

## **1. INTRODUÇÃO**

O objetivo deste trabalho foi o de problematizar a formação do campo do ensino jurídico no Brasil, bem como seu desenvolvimento mais recente, demonstrando como o *habitus* produzido durante o processo de formação do operador do direito em formação da manutenção ao caráter exclusivo garantindo a manutenção de uma função conservadora da educação no ensino superior que não atende a demandas democráticas. Nesse sentido, o trabalho apresenta a massificação do ensino superior como contexto para a formação do campo do ensino superior, e de forma direta como intensificador dos conflitos no campo do ensino jurídico.

A partir de tais observações são apresentados o conceito de campo e de *habitus*, formulados por Bourdieu, bem como é discutido também o caráter conservador da educação. Esses conceitos são aplicados às práticas efetivamente observadas entre as instituições de ensino superior dedicadas ao ensino de direito.

Se espera, que ao final do processo seja possível elaborar uma crítica das práticas reproduzidas pelos agentes no campo do ensino jurídico, bem como identificar o *habitus* produzido nos estudantes de direito que acaba por determinar sua relação com o curso e com a profissão que escolheram, desta forma se pretende ampliar as possibilidades do processo de ensino/aprendizagem no mesmo tornando-o mais inclusivo e efetivo.

## **2. METODOLOGIA**

Para este trabalho foi adotada a pesquisa bibliográfica em artigos e livros. Buscou-se problematizar por meio da pesquisa nos livros de Pierre Bourdieu o sentido do conceito de campo, para a partir daí aplicá-lo nos dados disponíveis sobre ensino jurídico no Brasil.

## **3. ENSINO JURÍDICO NO BRASIL**

Nesta reflexão se pretende partir da formação do campo do ensino jurídico para se chegar ao *habitus* profissional fomentado nos estudantes de direito. Para isto, torna-se necessário como um primeiro passo esclarecer o que se pretende categorizar como ensino jurídico.

Se considerou ensino jurídico, a partir dos trabalhos de Reale Jr. (2014), Carvalho (2011) e Silva (2000). Assim, o ensino de direito é considerado aquele ensino mediado exclusivamente por uma instituição universitária reconhecida pelo Estado. Os trabalhos acima são unânimes em debater o ensino jurídico tomando como pressuposto ser o ensino realizado por uma instituição reconhecida e autorizada pelo Estado brasileiro. Segundo os autores essa condição começa a ser promovida a partir da instituição das faculdades de direito em 1827, em São Paulo e em Olinda.

Apesar de não haver uma clara conceituação das qualidades que descrevem o que é o ensino jurídico nos autores supracitados, pode-se inferir de seus escritos que todos os trabalhos apresentam a expansão e regulamentação progressiva dos cursos de direito como um fenômeno ambivalente que caracteriza a criação do campo do ensino jurídico no Brasil.

Nesse sentido, Carvalho (2011, p. 3) ampara sua perspectiva estatista do ensino jurídico na afirmação de que o art. 133 indica o exercício da advocacia como indispensável para a administração da justiça e por isso a graduação em Direito teria como finalidade desenvolver o conhecimento necessário sobre a ciência jurídica em paralelo à formação profissional. Carvalho, assim, advoga um ensino jurídico como um instrumento necessário que apresenta características teóricas e práticas.

Esta autora ainda chama a atenção para uma característica da teoria basilar do Direito, a saber, que esta postula o mundo em termos ontológicos do “dever ser”, quer dizer, os pressupostos a serem transmitidos aos operadores do direito em formação, no geral, projetam o mundo como ele deve ser formado e defendido (CARVALHO, 2011, p. 3). A autora encaminha a discussão para a verificação das diretrizes curriculares para o ensino jurídico bem como para os instrumentos de avaliação de qualidade do curso como responsáveis por assegurarem a supracitada característica normativa basilar do ensino jurídico.

Silva (2000) parte do mesmo pressuposto, de que o ensino jurídico é aquele realizado por instituições autorizadas pelo Estado e cujo conteúdo do que é lecionado é regulado e sancionado por lei. A autora parte do Tratado de Tordesilhas para indicar o marco inicial do Direito no Brasil e em seguida empreende um breve resgate da história do Direito até a tentativa de se criar a primeira Faculdade de Direito por franciscanos no Rio de Janeiro. A autora descreve com precisão a emergência histórica da necessidade de magistrados após a transferência da família real portuguesa para o Brasil para então introduzir a criação dos dois primeiros cursos jurídicos em território brasileiro, como se disse acima, em 1827 (SILVA, 2000, p. 2).

