

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**DO DIREITO AO DIREITO DO CIDADÃO: UM DEVER DO ESTADO  
E UM DEVER-DE-CASA DO ALUNO DE DIREITO**

Prof. Dr. NEWTON CESAR BALZAN

JOSEPHA GUIDO PETRINI

Este exemplar corresponde à redação final defendida por Josepha  
Guido Petrini e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data 19 / 02 /2002

Comissão Julgadora

.....

.....

.....

.....

2002

© by Josepha Guido Petrini, 2002.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

Bibliotecário: Gilденir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

P448d Petrini, Josepha Guido.  
Do direito do cidadão : um dever do Estado e um dever-de-casa do aluno  
da Faculdade de Direito / Josepha Guido Petrini. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Newton Cesar Balzan.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Liberdade. 2. Autonomia. 3. Cidadania. 4.\* Heteronomia. I. Balzan,  
Newton César. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

02-022-BFE

**PETRINI, Josepha Guido.** Do Direito ao Direito do Cidadão: Um Dever do Estado e Um Dever-de-Casa do Aluno da Faculdade de Direito. Orientador Prof. Doutor Newton César Balzan. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação).

## RESUMO

A presente tese de doutorado não tem só como finalidade a defesa, mas também a possibilidade de sua utilização nos cursos jurídicos nos quais sejam necessário estudo sobre os temas relacionados com a liberdade, a igualdade e a cidadania e, especialmente, sobre o conhecimento necessário à formação do jovem advogado a fim de torná-lo um cidadão ético e capaz na aplicação da defesa dos direitos humanos. Diante da complexidade do tema a pesquisa se propôs resumir e verificar na atualidade se a Faculdade de Direito da Puc-Campinas contribui para a formação da cidadania de seus alunos. De acordo com Piaget (1977) todo o sistema escolar deveria estar voltado para favorecer a autonomia, a fim de ensinar aos jovens a fundarem uma sociedade democrática. A moral e o civismo são atitudes que devem ser cultivadas na forma de organizar a família e a escola. A escola que cultiva, como a família, o modelo heterônomo, para Piaget, está impedindo o desenvolvimento moral e cívico de seus filhos ou alunos. Os resultados da pesquisa revelaram que o ambiente pesquisado é descrito por seus integrantes como heterônomo, assim, não favorece o surgimento da solidariedade, o respeito mútuo e a discussão das regras, em fim da cidadania mas que pode ser modificado diante as transformações que vem ocorrendo.

Palavras-chaves: Liberdade, Autonomia, Heteronomia, Cidadania.



**PETRINI, J. G.** Do Direito ao Direito do Cidadão: Um Dever do Estado e Um Dever-de-Casa do Aluno da Faculdade de Direito. [From the Law to the Citizen's Rights: A Commitment of the State and a Homework of the Law School Student]. Orientador Prof. Doutor Newton César Balzan. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 2001.

### **ABSTRACT**

The current dissertation aims to bring into discussion the dimension of the knowledge required to the formation of the lawyer, in view of turning him an ethical citizen, capable of the human rights defense. This research proposes, thus, to evaluate the contribution of the Law School of PUC-Campinas to the citizenship formation of its students. To this end, we took into consideration the ever up-to-date lessons of Piaget, to whom the scholar system should facilitate the autonomy in its most diversified ranges, what would propitiate to the students, professionals of the future, the construction of a new democratic society. The moral and civism that find their fundamentals in freedom, are attitudes to be raised upon organizing the school and the family. The heteronomic model, under Piaget's nomination, is causing to intercept the democratic society development. The speeches deriving from the three sectors of the Law School of PUC-Campinas: employees, professors and students, revealed the predominance of the heteronomy, however, not facilitating the sense of solidarity, of mutual respect, as well as not stimulating the discussion of rules, which means the non-reveal of the proper sense of citizenship. This research though, unbosoms to new reflections as far as it reveals the predominance and the non-encompass of heteronomy. The discussion, we believe, of a quality or fundamental state towards the exercise of democracy, means with no doubt, a broad step to this same exercise, searching this quality or status, from which comes, on the other hand, a proposal of this researcher to make use of these reflections in the Law Schools.

Key-words: Freedom, Autonomy, Heteronomy, Citizen



*“A instrução era para elles ideólogos e românticos até o penúltimo quartel do século dezenove uma força maravilhosa, uma espécie de vara mágica, que possuía o prodigioso condão de operar em nossa natureza uma transformação tão radical, que podia, de um momento para outro tornar os homens igualmente bons e perfeitos, igualmente justos e aptos para a vida social. Declamava-se em todos os tons e affirmava-se emphaticamente, com a fé robusta dos crentes, que no dia em que, por toda a parte (...) se erguessem escolas (...), espalhando a luz da verdade e do saber, fechar-se-iam as prisões como por encanto, desapareceriam os crimes e surgiria o sentimento da egualdade e da justiça, nivelando os homens e eliminando as diferenças revoltantes que os separam.*

*Vieram, porém, os ensaístas irreverentes e provaram que o crime, invés de desaparecer, recrusdecia de uma maneira assustadora; vieram os choques successivos e tremendos entre o capital e o trabalho e provaram que as diferenças entre as classes sociaes continuavam a ser, mais do que nunca, sérios motivos de perigosas rivalidades entre os homens, A egualdade pela instrução era um sonho que se dissipava”*

*(Alberto Salles )*



## AGRADECIMENTOS

A realização desta tese só foi possível pelo concurso de inúmeras pessoas. A todas manifesto minha gratidão. E de modo particular:

Ao Professor Doutor Newton César Balzan por sua orientação e apoio;

À Professora Aparecida Fonseca, pelos aconselhamentos e dedicação;

Aos alunos, professores e funcionários da Faculdade de Direito da PUCCAMP, pela paciência e colaboração.

Ao meu esposo Vicente por seu incentivo e compreensão;

À Martha e Marilene pelo apoio e constante estímulo em todas as fases da realização deste trabalho.



## SUMÁRIO

RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	v
LISTAS DE FIGURAS.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	
A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS E O	
ENSINO SUPERIOR .....	9
1.1 A UNIVERSIDADE BREVE RELATO .....	9
1.2 SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PÚBLICO/PRIVADO.....	25
1.3 ENSINO NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS.....	32
1.4 A FACULDADE DE DIREITO DA PUC-CAMPINAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE.....	43
1.5 A FACULDADE DE DIREITO /COMPOSIÇÃO,ATIVIDADE E INGRESSO ANO 2001 – MODULAÇÃO DO CURSO.....	47
CAPITULO II	
A CIDADANIA .....	55
2.1 INTRODUÇÃO: POR QUE NOS DETERMOS NO TEMA CIDADANIA .....	55
2.2 QUE É CIDADANIA? COMO CONCEITUAR ESSE ESTADO DO VIVER SOCIALMENTE.....	57
2.3 LIBERDADE E IGUALDADE: ELEMENTOS – BASE DA CIDADANIA .....	68

2.4	FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CIDADÃO. QUEM É CIDADÃO?.....	86
2.5	A FORMAÇÃO DA CIDADANIA COM BASE NA EDUCAÇÃO PREVISTA NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS.....	94

### CAPITULO III

	A GLOBALIZAÇÃO: CAMINHO PARA A CIDADANIA?.....	117
3.1	A CONSTRUÇÃO DA CAMINHADA.....	117
3.2	O PROCESSO DA GLOBALIZAÇÃO.....	122
3.3	A EDUCAÇÃO E A CIDADANIA NO BRASIL E NO MUNDO GLOBALIZADO.....	131
3.4	O CIDADÃO DE DIREITO DIANTE A GLOBALIZAÇÃO .....	147

### CAPITULO IV

	A CONTRUÇÃO DO ESPIRITO CÍVICO.....	151
4.1	A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	151
4.2	A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO .....	158
4.3	O PERFIL DO “CIDADÃO” PROFESSOR DE DIREITO.....	162
4.4	A FACULDADE DE DIREITO E O CIDADÃO QUE A INSTITUIÇÃO FORMA .....	176
4.5	O CONFLITO ENTRE O TÉCNICO EM DIREITO E O CIDADÃO.....	182

### CAPÍTULO V

	O ESTUDO DE CASO.....	191
5.1	OS ESTUDOS DE CASO .....	191

5.2	A PESQUISA.....	192
5.3	MÉTODO.....	193
5.3.1	SUJEITOS.....	193
5.3.2	MATERIAL.....	193
5.3.3	PROCEDIMENTOS.....	193
5.4	RESULTADOS.....	196
5.4.1	DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS.....	196
5.4.2	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	201
	CONCLUSÃO.....	223
	BIBLIOGRAFIA.....	231
	ANEXOS .....	251



## LISTAS DE FIGURAS

Tabela 1: Distribuição das Falas - Categoria Autonomia.....	199
Tabela 2: Distribuição das Falas - Categoria Heteronomia.....	199
Tabela 3: Distribuição das Falas - Categoria Anomia.....	199
Figura 1: Representação gráfica da Distribuição das Falas por Categorias.....	200
Tabela 4: Categorização das falas.....	255
Figura 2: Representação gráfica referente à Categoria Anomia.....	256
Figura 3: Representação gráfica referente à Categoria Autonomia.....	256
Figura 4: Representação gráfica referente à Categoria Heteronomia.....	257
Tabela 5: Categorização das falas por gênero.....	258
Tabela 6: Categorização das falas por papel na instituição.....	259
Tabela 7: Resumo do número total de falas por gênero.....	263
Tabela 8: Resumo do número total de falas por papel na instituição.....	263

# **DO DIREITO AO DIREITO DO CIDADÃO – UM DEVER DO ESTADO E UM DEVER-DE-CASA DO ALUNO DA FACULDADE DE DIREITO**

## **INTRODUÇÃO**

Quando do preparo e desenvolvimento da presente tese, houve a necessidade de clarear a dimensão do fazer jurídico na formação do profissional de Direito, além da importância em ajuizar a “cidadania” na formação desse bacharel. Tal necessidade ocorreu diante do interesse e à reflexão manifestada pelos responsáveis do ensino ministrado no país, bem como à preocupação demonstrada pela Faculdade de Direito (FADI) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, diligente em relação ao profissional que forma e atenta às transformações que vêm ocorrendo no mundo globalizado, especialmente, em relação ao ensino do Direito, o qual, embora não se aceite facilmente, encontra-se ainda hoje centrado na formação jurídica do século passado com resquícios do ensino dos séculos XVII e XIX.

No encaminhamento dos estudos, priorizou-se uma reflexão sobre a liberdade, a igualdade e, logo, sobre a cidadania, bem como procedeu a um “revisitar” a Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Em decorrência, desenvolveu-se estudo sobre o tema universidade e um mais demorado da história da Faculdade de Direito (FADI) e, em especial, ouviram-se os protagonistas desse ensino: o professor e o aluno como autor e sujeito da aprendizagem. Voltou-se, ainda, um olhar atento à sociedade, em razão da transformação acelerada que esta sofre com a aproximação do terceiro milênio, marcado, com certeza, pelo caráter globalizante, poderia se pensar, ao fim, sobre este cidadão, aluno de Direito, como um ser mundializado?

Por outro lado, foi mister, igualmente, pôr em discussão a busca e a viabilidade de um ensino atual, dinâmico e eficiente diante das novas exigências emergentes na passagem para um novo século quando se torna premente a formação não só do profissional competente, como a formação do “cidadão” integrado e conhecedor de sua posição em tal sociedade.

Tem-se presente que toda proposta de reflexão sobre o ensino jurídico não deverá ser realizada com finalidade simplista de modificação e modernização, mas, sim, com o fim de reorientá-lo, diante da consciência da depauperação que, ocorreu, certamente, em todas as instituições de ensino superior, motivado pela globalização que não aconteceu por acaso, e cuja reforma estrutural, metodológica e pedagógica logrará, por meio de mudanças esperadas e desejadas, a construção de uma sociedade mais justa e na qual atuem cidadãos conscientes das suas responsabilidades sociais.

Para realizar essas transformações, torna-se necessário que alunos, professores e a própria instituição de Direito se capacitem para efetuar mudanças oportunas e exequíveis, reconsiderando a formação jurídica dos seus cidadãos, tornando-os participantes na construção de uma sociedade brasileira mais compromissada com a justiça e empenhada na governabilidade democrática.

As ações, portanto, para tal empreendimento iriam além de uma simples revisão dos conteúdos, dos métodos e das ementas de cada uma das disciplinas constitutivas do currículo, pois urge complementar a formação do aluno cidadão, tornando-o mais crítico e consciente do papel a desempenhar na sociedade. É necessário, para isso, estabelecer em sala de aula um relacionamento professor/aluno na base do respeito mútuo, de modo a conscientizar os novos alunos, perplexos diante de sua responsabilidade, tendo em vista o alcance de uma postura de cidadão consciente da sua cidadania. Os professores deverão buscar a melhor alternativa para realizar seu projeto de ensino, mesmo esbarrando nas limitações do trabalho docente, diante do compromisso de promover a autonomia desses jovens, requisito necessário para a formação do cidadão.

Acredita-se que as escolas de Direito, em síntese, não deveriam ser tão somente um repositório dos bens culturais e científicos, *mas ser ambiente* e parte, especialmente, do processo histórico da transformação social que ora vem ocorrendo, assumindo responsabilidades que lhe cabem em relação ao cidadão que forma, o qual integrará, no terceiro milênio, um Estado neoliberal, não desejado por todos, com mudanças que se dizem necessárias, e o mundo futuro que se propõe sem limites previsíveis. Será possível, assim, torná-lo consciente da sua obrigação como cidadão do Direito, pautando-se por uma conduta garantidora do *direito seu e dos demais cidadãos*.

Este trabalho propõe-se como um Estudo de Caso – um caso típico do Curso de Direito, vale dizer, o formar o cidadão e o sentir-se o aluno cidadão na Faculdade de Direito de Campinas (FADI) – considerando-se o contexto da PUC-Campinas, mediante a observação e a pesquisa feita com os alunos concluintes, professores e funcionários da administração, uma vez que se acredita ser essa forma de estudo um meio eficaz para o aprofundamento do conhecimento aqui buscado em razão de ser a Instituição considerada um índice de excelência pedagógica (conf. avaliação do MEC). Pretende-se que a extensão das conclusões alcance outros casos análogos, permitindo a adoção de novas orientações ou correções, se necessárias, como contribuição à formação do cidadão de Direito. Apesar de escolher-se apenas a Faculdade de Direito como campo de pesquisa, pretendeu-se, como ensina Ilienkov<sup>1</sup>, que, na investigação de uma única instituição, não se fique na unicidade e nas particularidades, mas se atinja a universalidade, buscando-se estender pela análise e pela interpretação os fatos observáveis e analisáveis, transcendendo-se, assim, o espaço geográfico em derredor.

Conforme Ludke e André<sup>2</sup>, o estudo de caso caracteriza-se por uma busca tendo em vista retratar a realidade de maneira profunda, por meio de várias fontes de informação, pela interpretação de contextos de diversos pontos de vista, mediante uma ótica qualitativa. Vale ainda ressaltar esta citação das autoras:

---

<sup>1</sup> Ilienkov, Louis, 1983

<sup>2</sup> Ludke, Menga, André, Marli. Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa, S.Paulo:EPU, 1986

“A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Assim, o histórico do trabalho de uma pesquisa acaba por revelar a forma como o objeto de estudo foi construído num espaço em branco com validade, força e vigor. Tornando possível à pesquisadora perceber que o objeto desta pesquisa constituía uma história que merecia ser contada.

Cumprir lembrar que tem sido constantemente objeto de estudos a questão do Direito do Cidadão e o processo da *construção da cidadania*, como uma obrigação e um dever do Estado, valendo transcrever o tópico garantia constitucional – art.1º: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania...” (título I – Dos Princípios Fundamentais). Acrescentando, ainda: “Os direitos fundamentais são a um só tempo direito subjetivo e, elementos fundamentais da ordem constitucional objetiva...”. “Na sua dimensão como elemento da ordem constitucional objetiva, os direitos fundamentais – são aqueles que não asseguram, primariamente, um direito subjetivo, quanto àqueles outros, concebidos como garantias individuais – formam a base do ordenamento jurídico de um Estado de Direito democrático.”<sup>3</sup> Conceituando-se o Estado como: “organismo político-administrativo que, como nação soberana ocupa território determinado” (Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa - Aurélio B. de Hollanda Ferreira).

A discussão feita pela mídia sobre os direitos do cidadão tem gerado na sociedade movimentos muitas vezes sem nenhuma vinculação com esses direitos. Dentro da Faculdade de Direito (FADI), dá-se a busca, por parte dos alunos, da aplicação e uso real de tal direito. Na FADI, no entanto, por falta de informações e conhecimento mais profundo, reflexo do desconhecimento da sociedade sobre o exercício dos seus direitos,

---

<sup>3</sup> Mendes, Gilmar Ferreira. Direitos Fundamentais e Controle de Constitucionalidade – Estudo de Direito Constitucional. Editora Ltda. S.Paulo. 1998.p.33

essa busca não está muitas vezes respaldada pela devida contraprestação e entendimento das implicações e das responsabilidades que decorrem desses direitos e deveres a que faz jus o cidadão.

A discrepância entre a falta de conhecimento e a noção de comportamento gerado por essa procura levou à necessidade de pesquisar e estabelecer regras na procura de respostas para os problemas hoje emergentes e multiplicados. Há, assim, uma crise instaurada que busca soluções, envolvendo as Faculdades de Direito, por via de regra, entre as quais cita-se a FADI da PUC-Campinas. Nela, os docentes, com suas justas dúvidas e incertezas diante do *novo* que se descortina, acreditam numa crise de autoridade. O aluno, como sujeito da aprendizagem, já não é mais tão indefeso, mas ainda é carente do saber básico uma vez que a transformação exigida na área escolar, não foi implementada em todos os setores e a massificação do ensino impede que os alunos na maioria recebam as informações e formações adequadas faltando-lhes conhecimento e instrumentos para enfrentar a transformação que vive a sociedade mundial e o ritmo no qual ocorrem as mudanças sociais e políticas.

Acresce aos problemas acima mencionados a preocupação com a dotação de ferramentas que permitam rapidamente preparar os alunos para o enfrentamento que se dará, inexoravelmente, uma vez que a sociedade brasileira, não se encontra convenientemente preparada para enfrentar o século XXI, dada a crescente desigualdade mundial, seja na área econômica, seja na social e educacional. Os movimentos sociais estão fragilizados, ou sem nenhuma motivação política, sem perspectivas diante do processo da mundialização. O Estado neocapitalista, em face das mudanças que enfrenta, embora seus defensores acreditam ser elas necessárias, não contempla, ainda uma vez mais, a autonomia, a liberdade e a igualdade, atributos da cidadania, tendo em vista um mundo futuro que se propõe sem limites previsíveis.

Mediante tal problemática, deve-se pensar, na crescente preocupação com a indagação, ainda sem resposta plausível para a dúvida sobre se a contribuição dada pelas Faculdades de Direito que ultrapasse a necessária (mas não definitiva e única) formação técnica do seu profissional de Direito, tendo em vista o seu crescimento na qualidade de

cidadão harmoniosamente inserido na sociedade e devotado aos problemas coletivos. Valeria pensar, então, sobre os direitos e deveres do profissional de Direito os quais não haverão de ser mais ou menos relevante que aqueles dos demais profissionais mas, conviria, no entanto, ter presente que o preparo deste profissional na medida em que o exercício de todo trabalho ou profissão exige preparo específico e ético, e que o objeto de trabalho do profissional de Direito é a própria Lei, “obrigação imposta pela convivência e a sociedade”, conforme dicionário autorizado.<sup>4</sup>

Assim, em que pese aos objetivos comuns das ciências humanas, centradas no ser humano e a ele voltados, considere-se que o profissional de que falamos especialmente tem por objeto de trabalho, isto é, lida com direitos, o que o torna um mediador, um defensor e, em conseqüência, também um julgador, um avaliador, o que implica o exercício de valores, em especial, das normas, dos princípios ou padrões sociais, vale dizer comportamentais.

Emergem assim, as seguintes questões:

- a) Qual a ênfase dada pelo Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da Puc-Campinas à formação ética básica concomitante à formação técnica do profissional de Direito? (projeto em anexo)
- b) Estão compromissados os professores da Faculdade de Direito de Campinas (FADI) com a formação crítica dos futuros profissionais de Direito na medida em que caberá a estes a avaliação da Lei, objeto, então, de seu trabalho?
- c) Que nível de responsabilidade se atribui ao aluno da Faculdade de Direito da PUCCAMP (ou não se atribui) quanto a ter de “lidar” com a justiça futuramente, em razão da lição que recebe?

---

<sup>4</sup> Buarque de Holanda Ferreira, Aurélio. Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Ed. Civilização Brasileira S/A. R.J. 1963.

Os caminhos da pesquisa levaram à percepção do papel relevante, exigido e esperado por parte dos diferentes agentes participantes dos trabalhos nela desenvolvidos mas, diante a complexidade das vertentes levantadas, a pesquisa propôs-se resumir e verificar se na atualidade, o ambiente da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade de Campinas contribui para a formação da cidadania de seus alunos.

Dessa forma, o presente trabalho foi dividido em 05 capítulos e uma conclusão.

No capítulo primeiro buscou-se, embora de modo breve, apresentar a Universidade e o Ensino Superior na sua evolução moderna dentro do século XX, numa visão geral. Pretendeu-se, ainda, buscar e estudar a trajetória do ensino superior católico (privado) no Brasil, destacando-se o Ensino Superior da PUC-Campinas e, no seu âmbito, a Faculdade de Direito, descrevendo-se a caminhada... aos nossos dias e revelando-se a importância para a pesquisa da unidade de Direito no contexto universitário além destacar a Faculdade de Direito (FADI) no contexto da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no qual procurou-se dar uma visão de sua organização e administração do curso de Direito, observando o papel de seus atores e ponderando o respeito de sua atuação, bem como buscou-se apresentar a transformação do curso de anual a semestral e expor a conseqüente reestruturação curricular.

No capítulo segundo, o desenrolar da pesquisa levou ao estudo da cidadania, abordando os temas instigantes da liberdade e igualdade, elementos básicos na formação do cidadão, em geral, e dos formandos em Direito, em especial, elementos esses necessários para a formação de uma sociedade democrática.

Procurou-se constatar, na Constituição de 1988, a contribuição da Educação para a formação do cidadão real. Buscou-se, também, relacionar o disposto na Constituição, no que se refere à Educação Superior e à formação do cidadão esperado em Direito.

No capítulo terceiro tratou-se da abordagem em relação ao fenômeno da globalização mundial, no seu aspecto educativo, avaliando-se de que modo o fenômeno incide sobre a cidadania no campo do Direito.

No capítulo quarto, aborda-se o aprendizado realizado na FADI, avaliando-se a construção da cidadania dentro da Teoria de Piaget, uma vez que nos estudos efetuados por esse autor ressalta-se a sua preocupação com a construção do cidadão que é, em resumo, a busca desta pesquisa.

No capítulo quinto, encontra-se a descrição do método utilizado, a exposição e análise dos resultados da pesquisa realizada.

Não se pretendeu, com esta pesquisa, esgotar a temática, dada sua complexidade, interesse e oportunidade nesta época de mudanças extremamente radicais. Há muitos pesquisadores numa busca constante de respostas a tantas indagações sobre o que muda realmente e sobre o que muda sem mudar...muito. Discutir, todavia, é esperança de luz.

## **CAPITULO I**

### **A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS E O ENSINO SUPERIOR**

#### **1.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL– BREVE RELATO**

“Ninguém pode se tornar útil à coletividade ou a si próprio sem um mínimo de instrução”

Florestan Fernandes, 1960

“Nada se edifica sobre pedra,  
tudo sobre areia,

mas nosso dever é edificar  
como se fosse pedra a areia.” Borges

A Universidade no Brasil, de modo geral, resultou da união das faculdades e ou institutos isolados de Curso Superior. É considerada como o local ou instâncias sociais mais elevadas do saber instituído. Sempre foi vista pela sociedade, como centro de qualificação intelectual ou profissional e modernamente, também, como local de desenvolvimento de pesquisa de ponta.

O compromisso da universidade é com a Educação Superior buscando a promoção dos valores morais e políticos que podem ter inspiração religiosa ou cívica como compromisso.

É considerada, também, como o centro da produção do conhecimento novo que contribui para o desenvolvimento científico e tecnológico e compromete-se com a melhoria das condições de vida da população. “Acostumada a pensar sem pressa e aceitar com dificuldades as mudanças, essa instituição se defronta, ao mesmo tempo, com os horizontes da incerteza dos novos tempos de globalização da economia, e com as certezas de uma política de Estado que se auto-denomina *revolucionária* política essa que guarda toda a lógica da conservação, servindo aos interesses do capital.”<sup>5</sup>

Abre-se sobre ela muitas expectativas que vão desde formar o profissional de qualidade e de encontro das soluções para os problemas sociais por meio da pesquisa e extensão.

Assim, “A função formadora da universidade não se limita a conhecimentos e habilidades, mas também, e ao lado disso à formação e consolidação de valores. As universidades devem ganhar cada vez mais maior consciência de que os desafios são acadêmicos e científicos, morais e éticos. Conseguir uma formação integral para um desenvolvimento sustentável pressupõe não só altos níveis de capacidade técnica que garantem o desenvolvimento, mas também personalidades plenas que, de maneira consciente e ativa, repudiem todo vestígio de injustiça social, que sintam o orgulho de formar-se e trabalhar no país em que nasceram...”<sup>6</sup>

Na visão de Bourdieu (1983: 122) a universidade é “campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar e o espaço de jogo de luta concorrencial. O que está em jogo, especificamente, nesta luta, é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social.” Levando a entender que a universidade não se constitui

---

<sup>5</sup> Braga, Genro e Leite: Universidade Futurante: Inovação entre as certezas do passado e incerteza do futuro. Campinas.S.P. Papyrus. P.21.1997

<sup>6</sup> Alegret, Fernand Vecino. La Educación Superior em Cuba, Atualidad y Perspectivas in UNESCO, Hacia una nueva educación superior, Ed. CRESAL/UNESCO, CARACAS.1997

em um campo neutro de interesses, pois ela reflete as mesmas disputas que ocorre em qualquer outro campo social.

Ainda, segundo Morisini (1997:102) pode-se dizer que existem: “duas universidades dentro de uma mesma instituição – uma universidade de formalização – entendida como mecanismo de controle burocrático, que se expressa pela prescrição de normas orientadoras de conduta institucional e que engloba tanto a definição de normas quanto seu controle, em que predomina a estrutura formal e uma universidade de ação docente, na qual predomina a liberdade acadêmica.”

Através de pesquisas, ainda, muitos são os estudos efetuados sobre a instituição universitária utilizando-se também dos dados estatísticos em busca do estabelecimento de um conhecimento real sobre a universidade.

“A universidade que conhecemos é uma instituição moderna que se alicerça em dois pilares básicos do iluminismo: o Estado e a Razão. Ora tanto o exercício do poder político-político pelo Estado-Nação quanto o exercício da racionalidade moderna encontram-se hoje em crise e sua desestabilização reflete-se sobre a universidade. Estado-Nação e Razão moderna são conceitos que, quando considerados ultrapassados, como entendem os globalistas e pós-modernista (Lyothard), necessitam, no mínimo, novamente legitimar (Habermas) seus fundamentos”.<sup>7</sup>

Segundo Helgio Trindade quatro são os períodos que permitem análise das universidades:

- a) Do século XII até o Renascimento – período de invenção da universidade (Idade Média). Sob a proteção da Igreja romana, se instala o modelo de universidade tradicional – partindo das

---

<sup>7</sup> Dias Sobrinho, José e Ristoff, Dilvos I (org.s). Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência. Florianópolis. Insular.2000

experiências anteriores de Paris e Bolonha – em todo território europeu;

- b) Século XV – Universidade Renascentista – Sob influência das transformações comerciais, do capitalismo e do humanismo “literários e artístico” floresce na Itália e nos principais países da Europa sofrendo, também, influência da Reforma e Contra-Reforma;
- c) Século XVII – época de descobertas científicas e vários campos do Saber e do Iluminismo século XVIII – valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e o início da revolução industrial inglesa – a universidade começa a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se desenvolverão no século XIX;
- d) Universidade moderna – começa no século XIX e se desdobra até nossos dias – ocasionando uma nova relação entre Estado e Universidade permitindo que se configurem os principais padrões variantes das universidades atuais.”<sup>8</sup>

Assim, “a universidade moderna tem duas vertentes principais que assenta seu discurso: a primeira é a autonomia especulativa do saber e tem em Fichte, Schleirmacher e Humboldt (Universidade de Berlim-1810) seus principais representantes e a outra que assenta-se sobre o pensamento de Condorcet, Taine, Saint Simon e Comte que coloca ênfase no caráter instrumental da universidade como provedora de forças profissionais”<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Trindade, Helgio. Universidade, Ciência e Estado in: Universidade em Ruínas na República dos Professores: Vozes. Petrópolis RJ.2001

<sup>9</sup> Goergen, Pedro. A Avaliação Universitária na Perspectiva da Pós-Modernidade. In Universidade Desconstruída. (Dias Sobrinho e Ristoff org.)Insular. Sta. Catarina. 2000

Na França no século XIX a universidade napoleônica, diante as transformações imposta pela industrialização vê surgir uma nova mentalidade dirigida à pesquisa científica vindo ressurgir em seu seio a liderança do pensamento levando-a também a tornar-se centro de pesquisa.

O marco dessas transformações ocorreu em 1810 na criação da Universidade de Berlim (Alemanha), por Humboldt cuja preocupação seria preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência, levando em conta as transformações da época<sup>10</sup> entendendo que “só o homem voltado para a pesquisa pode realmente ensinar; do contrário ele reduz seu trabalho a transmitir um pensamento inerte, mesmo sendo pedagogicamente ordenado, no lugar de comunicar a vida do pensamento”.<sup>11</sup>

A universidade irá, pontualmente, no Brasil se institucionalizar no século XX, na década de 20. Assim, o Brasil esteve fora do processo universitário quando o tema principal do debate, no século XIX era *a nova universidade devotada à pesquisa e à ciência*.

Várias gerações, por diferentes razões, movimentaram no País a idéia de proposição de uma Universidade Pública que iria se concretizar a partir do Decreto nº 11.530 de 1915 o Ministério da Justiça e Negócios Interiores que no artigo 6º estabelecia: “O governo federal quando achar oportuno, reunirá em Universidade as escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma Faculdade de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar” permitindo, entender-se que esse decreto foi o precursor da criação da Universidade Brasileira (1920).

---

<sup>10</sup> Teixeira, Anísio. Uma perspectiva de educação superior no Brasil, Revista de Estudos Pedagógicos.p.22-4. 1968.

<sup>11</sup> Fávero, Maria de Lourdes. Reflexões sobre universidade na sociedade atual. Revista de Cultura Vozes, p.20.1975

Pensando sempre numa universidade brasileira a qual deveria ser o centro de livres idéias e debates, Anísio Teixeira dizia:

“a universidade brasileira, além de preparar profissionais para as carreiras liberais e técnicas que exigem uma formação de nível superior, o que tem havido é uma preocupação muito fluída com a iniciação do estudante na vida intelectual. Daí poder-se afirmar que, ressaltando o aspecto habilitação profissional, a universidade brasileira não logrou constituir-se verdadeiramente como uma instituição de pesquisa e transmissora de uma cultura comum nacional, nem logrou se tornar um centro de consciência crítica e de pensamento criador”.<sup>12</sup>

Durante longo tempo a sociedade brasileira por seus pesquisadores tem observado a universidade como o centro de qualificação intelectual e profissional bem como atualmente a vê como centro de desenvolvimento de pesquisa de ponta sem perder de vista suas características históricas. Há, ainda, duas concepções sobre a universidade que se dizem contraposta e precisariam ser analisadas: a concepção idealista e a concepção funcional.

