceito de qualificação conceitual, não é mais possível, através desta mesma metodologia,

desenvolver as competências e habilidades exigidas do profissional que está sendo preparado para atuar no mercado de trabalho atual.

Por força disto, necessário re-pensar a formação profissional de uma maneira diferenciada. Ora, o desenvolvimento das habilidades e competências preconizadas para o profissional jurídico requer muito mais do que um sistema pedagógico passivo, porquanto se referem muito mais a um acervo vocacionado para o desenvolvimento de aspectos subjetivos do que objetivos. É preciso integrar, portanto, ao padrão pedagógico a construção do modelo “aprender a aprender”. Isto implica, obviamente, em desenvolver as chamadas competências genéricas associadas à capacidade de observação, comunicação, dedução, medição, categorização, análise de variáveis, etc. e requer, além do próprio grau de experiências pessoais do aprendiz, a possibilidade de experimentar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Marise Nogueira Ramos sintetiza bem este argumento, quando diz

A educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências. (RAMOS 2002, p. 279)

O desenvolvimento das habilidades e competências consideradas essenciais para a formação do profissional jurídico depende em grande escala da percepção clara dos problemas que assolam as relações sociais, que guardam relação direta com outras ciências e com temas transversais ao direito. A obtenção das habilidades, portanto, derivam diretamente da possibilidade pedagógica de enfrentar estas questões não somente a partir da teorização, mas da vivência a ser conduzida pelo formador através de práticas significativas e modelos de avaliação que permitam verificar à medida que os educandos assimilaram as habilidades e competências associadas às vivências promovidas.

Neste ponto, centraliza-se a pesquisa a fim de compreender como os docentes têm dado conta desta árdua tarefa. Ora, na realidade já restou claro que a mudança de paradigma ofertada pelo mundo globalizado escapa pelas mãos do profissional jurídico, no sentido de que a visão geral é da impossibilidade de saber com precisão os rumos que estão sendo tomados pelo mundo pós-moderno, no que se referem às relações sociais, porque não dizer das relações jurídicas dele decorrentes.

Não se tendo a perfeita idéia dos rumos que as relações jurídicas apontam, torna-se então urgente garantir ao aluno, através do processo de formação, as habilidades necessárias para pensar o Direito criativamente, dia após dia, tornando efetiva a prática jurídica, dentro do contexto preconizado pelo direito. Com efeito, julga-se o direito um instrumento de controle social capaz de direcionar as condutas humanas dentro da ordem jurídica, possibilitando a ocorrência das chamadas relações de cooperação, evitando os conflitos e, de outro lado, caso não se alcancem ditas cooperações, se consigam apontar soluções para os litígios jurídicos.

6.5.1. A Participação dos Docentes no Projeto Pedagógico – As suas Percepções sobre a Reformulação Curricular e as Diretrizes Curriculares

A fim de dar conta das competências e habilidades relacionadas ao processo de formação, os docentes, então, precisam se envolver com as questões pedagógicas para que tenham consciência não somente das questões de fato, avistáveis no mundo real que precisam ser objeto de consideração pelo Direito, mas, principalmente, dos instrumentos pedagógicos que possuem ao seu dispor ou que devem desenvolver, tudo focando um objetivo claro: a formação profissional no campo do Direito. Em outras palavras, não basta ao docente o conhecimento do direito puro e simples, o domínio dos aspectos conceituais e práticos envolvidos no exercício das carreiras jurídicas, é preciso ir além. Deve o docente entender como se passa a relação pedagógica envolvida na tarefa de formar o bacharel em Direito.

Diante desta necessidade, as entrevistas realizadas demonstram cabalmente que o corpo docente efetivo do Departamento de Direito compreende a necessidade de envolvimento com o Projeto Pedagógico do Curso, com as Diretrizes Curriculares propostas no nível nacional. Todos os entrevistados que fazem parte do quadro efetivo estão, em maior ou menor grau, envolvidos com o processo de reformulação do projeto pedagógico. Alguns de forma mais intensa, apresentando propostas de alterações, relatando o projeto, outros participando das discussões ou tomando ciência dos passos que são trabalhados. Isto não implica, obviamente, na compreensão de que os docentes efetivos tenham pleno entendimento do significado do projeto pedagógico, lendo-se explicitamente, ou nas entrelinhas de algumas entrevistas, a distância entre as práticas pedagógicas e alguns dos objetivos que se deseja alcançar no perfil do discente. Neste sentido, por exemplo, não se percebe o que deve ser feito para desenvolver o sentido ético preconizado tanto no projeto pedagógico quanto nas diretrizes curriculares.

No sentido contrário, tratando dos professores substitutos, verificou-se que os mesmos desconhecem por completo o Projeto Pedagógico, não tendo sido apresentados a ele em nenhum momento do exercício de suas atividades. Na realidade, apesar de representarem um terço dos professores do Departamento, é demonstrado um desconhecimento das diretrizes curriculares do curso de Direito, do Projeto Pedagógico em vigor, das discussões que permeiam este processo. Na realidade, as falas dos professores substitutos revelam que, apesar do envolvimento profissional e seriedade com que os papéis da docência foram realizados, as disciplinas eram ministradas como um objetivo autônomo e desvinculado das propostas do projeto pedagógico, à exceção, obviamente, da construção do conhecimento teórico relativo à matéria que estava sendo lecionada.

Tornando ao quadro de professores efetivos, constata-se nas vozes ouvidas através das entrevistas que o atual Projeto Pedagógico, materializado a partir das Resoluções do CONEP nº 35/2000 e nº 21/2001, foi discutido entre eles, tendo havido ainda a participação do corpo discente, basicamente representado pelos alunos que compunham o Diretório Acadêmico e pelos que participavam do Colegiado do Curso de Direito, não tendo sido aberta uma discussão. Observou-se, contudo, que alguns alunos indiretamente participaram do processo, levando sugestões aos representantes do corpo discente que participam do Colegiado do Curso.

Como resultado do envolvimento dos docentes efetivos na elaboração do Projeto Pedagógico, a maioria demonstra conhecimentos sobre ele, facilitando a percepção das suas principais características. Neste sentido, os respondentes demonstram conhecer o Projeto Pedagógico, possibilitando apontar os seus elementos caracterizadores, salientando-se que as principais características do atual projeto representam a necessidade de adequação às regras do MEC, percebidas, aliás, como elemento motriz justificador da renovação do projeto pedagógico. Com isto se nota que há mais interesse burocrático em realizar as alterações no projeto pedagógico que uma preocupação direta e desvinculada com a formação profissional.

O projeto atual pode ser caracterizado como responsável pela inserção do conceito de interdisciplinaridade. O conceito está refletido: nas ementas das disciplinas, no aumento da carga horária do curso e no número de disciplinas optativas para inserção de conteúdos exigidos pela globalização e pela pós-modernidade, na valorização das disciplinas propedêuticas e de formação geral como a filosofia, na argumentação jurídica, na sociologia

jurídica, etc., bem como pela incorporação da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), também conhecida como monografia.

Apontou-se também que o atual projeto pedagógico alterou significativamente o foco do ensino jurídico, acompanhando uma tendência nacional. Assim, se até a década de 1980 o ensino jurídico era voltado para o direito penal e para o direito civil, destacando-se o caráter privatista do direito, a reforma da estrutura pedagógica, acentuando os novos rumos de ascensão do direito público, manifesta a importância do Direito Constitucional, do Direito Administrativo, dos interesses coletivos, difusos e metaindividuais tratados por disciplinas como Direito do Consumidor e Direito Ambiental, incluídas no Projeto Pedagógico.

Os docentes, de um modo geral, sejam efetivos ou substitutos, conseguem enxergar no atual processo de formação jurídica do Departamento de Direito da UFS uma série de aspectos positivos, como, por exemplo, o fato do quadro de profissionais na docência ser "de excelência", conforme salientou entusiasticamente mais de um dos professores entrevistados. Outros aspectos positivos relevantes estão associados ao fato da formação pretender dar uma visão mais sistêmica do mundo e do contexto social, da inserção nas disciplinas do estudo dos direitos fundamentais, da seqüencialidade das disciplinas prevista na matriz curricular. Dois entrevistados citam ainda a importância do atual processo seletivo para professor, atribuindo a ele a garantia da qualidade do quadro docente, que cada vez mais conta com professores mestres e doutores.

Por outro lado, no que se referem aos aspectos negativos do processo de formação fica muito clara a ausência de um acervo bibliográfico atual e em quantidade suficiente em relação ao quadro discente, tendo sido este aspecto objeto de consideração de cerca da metade dos entrevistados.

6.5.2. As Competências e Habilidades Necessárias ao Exercício Profissional no Campo do Direito segundo os Docentes

As noções de competência e qualificação são vistas pelos docentes como variáveis importantes no exercício profissional no campo do direito, entretanto, partindo do referencial teórico trazido não se percebe clareza nas manifestações enfeixadas sob estes conceitos teóricos. As entrevistas demonstram, como dito, que os docentes se preocupam com o desenvolvimento da competência e da qualificação, mas não conseguem delimitar a amplitude conceitual envolvida.

Com efeito, para os entrevistados competência é compreendida como sinônimo de conhecimentos teóricos, competências cognitivas sobre o Direito. Neste sentido, ilustrativamente duas das falas reproduzem bem o que se quer dizer:

Competência é o conhecimento, é a ciência das normas, da doutrina, das novas teorias que nascem em função do exercício do próprio direito. Qualificação é o aprimoramento, é o conhecimento detalhado da atividade profissional (especialização).

A importância: o profissional será seguro no seguro da sua atividade e o direito será mais bem aplicado, atingindo a sua finalidade. O direito não alcança o fim por insuficiência de conhecimento por parte dos aplicadores. (Primeira fala)

Competente é aquele que está habilitado a operar o direito. Qualificado é o que está talhado para integrar, ou seja, a aplicar o direito dentro de uma visão de conjunto da sociedade.

As noções são importantes porque elas dão o conhecimento técnico (competência) e a preparação para aplicar os conhecimentos técnicos no conjunto da sociedade (a qualificação). (Segunda opinião).

Outros, cerca de 25% (vinte e cinco por cento) dos respondentes, manifestam que a competência e a qualificação se juntam para fundir o profissional, asseverando expressamente um deles:

As noções de competência e de qualificação são muito importantes. Porque a especialização faz com que o alunado perceba com maior clareza o mundo que o rodeia tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista social. De outro lado, a qualificação consolida a competência. O doutorado, por exemplo, dá um "plus" na competência.

Dentre estes, uma docente se manifesta com uma percepção mais clara das noções de competência e qualificação, sintetizando:

Qualificação e competência se juntam. Quanto maior a qualificação, a especialização, maior a competência. A especialização representa a qualificação, enquanto a competência refere-se ao feeling, desenvolvimento na subjetividade. Matematicamente, competência é o somatório das habilidades (atributos) pessoais e da qualificação. (Entrevistado).

Inversamente, um outro respondente diz: *“Entendo competência como capacidade de inovar, criar, desenvolver habilidades; a qualificação seria no campo profissional o conjunto de todas as experiências e aprendizados adquiridos”*. Assim, demonstra compreender parcialmente a noção de competência, fazendo, contudo, confusão em relação à qualificação.

