I ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

ANDRÉA DE ALMEIDA LEITE MAROCCO

CARLOS ANDRÉ BIRNFELD

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES

Copyright © 2020 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina
Diretora Executiva - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - UNIVEM/FMU – São Paulo
Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará
Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul
Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio – Rio de Janeiro
Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR – Ceará

Representante Discente: Prof. Dra. Sinara Lacerda Andrade – UNIMAR/FEPODI – São Paulo

Conselho Fiscal:
Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara – ESDHC – Minas Gerais
Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro
Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho – Ceará
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva – UFS – Sergipe
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo – UNIMAR – São Paulo
Secretarias
Relações Institucionais:
Prof. Dra. Daniela Marques De Moraes – UNB – Distrito Federal
Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - UNIVEM – São Paulo
Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo
Comunicação:
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali – Rio Grande do Sul
Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB – Paraíba
Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro - UNOESC – Santa Catarina
Relações Internacionais para o Continente Americano:
Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia
Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM – Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão
Relações Internacionais para os demais Continentes:
Prof. Dr. José Barroso Filho – ENAJUM
Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo
Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná
Eventos:
Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec – Minas Gerais
Profa. Dra. Cinthia Obladen de Almendra Freitas - PUC – Paraná
Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS – Mato Grosso do Sul

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UMICAP – Pernambuco

P472

Pesquisa e educação jurídica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Horácio Wanderlei Rodrigues

Carlos André Birnfeld

Andréa de Almeida Leite Marocco – Florianópolis: CONPEDI, 2020.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5648-080-0

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Constituição, cidades e crise

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. I Encontro Virtual do CONPEDI (1: 2020 : Florianópolis, Brasil).

CDU: 34

CONPEDI

Conselho Nacional de Pesquisa
e Pós-Graduação em Direito Florianópolis
Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br

I ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

Apresentação

O Grupo de Trabalho Pesquisa e Educação Jurídica teve seus trabalhos apresentados a distância, de forma síncrona, por meio de plataforma virtual específica, que reuniu, ao vivo, seus integrantes na tarde do dia 24 de junho de 2020, durante o I ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI, realizado entre os dias 23 e 29 de junho de 2020.

As apresentações foram divididas em quatro blocos temáticos, sendo que em cada um houve a exposição sequencial dos artigos aprovados. Ao final de cada bloco fora aberto espaço para o respectivo debate. Os temas dos blocos foram os seguintes:

I – Pesquisa Jurídica

II - Metodologia Ativas

III - Currículo e PPC

IV – Docência e EAD

Segue abaixo a descrição dos artigos apresentados, ressalvando-se que não fazem parte dos Anais, aqueles direcionados diretamente à Revista de Pesquisa e Educação Jurídica do CONPEDI, em função de sua seleção especial para publicação.

Sobre o tema Pesquisa Jurídica foram apresentados e debatidos seis artigos.

Iniciando a temática relacionada à Pesquisa Jurídica, o artigo O ANTI-PÓS-MODERNISMO DE SOKAL E O FEMINISMO DE HARDING: CONSIDERAÇÕES SOBRE DOIS OBJETIVISMOS CONFLITANTES, de autoria de Geórgia Oliveira Araújo e Luana Adriano Araújo, investiga a relação entre ciência e pós-modernidade, no contexto do estabelecimento de critérios válidos para o fazer científico, a partir do estudo da relação entre teoria feminista e as propostas relativistas, ambas criticadas por Alan Sokal, que as entende como expressões do pós-modernismo, concluindo pela necessidade não excludente de críticas às propostas pós-modernas e de compreensão dos questionamentos à formação epistemológica das regras de validação do conhecimento por raciocínios contra hegemônicos, tais como o feminista.

O artigo TENSÕES ENTRE A PSEUDOCIÊNCIA E A LIBERDADE DE ÁREA DE PESQUISA, de autoria de Luana Adriano Araújo e Geórgia Oliveira Araújo, investiga a relação entre a pseudociência e o fazer científico em ciências sociais. Diferencia Liberdade de Área de Pesquisa e Liberdade Departamental de Área de Pesquisa, bem como questiona se o combate à pseudociência pode prejudicar a Liberdade de Escolha de Área da Pesquisa, concluindo pela necessidade de reconhecer a falseabilidade e a provisoriedade como partes do fazer científico e de adotar uma postura crítica na adoção de conhecimentos externos ao saber jurídico.

O artigo ENTRE PIMENTAS, CHAVES E ANTOLHOS: DESAFIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA JURÍDICA, de autoria de Cíntia Menezes Brunetta e Fayga Silveira Bedê, tem como fio condutor alguns microcontos de Nasrudin, cuja narrativa nonsense e anedótica é utilizada para interpelar falsas certezas, vieses, heurísticas e raciocínios falaciosos que podem contaminar a pesquisa jurídica, comprometendo os seus resultados. Nessa perspectiva, propõe que a metodologia da pesquisa jurídica pode ser aprimorada pela sua aproximação com a neurociência e a lógica, seja pela superação dos dogmatismos do mindset fixo, seja pelo controle mais apurado dos erros de raciocínio aos quais todos estamos sujeitos.

O artigo A TÉCNICA DA ENTREVISTA NA PESQUISA QUALITATIVA: BENEFÍCIOS E LIMITAÇÕES NA CIÊNCIA JURÍDICA, de autoria de Renato Bernardi e Danielle Augusto Governo, trata da utilização da técnica da entrevista na pesquisa qualitativa no estudo da ciência jurídica, apresentando suas limitações, mas principalmente seus benefícios. Procura, assim, investigar como a técnica da entrevista na pesquisa qualitativa pode ser profícua no estudo da ciência jurídica, concluindo denotando a relevância da entrevista para estudar as relações e problemas humanos que envolvem a ciência jurídica.

O artigo METODOLOGIA CIENTÍFICA APLICADA A TEMAS-PROBLEMAS DINÂMICOS E COMPLEXOS: O PROBLEMA DA EFICÁCIA SOCIAL DO DIREITO, de autoria de Matheus Campolina Moreira, propõe-se a analisar, epistemologicamente, a metodologia científica a ser aplicada na solução de problemas dinâmicos e complexos, enfocando a necessidade de eficácia social da pesquisa jurídica.

Encerrando o bloco temático relacionado à Pesquisa Jurídica, o artigo IMAGENS DA JUSTIÇA E RELAÇÕES DE PODER E SABER: ANÁLISE A PARTIR DO MÉTODO DOCUMENTÁRIO, de autoria de Guilherme Stefan e Maria Cecilia Lorea Leite, propôs-se a evidenciar, a partir do conceito foucaultiano de poder-saber, os tipos de relações de poder, especialmente entre conhecimentos, observados em imagens produzidas por docentes universitários. Apresentando discussão analítica e interdisciplinar, considera que a

articulação entre as representações interpretadas com base no Método Documentário denota interesses e confere legitimidades ao campo da pedagogia jurídica.