A concepção idealista tem como objetivo a busca de uma universidade com natureza intelectual ou cultural propondo o aperfeiçoamento de seus integrantes e privilegiando a plenitude humana, tornando-se, assim, um local cultural e cientificamente autônomo.

Já as universidades de concepção funcional buscam ser um aparelho de desenvolvimento social. Assim, as pesquisas nelas desenvolvidas buscam implementar na sociedade a prestação de serviços com o fito de apresentar soluções aos problemas sociais ou políticos urgentes e necessariamente não é preciso que tenham, elas, um mesmo perfil.

---

<sup>12</sup> Teixeira, Anísio. Educação no Brasil. P. 235-6

Uma análise, mesmo que superficial, permitiria concluir que unindo-se o espírito dessa dualidade poderia-se aproximar da forma ideal da universidade desejada pela sociedade brasileira e mais especialmente por seus pesquisadores que buscam sempre integrar o intelectual com o espírito social tão buscado atualmente dedicando-se as funções essenciais: ensino, pesquisa e extensão..

Diz, Dias Sobrinho (1994-38) uma das mais importantes missões da universidade é “estender, por equidade, a setores amplos da sociedade os conhecimento gerados e acumulados na instituição” A universidade não produz para si mesma “sua função é social” (Trindade,1994.3). Na realidade, espera-se que o compromisso da universidade seria com a educação superior objetivando a promoção dos valores morais e políticos podendo ser de inspiração cívica ou religiosa.

Nos anos 60/70, ocorre aglutinação de Instituições do Ensino Superior Público isolados, transformando-os em Instituições Universitárias, citando-se como exemplo a Universidade de São Paulo (Unesp). As políticas dos governos revolucionários instituídos no Brasil estabeleceram uma divisão e distribuição de trabalho entre as universidades públicas e privadas, além de investirem fortemente na pós-graduação das públicas e permitir e estimular, constitucionalmente, o crescimento das instituições privadas garantindo-lhes que se especializasse no ensino de graduação da massa. Curiosamente o sistema público torna-se responsável pela maioria das realizações de pesquisas científicas e tecnológicas realizadas no país.

Deste modo, “...a universidade tem a responsabilidade de criar, desenvolver, transformar e transmitir o saber que o homem adquire de si mesmo e coloca-lo a seu serviço. Propondo a universidade a formar cientistas, profissionais do saber...”<sup>13</sup> Dessa forma, ela é órgão cultural que se preocupa com o papel que o homem desempenha na sociedade e o grau de consciência que esse homem tem de si.

---

<sup>13</sup> Reis Filho, Casemiro dos. Reforma Universitária e ciclo básico in Garcia W.E. Educação Brasileira.208.

Assim, os recursos da CAPES, CNPq e FINEP contribuiria para a profissionalização do sistema universitário público implantando o regime de tempo integral e dedicação exclusiva, realizando, ainda, com o auxílio da CAPES avaliação periódica com a instituição de bolsas de pós-graduação no país e no exterior. Tal posição governamental ocasionou o progresso cultural, colocando o Brasil em liderança na América do Sul mas por outro lado ocorreu o não desejado, ou seja, a burocratização das universidades, além de não estimular nas universidades públicas a expansão de vagas que permitiu a disseminação das *empresas educacionais* questionadas, interna e internacionalmente pelos especialistas em educação.

Mas, foi na década de 80 a época em que nas instituições de ensino superior do setor privado ocorreram inúmeras transformações e aglutinações, ressaltando-se as Pontifícias Universidades Católicas de constituição anterior e considerando-se, ainda, que a Constituição de 1988 determina que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que cumpridas as normas gerais fixadas mediante a autorização e avaliação pelo Poder Público (MEC), podendo ser, ainda, alocado no campo privado às escolas confessionais; comunitárias ou filantrópicas que preencham entre outros requisitos a finalidade não-lucrativa. A LDB de 96 ao fazer distinção entre as privadas, reconheceu em algumas dessas entidades como de ensino com fins lucrativos.

As universidades confessionais, da qual a PUC-Campinas faz parte, representadas pela ABRUC, com grande representatividade política no seio da CRUB e com participação permanente nas comissões consultivas do MEC e, ainda, com o poder de indicar nomes para o CNE, pretendem por critérios diferenciados das demais instituições do ensino superior particular justificar o seu direito legítimo de reivindicar a dotação de recursos públicos justificando tal direito, tendo em vista que estão organizadas sob o regime jurídico de fundação (direito privado) ou sociedade civil, tendo seu patrimônio base comunitária, independente de ser empresa de famílias ou de grupos com interesse econômicos pois não distribuem dividendos ou qualquer outra forma de divisão de lucros sendo, portanto diferente daquelas universidades ou instituições particulares que integram a ANUP pois reclamam que na realidade possuem todas elas o mesmo objetivo e que os

critérios diferenciadores alegados pela ABRUC são mais subjetivos do que objetivos embora, se possa perceber que as propostas de trabalho da ABRUC (confessionais) apresentam-se mais concretas e capazes de ocasionar transformações desejadas no Ensino Superior brasileiro.

Podemos dizer, ainda, que é necessária á universidade desenvolver e encontrar seu caminho, seu projeto pedagógico e investigativo para realizar sua atividade.

Assim:

A universidade católica no Brasil, surgiu como resultado de um projeto mais amplo da Igreja, que representou uma reação aos movimentos político-religiosos e culturais, originários da segunda metade do século XIX, cujas bandeiras eram o positivismo, o liberalismo político e a laicização do ensino e da cultura.

Dentro do conceito atual de valorização da pluralidade, as universidades, não precisam ter tudo, mas devem preocupar-se com todos os problemas do conhecimento, da formação ou de prestação de serviço. Devem buscar com autonomia soluções para os campos que melhor atendam sua índole não há um perfil único recomendado. Cada uma deve exercer a liberdade de realizar sua vocação.

Como caracterizar, então, a Puc-Campinas?

A Puc-Campinas é uma Universidade Católica, insere-se no grupo das confessionais católicas, marcadamente *idealista*, porém com aspectos *funcionais*. Ao lado do progresso da ciência e da preparação para o exercício profissional ela visa o bem da humanidade. Vem sendo repensada ao longo do caminho traçado, sempre buscando o aperfeiçoamento progressivo. Valorizando: os pesquisadores; propiciando formação adequada às necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade; realçando os valores humanos; elevando a dignidade humana, a espiritualidade e a plena realização de todos integrantes da Universidade (professores, alunos e funcionários) esperando que todos

contribuam efetivamente com o progresso, a organização social e o aproveitamento dos benefícios adquiridos com o conhecimento.

A Universidade católica, ao lado do ensino intelectual também integraliza: a consciência e os caracteres visando a formação através do ensino, pesquisa e extensão acrescida da formação que abrange todos os aspectos do ser humano. Ter personalidade é essencial dentro de um ambiente pluralista.

Para o desenvolvimento do tema, sentiu-se a necessidade e a importância de uma breve explanação histórica sobre o ensino superior privado, utilizada como arcabouço introdutório aos estudos pretendidos sobre o formar e o sentir-se cidadão na Faculdade de Direito da PUC-Campinas, sem a pretensão de exaurir o tema proposto em profundidade. A importância dessa inclusão explica-se pelo fato de a pesquisa realizar-se em uma entidade de ensino privado confessional, na qual se espera, na busca empreendida, detectar fatos e dados indicadores da colaboração dessa instituição tendo em vista a formação de seus alunos cidadãos e avaliar os reflexos desta colaboração em toda a sociedade brasileira, bem como perceber a importância, no desenrolar de nossa história social, jurídica e constitucional, de uma formação centrada no profissional comprometido com a cidadania. O cap. IV do Título V da Lei 9.394/96 trata da Educação Superior no Brasil como também faz os títulos I, II, III, VI, VII e VIII em disposições esparsas da mesma lei.

“Como ocorre por todo o texto da lei, os vocábulos “educação” e “ensino”, e os adjetivos que deles derivam são empregados sem maiores preocupações técnicas. Nalgumas vezes aparecem como sinônimos (v.g., ao se referir indistintamente a instituições de ensino e instituições de educação superior, cf. artigos 44,I e III; 49,50,51, etc; a sistemas de ensino e a instâncias educacionais, no artigo 8º etc.); noutras, como noções complementares, etapas de um mesmo processo (v.g., “a educação superior tem por finalidade [...] comunicar o saber através do ensino”, cf. inciso IV, do citado artigo 43).

De tudo resulta na lei referida uma certa ambigüidade terminológica que, na área educacional, tem sido vista como o fator de favorecimento da concepção de educação como mero “ensino”, ou como “produto” (Severino, 1997; Belloni,1997; Vieira, 1997). A

crítica dos educadores é ideológica: prende-se à subserviência da lei ao modelo de “reprodução de conhecimento”, em oposição ao da “reconstrução do conhecimento”, o que importaria retrocesso frente aos modernos desafios da educação (Demo,1997:67-79)”<sup>14</sup>. Enquanto que para o Direito a imprecisão terminológica prejudica a interpretação segura e objetiva das normas.

Não obstante a imprecisão terminológica assinalada na lei acima citada esta permite inferir que os conceitos de “educação e ensino” emitidos reúnem realidades semelhantes, sem necessidade de se indagar sobre as acepções atribuída pela área educacional e assim perfeitamente utilizável no sentido da conceituação

Assim pode-se, inicialmente, discorrer um pouco sobre o desenvolvimento histórico do ensino superior.

Do século XVIII até o início do século XIX na Europa, os governos estabelecidos, especialmente na França e na Alemanha, sentiram a necessidade de deslocar o ensino do campo, do monopólio profissional das corporações para as instituições acadêmicas livres, com o fito de abolir os privilégios profissionais, pelos quais o Estado poderia colaborar monetariamente, mas não poderia interferir *no que ensinar* e *no como ensinar*. Na Inglaterra, tal fato não aconteceu, pois o Estado introduziu o ensino científico sem abolir os privilégios profissionais. Após longos debates, os profissionais venceram, mantendo os privilégios de classe. Ainda, no século XIX, na França, o Estado passa a controlar a educação, orientando-a para as necessidades sociais, segundo o seu interesse e, de qualquer maneira, mesmo estabelecido o controle do Estado sobre o ensino na França em relação ao ensino superior, agiu timidamente.

No mundo, a situação não era diferente. As instituições superiores de ensino estavam voltadas somente ao ensino e apenas um número restrito dessas instituições atendia a uma parcela mínima da população. Devendo-se, ainda, ser levadas em consideração no Ensino Superior as suas peculiaridades, o que o distingue de outros níveis educacionais. A

---

<sup>14</sup> Ranieri, Nina B. Educação Superior, Direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) p.106/107

sociedade percebe seus profissionais como agentes de transformações sociais os quais devem lutar pelos princípios democráticos, embora esses valores tragam embutidos o corporativismo e interesses outros dos diferentes segmentos que integram o sistema no seu conjunto.

Somente no final da 2ª Guerra Mundial, houve a necessidade, diante da demanda por esse ensino, da ampliação e abertura das instituições ao povo que necessitava urgentemente ingressar no mercado de trabalho diante das novas exigências do Mercado de Trabalho.

O Sistema de Ensino Superior foi, então, diversificado, além das entidades tradicionais passou a se compor de institutos tecnológicos, escolas para a formação de nível superior, institutos de formação geral básica. Há várias visões sobre o *Sistema de Ensino Superior*. Para a compreensão adequada da atual situação, no entanto, é importante mencionar os vários sistemas educacionais que teoricamente representam a vontade e os interesses gerais, mas que, na realidade, são responsabilidades do Estado.

É visto por exemplo, segundo Clark,<sup>15</sup> como um agregado de “entidades formais” (sentido estrito e convencional) e, em uma formulação mais ampla, como: “todos aqueles que desenvolvem atividades de ensino pós-secundárias: fiscalizadores, organizadores, trabalhadores ou consumidores, como, por exemplo, os comitês de legislação de ensino, os funcionários públicos que cuidam destes assuntos, os membros de um patronato, quando atuam como tais, assim como os administradores, professores e estudantes em tempo integral ou parcial”. Segundo teóricos e especialistas, esta definição é perfeitamente discutível, embora nela se procure envolver todos os atores que participam, de maneira diversa, na responsabilidade de administrar o Ensino Superior.

No Brasil, desde 1950, quando da longa discussão sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, discussão esta que versava sobre a criação e manutenção das grandes universidades públicas que deveriam ser gratuitas e voltadas ao

---

<sup>15</sup> Clark, Burton, El sistema de educacion superior- una vision comparativa de la organizacion académica,

ensino e à pesquisa, visando o desenvolvimento econômico e social do país, o sistema brasileiro pôde ser visto como um conjunto de universidades, federações de escolas, centros universitários e instituições isoladas – públicas e privadas – sob a supervisão do Ministério da Educação e do Desporto. As universidades eram representadas, na sua maioria, pelos estabelecimentos privados, dependendo, para sofrer mudanças, do aval do Estado que exerce o papel modelador, regulamentador e fiscalizador, agindo sempre de forma a vigiar e controlar, concentrando o poder de decisão sobre o sistema de ensino superior do país acomodando os diferentes interesses dos setores público e privado.

Três grupos convivem no setor privado de ensino superior: as universidades confessionais compromissadas com a religião; as instituições laicas e os estabelecimentos privados. Essas instituições, podem ser, ainda, distinguidas como universidade, centro universitário, federação de escolas, escolas integradas ou faculdades isoladas (natureza institucional), ou personalidade jurídica da mantenedora como associação civil, fundação, sociedade civil de Direito privado. Todas essas instituições apresentam número excessivo de vagas embora não atenda a grande procura e buscam adaptar-se mais rapidamente aos reclamos da sociedade. Esta reação, porém, pronta às mudanças, não é sempre em conjunto, mas atualmente ocorre com freqüência diante das exigências globalizadoras. No caso brasileiro, a Constituição de 1988, além de haver dado uma moldura legal ao ensino superior público e privado, regulamentou e direcionou o funcionamento do sistema de ensino superior.

As pequenas ou grandes mudanças, todavia, só poderão ser efetuadas com o aval do Estado. Como fiscalizador, no entanto, freqüentemente também se frustra quanto aos efeitos pretendidos. A melhoria pretendida na qualidade do ensino, a titulação dos docentes, a infra-estrutura das escolas e o interesse dos estudantes não podem ser obtidos por força de regulamentações estatais.

Assim, ainda pretendeu-se, buscar e estudar a trajetória inicial do ensino superior católico (privado), no Brasil, parte importante do que Clark denomina “sistema de ensino superior”, até nossos dias, porque engloba a maioria dos estabelecimentos de ensino

superior do país. Põe-se em destaque o ensino superior da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e, no seu contexto, a Faculdade de Direito, demonstrando-se, do mesmo modo, a importância social da escola de Direito no contexto universitário do Brasil. Deste modo, as iniciativas particulares, basicamente as escolas confessionais católicas ou as elites locais, que visavam dotar seus estados de um ensino superior, com o consentimento do Estado (Constituição da República do Brasil), criaram seus primeiros estabelecimentos de ensino superior contando, na sua maioria, com o apoio de governos estaduais ou tão somente com o apoio de grupos políticos e empresários locais.

Discutiram-se e discutem-se ainda hoje as funções do ensino superior, ponderando-se os custos e especialmente esperando que essas entidades de ensino abriguem a ciência e os cientistas e promovam pesquisas, não importando se a instituição seja privada ou pública.

As instituições privadas podem distinguir-se umas das outras, por vários aspectos formais:

- a) natureza institucional: universidade, centro universitário, federação de escolas ou escolas integradas, faculdades isoladas;
- b) personalidade jurídica de sua mantenedora: fundação, associação civil, sociedade civil de direito privado;
- c) definição como instituição: laica ou confessional, com fins lucrativos ou não.

No Brasil, essas peculiaridades podem ser detectadas na oposição do setor do ensino público ao setor do ensino privado. O Estado, além de árbitro, também participa desse confronto, que deve acomodar os diferentes interesses do sistema no campo político.

O período de 1945 a 1965 marcou a luta dos estudantes<sup>16</sup> que desejavam a absorção do ensino privado pelo público. Defendiam o Ensino Público, o que desencadeou, por volta de 1950, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada no

---

<sup>16</sup> Cunha, Luís Antonio. Universidade: ensino público ou liberdade de ensino? In Bori, Carolina (org) Suplemento Universidade Brasileira: organização e problemas, Soc. Brasileira para o Progresso da Ciência.

Congresso em 1961, mas, esta estabeleceu o compromisso entre os publicistas e privatistas conservadores, abrindo lugar para todos. O poder educacional desloca-se e torna-se centro de discussão nas universidades e nos meios de comunicação, advindo logo em seguida o Golpe Militar de 1964, o qual obriga as forças, então divergentes, ao silêncio e impondo em 1968, a disciplinação do acesso ao ensino superior por via vestibular classificatório com controle das vagas, sem levar em consideração o número e a capacidade dos candidatos.

O Estado, diante dessa dicotomia, delega ao setor privado o atendimento da demanda de massa e ao setor público a exigência de uma maior seletividade e, por via de regra, passa a exigir a pesquisa e, de certa maneira, a comandar a pós-graduação. Com isto, pôde o setor público preparar melhor seus docentes e oferecer um ensino de melhor qualidade. No Brasil, as instituições superiores católicas nunca romperam definitivamente com o Estado e sempre se colocaram em posição especial como associadas ao Estado no ensino ou como mantenedoras de um setor alternativo, financiadas nos moldes do ensino público (MEC), concepção que não é exclusiva do Brasil. (Durham 1994).

A mudança na sociedade (anos 60), marcada por enorme expansão industrial e urbana exigiu a ampliação do ensino público de grau médio. Com a abertura de novo mercado de trabalho que demandava maior escolarização levou a classe média e a camada mais pobre a procurar um diploma no ensino superior, o que significou alcance ao mercado de trabalho e, de certa maneira, uma ascensão social (Schwartzaman, S.,1990).

Essa dicotomia entre escola superior pública e privada levou o setor público por meio de seus atores, nos anos 80, a desenvolver pesquisas em que predominou a visão negativa da participação do setor privado do ensino superior. Tal assertiva deu-se em razão de entender-se ser obrigação do Estado universalizar o ensino superior público e gratuito. Os educadores, pesquisadores, professores e alunos salientaram ser o ensino superior obrigação do Estado e do setor público, cabendo-lhe formar profissionais críticos, desenvolver o conhecimento e, por função, mudar a sociedade, tornando-a mais igual. Setores dissidentes de políticos, estudiosos e profissionais da educação, defensores de um ensino público juntamente com os setores da sociedade que também o defendem, acusaram

o regime militar, que tomou conta do país nos anos 60 a 70, por afrouxar as exigências para o acesso ao ensino superior, visando atender a classe média, sem ônus e rapidamente, operando as faculdades como se fossem fábricas de diplomas.

A redemocratização do país, segundo a observação desses mesmos pesquisadores dos anos 60 a 70 e a subida dos neoliberais ao poder não trouxeram mudanças esperadas para a política do ensino superior, mantendo-a sob o jugo e o interesse do capital que a controla e estende esse controle ao próprio Estado.

A propósito dessa tendência, observa Przeworski: (1994)<sup>17</sup>

“[...] Essas questões decorrentes da tensa convivência entre Estados e mercados são tão genéricas que se reproduzem em campos acadêmicos que não compartilham de quaisquer interesses substantivos. Estudos de políticas públicas proliferam a tal ponto que atualmente são publicadas revistas especializadas em áreas específicas de políticas de governo tais como política habitacional, política cultural, política de defesa ou política industrial. E mesmo que cada uma dessas áreas contenha alguns aspectos técnicos especializados, os debates teóricos apontam para os mesmos problemas e são organizados em torno das mesmas posições, independentemente da problemática substantiva”.

O que se observa é que, a partir do governo Collor, com a participação das multinacionais, o objetivo do Estado era a privatização do ensino público. “[...] Esse projeto de reestruturação estatal, no que toca ao ensino superior, parece concretizar as orientações neoliberais quanto às restrições dos gastos com as políticas sociais em geral e das políticas educacionais em particular” (Silva Jr, 1996:24-5). O principal eixo organizador das interpretações das mudanças é a relação entre Estado e mercado e a antinomia ensino público e ensino privado tendo em vista a grande influência internacional exercida pelo Estado norte americano iniciada na primeira guerra e consolidada na segunda guerra mundial.

---

<sup>17</sup> Przeworski, Adam. Democracia e mercado no Leste Europeu e na América Latina. RJ. 1994

## 1.2 SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:

### ANTINOMIA PÚBLICO/PRIVADO

Os sistemas nacionais de ensino superior podem ser vistos segundo o caráter misto ou dual, isto é, ao lado da educação pública desenvolve-se o ensino privado significando a não exclusividade da prestação educacional pelo Estado.<sup>18</sup>

Conjunturas políticas e fatores históricos interferem no desenvolvimento e correlação desses dois sistemas, valendo citar os exemplos ocorridos nas Américas, como a Argentina, onde predomina o ensino laico e público, o mesmo acontecendo no México, países que, diante da demanda, optou-se pela privatização, que resultou na ampliação do número de vagas, embora não tivessem recorrido aos recursos privados e tampouco obtido lucro com a política educacional.

A grande tendência, entretanto, é o Estado financiar o setor privado diante da necessidade da rápida formação e demanda desenfreada que ocorrem em determinadas circunstâncias. Lévy (1986)<sup>19</sup>, ao priorizar “o setor privado de atendimento ao mercado”, admite, por hipótese, que esse setor esteja complementando a carência do setor público.

Lévy distingue, ainda, na América Latina, três grupos de ensino: Universidades Católicas, Instituições Laicas e Estabelecimentos Privados para o atendimento emergencial do mercado diante da expansão dos setores privados da região.

Com referência ao Brasil, desde os anos 30, os estabelecimentos de ensino superior eram organizados com base no tripé setor público/setor laico/ setor particular confessional, ocorrendo nos tempos atuais o crescimento do sistema e sua diferenciação institucional, dando origem à dinâmica de representações mais sofisticadas, as quais se organizam segundo seus interesses em face do interlocutor comum: o Estado. Em outras

---

<sup>18</sup> Ranieri, Nina Beatriz. Educação Superior, Direito e Estado: Na lei de diretrizes e bases SP. Fapesp, 2000

<sup>19</sup> Lévy, Daniel Higher Education and State in Latin America – Private Challenges to Public Dominance, Chicago: University Press, 1986

palavras, essas associações direcionam-se às áreas específicas, delimitando suas esferas de atuação e realizam eventuais alianças necessárias para o alcance de seus objetivos.

Assim, o setor privado atua dentro da esfera das entidades nas quais o setor está exclusivamente, ou não, representado. Trata-se de entidades de âmbito nacional de grande importância, tendo em vista o caráter centralizador do Sistema de Ensino Superior Brasileiro sob a tutela de uma jurisdição federal. Acresce que essas entidades têm grande veiculação na mídia e exercem grande influência nas arenas decisórias do Ensino Superior. Elas aumentaram o leque de suas atuações, influenciando áreas até então restritas, como o poder legislativo e os órgãos de regulamentação do MEC; atuam, ainda, politicamente nas áreas governamentais, buscando igualdade no apoio dado às públicas, até em busca de financiamento indireto ao ensino superior, como, por exemplo, agências federais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação, entre outros papéis que se lhes atribuem.

As entidades aqui referidas são as seguintes:

CRUB – (Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras), fórum de representação mais do que associação, entidade de âmbito nacional. Foi criado em 1966, congrega reitores de todas as Universidades Brasileiras (públicas/privadas) reconhecida pelo MEC. Da sua criação participaram 52 universidades públicas (federais/estaduais e municipais) e 59 Universidades Privadas (particulares e comunitárias). Organiza-se como colegiado e é internamente formado por Conselhos denominados Deliberativo e Fiscal. O primeiro é formado por membros natos – presidente; vice-presidente e ex-presidente e membros titulares – dois representantes de cada uma das seguintes associações: Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais do Ensino Superior), Abruem (Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais); Anup (Associação Brasileira de Universidades Particulares); Abruc (Associação Brasileira de Universidades Comunitárias), com igual número de suplentes. São ainda divididas essas associações por regiões geográficas, acrescentando ao Conselho Deliberativo quatro representantes das cinco regiões como titulares e três suplentes. O Conselho Fiscal do Colegiado é composto

de três membros titulares e um suplente. É um órgão tradicional no campo político do ensino superior, podendo atuar com eficácia e legitimamente nas instâncias federais, nos meios acadêmicos e na opinião pública. Tem seu ponto falho, quando permite que seu presidente consiga projeção nacional e não a entidade, como deveria ocorrer. Em razão da heterogeneidade de sua composição, o CRUB não consegue uma linha comum de ação e é usado como trampolim para os reitores que ocupam a presidência.

ABMES – (Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior) é uma associação que representa exclusivamente os interesses do setor privado, os “donos” dos estabelecimentos de ensino Superior. São 267 filiados (1997), responsáveis por 341 estabelecimentos com uma média de duas Instituições mantidas por mantenedora. Abriga, ainda, os estabelecimentos autárquicos de Ensino Superior (pessoa jurídica de direito público/ participação do Estado). Em quase sua totalidade, define-se como pessoa jurídica de direito privado com classificação em associações civis, sociedade civil ou fundações. Tem por objetivo a pluralidade de pessoas, o que lhe permite presença permanente em todas as formulações políticas, embora não faça parte do Fórum. Sua função principal é estar ligada ao processo de formulações políticas para o setor, transmitir a seus associados encaminhamentos e discussões ainda em desenvolvimento para eventuais participações, bem como usar de influência nos bastidores. Embora atualmente não se renove, utiliza-se de reprodução e divulgação entre os associados de documentos internos do CNE, e, mais, envia aos associados, cópias dos documentos produzidos no MEC/CNE/ Câmara Superior de Educação. Possui publicação de ordem interna, além, de promover veiculação de eventos educacionais, bem como possui, ainda, a Revista, bimestral, denominada “Estudos” informando sobre todas as mudanças legais do sistema de ensino superior, veiculando também questões e debates sobre o ensino contemporâneo, ampliando e diversificando os interlocutores. É altamente atuante.

ANUP – (Associação Nacional das Universidades Privadas) já representou o conjunto das universidades particulares laicas, confessionais e ou comunitárias.

ABESC E ANUP – (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católica) que congrega, ainda, todas as instituições católicas de ensino superior e (Associação Nacional das Universidades Privadas) que já representou o conjunto das universidades particulares laicas, confessionais e ou comunitárias. Ambas são aqui citadas para demonstrar os movimentos políticos de interesse que se operam no interior desses agrupamentos e, muitas vezes, voltados apenas ao aspecto financeiro.

ABRUC – (Associação Brasileira das Universidades Comunitárias) surgiu em janeiro de 1995, embora sua história remonte há dez anos anteriores. Em 1997 contava a Abruc com a associação de 29 universidades comunitárias, dezoito delas confessionais, dentre os quais dezesseis eram católicas, uma metodista, uma luterana e onze laicas. Embora seja nova, já teve por presidente: dois reitores, o primeiro o prof. Gilberto Sélber, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e o segundo o prof. Antonio Carlos Caruso Ronca, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ambos reitores, não sacerdotes de universidades católicas paulistas. Tornaram-se as primeiras entidades não federais beneficiárias de políticas específicas do MEC. A ABRUC preceitua cumprir todas as condições fixadas pela Constituição de 88 (art.213).

Um simples exame ou estudo das associações aqui citadas, bem como suas formas de atuação, levam à conclusão de que o sistema de ensino superior é complexo como campo político. Há disjunções e interseções que envolvem interesses que nem sempre serão as do grupo como um todo. Sofrendo oposições por parte do setor público e seus pesquisadores, mesmo nessa situação, existem manifestações racionais e sérias pelo seu acatamento como, por exemplo, esta: “... Sou absolutamente contra a existência de um modelo único e absolutamente a favor de um ensino estatal de ótima qualidade e gratuito, mas acredito que junto com o ensino estatal podem existir outras alternativas cuja condição de existência seja voltarem-se para o conjunto da sociedade e oferecerem um serviço de qualidade” (Ronca, 1996:151).<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Ronca, Antonio Carlos. Crise e reforma do sistema universitário. Debate. 1996

O processo de fragmentação ocorrido frequentemente entre essas entidades, longe de se apresentar ou de ser vistos como um fato desfavorável, deve ser observado como um fator positivo, pois é o que mantém vivo a política saudável da antinomia pública/privada e amplia os debates necessários em torno das políticas para melhorar a qualidade do ensino superior.

Assim mesmo, mediante a crítica mais contundente sobre a fragmentação das composições políticas que adotam as entidades privadas, um bom observador pode detectar que há realmente uma orientação quanto a essa movimentação e que as entidades permanecem unidas entre si, pois, sabe-se que a ABMES busca no judiciário respaldo para suas atuações reivindicatórias, ao passo que a ANUP e a ABRUC atuam no Congresso ou, melhor dizendo, no campo político. Resta apenas uma observação o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), por ser uma entidade pluralista, representando universidades federais, estaduais e municipais e ligada a entidades particulares e comunitárias não possui identidade própria, encontrando dificuldades para definir políticas como colegiado e não se afirmando como interlocutor do Governo pois não possui paridade absoluta na sua esfera de atuação para o desempenho do seu papel como proponente de políticas para o ensino superior.

“A relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente *escolásticas*, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários amadurecendo e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo em relação aos outros indivíduos... Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. (*Antonio Gramsci*)

A República, a partir de 1900, permite que a iniciativa privada crie estabelecimentos de ensino superior. Pode-se afirmar que essas instituições eram de iniciativa confessional católica ou das elites locais com o apoio de governos estaduais.

Nesse contexto, as escolas isoladas, voltadas para a formação de profissionais liberais, dissociadas da pesquisa, colaboraram para o aparecimento de uma universidade no país.

O Estado e a Igreja voltariam a unir-se quando da deflagração da 1ª Guerra Mundial diante da ameaça das idéias socialistas que corriam o mundo, levando a Igreja Católica a integrar e apoiar os setores da oligarquia dominante, o que lhe propiciou fortalecer-se politicamente.

Na década de 30 a luta entre as elites, denominadas laicas e católicas, na disputa em relação ao controle sobre a educação e o ensino superior, em especial, leva à aproximação política entre o ditador Vargas e a Igreja, interrompendo a separação que havia ocorrido com a República. O primeiro passo foi a autorização do ensino religioso nos cursos básicos das escolas públicas do Brasil (decreto de abril de 1931), o que não satisfez, entretanto, a elite católica. Certa de que não alcançaria o domínio do ensino público, a Igreja Católica criou suas próprias universidades. A disputa entre a Igreja e o Poder central do país para o controle da educação contribuiu para consolidação do ensino superior no Brasil.

Em busca de seus interesses, a Igreja mobilizou um grupo de intelectuais leigos que agiram em diferentes frentes e momentos. Assim, por exemplo, em 1931, Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athayde) em seu livro “Debates Pedagógicos”, criticou a Reforma de Ensino Superior do Ministro Francisco Campos que preconizava o afastamento do ensino religioso das escolas públicas e concluía sua crítica, dizendo: “Não resta aos católicos senão contar com as próprias forças. Só elas estão em condições de organizar uma universidade de base realmente espiritual em que as ciências do espírito não sejam sacrificadas às ciências de natureza nem estas às aquelas”. Defendia, assim, o religioso no ensino das escolas públicas.