Antes de se passar às consequências da “proliferação indiscriminada” dos cursos de Direito no Brasil nas últimas décadas urge ainda ressaltar as características mais destacadas que perpassam o ensino jurídico no Brasil desde a sua criação. Adorno (1988, p. 88) salienta as discussões acaloradas na Assembleia Geral Legislativa sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil. Tais discussões redundaram na criação dos cursos em São Paulo e em Olinda. Segundo o historiador estes debates pela preocupação em formar quadros para o aparelho governamental e, portanto, tal formação deveria ser caracterizada por um rígido controle das autoridades.

Por esse motivo, as cidades supracitadas foram escolhidas. Elas cumpriam a função estratégica da construção da identidade nacional. Era uma forma de articular diferentes regiões do país prevenindo, desta forma, do surgimento de movimentos separatistas. A educação começa, nesse momento da história nacional a surgir como um eficiente meio de direcionamento e ideologização na formação da consciência nacional, aspecto importante visto a recente independência em relação à metrópole (NEDER, 1995, p. 100).

Pires (2014, p. 12) destaca este mesmo projeto e ressalta ainda que por esse artifício, a utilização da educação como forma de direcionar e moldar a consciência nacional, se confirma a absorção do modelo liberal no país. Porém, segundo a autora, esse modelo liberal não é democrático, uma vez que as autoridades políticas em poder se asseguraram de que os que deveriam assumir seus cargos fossem formados de acordo com os mesmos ideais que estas autoridades já mantinham, aspecto que sobrepuja os valores da liberdade e da igualdade, uma contradição refletida e normalizada nos ambientes dos cursos jurídicos.

Deste modo, Adorno relata, por exemplo que o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, inaugurado em março de 1828 apresentou problemas sobre reforma do prédio, programa curricular, contratação de professores, matrícula de candidatos, frequência e avaliação. Mas, apesar de tais problemas e da heterogeneidade metodológica que o curso apresentava o mesmo logrou êxito de produzir um tipo muito específico de intelectual, a saber, o “intelectual politicamente disciplinado conforme os fundamentos ideológicos do Estado; criteriosamente profissionalizado para concretizar o funcionamento e o controle do aparato administrativo” (ADORNO, 1988, p. 91). Tais profissionais mostraram-se convencidos da legalidade da forma de governo instalada. Segundo Adorno, a instrumentalização dos cargos públicos pelos bacharéis ali formados implicou numa concepção de política entendida como uma atividade determinada por critérios intelectuais e que, por esse motivo, deveria ser apropriada e exercida exclusivamente por indivíduos portadores do conhecimento formal. Como tal, observou-se daí uma politização da vida intelectual (ADORNO, 1988, p. 110-115).

A despeito de existirem normas formais de controle do ensino jurídico o controle efetivo sobre o mesmo era falho. Segundo o historiador, o que ocorria neste período inicial da tradição do ensino jurídico no Brasil foi uma tendência à dispersão por elementos exteriores a própria cultura jurídica (ADORNO, 1988, p. 120). Assim, o ensino jurídico em sua fase inicial recebeu forte influência ideológica do periodismo na forma da defesa de direitos individuais e das liberdades públicas, fato que arregimentou acadêmicos aos movimentos abolicionistas e republicanos de então (ADORNO, 1988, p. 155).

A reforma do ensino livre produziu novas discussões sobre a estrutura dos cursos jurídicos. Foi nesse contexto que parte da intelectualidade brasileira defendeu a liberdade de ensino, embalados pela ideia de que a concorrência promoveria a seleção natural dos bacharéis. Assim, predominou a ideia de que o progresso do ensino estava em função de indivíduos que se mobilizassem segundo suas tendências naturais, independentes de quaisquer controles coativos por parte do Estado, deixando o espírito livre de qualquer limitação (ADORNO, 1988, p. 114). Tal reforma se inspirava nos modelos observados na França, EUA, Inglaterra e Alemanha, mas não considerava a realidade concreta brasileira, marcada pelas desigualdades socioeconômicas e, por isso, teve como resultado contumaz a debilitação da estrutura do ensino jurídico em terras tupiniquins. Assim, se ampliou o descolamento deste ensino em relação aos fundamentos históricos e sociais, em nome da liberdade, como princípio universal, além da noção de responsabilidade individual do acadêmico quanto a própria formação (ADORNO, 1988, p. 116).