Sobre o tema Metodologia Ativas foram apresentados e debatidos seis artigos.

Iniciando a temática relacionada à temática das Metodologia Ativas, o artigo NARRATIVA EDUCACIONAL TRANSMÍDIA E O PODCAST, de autoria de Frederico de Andrade Gabrich e Alessandra Abrahão Costa, o qual, partindo da Resolução n.º 5 do Ministério da Educação, de 17/12/2018, que estabelece que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito deve ter como elementos estruturais, dentre outros, a realização de inter e transdisciplinaridade, o incentivo à inovação, a integração entre teoria e prática, a especificação das metodologias ativas utilizadas, procura apontar caminhos viáveis a tal intento, a partir da narrativa educacional transmídia e do podcast.

O artigo DESIGN THINKING E DIREITO: APRENDENDO A CRIAR E RECRIAR, de autoria de Lilian Trindade Pitta, faz uma breve análise da tradição do ensino jurídico no Brasil, destacando o fato de ele ser realizado por meio de transferência de conhecimentos, argumentos e procedimentos acríticos, baseados em autoridade, o que dificulta o desenvolvimento de novas soluções para conflitos antigos ou novos. Propõe, assim, o uso do Design Thinking para superar ou, pelo menos, fornecer uma nova maneira de ensinar e aprender o Direito, usando uma de suas ferramentas - o brainstorm - para incentivar os alunos a criar e recriar soluções no campo do Direito, permitindo reflexão e pensamento crítico ao estudante.

O artigo OS DEBATES COMPETITIVOS NO BRASIL: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA POUCO CONHECIDA E POUCO UTILIZADA, de autoria de Renato Alves Ribeiro Neto, afirma que os debates competitivos são um laboratório de teoria argumentativa no qual se desenvolve a cultura e a prática da apresentação e compreensão de boas razões, sendo que seus benefícios impactam profundamente alunos de todo o sistema de ensino, do ensino fundamental ao superior. Segundo o artigo, alunos que integram o programa se desenvolvem para ser melhores cidadãos e contribuem para a qualidade da cultura democrática. Conclui que os principais desafios da nascente tradição dos debates competitivos no Brasil são a falta de conhecimento e de reconhecimento pela comunidade acadêmica.

O artigo APLICAÇÃO DA MÚSICA AO ENSINO DO DIREITO, de autoria de Roselaine Andrade Tavares e Frederico de Andrade Gabrich, tendo por referencial teórico a obra de Mônica Sette Lopes, visa demonstrar, que é possível um ensino jurídico inovador e transdisciplinar, por meio da aplicação da música como método ativo de ensino do Direito.

O artigo CRIATIVIDADE E AUTONOMIA NO DIREITO POR METODOLOGIAS ATIVAS E MULTIMODAIS, de autoria de Daniela Regina Pellin, afirma que a pesquisa em Direito secular não fecunda a pragmática sistêmica, deixando para os Tribunais a interpretação das categorias jurídicas e conformação social. Nessa perspectiva, apresenta resultados da pesquisa, demonstrando que a proposta institucional do curso de Mestrado Profissional em Direito da Empresa e dos Negócios da UNISINOS segue alterando o ambiente de atuação profissional de seus alunos pesquisadores, com repercussão sistêmica, dada à implementação de metodologias ativas e multimodais de ensino-aprendizagem-pesquisa contempladas pela Educação 4.0.

Encerrando o bloco relacionado à temática das Metodologia Ativas, o artigo A METODOLOGIA WEBQUEST COMO RECURSO PARA APRENDIZAGEM TECNOLÓGICA E ATIVA NA EDUCAÇÃO JURÍDICA, de autoria de Jeciane Golinhaki, afirma que recursos tecnológicos focados na aprendizagem ativa em cursos de Direito têm encontrado maior relevância após a publicação da Resolução CNE/CES n.º 5/2018. Nessa perspectiva, a investigação procura, por meio do estudo de caso, avaliar o potencial da metodologia WebQuest na contribuição do processo de aprendizagem do acadêmico em Direito. A pesquisa foi realizada com alunos do 3º período de uma Instituição privada e foi constituída pelo desenvolvimento e aplicação da WebQuest, com a posterior análise dos dados advindos das tarefas e do questionário de percepção preenchidos pelos acadêmicos. Como resultado, concluiu que a metodologia WebQuest contribui de forma significativa para o desenvolvimento de competências profissionais dos alunos.

Sobre o tema Currículo e PPC foram apresentados e debatidos sete artigos.

Inicia o bloco relacionado ao tema Currículo e PPC, o artigo OS EIXOS CURRICULARES COMO MECANISMO DA CONSTRUÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO EM TRÊS MATRIZES CURRICULARES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO EM MANAUS, de autoria de Felipe da Silva Lopes, o qual procura investigar em que medida a implementação dos eixos curriculares pode ser considerada como um mecanismo da construção do Bacharel em Direito, a partir da reflexão sobre as matrizes curriculares de três cursos de graduação em Direito de Manaus. Conclui que é preciso que os currículos empreguem uma distribuição equânime das disciplinas dos diferentes eixos curriculares

durante toda a graduação, com a coibição de excessivas concentrações das disciplinas de um mesmo eixo em apenas um período.

O artigo UMA ANÁLISE SOBRE O DESCONHECIMENTO DO DIREITO NOTARIAL E REGISTRAL COMO MEIO DE ACESSO À JUSTIÇA NAS FACULDADES DE DIREITO DO BRASIL, de autoria de Renan Cavalcante Magalhães, procura investigar se o direito notarial pode ser encontrado nas grades curriculares dos cursos de direito, de algumas universidades selecionadas à pesquisa, conforme nota do ENADE. A investigação busca saber se os cursos transmitem conhecimento aos seus alunos acerca do estudo do acesso à justiça por meio das serventias extrajudiciais e procura analisar o desconhecimento sobre o direito notarial e registral no ensino superior brasileiro.

O artigo CLÍNICA JURÍDICA: ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO CRÍTICO DO OPERADOR DO DIREITO, de autoria de Diego Monteiro de Arruda Fortes, Rodrigo Albuquerque Maranhão de Oliveira e Marcelo C. F. de Oliveira, percorre um caminho lógico, passando pelos aspectos históricos da criação do curso de Direito no Brasil, traçando um diagnóstico das alterações ocorridas nas matrizes curriculares do ensino jurídico, buscando, ao final, a promoção de alternativa metodológica, baseada na implementação das Clínicas Jurídicas, como método de ensino-aprendizagem participativo, pautado em uma postura ativa do aluno.

O artigo A LIBERDADE ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA TRANSVERSALIDADE, de autoria de Alexandre Magno Augusto Moreira, analisa o estudo da liberdade acadêmica na educação em direitos humanos, sob a perspectiva do estudo transversal. Observa o direito fundamental à educação, à liberdade de ensinar, com fundamento na educação geral em direitos humanos, concluindo pela aplicação da transversalidade como ferramenta pedagógica hábil no ensino superior jurídico, na educação em direitos humanos, obediente aos princípios da liberdade de ensinar e aprender.