Demonstrando, mais uma vez, suas convicções religiosas, Alceu de Amoroso Lima, em 1932, criou o Instituto Católico de Estudos Superiores e, na inauguração, declarou ser aquele momento o lançamento da semente da universidade católica no Brasil.

No final da década de 30, o Vaticano formalizou a intenção de a Igreja Católica criar sua universidade e incumbiu o Cardeal Dom Sebastião Leme, do Rio de Janeiro, confiando-lhe um mandato especial para tal fim<sup>21</sup>. Cumprindo o mandato especial, o Cardeal Leme designa dois professores, Pe. Leonel França e Alceu de Amoroso Lima para que, em conjunto, estudassem um órgão que seria responsável pela manutenção das faculdades católicas. Realizado na prática, o órgão mantenedor permitiu o surgimento de várias Instituições Católicas de Ensino Superior, entre os quais contava-se a futura Pontifícia Universidade de Campinas (PUCCamp).

Na realidade, a criação da primeira Pontifícia Universidade Católica, no Rio de Janeiro, em 1944, apenas representou o fim do pacto Estado/Igreja na história do Ensino Superior no Brasil. É interessante lembrar, no entanto, que a Igreja, em relação à sua busca de caminhos próprios para o ensino, nunca se afastou do Estado.

“No Brasil, ainda que as instituições superiores católicas não se definem como semipúblicas, a política da Igreja Católica em relação à educação superior sempre foi de reivindicar para si *status* especial, seja como responsável pelo ensino em nome do Estado, como ocorria no passado recente, seja, pelo menos, como provedora de um setor confessional alternativo ...” (Durham, 1994).

Enquanto confessional, apresenta seu ensinamento e suas atitudes dentro do ensinamento da Igreja Católica Apostólica Romana e se dedica hoje a três funções essenciais: ensino, pesquisa e extensão, podendo entender-se a extensão como otimização da universidade em proveito do desenvolvimento das comunidades onde estão inseridas com uma atividade adequada aos países em desenvolvimento.

---

<sup>21</sup> Camargo, Alzira Leite Carvalhais. Processo de Reestruturação da PUCCAMP: A Contribuição do Projeto Pedagógico – 1981-1984. 17

### 1.3 ENSINO NA PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

“... um filósofo acima de profissional, um missionário, um vocacionado, um civilizador, um formador de personalidade, um patriota, um sábio, um ser de deveres para com Deus, a pátria e para consigo mesmo”<sup>22</sup> (Perfil de aluno do ponto de vista da Puc-Campinas).

A universidade Católica de Campinas teve seu “início num aglomerado de cursos humanísticos, reunidos numa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e de uma Faculdade de Ciências Econômicas como a maioria das instituições de ensino do Brasil”, conforme Carvalhais Camargo <sup>23</sup> e, no artigo Breve Histórico da Educação Brasileira, <sup>24</sup> lê-se “fundada em 20 de maio de 1941 por iniciativa do bispo D. Francisco de Campos Barreto, a Sociedade Campineira de Educação e Instrução, para manter e administrar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Ciências Econômicas criada em junho e autorizada a funcionar através do decreto governamental em 18/11/41 inicialmente agregada à Universidade Católica de São Paulo”.

Em 1955, desmembra-se da Universidade Católica de São Paulo, dando início ao processo de interiorização do ensino superior no Estado de São Paulo e no país. As faculdades funcionavam na Rua Marechal Deodoro n° 1099, antiga residência urbana do Barão de Itapura (Joaquim Polycarpo Aranha), hoje apelidado de “Prédio Central”. Em 15 de junho de 1955, as *Faculdades de Campinas* transformam-se na Universidade Católica de Campinas (UCC). Entre as Faculdades incorporadas estava a Faculdade de Direito (FADI) e em 08 de setembro de 1972, o Papa Paulo VI concede à Universidade de Campinas o título de “Pontifícia Universidade Católica de Campinas”.

---

<sup>22</sup> SÁ.. Jeanete L. M. de. O projeto gerador e a ação inicial da PUCCAMP, Tese Mestrado, 1984 p.91

<sup>23</sup> Idem. O projeto gerador e a ação inicial da PUCCAMP, Idem p.31

<sup>24</sup> Campos, Rui Ribeiro de. Breve Histórico da Educação Brasileira. Cadernos do ICH da PUCCAMP n°2.1993

Seguindo a orientação de ordem interna, a PUC-CAMPINAS, juntamente com as demais Universidades Católicas, em 1945, adota o novo marco doutrinal substituindo a idéia de reforma das estruturas sociais pela idéia da transformação no sentido de Justiça Social.

Assim, o ensino deverá observar, no desenvolvimento do processo educacional, estes princípios: ser uma Universidade centro de educação com rigoroso ensino; centro de investigação crítica, objetivando total integração e centro de cultura geral. Quanto ao cidadão a formar, deverá ser ele histórico, situado, emancipado, compromissado com a humanização das estruturas sociais.

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base (LDB), a qual, segundo os críticos, tinha caráter nitidamente tendencioso, favorecendo o ensino particular e ressaltando o fato político de que a União Nacional dos Estudantes (UNE) conclamava a continuação da luta pela escola pública, democratização do ensino e pela real reforma universitária.

O golpe de 1964 impediu a função crítica da universidade, valendo-se da expulsão e repressão de professores e alunos. Os movimentos dentre eles os estudantis (UNE), dos intelectuais ligados á área da educação entre outros grupos que surgiram pela mudança no ensino levaram, em 1968, à decretação da Reforma Universitária.

Em 1968, a democratização do ensino superior gerou... “um conjunto de contradições. Em primeiro lugar, a ideologia da igualdade educacional revelou os limites reais. Isto implicou, em segundo lugar, a desvalorização dos diplomas, o aviltamento do trabalho e dos salários dos professores universitários e, finalmente, o puro e simples desemprego. Em terceiro lugar, e, como consequência, a universidade se mostrou incapaz de produzir uma cultura útil”.(Chauí,1980:32).

A UNE vai às ruas, cumprindo a promessa de 1961, em luta pela imposição da Lei 5540/68, antecedida por outras medidas (i) legais relativas à matéria, devendo-se destacar o AI-5 (1968) e o Decreto-Lei 477/69 que silenciou a imprensa, professores e alunos e todos os segmentos da sociedade que se opunham a tais mudanças que reformaram o ensino superior no país.

Dessa forma, o ensino passa a ser considerado e praticado dentro da lógica empresarial, deixando de atender os esforços efetuados até então para a criação de uma universidade crítica, ocorrendo a massificação do ensino sob a capa de uma falsa democratização e, como era de esperar, ocorreu o desemprego.

Finalmente, a formação de elites de dirigentes foi substituída pela formação de mão-de-obra para atender o mercado imposto pelo capitalismo monopolista.

A essa altura, um fato novo entrava para a história da PUC-Campinas (1968), quando o Diretor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras impediu a matrícula de um aluno da Pedagogia, negando-lhe, ainda, o direito de defesa. Alunos de todos os cursos e um grupo de professores tentaram administrativamente reverter o ato, ocorrendo na ocasião a ocupação do “Pátio dos Leões”<sup>25</sup> pelos alunos. Os professores, quase todos, foram demitidos e os alunos em greve viram que não haveria possibilidade de acordo e retornaram às aulas. Por essa ocasião a Universidade tornou-se excessivamente autoritária e extremamente burocrática.<sup>26</sup>

Nos anos 80 movidos pela avaliação institucional da Puc-Campinas seus professores e pesquisadores logram uma união interna participativa ao estabelecer a idéia nuclear para os debates que promoveu: *a busca da qualidade do ensino superior que deveria ser prioritária na agenda da universidade.*

---

<sup>25</sup> Pátio dos Leões (Prédio Central – local que os alunos de Direito utilizam para suas reivindicações

<sup>26</sup> Cadernos do I.C.H. – Núcleo de Pesquisa. PUCCAMP n/ 2 1993.fl.55

Em 1996, (Lei 9.131/95), ocorre a resolução do Ministério da Educação e do Desporto em instituir o “Provão” (Exame Nacional de Cursos Superiores) inicialmente para os cursos de Direito, Administração e Engenharia, pelo fato de possuírem essas faculdades o maior contingente de alunos matriculados, ocorrendo resistência por parte das Instituições de Ensino Superior do país. Tal prática tinha como ainda hoje tem o objetivo de avaliar os cursos de graduação visando a melhor qualidade para o ensino superior, especialmente no setor privado, avaliando, ainda, a titulação e o regime de trabalho dos docentes buscando, comparar as diferenças apresentadas por essas instituições na qualidade de ensino que são ofertados aos novos profissionais. Foi um trabalho árduo, uma vez que deveriam considerar a natureza institucional ou estatuto jurídico diante da diversidade dos estabelecimentos – universidades comunitárias; universidades particulares e instituições superiores não privadas (federações, escolas isoladas e/ou integradas).

A avaliação dos cursos de Direito em 1996 ocorreu somente na avaliação quanto aos formandos, uma vez que, segundo o MEC, as Instituições de ensino não apresentaram as informações sobre titulações e regime de trabalho de seus docentes.

No caso da Puc-Campinas, especialmente na unidade de Direito, o alvoroço foi apenas do alunado que se atemorizou, mas foram convencidos a participar e, desde então, há uma acirrada competição entre as instituições particulares e destas com as do setor público.

Em 1997, a avaliação realizada no setor privado nos três cursos-base do Provão resultou numa melhoria dos conceitos obtidos, especialmente no fator titulação dos docentes e regime de trabalho. Uma atenta observação, porém, permite concluir que os conceitos dos alunos não acompanharam as modificações ocorridas, talvez pelo fato de que os novos docentes titulados não teriam tido tempo suficiente para implementar as transformações esperadas ou não teriam assumido suas funções nas salas de aula. O fato permitiu concluir que as Escolas Superiores estavam apenas preocupadas com o formalismo das exigências legais de um terço de mestre ou de doutores em regime de tempo integral para, assim, enfrentar a avaliação, gerando não a melhora desejada do

ensino, mas, sim, o atendimento ao aspecto formal. Tal assertiva encontra apoio no boletim a seguir transcrito.

No ano 2000, no Boletim da APROPUCC (Associação dos Professores da Puc-Campinas) no seu nº11/00 (24/10/00) é veiculado o artigo “Reitoria divulga novo pacote antidemocrático”, com o subtítulo E MOVIMENTO DOCENTE CONQUISTA MAIS UMA VITÓRIA! Embora de caráter particular, percebe-se uma movimentação interna nas universidades e faculdades particulares no sentido de cumprir as exigências do MEC sem, entretanto, cumprir as obrigações nelas inerentes. *Vale transcrever trechos do artigo e do alerta para entender e perceber a luta dos docentes da PUC de Campinas diante da necessidade de reafirmar os pressupostos que norteiam o projeto de Universidade, da sociedade e dos docentes.*

“A Reitoria apresentou três documentos sobre Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), estágios curriculares e modulação, na última terça-feira 10, véspera do feriado, quando a Universidade já estava praticamente esvaziada”

“O texto extremamente mal elaborado, misturando trechos colados de outros, apresenta uma redação ambígua e, em muitos momentos, faz generalizações no mínimo perigosas, definindo se o seu destinatário é o aluno ou se é cliente e portanto não deixa claro, ou não quer explicitar se a preocupação é com o pedagógico, ou com oferecimento de um produto de consumo”

“...Ao se dirigir ao papel do professor, *como aquele* que muitas vezes assume o papel de aprendiz no lugar do aluno e muitas vezes até aprende com o aluno, desconsidera a importância da dialética no processo de ensino e aprendizagem, no qual as experiências devem ser compartilhadas, o conhecimento deve ser construído e reconstruído em parceria, como forma de amenizarmos, e se possível

eliminarmos, os modelos autoritários.”

“...Estamos falando de fazer, aprender, ensinar, construir e reconstruir com “o outro” e não pelo “outro” ...“Cria a figura do *funcionário - docente* de forma mal explicada e joga a responsabilidade da procura por estágios aos diretores de unidades acadêmicas, eximindo a Universidade do compromisso que, em tese, deveria ter com a sociedade...”

“..A insistência da comunidade universitária em se posicionar frente às investidas, neo-conservadoras da Reitoria, é que tem nos permitido como cidadãos e educadores, continuar em frente na luta de resistência.

As atitudes acima mencionadas estão intimamente relacionadas com as mudanças que estão ocorrendo na Pontifícia Universidade Católica de Campinas levadas pelas novas exigências constantes da nova Lei de Diretrizes e Base (LDB). Os docentes desejam ser ouvidos e desejam igualmente participar da construção de um ensino melhor para a sociedade brasileira.

Como acontece na área do ensino e, em especial, na área do Ensino Superior, mudanças anunciadas geram expectativas e esperanças entre os docentes e não foi diferente quanto à Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual *já vigora*, embora estivesse prevista sua vigência para o ano 2001. Como costuma ocorrer, a referida lei não é tão nova assim, pois foi discutida à exaustão. Não se levou em consideração, todavia, nos questionamentos havidos, a sociedade civil, pois, nem sequer foram ouvidos convenientemente os grupos que possuem interesse financeiro no setor, o que os deixa alheios ao processo. O grupo governamental insiste em prescindir de toda e qualquer ajuda por se julgar altamente qualificado e conhecedor da real necessidade do país. Por tratar-se da Educação Nacional, foram postas nela todas as esperanças do grupo social envolvido

sobre o novo rumo do ensino neste país no que tange ao desenvolvimento que a LDB possa implementar quanto ao recurso ao trabalho, à sociabilidade e à cultura.

A Lei nº 9.394 de 20.12.1996 (LDB) está sendo implementada com uma grande expectativa de que gere justiça e contribua para o aperfeiçoamento da cidadania (art.2º) tão alijada pela educação neste país. Nasceu a Lei com a pretensão de eliminar as barreiras elitistas do ensino (art.3º incisos I; II; VI) procurando dar a todos o que lhes é devido por Direito dentro de uma sociedade que se diz democrática. O que se percebe no entanto, é que a Lei manteve o “status quo” com pequenas modificações diante das exigências do “neoliberalismo” que informa a política brasileira hoje.

Conforme Brzezinski<sup>27</sup> “Apesar de, no discurso oficial, inclusive na nova LDB/96 e também no dizer dos detentores do capital, a importância da educação escolar sofre conseqüência do descaso das ações sucessivas de desvalorização social e econômica dos profissionais da educação e do desmantelamento do ensino superior. O governo insiste em apontar este nível de ensino como improdutivo e corporativo, argumentando que se faz necessária e urgente a sua privatização para aumentar a produtividade e torna-lo competitivo.”

O que preocupou sempre e ainda preocupa a Nação quanto à promulgação da LDB é o momento da transição, ou seja, a passagem para o mundo globalizado que requer visão moderna e exige adaptação a uma sociedade *obrigada* a se integrar a um contexto mundial, sofrendo particularmente a influência mais acentuada norte-americana, experiência que, em 1968, já resultou desastrosa para a educação brasileira.

Nos seus primeiros passos, a LDB é frustrante, em razão do autoritarismo, que reforça a exclusão ao permitir mudanças que, na realidade, tornarão o acesso à Universidade, mais uma vez dificultado, impedindo-se a tão sonhada *educação para todos*, capaz de garantir a democratização do ensino.

---

<sup>27</sup> Brzezinski, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades (org.) in LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. S.P. Cortez. p.149. 2000

Os princípios norteadores para a realização desse objetivo, os quais deveriam ser implementados e talvez nunca o sejam, estão praticamente em todas as falas de educadores, sociólogos, filósofos e estudiosos da educação, altamente capacitados, mas nunca ouvidos. São suas recomendações tendo em vista a educação formal:

? igualdade de condições de acesso e permanência na escola;

? liberdade de ensinar e de pesquisar;

? respeito à liberdade e mútua tolerância entre as escolas públicas e privadas;

? ensino fundamental, médio e superior gratuito, inclusive aos que não tiveram oportunidade no momento apropriado.

Finalmente, a garantia de todos os princípios inseridos nos artigos da Constituição (206 a 208), entre os quais aqueles não incluídos na LDB, ou seja: a liberdade de pensamento e de expressão; o ensino com padrão de qualidade e vinculação entre trabalho e educação visando o social, voltando-se ao homem comum brasileiro que faz jus aos bens da nação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9493/96, votada e aprovada em 17 de dezembro de 1996 corresponde ao substitutivo apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro após passar por discussão e sofrer modificações na Câmara Federal.

Após a aprovação da atual LDB em 1997, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a Associação Nacional de Educação (Andes) assim se manifestaram:

“A Lei 9.394/96 não é o desaguadouro dos esforços de parcelas organizadas das sociedades civis e política que, a partir da Constituição Federal de 1988 fizeram o possível

para construir uma LDB democrática e adequada aos interesses da maioria da população através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O descaso governamental para com tal esforço foi notório, sobretudo pela criação do Conselho Nacional de Educação, do Fundão e do Provão, antecipados à LDB, mas em consonância com o projeto Darcy Ribeiro/MEC/organismos internacionais. Tal projeto, propalado como enxuto e descentralizador, não é nem uma coisa nem outra – é quase sempre omissivo e com tendências centralizadoras. Ele forneceu o arcabouço da LDB, mas é inegável que tenha se apropriado de fragmentos do projeto originado na Câmara Federal (da Comissão de Educação): a Educação Especial (capítulo V), a categorização das instituições de ensino (art.19), a definição de diretrizes para o ensino médio (art.36), o estímulo ao acesso e à permanência do trabalhador na escola (art.37), o aperfeiçoamento profissional continuado (art.67II), entre outros” (Fórum Nacional em Defesa da Escola pública, 1997).

Confrontando a manifestação anterior com a manifestação de 1990, a entidade afirmava: “A ANDES apesar de ter-se manifestado durante todo o processo de discussão e votação da LDB na Câmara Federal, nem por isso está de acordo com o resultado do projeto em sua totalidade. Questionam-se aspectos formais do texto, entendendo-os, por demais minucioso e descritivo para uma lei que deve orientar ações tomadas em diferentes conjunturas...”

Pode-se deduzir dessa reação contraditória sobre os dois projetos de LDB que a lei revela parcialidade de comportamento dos interesses dos grupos envolvidos, quaisquer que sejam esses interesses ao tratarem da Educação no Brasil. Não há lei, por mais perfeita que logre o consenso.

O setor de ensino público tem sempre batido na mesma tecla, especialmente em relação ao Ensino Superior, segundo a qual a comunidade acadêmica realiza a crítica social, considera-se agente transformador da sociedade, é o baluarte na defesa da democracia e o único setor capaz de realizar um ensino eficiente.

Embora receba dotação orçamentária, goza, no entanto, o Ensino Superior público de autonomia financeira jamais concedida a qualquer outro setor público, e mesmo o setor de ensino público fundamental e o ensino médio, que dependem de verbas estaduais, não gozam da autonomia garantida às Universidades. Não há que negar o fato de que muitas universidades públicas brasileiras têm se distinguido nas pesquisas e que muitas delas já poderiam viver de verbas próprias, se pudessem comercializar livremente os resultados das pesquisas desenvolvidas, citando-se por exemplo as unidades de tecnologia, saúde e agronomia.

Ao Estado resta o papel de mediador nessa disputa entre o público e o privado, embora as diferenças sejam somente com referência às dotações que recebem.

Há, ainda, aqueles que, enxergando mais longe, percebem que o Estado neoliberal deseja, na realidade, privatizar o ensino público orientado pelos organismos internacionais.

O capítulo IV da nova LDB, relativo ao Ensino Superior, possui quinze artigos e apresenta alterações que buscam uma possível convivência entre os setores público e privado. Quatro desses artigos trazem alterações significativas na regulamentação do ensino superior, em geral, e do privado, em especial. (arts. 45;46;52 e 53 com seus incisos) explicitando que a educação superior é de competência do âmbito público e privado com vários graus de abrangência e que a autorização e reconhecimento dos cursos (superiores) terão prazos limitados, sujeitos á avaliação para renovação.(arts. 45 e 46) e que *forma os quadros profissionais, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano* dispondo nos arts. 52, 53 e seus incisos sobre as universidades como local de formação dos quadros profissionais, bem como declarar a autonomia. (LDB em anexo).

Todos sabem, porém, que é um desejo utópico, pois os textos apresentados não demonstram o compromisso das *autoridades* em realizá-los, haja vista às iniciativas do governo que antecederam a implementação da LDB, ou seja, a criação de um Conselho Nacional de Educação: Lei nº 9.424/96 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a criação dos Exames Nacionais de Cursos de Graduação em que as exigências pesam sobre o ensino público e o ensino privado. Tais exigências talvez sejam mais severas em relação ao ensino público por ser este setor financiado pelo Estado (dinheiro do povo), mas bastaria apenas uma fiscalização *real e eficaz* para coibir qualquer desvio além daqueles a que se destinam as verbas.

O financiamento do setor privado pelo Estado, se necessário, deveria ser cuidadosamente estudado e planejado, uma vez que esses setores, desde o Império, costumam ser custeados pelo Estado, que ignora as aberturas constantes de novos setores da educação privada. É hora em pensar que, se os cursos, no caso, dessem prejuízos, não existiriam os *megaprodutores* da educação, como os que surgiram no Brasil a partir de 64. Considerem-se os cursinhos universitários que se transformaram em cursos superiores privados e mesmo em universidades particulares. As propostas falam em *despreocupação* com o lucro. A triste realidade obriga a pensar nos excluídos que sustentaram não só a classe empresarial do ensino nacional, mas também os demais exploradores do ensino no país, mediante alianças com parceiros estrangeiros detentores da visão globalizada diante da demanda do *mercado*. Repete-se hoje a história iniciada com a República, com certeza porque, ainda hoje, não há uma sociedade civil articulada. (grifamos)

Acresce que a nova LDB não inova, pois deixa entrever o resguardo do neoliberalismo, além do repúdio que sofreu quando de sua discussão e os expurgos ocorridos na Câmara, eliminando-se as conquistas universais já ocorridas e asseguradas em outros países. Demonstrou-se, mais uma vez que, na realidade, trata-se de um texto que não corresponde às reais necessidades do país, pois, sabe-se que o povo, na sua maioria, jamais alcançará e usufruirá os princípios que nortearam a lei, que não assegura compromisso por parte do governo para com a sociedade brasileira, permitindo-se, mais uma vez, a prioridade das elites no direito à educação.

Ao cidadão comum estranha o fato de que a leitura da nova LDB revela cuidado excessivo mesmo dos acadêmicos na crítica à nova Lei. Nem tudo na lei é suscetível de crítica e nela registram-se mesmo avanços, mas, se, na realidade, a

democracia e a liberdade que o país vive é real, por que as vozes são veladas e temerosas, mesmo quando se pretendem contundentes? Pergunta-se, então, por que o temor de discuti-la e de cobrar a sua prática?

#### **1.4 A FACULDADE DE DIREITO DA PUC-CAMPINAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE**

“Os jovens de hoje são convocados a escolher, a tomar decisões que até há pouco tempo eram definidas por autoridades externas ao indivíduo: o Estado, a família, a Igreja até mesmo a empresa. Ensinar a escolher constitui, por isso, uma tarefa importante da educação para a paz e a democracia”<sup>28</sup>

Fundada em 16 de abril de 1941, de acordo com a legislação em vigor, e homologada em 16 de dezembro do mesmo ano pelo Decreto nº 30.282, a Faculdade de Direito (FADI), tendo como diretor Monsenhor Emílio José Salim, foi autorizada a funcionar em dezembro desse mesmo ano e devidamente reconhecida em 29 de dezembro de 1954 pelo Decreto nº 36.683.

Quanto ao seu funcionamento, desde seu início até a presente data segue o preceituado pela legislação de ensino de responsabilidade do governo federal. Assim, hoje, embora em mudança, o processo atende à ordem governamental: os alunos são avaliados por meio de quatro provas bimestrais obrigatoriamente escritas, cuja média para aprovação deverá ser, no mínimo, 5,0 (cinco). A falta no dia da aplicação de uma das Verificações Obrigatórias permite ao aluno requerer, no prazo de 05 dias após sua aplicação, o direito à

---

<sup>28</sup> Tedesco, Juan Carlos. O Novo Pacto Educativo. S.P. Ed. Ática, 1998. p.83.

2ª chamada. Em um exame final, caso seja necessário, a média para aprovação, mediante uma única verificação, deverá ser, do mesmo modo, no mínimo, cinco.

Existia, ainda, a questão de dependência quando o aluno fica impossibilitado de fazer a matéria que dá seqüência ao estudo. Por exemplo: o aluno em dependência em Teoria Geral de Estado estaria impossibilitado, no ano seguinte, de cursar Direito Constitucional, embora tenha sido aprovado nas demais matérias, uma vez que a aquela disciplina é pré-requisito para esta

Solidificada em suas bases, a Faculdade de Direito da Puc-Campinas encontra sua identidade e, nos anos entre 80 a 90, dentro do contexto universitário, criou Assistência Judiciária nos quais, além do exercício jurídico, o aluno estagiário realiza uma tarefa social. A FADI, ainda, implementou monitorias, procurando dar apoio ao alunado, complementando o embasamento teórico recebido e, desde 1991, vem discutindo internamente as necessidades de atualização dos currículos por meio de debates, inserção de novas disciplinas e uma avaliação interna constante do corpo discente e docente.

Ainda assim, para os padrões modernos, é extremamente formalista, calcada no modelo da Universidade de São Paulo (USP), com uma formação humanística centrada no homem e na sociedade, desenvolvendo a cultura e a ciência de acordo com os ensinamentos religiosos que norteiam todas as instituições administradas pela Igreja.

Embora, caminhando, figurativamente falando, na contramão de todos os ganhos pedagógicos para que a instituição se pautasse pela eficácia e democracia (veja-se, por exemplo, a questão do “autoritarismo”, ainda existente em alguns setores da instituição) está entre as primeiras do país no Provão. Vem realizando sua tarefa no “ranking” estabelecido no país pelo MEC, embora, de modo difícil de entender, até mesmo contraditório, a instituição toda: alunos, professores e funcionários administrativos empenham-se em uma melhora de qualidade no seu ensino, buscando a *perfeição* que, todavia, se sabe utópica num país como o Brasil carente de uma administração governamental voltada inteiramente à implementação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, é preocupação da Faculdade de Direito da PUC-Campinas formar:

- **bons técnicos:** que no dia-a-dia apliquem a lei a casos concretos;
- **cidadãos:** voltados também para o social, além da obrigação contida no artigo 205 Constituição Federal (1988);
- **cidadãos éticos:** com acatamento ao determinado pela Ordem dos Advogados do Brasil e, especialmente, conscientes de suas obrigações como cidadãos e profissionais.
- **além de advogados:** como as demais Faculdades de Direito, esta abre um leque de opções diferentes, sem deixar de lado a preocupação em formar o *cidadão* ético em todos os segmentos em que ele deverá atuar.

Até o ano (2000), o curso de Direito teve a duração de cinco anos e funcionava em dois períodos: o matutino e o noturno. No ano de 1995, cresceu com a abertura de novas classes, oportunizando um número menor de alunos por classe, redução, no entanto, pouco significativa, uma vez que as classes continuam numerosas, longe do ideal preconizado pela maioria dos professores, isto é, quarenta alunos por sala com acomodações razoáveis, o que não acontece.

A FADI é ainda uma Faculdade tradicional e extremamente formalista. Os alunos são selecionados, até o presente momento, pelo vestibular geral da Universidade realizado no final do ano. O curso tem enfrentado o reflexo dos problemas ocasionados pela avaliação determinada pelo MEC aos alunos do ensino intermediário, para os quais se recomenda a não retenção. Disso resultam, com certeza, alunos iniciantes em Direito que apresentam condutas desobrigadas em relação a ordens internas. Tal rebeldia, também, vem sendo reforçada, provavelmente, pela liberalidade extrema dos cursos que freqüentam para o vestibular. Assim, se expressa o D.Dr. Juiz José Renato Nalini – Coordenador de Cursos

de Aperfeiçoamento, destinado a reciclagem de juízes. In Formação de Juízes (p.134/135): “ Convivem, as Faculdades, com a realidade de um alunado de falhas profundas em sua formação básica. Reduzida capacidade de comunicação, pois escasso o tempo dedicado à leitura e ao ato de escrever – hábitos que não só deixa de cultivar, mas ainda despreza – dificuldade de abstração, ausência de qualquer método para o estudo e a pesquisa” e mais “ ...O processo educacional em si converteu-se numa atividade rotineira, desvinculada de suas finalidades últimas. E o reflexo disso está nas gerações despreparadas, perplexas diante da vida, sem grandes ambições, a não ser aquelas imediatistas e artificiais carências criadas pela mídia, que os formados pretendem satisfazer de forma hedonistas.” “A escola particular, que poderia converter-se em gueto das elites culturais, não tem – como regra – se portado diversamente. É uma empresa – e muito lucrativa – e seu compromisso é com a preparação dos jovens para a estúpida maratona competitiva dos vestibulares, formando profissionais que se envolvem no plano universitário apenas para responder a uma imposição da sociedade de consumo.” “... E é desse universo que sai o futuro bacharel, quase sempre sem pressentir que, poucos anos depois, será juiz, agente político a exercer função que exprime uma parcela da soberania do Estado.”<sup>29</sup>

Assim, atualmente, embora não generalizando uma parcela dos *melhores alunos da região* selecionados no vestibular, chegam a FADI (alguns) questionadores quanto a seus direitos e quase sem conhecimento da responsabilidade quanto aos seus deveres, pois lhes foi passada anteriormente a idéia somente de direitos e quase nenhuma obrigação a não ser ultrapassar o vestibular.

A faculdade, no momento, está alterando seu currículo e alterando o curso, antes anual, para semestral, em observância à recomendação do MEC gerando internamente discussões sobre a viabilidade e acerto das alterações, pois muitos acreditam que a fragmentação irá romper uma tradição de união entre as turmas que se formam a cada ano e essa posição e apóiam-se na fala de Chauí<sup>30</sup>,

---

<sup>29</sup> Nalini, José Renato. A Formação do Juiz. In Formação Jurídica. 135

<sup>30</sup> Chauí, Marielena de Souza, Descaminhos da Educação Pós-68, p. 37

“A fragmentação da graduação, dispersando estudantes e professores, visa impedir a existência acadêmica sob a forma da comunidade e da comunicação – não há *turmas* e sim conglomerados humanos que se desfazem ao final de cada semestre”.

Embora, muitos acreditem ficar resguardada a unidade do ensino ministrado ao longo de cinco anos, é inegável que fica impedida a união dos alunos em classes e que, portanto, fica prejudicada *a unidade de seus alunos até o quinto ano*, impedindo-se a solidificação das amizades e a solidariedade para as lutas internas e, muitas vezes, até para lutas na vida fora da faculdade.

## **1.5 A FACULDADE DE DIREITO PUC-CAMPINAS:**

### **Composição, Atividade e Ingresso**

**Da Estrutura:** Órgãos de direção: A Diretoria; a Vice-Diretoria; a Congregação e o Conselho Departamental.

A Diretoria – Esta é órgão executivo e de coordenação, fiscalização e supervisão da Faculdade. O cargo é exercido pelo Diretor que representa a unidade no Conselho Universitário, no Concep e perante as autoridades universitárias, bem como em quaisquer atos públicos e nas relações com órgãos da administração pública, instituições científicas e entidades particulares;

A Vice-Diretoria – Órgão participante da administração, com direito a voz e voto nas reuniões do Consun, da Congregação e do Conselho Departamental. (vigorou até 1999)

A Congregação – Constitui-se do Diretor (presidente) docente, qualificado em qualquer categoria ou nível; do Capelão Auxiliar da Unidade e dos representantes dos

Docentes e do Corpo Discente, indicados na forma da lei e de acordo com as disposições do Regimento Geral, em número igual ao da quinta parte dos docentes, desprezada a fração e representante do Corpo Técnico Administrativo da Unidade.