Desta forma, Adorno ressalta que o estímulo pretendido com a responsabilização individual pela formação não conseguiu estimular nenhum aspecto da vida acadêmica que permaneceu com inexpressiva produção científica dos formandos em São Paulo. Estes apresentavam, isto sim, maior interesse no engajamento político. Também o ofício de professor, segundo o historiador, não foi levado a sério sendo legado a uma atividade auxiliar em relação à política, à magistratura ou à advocacia que eram tomadas como funções principais (ADORNO, 1988, p. 116).

A titulação assumiu um significado meramente simbólico, não era considerada como aprimoramento intelectual de futuros professores e foi grandemente associada ao processo de apropriação de prestígio fomentado pelas elites políticas, na sociedade brasileira durante o regime monárquico (ADORNO, 1988, p. 121). Assim, a vida acadêmica reproduziu as inconsistências do liberalismo brasileiro e a formação do bacharel tecida no interior dos institutos e associações, representou uma difícil síntese entre os princípios de liberdade, igualdade, propriedade e segurança. Na formação dos bacharéis em direito na fase inicial do

ensino jurídico no Brasil o que prevaleceu foi a perspectiva liberal, em termos de expressão ideológica e cultural, que organizava a vida intelectual e a sua luta política, mas estas mesmas lutas políticas eram modeladas pelos limites intocáveis da propriedade privada (ADORNO, 1988, p. 233). Tal formatação da vida intelectual no Brasil, sobretudo nas faculdades de direito, contribui para o desenvolvimento e a consolidação de uma ordem burguesa em território tupiniquim. E o pensamento jurídico teve como papel a apresentação de um repertório de práticas sociais e ideológicas donde se difundiu uma representação peculiar de organização social (NEDER, 1995, p. 11). A divulgação dos princípios liberais contribui para a construção de uma cultura da formação da sociedade baseada nos princípios da ordem e da disciplina que permitiram a legitimação de normas de legalidades da estrutura burguesa de poder político e da sociedade (PIRES, 2014, p. 16).

Desta forma, entende-se que o ensino jurídico no Brasil tem como referencial orientador no seu nascedouro a ideologia liberal de economia e política, entrecortado por praticas conservadoras de preservação da ordem e da estrutura social, o que permitiu que se construísse ao longo dos anos posteriores uma cultura política que encobre as desigualdades econômicas e sociais entre os seus cidadãos. Tal panorama se manteve e se intensificou quando ocorreu a ampliação do ensino superior no Brasil, e em específico a ampliação do ensino jurídico.

Ao se referir ao desenvolvimento do ensino jurídico nas últimas décadas passa a destacar a “proliferação indiscriminada”, sobretudo nas últimas décadas, de Faculdades de Direito, destacando o problema que tal proliferação pode representar. Esta criação e expansão do ensino jurídico tem características ambivalentes porque em alguns aspectos a regulamentação impõe a profissionalização dos docentes e a criação de instrumentos de avaliação da qualidade do curso (SILVA, 2000). Ao mesmo tempo, nota-se que os autores destacam que tal expansão dos cursos de direito não foi acompanhada de uma disposição para formação de um corpo docente capacitado e também não foi fomentada a disposição para pesquisar nas instituições de ensino superior voltadas para o direito, antes sempre foi mais voltada para atender as demandas do mercado profissional (REALE JUNIOR, 2014, p. 95)

### **3.1. MASSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E REPRODUÇÃO DA IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.**

Assim, a expansão do ensino superior, promovida pelas políticas educacionais dos governos PT, a partir dos anos 2000, trouxeram consequências paradoxais. Por um lado, estimularam a inclusão por meio da ampliação do acesso a instituições de ensino superior e a valorização de uma parcela da população que até então estava alienada de bens e serviços básicos para a competição no mercado capitalista. Por outro lado, reforçou a ideologia de que a educação liberta e que o simples acesso à educação superior pode promover a igualdade social. Essa ideologia encobre e perpetua as desigualdades socioculturais, segundo Bourdieu, na medida em que omite que os exames e avaliações perpetrados nessas formas de ensino é voltada para verificar as relações do educando com qualidades valorizadas pela elite cultural do que o domínio técnico de um determinado assunto (BOURDIEU, 2008, p. 54-56). Uma boa demonstração da desigualdade acentuada pela massificação do ensino superior é apresentada quando se verifica o crescimento das instituições superiores de ensino de direito.