Percebe-se certa divergência conceitual na maior parte dos docentes acerca da competência e qualificação, aspecto que de certo modo não traz grandes perplexidades porque até mesmo as abordagens teóricas abordam dificuldades em trazer um conceito unânime de

competência e de qualificação. De fato, como ressaltado anteriormente, o termo competência é resultante do atual estágio do mundo do trabalho, no qual as qualificações pura e simples, enxergadas como a preparação para um posto de trabalho específico perdem o sentido, sendo necessário, além delas, o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à dimensão social e emocional, além da própria dimensão conceitual. A própria Lucie Tanguy (1997), tratando da competência, observa a ausência de univocidade do termo, refletindo contudo, que a significância do vocábulo não pode ser desvinculada da ação, assim diz que “a competência é inseparável da ação” (TANGUY, 1997, p. 16). Por outro lado, a mesma autora complementa:

...os usos que são feitos da noção de competência não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica, favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. (TANGUY, 1997, p. 16)

Adiante, a pesquisadora educacional sustenta que o termo ‘competência’, como o vocábulo ‘saber’, suplantam na interpretação, o termo qualificação, assegurando, finalmente que as competências estão associadas a uma época

marcada por um aumento acelerado no número de diplomados no ensino secundário e superior... (onde) os diplomas já não bastam para diferenciar e hierarquizar os indivíduos que os detêm. certamente, a escola permanece o lugar onde se constroem os saberes e os saber fazer com referencia a *corpus* de conhecimentos relativamente estáveis, constituídos pelas disciplinas, e ela conserva o monopólio da distribuição dos diplomas, garantia de um certo domínio desses saberes e saber-fazer. Porém, para conservar seu valor social, os diplomas não constituem um título de valor imutável; seus detentores devem mostrar que possuem efetivamente as capacidades para mobilizar seus conhecimentos em determinadas situações. A empresa surge, então, como um lugar privilegiado para validar essas propriedades denominadas competências, propriedades específicas valorizadas em uma atividade, mas eminentemente instáveis e provisórias, já que ligadas a contextos singulares. (TANGUY, 1997, p. 205)

Ora, diante da deficiência em conceituar perfeitamente competência e qualificação, não parece exagerada e discrepante a forma de perceber as questões formuladas acerca das habilidades e competências necessárias ao exercício profissional, sobretudo, diante da amplitude do conceito de competência já deduzido neste trabalho.

A abordagem da temática, tomou outro viés, ao se perguntar aos docentes quais conteúdos e competências são considerados necessários para o trabalho profissional no campo do Direito? Aqui, passa-se da base puramente conceitual para uma abordagem prática, veiculando-se a necessidade de compreender quais as pretensões da docência jurídica, ou melhor ainda, qual o alvo do processo de formação no campo do direito.

Os docentes enxergam os conteúdos e competências necessários de modo diversificado, contudo, há aspectos comuns a todos. Neste sentido, eles comungam do mesmo entendimento em relação à necessidade de aliar prática à teoria, porque, consoante afirmam dois dos entrevistados:

É importante juntar a experiência à teoria. Julgo necessário uma prática mais efetiva porque a prática é muito incipiente com a parte acadêmica e com a necessidade do bacharel em direito. (Entrevistado 1)

Para um melhor aproveitamento do curso de Direito faz-se necessário que o corpo docente tenha além de uma formação doutrinária de qualidade, uma experiência profissional da labuta forense, repassando para o aluno a realidade da área jurídica. (Entrevistado 2).

A representação revela que os docentes estão atentos à necessidade de aliar ao conhecimento teórico o “saber fazer”. Estas representações são construídas por todos os membros do corpo docente entrevistados.

Do mesmo modo, há compatibilidade também em relação ao conhecimento de informática, tido como essencial para as atividades jurídicas na atualidade. Entre os respondentes, contudo, uma voz isolada não atribui às inovações tecnológicas a mesma importância que os demais, julgando não ser imprescindível no processo de formação.

De outro lado, três dos entrevistados revelam preocupação intensa com o aspecto emocional associado a aplicação do Direito. Observa um deles que o controle emocional é essencial ao exercício profissional, aduzindo ser necessário,

Além da prática, o controle emocional e uma visão social para aplicar o direito. Por exemplo, os novatos são imbatíveis tecnicamente. Socialmente e emocionalmente são deslocados. As instituições não preparam para o exercício da profissão. É importante focar no controle emocional, na importância deste controle.

A necessidade de uma visão sistêmica do Direito é revelada por dois entrevistados, a ponto de um deles sugerir a necessidade de obtenção de conhecimentos básicos em pelo menos uma ciência afim³⁰. Neste sentido, o argumento utilizado por um dos entrevistados confirma, alegando ser

Necessário incorporar a sociologia, a sociologia jurídica, a ética profissional, a antropologia, antropologia jurídica, demonstram que os currículos começam a despertar

³⁰ Ciência afim ou ciência auxiliar é aquela ciência compreendida como capaz de subsidiar a aplicação do Direito. Neste sentido, a medicina legal, por exemplo, é uma ciência auxiliar que permite compreender questões como o exame de DNA para estabelecimento da paternidade, as lesões corporais e a forma de provoca-las, as doenças mentais que interferem na capacidade de fato, etc. Outros exemplos são a psicologia forense, a sociologia jurídica, a criminologia, enfim, conhecimentos científicos que auxiliam a aplicação ou compreensão do direito.

para a necessidade desta formação. O profissional do direito necessita disto porque ele pensa que é o único habilitado para interpretar a lei...

Aparece ainda, de modo tímido, a necessidade de aprendizagem de pelo menos uma língua estrangeira (01 entrevistado) e a necessidade de desenvolver questões relacionadas à *“ética, direitos humanos e métodos alternativos de resolução de conflitos, como mediação e arbitragem”*, habilidade apontada por outro entrevistado. Estas habilidades e conteúdos apareceram de forma isolada.

Focando as habilidades e conteúdos entendidos pelos docentes como necessários diante da Portaria Ministerial nº 1.886/94, percebe-se que ela requer implicitamente o desenvolvimento de habilidades e competências, somente trazendo de forma clara os conteúdos mínimos a serem estudados. Deste modo, considerando o Projeto Pedagógico ainda vigente, a percepção do corpo docente se mostra mais do que adequada no que se refere ao conteúdo dogmático, entretanto, quanto às habilidades a serem desenvolvidas, a análise das entrevistas sugere um desenvolvimento tímido das práticas pedagógicas que poderiam ser utilizadas.

6.5.3. O Processo de Ensino como Instrumento para Aquisição das Competências e Habilidades e a Importância do Projeto Pedagógico

Notam-se nas representações, por exemplo, serem utilizados como recursos didáticos quase que exclusivamente as tradicionalíssimas aulas expositivas, dispensando-se outros recursos possíveis, como por exemplo, os filmes, espetáculos teatrais, de onde se podem extrair importantes elementos relacionados aos valores éticos, capazes de motivar o debate e a reflexão. Esta perspectiva foi abordada por uma entrevistada.

Por outro lado, verificando que existe uma nova proposta de projeto pedagógico aguardando aprovação, esta com base na Resolução CNE/CES nº 09/2004, percebe-se que deveriam os docentes manifestarem-se com maior amplitude sobre o projeto pedagógico, especialmente porque todos os docentes efetivos reportam haver participado da atual reforma.

Como último ponto, associada a qualificação e competência necessária para a formação profissional do curso de direito, objetivou-se ainda perceber como os docentes acreditam poder atingir os objetivos pedagógicos, quais as práticas pedagógicas podem servir de subsídio para alcançar o perfil profissional desejado. Neste ponto, percebeu-se uma variada gama de procedimentos, a maioria vocacionada para aliar a prática à teoria, elemento

considerado primordial para a formação profissional. O procedimento utilizado, aparece sempre em consonância com a tradicional aula expositiva, evitando-se na sua quase totalidade o emprego de outros mecanismos, senão aquele de estudos de casos práticos associados à teoria, aspecto que dificulta a incorporação de valores como a ética profissional, a não ser pela própria percepção do padrão comportamental do docente pelo discente.

Assim, a dinâmica utilizada em sala de aula busca enxertar no aluno a necessidade de uma constante atualização profissional, aliada à “contextualização da prática com a teoria, o fato de que a realidade não é algo do outro mundo (é possível associar prática à teoria)”, como apontou uma das vozes ouvidas, refletindo uma percepção generalizada.

No sentido contrário, observam apenas dois dos entrevistados a necessidade de se implantar uma avaliação pedagógica ou, melhor ainda, um acompanhamento pedagógico dos professores, associado à necessidade de conduzir o processo através de um aparato técnico que possibilite trazer práticas pedagógicas para os docentes do curso de direito. Este aspecto é relevante porque ainda se observa aparecer de forma tênue a compreensão do necessário conhecimento pedagógico para atuar na docência. Na prática, retorna-se ao discurso descrito por Cunha (2004), referente à docência superior ser exercida sem grandes preocupações de ordem pedagógica em alguns cursos, bastando, como ocorre com o Direito a graduação para habilitar o graduado ao ensino jurídico.

Dois respondentes entendem a necessidade de adequar o currículo visando à interdisciplinaridade que deve estar refletida nas ementas, tornando a apontar a necessidade de comunhão com outras áreas do saber, como sendo uma prática possível para auxiliar no processo de formação. Entretanto, não há qualquer apontamento acerca do que é dita interdisciplinaridade, ficando o conceito vago, tal qual sustenta a teoria sobre o tema.

A totalidade dos respondentes compreende a importância de associar à teoria à prática, consoante já visto anteriormente, entretanto, apenas a metade deles sugere a criação de laboratórios de prática dentro da própria instituição. Neste sentido, dois deles indicam taxativamente que a questão de associação da teoria à prática poderia ser resolvida:

Através de aulas práticas envolvidas com laboratórios de pesquisa e de desenvolvimento de ações que despertem no aluno o interesse na área profissional que vem se preparando para atuar. (Entrevistado 01).

Implantando laboratórios de prática na própria universidade (prática aqui compreendida do ponto de vista jurídico, atendendo a comunidade e acompanhando as ações). Maior acompanhamento de professores na área específica, maior carga horária para os

professores, maior número de professores, programa mais objetivo. A formação pedagógica melhoraria também. Obs. As ações não são acompanhadas pelos alunos. Apenas 01 professora da prática faz o acompanhamento de todos os alunos, direcionando-os para a defensoria pública. As ações são interpostas, em pequeno número (cerca de 08 a 10), mas não são percebidos os seus resultados. (Entrevista 02)

Outro respondente trata da mesma questão sugerindo que

Os mecanismos que podem ser usados no processo de ensino é trabalhar com exemplos diários, tratando da doutrina com casos do cotidiano, que estão na mídia, colocando qual seria o papel dos agentes sociais nestes casos. Acredita que os alunos ficam mais "presos" com estes exemplos. (Entrevista 03)

Aliás, na prática pedagógica é o que mais se aplica, embora os respondentes não tenham trazido à colação esta constatação específica quando responderam a questão correlata. Na realidade, aparece de forma explícita o uso de exemplos práticos nas aulas teóricas quando os entrevistados tratam, em suas falas, das necessidades relacionadas ao conteúdo, habilidades e competências.

Um outro ponto importante trazido por um dos entrevistados refere-se a necessidade de se atingir os objetivos traçados pelo projeto pedagógico acerca das competências e habilidades, como colocou uma das respondentes, *“através do desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa junto à comunidade, através ainda de treinamentos dos professores com métodos que instiguem a reflexão e a crítica”*. Nesta órbita foi sugerida ainda *“a reformulação do currículo, a atualização permanente do corpo docente através da pós-graduação e pesquisa, seminários, congressos, etc.”*

A maioria vê no projeto pedagógico um instrumento capaz de direcionar o curso no sentido de aprimorar o processo de formação. Neste sentido, a maior parte dos professores, cerca de 80% dos respondentes entende que o papel do projeto pedagógico *“tem o objetivo de organizar o conteúdo programático das atividades acadêmicas, expande nele os caminhos a serem seguidos para atingir os objetivos para os quais foram criados”*, como sintetizou um dos entrevistados. Inobstante esta constatação da necessidade do projeto pedagógico, observa-se a preocupação de parcela reduzida dos entrevistados, cerca de 30% relacionada à ausência de conhecimentos pedagógicos associados ao curso de direito, trazendo uma certa preocupação. Um deles diz taxativamente:

A parte pedagógica não existe porque os professores ficam dispersos, não há avaliação, encontros periódicos, etc. O curso assim fica disperso, o projeto fica disperso e não se torna aplicável. Somente é observado no momento em que há revisão do projeto pedagógico. Não percebo diferenças nas universidades particulares...