O Conselho Departamental deixou de existir no ano 2000.

Secretaria - Administrativamente, a Secretaria de Direito opera com uma funcionária Assistente Administrativa, responsável pelo Posto de Atendimento (PA) e mais oito funcionários internos e dois funcionários, dando atendimento na sala dos professores. Todos, sem exceção, sabem executar as várias funções burocráticas internas, o que significa que nenhum serviço a ser prestado aos alunos ficará sem atendimento na ausência de um deles.

São órgãos complementares:

Os Departamentos, atual Conselho de Unidades: A Monitoria e Instrutoria, a Assistência Judiciária Dr. “Carlos Foot Guimarães”, os Cursos de Complementação e Extensão Universitária, a Pós-Graduação “ Dom Agnelo Rossi”, o Mestrado em Direito Processual Civil e também: a Biblioteca; a Revista Jurídica, o Núcleo de Pesquisa Aplicada ao Ensino Jurídico.

1. Monitoria e Instrutoria: Primeiro degrau para a formação do docente é privativa dos alunos da Faculdade, ressalvada as exceções, previstas no seu Regimento Interno.

A Instrutoria – seria a seqüência normal da monitoria e seus cargos eram providos por concurso apenas aos portadores de certificado de exercício de monitoria por, no mínimo 2 (dois) anos. Deixou de existir no ano 2000.

2. Assistência Judiciária Dr.Carlos Foot Guimarães – Funciona com um coordenador advogado; quatro advogados orientadores, não necessariamente

professores da casa, todos convidados (não há concurso); vinte estagiários dos 4º e 5º anos, selecionados por concurso interno e, em havendo empate, consideram-se as notas obtidas no curso. A assistência jurídica é gratuita contando com três funcionários. Conta, ainda, com uma Assistente Social e uma estagiária de Assistência Social cedida pela Faculdade de Ciências Sociais.

Como o setor de estágio não abrange todos os alunos dos quartos e quintos anos, possui a Faculdade, dentro da Puc Central, o Programa de Estágio no qual os alunos, mediante um requerimento, se inscrevem para o estágio externo, obtido na comunidade advocatícia, sendo, então, uma funcionária encarregada de controlar as horas obrigatórias (300), exigência do MEC do estágio feito fora da Faculdade.

Para os alunos que não conseguiram estágios, é nomeado um professor orientador que determina estudos e trabalhos práticos, cuja correção avaliativa lhe permite cumprir 300 horas obrigatórias referentes ao estágio exigido pelo MEC e supervisionado pela OAB.

3. Cursos Complementares – Aos alunos, em geral, desde o primeiro ano, são ministrados cursos à parte do programa, como complementação do conhecimento jurídico. Como não são cursos obrigatórios, os alunos têm a opção de se matricular naqueles cursos que desejam frequentar. O programa destina-se a suprir algumas carências permanentes, ou eventuais.

4. Pós-Graduação – Aos alunos formados são oferecidos cursos de especialização em Direito como, por exemplo, o curso de Direito Internacional, de Direito Tributário/Financeiro, entre outros, com alta demanda.

5. Mestrado – No ano 2000, a Faculdade está começando a formar os primeiros mestres em Direito Processual Civil, curso ainda não aprovado pelo MEC. O mestrado funciona também no prédio central. Teve grande aceitação na comunidade campineira e nas

idades próximas. Faz parte do curso um corpo docente fixo para as matérias básicas, bem como convidados: professores doutores e causídicos de notório saber.

A Biblioteca Central, destinada ao corpo docente e discente funciona de manhã e à noite, situa-se no prédio central. A Revista Jurídica é órgão de pesquisa científica e ensino crítico do Direito encarregado de propagar o conhecimento jurídico e um Núcleo de Pesquisa Aplicada ao Ensino Jurídico que visa o desenvolvimento da pesquisa na Unidade, buscando atribuir um caráter dinâmico ao ensino jurídico.<sup>31</sup>

## **ANO 2001 – “MODULAÇÃO DO CURSO” – PROJETO PEDAGÓGICO**

O Projeto de Reestruturação Curricular da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Projeto Pedagógico), diante a necessidade “percebidas pelos docentes e discentes expressa em Fórum Interno realizado em 1994 sofreram alterações sem no entanto mudar a essência do velho currículo.” Assim, em fins de 1999 um Grupo de Trabalho, constituídos por professores e alunos, buscou fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, com base nos art. 3º incisos III, VII e IX, 43, incisos I, III, VI, 53, inciso II e parágrafo único seguindo ainda a Portaria nº 1.886/94 formalmente vigente na data da feitura do documento, informando que: “não se perde de vista o caráter comunitário -confessional da Universidade Católica” que elaboraram o novo Projeto Educativo no qual procuraram concretizar:... “a meta ideal de um curso jurídico, realmente comprometido com os interesses políticos, no mais nobre significado desse termo, ou seja o da ação humana de si mesma no seio da sociedade, seria por um lado afastar-se do rígido positivismo que freqüentemente marca os cursos jurídicos. Perseguir a compreensão do real papel do direito e de seu conhecimento na vida social, recusando um cientificismo estéril e pedante, mas também sem dissolver-se o estudo e a reflexão em outros campos do saber, com a total perda da perspectiva jurídica, sem ganho para ninguém.” (fls.09/10). ...Com vigência prevista para o novo currículo a partir de 2001 em um curso de dez semestres e uma carga horária de 4080 horas “aí incluídas as atividades dos alunos no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e as práticas formativas (PF), além das aulas teóricas.” (p.19) Contempla, ainda, “atividades complementares (pesquisa e extensão)

---

<sup>31</sup> Dados coletados em Normas de Interesse do Corpo Discente da Faculdade de Direito da PUCCAMP

preceituada no art. 4º da Portaria nº 1886/94 MEC, buscando com isso garantir um espaço aberto para que cada aluno complemente os conhecimentos que entenda necessários para a sua completa formação profissional.” Carga prevista em 210 horas, distribuídas em atividades variadas, ..” “compreendendo disciplinas de outros Cursos da PUCCamp ou de outra IES em áreas afins (72 hs.); monitorias (35 hs); cursos de línguas (70 hs); informática (70 hs.); projeto e programa de pesquisa (70 hs); assistência e defesas de monografias, dissertações e teses (35 hs); eventos diversos (70 hs) e projetos e programas de extensão (70 hs) .A carga máxima por atividade específica permite que o aluno possa optar “pelo que mais lhe convier, ajustada entre aluno e professor e/ou coordenador de curso/estágio.” E “As atividades complementares, integradas por atividades de ensino pesquisa e extensão, podem ser cumpridas durante o curso, à escolha do acadêmico e ajustada com o Coordenador de Curso, comprovadas através de formulários específicos, para fins de integralização do currículo”. As atividades promovidas na própria Instituição são automaticamente validadas, e as promovidas por outras Instituições necessitam de validação pelo coordenador do curso, nos termos regimentais”. (Projeto de reestruturação curricular da FADI p.34/35)

Ainda, “Os programas e projetos de extensão visando a divulgação e atualização de conhecimento, ao enriquecimento cultural interdisciplinar, vinculado à pesquisa e ensino, possibilitando a revisão contínua dos objetivos do curso, bem como contribuindo ao desenvolvimento de novas potencialidades e competências complementares à formação acadêmica”. (p.36)

“Também os programas e projetos de extensão não se restringirão a PUC-Campinas, transpondo as suas fronteiras para alcançar a coletividade, Instituições Públicas e Privadas”.

Assim a Faculdade de Direito elaborou um projeto de “Reestruturação curricular no qual foi apresentada a modulação do curso, que passou de anual para semestral.”

Houve a inovação de espaço reservado a “Temas Atuais” e à Monografia no final do curso que passam a ser obrigatórias, além das Práticas de Formação que o aluno nesse primeiro ano ainda, têm demonstrado que não assimilou bem às 17 horas/aulas dedicadas às práticas de formação mas dúvida, esta, justificável por ser ainda de aplicação recente.

Quanto ao estágio observou-se o recomendado pela Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos observando-se o disposto no item Fundamentação que alerta ser este objeto de consideração no “Artigo 82 da Lei nº 9394/96 que atribui como competência dos sistemas de ensino o estabelecimento de normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Em seu parágrafo único, indica-se, ainda, que o estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo de empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária na legislação específica. Há de se apontar que tal artigo da Lei nº 9394/96 ainda não foi regulamentado. Entretanto, cabe ressaltar que tal regulamentação, quando for emitida, não disciplinará, as normas a serem adotadas pelas universidades, que têm autonomia para dela virem a se valer, a seu critério, como orientadora de suas práticas de estágio.” (p.49/50 da série acadêmica nº 16 da PUC-Campinas).

Entre os parâmetros conceituais, estratégicos e operacionais para o projeto institucional de estágio da PUC-CAMPINAS (fls. 52 da série acima citada) destacam-se os itens 3 e 7 a seguir transcritos:

“3. O Estágio Curricular deve ser direcionado para um olhar crítico ao conhecimento aplicado, à cultura da comunidade profissional, às relações interpessoais e interprofissionais no ambiente de trabalho, à relevância e pertinência da situação profissional para a transformação social.

7. O estágio deve constituir a oportunidade, por excelência, para o aluno avaliar a adequação do conhecimento adquirido, levando-o a focalizar as necessidades não atendidas

bem como oportunidades para geração de conhecimento. O estágio curricular pode se configurar como um contexto de coleta de dados que subsidiem os processos de avaliação e reestruturação curricular.”

Esses dados da reestruturação curricular deveriam constituir-se em objetos de pesquisa permanente, na medida em que possibilitasse entender e desenvolver a qualidade do campo educacional que se quer implementar diante a responsabilidade em formar profissionais éticos que no seu fazer diário lidarão com a liberdade e o patrimônio das pessoas e o caráter social que se busca encontrar pelo exercício do Direito. A burocratização e a centralização sentida no cenário educacional leva à triste conclusão de que a educação tem um papel estratégico no projeto neoliberal diante das exigências da ordem econômica globalizada, sem que se contemple, porém, o direito à cidadania. (docs. em anexo)



## CAPITULO II

### A CIDADANIA

“...a educação para a cidadania passa por ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, a aprender a exigir dele as condições de trocas livres de propriedade, e finalmente a não ambicionar o poder como a forma de subordinar seus semelhantes. Esta pode ser a cidadania crítica que almejamos. Aquele que esqueceu suas utopias, sufocou suas paixões e perdeu a capacidade de se indignar diante de toda e qualquer injustiça social não é um cidadão, mas também não é um marginal.

É apenas um NADA que a tudo nadifica”<sup>32</sup>

#### 2.1 INTRODUÇÃO:

##### POR QUE NOS DETERMOS NO TEMA CIDADANIA

Para uma conceituação adequada de cidadania é mister avaliar o desenvolvimento histórico-cultural que a manteve e a alimenta ainda hoje. O olhar voltado ao passado é sempre uma tentativa para entender o presente e projetar o futuro. Não há, portanto, pretensão nesse olhar de realização a uma profunda análise histórica. Da Grécia até nossos dias, o cidadão sempre esteve presente, embora com reconhecimento e atuações diferenciadas pelo poder que organiza a sociedade, uma vez que, na *polis* grega, cidadãos

---

<sup>32</sup> Ferreira, Nilda Tevês, Cidadania – Uma questão para a Educação. R.J. Nova Fronteira. p.229.1993

eram somente os iguais em nascimento com direito de assento na “Ágora”, local no qual tudo era decidido, sem violência, mediante discussão e persuasão. Assim, *polis* significava cidade e era composta de homens livres (cidadãos) com participação política na administração da cidade (área pública), atuando para a administração da vida em comum de todos os cidadãos. A cidadania grega, porém, era restrita aos homens livres e ricos.

Quando os romanos assumiram o poder e ganharam influência sobre o mundo, difundiram a cultura grega que adotaram e a *polis* virou *cive*, cujo sentido em português viria a ser cidade, originando a palavra cidadão que, por extensão, gerou a palavra “*cidadania*”, sinônimo de política. Os romanos também pertenceram a uma sociedade na qual era permitida a escravidão e a cidadania estava reservada apenas às famílias fundadoras (tradicionais). Assim, somente o patrício, somente o “da cidade” dispunha de direitos.

A sociedade feudal, praticamente rural, surge a partir do século V, abrigando o *servilismo* e, sem que se amplie a cidadania, de modo geral, esta permanece restrita, ao grupo detentor do poder.

A passagem dos homens do servilismo para a liberdade, para o exercício e participação na política efetiva, na defesa dos interesses comuns, gerou a autodeterminação pela qual o cidadão é considerado livre e participante. A cidadania, assim, concretizou-se com a transferência do homem do campo para a cidade.

A cidadania foi, então, e é construída ainda hoje no dia-a-dia do viver dos homens, por meio das relações em que estejam presentes: a cooperação, a solidariedade, o respeito mútuo e, em especial, o respeito à liberdade de cada um deles. Assim nasceu, certamente, a consciência crítica.

É uso generalizado pensar sobre a cidadania e conceituá-la apenas como os direitos a receber, ignorando-se o cidadão que pode, ele também, determinar esses direitos, na medida em que todo o cidadão *participa* do governo e não são meros receptores dos

benefícios do Estado. O direito à cidadania dá ao homem a responsabilidade de aceitar e construir a vida social e jurídica por uma visão que prevê o *bem comum* e não só o bem individual.

Só se alcança a cidadania mediante a participação do grupo nas práticas das reivindicações e nos enfrentamentos políticos em busca do espaço para a luta com o objetivo de fazer prevalecer o direito de todos e de cada um nas suas respectivas necessidades, buscando-se a construção de uma sociedade melhor e mais justa. Essas práticas devem ser coroadas pelas lutas da integração de todos os cidadãos conscientes de seus direitos à participação na vida coletiva.

No tempo atual, a cidadania tem sido tema para um questionamento mundial, no entanto ainda não ficou claro o uso do termo. Então pergunta-se: a que cidadania se refere cada grupo, quando a ela faz referência? De que cidadania se fala?

## **2.2 QUE É CIDADANIA?**

### **COMO CONCEITUAR ESSE ESTADO DO VIVER SOCIALMENTE**

Historicamente, na Revolução Francesa (sec. XVIII), em sua luta contra a aristocracia, a cidadania representou a busca e o desejo de uma classe em ascensão, que já não era mais a mesma burguesia emergente dos séculos XVI e XVII, conquistando o poder político, uma vez que já detinha o poder econômico, acabando, assim, com o Antigo Regime e iniciando a República. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, estabelecida pela burguesia emergente, vai buscar nos iluministas a inspiração. Enuncia, no preâmbulo, os direitos naturais e imprescritíveis do homem: liberdade, igualdade (perante a lei) e fraternidade, assegurando, naturalmente a propriedade (art. 17 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão - 1789).

Rousseau acreditou na idéia de que existiu um estado de natureza anterior ao estado social no qual o homem só se preocupava com suas necessidades e defendeu tal idéia. Admitia que o homem é bom e com vontade própria, que existe uma “liberdade natural” que a sociedade deseja proteger, e fez, ainda, referência à “igualdade natural”, na qual, o *pacto fundamental do homem*, com o grupo social permite que este corrija as deficiências no intuito de torná-los iguais por convenção e direito. Afirmou, ainda, que o maior bem para essa associação consiste em “liberdade e igualdade”. Na verdade, ao avaliarmos a posição desse teórico, denominado contratualista, fica bem claro que suas idéias são hoje consideradas o fundamento da DEMOCRACIA.

O papel do Estado, por este ponto de vista, seria assim delineado:

- \* Não lhe cumpre produzir a cidadania; sua função é não constituir empecilhos para tal;
- \* Deve garantir o acesso à justiça, à segurança, a serviços públicos de qualidade (saúde, educação, etc) para o exercício da cidadania, garantindo às associações populares e ocupando a posição de operador.
- \* Deve garantir outros serviços públicos, especialmente os necessários à implementação do processo de formação da cidadania, como a educação de base.

A sociedade deveria exercer, em relação à cidadania, um papel fiscalizador, mas igualmente participativo, mantendo o controle democrático do Estado, trazendo sob severa vigilância a defesa da cidadania, a política, a política sindical, as conquistas de direito, especialmente das minorias, a organização da sociedade civil, as políticas partidárias, a justiça, assegurando o exercício dos direitos e deveres e a segurança pública.

A comunidade é que teria o poder maior e deveria fazer que cada cidadão exercesse a cidadania crítica que dele se espera. O coletivo seria o autor da história e os homens deveriam caminhar todos juntos, sem exceção.

Assim, se deveria aprender a apreender, aplicar o apreendido, após escolher, entre as diretrizes aplicáveis, aquelas que se distinguem como as mais valiosas e urgentes.

A cidadania seria e é, assim, a condição necessária para se participar efetivamente não só na defesa de interesses comuns, mas também para defesa da democracia, com a participação dos cidadãos desfavorecidos nas questões públicas.

A questão da cidadania, ainda, tem sido objeto de discussão nesta passagem de século no qual se espera que o Estado se abstenha da função paternalista que se arrogou e impôs ao grupo, permitindo que os homens, em grupos, pelo diálogo, construam a comunicação entre si na condição de indivíduos (cidadãos) pertencentes à sociedade de sua época.

Ultimamente, o tema é utilizado e banalizado por políticos, empresários, meios de comunicação e todos, que detêm o poder político, ou o direito de falar impunemente. Alguns desses grupos têm acesso assegurado e facilitado em detrimento de outros e se torna necessário entender o que é cidadania para uns e para outros.

Muitos, nesses grupos multifacetados, acreditam que a cidadania é a apropriação de espaços de lutas para a construção de uma sociedade melhor, segundo, porém, o conceito de *melhor* por conta de cada um deles. Exemplificando: algumas pessoas acreditam que a cidadania compreende apenas direitos a receber, sem qualquer contraprestação e omitem-se quanto às suas obrigações como cidadão participante do grupo. Ignoram, na maioria das vezes, que é necessária organização, cooperação, solidariedade, participação e espírito de grupo para pressionar os órgãos governamentais na busca das soluções desejadas.

## NO BRASIL:

Modernamente, nas décadas de 80 e 90, o termo aparece na fala dos políticos, dos empresários, nos meios de comunicação e, por ser usado como bordão chamativo nas reportagens televisas que integram as camadas desprotegidas acabam por impingir a compreensão de direitos sonogados sem a obrigação de deveres. De que cidadania fala cada um desses grupos tão diferenciados?

As pessoas costumam interpretar a cidadania como direitos a receber, ignorando que são os receptores e os sujeitos desses direitos, pois integram a sociedade e é preciso que batalhem para conquistar tais benefícios, por mínimos que sejam, como são, por exemplo, os problemas da própria comunidade a que pertencem. Todos são dependentes da coletividade para se realizarem, incluindo nessa dependência a participação na qualidade de cidadãos regionais até o âmbito universal, o que torna necessária a compreensão real dos direitos que abrangem a comunidade internacional que os envolve necessariamente como cidadãos também do mundo.

Constitucionalmente, a cidadania é elencada como um dos princípios fundamentais, envolvendo um campo amplo e indo do exercício da soberania popular até a satisfação do mais comezinho dos direitos diversos amparados pelo campo jurídico.

Assim, a cidadania trataria de um direito que pertence a uma coletividade e que se individualiza na medida em que todos dele participam. Disso decorre a necessidade de ser ela construída coletivamente, possibilitando o acesso a todos os níveis do nosso viver. A cidadania apóia-se na tríade dos direitos civis, sociais e políticos.

É possível e até fácil exemplificar o fato, evocando o que ocorre no Brasil em que falha a atuação política na defesa dos direitos civis, como, por exemplo, o direito de *ir e vir* dos trabalhadores rurais, em algumas das regiões brasileiras, os quais vivem em regime de semi-escavidão, ou falta a liberdade de expressão aos defensores de uma

sociedade mais justa, liberdade esta muitas vezes sufocada, punida e impedida de levantar questões sobre a apropriação de bens públicos que beneficiam sempre o grupo que está no poder, além de outros tantos direitos civis não respeitados.

O que é, ainda, muito pior e os jornais e os canais de televisão denunciam diuturnamente o desrespeito com que o Estado se volta à conquista da cidadania, por seus pretensos cidadãos, permitindo e defendendo tramóias palacianas, que são engendradas e aplicadas sobre os bens públicos, ocasionando o privilégio de uma classe sobre a maioria estarecida e impotente por lhe faltar educação política e a inexistência na sociedade de um regime realmente democrático acrescido da solidariedade cívica, vide por exemplo o juiz “Lalau” do trabalho que desviou verbas destinadas a construção do prédio que abrigaria a Justiça do Trabalho em São Paulo.(jornais da época e CPIs)

Quanto ao Direito Social, que deveria atender às necessidades básicas do cidadão, como educação, trabalho, saúde, alimentação, habitação, etc., de suma importância no momento, uma vez que dele se apropriaram os detentores do Capital e do Poder e, nessa ordem, se arvoram em conceber e impor um conceito próprio de cidadania pelo qual determinam que a sociedade deve ser composta por “cidadãos”, trabalhadores passivos, agilizados quando necessário aos seus interesses, mantidos ocupados e alienados, quanto à sua força social, impingindo-lhes a teoria da fatalidade de que é exemplo o aforismo popular: “Sempre foi assim, a força está com quem pode e não com quem quer, não adianta lutar”.

Por derradeiro, o Direito Político, uma vez que está intimamente relacionado com a cidadania e os direitos acima mencionados. Assim, o direito político abrange o campo individual e o coletivo no qual o sujeito se movimenta deliberando sobre sua própria vida e sobre as relações desenvolvidas com o grupo, ocasião em que o coletivo deveria sobrepujar o individual. Alicerçados na Constituição, esses direitos deveriam dar sentido pleno à vida de cada um, o que é difícil porque todos são dependentes da relação de forças econômicas e políticas, o que dificulta a aplicação do direito de todos, salvaguardando o de cada um, traços básico da cidadania.

A cidadania pode ser, ainda, tratada como ato de civilidade. Como qualidade, porém, ela só se configura na medida em que se retrata no indivíduo participante do grupo social, por isso mesmo chamado cidadão, sujeito de direitos e deveres. Por essa razão, pode-se compreender por que a cidadania é quase sempre um conceito apenas evocado sem chegar a objetivar-se.

Do ponto de vista institucional, a cidadania concretiza-se por meio de atos burocráticos como o registro de nascimento, casamento, propriedade, etc. que, de certa forma, ordenam a preparação desse indivíduo para a convivência social e, especialmente, no que se refere ao uso das prerrogativas para o atendimento da vida em grupo. Na realidade, há um contra-senso em tal afirmação, uma vez que se fala na igualdade de todos como cidadãos e, ao mesmo tempo, acata-se a diferença de um e do outro e, assim, pode-se dizer da existência do cidadão e do não cidadão, estando, no entanto, todos integrados na esfera dos direitos e deveres.

Considerada como princípio fundamental, a cidadania engloba a soberania popular, incluindo, ainda, as perspectivas de satisfação de direitos diversos, amparados pelo jurídico, dos mais simples aos mais complexos. Para ser exercida plenamente a cidadania na atualidade, torna-se necessário que todas as instituições que englobam a sociedade estejam capacitadas e creditadas no atendimento às aspirações do cidadão.

Locke, denominado o pai do liberalismo, afirmou que, embora a terra seja uma propriedade comum a todos os homens, cada um *de per si* conserva a propriedade de seu corpo e intelecto, apropriando-se com seu trabalho dos frutos que produz e economiza. Está bem clara a idéia de que todos os homens são livres e iguais. Não existe para Locke contradição entre o capital e o trabalho. Essa visão da igualdade pelo trabalho e propriedade constitui uma visão burguesa na qual a individualidade é um tipo de cidadania (formal) proposta e contrapondo-se à visão do mundo feudal no qual o direito à cidadania dar-se-ia simplesmente pelo nascimento em um determinado grupo.

Em posição oposta, Rousseau e Kant conceberam a cidadania como uma relação mais justa entre os homens e destes com o Estado. Deveria, diz Rousseau (Contrato Social), em síntese, na sua proposta de convivência, que se buscasse: “encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum as pessoas e bens de cada associado e pela qual, unindo-se a todos, só obedece, todavia, a si próprio e permanece tão livre quanto anteriormente”. Ambos acreditavam que o cidadão devia obediência, tão somente às normas da lei.

Os pensadores liberais vão estar constantemente preocupados com a educação escolarizada e a formação da cidadania. Adam Smith, por exemplo, em Riqueza das Nações, no livro Quinto, no capítulo intitulado “Os gastos do Soberano ou do Estado” externam a sua preocupação com gastos para educar a juventude reclamando uma maior participação do Estado na formação “das pessoas comuns” nas matérias essenciais: ler, escrever e calcular, conhecimentos estes que privilegiariam a *liberdade* e a cidadania do homem na sociedade. Não esclarece, porém, quais seriam esses cidadãos qualificados como *pessoas comuns*. Que papel lhes seria atribuído, qual a importância de uma tal discriminação? *Não seriam, afinal, todos em igualdade e liberdade, cidadãos?*

Já, Boaventura de Sousa Santos<sup>33</sup>, comentando e analisando Marshall, in *Citizenship and Social Class* (1950), comenta: “A cidadania não é, por isso, monolítica; é constituída por diferentes tipos de direitos e instituições; é produto de histórias sociais diferenciadas protagonizadas por grupos sociais diferentes. Os direitos cívicos correspondem ao primeiro momento do desenvolvimento da cidadania; são os mais universais em termos da base social que atingem e apóiam-se nas instituições do direito moderno e do sistema judicial que o aplica. Os direitos políticos são mais tardios e de universalização mais difícil e traduzem-se institucionalmente nos parlamentos, nos sistemas eleitorais e nos sistemas políticos em geral. Por último, os direitos sociais só se desenvolvem no nosso século e, com plenitude, depois da Segunda Guerra Mundial; têm como referência social as classes trabalhadoras e são aplicados através de múltiplas instituições que, no conjunto, constituem o Estado-Providência”.

---

<sup>33</sup> Santos, Boaventura dos Santos. *Pela mão de Alice...*, p. 244

Segundo Miguel Arroyo, entretanto, a cidadania jamais será doação do Estado, pois é essencialmente uma conquista dos excluídos, pelo exercício político e pela lutas que empreenderam.

Desse modo, ao conceituar-se a cidadania ou identificar-se o cidadão depara-se com grande dificuldade diante das diferentes representações que dela se fazem, pois nem sempre se compreendem suas postulações rigorosas. Pode-se pensar na cidadania associada ao aspecto *nacionalidade* ou atribuindo-lhe um *juízo de valor*, ligando-a ao lado positivo ou negativo da vida social do homem. Mas a cidadania, na realidade, só se configura no *cidadão*, ao qual ela confere uma identidade. Essa identidade externa-se quando se registra o nascimento e, ainda, segundo a autora Nilda Teves Ferreira, “a cidadania se origina, portanto, nas sociedades de classe que a identifica na esfera pública”<sup>34</sup> e, no caso do Brasil, é uma cidadania outorgada no papel, mas que o Estado espera não ver exercida.

E, ainda, Vaidergon<sup>35</sup>, professor da Pós-graduação em Educação Escolar da FCL – Unesp, que, ao tratar da educação básica, afirma: “A cidadania agiria como elemento estratificador da sociedade servindo aos liberais como marca da cidadania conservadora, aos populistas como promessa de usufruto dos benefícios da civilização e possibilidade de superar as diferenças de classe e aos conservadores como elemento de controle às rebeliões da massa, apontando para o totalitarismo”. Nesse enfoque, na realidade, o sentir a cidadania foi e é explorado, convenientemente, do ponto de vista de cada detentor do poder e seus associados.

A esta altura, poder-se-á estabelecer a dimensão da cidadania brasileira, vendo-a pela perspectiva do Direito. Trata-se de uma figura jurídica, decorrente da situação de cidadão, atribuindo-lhe direitos e deveres, como, por exemplo, a fidelidade ao Estado e com a prerrogativa de possuir direitos políticos e civis.

---

<sup>34</sup> Ferreira, Nilda T. Cidadania uma questão para a Educação. Nova Fronteira, 1993

<sup>35</sup> Vaidergon, José: O Direito a ter Direitos. Ed. Autores Associados, p.21 [19..]

Assim, o Brasil ao sair da condição de ex-colônia portuguesa, sem indústrias, era uma economia agrária exportadora de matérias-primas necessárias ao processo industrial inglês. Livre de Portugal, vai estar, ainda assim, sob a expansão do capitalismo originário, que, mediante exploração e subalternização estendia-se à dominação inglesa. A intervenção da Inglaterra na sua libertação não tinha a característica do altruísmo. Ao contrário, era o atrelamento oficial do Brasil ao plano da dominação e tutela econômica inglesa. Esta tutela beneficiou a Inglaterra e, como sempre, os “cidadãos” políticos de carreira e a elite brasileira, à custa dos trabalhadores brasileiros. Mas quem se enquadraria nessa época como cidadão brasileiro? Não há notícia, pois a cidadania concedida englobou todos os habitantes (residentes?) no país. Era a cidadania outorgada.

Por volta dos anos 1910 e 1920, os imigrantes italianos e espanhóis (operários) introduziram nas cidades a luta contra o capital em busca de direitos do grupo e inspiraram a construção de uma cidadania e exaltação do nacionalismo.

Na ocasião, o político situacionista Antonio Carlos, mineiro, apercebeu-se da luta pelo direito e advertiu a elite brasileira sobre a pressão popular que estava em formação e a tomada de consciência da exploração dos cidadãos trabalhadores, então, vítimas, aconselhando as elites que fizessem a revolução antes que o povo a tomasse em suas mãos. Ciosa de “seus direitos” e sentindo-se ameaçada, a elite arrogou-se o direito de falar em nome do povo e fez a Revolução de 1930. Essa elite defendeu para o povo brasileiro uma proposta nacional de desenvolvimento e de criação da indústria nacional, criação esta que chegou atrasada ao país. O êxodo rural, no entanto, ocasionou a demanda por empregos na cidade e os operários que já estavam organizados viram diluir o corpo político atuante que criaram e sua transformação em pobres e indefesos, facilmente manipulados diante das necessidades, sem condições para lutar e reclamar por sua cidadania. Desde então, a elite fala e age em nome dos cidadãos brasileiros que continuam como escravos ou imigrantes, todos sem direitos a não ser aqueles que se lhes atribuírem.

Nas décadas de 40 a 60, dentro da chamada democracia populista, ocorreu certo atendimento efetivo dos direitos sociais e, em 64, a cidadania perdeu para o

capitalismo monopolista e para a tecnocracia-militar que colocou os cidadãos em situação de sujeição até a década 80.

Todos desejavam uma nova Constituição, livres das emendas inseridas na Constituição anterior, e coube aos políticos da época trabalhar sobre uma *nova Constituição* que fosse expurgada de todo autoritarismo nela introduzido e trouxesse ao país a real democracia tão sonhada. Estava, assim, deflagrado o processo de democratização no Brasil. Como seria o documento que expressasse a fé e a esperança dos cidadãos? É bom lembrar que:

“A Constituição é mais que um documento legal,  
É um documento com intenso significado simbólico  
e ideológico – refletindo tanto o que nós somos  
enquanto sociedade, como o que nós queremos ser.”<sup>36</sup>

Sem quaisquer direitos os cidadãos sentiram-se incentivados à luta popular e conseguiram, pasme-se, que a **elite** lhes *concedesse* a nova Constituição do país (1988), a chamada Constituição Cidadã, com inúmeras conquistas que permanecem até hoje no papel por faltarem normas e meios legais para serem cumpridas, mas deu a ilusão de ser possível a realização da cidadania.