Sguissardi (2015, p. 867-889) sustenta que, apesar de não haverem dados suficientes para concluir algo, as informações disponíveis sobre o acesso ao ensino superior nos últimos anos ainda é possível verificar, com os dados disponíveis, a baixa diversidade de perfis socioeconômicos em cursos superiores como medicina, direito e outros considerados mais tradicionais. Tais dados são indicativos, segundo o autor de que não está havendo democratização do ensino superior (SGUISSARDI, 2015, p. 887). Assim, assume-se que o processo de ampliação de vagas, sobretudo em instituições privadas, corresponde a um fenômeno de mercantilização do ensino que deve ser correlacionado ao fenômeno da massificação, posto que a qualidade do processo/ensino aprendizagem não será enfatizado.

Silveira (2018, p. 26-29) a partir de dados disponibilizados pelo INEP elabora um bom quadro da expansão dos cursos de direito no Brasil. O autor lembra que em 2015, os cursos de direito representavam 3,5% dos cursos superiores no país, tendo a maioria das instituições localizadas no interior do país, e apenas uma pequena parcela nas capitais. Há ainda de se considerar que os estudantes matriculados cursando em 2015 em universidades públicas atendiam um total de 10,33% enquanto o restante, 89,67% destes estudantes estavam matriculados em universidades privadas (SILVEIRA, 2018, p. 27). Tais dados chamam a atenção e justificam o estudo sobre o assunto, pois, para além de apresentarem o interesse econômico de agentes privados na área educacional, visto os baixos gastos e altos retornos envolvidos na criação e manutenção de uma faculdade de direito (SILVEIRA, 2018, p. 28), permitem também entender a adesão que a maioria dos agentes de diferentes classes apresentam na ideologia da educação libertadora e as estratégias consoantes a essa crença que desenvolvem para “driblar” a crise econômica e projetar o futuro pessoal. Como dito, fica

evidente, nessas estratégias a reprodução da ideologia da educação como método de libertação, sempre individual, das desigualdades econômico e sociais que as diferentes classes padecem (BOURDIEU, 2008, p. 41).

### **3.2. “MÉTODOS DE CONTROLE” DO CAMPO DO ENSINO JURÍDICO E SUA FUNÇÃO DE CONSERVAÇÃO SOCIAL.**

Dentro do cenário de massificação do ensino jurídico dos últimos 18 anos pode-se observar também a tentativa do governo em regular a qualidade deste ensino. Em paralelo instituições profissionais como a Ordem dos Advogados do Brasil, OAB, também atuam criando meios para regular a qualidade dos profissionais que tentam ingressar neste mercado profissional. É o caso citado por Silveira (2018, p. 29-32) quando se refere ao caso da criação do Sistema Nacional da Educação Superior, SINAES, por meio da lei nº 10.861/04, com a finalidade de possibilitar ao governo a avaliação dos cursos superiores, bem como do desempenho dos estudantes a partir dos eixos: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição, infraestrutura, corpo docente e desempenho dos alunos (SILVEIRA, 2018, p. 29). Articulado ao SINAES o governo federal desenvolveu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, ENADE, para captar o desempenho dos estudantes de graduação quanto aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.

Toda essa discussão serve para salientar a formação do campo educacional no nível superior no Brasil. Isto porque a utilização dos resultados de avaliações como o ENADE, por exemplo, tem sido utilizada como vitrine e diferencial pelas diversas instituições de ensino superior para o recrutamento de seus estudantes/consumidores. Utilizou-se o termo campo acima numa referência ao que o sociólogo francês, Pierre Bourdieu, conceituou como campo. Quer dizer, o campo é um espaço social relativamente autônomo, isto é, que possui suas próprias regras, mas que também mantém relações com outros campos que compõem uma sociedade. Assim, o campo é autônomo, mas pode influenciar outros campos ou ser influenciado, mas não é determinado eles. O campo educacional pode ser influenciado pelo campo econômico, por exemplo, mas as regras do campo educacional não seriam determinadas pelo campo econômico (BOURDIEU, 2004, p. 21, 22).