Outro docente manifesta preocupação semelhante quando diz que *“Deve ser mais disseminado entre docentes e discentes o conhecimento do projeto pedagógico.”*. Estas vozes revelam a necessidade de trazer o projeto pedagógico mais perto das práticas de ensino utilizadas pelos docentes e, de outra forma, trazer também conhecimentos técnicos que permitam a compreensão do próprio projeto e de como torná-lo viável. Esta constatação é descrita por dois dos entrevistados, focalizando na indicação de que *“A formação pedagógica melhoraria também”*. Melhoraria no caso, a performance do próprio magistério, segundo parece, à despeito de tecnicamente não haver dúvida das suas qualificações.

6.5.4. Os Aspectos Positivos e Negativos do Atual Projeto Pedagógico

De modo muito repetitivo, por cerca de 90% das entrevistas, também foi apontada a necessidade de aprimorar-se o diálogo entre a teoria e a prática, constatando os docentes uma inadequação nas práticas jurídicas com as exigências do mercado de trabalho. Esta necessidade foi apontada com o aspecto negativo mais avistável no processo de formação atual, demonstrando que não se realiza satisfatoriamente a preparação profissional do ponto de vista prático. Neste sentido, os docentes criticam severamente a forma como se desenvolve a prática jurídica da instituição, sugerindo que sejam repensadas para dar uma maior efetividade ao projeto pedagógico neste ponto. Sugere uma das docentes, então, seja repensada a disciplina prática jurídica para colocar os alunos mais próximos à Defensoria Pública, do Ministério Público e da Magistratura, permitindo um maior alcance das atividades relacionadas às carreiras jurídicas. Além disto, sugere a inclusão da análise da evolução da jurisprudência dos tribunais superiores como forma de entrelaçar teoria e prática.

Ressalte-se, por oportuno, que as inserções na prática forense podem ser repensadas inclusive ponderando-se a possibilidade de trabalhar também com os escritórios de advocacia privada, nos quais os alunos poderiam ser inseridos, desde que contassem com uma possibilidade real de serem acompanhados pelos próprios docentes das cadeiras de prática forense. De outro lado, necessário trazer também para a sala de aula a discussão de casos práticos, estimulando a associação da teoria, do estudo dogmático à prática.

Há queixas reiteradas também no que se refere à estrutura física da instituição e relacionadas à necessidade de investimento em pesquisa, tendo restado evidente que o foco do curso de direito não são as atividades de extensão e pesquisa. Inobstante, perceba-se que

referindo-se à extensão, a instituição conta com convênios que visam viabilizar este processo de extensão, como já ressaltado por Nascimento (1999).

Entre outros aspectos negativos apontados, situam-se, em vozes representativa de cerca de 40% dos professores ouvidos, o fato da formação atual estar focada numa altíssima competitividade do corpo discente, diminuindo com isto a preocupação com a formação profissional em detrimento da corrida por concursos públicos. Segundo uma docente entrevistada isto é preocupante porque desestimula o profissional que quer seguir, por exemplo, a carreira docente no Direito, inibindo os vocacionados, por conta da alta competitividade do mercado que força a preparação para os concursos, afastando o alunado de uma reflexão crítica do Direito.

É citada uma única vez como ponto deficitário do processo de formação a pouca aproximação do corpo docente com a realidade pedagógica do curso. Esta visão precisa ser reforçada porque adequada ao contexto e sinalizadora da preocupação que deve ter o corpo docente com o projeto pedagógico. Isto se justifica por ser o projeto pedagógico o instrumento a ser seguido, a referência para as práticas pedagógicas usadas em sala de aula, afinal é ele quem traz as competências e habilidades a serem desenvolvidas no aluno e qual o perfil desejado no final da graduação. Assim, apesar de ter sido citado por apenas um entrevistado, é possível antever nas entrelinhas o distanciamento dos docentes do projeto pedagógico quando não se sabe exatamente o rumo a seguir para desenvolver nos alunos certas habilidades ou quando a reformulação do projeto se condiciona quase que exclusivamente às determinações do MEC.

Vozes isoladas entre os docentes retratam ainda como aspectos a serem revistos: a falta de professores efetivos, a inexistência de investimento na pós-graduação, a necessidade de investir em pesquisa. Isto remete a aspecto relevante percebido neste trabalho, relacionado ao baixo número de doutores no quadro docente da instituição, contando atualmente com uma professora doutora e um professor doutor, estando outro em fase de doutoramento. Ora, as pesquisas são conduzidas por doutores e, não havendo número razoável destes, explica-se a baixíssima produção de pesquisa científica no departamento, fato que merece ser trabalhado. De outro lado, se reafirme que o Direito não é uma área que se ocupe tradicionalmente da pesquisa e este fator é refletido na UFS. Atualmente, a obrigatoriedade de apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem possibilitado a produção de pesquisas teóricas,

algumas delas, segundo alguns docentes, de boa qualidade. A pesquisa empírica, contudo, não se concretiza.

Registre-se também, para não passar despercebido, que a ausência de extensão e pesquisa, embora não tenha sido apontada pela maioria como aspecto negativo do processo de formação, tem recebido tratamento diferenciado dos docentes. Isto pode ser demonstrado pela renovada preocupação, realçada através das entrevistas, quanto ao fato do processo de formação acadêmica não introduzir o aluno em atividades de pesquisa e extensão, tendo todos os entrevistados ressaltado a importância da experiência da iniciação científica neste processo, porque instiga a reflexão.

Considerando, por outro lado, a participação incontestável do MEC no processo de elaboração do projeto pedagógico, foi incluído no roteiro de entrevista questionamento sobre a visão do docente sobre a função do MEC no processo de formação. Os docentes demonstram conhecer a participação do Ministério da Educação e Cultura, entretanto, não há consenso sobre as funções exercidas por ele e os benefícios da intervenção estatal neste processo. Na realidade, apenas um entrevistado compreende caber ao MEC *“dotar o ensino de instrumentos, leis que permitam as unidades de ensino a caminhar no sentido de promover as mudanças acima indicadas”*. Outros professores atribuem ao MEC funções meramente fiscalizatórias (05 respostas), havendo severas críticas sobre a forma que realiza esta fiscalização, atribuindo que os técnicos preocupam-se mais com o formalismo do que com os aspectos importantes (03 respostas), havendo entre estes últimos a compreensão de serem suas decisões muito autoritárias e desvinculadas da verificação das necessidades efetivas que conduzem às alterações do projeto pedagógico (02 entrevistados), não havendo ainda um necessário suporte pedagógico para a implementação das alterações (01 entrevistado). Neste sentido, declara uma docente serem as intervenções do MEC

Muito autoritárias. Diante das inovações curriculares não há um trabalho pedagógico, não há um desenvolvimento de um trabalho. As coisas são pensadas por um grupo de especialistas, impondo-se aos demais as decisões destes grupos.

6.6. A Globalização e as Transformações Contemporâneas.

Tratando das questões associadas à globalização e as transformações contemporâneas, o corpo docente entrevistado manifesta-se oscilante ora no sentido da importância da globalização, ora no sentido de que a globalização representa um ponto

extremamente negativo incorporado pelo Direito. No sentido positivo, podem ser vistas as seguintes manifestações:

A globalização não é apenas um fenômeno comercial ou econômico, mas, sobretudo, um processo de intercâmbio geral de comunicação, dados, conhecimento, comércio, etc. Entendo que o volume de informação, o acesso a novos mercados levou também à globalização cultural. Portanto, os costumes, o modo de vida, a velocidade com que a informação circula o mundo e o acesso a novas fontes de pesquisa são aspectos que ressaltam as consequências da globalização. (Entrevista 01)

A globalização estimulou o uso da informática, a pesquisa pela internet, democratizou o acesso à internet, através de um acesso rápido e barato. Possibilitou o uso de e-mails de grupos de trabalho para a comunicação. (Entrevista 02)

Algumas vozes percebem simultaneamente os aspectos bons e ruins do processo de globalização, como é perceptível nos discursos a seguir:

A globalização é vista como algo muito interessante. Mas, em alguns aspectos com preocupação, porque a interação é muito grande na cultura, no conhecimento científico, mas sente influência perniciosa, outras que não se adaptam a nossa formação cultural, alterando hábitos, costumes, idéias, criando vícios, etc. (Entrevista 03)

Possui aspectos positivos e negativos. Como aspecto positivo percebe o intercâmbio em todas as áreas do saber. Os aspectos negativos referem-se a pressão na maior troca de intercâmbio, aniquilando os aspectos locais, perturbando os hábitos locais, costumes, na linguagem. Por exemplo *workshop* ao invés de seminário. A entrada de comércios grandes, fazendo desaparecer o comércio local. No Brasil, a globalização passa como uma *tsunami*. Há um artigo interessante do Dr. José Carlos Moreira Barbosa falando sobre isso. Obs. O entrevistando relatou a sua experiência em viagem pela Europa, quando percebeu em algumas cidades a manutenção dos costumes, a preservação da tradição, mesmo dentro da vivência com as consequências da modernidade. Atribuiu o fato a consolidação da cultura e da educação. (Entrevista 04)

Outros, contudo, vêm o processo de globalização de modo muito pernicioso, apontando uma série de consequências funestas para este fenômeno mundial e inafastável:

Acho mais complexo as consequências para o campo do direito. Houve uma inserção de uma doutrina neoliberal, com um enxugamento do papel do Estado, levando a um Estado mínimo. Isso começa em 1980 na Europa e no Brasil a partir de 1990, com Collor primeiro e depois com Fernando Henrique. Então, o estado começa a se retirar. Na constituição de 1988 esta estrutura já aparece de modo híbrido, porque ficou mantido o monopólio, ao tempo que se consolidaram os princípios da livre concorrência e da livre iniciativa. Depois, com a quebra dos monopólios do petróleo, das telecomunicações, nas concessões, com a retirada do estado, sem um aporte fiscal adequado, a população é quem tem pagado o preço do serviço público deficiente. A estrutura da fiscalização é inadequada e também a prestação dos serviços públicos com a retirada do estado. (Entrevista 05)

Percebo que somente as misérias são globalizadas, citando Paulo Bonavides. Espero, contudo, em comunhão com Norberto Bobbio que haja esperança para o mundo por conta dos estudos dos direitos de terceira dimensão, enquanto houver quem neles pense, reflita. É necessário ser um bom especialista, acima da média dos demais profissionais. Exige-se ainda a qualidade total, sem que o mercado de trabalho, contudo, ofereça esta qualidade. Neste sentido ocorre na justiça do trabalho, por exemplo. É preciso ainda estudar sem parar. (Entrevista 06)

Analisando os dados relativos à influência da globalização no mundo jurídico, as entrevistas em unanimidade compreendem a reflexividade no Direito, não há qualquer dúvida de que a modernidade e suas conseqüências, entre elas a globalização, demandam do Direito manifestações, como podem ser visualizadas nas falas a seguir, determinando a necessidade do “*direito precisar ditar regras para ancorar as relações sociais, regulando as relações jurídicas* (Opinião de um dos entrevistados)”:

Sim. Nas relações comerciais, através de novos contratos, na área penal, através dos crimes de internet, no direito de família com a fertilização in vitro ou mesmo pesquisas com células tronco. No direito agrário com a soja transgênica. No direito ambiental, enfim todo o processo de globalização traz muitas repercussões para o direito. (Opinião 02)

Sim. Nas reformas das leis. Os fatos que ocorrem no mundo real são transpostos com suas peculiaridades no mundo virtual, existindo necessidade de adequar o direito às relações comerciais, autorais, a propriedade intelectual, aos crimes praticados via internet. (Opinião 03)

Sim, trazem. Positivas: evolução no aspecto científico do direito, divulgação de institutos jurídicos (ex. Direito de superfície há muito estudado no direito comparado), na sistematização do direito (novo regime do direito de família, incorporado do direito de família francês, percebido na comunhão de aquêstos). Negativos: a tipificação de crimes diferentes, a forma como se verifica a executoriedade dos crimes, etc. (Opinião 04)

Sim. Espera-se um enfoque mais concentrado sobre direito comunitário, harmonização legislativa (Opinião 05)

Outros, em manifestação compatível com a negativa dos benefícios da globalização trazem os aspectos negativos do processo, observando que ela trata de interferir negativamente nos direitos fundamentais, como se observa na voz de uma das professoras ouvidas:

A globalização traz conseqüências para o direito porque retira do rol de cláusulas pétreas os direitos fundamentais, fragilizando-os. Por exemplo, em relação ao direito do trabalho, verifica-se uma tentativa de retirar direitos, como o décimo terceiro, férias, o que resulta em conseqüências diretas na responsabilidade civil porque o empregado passa a ser visto como uma máquina, levando a acidentes, etc. Exemplifica também a azaléia, cujos processos de trabalho estão gerando problemas de ordem mental e física nos trabalhadores devidos aos princípios de trabalho usados na fábrica denominados princípios básicos da costura. (Opinião 06).