O artigo A EDUCAÇÃO PARA O RESPEITO À LIBERDADE DE CRENÇA COMO ESTRATÉGIA PREVENTIVA DE CONFLITOS RELIGIOSOS NO BRASIL, de autoria de Eliana Cristina dos Santos Farcic e Mônica Pereira Pilon, procura analisar a relevância da educação para a liberdade de crença como meio de prevenir e gerir os conflitos religiosos no Brasil. Afirma que a educação tem papel fundamental no trabalho da promoção da valorização da diversidade cultural religiosa brasileira e pode ser utilizada como estratégia da

diminuição dos conflitos, sendo necessário, no entanto, um trabalho na formação inicial dos professores, para que realmente sejam promotores de uma educação laica, pautada no respeito e na cultura da paz.

O artigo ENSINO JURÍDICO E POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS: INSTRUMENTO DE CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, de autoria de Milena Zampieri Sellmann e Grasiele Augusta Ferreira Nascimento, investiga a percepção dos docentes dos cursos de graduação em Direito em relação às Políticas Sociais Públicas, seu significado para a sociedade contemporânea e sua influência na concretização dos Direitos Humanos. Tem como pressuposto teórico a Teoria Social Crítica de Marx, método relevante para a compreensão da realidade social, vez que, a partir de um processo crítico, visa captar o movimento histórico e suas inerentes contradições, desvelando a realidade pela constante interação entre o todo e as partes que o compõem.

Encerra o bloco relacionado ao tema Currículo e PPC, o artigo PROJETO PARA COMBATER A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA, DA UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ – UNISC/RS: PRÁTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO E FORMAÇÃO HUMANISTA DOS ACADÊMICOS de autoria de Caroline Fockink Ritt e Eduardo Ritt, o qual, a partir da análise da atuação dos alunos no projeto acima descrito, procura demonstrar a importância de projetos de extensão universitária na formação acadêmica dos alunos do Direito, demonstrando que os alunos bolsistas participantes de tais experiências, adquirem formação acadêmica mais completa, conjugando os ensinamentos teóricos, adquiridos no curso de Direito, com as situações práticas, apresentadas pelas vítimas de violência doméstica, permitindo uma melhor compreensão dos problemas sociais, da violência, maior interação comunitária e uma formação acadêmica mais humanista.

Sobre os temas Docência e EAD foram apresentados e debatidos seis artigos.

Inicia o bloco relacionado aos temas Docência e EAD o artigo CRÍTICA AO ENSINO CRÍTICO DO DIREITO: UMA SUGESTÃO PROFILÁTICA, de autoria de Lucas Sarmento Pimenta, o qual pretende lançar luz sobre uma faceta perniciosa de alguns docentes defensores do ensino jurídico crítico, qual seja a do desrespeito ao currículo mínimo dos cursos de Direito. Apresentou um breve histórico do ensino jurídico no Brasil, para, ao depois, mostrar a formação de sua crise. Criticou a maneira como alguns doutrinadores sugerem o descumprimento da ementa. Concluiu com o entendimento de que a liberdade acadêmica dos professores é limitada e que a melhor postura é buscar o equilíbrio entre o ensino tradicional e o ensino crítico.

O artigo O AUTOCONHECIMENTO COMO RECURSO DE EQUILÍBRIO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO EM SALA DE AULA, de autoria de Claudia Souza Aragao, procura demonstrar de que forma o autoconhecimento pode ser um recurso valioso para o professor no campo da docência universitária e, também, como pode repercutir positivamente no aprendizado dos estudantes. Nessa perspectiva, investiga como o autoconhecimento pode resultar em um trabalho mais eficiente por parte do docente da educação superior, notadamente em cursos tradicionais como os jurídicos, levando ao aprendizado efetivo do estudante e à satisfação de terem sido alcançados os objetivos propostos em sala de aula.

O artigo EDUCAÇÃO JURÍDICA A DISTÂNCIA NO BRASIL FRENTE À APLICAÇÃO DOS ENSINAMENTOS DE JOSEPH LOWMAN PARA O DOMÍNIO DAS TÉCNICAS DE ENSINO, de autoria de Henrique Ribeiro Cardoso e José Benito Leal Soares Neto, propõe uma abordagem sobre a Educação Jurídica a distância no Brasil. Para tanto, inicialmente, é traçado um breve esclarecimento sobre o tema, bem como discorre sobre a evolução dessa modalidade de ensino no Brasil. Ao final, perfaz um paralelo entre os ensinamentos traçados por Joseph Lowman, em sua obra Domínio das Técnicas de Ensino, abordando a relação aluno e professor, frente a distância imposta por tal forma de educação.

O artigo A EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DIREITO E A CULTURA DA PACIFICAÇÃO, de autoria de Samantha Ribeiro Meyer-pflug, Patricia Pacheco Rodrigues, Samira Rodrigues Pereira Alves, visa questionar as práticas educacionais das instituições de educação superior, nos cursos de Direito e os seus efeitos no perfil do egresso submetido a uma educação jurídica combativa, que vem repercutindo nas questões atinentes à pacificação social. Abrange a discussão acerca da utilização de recursos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem, com o uso das ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicações (TICs) e da educação a distância – EaD, prezando pelo enriquecimento da aplicação do Direito em um ambiente de Justiça Restaurativa/Dialógica.

O artigo EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO OU PANACEIA DA EDUCAÇÃO?, de autoria de Monica Sapucaia Machado, Denise Almeida De Andrade e Ingrid Maria Sindeaux Baratta Monteiro, busca investigar os desafios do ensino a distância, especialmente, após o advento da internet. Analisando o ensino jurídico, busca investigar se a justificativa de democratização do ensino põe em risco a qualidade acadêmica. Considera o cenário atual da COVID-19, que impulsionou instituições de ensino superior global e nacionalmente a implementarem aulas não presenciais, examinando as modalidades de ensino presencial e a distância. Discute parâmetros à manutenção da qualidade na modalidade em questão. Conclui apresentando as dificuldades da oferta de graduação em Direito por meio do ensino a distância.

Encerra o bloco relacionado aos temas Docência e EAD, o artigo EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIREITO TEMPORÁRIO APLICÁVEL E SEU ALCANCE, de autoria de Horácio Wanderlei Rodrigues, o qual visa à elucidação dos principais pontos constantes nas normas editadas adotando procedimentos temporários, no âmbito da educação superior – especificamente no Sistema Federal de Educação –, durante o período de duração da Pandemia de Covid-19. Inclui a análise das Portarias MEC n.º 343 /2020, n.º 345/2020 e n.º 395/2020, da Portaria CAPES n.º 36/2020 e da Medida Provisória n. º 934/2020. Busca descrever e esclarecer conteúdos desse conjunto normativo em termos de limites e possibilidades. Contém, ainda, sugestões e orientações relativas às lacunas existentes.