Para Bourdieu, dentro do campo os agentes lutam pela hegemonia utilizando diferentes “capitais” que acumularam ao longo da própria trajetória biográfica (2004, p. 24). Segundo o autor francês, o sistema de ensino de forma geral opera as condições necessárias à reprodução institucional e desta forma produz a inculcação e a reprodução de um “arbitrário

cultural” que, por sua vez, contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes. O ‘arbitrário cultural’ seria assim reproduzido, através do trabalho pedagógico cuja autoridade para a prática é delegada pela classe que o produz, de forma a legitimar seus privilégios e dominação (BOURDIEU, 1982, p. 65).

O sistema de ensino, desta forma, está vinculado e comprometido com a reprodução da ordem social institucionalizada que se organiza por meio de imperativos estruturais. É desta forma que o autor chega a afirmar:

Só a formulação das condições genéricas de possibilidade de uma ação pedagógica institucionalizada permite dar todo o sentido à procura das condições sociais necessárias à realização dessas condições genéricas, isto é, compreender de que maneira em situações históricas diferentes, processos sociais tais como a concentração urbana, os progressos da divisão do trabalho implicando a autonomização das instancias ou práticas intelectuais, a constituição de um mercado dos bens simbólicos, etc. tomam um sentido sistemático enquanto sistemas de condições sociais do surgimento de um sistema de ensino (BOURDIEU, 1982, p. 65)

Desta forma, o “trabalho pedagógico sistematiza os princípios do habitus segundo uma lógica que obedece à exigência da institucionalização da aprendizagem, o que permite a rotinização e a neutralização dos conflitos entre valores de ideologias concorrentes, através do consenso sobre os conteúdos e programas, “condição necessária à programação dos espíritos” (BORDIEU, 1982, p. 68).

Se estabelece, por esta via, o falseamento da “violência simbólica”, tanto por aqueles que a exercem como por aqueles que a sofrem, através do sistema de ensino que cria sua própria legitimação por própria apologia. Evidencia-se, então, os limites das possibilidades de transformação a partir do ensino institucionalizado, os fundamentos deste dissimulam as relações de força existentes entre grupos ou classes, em relação ao que se pretende ilusoriamente neutro, demonstrando, a autoridade escolar intenção de trabalhar de forma transformadora, ignorante do papel reprodutor que exerce. Assim, o desconhecimento das verdades objetivas sobre o ofício de professor pelos mesmos, os leva a creditar em sua autonomia.

(...) os agentes que produzem o trabalho pedagógico não seriam também completamente prisioneiros das limitações que o arbitrário cultural impõe a seu pensamento e a sua prática se, fechados no interior desses limites por uma autodisciplina e autocensura (tanto mais inconsciente quanto interiorizaram mais completamente os princípios), eles não vivessem seu pensamento e sua prática na ilusão da liberdade e da universalidade (BOURDIEU, 1982, p. 51).



As Instituições de Ensino Superior formam um campo educacional, dentro desse campo, as instituições de ensino de direito formam o campo do ensino jurídico. Dentro deste campo do ensino jurídico apresentam-se professores e juristas que por meio de sua ação pedagógica, dentro e fora da sala de aula, atuam como determinantes das práticas consideradas legítimas de serem representadas como práticas adequadas ao campo jurídico. Condicionando por esta via a formação do habitus do estudante de direito. Nesse sentido, a igualdade formal, que é alardeada como característica fundante do sistema de ensino superior desencadeada a partir da massificação do mesmo, é de fato injusta. Os arbitrários culturais produzidos no período da instituição do ensino jurídico no Brasil, como discutido por Adorno e referido no texto acima, é reproduzido imediatamente por instituições e professores reforçando a lógica de distinção entre os agentes.

Diante de uma sociedade onde se proclamam ideais democráticos, tal equidade formal protege com mais eficiência aqueles que já são detentores de privilégios do que transmite privilégios aos desprivilegiados. O que se pretende afirmar aqui é que, na verdade, como assevera Bourdieu, (2008, p. 53) a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante da cultura exigida.