Afirmam estudiosos e teóricos dessa época que a transição para a verdadeira (?) democracia foi lenta e gradual, buscando-se assegurar sua auto-sustentação e permitindo um controle civil sobre as forças militares. Essa Constituição exigiu a feitura de um novo pacto político-social.

Assim, no Brasil, a Constituição de 1988 permite (plano formal) ao cidadão constitucional não só o conhecimento dos fenômenos políticos, bem como o direito de participar e, por conseqüência, de ser o protagonista do seu destino, embora alguns, por ignorância ou por alienação, não se interessem em vivenciar tal direito e os que o tentam,

---

<sup>36</sup> Jackman, Constitutional rhetoric and social justice: reflections on the justiciability debate, in Joel Bakan & David Schneiderman. Social Justice and the Constitution: perspectives on a social union for Canadá. 1992.

individualmente, são imediatamente rechaçados pelo grupo que domina (elite política). Outros, entretanto, vivem das sobras do PODER e não se importam em ser categorizados e tratados pelos donos do Poder, como *cães de guarda*. Eles caracterizam, no final de século, o servilismo que nunca deixou de existir em todas as fases de evolução (involução?) do Estado brasileiro.

Na atual **fase democrática**, esse mesmo Estado deveria ainda oportunizar e promover materialmente a educação para a cidadania, gerando cidadãos ativos e livres. Na realidade, porém, prevalece o fenômeno da apatia política com o domínio do voto clientelístico modelado por uma moral frouxa, que não tem nenhum vínculo com o reino da virtude ou amor pela coisa pública. O exercício da cidadania é considerado princípio fundamental da República Federativa Brasileira, mas, mesmo assim, o país caracteriza-se por possuir uma sociedade autoritária e hierarquizada na qual os direitos do cidadão não existem para a maioria do povo.

Assim, as condições para o exercício pleno da cidadania ainda devem ser objeto de conquista dos cidadãos e as mudanças que estão ocorrendo na sociedade civil, como o aumento das organizações ou associações civis, como, por exemplo, as associações de bairros, as exigências por melhores escolas que permitam a igualdade sócio-econômica que, se conquistadas definitivamente, promoverá o exercício pleno da cidadania, vinculando e colocando o Estado a serviço da sociedade civil.

Conforme Dallari: “A noção de cidadania busca expressar a igualdade dos homens em termos de sua vinculação jurídica a um determinado Estado: portanto, este tem o poder de definir os condicionantes ao exercício da cidadania. O cidadão constitui uma criação do Estado, que vai moldá-lo aos seus interesses”.<sup>37</sup>

Assim, a cidadania plena compreende estes *direitos*, conforme já explanado:

- a) políticos – participação ativa do cidadão – no exercício do poder político;

---

<sup>37</sup> Dallari, Dalmo de Abreu. Ser cidadão, Lua Nova, São Paulo, jul/set 1984

- b) civis – direitos relacionados à liberdade;
- c) sociais – condições de vida (bem-estar econômico, segurança e educação).

A liberdade e a participação com igualdade dos diferentes indivíduos no grupo social são condições necessárias à cidadania.

### **2.3 LIBERDADE E IGUALDADE:**

#### **ELEMENTOS – BASE DA CIDADANIA**

A necessidade de buscar, através dos tempos, os estudos históricos relativos à liberdade e à igualdade decorre não só da urgência de se contemplar o esforço civilizador despendido por aqueles que acreditaram e se destacaram na consolidação da convivência entre os homens, mas, decorre igualmente da sua busca incessante de compreensão do humano diante das perspectivas históricas.

Cada época escreveu sua história deixando clara a atitude das escolhas efetuadas e as tomadas de posição entre os valores subordinados ao seu tempo. Cada época teve sua própria visão de mundo e buscou apoio no passado para visualizar melhor o tempo.

Ao pesquisador atual é válido tentar entender a concepção dos observadores sobre a história e sua trajetória, de buscar generalizar e esquematizar, diante do tempo presente e por sua ótica, o entendimento da liberdade e igualdade no seu trajeto até os dias presentes, e especialmente, entender a liberdade e a igualdade pela perspectiva do ensino jurídico. Assim, por exemplo, na evolução da compreensão do humano, o mundo antigo clássico viveu e interpretou a liberdade e a igualdade que era diferente para o cidadão grego em relação ao *meteco*. Levando-se tal perspectiva ao questionamento, poder-se-ia compará-la a que se constitui no fundamento das instituições modernas?

Nesse campo vasto de interpretação, abrangendo, ainda, da visão renascentista à neoclássica e da visão liberal à romântica (influência religiosa) vê-se que a primeira exclui do mundo clássico a liberdade e exclui a igualdade no plano civil e político, e a segunda não aponta diferenças entre estes dois atributos humanos; pelo contrário, admite a força absorvente da *polis* como unidade ética com subordinação total dos indivíduos.

Há, contudo, uma certeza definitiva: toda vez que não podem ser ignorados os valores fundamentais da vida, o homem moderno do Ocidente volta-se em busca da vida e valores de Atenas e Roma, reconhecendo que no Estado Antigo estava caracterizado o valor humano supremo e nele continha-se, então, a máxima expressão da realidade ética e que, no centro de todos os pensamentos democráticos, reside a busca de um conceito de liberdade.

### **QUE É LIBERDADE? ALGO QUE SE POSSA CONQUISTAR? QUAL SUA FORMA DE ATUAÇÃO?**

Discutida exaustivamente pela Filosofia, Teologia e Sociologia, é de grande importância para a sociedade e o Estado o dimensionamento e o estudo da liberdade que pode ser considerada de formas diferentes: a liberdade na Antigüidade ocorria com a participação coletiva e ativa nas decisões políticas dos cidadãos. Na liberdade dos modernos, há ausência do constrangimento, traduzida esta por um sentimento de independência física e espiritual. Ora, se a vida humana é composta por elementos físicos, psíquicos, éticos e morais, tendo como inerente a defesa da integridade física e moral ao ser humano, a liberdade é apenas a consequência necessária para a garantia de direitos para o ser social. Como exemplo da liberdade atual garantida constitucionalmente pode-se falar, por exemplo, em liberdade de pensamento seja intelectual, seja cultural, e de crença religiosa, entre outras.

O estudo que aqui se propõe busca identificar a liberdade do ponto de vista do Direito, para fundamentar e introduzir a questão da liberdade no pensar e no fazer o Direito.

Diariamente, o indivíduo ouve e lê as chamadas nos meios de comunicação e nas manchetes sobre as violações dos direitos, entre os quais, avulta a violação do direito à liberdade em todo o mundo. Os valores assim destacados acabam por atingir os homens individualmente e toda a humanidade, na medida em que passam a ser uma exigência global.

Assim, o poder concentrado nas mãos de alguns, ou do Estado propriamente falando, pode, como diz Locke, “ser a morte da liberdade”<sup>38</sup>, sendo, pois, necessário o controle desse poder para evitar que aqueles que o detêm não estejam tentados a abusar dele.

Os direitos do homem resultaram de longas lutas em defesa da liberdade, lutas essas que ocorreram de modo lento e gradual, “não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” Bobbio 1992:5<sup>39</sup> e, por serem direitos históricos são resultantes de lutas contra os poderes então estabelecidos, compreendendo-se entre eles: a liberdade política, civil, religiosa e social.

Os homens têm por obrigação, assim, buscar seu bem-estar geral, mas, ao mesmo tempo, estão condicionados a viver no grupo social, numa sociedade que deve colocar à sua disposição a liberdade e garantia que deverá ser efetuada pelo reconhecimento de cada homem como cidadão participante com direito de uso e exercício do poder político.

Desse modo, ele deve se realizar como ser humano livre, respeitando-se a qualidade e o direito de cada um e, ao mesmo tempo, cabendo-lhe a obrigação de viver em sociedade. Fica, portanto, o seu livre desenvolvimento condicionado pela sociedade que

---

<sup>38</sup> Locke, John. Segundo tratado do governo civil, São Paulo, Ibrasa, 1978

<sup>39</sup> Bobbio, Norberto. A Era dos Direitos, trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, Campus, p.5.1992

deve colocar à sua disposição, meios para que se possa usar e garantir essa liberdade. Essa liberdade, entretanto, condiciona-o ao exercício e à participação no poder político.

## O CONCEITO DA LIBERDADE

Não é pacífica entre os autores, chegando mesmo a se oporem as várias conceituações de liberdade. Desse modo, registram-se inúmeras e diferentes definições do atributo máximo que concerne ao homem: a liberdade.

Na Grécia antiga não havia a noção de Estado como uma entidade diferenciada da sociedade. Nela existia a *polis* e o cidadão estava nela integrado vinculado a um destino comum; não era concebido como “pessoa” e não poderia, invocar a supremacia da lei e exercer direitos contra a comunidade. Sua *liberdade* individual estava unificada por “um ethos convergente de cunho religioso, moral e político”.<sup>40</sup> Para os gregos dessa época, assim chamados nos compêndios filosóficos, históricos, sociológicos, etc., a **liberdade** não possuía semelhança com os valores concebidos pelo Cristianismo; Renascimento; Reforma Protestante; Jusnaturalismo e Liberalismo. A liberdade dos cidadãos gregos consistia na participação política e não havia diferença entre a esfera pública e a esfera privada.

Deixe-se clara a diferença entre as concepções antigas e modernas de liberdade. Na Grécia já existia uma forma de governar segundo a qual os responsáveis eram escolhidos por sorteio ou eleição para o desempenho de funções, havendo identidade entre governantes e governados (excluindo os escravos e metecos). A assembleia votante só tinha liberdade para deliberar sobre temas não considerados sagrados. Na verdade, tal liberdade seria apenas o direito à participação política. Seria, pois, impossível entender a liberdade como hoje é ela entendida e isto fica bem claro nas falas dos grandes pensadores e políticos que se debruçaram sobre a questão da liberdade do homem.

---

<sup>40</sup> Sartori, Giovanni. Teoria de la Democracia. Madri, Aliança Editorial. p.347

Assim, para Abraão Lincoln, o homem jamais logrou definir a palavra “liberdade”.

Para Montesquieu, “a liberdade política, num cidadão, é esta tranquilidade de espírito que provém da opinião que cada um possui de sua segurança; e, para que se tenha esta liberdade, cumpre que o governo seja de tal modo que um cidadão não possa temer outro cidadão”.<sup>41</sup>

Para Jean Jacques Rivero, liberdade é o poder de “agir ou não agir”, o poder de determinar e escolher por si sua conduta pessoal.<sup>42</sup>

Joaquim Gomes Canotilho, constitucionalista contemporâneo, conceitua a liberdade como “o campo de atuação do indivíduo imune à intervenção do Estado, como exemplo a liberdade de manifestar o pensamento”.<sup>43</sup>

Georges Burdeau conceituava a liberdade segundo dois aspectos: “a ausência de todo e qualquer constrangimento” (independência/autonomia do ser humano) e “como faculdade de poder elaborar normas necessárias à manutenção da ordem social”.<sup>44</sup>

Finalmente, para Hauriou, a liberdade política é conceituada como a possibilidade de o indivíduo participar do poder de decisão do destino coletivo<sup>45</sup>.

Dalmo Dallari afirma que “é a liberdade um componente necessário das sociedades normais” e diz mais: “que mesmo a negação da liberdade exige comportamentos especiais não havendo como ignorá-la”.<sup>46</sup>

---

<sup>41</sup> Montesquieu. O Espírito das Leis, Livro XI, capítulo VI.

<sup>42</sup> Rivero, Jacques Robert. Cours de libertés publiques, p.8

<sup>43</sup> Canotilho, J.J.Gomes. Direito Constitucional, Coimbra, Almedina.

<sup>44</sup> Burdeau, Georges. in Les Libertés Publiques, 4ª ed., p.10.

<sup>45</sup> Hauriou, André. Derecho Constitucional e instituciones políticas, Barcelona, Ed, Ariel, p.194.

<sup>46</sup> Dallari, Dalmo de Abreu. O Estado do Futuro. São Paulo. Saraiva, p.73

Busca-se, ainda, na lição de Dallari, o seu entendimento e o esclarecimento sobre a liberdade na afirmação de que: “a sociedade é um todo complexo e dinâmico, que sofre constantemente a ação de múltiplos determinismos, aos quais se adiciona um importante fator de influência que é a liberdade, componente necessário das sociedades normais”.<sup>47</sup>

Dentro de um enfoque atual, cita-se o artigo na Folha de S.Paulo - “Liberdade transcultural”, publicado no “+ Brasil 501 d.c.” (caderno), a séria crítica sobre a forma pela qual a liberdade está sendo conceituada através dos tempos. Observa Rouanet<sup>48</sup>, ensaísta e professor, no artigo acima mencionado, como exemplo, o que ocorreu no Programa da TV Cultura “Roda Viva”, no qual estava sendo entrevistado o prof. Amartya Sen (Prêmio Nobel de Economia/1998), ocasião em que o professor discorreu sobre a sua tese pelo enfoque do “desenvolvimento como liberdade” e foi duramente criticado e contestado por alguns dos debatedores que defenderam a idéia de que a “liberdade seria de pouco valor para quem vive em pobreza absoluta”. Rouanet, em continuidade, no seu artigo diz ser esta “uma objeção e oposição tradicional” e só a mencionou porque permitiu ao Prof. Amartya esclarecer e explicitar a sua concepção de liberdade. Ressaltou, então, que para o referido professor, ao se falar em liberdade, “não se trata, apenas, de liberdade política, mas de liberdade numa acepção ampla, e nesse sentido é perfeitamente plausível dizer que a liberdade é ao mesmo tempo o objetivo do desenvolvimento, pois este visa sempre uma maior **autonomia do indivíduo** em termos de participação política, de **oportunidades econômicas**, de **educação**, de **saúde pública** e é um meio para o desenvolvimento, pois cada uma dessas liberdades ajuda a promover todas as demais”.

Ao continuar o seu artigo, faz a seguinte declaração que foge ao convencional sobre a questão da liberdade: “Há uma objeção, não tradicional, que nos últimos tempos vem ocupando o centro do debate e que não foi feita por nenhum dos participantes: a de que a liberdade é um conceito culturalmente condicionado, válido apenas no Ocidente, e incapaz, como tal, de servir de critério universal para definir e medir o desenvolvimento”.

---

<sup>47</sup> Dallari, Dalmo de Abreu. O Estado do Futuro, São Paulo, Saraiva, 1971, p.41

<sup>48</sup> Rouanet, Sergio Paulo, ensaísta e professor visitante na pós-graduação em sociologia da Universidade de Brasília. Escreve mensalmente na seção “Brasil 501 d.C.(Caderno Mais. F.de São Paulo).

... Em continuação, o autor do artigo esclarece: “... Na época do regime militar, muito dos nossos generais diziam que a democracia e os direitos humanos eram valores de países desenvolvidos, que nada tinham a ver com a realidade brasileira”. Mas, “... No sentido integral que lhe deu Sen, a liberdade é mais que o fim do desenvolvimento é mais que um meio para o desenvolvimento, é também um padrão crítico que permite avaliar os modelos existentes de desenvolvimentos”.

Entretanto, é necessário não só entender a liberdade como condição para a realização social e econômica do indivíduo, mas ter presente, sobretudo, o como avaliar sua atuação.

Assim, ao tratarmos da liberdade humana, seja como atributo individual ou como atributo coletivo, devemos esclarecer que tal sentimento consiste em ações voluntárias e espontâneas condicionadas à vontade e à livre escolha e que exige comportamentos peculiares dos indivíduos.

Para Godoffredo da Silva Telles Junior, porém, o ato de escolha “não é um ato de liberdade, no sentido habitual..” mas “... produz um sentimento de liberdade.

O incontestável é que todo ato livre é sempre ato determinado por um motivo”.<sup>49</sup> Assim, desde o princípio da sua existência, o homem se vê obrigado à necessidade de escolher o caminho que deseja trilhar, o que o leva a começar a pensar, tendo início, então, sua *autodeterminação*.

O homem sonha com a liberdade absoluta sem, no entanto, entender o que seria ser livre absolutamente e, por isso, sente-se tolhido por circunstâncias que o colocam em xeque e impedem a liberdade plena. O sonho da liberdade ilumina a humanidade, mas os limites são reais e concretos e não podem ser ignorados e a administração dessa liberdade, pelo seu uso sábio, é que torna o homem livre cidadão pleno.

Ao entrar para a sociedade, o homem se obriga a assumir, juntamente com os outros cidadãos, a escolha entre vários tipos de ação. Diferentemente dos animais, a ação

---

<sup>49</sup> Telles Junior, Godoffredo. O Direito Quântico, 1. São Paulo, Ed. Max Limonad, p.159

no homem é, então, acompanhada por ponderações sobre as várias ações possíveis e sobre o fato de ser dele a escolha a fazer, o que caracteriza o início de sua liberdade e o define como ser racional.

“Se o sentido da liberdade é realização da dignidade humana, qual o valor de uma democracia que ajuda a manter a maioria dos homens em uma condição indigna?”<sup>50</sup> Se a dignidade humana está ligada à liberdade, a sociedade estaria obrigada a manter a maioria dos homens em uma condição livre e digna, permitindo-lhes viver a cidadania.

Ensina, ainda, Duverger<sup>51</sup> que o estudo do tema liberdade é um problema político contemporâneo, ao afirmar que “o conflito entre o cidadão e o Estado será, sem dúvida, o antagonismo essencial nas sociedades superdesenvolvidas”. Assim, acredita-se que o desenvolvimento tecnológico libertará e encaminhará o homem para a liberdade individual de forma ainda não concebida pela sociedade. Esse mesmo progresso, porém, ao alcançar a sociedade, criará novas formas de poder<sup>52</sup> com controles coesos e mais eficientes que exigirá do homem que ele faça escolhas. O ato de escolha pode produzir o sentimento de liberdade que é inerente à natureza humana e constitui sua característica distintiva.<sup>53</sup> Esse sentimento tem início quando o homem tem consciência da percepção de si mesmo como um ser separado da natureza e de outros homens.<sup>54</sup>

Partindo desse pressuposto, o homem é e sente ser o “proprietário de sua própria pessoa e de suas próprias capacidades, nada devendo à sociedade por elas<sup>55</sup> (liberalismo contratualista do século XVII). Tal proposição trata da liberdade individual (autonomia) e do seu exercício na qual normas e deveres são inseridos artificialmente pela sociedade política (Estado), que legitima o exercício individual da liberdade e separa a sociedade política da sociedade civil no Estado Liberal, negando a tradição da sociedade natural.”

---

<sup>50</sup> Welfort,, Francisco C..Por que Democracia? S.P. Ed. Brasiliense , P.107, 1984

<sup>51</sup> Duverger, Maurice.Sociologia Política. Trad. Rio de Janeiro, Forense,1968

<sup>52</sup> Marcuse, Herbert.A ideologia da sociedade industrial, Rio de Janeiro, Zahar, 1969

<sup>53</sup> Toynbee, Arnald J.. O desafio de nosso tempo, Rio de Janeiro, Zahar, 1968, p.16

<sup>54</sup> From, Erich. O medo à liberdade, Rio de Janeiro, Zahar, 1974

<sup>55</sup> MacPherson, C.B. A teoria do individualismo possessivo de Hobbes até Locke.Trad.NelsonDantas.R.J. 1979. p.15

A liberdade conquistada, porém, sofre limitações em razão do interesse coletivo, querendo isto significar que esta limitação também será sentida no âmbito social (desigualdade) levando-se a um acordo de convivência<sup>56</sup>. Isto levaria ao questionamento essencialmente político sobre o que se deve decidir, ou seja, que espécie de homem e conjuntos de valores devem-se desenvolver?

Dentro da mesma escola, no entanto, Locke<sup>57</sup> procura demonstrar que a desigualdade entre os homens é um princípio de igualdade e que tão somente as experiências individuais levariam à diferença e "sob o primado da razão os homens viveriam em estado de natureza". Por este ponto de vista, pode-se deduzir que somente os que trabalham e produzem têm acesso à liberdade, ética protestante, na qual o ócio é pecado, sendo, então, possível desenvolver o conceito de crime e sua punição, necessários para se estabelecer a igualdade entre os cidadãos.

Nesse momento, deve-se olhar o passado, observar o presente e tentar prever a cultura do futuro, a fim de despertar nos governantes, no próprio Estado e nos participantes de todo o grupo social a necessidade de que se introduzam no tempo certo as medidas corretivas necessárias, sem violentar a liberdade dos homens ao atender-se ao interesse geral, estabelecendo a igualdade, a qual o tempo tem demonstrado não existir. Não é possível apontar nenhum agrupamento social no mundo como exemplo de indivíduos *iguais* socialmente. Ou seria? (grifo nosso).

### **QUE É IGUALDADE? EM QUE SITUAÇÕES OCORRE? NÃO SERÃO TODOS OS SERES "IGUAIS"?**

Ao abordar o tema igualdade, torna-se necessária uma rápida passagem pela visão de Hobbes segundo o qual explicou-se e justificou-se a ordem social (fundada pelo

---

<sup>56</sup> Hobbes,1974

<sup>57</sup> Locke,1978. pp.33-131

Estado). O autor propôs, à sua época, que é com base no princípio da igualdade entre os homens, embora sejam eles desiguais, que a figura do Estado soberano deve ser acatada.

Assim expressou-se o autor:

“A natureza fez os homens tão iguais quanto às faculdades do corpo e do espírito que, embora por vezes se encontre um homem manifestamente mais forte de corpo ou mais vivo de espírito que outro, mesmo assim, quando se considera tudo isto em conjunto, a diferença entre um e outro não é suficientemente considerável para que qualquer um possa, com base nela, reclamar qualquer benefício a que o outro não possa também aspirar, tal como ele”.<sup>58</sup>

De acordo com esta argumentação da desigualdade física e psíquica entre os homens, Hobbes criticou e procurou mostrar a ineficácia das leis que não estejam apoiadas na idéia de um único poder soberano igualando a todos por leis civis universais, mediante o seguinte argumento:

“Defino por lei civil a lei que é para todos os súditos, constituída por regras que o Estado lhes impõe, oralmente ou por outro sinal suficiente de sua vontade, para usar como critério de distinção entre o bem e o mal, isto é, do que é contrário ou não é contrário à regra”.<sup>59</sup>

Desse modo, a igualdade, da mesma forma como a liberdade, é considerada uma aspiração suprema do homem, embora de difícil conceituação. Considerem-se, no caso, as diversas situações de igualdade, ou seja, a igualdade entre os homens como

---

<sup>58</sup> Locke, 1974, p.79

<sup>59</sup> idem p.165

pertencentes à categoria de humanos e, ou ainda, como seres sociais isto é, como seres que convivem em grupo (lei natural).

Rousseau também falou sobre a igualdade, valendo-se de seu oposto: a desigualdade. Distinguiu duas espécies de desigualdades existentes entre os humanos<sup>60</sup>: uma a que chamava natural ou física (estabelecida pela natureza) e a outra moral ou política estabelecida por convenções sociais consentida pelos homens. Esta última constituía um privilégio usufruído por alguns homens em detrimento dos demais. Não acreditava que desde o nascimento os homens se encontrassem em estado puro de natureza, ressaltando desconhecer, talvez, o fato “extraordinário” que teria desencadeado essa recaída.

Disse, ainda, Rousseau que essa desigualdade datava “do momento em que, sucedendo o direito à violência, a natureza foi submetida à lei de explicar por qual encadeamento de prodígios o forte pôde resolver-se a servir o fraco, e o povo a comprar uma tranqüilidade imaginária pelo preço de uma felicidade real”.<sup>61</sup>

Ao afirmar que havia prodigiosa diversidade na educação e no modo de vida que reinava “nas diferentes ordens do estado civil com a simplicidade e a uniformidade da vida animal e selvagem, em que todos se nutrem com os mesmos alimentos, vivem da mesma maneira e fazem exatamente as mesmas coisas, compreenderemos quanto deve ser menor a diferença de homem para homem no estado de natureza do que na de sociedade e quanto deve ser aumentada a desigualdade natural na espécie humana pela desigualdade de instituição”.<sup>62</sup> Estaria o pensador, dessa forma, explicando a diferença entre os homens, mas deve-se ressaltar que essa sociedade, da qual o homem foi o artífice, fomentou o pomo de uma discórdia futura contida na questão da **propriedade**, fator este que aprofundaria, ainda mais, a desigualdade entre os cidadãos.

---

<sup>60</sup> Rousseau, J.J. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. S.P. Martins Fontes, 1993, p.143.

<sup>61</sup> Ibidem, p.144.

<sup>62</sup> Idem, p.177

Por isso, acredita-se que, no instante em que se permitiu a sujeição de muitos por outros mais hábeis e mais fortes, acabou-se a igualdade, e foram necessárias as primeiras regras de justiça, tornando-se o direito civil a regra comum dos cidadãos.

A igualdade é um valor que pertence à coletividade, e nela está implícita a condição de que todos os seres humanos que fazem parte da sociedade são livres e iguais entre si em direitos e deveres e a igualdade, quando devidamente respeitada e acatada pelo poder, levará os componentes da sociedade a se realizarem como cidadãos conscientes cuja obrigação é a constante vigilância na salvaguarda dos direitos de todos.

Ocorre que a busca da igualdade é uma constante na história do homem. A questão é como construir instituições que produzam a igualdade sem comprometer a liberdade do cidadão. Sabe-se que os homens são iguais e desiguais ao mesmo tempo, especialmente na questão física e quanto às riquezas materiais e intelectuais.

O Estado Democrático de Direito é embasado em princípios fundamentais, entre os quais conta-se o princípio da igualdade, fator integrante dos Direitos Humanos, possuindo sua origem formal na Declaração de Independência dos Estados Unidos e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (art.6) nas respectivas datas de 1776 e 1789. Em relação à igualdade, vale citar Aristóteles: “ela consiste na supressão dos privilégios entre os homens, com a limitação das soberanias individuais”<sup>63</sup>, querendo significar que os direitos estendidos a todos beneficiam e os deveres a todos obrigam.

A integração de todos os cidadãos nessa luta é importante, especialmente quando se usam os mecanismos de pressão sobre os políticos e governantes. Eliminar as desigualdades é um dever de todos.

Pode-se concluir com Jellinek: “Ao indivíduo, tanto no Estado Antigo como no Moderno era consentida uma esfera de liberdade ativa, independente do Estado, mas na Antigüidade não se atingiu a consciência do caráter jurídico dessa esfera de liberdade

---

<sup>63</sup> Jacques, Paulino. Da Igualdade perante a Lei. Forense, p.48

perante o Estado”. Feita essa ressalva, pode-se considerar que “a liberdade dos gregos equivalia, perfeitamente, a liberdade moderna resultante de uma auto-limitação do Estado”.<sup>64</sup>

Preleciona o Prof. Celso Antônio Bandeira de Mello: “O princípio da igualdade, interdita tratamento desuniforme às pessoas. Sem embargo, consoante se observou, o próprio da lei, sua função precípua, reside exata e precisamente em dispensar tratamentos desiguais. Isto é, as normas legais nada mais fazem que discriminar situações, à moda que as pessoas compreendidas em umas ou em outras vêm a ser colhidas por regimes diferentes. Donde, a algumas, são deferidas determinados direitos e obrigações que não assistem a outras por abrigadas em diversa categoria regulada por diferente plexo, de obrigações e direitos”.<sup>65</sup> Contam-se, entre vários exemplos escolhidos pelo insigne professor: a) a aposentadoria diferente por tempo de serviços para homens e mulheres - 35 e 30 anos, respectivamente. b) Aos advogados se deferem certos direitos e encargos distintos dos que cabem aos economistas ou aos médicos, também diferenciados entre si no que concerne às respectivas faculdades e deveres.

Ainda, é bom lembrar, que a aposentadoria entre trabalhadores civis e públicos é de desigualdade e que estaria reservado á categorias legalmente diferenciadas, o que não ocasionaria privilégios, pois, fundada na igualdade legal. Seria, porém, essa igualdade realmente legal?

No Estado Moderno, a República está fundada no alicerce do princípio jurídico da igualdade que permite a convivência do grupo social garantindo a realização de cada um dos participantes desse grupo, em conformidade com os preceitos normativos igualitários e democráticos. Assim, a igualdade jurídica prioriza o homem (cidadão), tornando-o centro de todas as práticas políticas.

---

<sup>64</sup> Jellinek, Georg. *Dottrina Generale dello Stato*, trad. Petroziello, Milão 1921. pgs. 565-74

<sup>65</sup> Bandeira de Mello, Celso Antônio. *Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade*, Mallheiros ed. p.12.

Montesquieu já advertia que o respeito com base na virtude moral política garantiria o respeito ao bem comum, mas a corrupção é sempre obra de poucos em benefício próprio, desrespeitando a universalidade dos cidadãos.

Finalmente, no Estado Contemporâneo perpetua-se essa **igualdade** com a máxima constitucional: “Todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade...”<sup>66</sup> artigo 5º, caput, em conformidade com a isogoria (igual liberdade da palavra) e a isonomia (tratamento equânime para todos perante a lei), regulando a vida social.

Não custa todavia, apontar, ainda, duas diferenças mencionadas por teóricos constitucionais: a que existe entre a igualdade integral e a igualdade relativa, abrangidas no referido art. 5º. A primeira é tida como inexequível a todas as ordens jurídicas, determinadas especialmente por circunstâncias naturais como a diversidade física e psicológica dos cidadãos, v.g. fracos fisicamente ou fortes; líderes ou conduzidos. Pela segunda, igualdade relativa (jurídica), cada “cidadão é sujeito de direitos e deveres garantidos pela Lei Maior”.

Uma boa forma de aprofundar o conhecimento sobre a igualdade é colocar em discussão a máxima constitucional “Todos são iguais perante a Lei sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros, residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade” (art. 5º caput), descobrindo-se o que está por trás das palavras, ou seja, qual o significado que carregam. Seríamos realmente todos iguais perante a lei? Qual o tratamento que a sociedade e o Estado atribui ao cidadão e à cidadã, por exemplo, como trabalhadores? Quais os papéis e participação social que lhes são reservados? Como trabalham as etnias e sexos diferentes? Qual o porquê da garantia constitucional do inciso I - “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações...” afinal não são seres humanos - cidadãos - no plano da igualdade? Por que a distinção?

---

<sup>66</sup> Constituição da República Federativa do Brasil, Artigo 5º, Título II, Cap. I. SP. Ed. Saraiva,

Exemplificando, diante da evolução social ocorrida nos anos 70, a mulher necessitava igualar-se e, às vezes, até a superar no trabalho o homem, para comprovar sua capacidade laboral, mas, mesmo assim, o salário percebido era diferenciado. A necessidade financeira, todavia, a insegurança e a instabilidade do casamento, acrescidas da educação escolar modernizadora que a preparava igualmente para a labuta do trabalho, acrescida, ainda, da “pseuda” liberação social, levou as mulheres ao mercado de trabalho e à dupla jornada de trabalho, quando estavam obrigadas a imitar, competir e abrir espaços próprios para reverter o velho preconceito de que os homens eram superiores no campo profissional e, assim, poderiam conquistar a igualdade. Realmente conseguiram conquistá-la?

No campo laboral e educacional, porém, não foram somente as mulheres que se viram obrigadas a disputar a igualdade. As diferenças também a serem vencidas estavam presas ao problema racial e à estratificação social na reserva do mercado de trabalho, num plano mais sofisticado. O acesso à educação não era para todos e surgiu a luta sob o lema “diferentes, mas iguais”. Era a luta, a busca pelo crescimento social, participação na vida cultural e política, resumida numa palavra: **igualdade**.