Os entrevistados, manifestando-se sobre o impacto da globalização e das transformações contemporâneas na emergência (nas demandas) de um novo perfil profissional no campo do direito, observam sobretudo a necessidade de domínio da informática, de língua estrangeira, da pós-graduação como forma de auxiliar na qualificação. A percepção destas visões são manifestadas da forma que segue:

A necessidade do profissional se adequar as novas demandas como por exemplo no direito penal, com o surgimento da internet e a necessidade de ser regulamentado o seu uso, são exemplos disso. (Entrevista 01)

O impacto pode ser sentido em diversos pontos. Por exemplo, a questão do processo eletrônico muda o perfil do profissional porque requer alteração na forma de atuar. No juizado especial federal em Sergipe, por exemplo, o processo tramita exclusivamente pelo computador, exigindo domínio desta tecnologia. (Entrevista 02)

Exige também o domínio das línguas estrangeiras, cursar pós graduação, etc. (Entrevista 03)

De outro lado, em tom crítico e percebendo a importância de conjugar habilidades e competências, um dos entrevistados sugere a necessidade de melhorar a percepção sobre o que se deseja do direito enquanto ferramenta útil para possibilitar a convivência harmônica em sociedade, vendo um direito como este fim. Aliado a isto, outro entrevistado percebe a necessidade de investir nas habilidades relativas à adaptação às exigências contínuas do mercado de trabalho, como são vistos nos depoimentos seguintes:

Sim. Exigindo conhecimentos do direito comparado, aplicação de direito em consentânea com a internacionalização das normas. Abertura das mentalidades, com a ruptura do formalismo e da questão puramente dogmática do direito. Estímulo a um perfil mais aberto para a aplicação do direito, para que seja possível ver o direito como um fim. (Entrevista 04)

Exige um novo perfil. A formação antiga era restrita e local. Hoje, a globalização exige um profissional com visão sistêmica. (grifar a colocação visão sistêmica). Ex. Habilita o profissional para o direito do consumidor não é suficiente. É necessário também habilitá-lo para atuar numa compra internacional através da internet, o que representa a necessidade da compreensão da relação jurídica de consumo internacional. Não se pode ainda ignorar a existência de sistemas jurídicos diversos. A relação de consumo é diária. É preciso entender o direito comparado. Perceber a necessidade da flexibilidade profissional. Atualmente o profissional é muito menos positivista, mesmo que o perfil seja este. A aplicação dos princípios vem superar a simples aplicação da lei. Na verdade, a interpretação da lei passa a ser feita a partir dos princípios. São também efeitos da globalização percebidos na evolução do ensino: passou a coordenação de um curso preparatório IELF (Luiz Flávio). Ele, Luiz Flávio, fez um doutorado em Madri e implantou a tecnologia do EAD via computador, através de ensino telepresencial. Isto democratizou o ensino, assim, a rede telepresencial possibilitou o acesso rápido a toda informação *on line*, além disto prestigiou os profissionais de cada localidade. Permitiu o acesso a informação e aos cargos, bem como as editoras, reduziu os custos de deslocamentos. Para que um profissional consiga manter-se na docência destes cursos é preciso ter habilidade de artista para o exercício do magistério. Assim, um professor pode dar aula somente por algumas horas se não for aceito pelo público... (Entrevista 05)

O mesmo entrevistado que percebe negativamente a globalização, tendo justificativas para tanto, observa que as suas exigências (da mundialização) “*cria um nível de stress por uma incessante necessidade de se manter no trabalho, ou gerando uma advocacia medíocre no interior*”.

6.6. As Inovações Tecnológicas no Curso de Direito

Em relação a esta temática, a preocupação do corpo docente é refletida de modo quase unânime em estabelecer direta relação entre as formas de acesso à informática como sinônimo de novas tecnologias, olvidando a existência de outras questões correlatas ao termo novas tecnologias.

Diante disto, tratando a questão das novas tecnologias como sinônimo de informática, as entrevistas apontam a necessidade urgente de se aprimorar o acesso às novas tecnologias, tendo, a unanimidade dos professores efetivos certificado a existência de laboratório de informática no curso de direito, embora este laboratório seja muito incipiente e inadequado para as necessidades do curso. Anote-se, neste ponto, desconhecem os professores substitutos a existência de laboratório de informática, atribuindo-se o desconhecimento ao fato do referido laboratório ter sido instalado há bem pouco tempo, depois do término do contrato de trabalho dos professores temporários ouvidos³¹. De todo modo, um dos professores do quadro efetivo ressaltou que apesar do laboratório de informática ser deficiente, já se nota a inserção de novas tecnologias, atribuindo isto e outras conquistas ao melhor relacionamento com a Reitoria, apontando que

a informatização do departamento já está acontecendo, contando com alguns computadores, ainda que não sejam "tecnologia de ponta". O departamento já possui data shows, computadores, outros recursos tecnológicos estão sendo implantados.

Noutro viés, dando conta do pensamento da maioria de que as inovações tecnológicas correspondem ao uso da informática, observe-se alguns dos discursos em resposta às perguntas “Considera importante a incorporação de inovações tecnológicas na formação e na prática profissional no campo do Direito? Por quê?”

Sim. Muito importante, pois serve de um instrumento eficaz para a prática profissional. O profissional que despreza a tecnologia tem maiores dificuldades de se inserir no mercado de trabalho. (Opinião 01)

Sim, o conhecimento no campo do direito não prescinde das inovações tecnológicas de modo a favorecer o intercâmbio de idéias e a interdisciplinaridade. (Opinião 02).

³¹ Mesmo desconhecendo a existência de laboratórios de informática no curso de Direito, um dos professores temporários entrevistados asseverou a importância da inserção da disciplina informática no curso de Direito, sob a justificativa da impossibilidade do exercício profissional sem o domínio deste conhecimento. Ultrapassando a opinião do entrevistado e corroborando com ela, percebe-se que no Estado de Sergipe é impossível o profissional jurídico atuar sem ter acesso aos mínimos conhecimentos de informática, especialmente considerando que os juizados especiais federais e os juizados especiais cíveis (estes estaduais) estão construídos para trabalhar numa base virtual, aliás, exclusiva no caso dos Juizados Especiais da Justiça Federal.

Sim. Tem sido implantado de forma correlata às empresas. É preciso tentar dosar, aproveitando dados remetidos pela via eletrônica, para evitar “escravização” com as mídias eletrônicas. (Opinião 03)

Sim. Porque melhora a formação profissional e permite o acesso a dados, pesquisas, estatísticas, com uma maior facilidade do que no passado. Antes, para realizar uma pesquisa de jurisprudência no supremo, e um esforço profissional intenso, requerendo deslocamentos espaciais. Na atualidade, a pesquisa é feita pela *internet*, com uma economia de tempo. Pede-se via e-mail num dia e no outro dia, você recebe a resposta. Houve uma democratização do acesso aos dados. (Opinião 04)

Observando estes dados e a forma de expressar suas compreensões sobre as novas tecnologias, observa-se a grande dificuldade de desvincular o manancial relativo às inovações tecnológicas do simples acesso à informática. Isto demonstra apenas, acredita-se, o desconhecimento conceitual do tema, uma vez que a própria necessidade de trazer inovações pedagógicas no processo de ensino são exemplos das inovações tecnológicas. No mesmo sentido, a necessidade de dar conta das inovações trazidas pela microtecnologia, pela microbiologia, pela necessidade de se implantar novos métodos de gestão do trabalho em face das novas demandas trazidas, na informática, no teleprocessamento, aspectos percebidos por alguns entrevistados em outros tópicos das entrevistas realizadas.

6.7. A Percepção das Influências do Gênero nas Escolhas de Carreiras

Não tem como se ignorar então, nos depoimentos das docentes e dos docentes, a necessidade e existência de conteúdos de caráter histórico, ideológico, social psicológico que precedem à formulação de um conceito e sua valoração como hipótese. Em relação ao Direito, como ciência essencialmente humana, não foge à regra: valores comprometidos, entre outras coisas, com as questões ideológicas subjacentes ao literal sentido da lei. Diante da premissa de que o direito é a expressão dos valores da classe dominante e não mais serve mais para atenuar as pressões existentes na sociedade, não possuindo de fato, o poder de diminuir as lides existentes, e não mais garantindo ao cidadão o mínimo de credibilidade, segurança e certeza necessário para sustentar-se como poder instituído, faz-se, então, imperioso um amplo e intrincado processo de revisão dos pressupostos metodológicos da teoria e da prática jurídica.

Nas representações construídas pelos entrevistados, aparece esta constatação, embora também reste muito pouco clara que as idéias associadas ao gênero enquanto categoria de análise, em algumas falas não se mostram muito seguras. Observando as falas dos entrevistados, sobretudo, os professores (homens), nota-se que a variável gênero é de um certo aspecto *menosprezada*, parecendo atributo não importante, desprovido de significância.

A inserção da mulher no campo de trabalho, as suas incessantes absorção de atividades na esfera pública são dissociadas das questões de dificuldade de acesso aos postos do trabalho e das dificuldades correlatas à manutenção do exercício simultâneo dos mais diversos papéis sociais.

Desta maneira, os (as) respondentes da pesquisa, ao inverso do que indica a hipótese original, não conseguem perceber no exercício profissional do campo do direito segregação pela variável gênero. Este aspecto sugere que o conceito de gênero não é bem compreendido pelos entrevistados e, de outro lado, a questão da segregação pela variável sexo não é muito focada, sobretudo, pela concepção da naturalidade desta segregação. Um outro ponto que afasta o foco da questão refere-se a não-percepção direta da diferença contida na variável gênero quando se trata da inserção dos profissionais jurídicos no mundo do trabalho através do concurso público. Ora, o concurso público, pela natureza das suas normas jurídicas disciplinadoras, deve prezar, entre outras coisas, pelo princípio da igualdade, então, em tese, não há como segregar o acesso por gênero e esta é a faceta percebida pelos atores sociais envolvidos na pesquisa. O que não é percebido, no sentido inverso, é como se verifica o exercício profissional após o concurso, as razões pelas quais as mulheres não atuam em determinadas áreas das carreiras jurídicas, porque somente agora, no início do terceiro milênio é que podem ser vistas mulheres na presidências de alguns órgãos estatais vinculados ao Direito, como o STF, o Ministério Público, etc.