Segundo Bourdieu, a igualdade e a universalidade como requisitos da ação pedagógica são aplicáveis somente aos alunos que já detêm uma herança cultural de acordo com as exigências da instituição de ensino. Este aluno, detentor de herança cultural, apresentará bom desempenho nas avaliações e nas performances no ambiente acadêmico e, desta forma, criará a legitimação necessária para a ação pedagógica encobrindo a cobrança de conhecimentos e habilidades à classes desiguais. É a partir desse tipo de relação pedagógica que se legitima a ideologia do dom que diz que um determinado grupo é mais ou menos propenso ao ensino de determinadas formas de conteúdo (BOURDIEU, 2008, p. 53). Qualquer tentativa de ensinar aquelas atitudes e valores que são veladamente cobrados seria, por outra via, considerado primário ou vulgar sendo desvalorizado pelos agentes e instituições representantes do ensino elitizado. O estudante com o 'dom' é aquele portador de uma herança cultural adquirida na família e cuja suas opções e orientações educacionais já foram formadas e determinadas desde o lar, sendo reforçadas nas escolhas de suas opções escolares, em quais escolas estudaria e quais cursos complementares faria durante sua infância e adolescência de modo a chegar com esse habitus já formado na Instituição de Ensino Superior. Opções que determinam também a

escolha de qual Instituição de Ensino Superior estudar e como se relacionar com professores, colegas e com o conteúdo lecionado (BOURDIEU, 2008, p. 53-55).

O que se observa, na realidade, a partir da massificação do ensino superior e nos instrumentos de avaliação deste ensino, governamentais ou não, é que sob sua fachada de inclusão e democratização não existe uma profunda transformação no mesmo. Como é afirmado pelo próprio Bourdieu, o ensino pode incorporar um número de estudantes cada vez maior sem precisar se transformar profundamente. Se os estudantes incorporados forem portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente, o sucesso escolar dos mesmos será observado sem que a escola tenha se modificado. Do contrário, se o estudante for proveniente de classes sociais culturalmente desfavorecidas, estará condenado a uma crise, que se traduz como uma “queda do nível”, tanto do estudante quanto do sistema de ensino. Esta crise se materializa nos discursos socialmente difusos, quando se atribui ao estudante a responsabilidade de não apresentar as qualidades necessárias para manter a performance dos seus predecessores, porque tais predecessores apresentavam uma herança cultural que correspondia ao que era esperado pela escola, por isso o estudante em condições de desigualdade cultural acaba assumindo a pecha de indisciplinado, desorganizado e responsável pela queda no nível da escola (BOURDIEU, 2008, p. 57-59).

Assim, a massificação do acesso ao ensino se constitui como um dado decisivo sobre a segregação dos estudantes, segundo a hierarquia dos tipos de estabelecimentos. Nela se pode observar a função conservadora da escola de privilegiar os privilegiados na medida em que premia aqueles que já ingressam no sistema escolar em condições de vantagem por causa da sua herança cultural. Tal afirmação pode ser confirmada pelos dados fornecidos pelo INEP onde se pode constatar que em 2016, 82,3% dos 3 milhões de alunos ingressantes no ensino superior se matricularam em instituições privadas, (INEP, 2017a). Esse dado é importante quando contrastado com o dado apresentado pelo próprio INEP que indica que em 2016, 96,9% dos estudantes do ensino médio estavam em escolas públicas. Pode-se perceber por estes números a “esperança social” atribuída aos jovens de classes populares e médias, isto é, que a estes é reservada instituições que não são de excelência, também as qualidades esperadas por aqueles que se formarão nas escolas de ensino superior de maior prestígio. (INEP, 2017b)

Aqui se constata, portanto, uma inversão que indica aquela hierarquia dos tipos de estabelecimentos que determinam a trajetória de cada indivíduo segundo a sua origem social. Isto é, apesar da massificação ter aberto as portas do ensino superior para indivíduos de classes populares, estes continuam encontrando espaço no meio acadêmico somente nas

instituições privadas que não assumem lugares de destaque no espaço social, enquanto, estudantes das instituições públicas reputadas com maior credibilidade recrutam seus estudantes de classes sociais mais altas.

### **3.3. HABITUS E SUA MANIFESTAÇÃO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CAMPO DO DIREITO E O EXAME DA OAB.**

Por fim, vale ressaltar a discussão de Machado et ali (MACHADO, *et ali*, 2018, p. 37-48) sobre a representação que os estudantes de direito tem com relação ao curso de direito, bem como a discussão que Silveira (2018, p. 30 – 33) promove, concernente ao exame da OAB como instrumento de avaliação da qualidade do ensino jurídico.