Após mais de quatro horas de apresentações e debates profícuos, foram encerrados os trabalhos do grupo, com congratulações recíprocas.

Dra. Andréa de Almeida Leite Marocco

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ

Dr. Carlos André Birnfeld

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues

UNIVEM - Centro Universitário Eurípides de Marília

Nota técnica: Os artigos do Grupo de Trabalho Pesquisa e Educação Jurídica apresentados no I Encontro Virtual do CONPEDI e que não constam nestes Anais, foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals (https://www.indexlaw.org/), conforme previsto no item 8.1 do edital do Evento, e podem ser encontrados na Revista de Pesquisa e Educação Jurídica ou CONPEDI Law Review. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

ENSINO JURÍDICO E POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS: INSTRUMENTO DE CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.

LEGAL EDUCATION AND PUBLIC SOCIAL POLICIES: AN INSTRUMENT FOR REALIZING HUMAN RIGHTS

Milena Zampieri Sellmann
Grasiele Augusta Ferreira Nascimento

Resumo

O presente artigo tem como problema a percepção dos docentes dos cursos de graduação em Direito em relação às Políticas Sociais Públicas, seu significado para a sociedade contemporânea e sua influência na concretização dos Direitos Humanos. Tem como pressuposto teórico a Teoria Social Crítica de Marx, método relevante para compreensão da realidade social, vez que, a partir de um processo crítico, visa captar o movimento histórico e suas inerentes contradições, desvelando a realidade pela constante interação entre o todo e as partes que o compõem. A pesquisa decorre do conhecimento de experiências identificadas por meio da análise documental.

Palavras-chave: Ensino jurídico, Políticas sociais públicas, Direitos humanos

Abstract/Resumen/Résumé

The present article has as a problem the perception of professors of undergraduate courses in Law in relation to Public Social Policies, its meaning for contemporary society and its influence in the realization of Human Rights. The theoretical assumption is Marx's Critical Social Theory, a relevant method for understanding social reality, since, from a critical process, it aims to capture the historical movement and its inherent contradictions, unveiling reality through the constant interaction between the whole and the parts that compose it. The research stems from the knowledge of experiences identified through documentary analysis.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Legal education, Public social policies, Human rights

Introdução

Mais de 813.454 alunos estão matriculados em cursos de graduação de Direito no Brasil o que comprova a avassaladora expansão do ensino superior, em especial, deste curso. Todavia, tal número, por si só, não esclarece quem são, o que pensam e o que querem para o futuro do país os alunos e os docentes do curso de graduação em Direito, o que remete à necessidade de se discutir os rumos dos cursos jurídicos e a sua capacidade de assegurar ao futuro profissional do Direito, sólida formação geral, humanista e axiológica, essencial para a 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 prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Nesse momento de grandes e profundas transformações sociais mostra-se importante entender o papel do profissional do direito e a forma de contribuição para um Estado Constitucional e Humanista de Direito apto a efetivar as Políticas Sociais Públicas, que são instrumentos importantes na realização da dignidade da pessoa humana, constantemente violada pelo modelo capitalista que impera no mundo globalizado.

Assim, é indispensável conhecer se o que se ensina nas universidades encontra correspondência com este novo momento social, marcado pela intensa mobilidade social e pela busca em minorar as desigualdades sociais. Nesse sentido, os docentes devem objetivar a instalação de uma ampla discussão envolvendo os alunos, a sociedade e todos os atores sociais que influenciam e são influenciados pelos rumos da educação, e em especial, no ensino do Direito.

Outrossim, atrelado às questões sociais emergentes, o mundo científico vive uma profunda ruptura paradigmática na investigação dos fenômenos sociais. Neste cenário, a questão do desenvolvimento humano se apresenta como resultante destes processos, merecendo reflexões sobre o que influencia, como influencia ou as influências recíprocas entre estes fenômenos e o desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, torna-se relevante a investigação desta temática sob o modelo de Bronfenbrenner, que integra as características biológicas e pessoais (pessoa), as mudanças que ocorreram ao longo da vida (processo), as características físicas, políticas, econômicas e culturais dos ambientes (contexto) e os eventos de ordem biológica e sociocultural que tiveram impacto na vida da pessoa (tempo). Estes elementos constituem a teoria bioecológica (BRONFENBRENNER, 1999).

1 **Resultados e discussão**

Parte-se aqui, do pressuposto de que as diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito se inserem em um quadro de Políticas Sociais Públicas que influenciam e são influenciadas por pessoas com características singulares, inseridas em um determinado contexto, que pode promover ou não o desenvolvimento dos sistemas sociais. Para tanto, explicita-se cada um destes quadros.

2 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito

Os primeiros cursos de graduação em Direito no Brasil, de 1827 a 1962, tiveram um "currículo único" nacional, rígido e constituído por nove cadeiras, a ser cumprido no prazo de cinco anos, e permeado pelas questões políticas e ideológicas do Império. Em 1854 houve uma alteração curricular para a inclusão de duas novas cadeiras: Direito Romano e Direito Administrativo. Assim, o "currículo único" era composto das seguintes disciplinas: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal, com teoria do processo criminal, Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política e Teoria e prática do Processo adotado pelas Leis do Império (CNE/CES, 2004).

Com a Proclamação da República e as mudanças na política aliadas às evoluções científicas, o ensino jurídico passou a ser diretamente influenciado pela corrente positivista, afastando o jusnaturalismo e, consequentemente, as disciplinas relacionadas a esta corrente. Ademais, desvinculou-se a Igreja do Estado, retirando do "currículo único" a disciplina de Direito Público Eclesiástico e incluindo as disciplinas de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado. Com a edição da Lei 314, de 30/10/1895, o currículo dos cursos de direito passou a ser composto das seguintes disciplinas: Filosofia do Direito, Direito Romano, Direito Público Constitucional, Direito Civil, Direito Criminal, Direito Internacional Público e Diplomacia, Economia Política, Direito Militar e Regime Penitenciário, Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado, Direito Comercial, Direito Marítimo, Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal, Medicina Pública, Prática Forense, Ciência da Administração e Direito Administrativo, História do Direito e do Direito Nacional e Legislação Comparada sobre Direito Privado (CNE/CES, 2004).

Apenas em 1962[1], com forte influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/61), é que se modificou a concepção do curso de graduação em Direito, passando de um "currículo único" para um "currículo mínimo", possibilitando uma maior liberdade para as universidades, mas ao mesmo tempo mantendo o tecnicismo dissociado das questões humanistas, políticas, culturais e sociais. A partir de 1963 o ensino jurídico, bacharelado, com duração de cinco anos, passou a ser composto pelas seguintes matérias: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário, Direito Internacional Privado, Direito Constitucional, Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal, Direito Financeiro e Finanças e Economia Política (CNE/CES, 2004). Esse "currículo mínimo" sofreu alterações com o advento da Lei nº. 5.540/68, flexibilizando a oferta de cursos de direito, e observando sempre a competência do Conselho Federal de Educação para o regramento do "currículo mínimo" nacional e a duração do curso.