Neste sentido, vejam-se inicialmente a formulação das questões 17 a 19:

17. Percebe no curso de Direito expectativas diferenciadas em face da variável gênero? Se percebe, como as compreende?
18. Há diferença no processo de formação e construção de projetos de carreira nas escolhas de mulheres em relação aos homens?
19. No exercício profissional há segregação tendo por parâmetro a variável gênero?

A estas questões, todos os respondentes, sem exceção, foram unânimes em afirmar "*Não percebo*". De outro lado, tratando especificamente do acesso do profissional e da profissional do Direito às diversas carreiras jurídicas, nota-se nos discursos a reprodução da idéia de que não há segregação no exercício profissional com base no gênero. Apesar, entretanto, da maioria relatar a possibilidade de homens e mulheres construírem suas carreiras sem preocupação com a variável gênero, não explicam convenientemente os entrevistados as

razões pelas quais, não se encontra, por exemplo, quantidade significativa³² de mulheres atuando no direito penal, seja como advogadas ou como promotoras, ou ainda, porque o contingente de mulheres nas carreiras de advogadas atuantes no interior do Estado não é também significativa. No mesmo sentido, não são explicáveis as razões porque, genericamente, a atuação feminina se realiza consoante os ideais da ideologia machista, inibindo a manifestação de valores tipicamente femininos, afastando a emotividade, vista como algo não recomendado no exercício profissional.

As respostas apresentadas às questões 17 a 19 contrariam a realidade a que são submetidos os docentes e as docentes nos seus variados papéis produtivos e reprodutivos, demonstrando ainda antagonismo junto às informações veiculadas nos meios de comunicação em geral. Assim, apenas exemplificado este ponto, observe-se a situação paradoxal que eclodem das seguintes informações. Apesar das entrevistas demonstrarem não haver diferenças fulcradas na variável gênero, não trazem explicações possíveis para os seguintes eventos:

a) Apesar do Supremo Tribunal Federal (STF) ter sido criado em 09/11/1829³³, tendo desde a sua criação 159 ministros, entre eles e somente a partir de 2000, existem apenas 02 mulheres. Assim, paradoxalmente à informação apresentada nas entrevistas e, embora não se perceba a segregação profissional por gênero, a primeira mulher a ocupar o cargo de Ministra do STF foi Ellen Gracie Northfleet, nomeada em 23/11/2000 e empossada em 19/12/2000. Após sua nomeação, outros ministros (homens) foram empossados e, somente em 21/06/2006, houve a segunda nomeação e posse feminina para compor o quadro de 11 ministros do STF, a da então advogada Carmem Lúcia Antunes Rocha. Verifica-se que o órgão atualmente é composto por 11 ministros, dos quais apenas 02 são mulheres.

b) De forma análoga ocorre no Superior Tribunal de Justiça (STJ)³⁴. Este tribunal, criado com a Constituição Federal de 1988, conta em seus quadros de ministros inativos com 40 aposentados, sendo apenas 01 do sexo feminino. Na composição atual, formada por 32 ministros, apenas 05 são mulheres, quais sejam: Eliana Calmon Alves, empossada em 30/06/1999; Fátima Nancy Andrichi, empossada em 27/10/1999; Laurita Hilário Vaz, que

³² Aqui entendido o termo 'quantidade significativa' como paridade entre homens e mulheres.

³³ Conforme <http://www.stf.gov.br>, acesso em 23.03.2007.

³⁴ Conforme <http://www.stj.gov.br>, acesso em 23.03.2007.

tomou posse em 26/06/01; Denise Martins Arruda, que iniciou suas atividades como ministra em 18/11/2003 e Maria Thereza Rocha de Assis Moura, empossada em 09/08/2006.

c) A análise dos currículos destas ministras permite observar que a maioria é solteira, sugerindo que para que atingisse os cargos mais elevados da carreira jurídica tiveram que abdicar da vida reprodutiva, circunstância que não se percebe nos ministros.

d) No Ministério Público Estadual³⁵, conforme consulta realizada através da internet, no site do órgão ministerial, percebe-se que a sua composição, referindo-se aos aqueles que exercem das suas funções perante o primeiro grau de jurisdição, temos 76 promotores de justiça e 46 promotoras.

e) Nas varas que se ocupam dos Tribunais do Júri, os promotores titulares são homens, tendo apenas 01 promotora substituta. Note-se que são 03 varas do Tribunal do Júri na Capital.

f) Outro fato revelador pode ser observado na atual composição do Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe³⁶, onde o tribunal pleno possui 13 membros, sendo 05 mulheres. A primeira mulher a ocupar a desembargadoria foi a Dra. Clara Leite Rezende, empossada em 01/11/1984. As outras desembargadoras são Marilza Maynard Salgado de Carvalho, empossada em 26/11/1997, Josefa Paixão de Santana, empossada em 31/07/2000, Célia Pinheiro da Silva de Menezes e Madeleine Alves de Souza Gouveia, cujas atividades como desembargadora tiveram início em 29/06/2006. Compulsando a composição do quadro já se nota a discrepância entre os gêneros. De outro lado, outro fato merece registro, as informações colhidas indicam que, apesar do critério de promoção alternar-se por antiguidade e merecimento, as mulheres normalmente alcançaram a desembargadoria pelo critério da antiguidade, fato *sui generis*...

Na análise dos dados colhidos através das entrevistas, apesar dos atores indicarem não haver segregação profissional por gênero, nota-se nos dados anteriormente transcritos que não existe uma clara percepção do que se trata a segregação por gênero, inobstante esclarecimentos terem sido efetuados. Assim, apesar da visão dos docentes e das docentes refletir a contínua e perceptível inserção feminina nos postos de trabalho jurídico, não foram trazidas quaisquer justificativas para questões como as que foram colacionadas.

³⁵ Conforme <http://www.mp.se.gov.br>, acesso em 23.03.2007.

³⁶ Conforme <http://www.tj.se.gov.br>, acesso em 23.03.2007.

De outro lado, paradoxalmente, as entrevistas demonstram inequivocamente que, à despeito das considerações anteriores, firmadas em crítica à ausência de percepção da segregação, ser patente ainda a comprovação de que a mulher é vista como sendo profissionalmente extremamente qualificada, exercendo o seu papel na esfera pública sem que isto gere quaisquer críticas negativas. Aliás, ao reverso, as vozes masculinas ouvidas nesta pesquisa, dão conta de que as professoras exercem com maestria seus papéis de educadoras, sendo apontadas por unanimidade como excelentes profissionais tanto no magistério jurídico, quanto nas outras áreas das carreiras jurídicas que abraçaram, seja no Ministério Público ou na Magistratura.

Apesar disto, os entrevistados e as entrevistadas têm plena ciência das dificuldades enfrentadas pelas profissionais no exercício de suas atividades no espaço público. Falam do alto preço que têm que pagar as docentes para simultaneamente darem conta dos diversos papéis sociais exercidos na esfera pública e na esfera privada. Observa-se, com isto, que o acúmulo de jornadas das professoras é fato incontestado e que representa uma *discriminação* em face da variável gênero. Noutras palavras, a tríplice, quem sabe, quadrúpla jornada vivenciada pelas docentes não são vividas pelos docentes, não sabendo estes explicarem como *'elas conseguem dar conta de tudo com tanta perfeição'*, consoante atestaram alguns dos entrevistados.

Paradoxalmente, apesar do reconhecimento deste acúmulo de tarefas e do desdobramento físico e psíquico a ele atrelados, não resta reconhecida a diversidade de exercício profissional por gênero, não se dando conta os entrevistados que a construção das carreiras jurídicas pelas mulheres, apesar da inserção feminina maciça no mundo do trabalho jurídico também se funda na análise desta variável.

Ora, considerando a necessidade de manter-se em ordem o espaço público e privado e estando este a cargo exclusivo das mulheres, como regra geral, muitas opções ficam frustradas em decorrência das impossibilidades físicas e temporais relacionadas ao acúmulo das jornadas. Neste sentido, observa-se, por exemplo, terem sido adiadas ou impossibilitadas o acesso a pós-graduação (mestrado e doutorado) pelas professoras docentes em decorrência das múltiplas atividades desenvolvidas e atreladas ao gênero. No mesmo sentido, a maternidade aparece também como fator digno de observação, tendo em vista que, de uma certa forma, também inibe a realização de projetos pessoais, não havendo a mesma preocupação no que diz respeito aos docentes masculinos. Neste sentido, uma das

entrevistadas se manifesta, respondendo à *questão “Como as mulheres docentes integram seus papéis nas distintas esferas produtiva e reprodutiva, ou seja, como “administram” a vida profissional e a vida familiar?”*, aduzindo

Sempre com algum grau de perda com relação a uma ou outra! No meu caso, minha vida profissional estacionou na medida em que meus filhos foram nascendo, embora eu avalie que toda a experiência de ser mãe tenha acurado o meu senso crítico e capacidade reflexiva. Sou uma profissional bem melhor hoje, mas “estatisticamente”, produzo menos, círculo menos, apareço menos.

Na realidade, embora o exercício profissional os discursos reproduzam, em sua grande maioria, a constatação de que não há segregação no exercício profissional, eles desconsideram, por exemplo, que o exercício dos papéis femininos na esfera pública acontecem simultaneamente ao exercício dos papéis da vida privada, nos cuidados com os filhos, no acompanhamento das suas atividades sociais, escolares, etc., aspectos demonstradores de uma diferenciação fulcrada na variável gênero.

Aspectos como estes não são reconhecidos nas falas dos atores sociais envolvidos na pesquisa realizada, mesmo contabilizando que a docência é realizada em concomitância com outras atividades profissionais, entre elas a advocacia privada.

CONCLUSÕES

Diante do estudo realizado, é possível perceber o entrosamento existente entre o processo de formação, qualificação no campo de direito e outras matizes da modernidade e da pós modernidade. Com efeito, a análise do aparato teórico fornece a preciosa informação, referenciada pelos docentes ouvidos nas entrevistas sobre a necessidade de enfrentamento de algumas questões da pós-modernidade e da globalização para que se consiga formar um profissional do direito em sintonia com as habilidades e competências necessárias para o desempenho das suas funções profissionais.

A consulta à literatura torna ainda possível antever que as variáveis condensadas nos aspectos mais próximos à modernidade e a globalização, a estrutura veloz das relações do espaço tempo são elementos cruciais a serem percebidos pela qualificação profissional daquele que será responsável pelo domínio do Direito, norma de conduta social albergada pelo Estado coercitivamente. Estas variáveis, associadas às relações de encaixe e desencaixe, são sempre objetos de múltiplas considerações pelo mundo jurídico, num esforço contínuo e ininterrupto de dar conta das influências destes aspectos nas vidas das pessoas físicas e jurídicas. Esta percepção é vista pela necessidade de fomentar o estudo das relações no nível microsocial e no nível macro, atingindo não somente a célula *mater* da sociedade, a família, mas, habilitando ainda o profissional jurídico a se manifestar até mesmo diante de relações internacionais, vez que o mundo globalizado assim o exige. De outro lado, a tão decantada ferocidade da velocidade com que estas relações se desenvolvem e oscilam gerando novas matrizes sociais, também exigem uma visão clara do operador do direito no sentido de evitar os conflitos delas decorrentes, dando uma roupagem que se possível iniba a concretização dos próprios conflitos.