No caso do primeiro artigo escrito por Machado observamos o relato de uma pesquisa sobre a representação social, a partir do referencial teórico-metodológico moscoviciano, entendida como uma seleção e utilização de estímulos exteriores que tem a finalidade produzir o conhecimento e comunicação entre os indivíduos de modo a propiciar ao indivíduo uma forma de saber que o permita sentir-se seguro e relacionar-se com o meio em que está inserido (MACHADO, *et ali*; 2018, p. 42). Assim, o autor buscou compreender a escolha dos entrevistados pelo curso de direito considerando essas respostas uma articulação entre a experiência individual e a interpretação coletiva sobre o fenômeno estudado. Machado e seus companheiros concluíram, a partir das entrevistas realizadas, uma complexa relação entre concepções de justiça e lei com interesses relacionados a ascensão profissional e a possibilidade de alcançar postos economicamente mais vultosos no mercado de trabalho através de uma carreira sólida com maior numero de possibilidades (MACHADO *et ali*, 2018, p. 46).

A conclusão de Machado (2018) reforça o pressuposto afirmado por Bourdieu, a saber, de que a atitude fundamental de indivíduos de diferentes classes sociais em relação à cultura escolar, aos saberes transmitidos no *cursus*<sup>1</sup> e ao futuro proporcionado pelos estudos expressam valores implícitos e explícitos de suas posições sociais (BOURDIEU, 2008, p. 47). Segundo o autor as escolhas escolares das famílias são determinadas pelas suas oportunidades objetivas. Assim, tanto as famílias quanto os indivíduos interiorizam esse destino determinado objetivamente e isso se traduz na relação entre o indivíduo, o saber e a instituição transmissora do saber. Seria comum então, admitir que aqueles indivíduos assimilados pelas

---

<sup>1</sup> Bourdieu chama de *cursus* o percurso formativo do indivíduo numa determinada instituição.

instituições privadas de ensino de direito, que são, em sua maioria, provenientes de classes baixas estabelecem uma relação instrumental com o saber jurídico, subjugando os conceitos éticos de justiça e lei às possibilidades objetivas de ascensão por vias econômicas. Por outro lado, Silveira destaca dados do exame da OAB, a partir da unificação nacional do sistema de avaliação, ocorrido em 2010. A partir dessa data a prova passou a ser aplicada em três momentos durante o ano, em âmbito nacional e a ser dividida em duas fases. A primeira objetiva, enquanto a segunda trata de uma prova prático-profissional. Segundo Silveira o exame, de número XXII, realizado no segundo semestre de 2017 contou com a aprovação de somente 23,67% dos candidatos presentes no certame. Numa análise dos últimos cinco exames da ordem o autor verificou que a média de aprovação foi de apenas 18,78%. “A cada dez candidatos inscritos menos de dois são aprovados” (SILVEIRA, 2018, p. 31, 32).

Outro dado arrolado pelo autor fala sobre “superioridade” da aprovação dos estudantes de instituições públicas em relação dos estudantes das instituições privadas no que tange ao índice de aprovação no exame da OAB. O autor anota que enquanto instituições de ensino superior públicas apresentam uma taxa de 40% da aprovação de seus estudantes no concurso da OAB, somente 18% dos estudantes provenientes das instituições privadas conseguem o mesmo feito (SILVEIRA, 2018, p. 33). Como foi mencionado no subitem anterior, com relação à utilização dos dados do ENADE, tal diferença acaba tornando-se vitrine para diferentes instituições, inclusive para aquelas que supostamente não tem interesse econômico como universidades federais. Tal diferença se alça como fator determinante na diferenciação dos cursos de direito no campo do ensino jurídico. Para além das consequências nefastas que a massificação do ensino superior tem produzido, indicadas por Silveira em seu artigo quando acentua a falta de qualidade infraestrutural e intelectual dos novos cursos de direito (SILVEIRA, 2018, p. 34), pode-se aqui destacar a influência do *habitus* na formação do estudante de direito e no conseqüente fracasso ou sucesso nos exames de qualificação profissional.

Bourdieu conceituou como *habitus* uma disposição comportamental adquirida nas relações desenvolvidas pelo agente ao longo da vida (BOURDIEU, 2004, p. 97, 88; BOURDIEU, 2004, p. 346). Uma das características que já “faz parte da pessoa” porque foi adquirida de maneira dissimulada e inconsciente e que nesse sentido expressa o estado incorporado do capital cultural (BOURDIEU, 2008, p. 74, 75). Esta anotação é especialmente interessante para pensar os exames da OAB, em especial a segunda fase, em que o estudante é avaliado pela capacidade de reproduzir um determinado capital cultural, já que é avaliado na sua capacidade linguística e ‘performática’, em produzir uma “peça jurídica”, mas é aplicável

também para o entendimento das representações sociais do curso de direito discutidas acima por Machado.