Mesmo com a Lei nº. 5.540/68 vigendo, o currículo mínimo, antes concebido, continuou sendo aplicado em âmbito nacional até a publicação da Resolução CFE 3/72, corolário do Parecer CFE 162/72, que trouxe um novo currículo mínimo do curso de graduação em Direito.

Em 1980, após a Resolução CFE 3/72, o Ministério da Educação constituiu uma Comissão de Ensino Jurídico, com o objetivo de alterar o currículo dos cursos de graduação em Direito, uma vez que a formação do bacharel em ciências jurídicas ainda não comtemplava uma consciência jurídica necessária às situações sociais emergentes. Dessa forma, foram propostas as seguintes matérias na graduação: a) Matérias Básicas: Introdução à Ciência do Direito, Sociologia Geral, Economia, Introdução à Ciência Política e Teoria da Administração; b) Matérias de Formação Geral: Teoria Geral do Direito, Sociologia Jurídica, Filosofia do Direito, Hermenêutica Jurídica e Teoria Geral do Estado; c) Matérias de Formação Profissional: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Administrativo, Direito Internacional, Direito Financeiro e Tributário, Direito do Trabalho e Previdenciário, Direito Processual Civil e Direito Processual Penal; e d) Matérias Direcionadas a Habilitações Específicas, que deveria ser composta por disciplinas e áreas de conhecimento que suprissem as realidades regionais, às possibilidades de cada curso, à capacitação do quadro docente e às aptidões

[1] Parecer 215 aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 15/09/62 e publicado *in* Documenta nº. 8 – outubro de 1962, p. 81-83, e republicado *in* Documenta nº. 10 – dezembro de 1962, p. 16/19.

dos alunos. Ademais, deveria ser implantado um Laboratório Jurídico, com carga horária mínima de seiscentas horas/atividades, para cumprimento em dois anos, substituindo-se o estágio curricular supervisionado e extracurricular, e até mesmo eliminando-se o Exame de Ordem estabelecido pela Lei nº. 4.215/63, e mantidos nas Resoluções 3/72 e 15/73 (CNE/CES, 2004).

Com o advento da Portaria 1.886/94, introduziram-se inovações no ensino do Direito com foco na realidade social e integração dos conteúdos às atividades, ensejando uma teoria aliada à prática para uma consciência crítica dos alunos. Todavia, a situação anterior perdurou até 1996, prorrogada para 1998, com a implantação das diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, revogando-se as Resoluções 3/72 e 15/73, do extinto Conselho Federal de Educação. Assim, com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referendada pelo Plano Nacional de Educação, nos termos da Lei nº. 10.172/01, emergiu um novo marco legal coerente com os princípios e finalidades da Lei nº. 9.394/96.

Apenas em 29 de setembro de 2004 foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CES nº.9[2], que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, fixando a metodologia a ser adotada a organização do curso, o projeto pedagógico, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho do curso como componente curricular obrigatório, o regime acadêmico de oferta e a duração do curso.

Ademais, definiu-se que o ensino do Direito deve contemplar conteúdos e atividades que atendam a três eixos interligados de formação:

> I – Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo 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

[2] CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17.

> III – Eixo de Formação Prática, objetiva 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 (CNE/CES, 2004).

Constata-se ser este projeto de ensino jurídico contextualizado em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social, interdisciplinar, uma vez que busca o diálogo com outras áreas do saber e apontamentos para os problemas sociais; um incentivo à pesquisa e à extensão, como necessários ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica. Igualmente, as atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementares às habilidades e competências do aluno, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado de trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Nessa esteira, esse novo contexto do curso de graduação em Direito voltado ao controle, construção e garantia do desenvolvimento da sociedade, comprometido com a nova ordem política, econômica e social, aliado aos seus pluralismos políticos, jurídicos e regionais que caracterizam a sociedade brasileira, assegura ao bacharel em ciências jurídicas uma formação geral, humanística e axiológica indispensável à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

A despeito deste processo de evolução das diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito, é possível questionar se este desenvolvimento humano de fato ocorreu, tendo em vista as interações complexas, dinâmicas e multifacetadas entre os graduados e respectivos contextos de seus cursos (pessoa e seu ambiente), balizadas pelas questões do contexto social, histórico e cultural, o que requer uma compreensão sistêmica e interdisciplinar, que as políticas ocupam um papel importante.

3 Políticas Sociais Públicas

A origem das Políticas Sociais Públicas está relacionada aos movimentos de massa social-democratas que surgiram em contraposição à ascensão do capitalismo e tiveram seu ápice após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Contudo, antes do nascimento das sociedades capitalistas e, consequentemente, das Políticas Sociais Públicas, existiam algumas iniciativas e legislações de caráter assistencial, que visavam impedir a mobilidade do trabalhador e a manutenção da organização tradicional do trabalho. A assistência garantida nesta época era fundada num dever moral e cristão, e

não vista como um direito do cidadão. As mais exaltadas e frequentemente citadas como legislações seminais são as leis inglesas que se desenvolveram no período que antecedeu a Revolução Industrial (POLANY, 2000; CASTEL, 1998 *apud* BOSCHETTI; BEHRINGS, 2014).

Com o advento da Revolução Industrial, essas legislações mínimas e restritivas foram extintas, deixando o trabalhador sem qualquer tipo de assistência, o que ocasionou uma submissão do trabalho ao capital e consequentemente um aprofundamento da crise social. Outrossim, o Estado Liberal mínimo (meados do século XIX até a terceira década do século XX), pregava que o bem-estar coletivo seria fruto do funcionamento libre e ilimitado do mercado. Tratava-se da "mão invisível" do mercado livre a responsável pela produção do bem comum, através da regulação das relações econômicas e sociais (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Considerava-se nesta época apenas os indivíduos como detentores de direitos, e não a coletividade, de modo que os direitos de primeira dimensão (civis e políticos), de cunho individual, foram os primeiros a serem tutelados. Ademais, como a liberdade prevalecia sobre os direitos de igualdade, cabia a cada indivíduo prover o seu próprio bem-estar, para gerar um bem-estar coletivo, sem que o Estado precise garantir bens e serviços públicos a todos. Nesse passo, a miséria não era vista como fruto das desigualdades sociais, mas como incapacidade do indivíduo de prover o seu próprio bem-estar social. Assim, o Estado deveria assumir sempre um papel mínimo, neutro, garantindo apenas a liberdade individual, a propriedade privada e o livre mercado. As políticas sociais deveriam ser um paliativo, uma vez que eram vistas como estimuladoras do ócio e do desperdício, sendo que a pobreza deveria ser minorada pela caridade privada.