Aliado a estes aspectos, apreendidos pelo próprio compulsar da doutrina jurídica, cujos pensadores buscam facilitar a compreensão do aspecto dogmático do direito, trazendo para o operador uma visão hermética da aplicação das ferramentas jurídicas, tratando dos “tipos” já conhecidos pelo legislador, necessário também guarnecer o aprendiz, o sujeito do processo de formação de outras habilidades, capazes de sustentar sua *práxis* diante das inovações decorrentes do momento de vida atual. Esta *práxis* relaciona-se com a pós modernidade e globalização, não somente no que se refere às mudanças paradigmáticas da

tradição para a modernidade, mas, também permitindo ao educando um entendimento claro das inovações tecnológicas associadas ao direito.

Ora, estas inovações tecnológicas, a serem apreendidas pelo direito, dizem respeito tanto aos processos relacionados aos mais diversos atores sociais, gerando inúmeras possibilidades de conflitos, como são os casos: da “barriga de aluguel”, dos transgênicos, das “ovelhas dolly”. Elas também podem ser visualizadas dentro do próprio universo profissional do operador do direito, materializado pelas contínuas inovações na forma de tornar possível a operabilidade do aparato judicial ou jurídico. Neste sentido, nada mais atual e necessário, por exemplo, que os juizados especiais virtuais. Isto quer dizer que todo o processo transcorre com base na virtualidade, demandando do operador um conhecimento prático mínimo de informática para tornar possível o seu exercício profissional, isto sem tratar do aspecto teórico relacionado a esta contenda. A incorporação deste perfil tem exigido do docente do curso de direito uma nova forma de ensinar o direito, voltada agora não somente para a parte dogmática-doutrinária, mas também para aspectos mais relacionados à prática, à inserção do formando desde logo nas exigências do mercado do trabalho.

Neste sentido, uma das características da presente insatisfação social dos docentes com o processo de formação e as práticas jurídicas, é justamente uma insatisfação com os atuais limites do currículo e da área de atuação do advogado e do judiciário. O que, por sua vez, exige que se tenha como questão aberta a questão dos limites do sistema jurídico, e/ou dos pressupostos do processo de construção do “objeto” chamado Direito.

O desafio moderno que coloca a todos, sejam juristas-filósofos, juristas-técnicos ou juristas-sociólogos e educadores é o de re-introduzir a questão da justiça no âmbito da ciência jurídica sem destruir com a necessária objetividade científica.

Neste ponto, estabelecida a concepção mínima sobre o progresso das ciências jurídicas, volta-se para a questão de como esta concepção se insere nos objetivos maiores de uma sociedade de Terceiro Mundo como a nossa. O objetivo de uma política científica, nas áreas de direito, como de resto de qualquer outra área, é justamente este, e nenhum outro: estimular o progresso do processo de formação e da ciência jurídica de forma que dê conta, ao mesmo tempo, das necessidades do aperfeiçoamento epistemológico em si e das demandas sociais concernentes às práticas e instituições jurídicas. É por um lado, traduzir demandas sociais, entre as quais a questão da desigualdade de gênero, integrando-as aos desafios

teórico-metodológicos. E, por outro, ajudar experiências sociais, modeladas a partir de inovações teóricas e metodológicas, a se consolidarem, para que posam ser integralmente avaliadas pela sociedade brasileira, transformando-se então, em alternativas viáveis ou não.

Refletindo, por outro lado, sobre a formação docente, percebe-se pelos discursos e representações dos atores envolvidos, que, inobstante haja um reconhecimento no sentido de que o corpo de professores e professoras da instituição tem uma qualificação profissional adequada no que se refere ao domínio dos conteúdos, aparece nitidamente a dificuldade de lidar com as questões pedagógicas associadas às práticas docentes. Ditas questões pedagógicas não foram apreendidas por eles através de processos de re-qualificação profissional, sendo, ao reverso, produto da própria prática em sala de aula.

A percepção desta lacuna no processo de qualificação docente pode ser visualizada com clareza quando diante das dificuldades de compreensão e envolvimento com o projeto pedagógico do curso, enfiado no conhecimento do seu conteúdo, mas manifestado no baixo potencial de utilização das determinações do referido instrumento.

Neste ponto, a preocupação do corpo docente do Departamento de Direito da UFS fornece indícios no sentido da necessidade de sensibilizar o corpo discente a utilizar das inovações tecnológicas em proveito da sua própria formação profissional. Resta muito claro para a maioria dos docentes a impossibilidade de uma qualificação sem acesso a laboratórios de informática que permitam o aluno o contato mais direto com o mundo jurídico virtual. Dita virtualidade é avistável não somente nos processos virtuais, como acima referendado, mas, também nos exaustivos bancos de dados presentes ao redor do globo, versando sobre questões de natureza jurídica. Dentre as informações mais pertinentes estão aquelas a cargo dos órgãos judiciais, como por exemplo os tribunais superiores: STF (Supremo Tribunal Federal), STJ (Superior Tribunal de Justiça), TST (Tribunal Superior do Trabalho), STM (Superior Tribunal Militar) e TSE (Tribunal Superior Eleitoral), isto para citar a esfera mais elevada do poder judiciário, cujos bancos de dados estabelecem o rumo que o país tem trilhado em relação às diversas questões jurídicas, através dos bancos de dados jurisprudenciais. Aliás, conveniente reafirmar o aspecto crucial antevisto por alguns dos entrevistados sobre a necessidade de ter acesso e entendimento do pensamento dos tribunais superiores para que se possa dar uma resposta conveniente no exercício profissional.

Ainda nota-se a preocupação com os aspectos pedagógicos revelada na necessidade de ampliar o processo profissional para inserir esta dimensão. Isto sugere que os elementos contemplados pelo projeto pedagógico, apesar de serem objeto de discussão pelos professores efetivos do departamento de direito (não são objeto de debate entre os docentes substitutos, segundo apontam os entrevistados enquadrados nesta categoria), não são compreendidos e/ou incorporados nas práticas diárias em sala de aula. Esta conclusão é resultado da pouca compreensão dos docentes acerca dos aspectos positivos e negativos do atual projeto, aliada às dificuldades percebidas no momento em que o docente tenta indicar como as suas práticas pedagógicas buscam fomentar as qualidades e habilidades preconizadas pelo projeto pedagógico.

Diante destas primeiras conclusões, considerando que o objetivo geral deste trabalho se propunha a analisar sob a perspectiva histórica e através de um recorte de gênero, os impactos das inovações tecnológicas e organizacionais no ensino superior, destacando o processo de formação no curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe sob a ótica dos docentes, envolvidos ou não com a função da prestação jurisdicional (magistratura) ou com a carreira do Ministério Público, percebe-se que dito objetivo foi alcançado, na medida em que se projetou o perfil histórico do curso de direito da UFS, tendo sido ainda observados pelas entrevistas as questões atinentes à impactação dos efeitos da globalização e da pós-modernidade no processo de formação em Direito. Quanto ao recorte de gênero, a análise do estudo, contrariando expectativas iniciais, de certo ponto desconstruídas, remete ao entendimento transversal que, apesar do direito ser uma típica linguagem de poder, estando esta linguagem também à disposição das mulheres na atualidade, não há um reconhecimento claro sobre as diferenças no exercício deste poder.

Esta ausência de percepção se justifica e retoma a análise para suas vias tradicionais. Quando se põe sobre o assunto a lente da compreensão, apesar de tantos exemplos, as questões de gênero ainda são formas de reprodução da realidade social tradicional, mesmo entre aqueles que dão, ou deveriam dar conta do papel do direito enquanto instrumento capaz de reduzir as desigualdades. Neste ponto, prepondera a abordagem trazida por Giddens visando justificar os modos pelos quais, nas sociedades ditas pós-modernas, tradição e modernidade convivem harmoniosamente. Ora, se de um lado a mulher invadiu o espaço público, aqui englobado também o mundo do Direito, esta invasão ainda não permitiu desconstruir antigos paradigmas enraizados no exercício profissional e legitimados pela tradição.

Compreende-se que ao se desestabilizarem saberes e fragilizarem poderes, os outros, os diferentes, os estranhos, portanto, são lançados – muitas vezes – à irrelevância da presença deles. Atribuir status de irrelevância e tentar manter os estranhos à distância é aqui denunciado e discutido, considerando-se a declarada insatisfação com as formas tradicionais de pensarem as relações de gênero – circunscritas em teorias que, ao traçarem princípios gerais, desviam-se das variações, ignoram as multiplicidades, essencializam e padronizam os sujeitos.

Tratando dos objetivos específicos, estes também foram devidamente atingidos. O primeiro deles foi levado à efeito no capítulo II desta dissertação, construindo-se uma abordagem histórica bastante ampla sobre a criação do curso jurídico no Estado de Sergipe, notando-se por oportuno que, apesar das críticas ora colacionadas, o curso da Universidade Federal de Sergipe é, por assim dizer, muito jovem, contudo, já contribuiu significativamente para a sociedade local e brasileira, consoante se percebe do exercício profissional de seus egressos.

Reportando-se à caracterização do projeto pedagógico do curso de Direito, no segundo capítulo também são associados elementos relacionados às configurações do projeto pedagógico, pautando-se as suas adequações com as condições da pós-modernidade tratadas pelo capítulo IV. A construção de ambas as abordagens permite compreender que os fenômenos da globalização e da pós-modernidade têm exigido muito do mundo jurídico, forçando-o a contínuas alterações e adaptações para suportar a absorção dos novos conteúdos dos fatos sociais, determinando, por outro lado, a necessidade de viabilizar a convivência nos currículos escolares das variáveis da tradição e da pós-modernidade. Noutro sentido, conclui-se o círculo quando são observadas no derradeiro capítulo a preocupação de juntar teoria à prática no que se refere à incorporação pelo projeto pedagógico das competências e habilidades exigidas para o profissional da pós-modernidade.

Objetivando traçar o perfil dos alunos ingressantes no curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe, remete a uma questão interessante. É possível perceber ao analisar o perfil deste aluno a forte presença da limitação de acesso profissional decorrente da variável gênero. Os dados apontam de modo incontroverso as dificuldades isonômicas das mulheres ao ensino e a formação jurídica. Este fato é reflexo também das somente recentes mudanças trazidas pela luta feminista pela igualdade de direitos em virtude da própria condição humana das mulheres, entretanto, as vitórias já obtidas não permitem concluir ter

sido o caminho desobstruído. A segregação pela variável gênero é perceptível em todos os níveis da graduação, sendo mais forte a presença masculina nos bancos escolares de um modo geral, presença que se manifesta ainda mais evidente no curso noturno. Além da questão do gênero, o aluno do curso de Direito se revela jovem, estando na sua maioria na faixa dos 24 anos de idade, mantido ainda o perfil elitista visualizado desde os primeiros cursos jurídicos implantados no país.

Tratando da compreensão das representações profissionais, as entrevistas noticiam uma melhor percepção das qualificações, competências e habilidades exigidas para os profissionais de um modo geral, sobretudo daqueles que estão no Ministério Público ou na Magistratura. Não se quer dizer com isto não haver reconhecimento das exigências profissionais fulcradas na pós-modernidade e na globalização pelos professores que também são advogados. A compreensão é esboçada em outro sentido, porquanto sugerem os respondentes magistrados e promotores que suas preocupações remetem-se a todos os bacharéis formados em direito, independente das futuras escolhas profissionais, conquanto os docentes advogados revelam uma preocupação mais direcionada à própria advocacia.