Segundo Bourdieu, o candidato é avaliado em todo o *cursus* desde seu ingresso na formação educacional formal, no entanto, o exame da OAB torna-se um mecanismo que evidencia o capital cultural acumulado e efetivado sob a forma do *habitus* profissional. Seria por este motivo que nesta prova a maioria dos aprovados é oriunda de instituições de ensino superior públicas. O ingresso nestas instituições é especialmente seletivo, mesmo com a presença do ENEM e da existência de cotas raciais, verifica-se que a maioria dos estudantes de tais faculdades é proveniente de famílias em que se pode verificar a presença de advogados, juristas ou operadores do direito com vivência no mundo acadêmico, fato que contribui, como nota Bourdieu, para a formação de uma herança cultural que os informa sobre as veredas mais rápidas e seguras do mundo universitário e profissional (BOURDIEU, 2008, p. 44). A massificação do ensino superior e a instrumentalização dos resultados dos mecanismos de avaliação promovidas pela concorrência no campo do ensino jurídico promove, intencionalmente ou não, a invisibilização do *habitus* como determinante na aprovação do exame da OAB e cria um mecanismo autopoiético no deste mesmo campo.

#### 4. CONCLUSÕES

É possível salientar, dessa forma, que as desigualdades produzidas em função da reprodução da ideologia da educação libertadora associada a função conservadora desempenhada pelas instituições de ensino que atuam no ensino jurídico tem aprofundado as desigualdades socioeconômicas na região metropolitana de Goiânia. O recrutamento dos seus estudantes de classes populares e médias sem a devida adequação das instituições ao seu contexto sociocultural serve somente ao mecanismo de exclusão e de desvalorização destes agentes, reforça a desigualdade cultural reforçando a dominação de uma classe sobre a outra. Nesse contexto, estudar e discutir as artimanhas da razão capitalista imbricadas nos meios formais e tradicionais de educação torna-se o primeiro passo para uma verdadeira emancipação do cidadão.

#### REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder**. O bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Editora Paz na Terra.

BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. A Escola Conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 41-64.

CARVALHO, Nathalie de Paula. Uma análise do ensino jurídico no Brasil. In: **Revista Jurídica da UNI7**. Fortaleza, v. 8, n. 8, p. 249-260, 2011. Disponível em: [http://www.uni7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic2/vi\\_encontro/Uma\\_analise\\_do\\_ensino\\_juridico\\_no\\_Brasil.pdf](http://www.uni7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic2/vi_encontro/Uma_analise_do_ensino_juridico_no_Brasil.pdf) Acessado em: 11/05/18

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). **Mec e Inep divulgam dados do Censo da Educação Superior 2016**. (2017). Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/854595](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/854595) Acessado em 02 de Jul. 2018

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar 2016. Notas Estatísticas**. Brasília-DF (2017b). Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/apresentacao\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://abed.org.br/arquivos/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf) Acessado em 02 de Jul. 2018

MACHADO, Humberto César; SANTOS, Cinthya Amaral; MARTINS, Débora Moreira dos Santos. A Representação Social dos Estudantes de Direito, o Reflexo da Formação Educacional na Realidade Brasileira. In: SANTOS, Nivaldo dos; MACHADO, Humberto César; FUGÊNCIO, Ana Celuta (orgs.) **Nas Fronteiras da Educação Jurídica e da Psicologia**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 37-48.

NEDER, Gizlene. **Discurso Jurídico e Ordem Burguesa no Brasil**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1995.

REALE JUNIOR, MIGUEL. Criação e degenerescência do ensino jurídico. In: **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 87-96, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76171> Acessado em 10/05/2018

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 307-312, 2000. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572000000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572000000100008&lng=en&nrm=iso). Acessado em: 15/05/2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572000000100008>.

SILVEIRA, Arcênio Pires da. A Expansão dos Cursos de Direito no Brasil e a Influência na Qualidade do Ensino Jurídico. In: SANTOS, Nivaldo dos; MACHADO, Humberto César;

FUGÊNCIO, Ana Celuta (orgs.) **Nas Fronteiras da Educação Jurídica e da Psicologia**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 25-36.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, Dec. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 15 May 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>.