Ademais, esse abismo existente entre o capital e o trabalho, gerador das desigualdades sociais, deu origem às lutas da classe trabalhadora, o que fez o Estado a começar a tutelar os direitos de segunda dimensão (econômicos, sociais e culturais), que possuem um cunho coletivo. Iniciou-se neste momento uma transição de um Estado Liberal para um Estado Social, sem que houvesse uma ruptura abrupta entre eles, já que os fundamentos do capitalismo estavam protegidos (PEREIRA, 2008).

É nesse período de transição (segunda metade do século XIX e início do século XX) que o Liberalismo começou a ruir em suas bases materiais e subjetivas de sustentação, sendo seu ápice depressivo a crise de 1929-1932 (*crack* na Bolsa de Nova York), que obrigou o capital a reconhecer definitivamente os direitos de cidadania política e social (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

No Brasil, o surgimento das Políticas Sociais Públicas não acompanhou o mesmo tempo histórico dos países de capitalismo central. Somente no início do século XX é que surgiram as lutas de trabalhadores e as primeiras leis voltadas a essa classe. Destaca-se que o liberalismo brasileiro não comportava a questão dos direitos sociais, só tutelados após as lutas dos trabalhadores e, mesmo assim, com grandes dificuldades de efetivação. Nesse contexto (final do século XIX e início do século XX), o liberalismo adotado no Brasil não abrangia a questão dos direitos sociais, que só a partir dos anos 1920 e, em especial, dos anos 1930 passaram a ter relevância.

Após a crise de 1929-1932 e, em especial, depois da Segunda Guerra Mundial, com a consolidação do capitalismo, influenciada pelas altas taxas de lucros e ganhos de produtividade para as empresas, surgiu o Estado Social e a implementação de políticas sociais para os trabalhadores, enfatizando a necessidade de intervenção estatal para o restabelecimento do equilíbrio econômico, por meio de uma política fiscal, creditícia e de gastos (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

A política keynesiana defende, ainda, que o bem-estar deve ser perseguido individualmente, mas admite intervenções estatais para garantir a produção e a assistência social àqueles considerados incapazes para o trabalho. Aliado ao keynesianismo surgiu uma nova forma de regulação das relações sociais, o fordismo, caracterizado pela produção e consumo de massas, e pelos acordos coletivos de trabalho entre os trabalhadores e empregadores, detentores dos lucros de produtividade do trabalho (PEREIRA, 2008).

No Brasil, a economia e a política sofreram grande abalo nas primeiras três décadas do século XX, em especial após a crise de 1929-1932, quando ocorreu a expansão capitalista e as respostas do Estado para a questão social.

Com o advento do Governo Vargas (Governo Provisório: 1930-1934; Governo Constitucional: 1934-1937; Estado Novo: 1937-1946; 1951-1954), passou-se a regulamentar as relações de trabalho, transformando a luta de classes em colaboração de classes, bem como a impulsionar à construção do Estado Social, em sintonia com os processos internacionais, guardadas nossas particularidades. É nesse período que se introduz a política social no Brasil, que teve seu desfecho com a Constituição Federal de 1937 e em 1943, com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho, selando o paradigma corporativista e fragmentado de reconhecimento de direitos no país (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Segundo Vargas, o governo deveria firmar relações diretas com os trabalhadores, seja para saber de suas dificuldades, seja para requer-lhes colaboração (VIEIRA, 1987). Assim, sua política fundava-se na conciliação de forças diversas que se destacam na disputa pelo poder. O presidente ressaltava, também, a necessidade de formação de técnicos de nível médio e de nível superior, além de reclamar um constante treinamento de operários qualificados. Sua política educacional destacava o valor do trabalho universitário e à elevada especialização (VIEIRA, 1987).

Já no campo da saúde pública, seu governo buscava a continuidade do trabalho sanitário, expandindo as medidas de prevenção e de assistência, bem como o combate às falhas referens à nutrição, ao saneamento, à assistência médica e à educação sanitária da população brasileira (VIEIRA, 1987). Na assistência social, diferenciava-se a atuação do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) da Legião Brasileira de Assistência (LBA), do Serviço Social da Indústria (SESI) e do Serviço Social do Comércio (SESC). A Previdência Social efetivava seu papel proporcionando assistência aos trabalhadores urbanos e ao mesmo tempo os pacificava de modo a evitar conflitos políticos.

Ao longo de toda era Vargas, a Previdência Social se ocupou apenas da população ativa das cidades, excluindo os trabalhadores rurais, em que pese ser sustentada por toda a população trabalhadora do Brasil (VIEIRA, 1987).

No segundo governo de Vargas, a política social reduziu-se a um conjunto de ações maciçamente setorial na Educação, na Saúde Pública, na Habitação Popular, na Previdência Social e na Assistência Social (VIEIRA, 1987).

Após a era Vargas e o advento da Constituição Federal de 1946, o período entre 1946-1964 foi marcado pela disputa de projetos e pela intensificação da luta de classes. Portanto, a política social no país foi caracterizada como de expansão lenta e seletiva, com alguns aperfeiçoamentos institucionais. Outrossim, com a disputa de projetos, houve uma certa paralisação das políticas sociais (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Com o Golpe de 1964, a instalação da ditadura e uma modernização conservadora da nação nos 20 anos seguintes acarretou reflexos para a política social (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Com uma reação da burguesia à crise do capital que se inicia nos anos 1970, o Estado capitalista teve a necessidade de reconfigurar seu papel nos anos 1980 e 1990, acarretando, assim, grandes impactos para a política social (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

> Essa reação aprofunda ou mantém algumas características enunciadas no conceito mandeliano[3] de capitalismo maduro, em particular na chamada onda longa de estagnação – que se desenvolve desde o final dos anos 1960 até os dias de hoje, segundo as melhores análises críticas dos processos contemporâneos. Mas essa crise acrescenta também elementos novos, o que se faz necessário agregar outras reflexões, de maneira a aumentar i entendimento de alguns processos que se tornaram mais claros e visíveis nesse último período. O esforço teórico – e político, sempre – de Mandel, falecido em 1996, em seu *O capitalismo tardio* (1982), foi o de apreender como as variáveis que compõem a lei do valor, e que se comportam de forma parcialmente independente entre si, manifestaram-se ao longo da história do capitalismo, em especial em sua fase tardia ou madura, aberta após 1945. Esta última é uma tradução mais adequada para o conceito que ele quer desenvolver. Por que maduro? É uma referência ao desenvolvimento pleno das possibilidades do capital, considerando esgotado seu papel civilizatório. Assim, a ideia de maduro remete ao aprofundamento e à visibilidade de suas contradições fundamentais, e às decorrentes tendências de barbarização da vida social (BOSCHETTI; BEHRING, 2014, p. 112-113).