Essa luta revelou as muitas faces da desigualdade, por exemplo:

- ?? O sexo feminino ingressa na escola, muitas vezes com aproveitamento escolar melhor que o sexo masculino, mas, na hora de enfrentar o mercado de trabalho, são discriminadas na preferência de escolha;
- ?? No trabalho em funções iguais, recebem retornos desiguais em termos salariais, treinamentos e chefias;
- ?? As desigualdades não são apenas em questões de sexo; são, também de raça, nível social, educação, etc.

Vale lembrar a definição do Fundo para Igualdade de Gênero da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (CIPA) que abriu discussão a respeito do trabalho da mulher:

“ A igualdade de gênero significa que mulheres e homens desfrutam do mesmo estatuto. Significa que mulheres e homens têm condições iguais para realizar plenamente o potencial para contribuir para o desenvolvimento nacional, político, econômico, social e cultural, bem como para se beneficiar dos resultados desse desenvolvimento”

Assim, garantida a liberdade contemporânea, genericamente falando, entre os homens, respalda-se o ordenamento jurídico protetor, tendo em vista a prática e as abstenções de atos para garantir a efetiva igualdade aos indivíduos e aos grupos e o desenvolvimento de suas possibilidades físicas e psíquicas. Participando e vivenciando o ordenamento jurídico, o homem coloca-se em face do Estado na condição de “pessoa”, sujeito de direitos e deveres, e em torno do qual se desenvolve o círculo familiar, profissional, cívico, religioso e o pleno exercício da cidadania.

A retomada da questão da cidadania na atualidade deve-se à pressão e preocupação sentida pelas instituições sociais e educacionais, especialmente pelo ensino superior que pretende ver equacionada a questão que lhe é sempre posta, ou seja: que é educar igualmente homens e mulheres e pobres ou ricos para a cidadania?

Segundo Giroux <sup>67</sup>, “ o cerne da questão é fundamentalmente político e normativo”. Conclui: “Uma teoria da educação para a cidadania terá que combinar crítica histórica, reflexão crítica e ação social. Essa teoria terá que recuperar os determinantes políticos do que a educação para a cidadania se tornou, e então decidir o que não se quer que ela seja, a fim de que um modo mais viável de teorização possa emergir”

---

<sup>67</sup> Giroux, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: VOZES, 1986

Assim, Giroux demonstra que se pode chegar à compreensão da cidadania plena observando-se o que ela não é. Isso torna mais precisa a noção buscada, dada que a realidade a vê com desânimo, observando a carência da cidadania no que é negado ou falta ser outorgado ao indivíduo para qualificá-lo como cidadão. Por parte do Estado, seria realizar a defesa e implementação do gozo dos direitos civis e políticos e, por parte do *cidadão*, exigir não só o gozo, mas também o exercício dos direitos e os deveres que lhe são inerentes.

Segundo a Constituição Brasileira, cabe ao Estado eliminar as desigualdades entre os cidadãos, e a Lei preconiza, com relação à educação e à economia, estabelecer a igualdade por meio da distribuição das riquezas pelo recolhimento ao Estado de verbas diferenciadas (impostos). Acredita-se, então, que o governo teria a solução para o problema por meio de uma melhor distribuição de riqueza, eliminando a desigualdade material.

É necessário abordar, ainda, no artigo 5º da Constituição brasileira, a questão da *isonomia* de que ela trata, deixando claro que há situações em que a igualdade de todos perante a lei deve ser abordada de um prisma diferente não se constituindo em ofensa às diferenças apontadas. Assim, por exemplo, a igualdade visa a garantia individual contra o favoritismo para alguns. Mas há casos em que esse *favoritismo* pode ser praticado sem ferir a lei Maior, se concedido o benefício a um sujeito indeterminado e indeterminável no presente. A regra deve ser geral e abstrata, deixando possibilidade de extensão futura aos demais casos semelhantes.

Citando, ainda, Bandeira de Mello<sup>68</sup>, “ a lei não pode tomar *tempo ou data* como fator de discriminação entre pessoas a fim de lhes dar tratamentos díspares, sem com isto pelear à arca partida com o princípio da igualdade. O que pode tomar como elemento discriminador é o fato, é o acontecimento, transcorrido em certo tempo por ele delimitado..... O tempo não está nos fatos ou acontecimentos; logo sob este ângulo, fatos e acontecimentos em nada diferenciam. Deveras: são os fatos e acontecimentos que estão alojados no tempo e não o inverso.”

---

<sup>68</sup> Bandeira de Mello, Celso Antonio. Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade. S.P. Malheiros, p.33.

Assim, as distinções devem proceder diretamente da lei, não sendo admissível qualquer desigualação que se pretenda fazer. A lei não pode tratar com vantagens ou desvantagens uma categoria de cidadãos, se não houver a adequação racional entre o elemento diferencial e o regime dispensado aos que se inserem na categoria diferenciada, pois é insuportável, ilegal e é inconstitucional qualquer desequiparação que se pretenda fazer.

Diz Pimenta Bueno<sup>69</sup>, com rara felicidade:

“A lei deve ser uma e a mesma para todos; qualquer especialidade ou prerrogativa que não for fundada só e unicamente em uma razão muito valiosa do bem público será uma injustiça e poderá ser uma tirania”.

Sabemos que há oposição entre as regras jurídicas com referência à sua estrutura e torna-se necessário comentar a sua classificação:

1. a estrutura geral da lei abrange, **abstratamente**, uma classe de sujeitos, uma categoria de indivíduos, não importando, no momento de sua edição, existirem ou não indivíduos determinados dentro da situação prevista, uma vez que a regra existente, em qualquer tempo presente ou futuro, poderá ser aplicada no grupo à “situação tipo” de forma individualizada que se tornará concreta. Não poderá, entretanto, nunca ofender o princípio da Isonomia.

2. há neutralidade da lei em relação a situações, coisas ou pessoas diferenciadas, o que impede um tratamento jurídico favorável ou desfavorável, apenas justificado pelo fator espacial. Poderão existir em locais diferentes situações e circunstâncias próprias legais que permitam apreciação especial diferenciada sem ferir a Isonomia, levando-se em consideração o fator “tempo” que é condicionante lógico dos sujeitos. Por exemplo, quando em concurso público determina-se estabilidade por dois anos

---

<sup>69</sup> Bueno, Pimenta. Direito Público e Análise da Constituição do Império, R.Janeiro,p.424,1857

aos concursados ou quando a lei preconiza que “a partir de tal data...”, será a lei aplicada, pois esta é a diferença entre ter ocorrido ou não ter ocorrido.

Concluindo, admite-se a igualdade da lei obrigatoriamente para todos, não podendo se admitir diferenciação sob pena de se estar contrariando o princípio da isonomia. Não se admite que tempo e ou espaço sejam levados em consideração, sem a devida apreciação dos cidadãos (pessoas), fatos ou situações juridicamente protegidos. A lei não pode usar como ponto discriminatório tempo e data para diferenciar o tratamento, pois discriminador é o acontecimento ocorrido num certo tempo por ele delimitado.

Os princípios da isogoria e da isonomia determinam que sejam tratadas igualmente as situações iguais e desigualmente as situações desiguais. A igualdade é afrontada, quando se adota diferencial para qualificar os que devem ser atingidos pela regra, sem que se tenha observado a relação de pertinência lógica acolhido pela lei a fim de circunscrever os atingidos por uma discriminação jurídica que não pode ser fortuita ou gratuita. Assim, a lei não deve, portanto, dispensar tratamento diferenciado (vantajoso ou desvantajoso), se não houver a igualdade de tratamento aos desiguais, pois pessoas, fatos e situações são iguais (isonômicas). Deve-se lembrar-se que o tempo é neutro, não é uma qualidade, mas sim, um atributo próprio de cada pessoa e em nada difere, tão somente, pelo fato de ocorrer em situações ultrapassadas.

Assim, na educação administrada em casa, na sociedade e nas escolas a todos, obrigatória e indistintamente está a formação e a conscientização do *cidadão*.

## **2.4 FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CIDADÃO QUEM É CIDADÃO?**

Segundo o dicionário<sup>70</sup>, cidadão é o “Habitante de uma cidade; indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”. Cada pensador em seu tempo, no entanto, formulou o conceito de cidadão pela sua ótica.

---

<sup>70</sup> Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, Michaelis 2000, vol 1. Edição Exclusiva.Melhoramentos

Por esse prisma, Locke foi considerado o pai do liberalismo e em seu discurso apresenta os fundamentos da nova sociedade emergente (burguesia), ao afirmar que o homem é o dono de sua própria pessoa, ou melhor falando, de seu próprio corpo e pode se apropriar das coisas, resultados e frutos de seu trabalho. A propriedade deixa de ser privilégio de determinadas classes ou pessoas que a detinham por nascimento.

O autor supracitado afirma, ainda, que “todos os homens são livres, pois todos são proprietários de si, e que todos os homens são iguais”.<sup>71</sup> O autor entende que esta afirmação rompe com o passado, no qual os homens eram naturalmente desiguais. Esses homens podem, assim, realizar contratos, pois são cidadãos livres e iguais, possuindo também a igualdade jurídica apoiada na afirmação constitucional de que *‘todos são iguais perante a lei’*. Na realidade, isto resultou em nova desigualdade, constituindo-se, de um lado, o proprietário (dono do capital) e, de outro, o trabalhador assalariado que vende sua força de trabalho.

Locke, preconizou, ainda, a necessidade da educação base para todos e a específica, segundo a necessidade de *cada classe*, diante da igualdade natural entre os homens que se constituirão em cidadãos, deixando evidente a continuação da desigualdade entre os homens.(grifo nosso)

Já para Diderot: “É a propriedade que faz o cidadão”. É uma visão burguesa, quando deixou de ser revolucionária e tornou o cidadão participante do poder pela propriedade. Pode-se dizer que é um conceito formal e serve à dominação.

Para Ester Buffa o cidadão burguês e, sua participação na sociedade poderia ser assim, explicado: “As transformações na produção da vida material provocam transformações na organização política...” “percebe-se, pois, que a igualdade proposta pela burguesia é primeiramente a igualdade na troca – baseando-se no contrato de cidadãos

---

<sup>71</sup> Locke, John. *Deuxième traité sur le gouvernement civil*, Paris, J.Urin,1977 cap.V.

livres e iguais – depois a igualdade jurídica – a lei é igual para todos e todos são iguais perante a lei”.

Por esse entendimento, os direitos do cidadão estão compreendidos nos direitos humanos (vida, saúde, moradia, etc); nos direitos civis – liberdade, igualdade jurídica, justiça e são, segundo alguns autores, proposições burguesas.

Sabe-se, no entanto, com certeza, que a realização burguesa fez-se com a marginalização da maioria dos homens, que, nunca terão a possibilidade de transformar-se em cidadãos e ainda hoje é mantida essa impossibilidade.

Ainda, em Rousseau já encontramos o reconhecimento de que o homem não nasce cidadão, mas só o será pela aprendizagem. Como o cidadão é aquele que garante o Estado, se não se priorizar a cidadania, teremos fatalmente a pobreza política.

Cidadão, então, seria aquele que partilha riscos e vantagens em um objetivo comum, detendo, entretanto, para si uma parcela dessa autoridade consentida e cedendo ao governo, como instância administrativa, deter o poder e o controle sobre a vontade coletiva.

Trazendo a questão para a atualidade e para o Brasil e evocando-se o princípio constitucional “a lei é igual para todos” e “todos são iguais perante a lei”, poder-se-ia afirmar: é hora de saber que país se deseja, que cidadãos se devem formar, e, especialmente, como solucionar a essas questões políticas apontadas que ainda esperam respostas?

Nessa expectativa, a convivência social, as alternativas políticas e as questões que embasam a vida na sociedade devem ser aplicadas e trabalhadas “a fim de orientar os indivíduos, os grupos e os próprios Estados e os seus governantes quanto às tendências e probabilidades, para que se introduzam no tempo certo as modificações mais adequadas e

para que, na medida em que isto for possível, sem violentar a liberdade humana, sejam efetuadas as correções recomendadas no interesse geral”.<sup>72</sup>

Desse modo o comportamento político do homem e, o funcionamento do sistema político fará com que o cidadão estará em vantagem para propor novos arranjos e decisões políticas.

Ao abordar-se o tema “cidadão”, não se pode ignorar a questão da AUTORIDADE.

Encontra-se no “Moderno Dicionário da Língua Portuguesa “Michaelis 2000” (vol.1), a seguinte conceituação: AUTORIDADE= 1. Direito ou poder de mandar; 2. (sociol.) Forma de controle baseado no poder atribuído a determinadas posições ou cargos; 3. Poder público (Estado) etc...

Etimologicamente, o termo autoridade procede do latim *auctoritate* e tem o sentido de império, domínio, poder, jurisdição, direito de se fazer obedecer (Antonio de Moraes Silva in, *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, 10ª ed., vol. II, 1948, p.246)

*Autoridade* aponta, ainda, a formação de palavras por derivação sufixal, em que se destacam: o termo *autor*, cujo sentido é o de causa primária ou principal, e *dade*, sufixo nominal formador de substantivos, em geral, abstratos (do latim *tate*) com o sentido de qualidade ou estado (cf. Ismal de Lima Coutinho, in *Gramática Histórica*, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976, p.170). Assim, tem-se autor+i+dade, em que *i* é vogal de ligação para obtenção de eufonia.

Ainda, quando se afirma que o Estado deve realizar o Bem Comum, deve-se reconhecer que Ele é formado por uma sociedade humana, dotado de uma *autoridade* que o preside e o sufoca, conforme o posicionamento dos participantes dessa mesma sociedade.

---

<sup>72</sup> Dallari, Dalmo de Abreu. O Estado do futuro, São Paulo, Saraiva, 1972, p.30

A autoridade é, assim, elemento essencial do Estado e necessária para as sociedades humanas. Por este conceito, é a autoridade limitadora da liberdade individual. Há, assim, aqueles que negam tal autoridade e, por conseqüência, a própria sociedade.

Luigi Sturzi <sup>73</sup> observa o seguinte: “Os que negam a autoridade são os que negam a sociedade como tal, ou os que negam uma ordem determinada como contrária a um interesse particular, ou os que querem substituir uma ordem determinada por outra que julgam melhor. Os primeiros se colocam fora da sociedade, são anarquistas; os segundos são feridos pelas próprias leis que pretendem negar; os últimos constituem o eterno fermento das revoltas sociais, seja para o que for. Há, ainda, uma outra categoria de pessoas que negam a autoridade: são os detentores do poder e, quando abusam desse poder, eles tornam a autoridade injusta, fraca e odiosa. Desorganizam a sociedade e dão razão às resistências e às revoltas”.

Pode-se deduzir, da fala atrás mencionada, que a AUTORIDADE e a LIBERDADE são elementos essenciais e necessários à sociedade, especialmente por ser o homem livre e inteligente.

Todos os teóricos, sem exceção, reconhecem que a liberdade é condição para a definição da personalidade, sendo inimaginável pensar em sociedade sem liberdade, presidida por uma *Autoridade*. Estaríamos, então em regime de exceção.

No Século das Luzes, entretanto, as Declarações de Direitos vão estar intimamente entrelaçados com a questão ou noção de liberdade. Com base nos estudos e nos conhecimentos desse século, que originaram as declarações de direitos humanos, é que pode chegar-se à noção da liberdade individual, declarações essas que determinaram os documentos dos séculos XVIII e XIX e todas as Constituições até 1917 (I Guerra Mundial), reconhecendo-se nelas, abstratamente, os homens como cidadãos portadores de certos direitos, especialmente em razão de sua natureza.

---

<sup>73</sup> Sturzi, Luigi. *Essais de Sociologie*, Ed. Bloud, Paris, 1935. Pag. 41

Não se pode negar que as declarações aqui evocadas deixaram entrever uma hostilidade contra o poder, considerando-o nefasto. Pode-se afirmar que já estava caracterizada a luta contra o absolutismo e a preocupação de dotar o homem de meios para resistir ao Estado absolutista e seu poder.

Assim, preconizava-se a limitação da ingerência do Estado nas questões da propriedade (liberdade-limites) e na liberdade da imprensa (liberdade-oposição). Culturalmente, esse período ( séc.XVIII e XIX) permitiu, por meio do direito natural, o reconhecimento da igualdade fundamental entre todos os homens. Os racionalistas da época, entre eles Grotius (séc. XVII), afirmavam que o fundamento do direito natural não estava na vontade de Deus, mas, sim, na razão que determinava o verdadeiro ou falso, o bom e o mau, permitindo que, mediante tal afirmação, surgissem as primeiras Declarações de Direito.

Entretanto, é necessário um limite para o exercício da Autoridade do Estado e naturalmente um limite para o *gozo* da liberdade individual. Essa função limitadora está reservada ao Direito que, naturalmente, exigirá a feitura de leis que declarem expressamente esses limites e farão a sua publicidade, para que não haja alegação de desconhecimento da lei, podendo, dessa forma, ser exigível o seu cumprimento.

Nesse sentido, Leon Duguit tratou a questão do cerceamento do Estado nas suas imposições, dizendo: “Pouco importa a noção que se tenha do Estado; que se veja nele a personificação jurídica da coletividade, como ensina a doutrina metafísica, ou que se veja nele o produto da diferenciação entre governantes e governados e uma cooperação de serviços públicos, funcionando sob a direção e controle dos governantes, como ensina a doutrina realista, pouco importa; é preciso afirmar energicamente e incansavelmente que a atividade do Estado em todas as suas manifestações é limitada por um direito superior a ele, que há coisas que ele não pode fazer e outras que ele deve fazer, e que essa limitação não se impõe apenas a este ou àquele órgão, mas ao Estado mesmo como pessoa, admite-se essa

concepção, e se impõe a todas as manifestações da atividade estatal, seja qual for o órgão que intervenha”.<sup>74</sup>

Esses princípios não foram e não são acatados como desejava o teórico acima mencionado, pois, ainda hoje não se conseguiu impor um limite justo à soberania do Estado ou oportunizar a liberdade do cidadão. Os direitos individuais encontram-se consentâneos às peculiaridades de cada período e de cada povo, devendo-se permitir o exercício dos direitos de todos *igualmente*.

Pode-se afirmar que os autores da Declaração dos Direitos, entre outros teóricos da época, sofreram maior influência de Rousseau, bastando observar o artigo primeiro: “Os homens nascem livres”, conforme o *Contrato Social*.

Como a Declaração de Direitos, no entanto, foi obra de uma assembléia política, sofreu influências, também e especialmente do pensamento de Montesquieu. Embora se possa dizer que a liberdade individual encontrou sua expressão perfeita em Rousseau, pela afirmação de que “... como a natureza dá a cada homem um poder absoluto sobre seus membros, o pacto social dá ao corpo político um poder absoluto sobre todos os seus membros.”

Deve-se observar, no entanto, que, em seguida, na mesma obra, o autor afirma, ainda: “Mas é preciso convir também em que só o Soberano é Juiz dessa importância” (somente ele faz as leis). Desse modo, Rousseau estaria a afirmar que o homem só seria livre quando obedecesse ao soberano. Naturalmente, esta idéia foi originária do chamado absolutismo democrático que fatalmente leva ao despotismo.

O que se pode entrever é que, nesse período, a liberdade humana e sua eficácia estavam limitadas pela ausência da chamada liberdade civil e política, mas o que já se nota é que essa liberdade está subjacente na sociedade e sua irrupção pode ser sentida na Revolução Francesa.

---

<sup>74</sup> Duguit, Leon. *Traité de Droit Constitutionnel*. vol. III, pag. 517. Editora Fontemoing. Paris. 1927

Não só a Revolução Francesa foi uma manifestação da liberdade de escolha no processo político. A Revolução Americana também passou por idêntico processo, e ambas as revoluções aumentaram a dimensão da liberdade ao acatarem a existência de direitos naturais do homem e ao vincularem o direito de insurreição diante da violação dessa liberdade, garantindo, assim, os direitos fundamentais do homem (cidadão).

Os textos americanos da Declaração de Independência (04 de julho de 1776) e o da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (26 de agosto de 1789) estabeleceram:

Internamente - Governo moderado e limitado pela separação dos poderes;

Externamente – governo limitado pelos direitos do homem solenemente declarados;

Foi, então, o reconhecimento ao direito do cidadão de - “concorrer pessoalmente ou por meio de seus representantes na formação da lei”<sup>75</sup> e do governo.

O cidadão assume, portanto, a obrigação política com o outro e consigo mesmo em busca de uma vida coletiva mais justa, livre, mas que deve ser uma liberdade consciente de sua responsabilidade, de sua solidariedade e, ainda, da sociabilidade política dentro de uma sociedade juridicamente constituída, aprovada e acatada por todos.

O cidadão deve ser aquele que tem por obrigação não ignorar e nem renunciar a participação solidária na convivência no espaço em comum, pois é este o seu caminho dentro da coletividade manifestando e exigindo o seu direito e liberdade na participação e convivência política.

---

<sup>75</sup> Art. 6 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789

Modernamente, o cidadão extrapolou os limites de seu Estado, seguindo a grande tendência moderna de ser politicamente universal, além das fronteiras de sua nacionalidade, tornando-se o chamado “cidadão do mundo” , sujeito do direito que transcende as Nações, sem perder os direitos garantidos pelas Constituições nacionais.

## **2.5 A FORMAÇÃO DA CIDADANIA COM BASE NA EDUCAÇÃO PREVISTA NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS**

### **Breve Histórico:**

Entre os pensadores sociais: filósofos, sociólogos, pedagogos, destacados e, até, entre os homens comuns, também, de bom senso, que, conscientemente, ou não, viveram e vivem ao longo do tempo, todos, preocupados com o estabelecimento de um relacionamento social e dos limites a esse relacionamento que devem ser impostos dentro do grupo, esses homens, há muito, chegaram ao consenso de estabelecerem regras justas para a convivência social. Isto seria, pois, a cidadania posta em prática.

Tais preocupações passaram e passam necessariamente pelo conceito de liberdade, de direito e deveres de cada um, da dignidade pessoal, do respeito aos demais participantes do grupo e, depende, especialmente, daqueles que buscaram e ainda buscam a conciliação entre os interesses coletivos e individuais. De modo natural, foi preciso lidar igualmente com questões filosófico-sociais ligadas à idéia de: poder/ambição; felicidade/infelicidade (acomodação) do grupo, bem como à questão do temor à morte, além da sonhada imortalidade.

É lógico que todas essas questões foram e são o cerne de processo sem fim de problemas afetando os interesses, a moralidade e as normas estabelecidas para a

convivência do grupo e, como consequência, ameaçam a paz social. É certo que não há um consenso sobre o modo como se estabelece a coerência e a racionalidade nas relações que devem culminar com a paz do grupo e a formação de homens coerentes que consigam conciliar o indivíduo e o cidadão, razão por que torna-se necessário educar e preparar o homem para o exercício da cidadania.

### **Quais seriam os pressupostos básicos para a existência da cidadania brasileira?**

Embora os pressupostos para a cidadania sejam universais, há necessidade da particularização para melhor visão do tema desenvolvido.

Em primeiro lugar, pressupõe-se a consciência de o indivíduo ser sujeito e, assim, agir por seus direitos, identificando-se inicialmente com as atividades que realiza, buscando, no seio da sociedade, agir e lutar por esses direitos, transformando historicamente o estabelecido pelo poder liberal. Na realidade, é impossível pensar a cidadania brasileira dessa forma sem lembrar os sem-teto, sem-saúde, sem-educação, sem governo cidadão, todos presos e reféns dos partidos e políticos não cidadãos cujo dever para com o povo haveria de ser a convivência e a parceria política para o bem geral, independente de uma Constituição *cidadã* ou não.

Seria pressuposto, ainda, ser a liberação do *cidadão* fruto do seu mundo interno e externo, permitindo sua orientação e organização na busca da justiça, igualdade e liberdade respeitando-se a sua individualidade. Mas a questão da cidadania brasileira, assim como a mundial, está presa ao agrupamento social que define diferentes papéis para cada cidadão ativo e participante, considerando-se que o acesso aos bens e direitos não estão distribuídos igualmente.

O Brasil, nesse sentido, não divergiu do mundo e sempre buscou, por seus cidadãos ativos e educadores idealistas, assegurar a formação do cidadão consciente, garantido nas Constituições. Entendendo, tais educadores, que a cidadania ocorrerá, tão somente, com a garantia constitucional e devendo ocorrer, concomitante, com a garantia constitucional à educação, que assim, permitirá, plenamente a formação intelectual e moral,

tornando-se, então, o brasileiro um cidadão ativo por força da Lei Maior. Sem, contudo, colocar a educação no nível dos direitos humanos, pois entende-se, também, que cabe a cada educando a manifestação particular de sua adesão. O que se vê, em relação ao ensino fundamental, é a sua obrigatoriedade constitucional e sua gratuidade, fazendo com que a Constituição deixe em aberto a opção pelo ensino privado, que é do interesse não só dos donos das instituições, mas também daqueles que nelas prestam o serviço. Assim vem ocorrendo ao longo do tempo e é possível detectar nas constituições brasileiras a preocupação com a educação como elemento básico para o desenvolvimento da cidadania:

1824 A Constituição do Império do Brasil, artigo 179, 32, preconizava:  
“A instrução primária é gratuita”.

1891 Omissa

1934 art. 149: “A educação é direito de todos e deve ser administrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros, estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação e, se desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”.

1937 arts. 128 a 132. Meramente programáticos.

1946 art.166 “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”

1967 art. 168 “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais da liberdade e da solidariedade humana”

1969 Emenda Constitucional art. 176 “A educação inspirada no princípio

da unidade nacional e, nos ideais da liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”.

As Cartas Constitucionais e, em especial, a de 1988, considerada avançada por alguns, como conquista máxima e garantidora do acesso aos direitos humanos, têm encontrado, no entanto, obstáculos, provocando sérias discussões e um desencanto quanto à sua tangibilidade, tendo em vista que, embora aplaudida, esta Carta não conseguiu até a presente data consolidar e implantar todos os direitos propostos e, portanto, a cidadania plena será de difícil implementação uma vez que no plano mundial se discute o cidadão do mundo.

Assim a cidadania proposta ao brasileiro, no papel, dificilmente se tornará realidade, uma vez que a democracia (sistema político) que se julga ter conquistado e que deveria alcançar a maioria (POVO), na realidade, ainda é uma conquista da elite.

O desafio maior a ser vencido, será, ainda, eliminar a pobreza política enraizada na **ignorância** do cidadão que não luta por estar convencido de que a miséria, a ignorância e as injustiças que vem sofrendo é parte do seu destino pois “Deus assim o quis” (direito divino dos reis). Este sentimento tem como causa maior a forma como foi declarada a República brasileira, copia da norte-americana e, segundo alguns historiadores, entre eles Boris Fausto proclamada com afoiteza e sem a participação do povo, que deitou durante a Monarquia e acordou... ***cidadão republicano***.

Faltou, ainda, a esse cidadão participar na construção de um país livre e justo. A dispensa de agirem como cidadãos livres, desde então, vem mantendo o povo apático, como não-cidadão e que apenas brinca, de vez em quando, no *carnaval* (eleição) da cidadania.

Nessa ocasião são, notificados de que devem homologar, por votos, os seletos cidadãos, pré-selecionados e que farão parte do poder, em detrimento dos demais. Ainda

hoje, são eles os eleitos da corte imperial que não se dissolveu. Ao POVO brasileiro é outorgada uma cidadania apenas tutelada.

Assim, resta a escola e ao educador, que não é igualmente cidadão privilegiado, empreender formas para educar o cidadão e que alertasse o educando para a importância de ser cidadãos, cientes de seus direitos e do valor de sua participação política consciente com autonomia crítica, sem adesismos ideológicos, num trabalho para a emancipação da maioria, administrando o poder de modo democrático com base num Estado de Direito.

## **EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO VIGENTE - TEMA DA CIDADANIA**

Há um consenso geral de que o cidadão deve ser educado, aprimorado e, por tal motivo, sua escolarização deve ser a mais abrangente possível. Nos tempos atuais, por via constitucional, deliberou-se que (teoricamente) todos os brasileiros devem ter acesso à Educação Superior, condição “*sine qua non*” para a sobrevivência do país no mundo globalizado.

Assim, as Leis constitucionais (Lei Maior) determinam normas de conduta ao legislador, o qual se vale da Legislação Ordinária (lei hierarquicamente abaixo da Constituição), para regulamentar e aplicar a garantia constitucional. No corpo Constitucional, entretanto, há previsão de normas constitucionais com vigência imediata sem qualquer regulamentação: são os chamados preceitos constitucionais auto-aplicáveis.

Em cinco de outubro de 1988, no Brasil, uma nova Constituição foi promulgada. Nela o artigo 24, inciso IX, determina a competência de a União, os estados e o Distrito Federal legislar concorrentemente sobre **educação**, cultura, **ensino** e desporto, sobre a garantia ao **acesso** à escola e **a igualdade de condições** para permanência na escola (art.206,I), além da obrigação de o Estado em garantir todo o segmento educacional

(art.208 e seus incisos) e, finalmente, determinar-se que **o ensino é livre à iniciativa privada**, com a seguinte ressalva: **atendidas as seguintes condições:** cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação da qualidade pelo poder público (art.209, incisos I e II)”. (grifamos)

Consta, ainda, dos objetivos gerais constitucionais vigentes a incorporação da lei 5.692/71, que previa a profissionalização universal e compulsória, que na época de sua implementação, foi boicotada pelas elites que não tinham interesse em preparar seus descendentes para o exercício de atividades consideradas inferiores no setor de produção ou de prestação de serviço da época.

A atual Constituição, (art.214 C.F.) assim promulgada remete à lei complementar a qual prevê a feitura de um Plano Nacional de Educação. Inovaram-se, assim, elevando à hierarquia Constitucional, as diretrizes da Educação Nacional.

A Constituição de 1988 consagra, ainda, em vários dispositivos, o tema Educação destacando-se entre outros:

\* no artigo 6º - a educação é direito social (enumeração genérica);

\* nos artigos 205 a 214 do capítulo III, trata-se da Educação, reafirmando o princípio basilar de que a educação é “*um direito de todos e um dever do Estado e da família (...) visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e preparação para o trabalho*”. Assim, o Direito à Educação surge entre os primeiros que o legislador constitucional arrola no capítulo dos Direitos Sociais, capitulado nos arts. 205 a 208, declarando ser este um dever do Estado e vai além, ao especificar que deve o acesso ao ensino ser obrigatório e gratuito (art. 208, I), acrescentando que as “universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”

\* O art.206, incisos I, dispõe sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. É um Direito Público Subjetivo, utópico.

\* no art. 208,VII, § 1º – prevê-se o atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação, assistência à saúde. A sua não observação determina responsabilidade à autoridade competente para tal (art. 208, VII §2º)

Quanto aos recursos públicos, determina a Constituição que estes poderão ser dirigidos também às escolas comunitárias, confessionais e ou filantrópicas, “definidas em lei” que comprovem a finalidade não lucrativa dos cursos que mantêm e que os excedentes (financeiros) sejam aplicadas à educação, com a condição de que, em caso de encerramento, encaminhe-se o seu patrimônio a outra instituição acima mencionada ou ao Poder Público (art. 213, incisos I e II).

Fica, então, claramente demonstrado que, embora apresentando um avanço, a Constituição feita por *cidadãos livres* e responsáveis, na qualidade de seres humanos, sabedores da condição do momento histórico em que viviam, se deixaram influenciar pelos *lobbies*, sempre presentes quando se discutem interesses das elites dirigentes do país. Por isso, não ficou a Constituição totalmente livre de qualquer injunção política. A educação dita necessária é ainda tratada como um artigo de luxo com preço proibitivo.