Como último objetivo específico, foram observados as diferentes vivências e desafios enfrentados para a construção diferenciada de trajetórias, projetos de formação e carreira dos docentes. Neste ponto, não foram notadas pelos docentes diferentes propósitos profissionais com relação à variável gênero. Inobstante, as mulheres realçam a necessidade de conciliar espaço público e espaço privado, bem como o desgaste motivado pelo enfrentamento das múltiplas jornadas. Os professores ouvidos demonstram reconhecer as dificuldades femininas de conciliar as esferas reprodutiva e produtiva, mas não ensaiam ter passado por dificuldades similares, ou outras para o exercício profissional, a não ser as relacionadas à aquisição do conhecimento teórico e à manutenção no mercado de trabalho de serviços, preocupação demonstrada pelos docentes-advogados.

Notou-se ainda que a metodologia utilizada permitiu conhecer os aspectos fulcrais da pesquisa, tendo sido o estudo de caso adequado para a apresentação das respostas trazidas. As entrevistas semi-estruturadas, por sua vez, possibilitaram o reconhecimento de algumas lacunas nas perguntas formuladas e levaram os respondentes à trazerem sugestões e críticas sobre o processo de formação docente, bem como sobre o próprio projeto pedagógico.

Trabalhando com as hipóteses centrais do estudo, conclui-se que a primeira delas, relativa à incompatibilidade entre as competências e habilidades exigidas e o projeto pedagógico do curso de direito, se manifesta de modo real. Isto se percebe quando se verifica que, apesar do projeto pedagógico englobar determinadas facetas das exigências dos profissionais jurídicos, além dessas habilidades e competências não serem bem compreendidas pelos docentes, elas estão sendo olvidadas nas práticas pedagógicas, negligenciando-se os aspectos diferentes que ultrapassam as fronteiras da formação técnica de qualidade. Noutros termos, a dimensão técnica continua sendo prioritária, olvidando-se as demais dimensões da competência, como a social, emocional, etc. Não que a formação técnica de qualidade não tenha sua importância, mas, pela necessidade de serem atrelados à esta formação o espírito crítico, a interdisciplinaridade, a capacidade de adequação para as mais diversas situações, a necessidade de estimular habilidades relativas ao trabalho em equipe, o estímulo à propostas de diferentes soluções, etc. Tudo isto deve ser incorporado às práticas pedagógicas para que o projeto pedagógico assuma seu real papel.

De outro lado, a variável gênero, outra hipótese relevante para o estudo foi desconstruída pelos respondentes. O termo “desconstruído” aqui deve ser compreendido como a frustração de não se reconhecer nos profissionais do direito à segregação por gênero, quando se deveria pressupor que, sendo profissionais habituados a lidar com as desigualdades - ou que deveriam ter desenvolvido ditas habilidades de compreender a existência das desigualdades - não conseguem se dar conta das imbricações de gênero associadas ao exercício profissional. Isto remete à necessidade premente de serem abertas discussões de gênero enquanto categoria de análise, não somente para os profissionais docentes do departamento de direito, mais também para aqueles profissionais unicamente vinculados às carreiras jurídicas.

Por fim, percebe-se que a realização deste trabalho fornece um primeiro panorama da realidade vivida pelo Departamento de Direito da UFS no que se refere aos seus docentes. A partir dela é possível perceber a existência de um pessoal tecnicamente habilitado para ministrar as aulas no que se refere ao conhecimento técnico envolvido, ou, melhor ainda, na parte teórica relacionada ao direito. Este aspecto merece ser reconhecido como um dos pontos positivos mais evidentes no perfil traçado. De outro lado, percebe-se também, em contrapartida, a necessidade de repensar o processo educacional jurídico para que as próprias questões suscitadas pelos docentes sejam revisitadas, possibilitando a inclusão das habilidades

e competências requeridas pelo mundo atual, como por exemplo, uma melhor vinculação da prática à teoria.

No mesmo sentido, o trabalho remete à reflexão relativa a importância de serem melhor compreendidos os direitos fundamentais do homem, tão em voga na atualidade, cuja base centraliza a necessidade de se reduzirem as desigualdades sociais (e jurídicas) existentes e avistáveis por todos. Dentre estes direitos, pode ser referenciado não somente o direito à igualdade étnica, de idade, classes sociais, mas, também a igualdade de gênero, cuja percepção pelos docentes merece um aprofundamento, porque sustentada em falsas premissas. Isto porque a educação jurídica perpassa por uma série de valores, representando uma expressão de poder e não pode, por isso, negligenciar durante o processo de formação as questões atreladas à própria pedagogia e as formas explícitas e ocultas de serem repassados os conhecimentos, sob pena de estimular imperceptivelmente a manutenção das desigualdades, a desvinculação da teoria à prática, a necessidade de serem incorporados pelos discentes a idéia da interdisciplinaridade e do desenvolvimento de habilidades que os conduzam ao exercício profissional jurídico seja no setor público, alvo de tantos desejos, ou no setor privado, carente de bons profissionais, sobretudo vocacionados à idéia de que o Direito não deve ser a resposta para os litígios instaurados, mas, para evita-los.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: Uma paixão pelo Possível**, São Paulo, 1998.
- ALMEIDA, Suely Souza de. Revendo as Bases para o Debate. Feminicídio, In: **Algemas (In)Visíveis do Público Privado**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002..
- ARNOT, Madeleine. A feminist perspective on the relationship between family life and school life. **Jornal of Education. Boston**, v. 166, n. 1. march , 1984, p. 2-24.
- AMARAL, Francisco. **Direito Civil - Introdução**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.
- Anuário Estatístico da UFS/Universidade Federal de Sergipe. - - v. 1 (2003-2005) - São Cristóvão: UFS, 2006 – Bianual.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira. Parte III – A transmissão da cultura**. 4ª ed. Rev. amp. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- ARAÚJO, Jorge de Souza. **Perfil do Leitor Colonial**. Salvador: Editus – Editora da UESC, 1999.
- BARBIERI, T. **Sobre a categoria gênero: uma introdução teórico-metodológica**. Tradução e publicação SOS Corpo: Recife, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- BERGER, P e LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1973.
- BERNARDO, João. **Transnacionalização do Capital e Fragmentação dos Trabalhadores. Ainda há lugar para os sindicatos?** São Paulo: Editora Boitempo, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: _____, **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CAMPELO, Sérgio Amaral. O Ensino do Direito. In: **Revista do Direito**, Pelotas: 95-108, JanDez/2000.
- CARMO-NETO, Dionísio. Como preparar e analisar um caso. In: _____. **Metodologia científica para principiantes**. Salvador: Editora Universitária Americana, 1992.
- CARVALHO, Maria da Penha Felício dos Santos de. As Observações Kantianas Sobre O Belo Sexo. . In: TIBURI, Márcia; EGGERT, Edla e MENEZES, Magali (Org.). **As Mulheres e a Filosofia**. São Leopoldo, 2002, v. 1, p. 47-68.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. p. 225-251.

CASTELLS, Manuel. A Transformação do Trabalho e do Mercado de Trabalho: Trabalhadores Ativos na Rede, Desempregados e Trabalhadores com Jornada Flexível. In: **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. O Fim do Patriarcalismo: Movimentos Sociais, Família e Sexualidade na Era da Informação. In: **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAUÍ, Maria Helena. **Repressão Sexual**. São Paulo: Coleção Primeiros Passos. 2000, .227.

CINTRA, Antônio Carlos de Araújo, GRINOVER, Ada Pellegrini e DINAMARCO, Cândido Rangel. **Teoria Geral do Processo**. São Paulo: Editora Malheiros, 2006.

CLAUS OFFE, Capitalismo Desorganizado. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

COHEN, David. Onde elas conseguem chegar? **Exame**, 24 jan. 2001.

COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (orgs.). O Feminismo da Encruzilhada da Modernidade e Pos Modernidade. IN: **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (Chagas, Coletânea de Textos), 1992.

COSTA, Ana Alice Alcântara. Trajetória e Perspectivas do Feminismo para o Próximo Milênio. IN: **Metamorfoses, Gênero na Perspectiva Interdisciplinar**. Coleções Bahamas. UFBA. Salvador, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado do ensino superior – Estado e Mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004 797, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, consulta realizada em 21.12.2005

CRUZ, Maria Helena. **Trabalho, Gênero, e Cidadania**: Tradição, Modernidade. Aracaju: Editora UFS, 2005.

_____. Inovações Tecnológicas e Relações de Gênero no Trabalho Industrial. IN: **Educação em Revista** / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, n. 3, 2002. – Marília: Unesp-Marília – Publicações, 2000.

_____. Novas Tecnologias e Impacto Sobre a Mulher. **Universidade e Sociedade** (ANDES), Brasília/DF, v. 1, n. 1, p. 115-125, 2002.

_____. Novas Tecnologias e Impacto sobre a Mulher. IN: COSTA, Ana Alice Alcântara e SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (orgs.). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, Salvador, Bahia, 2002. (Coleções Bahianas, 8).

DE CASTRO, Alba Tereza Barros. Espaço Público e Cidadania, Uma Introdução ao Pensamento de Hannah Arendt. IN: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, nº 59, Ano XX. Março 1999.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e da Educação: Implicações para o Currículo**. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, V. 27, n. 03, set./dez., 2001.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos; Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DUPAS, Gilberto. **Economia Global e Exclusão Social: Pobreza, Emprego, Estado e o Futuro do Capitalismo**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2000.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Identidade Feminina uma Construção Histórico Cultural**. IN: Ensaio sobre Identidade e Gênero. Editora Helvécia.

FALCÃO, Joaquim de Arruda (org). **Pesquisa Científica e Direito**. Recife/PE: Editora Mensagana, 1983.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. p. 135-150.

FARIA, Nalu; SILVEIRA, Maria Lucia da e NOBRE, Mirian. **Escolhas políticas: Desafios para a incorporação de gênero às práticas das ONGs**. IN: <http://www.redemulher.org.br/generoweb/nalu.htm>, em 20/03/2005.

FERRETTI João Celso (Org.),. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito: Técnica, Decisão e Dogmática**. São Paulo, Editora Atlas, 2003.

FIDALGO, Fernando. **A certificação profissional e a negociação de competências**. In: 13º ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. Anais. Recife, 2006.

FOUREZ, George. Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité. In: LENOIR, Yves B.; FAZENDA, Ivani (orgs.). **Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Sherbroke: Éditions du CRP. Do Trabalho, p. 10-12. 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo, em **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FURLANETTO, Ecleide. Formação de professores: desvelando os símbolos para pesquisar interdisciplinarmente. In: ROLDÃO, Maria C.; MARQUES, Ramiro (orgs.). **Inovação, currículo e formação**. Porto: Porto, p. 151-164, 2000;

GARCIA, Sandra Márcia. Conhecer Os Homens A Partir Do Gênero E Para Além Do Gênero. In: ARILHA, Margareth, UNBEHAUM, Sandra. MEDRADO, Benedito (Orgs.). **Homens e Masculinidades Outras Palavras**. São Paulo: Editora 34, ECOS, 1998.

GERHARD, Ute. Sobre a Liberdade, Igualdade e Dignidade das Mulheres: O Direito “Diferente” de Olympe de Gouges. In: GROUPPI, Ângela e BONACCHI, Gabriela (Orgs.). **O dilema da Cidadania. Direitos e Deveres das Mulheres**. São Paulo, UNESP, 1995.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HARVEY, David. A Transformação Político-Econômica do capitalismo do final do século XX. In: **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

HIRATA, Helena. Divisão Sexual do Trabalho: O Estado das Artes. In: _____. **Nova Divisão Sexual do Trabalho?**, Ed. Boitempo, Coleção Mundo do Trabalho, S. Paulo, 2002.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Síntese dos Indicadores Sociais - 2006.

JUDITH Alda e GEWANDSZNAJDER Fernando. **O planejamento de pesquisas qualitativas**. 1991.