Em que pese à preocupação de Mandel com os momentos de expansão e estagnação do capitalismo, sua pesquisa tem como foco a expansão nos anos de ouro pós 1945 e os sinais de esgotamento em fins dos anos 1960. Seu ponto de partida foi o princípio dialético fundamental da crítica de Marx sobre a economia política de que não há produção sem perturbações. A busca pelos superlucros é sempre a busca pelo diferencial de produtividade do trabalho e, como corolário, a fuga a qualquer nivelamento da taxa de lucros. Dessa forma, é inevitável o desenvolvimento desigual e combinado, ou seja, um desenvolvimento e subdesenvolvimento (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

> Para Mandel, a situação excepcional envolvendo a economia de guerra e a ascensão do facismo esteve na base do processo de acumulação que antecedeu e possibilitou os anos de ouro, [...] e que ele caracteriza como terceira onda com tonalidade expansionista da história do capitalismo. A essa acumulação prévia que propiciou aquelas precondições antes referidas, somam-se outras condições políticas especiais que viabilizaram a experiência do *Welfare State*: o contexto da Guerra Fria e a necessidade de fazer um contraponto civilizado ao ainda recente Estado socialista (com todos os seus problemas e limites, hoje largamente reconhecidos), que fundou o Plano Marshall, de reconstrução da Europa; decorrente disso, a dificuldade de conviver com uma crise das proporções de 1929-1932, sem grandes perdas econômicas de legitimidade e, portanto, o desencadeamento de estratégias anticíclicas Keynesianas; a possibilidade de uma integração maior dos trabalhadores no circuito do consumo, a partir de uma repartição dos ganhos de produtividade advindos do fordismo; a capitulação de segmentos do movimento operário, motivada por essas condições objetivas – as possibilidades de acesso ao consumo e as

[3] As autoras se referiram a Ernest Mandel (1923-1995) economista e político belga, considerado um dos mais importantes dirigentes trotskistas da segunda metade do século XX. Além disso, foi significativa a sua contribuição teórica ao Marxismo antistalinista. Foi Autor de vários ensaios políticos e livros de economia, como A Teoria do Valor-Trabalho e o Capitalismo Monopolista (1967); A Crise do Sistema Monetário Internacional (1968), dentre outros. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/mandel/#sthash.dxQobTfw.dpufmarxista>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

> conquistas no campo da seguridade social – que davam a impressão de que o capitalismo, a partir daí, ao menos nos países de capitalismo central, havia encontrado a fórmula mágica, tão ao gosto da social-democracia, para combinar acumulação e equidade. Tudo isso, ao lado de uma desconfiança política em relação ao projeto em curso a leste da Europa ((BOSCHETTI; BEHRING, 2014, p. 114-115).

As autoras supracitadas apontam que uma das principais características desse período foi à busca contínua de rendas tecnológicas derivadas da monopolização do progresso técnico, voltada à redução dos custos salariais diretos, e cuja expressão maior é a automação. Dessa automação decorre o forte deslocamento do trabalho vivo pelo trabalho morto; a perda da importância do trabalho individual a partir de um amplo processo de integração da capacidade social de trabalho; as mudanças na proporção de funções exercidas pela força de trabalho no processo de valorização do capital, quais sejam de criar e preservar valor; as alterações nas proporções entre criação de mais-valia na própria empresa; aumento no investimento em equipamentos; a redução do período de rotação do capital; a aceleração da inovação tecnológica com fortes investimentos em pesquisa; e uma vida útil mais curta do capital fixo e a consequente tendência ao planejamento (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

A intensificação das contradições do capital, a socialização crescente do trabalho aliada à redução do emprego e à apropriação privada; a produção de valores de uso e a realização de valores de troca; e o processo de trabalho e o de valorização, é que se apresenta a maturidade do capitalismo, com um forte desenvolvimento das forças produtivas, em contradição cada vez mais intensa com as relações de produção, gerando os limites históricos para a onda de expansão e a entrada de um período de estagnação compreendido entre 1974 e 1975 (PEREIRA, 2008).

A crise dos anos 1970 foi marcada por limitadas estratégias de reanimação monetária ainda de estilo keynesiano, atuando o Estado como um amortecedor anticrise. Desde então, houve uma dificuldade crescente do capitalismo contemporâneo de fugir ao dilema entre recessão profunda ou inflação acentuada, aumentando o desemprego numa dinâmica na qual em cada recessão ele aumenta, sem ser revertido na retomada. Segundo Mandel, os momentos de recessão foram marcados por uma depressão dos fatores de crescimento. Em 1980-1982, temos uma nova crise desencadeada pelos EUA (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Com a crise dos anos 1980 houve o estabelecimento de um novo período com a ascensão dos neoliberais conservadores nos EUA e na Inglaterra, desencadeando políticas

que buscavam restaurar o lucro. Nos países capitalistas houve um êxito nessas políticas, mas passageiro, sobrevindo nova recessão na primeira metade dos anos 1990, inaugurando novo período caracterizado pela desconexão sem precedentes entre taxa de lucro (aumentando) e taxa de crescimento (medíocre) (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

As reestruturações provocadas pelo neoliberalismo nos diversos ramos da organização produtiva têm provocado reconfigurações nas políticas sociais. O desemprego prolongado, a precarização das relações trabalhistas, o aumento da oferta de empregos intermitentes, em tampo parcial, temporários, instáveis e não associados a direitos, limitam o acesso aos direitos decorrentes de empregos estáveis. Destaca-se, ainda, a expansão de programas de transferência de renda.

No Brasil ocorreu uma aparente falta de sincronia com os processos internacionais, já que no contexto internacional desencadeava-se a reação burguesa, aqui, sob o regime da ditadura militar pós 1964, vivia-se a expansão do "fordismo à brasileira", através do chamado Milagre Brasileiro. Nessa época, houve uma expansão da política social brasileira, conduzida de forma tecnocrática e conservadora, e pautada por uma relação de singular expansão dos direitos sociais em meio à restrição dos direitos de primeira dimensão (civis e políticos).

Apenas com a primeira disputa presidencial direta, em 1989, é que houve uma renovação das esperanças. Todavia, as constatações e as propostas dos candidatos Lula e Collor que chegaram ao segundo turno eram radicalmente antagônicas, demonstrando as tensões entre as classes sociais e segmentos de classe no decorrer dos anos 1980, sagrando-se vencedora as classes dominantes com a vitória de Collor (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

O Brasil vivenciou na década de 1990 e com mais intensidade a partir da implantação do Plano Real em 1994, um verdadeiro desmonte e destruição numa espécie de reformatação do Estado para a adaptação passiva à lógica do capital. Observou-se a entrega de parte significativa do patrimônio público ao capital estrangeiro, bem como a não-compulsoriedade das empresas privatizadas de adquirirem insumos no país, o que gerou o desmonte de parte do parque industrial nacional e a uma vultuosa remessa de dinheiro para o exterior, além de um avassalador desemprego e desequilíbrio da balança comercial. A reforma promovida também teve insignificante impacto na capacidade de implementação eficiente de políticas públicas, já que foi promovida uma tendência a desresponsabilização pela política social, acompanhada do desprezo pelo padrão constitucional de seguridade social. Ressalte-se que os governos neoliberais (FHC e Lula)

não objetivaram fomentar espaços de debate e negociação sobre a formulação das políticas públicas (BOSCHETTI; BEHRING, 2014).