### **QUANTO AO ENSINO SUPERIOR :**

A Educação, direito de todos, é dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a participação do grupo social, na busca do pleno desenvolvimento do ser humano, física e psíquica, desenvolvendo e qualificando - o para o trabalho e o exercício da cidadania.

O tema cidadania, de natureza ampla, converteu-se na época atual em um conceito de moda e, embora seja de grande importância, é difícil constituir critérios confiáveis para demarcar referências seguras e confiáveis no contexto intelectual. É

atualmente uma palavra de uso freqüente e aplicada em vários sentidos, reforçada na sua essência como o direito de se viver decentemente, e mais, é a garantia ao direito de se ter uma idéia e expor e defendê-la sem medo.

Foi e continua sendo uma conquista da humanidade e muita gente lutou para que a idéia da liberdade e igualdade fosse propriedade de todos os homens, saindo do plano teórico das constituições por princípios estabelecidos em lei que garantem *a igualdade de todos perante a lei e a sociedade*.

No século XVIII, os acontecimentos políticos que envolveram dois países em mundos diferentes: América e Europa, determinaram, entre os seus vários objetivos, o de que “todos são iguais perante a lei” com direito a uma vida digna, e também com direito à educação. Essa idéia posterior não só garantiu a consagração dos direitos individuais, como a sua vinculação com a democracia e a garantia de o Estado tratar as pessoas do povo como cidadãos no significado amplo do termo.

Como se deve, no entanto, contribuir para a educação, para a profissionalização e para consolidação da cidadania, especialmente a cidadania brasileira?

Do ponto de vista geral, Rousseau antecipa que educar é uma tarefa lenta, e deve ser iniciada desde o berço. A educação deve, assim, permitir o aparecimento do cidadão apto e participativo, o que o tornará esclarecido e responsável perante seus congêneres, devendo buscar a autonomia e desenvolver-se visando a participação política. Na realidade, porém, no mundo, com algumas exceções, o direito à educação e à cidadania continua no feitiço de um texto marcado de esperança.

No que concerne ao Brasil, isto não significa que a cidadania não houvesse evoluído até a vigente Constituição (88) e que nesta não tivesse sido estabelecida a previsão de um sistema de Direito Social mais eficaz, o qual abriga a idéia nova de cidadania, assumindo-se, assim, a postura de uma Constituição dirigente que, no artigo 1º, inciso II, estabelece e a positiva como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito,

reconhecendo os direitos dos cidadãos e a vontade popular, e, no seu art. 24, inciso IX, assegura a “educação, cultura, ensino e desportos” no campo público e ou privado em todos os níveis.

O Ensino Superior, entretanto, vem sendo colocado e incentivado pelo Estado como aspiração suprema para tornar o Brasil e, por consequência, o brasileiro, participante da cidadania mundial na qual já existe o preconceito de que a muitos será negado o direito de “cidadão do mundo” por lhe faltar a educação no sentido de preparação para o trabalho no mundo globalizado.

O que se observa, no entanto, é que o Sistema de Ensino Superior, bem como as demais Instituições de Ensino, no Brasil, tiveram desde o seu início sua implementação constituída em unidades isoladas, e o controle centralizado no Poder Central. E, com a chegada da Família Real portuguesa (1808), fez com que o poder central em matéria de educação determinasse: currículo, livros, programas, objetivos a alcançar, nomeando, também, os docentes, bem como as instituições de ensino que foram criadas, sempre voltadas para formação de profissionais liberais, havendo desde então ingerência oficial no ensino.

A Constituição de 1891 delegou aos estados-membros da Federação parte da responsabilidade sobre o preparo da educação dos brasileiros permitindo, ainda, a criação do ensino superior privado, o que ocasionou efeito imediato no Sistema de Ensino Superior, ampliando e diferenciando-o. Considere-se que até então o referido ensino público era pago.

Nos anos 20, no Brasil, o Ensino Superior tinha como função precípua: formar os quadros de profissionais liberais afastados das pesquisas científicas. Abriram-se debates e considerações sobre o custo e os benefícios de se desenvolverem universidades no País sob a alegação das funções que estas iriam exercer na sociedade, ou seja, abrigando a ciência, os cientistas as humanidades em geral e promovendo pesquisas. Um dos movimentos mais expressivo dessa época foi o da Escola Nova que tinha como lema

“escola pública universal e gratuita” (Schwartzman, S. et al.,1984). Participaram desse movimento, entre outros, Anísio Teixeira, Manuel Lourenço Filho e Fernando Azevedo que debateram<sup>76</sup> e propuseram a defesa da criação da Universidade modernizando o Ensino Superior que deveria ser, segundo Nagle:

“... um sistema único, mas sob direção autônoma as faculdades profissionais (Medicina, Engenharia, Direito), os institutos técnicos especializados (Farmácia,Odontologia) e instituições de alto estudos (faculdades de Filosofia e Letras, de Ciências Econômicas e Sociais, de Educação, etc.) e de maneira que, sem perder o seu caráter de universalidade, se possa desenvolver como uma instituição orgânica e viva, posta pelo seu espírito científico, pelo nível dos estudos, pela natureza e eficácia de sua ação, a serviço do desenvolvimento da cultura nacional”.<sup>77</sup>

Ainda, na época, o país contava com 150 escolas isoladas, a maior parte privada, que formavam profissionais liberais e viriam a constituir-se logo depois em Universidades, podendo citar-se, como exemplo, a do Rio de Janeiro que resultou da aglutinação das escolas superiores isoladas.

A partir dos anos 30, o setor privado iria consolidar-se e manter a estabilidade e o crescimento dentro do sistema, ocorrendo de importância a criação do Ministério de Educação e Saúde (1930) e a Reforma Francisco Campos (1931) que regulamentou as transformações ocorridas na área educacional ocasionadas pelo governo provisório de Getúlio Vargas e, dispôs, ainda, sobre como deveriam ser organizadas as universidades do País, assegurando a participação do setor privado no processo de criação devendo-se salientar que o ensino superior público era pago. Assim, os Decretos n.ºs. 3.671/31 e 2.076/40 das reformas dispuseram de maneira centralizada, que a criação e o funcionamento de cursos de nível superior é “livre e os poderes públicos; as pessoas

---

<sup>76</sup> os debates abrangiam 3 questões: modalidade de ensino e tipo de formação; autonomia e estrutura interna.

<sup>77</sup> Nagle, A..Educação e Sociedade na Primeira República. Ed.Pedagógica Universitária- Edusp.SP.1974

naturais e jurídicas de direito privado poderiam ministrá-los, desde que autorizados pelo Governo Federal”.<sup>78</sup>

Preocupada a Igreja, com a laicização do ensino no país e a colocação em postos chave dos educadores Anísio Teixeira e Fernando Azevedo (Rio de Janeiro e São Paulo) considerados da esquerda e que em posições de responsabilidade poderiam dificultar sua ação na área da educação estabeleceu esta, com Francisco Campos um acordo pelo qual no Rio de Janeiro a universidade ficaria com a Igreja e no Distrito Federal ficaria sob a liderança de Anísio Teixeira e seu grupo.

Acomodada a disputa, em 1935, o governo central valendo-se da desculpa de uma tentativa de insurreição comunista nos quartéis, iniciou uma repressão que culminou com o fechamento da Universidade do Distrito Federal. Em 1939, a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Brasil, criada sob a forte influência da Igreja católica, não logrou o domínio pretendido pela Igreja na educação do país e, por tal motivo, o ensino público iria criar suas próprias universidades nos anos 40.

A criação de universidade pela Igreja católica não representou o afastamento desta do Estado. De certa maneira, a disputa entre o setor laico e o católico permitiu a consolidação do ensino superior privado no país. Embora as Universidades Católicas não se reconheçam como semipúblicas, reivindicam um tratamento especial pelo Estado e verbas públicas para sua sobrevivência.

Permaneceram ao longo do tempo os dois setores educacionais: o público e o privado, podendo apontar-se duas funções variáveis: a predominância do setor, ou público ou privado, e a origem do financiamento, ou público ou privado. É importante tal verificação nos sistemas do Ensino Superior e, a preocupação com o público/privado dá-se em razão do fato de o cidadão, teoricamente, poder escolher entre instituições de ensino público (gratuito) ou privado.

---

<sup>78</sup> apud Tramontin, R. & Braga, R. O ensino particular no Brasil. 1984:33

Nos anos 50, ocorreu nova discussão sobre a reformulação do Ensino Superior, tendo-se dado ênfase á reforma da universidade, segundo o modelo de universidades americanas; defendida por Anísio Teixeira. Estava em discussão, constituindo objeto de crítica, a criação vigente no sistema educacional, a cátedra, a qual, em cada matéria ou área de conhecimento, era responsabilidade de um professor, chamado, então, catedrático (vitalício) que detinha o poder de até demitir seus auxiliares. Os críticos da cátedra propunham a organização de departamentos e carreira aberta, priorizando-se a titulação acadêmica; criticava-se e discutia-se, ainda, o caráter elitista das universidades compartmentalizadas então criadas que continuavam atendendo praticamente a chamada classe média e alta. Os anos 50/60 representaram a luta dos jovens professores em busca de afirmação na carreira e do movimento estudantil que pretendia uma universidade pública para o povo, departamentalizada com liberdade de seus docentes tomarem decisões livres da injunção dos catedráticos e do poder das faculdades.

Ainda hoje, no entanto, ao cidadão brasileiro não é dada a faculdade de escolha da sua formação superior, uma vez que o setor público (gratuito) tem, diante da imensa procura, um sistema de seleção que elege aqueles com melhor preparo, o que não aponta para os alunos provenientes do setor de ensino público fundamental. A elite é que pode buscar e preparar melhor seus participantes, por meio do ensino fundamental particular renomado e cursos preparatórios à Universidade também de renome, os quais, além da excelência do seu ensino, selecionam pelo preço os seus alunos. Conseqüentemente, a seleção não atinge os mais pobres, com honrosas exceções.

A escola fundamental pública encontra-se desmotivada e seus professores têm necessidade de enfrentar vários campos de trabalho para cobrir suas necessidades familiares e pessoais e, sem tempo para atualizações cada vez mais necessárias, deixam seus alunos desmotivados e despreparados para enfrentar a elite que ocupa, graças ao preparo e o dispêndio com a educação, as melhores Universidades do país.

A LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61) preocupou-se em regulamentar a expansão do ensino superior e, por esse motivo, estabeleceu que três órgãos poderiam decidir sobre a

criação de novos cursos. Para o Conselho Federal (CEF), os Conselhos Estaduais de Educação e as Universidades Autônomas a reforma não agradou e foi considerada tímida, pois permitiu a continuação das Instituições isoladas.

Anísio Teixeira, a esse respeito, assim se manifestou:

“ A educação superior passou a ser algo de uniforme e homogênea, que se expande como se expande a escola primária. O fato de a Lei de Diretrizes e Bases estabelecer a liberdade da iniciativa particular de ministrar ensino em todos os graus, assegurando aos estabelecimentos privados, legalmente autorizados, o reconhecimento para todos os fins dos estudos neles realizados veio dar grande impulso ao ensino particular, por um lado, atraído pela procura social da educação e, por outro, incentivado pela sanção pública generosamente estendida ao ensino privado sem outra exigência que a autorização legal”. (Teixeira, 1968:49)

No mesmo diapasão, em 1985, Cunha faria uma crítica, considerando a LDB de 61 uma vitória privatista, ao dizer que a manutenção das escolas particulares nos três segmentos (primeiro, segundo e terceiro graus) foi feita sob a alegação de ser esta “condição necessária da garantia do direito, tido como inalienável, de escolha da educação que os pais desejam dar aos filhos”.

Em 18 de outubro de 1994, a Medida Provisória 661 extinguiu o Conselho Federal de Educação que reunia numerosas disposições educacionais pelo diversos diplomas legais recepcionados pela Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995. Essa lei exorbitou de sua competência e exerceu um papel *incompreensível* de regulamentar *por antecipação* a nova LDB, conforme se deduz do parágrafo primeiro do seu artigo 8º: “caberá à União a **coordenação** da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Isso obriga a uma análise crítica na medida em que a nova

LDB, lei hierarquicamente superior, fala em “**coordenação**” e não “formulação” da política nacional de educação.

Incompreensivelmente, a Lei 9.131/95, exercendo a futurologia, disciplina a nova LDB igualmente no seu artigo 9º, § 1º, inc. IX, pois, ao tratar do Conselho Nacional de Educação, dispõe o seguinte: “na estrutura educacional, **haverá** (grifo nosso) um *Conselho Nacional de Educação (CNE)*, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei” em consonância com a Medida Provisória, compondo-se de duas Câmaras: Educação Básica (12 Conselheiros) e Educação Superior (12 Conselheiros) com poder normativo, deliberativo e assessoramento ao MEC, com competência para julgamentos, só se submetendo em grau de recurso ao Conselho Pleno. A escolha dos conselheiros será de competência do Presidente da República, que o fará por indicação das entidades nacionais e cíveis ligadas à área da educação.

Em relação à Câmara de Educação Superior, dentre as atribuições previstas, cinco devem ser destacadas por serem necessárias à boa condução administrativa:

- 1) Diretrizes curriculares para o curso de graduação;
- 2) Reconhecimento de cursos e habilitações;
- 3) autorizações;
- 4) credenciamento;
- 5) Recredenciamento.

Tais atribuições são de caráter deliberativo, mediante o encaminhamento ao MEC para aprovação, devendo, ainda, ocorrer à homologação pelo Ministro da Educação, restando ao CNE o “mero papel” de órgão assessor, do MEC.

Exemplificando, destacam-se os artigos 3º e 4º da Lei 9.131/95 cuja função foi regulamentar os incisos VI, VIII e IX do artigo 9º da “nova LDB” sobre o ensino superior, valendo destacar que a referida Lei antecipou a avaliação dos cursos e de seus alunos pelo “Provão”, segundo o Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996, “que

estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior” (anexo), fato que abalou o Ensino Superior estimulando debates e gerando críticas movimentando o setor do Ensino Superior, que se encontrava paralisado no tempo.

Vale evocar a fala de Marilena Chauí, professora no departamento de filosofia da USP, em artigo para Brasil 500 d.c. da Folha de S.Paulo caderno Mais (fl.3 de 09/05/1999) sob o título *A universidade operacional* e subtítulo “*A atual reforma do Estado ameaça esvaziar a instituição universitária com sua lógica de mercado*”, no qual destacam-se os seguintes trechos:

.....

“A Reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar *direitos* sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados”.

.....

“A *qualidade* é definida como competência e excelência, cujo critério é o “atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social”; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão”.

.....

“Que significa, então, passar da condição de instituição social à organização social?”

.....

“A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a

instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares”.

.....

“Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa”.

Exigência, ou não, a lei 9.131/95, no seu art. 3º § 1º, criou o Exame Nacional de Curso de graduação (Provão), obrigatório para todos os alunos concluintes dos cursos de graduação, com o objetivo de “alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação. O Provão visa, desse modo, complementar as avaliações mais abrangentes das instituições e cursos de nível superior que analisam os fatores determinantes da qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, obtendo dados informativos que reflitam, da melhor maneira possível, a realidade do ensino. Esse Exame não se constitui, portanto, em um mero programa de testagem, nem no único indicador a ser utilizado nas avaliações das instituições de ensino superior. .... Os objetivos, os conteúdos e todas as demais especificações necessárias à elaboração das provas que compõem o Exame tem por base as atuais diretrizes e conteúdos curriculares, bem como as exigências decorrentes dos novos cenários geopolíticos, culturais e econômicos que se esboçam”.

(INEP/PROVÃO fls.1 Conheça o ProLei– Internet)

Segundo críticas ácidas contra o setor privado de Ensino Superior produzida por docentes-pesquisadores das universidades públicas e particulares em debates, entre os quais conta-se o realizado por Luis Antonio Cunha<sup>79</sup> (1986/1996), para quem o Provão foi apenas um movimento para aumentar a arrecadação junto ao setor de ensino de pós-graduação, uma vez, que era necessário contratar mestres e doutores para a docência. Estes não estavam, porém, disponíveis no mercado; também não fazia parte da programação de

---

<sup>79</sup> Cunha, Luís Antonio. Crise e reforma do sistema de ensino superior. Cebrap 46.1996

algumas faculdades tal contratação, já que os salários desses cidadãos estariam, no caso, acima da média paga aos docentes que atuam no setor superior privado. Além do mais, os professores do setor privado são na maioria horistas e, não atuam, portanto, em pesquisa ou extensão e nem têm tempo para tal, em razão da busca constante de novos locais de trabalho para complementar o salário. Agrava a situação o fato de que, passado o susto do temido exame, todo o segmento de ensino privado reagiu implementando o reforço na “preparação dos alunos para enfrentar o provão” sob o argumento convincente de que tal preparo torna o diploma no mercado de trabalho mais valioso, o que, naturalmente, aumentará o número de alunos que buscam, além do ensino, um diploma que valorize seu currículo.

Se, é ou não, verdadeiro tal fato, reforçando o acima explicitado, leia-se na Revista do Provão nº 6, às fls. 8 o seguinte tópico: “ Superadas as reações iniciais – mesmo na universidade as grandes inovações provocam desconfianças – e o boicote de alguns refratários à avaliação, o Provão está consolidado como um dos principais indicadores da qualidade e um importante agente de transformação do ensino superior no Brasil. Houve aumento do número de professores com mestrado e doutorado. E mais da metade dos 131 cursos que ficaram com conceito D, ou E, no ano que foram incluídos na avaliação, tiveram desempenho melhor no Provão 2000” .

Reforçando, ainda, o que se mencionou, em fls. 09 da mesma revista, leia-se o seguinte comentário: “... No início, houve boicote, mas hoje fazemos palestras orientando, explicando que o diploma que eles obterão é para a vida toda e nele estará o nome da instituição onde se graduaram” .

Há, no entanto, também, notícias alvissareiras na mesma revista nas páginas 10 e 11, devendo-se destacar os seguintes tópicos: “Uma evidência de que existe um novo jeito de administrar o ensino superior – nascido a partir do Provão – é o desempenho dos cursos instalados após a criação do exame. Eles vêm alcançando resultados melhores do que os cursos da era pré-Provão, quando o curso era reconhecido, e não passava por nenhuma avaliação posterior” .

“ Há cinco anos tínhamos 29% de mestres e doutores; hoje temos 60%, e nossa meta é atingir 80% em 2003” (Araci Bispo Paim, reitora da UEFS)

“Quanto mais mestres e doutores, melhor para o ensino no Brasil.”

(Débora Lucia Bernal da Costa, uma das 18 melhores do Provão)

“ Mesmo com algumas críticas, o Provão é uma realidade aceita pelo sistema e mais ainda pela sociedade, que já o utiliza como sinalização de qualidade”.

(Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação).

Vale destacar, na mesma revista acima mencionada, nas fls. 07, algumas das frases que parecem confirmar a exigência da globalização:

\* “Vários alunos têm ressaltado que a primeira pergunta dos empresários é sobre o conceito do curso no Provão”.

\* “O Provão ajuda a nivelar os alunos e professores. Em qualquer universidade dos Estados Unidos é necessário haver rendimento mínimo. Se não houver, você cai fora”.

\* “Hoje, o empresário tem mais segurança ao contratar uma pessoa recém saída da universidade e o Provão é uma forma de selecionar os melhores para o mercado de trabalho”.

\* “Eu nem precisaria de um diploma com boas referências, porque já trabalho na minha área como estagiária e estou bem no emprego. Mas tem gente que precisa de um curso com boa reputação para garantir um lugar no mercado de trabalho”, diz a futura advogada. (Revista do Provão nº 6/01 p.11 – observação o seu curso tirou C).

Não há, porém, na revista mencionada, comentários ou críticas sobre os cursos de mestrado ou doutorado montados rapidamente pelas faculdades privadas para preencherem seus quadros e servir o mercado, pois os mestres e doutores que eram formados na maioria pelas Universidades Públicas não eram em número suficiente para preencher as necessidades prementes do setor educacional de ensino superior privado. A arma utilizada como defesa resultou rapidamente em ganhos para as Universidades e faculdades privadas, mas acabou com o incentivo interno das faculdades aos professores ligados à carreira docente. A abertura de inúmeros cursos de pós-graduação, voltados, inicialmente, ao mestrado, nas mais diversas áreas do conhecimento está formando os primeiros mestres que, na luta pelo espaço laboral, se tornarão alunos cativos ao doutorado e tudo o que vier na seqüência. O fato ocasiona, além disso, o aviltamento dos salários dos professores dos cursos superiores que, ainda continuarão horistas, se quiserem continuar trabalhando. O interesse das instituições privadas de ensino superior é inflacionar o mercado com mestres e doutores e assim controlar os salários. Horas para a pesquisa e extensão só no papel.

Vale transcrever - em 2001 19/03/2001 – “Os Novos critérios de avaliação do Exame Nacional de Cursos – o Provão – entra em uma nova etapa. Depois de cinco anos, o Exame está consolidado como instrumento fundamental do sistema de avaliação das instituições de ensino superior. Iniciado em 1996, abrangendo três cursos e 56 mil graduandos, este ano o Provão avaliará vinte cursos e 278 mil graduandos, superando em 20% a meta fixada pela agenda de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Em 2002, serão 23 cursos e 300 mil graduandos, representando cerca de 90% do total de formandos do país. A consolidação do Provão levou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional (Inep) a estudar propostas e alternativas para aperfeiçoar os critérios de avaliação. Com isso, procura cumprir três objetivos: dar seqüência ao processo de evolução do projeto; captar o movimento de melhoria de desempenho dos cursos e aumentar a nitidez da *fotografia* do sistema. Embora, os critérios até então em vigor tenham se mostrado adequados para a discriminação de diferentes cursos dos setores da comunidade acadêmica, nos diversos seminários promovidos pelo Inep/MEC, argumentavam que era preciso encontrar uma “sintonia fina” na avaliação, capaz de

detectar a desejável evolução da qualidade do sistema. O Inep entendia que o critério adotado, que estabelece percentis fixo para a atribuição de conceitos, deveria ser aplicado durante certo período, para que, a partir de constantes estudos, pudesse ser estabelecida nova forma que permitisse captar com mais nitidez a evolução dos cursos. Depois de cinco anos, chegou a hora de fazer alterações. A nova metodologia é, na verdade, um aperfeiçoamento dos critérios adotados até o Provão 2000. A mudança só foi possível porque havia uma série histórica da avaliação dos cursos de graduação....**critério adotado até 2000.** Desde o primeiro Exame, foi evitada a idéia de simplesmente apresentar as médias de cada um dos cursos, para que não fossem estimuladas as comparações individuais, mas sim, evidenciada a diferença entre grupos de instituições. Desta forma, a opção por atribuir conceitos pareceu a mais adequada, separando-se os cursos em grupos homogêneos segundo seus desempenhos. Deve-se lembrar que o desempenho do curso é expresso pela média das notas de seus alunos. Para alcançar este objetivo, os grupos foram distribuídos da seguinte forma: os 30% de melhor desempenhos; os 40% de desempenho médio e os 30% de desempenho mais fraco. Essa distribuição tomou como base o princípio bastante conhecido na análise de itens, que considera aproximadamente os 30% do grupo superior e os 30% do grupo inferior. A partir deste princípio, com os desempenhos das instituições já ordenados, foram constituídos três grandes grupos, determinados, portanto pelos percentis 30 e 70 – os 30% mais fracos e os 30% melhores. Entre eles, os 40% situados no patamar de desempenho médio. Devido à heterogeneidade ainda encontrada nos dois extremos – os melhores e os mais fracos – decidiu-se subdividi-los em duas faixas, estabelecendo-se assim cinco faixas para atribuições dos conceitos, a partir dos grupos determinados pelos seguintes percentis: 12,30,70 e 88. Desta forma, aos 12% das instituições com desempenho mais fraco atribuíam-se o conceito E, aos 18% seguintes, o conceito D, aos 40% a seguir, com desempenho médio, o conceito C, e os conceitos B e A aos 18% e aos 12% com desempenhos mais altos, respectivamente.

...**Os novos critérios de avaliação para 2001** – As bases de referência para a distribuição dos cursos nas cinco faixas não serão mais os extremos – os 30% mais fracos e os 30% de melhor desempenho. O ponto de partida será a média geral dos cursos avaliados. A partir dela, será calculado o desvio-padrão da distribuição dos desempenhos dos cursos e, com base nesses valores, atribuir os conceitos da seguinte forma:

- ?? conceito C aos cursos que tiverem seu desempenho no intervalo de meio desvio-padrão em torno da média geral;
- ?? conceito B aos cursos com desempenho entre meio (inclusive) e um desvio-padrão acima da média geral;
- ?? conceito A aos cursos com desempenho acima de um desvio-padrão (inclusive) da média geral;
  
- ?? conceito D aos cursos cujo desempenho estiver no intervalo entre um e meio desvio-padrão (inclusive) abaixo da média geral;
  
- ?? conceito E aos cursos com desempenho abaixo de um desvio-padrão (inclusive) da média geral.

A nova metodologia para distribuição dos conceitos do Provão toma por base a média geral para cada área que está sendo avaliada e a distância média do curso para essa média geral. Para a determinação dos conceitos, leva-se em conta o chamado desvio-padrão, que permite a construção de uma escala de valores para a classificação dos cursos.

“Com esse aperfeiçoamento, não haverá mais o engessamento representado pela obrigatoriedade de que 30% dos cursos com melhor desempenho recebam conceitos B e A. Os cursos passarão a receber os conceitos exclusivamente de acordo com a distância de suas médias em relação à média geral. Para obter conceito A, não é suficiente estar entre os 12% das melhores notas, mas é necessário estar afastado da média geral em pelo menos um desvio-padrão. Espera-se que, com a consolidação do Provão, aumente a proporção de cursos com desempenho melhor”. Em outras palavras, que a distribuição das notas dos cursos seja assimétrica à esquerda. Neste caso, a expectativa é ver este fato refletido na proporção de conceitos mais baixos menor do que a proporção de conceitos mais altos: mais cursos A e B do que cursos D e E. Por outro lado, na situação indesejável, porém

possível para alguns cursos, pode ocorrer uma proporção menor de cursos com desempenho melhor do que aqueles com desempenho mais fraco: mais D e E do que A e B. Também neste caso, o Ministério da Educação precisa ver esta situação refletida na atribuição de conceitos, tendo um número de conceitos baixos superior ao de conceitos altos, para focalizar com mais precisão as providências a serem recomendadas. Este novo critério contempla todas estas situações”. (INEP Provão/provas)

Ainda, no caso específico do Ensino Superior, o art. 24 da Constituição de 88 dispõe no inciso IX: “educação, cultura, ensino e desporto”, priorizando os princípios da autonomia (universitária) proposta no art. 207 C.F.: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão”. Ressalte-se que o artigo é peremptório diante do comando das falas imperativas: *gozam e obedecerão*.

A *autonomia* universitária, entendida como condição necessária para o controle da produção intelectual, foi, antes de tudo, uma conquista e não pode excluir a avaliação e o controle social dessa produção, seja ela pública ou privada, mas esbarra, infelizmente, no interesse do mundo globalizado que busca também avaliar, explorar e valorizar a questão de um “curso superior” que vacinará esses jovens contra o desemprego mundial beneficiando-os com o mundo profissional pelo simples fato de serem eles, então, portadores de um diploma nota A, não importando como foi esse grau conseguido e se ele, aluno, é também nota A.



## CAPITULO III

### A GLOBALIZAÇÃO: CAMINHO PARA A CIDADANIA?

“A globalização com as privatizações que sua agenda necessita, é uma nova “Pax Romana”, conquistando e saqueando a título de internacionalizar e equilibrar. E sua new face de dominação mediante ordem econômica internacional não esconde que é necessário sofrer o governo dos mais fortes e deixar ao seu arbítrio dar ou tomar o que quiserem, sem outros juízes que eles mesmos”<sup>80</sup>

#### 3.1 A CONSTRUÇÃO DA CAMINHADA

A idéia de conquistar novos territórios em busca de uma vida melhor vem desde a pré-história, e o homem tem revelado e demonstrado o seu desejo de prosperidade ou, pelo menos, a sobrevivência garantida, não medindo, portanto, esforço e coragem para a conquista de regiões jamais exploradas.

Rousseau com propriedade afirmou: “o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro homem que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer: isto é meu, e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditarem nele”.<sup>81</sup> Sem oposição,

---

<sup>80</sup> Pinaud, João Luis Duboc. Globalização, neoliberalismo e o mundo do trabalho, p.293

<sup>81</sup> Rousseau. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, p.259.

destruiu-se a sociedade coletiva e permitiu-se a força e poder aos mais espertos e cada vez mais ricos. O novo pacto social legitima a estruturação do governo de alguns sobre todos.

Historicamente, há notícias de diferentes exemplos imperialistas de globalização, já no século IV a.C. Alexandre Magno impunha em suas conquistas fusões de culturas e a palavra grega *cosmopolita* (cidadão do mundo) representava a superação do *polites* (homem da cidade-estado) vendo alguns historiadores nestas situações o surgimento da globalização com a tese do homem mundial no mundo antigo. Entretanto, muitos, acreditam que Marco Polo teria sido o primeiro nessa tentativa ao negociar com a Ásia.

Outros, porém, acreditam ser o século XVI, ao iniciar a Idade Moderna com as navegações e as grandes descobertas marítimas: a América (1492) e o caminho marítimo para as Índias (1498), o marco da globalização.

Octávio Ianni em *Sociedade Global* escreve: “... a rigor, a história do capitalismo pode ser vista como a história da mundialização, da globalização do mundo. Um processo de larga duração, com ciclos de expansão e retração, ruptura e reorientação” (p.55). Ainda do mesmo autor, na mesma obra, deve-se ressaltar “... as características mais importantes das três fases da expansão do capitalismo: Sendo necessário notar, preliminarmente, que em todas as fases observamos um predomínio de uma determinada forma de cultura, de um modelo de acumulação, de uma fonte energética principal e de um tipo de transporte. Releva notar que são alguns e determinados países que encabeçam o processo de dominação quando na:

1ª fase) o capitalismo organiza-se em moldes nacionais. Institui a produção de mercadorias, de valores de troca, compreendendo a dissociação entre trabalhador e a propriedade dos meios de produção. A sociedade civil, compreendendo classes, movimentos sociais e partidos, sintetiza-se no Estado.

2ª) o modo de produção capitalista transborda as fronteiras. O comércio, a busca de matérias-primas, a expansão do mercado, o desenvolvimento de forças produtivas, a procura de novas formas de lucro instituem colonialismos, sistemas econômicos, em geral centralizado em metrópoles. São sempre sistemas centralizados, simbolizando países dominantes e coloniais, dependentes ou associados.

3ª) o capitalismo atinge escala global. Declinam Estados-Nações tanto dependentes como dominantes em benefício de centros decisórios dispersos em empresas, movendo-se por países ou continentes, ao acaso dos negócios, movimentos do mercado, exigências da reprodução ampliada do capital” .(p.36 e seguintes)”.

Em final do séc. XIX, países industrializados da Europa e, igualmente, os Estados Unidos, na busca de lucros efetivos, submeteram brutalmente certas áreas em todo o globo (capitalismo selvagem). Esses países imperialistas financiaram a subjugação, *manus militaris*, da Índia, da África e da América Latina com o intuito de estabelecimento de relações comerciais dependente do mercado internacional (imperialismo financeiro), apoiados pelos poderosos banqueiros, investidores e industriais mundiais todos com idéia de monopólio financeiro. Buscaram com tal expansão imperialista econômica impor suas vontades nas decisões políticas locais, dividindo o mundo entre os grupos (trustes) internacionais de maior poder.