JUNQUEIRA, Eliane. A Mulher Juíza e a Juíza Mulher. In: BRUSCHINI, Cristina e HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Orgs.). **Horizontes Plurais, Novos Estudos de Gênero no Brasil**. São Paulo: Editora 34, Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. Mulheres Advogadas: Espaços Ocupados. In: BRUSCHINI, Cristina e PINTO, Celi Regina (Orgs.). **Tempos e Lugares de Gênero**. São Paulo: Editora 34, Fundação Carlos Chagas

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento?” In: _____. **Textos Seletos**; trad. Floriano de S. Fernandes. –Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-117.

_____. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KERGOAT, Daniele. Da divisão do trabalho entre os sexos. In: Dossiê Modos de Vida / Caminhos da Sociologia no Brasil, Modos de Vida e Experiência. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, USP, v.1, n.2, p.88-96, jul./dez. 1989.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LENOIR, Yves. **De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question**. Revue Francaise de Pédagogie, n. 124, p. 121-154.

LEVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1997.

LOPES, Eliane M. S. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira L. A Construção Escolar das Diferenças. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÚCIO, Clemente G.; SOCHACZEWSKI, Suzanna. 1998. Experiência de elaboração negociada de uma política de formação profissional. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 64, p. 104-129.

MACHADO, Lia Zanota. Feminismo, Academia e interdisciplinaridade. In: **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p.24-37.

MATTOSO, Jorge. **A desordem do Trabalho**. São Paulo: Editora Página Aberta, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: **Textos em Representações Sociais**. 5a edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. pp. 89 – 111.

MOREIRA, Maria de Fátima Solum. Indisciplina na Escola: Uma Questão de Gênero. In: **Educação em Revista** / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, n. 3, 2002. – Marília: Unesp-Marília – Publicações, 2000.

NALINI, José Renato. **O Futuro das Profissões Jurídicas**. São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.

NASCIMENTO, José Anderson. Retrospectiva Histórica do Curso de Direito. In: ROLLEMBERG, Maria Stella Tavares e SANTOS, Lenalda Andrade. **UFS – História dos Cursos de Graduação**. São Cristóvão/SE, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: con-formação da Pedagogia Moderna**. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2001.

NEVES, Luís Felipe Baeta. **O combate dos soldados de cristo na terra dos papagaios. Colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1978.

NUNES, Maria Thétis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1984.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. A Coexistência de Contrários: Lógica do Privado / Lógica do Público, In: **Elogio da Diferença. O Feminismo Emergente**, São Paulo: Brasiliense, 1993.

PAIVA, José Maria de. **Educação Jesuítica no Brasil Colonial**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cyntia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica. p. 19-42.

PAIVA, Vanilda. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. **Revista Contemporaneidade e Educação**, 1996.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de Direito Civil**. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995. V. I.

PESSOA, Adélia Moreira. **O Ensino Jurídico no Brasil**. Monografia (graduação em Direito). Faculdade de Direito de Sergipe. Aracaju, 1977.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino Jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático do ensino jurídico**. Porto Alegre, RS: Sergio Antônio Fabris Editor, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA DA FACULDADE DE DIREITO DE SERGIPE, Aracaju: Faculdade de Direito de Sergipe, 1953 1, 1954 2, 1955 3, 1960 8, 1970 14.

ROANI, Alcione Roberto. Jürgen Habermas Direitos Humanos, Soberania do Povo e Princípio da Democracia. In: CARBONARI, Paulo César (org.) **Sentido Filosófico dos Direitos Humanos: Leituras do Pensamento Contemporâneo**. Passo Fundo: IFIBE, 2006.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação Formal e Mulher: Um balanço Parcial da Bibliografia. In: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina. **Uma Questão de Gênero**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SACKS, Karen. Engels Revisitado: a Mulher, a Organização da Produção e a Propriedade Privada. In: ZIMBALIST, R.; LAMPHERE, L. **A mulher, a Cultura e a Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.185-206.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000, 347p.

SANTOS, Edmilson Menezes. **Kant e a pedagogia**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 3, n. 43, 1992, pp. 463-477.

SARTORI, Ari. Homens e Relações de Gênero Entre Sindicalistas de Esquerda em Florianópolis. In: BRUSCHINI, Cristina e PINTO, Celi Regina (Orgs.). **Tempos e Lugares de Gênero**. São Paulo: Editora 34, Fundação Carlos Chagas.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Educação e Realidade, V.20(2), 1995.

SCHWARTZMAN, Simon. A Revolução Silenciosa do Ensino Superior. IN: DURHAM, Eunice Ribeiro e SAMPAIO, Helena. **O Ensino Superior em Transformação**, São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP), mar/2000, p. 13-30.

SILVA, José Carlos Almeida da e ZIMMER, Lauro Ribas. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito**. IN: http://www.semesp.org.br/portal/index.php?p=historico/corpo_ces55_18_02_04&PHPSESSID=9f3b1c4edbe44040702abcd12b4ec928, acesso em 11.12.2006.

TABAK, Fanny. A Lei como Instrumento de Mudança Social. In: VERUCCI, Florisa e TABAK, Fanny. **A Dificil Igualdade: Os Direitos da Mulher como Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

TANGUY, Lucie *et alli*. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

TORRES, Cláudia Regina Vaz. Sobre Gênero e Identidade: algumas considerações teóricas. In: FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. (org.). **Ensaio sobre Gênero e Educação**. Salvador: UFBA - Pró-Reitoria de Extensão, 2001 (Série UFBA em Campo: Estudos). Salvador: Helvécia, 2003, p. 36-60.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa qualitativa. In: **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1990.

VALENTE, José Armando (Org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas-São Paulo: Editora do Núcleo de Informática Aplicada à Educação, 2002.

VALLE, Bárbara. O feminino e a representação da figura da mulher na filosofia de Kant. In: TIBURI, Márcia; EGGERT, Edla e MENEZES, Magali (Org.). **As Mulheres e a Filosofia**. São Leopoldo, 2002, v. 1, p. 69-90.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. p. 497-517.

WARAT, Luiz Alberto. **Introdução geral ao direito**. Interpretação da lei. Temas para uma reformulação. Porto Alegre: Fabris, 1994, p.58.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, DF: Editora UnB, 1991.

ZABALZA, Miguel A. 2004. **O ensino universitário**: seus cenários e protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

Legislação.

Código Civil Brasileiro – Lei 10.406, de 11 de janeiro de 2002.

Código de Processo Civil Brasileiro – Lei 5.869, de 11 de janeiro de 1973.

Constituição Federal de 1988.

Lei de Introdução ao Código Civil – Decreto-Lei nº 4.657, de 04 de setembro de 1942.

Lei nº 9.394/2006, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.

Lei nº 10.172/2005, estabelece o Plano Nacional de Educação

Parecer CNE/CES nº 055, de 18 de fevereiro de 2004.

Parecer CNE/CES nº 0211, de 8 de julho de 2004

Portaria do CNE/CES nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994.

Resolução nº 08/1970 do CONEP/UFS.

Resolução nº 36/1971 do CONEP/UFS.

Resolução nº 11/1972 do CONEP/UFS.

Resolução nº 09/1980 do CONEP/UFS.

Resolução nº 02/1993 do CONEP/UFS.

Resolução nº 12/1995 do CONEP/UFS.

Resolução nº 35/2000 do CONEP/UFS.

Resolução nº 01/2001 do CONEP/UFS.

Resolução nº 21/2001 do CONEP/UFS.

Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004, que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito.

Sites visitados.

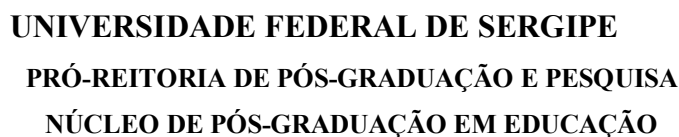
MPSE: <http://www.mp.se.gov.br>, acesso em 23/03/2007.

STJ: <http://www.stj.gov.br>, acesso em 23/03/2007.

STF: <http://www.stf.gov.br>, acesso em 23/03/2007.

TJSE: <http://www.tj.se.gov.br>, acesso em 23/03/2007.

ANEXOS



**TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS,
IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL NO
CAMPO DO DIREITO: UM ESTUDO DE CASO NA UFS (2001-2005)**

- Nome:
- Sexo:
- Idade: ANOS
- Estado civil:
- Nº de Filhos:

Vínculo Institucional:

() permanente	() substituto
() titular	() adjunto
() assistente	() auxiliar

Regime de trabalho:

(...) dedicação exclusiva	(.) 40 horas semanais
(...) 20 horas semanais	(...) outro _____

Qualificação profissional (titulação):

() graduação	() especialização
() mestrado	() doutorado.

Área de Pós-graduação:

Tempo de Docência na UFS: ANOS

Tempo de Docência em outras instituições: ANOS

Principais áreas de atuação:

Outras atividades profissionais:

() advocacia pública	() promotoria
() advocacia privada	() magistratura
() outros	

III – Processo de reformulação curricular e diretrizes curriculares no Curso de Direito na UFS

1. Participou de alguma reforma curricular do curso de Direito da UFS ? Qual?

RESP.

2. Como foi sua participação na reforma curricular? Quais as diretrizes curriculares da reforma, elas foram discutidas entre docentes e discentes?

RESP.

3. Conhece o atual projeto pedagógico do Curso de Direito da UFS? Quais as principais características e inovações deste projeto?

RESP.

IV – A globalização e as transformações contemporâneas refletidas nas diretrizes curriculares e no projeto pedagógico do Curso de Direito na UFS

4. Como percebe as consequências da globalização e das transformações contemporâneas?

RESP.

5. Estas consequências trazem alguma repercussão para o campo do Direito? De qual tipo?

RESP.

6. Como percebe o impacto da globalização e das transformações contemporâneas na emergência (nas demandas) de um novo perfil profissional no campo do Direito?

RESP.

7. Considera importante a incorporação de inovações tecnológicas na formação e na prática profissional no campo do Direito? Por quê:

RESP.

8. O processo de formação acadêmica introduz o aluno em experiências de pesquisa e de extensão

RESP.:

9. Como percebe a experiência de iniciação científica na formação acadêmica atual?

RESP.

IV – As competências e habilidades dos profissionais jurídicos inseridas no processo de formação.

10. Na contemporaneidade além da formação doutrinária quais conteúdos e competências são consideradas necessários para o trabalho profissional no campo do Direito?

RESP.

11. Como entende as noções de competência e da qualificação e a importância destas para a formação profissional?

RESP.

12. Através de quais processos e mecanismos as competências necessárias do profissional jurídico podem/devem ser introduzidas no processo de ensino? Qual o papel do projeto pedagógico para a satisfação desta demanda?

RESP.

13. Quais os pontos positivos e negativos do atual processo de formação? O que considera importante ser modificado?

RESP.

14. Como percebe a(s) função(ões) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das Instituições de Ensino neste processo?

RESP.

V – As inovações tecnológicas no curso de Direito.

15. O curso de Direito possui laboratórios para a inserção das novas tecnologias?

RESP.

16. Como os alunos são incitados a compreenderem a importância em adquirir competências tecnológicas? (Estas atitudes estão incorporadas no projeto pedagógico do curso?)

RESP.

VI – A questão de gênero na formação do campo do Direito.

17. Percebe no curso de Direito expectativas diferenciadas em face da variável gênero? Se percebe, como as compreende? (Para Scott (1995), gênero é o elemento das relações sociais fundados nas diferenças percebidas entre os sexos)

RESP.

18. Há diferença no processo de formação e construção de projetos de carreira nas escolhas de mulheres em relação aos homens?

RESP.

19. No exercício profissional há segregação tendo por parâmetro a variável gênero?

RESP.

20. Como as mulheres docentes integram seus papéis nas distintas esferas produtiva e reprodutiva, ou seja, como "administram" a vida profissional e a vida familiar?

RESP.