Considerando todo este contexto social, histórico e cultural, apresenta-se a necessidade de estudar o desenvolvimento humano aliado ao contexto que permeia os indivíduos, em especial, neste caso, o do ensino superior do Direito atrelado às políticas sociais públicas, supondo-se que a teoria bioecológica forneça elementos essenciais a essa compreensão.

4 Aspectos da Teoria Bioecológica

A teoria bioecológica se refere às estabilidades e mudanças que ocorrem nas características biopsicológicas da pessoa durante o seu curso de vida e ao longo de gerações. Na concepção de Bronfenbrenner (1999 *apud* NARVAZ; KOLLER, 2004):

> [...] o desenvolvimento representa uma transformação que atinge a pessoa, que não é de caráter passageiro ou pertinente apenas à situação ou a um dado contexto. Trata-se de uma reorganização que procede de maneira continuada dentro da unidade tempo-espaço. Esta modificação se realiza em diferentes níveis: das ações, das percepções da pessoa, das atividades e das interações com o seu mundo. O desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de interação com as pessoas, que ocupam uma variedade de papéis, e pela participação e engajamento em diferentes ambientes (BRONFENBRENNER, 1999 *apud* NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 54).

Assim, Bronfenbrenner desenvolveu um modelo para o estudo do desenvolvimento humano, denominado de “modelo PPCT”, composto pela inter-relação entre quatro conceitos-chave: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. O processo ou processos proximais são as interações entre o organismo e o ambiente que operam com o decorrer do tempo. Ademais, os processos proximais são formados por cinco aspectos: o engajamento da pessoa em uma atividade; ocorrência da interação em uma base relativamente regular, com períodos prolongados de tempo; deve ocorrer uma evolução progressiva das atividades; existência de reciprocidade entre as relações interpessoais; estimulação da pessoa em desenvolvimento pelos objetos e símbolos presentes no ambiente imediato (NARVAZ; KOLLER, 2004).

O elemento pessoa é composto por características biopsicológicas, bem como daquelas construídas na interação com o ambiente. Já o terceiro elemento, o contexto, compreende quatro níveis ambientais: microssistema (contexto no qual há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experimentadas pela pessoa em

desenvolvimento), mesossistema (conjunto de microssistemas freqüentado pela pessoa e nas inter-relações estabelecidas), exossistema (são os ambientes que a pessoa não freqüenta como participante ativo, mas é influenciado por ele) e o macrossistema (valores, crenças, formas de governo, culturas presentes no cotidiano das pessoas e que influenciam seu desenvolvimento). O último elemento é o tempo, que possibilita a análise do desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital.

Assim, o modelo bioecológico, marcado por uma visão contextualista, que privilegia a interação das variadas esferas do funcionamento da pessoa às questões do contexto no qual está inserida, de forma processual, permite identificar a ocorrência do desenvolvimento humano. No tocante ao microssistema escola – enquanto contexto do ensino superior do Direito, favorece conhecer sua inter-relação à dimensão política, cultural e transcultural, ou seja, como as políticas sociais públicas se integram à esta formação que busca o controle, a construção e a garantia do desenvolvimento da sociedade, comprometida com uma ordem política, econômica e social que comporta os pluralismos políticos, jurídicos e regionais que caracterizam a sociedade brasileira.

Considerações Finais

O Ensino Superior brasileiro, como instituição social, exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no seu interior a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre o Ensino Superior e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, foi uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Analisando a docência em Direito e em que aspectos essa formação em Direitos Humanos favorece o conhecimento e efetivação das Políticas Sociais Públicas, e como o docente contribui para a formação do futuro profissional do Direito responsável pela efetivação dessas políticas, verificamos que as Políticas Sociais Públicas explicitam uma forma de ver o mundo a partir dos lugares que estes ocupam na sociedade, como juízes,

procuradores, advogados e docentes, e que na maioria das vezes, senão na totalidade, as Políticas Sociais Públicas partem dessa posição por eles ocupada, o que acaba resultando em programas e ações pensados de cima para baixo, ou seja, a partir de uma visão burguesa, que não consegue visualizar as necessidades e aspirações daqueles que se encontram na base da pirâmide social (proletários).

Outrossim, entende-se que nesta formação se deva levar em conta as características da pessoa em formação, o processo como est ocorre (conjunto curricular), as questões singulares destes contextos e aspectos no nível do macrossistema, ou seja, influências histórico-culturais e sociais que atravessam a formação ao longo do tempo. Compreender como todos estes elementos interatuam favorece compreender se tais pressupostos alcançam a amplitude dos objetivos delineados pela conjuntura de educação, bem como o asseguramento de que a função social da escola favorece o desenvolvimento individual e da sociedade na medida em que este interjogo de forças (influências recíprocas) que promove a transformação.

Neste sentido, sugere-se que o microssistema escola, ao qual os cursos de graduação em Direito se atrelam, seja objeto de pesquisa no sentido de conhecer como operam em relação às Políticas Sociais Públicas vigentes; se consideram aspectos das culturas nos quais estão inseridos, as singularidades daqueles que os frequentam, naturalmente oriundos de diferentes contextos e formados à partir da grande diversidade sociocultural e política presente no nosso País.

À guisa de conclusão, questiona-se em relação ao processo de formação atual dos cursos de graduação Direito, sobre as marcas de sua trajetória histórica em termos das Políticas Sociais Públicas aos quais estiveram submetidos, ou seja, de que forma a heterogeneidade das ideologias macrossociais imprimiram influências na configuração desta formação e, por consequência, no perfil profissional daqueles que o exercem.

Referências

BOSCHETTI, I; BEHRING, E. R. **Política Social:** fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: **S. L. Friedman & T. D. Wachs** (Orgs.). Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts Washington-DC, American Psychological Association Press, 1999, p. 3-28.

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 112, out./dez. 2012, p. 613-636. 804 p.

CNE/CES. **Resolução nº. 9, de 29 de setembro de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2020
.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Banco de Teses.** Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br/. Acesso em: 12 de abril 2020.

MARXISTS INTERNET ARCHIVE. **Ernest Mandel**. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/mandel/#sthash.dxQobTfw.dpufmarxista. Acesso em: 14 de abril de 2020.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano:** Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 51-65.

PEREIRA, P. A. P. **Política Social:** temas e questões. São Paulo: Cortez, 2008.
Scientific Eletronic Library Online (SciELO). Disponível em: http://www.scielo.org/php/index.php. Acesso em: 12 de abril de 2020.

SCOZ, A. S. **Ensino Jurídico de Graduação Brasileiro:** Ensaio sobre a produção do direito na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2012.

SILVA, N. L. P.; POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Orgs.). **A Ciência do Desenvolvimento Humano:** tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 71-89. 275 p.

VIEIRA, E. **Estado e Miséria Social no Brasil:** de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1987.