No final do século XX, prevalece a tese de que a globalização dos mercados há de se impor no mundo todo, independentemente da política adotada por qualquer país, pois trata-se de um imperativo decorrente de ampla reorganização política, econômica, social e ideológica. A predominância da língua inglesa e do dólar, tornou o mundo uma aldeia dominada e globalizada, à qual poucos, têm acessos e possibilidades.

A unificação dos mercados e a subsequente debilitação dos sistemas estatais de poder que enquadram as atividades econômicas estão gerando mudanças estruturais, traduzidas por crescente concentração de renda e por formas de exclusão social que se manifestam em todos os países, especialmente no terceiro mundo. Essas conseqüências negativas são entendidas por muitos como uma nova forma de crescimento econômico,

cujos contornos ainda são indefinidos. Isto leva a uma nova forma de organização social e redistribuição de rendas e talvez a um diferente pensar sobre o “novo” cidadão.

A 1ª Revolução Industrial também criou o desemprego num primeiro momento. Os países que apoiavam e lideravam essa revolução forçaram a abertura dos mercados externos, mas, paradoxalmente, o verdadeiro crescimento só ocorreu com a expansão dos mercados internos com base no aumento de renda da população assalariada que teve um papel primordial no desenvolvimento econômico com a interação de dois processos: inovação técnica e expansão do mercado interno.

É, ainda hoje, inacreditável que com a revolução global em desenvolvimento esta use das mesmas armas, da primeira Revolução ou seja, abertura ao mercado externo não de seus produtos, mas, sim, da entrega dos meios de produção. Assim, por exemplo, o Brasil entregou (privatização) às empresas internacionais ou, melhor dizendo transnacionais, todo o trabalho e sacrifício de seu povo empregado no desenvolvimento da indústria pesada do qual nenhum setor empresarial interno ou externo, embora convidados para o desenvolvimento inicial tenham participado citando como exemplo a Vale do Rio Doce. Os jornais da época noticiaram que o *governo neoliberal*, atual, além de privatizar por preço vil, financiou a privatização sem consultar o povo seguindo a orientação do FMI, BIRD e outras entidades internacionais.

Além de entregar aos grupos transnacionais setores de segurança do seu povo justificou tal ato sob o *lema enganoso de liberdade e melhora de qualidade de vida para o cidadão brasileiro, gerando mais empregos*. Em verdade, o lema nunca foi cumprido e resta saber, mediante a importância recebida, quantos meses da dívida externa se conseguiu pagar. Essas contas nunca foram prestadas ao POVO. Considere-se aqui a destruição de um patrimônio único no mundo, extremamente cobiçado pelo mundo econômico das transnacionais.

Não bastaram, todavia, as privatizações. Foi preciso entregar o setor considerado de grande valor econômico atual pelo mundo globalizado. Passou-se a

enaltecer e incentivar, pela propaganda, a recomendação de que cada cidadão brasileiro deva buscar o tão sonhado *diploma superior*, sob a ameaça de exclusão social, sinalizando-se ser a educação o único remédio contra a miséria e o desemprego, incentivando-se a busca desenfreada de um diploma, sem priorizar sua qualidade.

Deve-se levar em consideração que as empresas internacionais descobriram, neste final de milênio, o filão da educação como verdadeira *mina de ouro*, uma vez que o setor público da educação não tem como atender a demanda e que, portanto, todas essas modificações ocorridas no setor estão passando também pela internacionalização, haja vista a LDB original que esteve por longos anos (oito) em discussão e que repentinamente foi substituída por um projeto novo apresentado por Darcy Ribeiro, rapidamente aprovado, ignorando-se o anterior que fora discutido e quase aprovado. Desconsiderou-se, então, o que já se tornara consenso entre os debatedores e defensores: o acesso a um alto padrão de ensino para o brasileiro, fosse ele rico ou pobre.

O texto publicado pelo Banco Mundial – “*La Enseñanza Superior las Lecciones Derivadas de la Experiência*”<sup>82</sup> expõe que as propostas do MEC são o resultado ou a exigência da referida instituição, uma vez que dependemos cada vez mais de empréstimos externos para pagamento dos serviços de juros de contratos que o povo não assinou e nem aprovou, mas que alguns, com a “delegação” de poderes advindos de seus votos, ousaram empreender, endividando o país, e comprometendo o futuro dos cidadãos brasileiros que não recebem nas escolas a educação esperada e o preparo para a competição acirrada no mercado nacional e internacional.

Ficando sempre mais claro que a educação na atualidade é o alvo preferencial dos interesses capitalistas e que a escola deve funcionar como uma empresa, isto é, produzindo e capitalizando dentro de um mundo global, redefinindo a cidadania na qual o agente político se torna agente econômico, o cidadão, um consumidor, e a educação institucionalizada é retirada da esfera pública. Em resumo, é o tratamento da educação

---

<sup>82</sup> Banco Mundial. *La Enseñanza Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia*. Washington. D.C., BIRD/Banco Mundial. 1994

como uma questão técnica de eficácia ou ineficácia de gerenciamento, fazendo que a educação pública segundo esses interesses, má gerenciada, não seja financiada pelo Estado diretamente, mas que este, repasse aos pais, como empréstimo que deverá ser futuramente reembolsado. Às escolas, caberiam, então, disputar no mercado o dinheiro desses consumidores mostrando nas suas propagandas e avaliações feitas pelo MEC (Provão) como as mais capazes e merecedora do crédito social.

### **3.2 O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO**

Por globalização economicamente falando, podemos entender o processo da mobilização rápida dos capitais em todo o mundo em busca do lucro diante da internacionalização da atividade econômica implementada igualmente na ordem financeira, comercial e industrial. Na realidade, refere-se a uma nova etapa do capitalismo diante da ocorrência do processo de acumulação e internacionalização dos capitais, especialmente o financeiro. Segundo os teóricos, dentre os quais Rosa de Luxemburgo,<sup>83</sup> tal política seria a união do capital industrial ao capital bancário com a predominância deste último conforme ocorreu, reordenando, por meio de integração internacional, os setores regionais. Seria para alguns, uma terceira revolução industrial tão importante quanto à mecanização das fábricas do início do século XX (2ª rev.). Alguns autores, entretanto, acreditam que não se pode falar em uma nova revolução industrial, tendo em vista as grandes transformações introduzidas no mundo pelas novas tecnologias.

A partir dos anos 50, já havia na Europa tendência de integração das economias vizinhas formando blocos econômicos por países. Assim, exemplificando, desde o fim da segunda guerra mundial, países como a Bélgica, Holanda e o Luxemburgo (1944)

---

<sup>83</sup> Luxemburgo, Rosa. A acumulação do capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo. Trad. De Marijane Vieira Lisboa. S.P. Abril cultural, 1984

formaram o grupo denominado Benelux, com o fito de uma união aduaneira, segundo a qual os países participantes adotaram uma tarifa única para importação de produtos do terceiro mundo. Exemplo importante para as uniões que iriam se realizar desde então é o Mercado Comum Europeu (MCE).

Surgiu também, por essa época, a Comunidade Européia (CE)<sup>84</sup> que é a “denominação não oficial dada ao conjunto da Comunidade Econômica Européia do Carvão e do Aço, Comunidade Européia de Energia Atômica e Comunidade Econômica Européia (Mercado Comum Europeu). As três organizações, que já tinham algumas instituições em comum, só se uniram oficialmente em julho de 1967 quando seus agentes passaram a compor a Comissão das Comunidades Européias, que cuida da implementação dos acordos”.

A Comunidade Econômica Européia (CEE) popularizou-se como Mercado Comum Europeu (MCE), entidade supranacional que congregava, na época, doze países da Europa Ocidental e que surgiu incentivada pelo Plano Marshall que preconizava a transposição das barreiras do mercado interno (nacional) para viabilizar as economias de escala na produção, industrial e agrícolas e, ganhos de produtividade com o avanço da divisão de trabalho e da especialização.

Oficialmente, o Mercado Comum Europeu (MCE) aparece com a assinatura do Tratado de Roma, assinado em 1957 pela Alemanha Ocidental, França, Itália, Holanda, Bélgica e Luxemburgo. É acrescido, em 1973, da Irlanda, Inglaterra e Dinamarca; em 1981 da Grécia e, em 1986, da Espanha e Portugal. Subordinado administrativamente à Comunidade Européia, logo em seguida se chamaria Comunidade Econômica Européia (CEE), cujo nome atual é União Européia (UE), abrigando doze países e reconhecida como potência econômica, levando à formação de outros blocos no mundo, como:

1. Pacto Andino: organização econômica latino-americana criada em 1969 cujos signatários são a Bolívia, a Colômbia, o Equador, o Peru e Chile.

---

<sup>84</sup> Dicionário de Economia, Org. e supervisão de Paulo Sandroni.ed. Best Seller p.116

Em 1973 incorpora a Venezuela. Desse grupo, em 1977, o Chile se retirou. A nota importante desse acordo é a Decisão 24, de 31/12/1970 sobre o capital estrangeiro do qual deveriam ser transferidos 51% das ações para os investidores locais e as empresas não poderiam remeter para o exterior mais que 14% de seus lucros;

2. Alalc – Associação Latino-Americana de Livre Comércio (Tratado de Montevideu), a qual foi criada em 1960. Procurava, à semelhança do MCE, uma área de livre-comércio latino-americana. Foi, assinada pelo Brasil, Argentina, Chile, México, Paraguai, Peru e Uruguai inicialmente, tendo a adesão posterior da Colômbia, Equador, Venezuela e Bolívia. Foi extinta em 1980, com a criação da Aladi.
3. Aladi – Associação Latino-Americana criada em 1980 (Tratado de Montevideu) composta por onze países: Brasil, Argentina e México (os mais desenvolvidos); Colômbia, Chile, Peru, Uruguai e Venezuela (intermediários) e Bolívia, Equador e Paraguai (menos desenvolvidos) e sediada em Montevideu.
4. Recentemente nas Américas: Nafta (Est. Unidos, Canadá e México) e Mercosul (Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai), cujo processo de integração se dá em três etapas: (1) União Aduaneira – tarifa única; (2) Área de livre comércio - abolindo, também, tarifas aduaneiras entre os participantes, permitindo a livre circulação dos bens; (3) Mercado Comum: legislação própria, tribunais estabelecidos – judiciário supranacional – e o estabelecimento de políticas econômicas em comum e moeda própria que não foi estabelecida pelo Nafta e o Mercosul predominando o dólar como padrão monetário para negociações.
5. Alca - (Área de Livre Comércio das Américas), proposto pelos Estados Unidos, nos anos 90, para integrar comercialmente as

Américas, com exceção de Cuba até o ano 2002, com oposição do Brasil no que se refere à data.

Os anos 80 serão lembrados como anos de intensificação do processo globalizante e da perplexidade despertada pelas transformações mundiais de final de século, entre as quais lembre-se a queda das barreiras comerciais e o enfraquecimento do Estado-Nação com a conseqüência agravante de um aprofundamento na desigualdade social mundial, concorrendo para a exclusão social da maioria dos cidadãos. É um processo em marcha inexorável que redesenha o novo mapa do mundo para uma era de relações transnacionais e como sempre com a supremacia de uma ordem econômica neoliberal internacional.

Desde o começo dos anos 80, os países do Terceiro Mundo foram surpreendidos pela globalização financeira com a elevação das taxas de juros nos mercados internacionais, o que ocasionou a debilitação dos sistemas econômicos nacionais. Uma das conseqüências da internacionalização dos capitais foi o afrouxamento dos laços de solidariedade, desenvolvido pelo nacionalismo, além do aprofundamento das diferenças econômicas e culturais entre as regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas, levando a uma conseqüência: a dominação do mundo pelos países industrializados (ricos).

O Terceiro Mundo, politicamente, compreende regimes opostos e, no plano de produção, apresenta diferenças consideráveis, tendo em vista distribuírem-se por quatro continentes, os quais são denominados subdesenvolvidos: América Latina, Sudeste da Ásia, África e Oriente-Médio.

Em 1955, após a Conferência de Bandung (Indonésia), as Nações africanas e asiáticas tendo como participantes: Afeganistão, Arábia-Saudita; Cambodja, Ceilão (atual Sri Lanka), China, Costa do Ouro (atual Gana), Filipinas, Egito, Etiópia, Iêmen, Índia, Indonésia, Irã, Iraque, Japão, Jordânia, Laos, Líbano, Libéria, Nepal, Paquistão, Síria, Sudão, Tailândia, Turquia, Vietnam do Sul e do Norte, *tendo como observadores* os Estados Unidos, Chipre e a África do Sul estes países, situados em sua maioria no chamado

bloco do mundo subdesenvolvido, apresentaram uma certa unidade ante o mundo desenvolvido e industrializado, manifestando seus sentimentos de desagrado por pertencerem ao conjunto dos desfavorecidos perante a ordem econômica mundial ou seja, por se inserirem no chamado terceiro mundo.

Reivindicaram, então, apesar das divergências internas, uma nova ordem econômica que:

- a) Remunerasse melhor a matérias-primas;
- b) permitisse o acesso dos desfavorecidos às novas técnicas que pusessem fim às barreiras econômicas impostas pelo dualismo entre os setores internos produtivos em desenvolvimento e os setores modernos, desenvolvidos, controlados por empresas transnacionais orientados para a exportação;
- c) permitisse ao setor interno, menos produtivo, desorganizado pelo setor moderno uma elevação no nível de seu desempenho;
- d) permitisse uma participação (pequena) no comércio internacional.
- e) promovesse a cooperação cultural (desenvolvimento educacional), reivindicando o autodeterminismo em observância aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.

Deixaram claro que o dualismo (desenvolvido e subdesenvolvido) mencionado não é privilégio do terceiro mundo, mas sim, resultado da desarticulação promovida pelo mundo desenvolvido, que leva à destruição do setor tradicional, à hipertrofia do setor terciário e à aceleração da urbanização que emperra o desenvolvimento.

Assim, a estrutura do poder econômico internacionaliza-se e evolui, determinando o aparecimento dos grandes blocos econômicos, os chamados Estados-sedes que abrigam as empresas transnacionais. Com conhecimentos e pessoal capacitado para o novo intercâmbio internacional, essas empresas transnacionais aprofundam as diferenças entre os países desenvolvidos e os chamados países de terceiro mundo no qual podemos reconhecer o Brasil.

O grande drama tem sido o seguinte: como preservar a identidade cultural e a unidade política no mundo dominado pelas transnacionais com todo o poderio e controle da informação, tecnologia e capital financeiro, e, especialmente, como tratar esses cidadãos marginalizados?

Por esse enfoque, os principais problemas brasileiros podem ser resumidos, considerando-se estas necessidades:

? aumentar o esforço para aprofundar a inserção externa da economia, o que deveria ser realizado em conjunto com uma política desenvolvimentista sócio econômica;

? sobreviver, em que pese a ser este um país de dimensão continental e com disparidades regionais e estruturais, mantendo a expansão do mercado interno e o preço real dos produtos primários exportados;

? manter a disciplina dos fluxos internos e externos de capitais financeiros.

Não se pode negar que o desenvolvimento seja produzido pela capacidade de o homem inovar a técnica ou empenhar-se em apropriar-se de instrumentos e valores que norteiam o seu enriquecimento existencial. Dessa forma, o desafio que se coloca para o Brasil é buscar o bem-estar social mediante o exercício da liberdade, a satisfação das necessidades fundamentais do povo e a educação que deve ser vista como desenvolvimento das potencialidades humanas, no plano ético da ação solidária.

Os estudiosos (cientistas sociais, filósofos etc.) tendo em vista a dominação, afirmam que os países do “*terceiro mundo*”, no presente momento, não estão sequer em situação igual à dos países industrializados, quando estes se desenvolveram. A atuação desses países no mesmo contexto econômico impede aos países subdesenvolvidos tornarem-se competitivos no mercado mundial, com a agravante de fomentarem a “fuga de cérebros” resultantes da dominação científica pelos países desenvolvidos, além do que as elites locais apropriam-se, em benefício próprio, da ajuda exterior ou do lucro, bloqueando a possibilidade da saída do subdesenvolvimento.

Ocorre, ainda, que há uma nova modalidade de dominação e competição entre os estados desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento ou os subdesenvolvidos. Não basta aos desenvolvidos o domínio nos moldes tradicionais, Segundo Arrighi: “Hoje a noção de um governo mundial parece menos fantasiosa do que há anos atrás. O grupo desenvolvido vem se reunindo regularmente e se parece cada vez mais com um comitê administrador dos assuntos comuns da burguesia mundial. Nos anos 80, o FMI e o Banco Mundial agiram cada vez mais como um Ministério Mundial das Finanças. E, finalmente, os anos 90 começaram com uma reformulação do Conselho de Segurança da ONU, como um ministério mundial da polícia. De maneira totalmente planejada, começa a surgir uma estrutura de governo mundial, pouco a pouco, sob pressão dos eventos e por iniciativa das grandes potências políticas e econômicas”<sup>85</sup>

Ainda, diz o jornalista brasileiro Clovis Rossi<sup>86</sup>, que o comércio mundial e suas exportações entre filiais e matrizes multinacionais representam 1/3 do comércio mundial e “essa concentração de poder econômico pode limitar a concorrência, reduzindo, assim, os ganhos para os consumidores e as economias nacionais...” fazendo, que bens e serviços atravessem fronteiras internacionais, sem sair da sua esfera e, de seu controle gerencial.

---

<sup>85</sup> Arrighi, Giovanni. A desigualdade mundial na distribuição da renda e o futuro do socialismo. In: SADER, Emir. O mundo depois da queda, p.118.

<sup>86</sup> Rossi, Clovis. Rodada do Uruguai ditou agenda do processo. Folha de São Paulo, 02.11.97

Transcreve-se, para ilustração e esclarecimento o comentário de um executivo norte-americano da Ford inserido no verbete Multinacional (fls. 210) do Dicionário de Economia organizado e supervisionado por Paulo Sandroni (edição 1989), o qual, embora antigo, permanece atual:

“ É nosso objetivo estar presente em todo e qualquer país do mundo. Nós, da Ford Motor Company, olhamos o mapa do mundo como se não existissem fronteiras. Não nos consideramos basicamente uma empresa americana. Somos uma empresa multinacional. E quando abordamos um governo que não gosta dos Estados Unidos, nós sempre lhe dizemos: “De quem você gosta? Da Grã-Bretanha? Da Alemanha? Nós temos várias bandeiras ”.

Segundo o Prof. Celso Furtado<sup>87</sup>, os grupos que mais se beneficiam com a globalização são os de maior peso político, pois sua lógica econômica tende a prevalecer e, conseqüentemente, enfraquece a massa trabalhadora, em especial os Sindicatos que perdem sua força de manobra para tentar assegurar empregos. Se não bastasse esse fato, as empresas transnacionais têm um modo peculiar de agir, ou seja: encomendam estudos a respeito do país e da aceitação e veiculação do produto; definem o que deve ser produzido; onde e o que pode ser feito; a melhor forma possível de produzir, o tempo de retorno do capital com menor risco possível e maior segurança. Agem sob uma visão globalizada com perspectivas de retorno a médio prazo.

Instauram, nos países dependentes, modernizações de fora para dentro que necessitam de importações de matérias-primas, bens de capital fixo, obrigando os países periféricos a exportarem bens primários a preço baixo para pagar as importações caras que acabam endividando o país e criando dependência financeira. Além de explorar o país dessa forma, essas empresas, atualmente, não mais constroem filiais, pois estas significam patrimônio físico o qual dificulta a mobilidade de suas ações no mundo. Muitas delas investem em marcas e patentes, na medida em que estas permitem a possibilidade de mudanças do local da fabricação dos seus produtos mediante terceirização da produção.

---

<sup>87</sup> Furtado, Celso. O Capitalismo Global, ed. Paz e Terra,

Acresce que, além das barreiras normais com as transnacionais, o mundo viu aparecer uma nova forma de capital denominado volátil que se originou durante a transição para a paz no final da 2ª Guerra Mundial. Os vencedores acordaram sobre o caráter do Fundo Monetário Internacional, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e do Acordo Geral das Tarifas e Comércio (GATT) que juntamente estabeleceram um novo sistema monetário, com o compromisso de estabilização de taxas de câmbio (fixas), por relações comerciais não discriminatórias, e a decisão de que nenhum país em especial, seria favorecido na reconstrução da economia combalida pela guerra (Plano Marshall) por uma meta para desenvolvimento econômico dos países capitalistas retardatários e pela proibição de desvalorizações monetárias. Na realidade, era a implementação da economia do mercado livre (Lei de Say) pelo qual a produção criaria sua própria demanda. Este acordo perdurou por vinte anos.

Em 1971, os Estados Unidos suspenderam a conversibilidade do dólar em ouro, acabando com a fixidez da taxa de câmbio, pela adoção da taxa de câmbio flutuante e pela adoção, ainda, da política do petróleo e da diplomacia monetária agressiva como medidas protecionistas para enfrentar a economia da Europa e o Japão que haviam sido favorecidas no final da Segunda Guerra Mundial.

Entre as medidas tomadas, lançaram também ao mercado financeiro internacional títulos da sua dívida pública evitando a emissão de moedas e, como consequência, a elevação das taxas de juros. O Japão e a Alemanha, com uma balança de pagamentos favorável em relação aos nortes-americanos, passaram a comprar esses títulos permitindo com as taxas flutuantes de câmbio criar o volume necessário para a formação e consolidação do mercado financeiro internacional, sem amarras aos Estados, permitindo o aparecimento e crescimento do chamado capital volátil tornando todas as economias nacionais vulneráveis à especulação.

Com a denominação de Capital Rentista (volátil), jargão econômico/bancário, utilizado pelo mercado econômico, difícil de ser tributado, muito mais móvel e rendoso do

que o trabalho, esse capital circula dia e noite, levando-se em conta, por exemplo, o fato de o Japão ser antípoda, em busca de rentabilidade mais alta e liquidez á curto prazo penalizando os cidadãos do mundo, especialmente do terceiro mundo, o que ocasiona o desemprego, quebra de empresas que pedem socorro ao governo, o qual aumenta a dívida pública, num círculo vicioso que, finalmente, sempre termina com o trabalhador penalizado e excluído da sociedade. Seriam os vilões da história os Estados Unidos e a União Soviética juntamente com a OTAN na sua corrida armamentista? Ou modernamente os especuladores das bolsas?

Na realidade, o mundo está diante de um novo patamar civilizatório, não só econômico, no qual se apresenta uma nova concepção de poder e de dominação. Tal acontecimento, na forma explicitada, fundamenta-se na negação do neoliberalismo em controlar a rápida movimentação desse capital, tornando possível, múltiplas formas de opressão, destacando-se entre elas a econômica, que naturalmente má administrada ocasionará o aprofundamento das desigualdades e injustiças sociais. Os cidadãos desses países, situados na maioria no chamado terceiro mundo, ignorantes das jogadas econômicas, são levados às reivindicações de interesses outros que sempre terminam na sua exclusão social, política e econômica tornando-os, todos, cidadãos sem um amanhã.

Desse modo, os direitos globalizados, ditos humanos, civis, políticos, sociais e econômicos, impuseram ao mundo uma realidade que não condiz com as necessidades dos excluídos, que não são poucos, do chamado terceiro mundo (inclusive nele o Brasil), que precisam do respeito mundial e mais, o direito ao trabalho, terra, habitação, alimentação, saúde, liberdade, independência, democracia, justiça e, **especialmente, a implementação da educação** que infelizmente ocorre de modo lento num mundo em rápida evolução.

### **3.3 A EDUCAÇÃO E A CIDADANIA NO BRASIL E NO MUNDO GLOBALIZADO**

Não há como negar as profundas modificações ocorridas no mundo e sua aceleração nos últimos tempos do século XX. Essas modificações atingem a sociedade

como um todo. Uma dessas modificações ocorre não só no campo econômico como também no campo da educação.

Os séculos XVIII e XIX propiciaram e alimentaram a crença no homem de que ele seria capaz de equacionar e solucionar os problemas do mundo físico, social e político por meio da educação.

O século XX – o século das crises – apesar dos progressos técnicos, derrubou a crença ilimitada da capacidade humana para resolver problemas. Foi instaurada a chamada “Era da Incerteza” que abrangeu todos os setores sociais.

Nos anos 50/60, a escola, que passou a ser vista como o caminho para o alcance de oportunidades, passou também a ser vista como o espaço da reprodução e reforço das desigualdades.

O mundo moderno que se descortinou dinâmico, com transformações materiais levou também a um intenso desenvolvimento intelectual questionador, despertando profundos debates sobre a relação educação e sociedade, melhor falando: escolarização e modernidade.

Grande parte, dos chamados cientistas sociais e filósofos, passou a discutir a modernidade e sua relação com a escolarização levando-os a uma profícua discussão e produção literária com sugestões, destacando-se somente com o intuito de exemplificar algumas dessas produções que despertaram interesse, estudos e discussões: Clifford Geertz (1989) “ A interpretação das culturas”; Francisco Foot Hardman (1988) “Trem Fantasma: Modernidade na selva”; Robert Kurz (1992) “O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial”; Ernest Gellner (1992) “Pós-modernismo, razão e religião” Sergio Paulo Rouanet (1993) “Mal-estar na modernidade”; Tomaz Tadeu Silva (1993) “Teoria educacional crítica em tempos modernos” entre outros que fizeram não só o estudo teórico abrangente do tema em questão mas buscaram, ainda,

levantar a questão da influência da modernidade na vida social e na formação desse cidadão.

Entre as abordagens sintéticas, destaque-se Jean Claude Forquin (1993) que, em seu trabalho: “As relações entre escola, cultura e modernidade” (p.18 e 19) afirma o que segue-se:

“As relações quanto ao local o mundo e, nele a escola no qual se realizam as mudanças:

... O mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua do seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio de avaliação de todas as coisas”.

A mudança no mundo cultural:

“O que é novo é a aceleração do ritmo das transformações. As inovações que, antigamente, exigiam o trabalho de várias gerações têm lugar atualmente numa só geração. De dez em dez anos os homens são confrontados com um universo físico, intelectual e moral que representa transformações de uma tal amplitude que as antigas interpretações não são mais suficientes! (...)

A mudança na modernidade:

Com a irrupção da *modernidade* é a paisagem que se transforma e se desfaz diante de nós numa rapidez sempre crescente. Em que o mundo muda, por que, e em quais direções? Para a maior parte dos analistas, é do lado da

técnica que é necessário buscar a explicação é ela que, constitui a variável chave cuja evolução comanda todas as outras. Mas fenomenologicamente, para aquele que, aqui e agora, realiza a experiência da transformação do mundo, o que conta é o próprio fato da mudança, esta aceleração, esta dinâmica de extravasamento, de esgotamento e de impaciência que parece tornar a adaptação cada dia mais saturada”.

Na verdade, qual seria a real noção de moderno?

Moderno, etimologicamente, vem do baixo latim “modernus” radicada de *modus* (agora mesmo) e *hodierno* (hoje) traduzido para o significado “a forma de se fazer algo hoje”. Ser moderno é estar em constante movimento, criando e recriando tudo o que se faz e pensa. É o fazer o novo e segundo Marshall Berman<sup>88</sup> :

“Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detém o poder de controlar e freqüentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o seu mundo transformando-o em nosso mundo.

Ainda:

É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz”.

---

<sup>88</sup> Berman, Marshall. Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. p.13, 1988

Esclarecendo, mais uma vez, o sentido da modernidade e deixando transparecer, também o sentimento ameaçador que acredita existir nas transformações por ela ocasionadas:

“...Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, auto-transformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos”.

Com maestria, finaliza reflexionando sobre o seu pensamento:

“A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo que é sólido desmancha no ar”.(p.13 e 15)

Assim, como vê a vida moderna que ele denomina de “turbilhão” aponta quais as forças que atuam nesse processo:

“O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novo ambiente humano e destrói os antigos...;” “...Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos,

lutando por obter algum controle de suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. No século XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se modernização” . (p.16).

Embora longa a sua explanação é importante quando esclarece o sentido da modernização, que é, para ele, o constante processo de reconstrução infinita das esferas da realidade, mesmo aquelas consideradas mais sólidas. Permitindo-nos entender que no final do século XIX e início do século XX o modo capitalista de ser tomou como símbolo e palavra de ordem a *modernização* em todas as áreas e especialmente na educação.

No entanto, em meado do século XX, no campo pedagógico, a educação não é mais vista com tanto otimismo – a escola é colocada sob suspeita – faz-se crítica ao ensino e a desilusão leva a um novo olhar crítico para a escola e suas ações. Fala-se em suspeita (Touraine); incerteza (Galbraith) e contradição (Hobsbawn). Tudo, então, parece discrepante entre si quanto às utopias e aos recursos mobilizados para realizá-las.

Valendo destacar nessa época o período de 45 a 65 que do ponto de vista de Pierre Dandurand e Émile Ollivier, que assim a define:

“O projeto sócio-político dominante, articula-se ao redor de dois eixos: de um lado, a procura de um desenvolvimento econômico que se inscreve no quadro da estimulação das esperanças autorizadas pelo grande salto das descobertas científicas e técnicas, de outro, em compromisso entre as classes antagônicas baseadas numa relativa redistribuição das vantagens e riquezas pela via indireta das políticas Estado-Providência.” (1991,p.121)<sup>89</sup>

---

<sup>89</sup> Danduran, Pierre, Ollivier, Émile. Os paradigmas perdidos:ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto. Porto Alegre:Panonica. 1991

Ainda, o período 65 a 75 aponta a escola (educação) como o local “por excelência” do controle simbólico da reprodução social”.

Assim, a escola nesse período, segundo alguns autores torna-se o aparelho ideológico nos controles das idéias – transformando-as em práticas e atitudes controladas pelo Estado e da sua filosofia *política* (econômica), mantendo a hierarquização social ao reproduzir os valores da exploração.

André Petitat <sup>90</sup>rejeita essa postura, afirmando: “Ela é contraditória e múltipla por um lado a escola reproduz; por outro, alimenta o movimento que abole o estado de coisas existentes. A escola não serviu somente para manter a monarquia no poder e também tornou a burguesia mais forte, ao dar-lhe um conjunto de referências culturais (...). Não tem, a escola participado permanentemente da definição de novas distinções culturais? ... Em diversas ocasiões, e, contra toda expectativa não traiu, a confiança que seus dirigentes depositaram nela? Como abstrair o papel da escola na unificação cultural e lingüística dos estados-nações? .... A escola contribui para a produção social” (p.6 e 7).

Complementa esclarecendo: “Vemo-nos assim em uma encruzilhada interessante, tendo de um lado o instituído, e de outro o que institui; de um lado a delimitação e a estruturação adquiridas, e de outro o movimento que transporta; para cá, intenções conservadoras, e para lá projetos de transformação. Desde cedo as escolas diferenciaram-se de acordo com as futuras profissões de seus membros ou de acordo com as categorias sociais de origem....As escolas articulam conteúdos simbólicos e grupos sociais de acordo com lógicas variáveis: de castas, de ordens, de classes sociais, etc.” (p.38).

---

<sup>90</sup> Petitat, André. Produção da escola/produção da sociedade:análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. P.Alegre:Artes Médicas,P.6;7 e 38. 1994.

Teoricamente discutem-se todas as reformas possíveis de educação do homem, isto é, fala-se em pedagogia revolucionária, mas, na realidade, os que se atreveram a implementá-la foram sacrificados.

No atual estágio da modernização (capitalista), ocorre uma concentração seletiva. A educação concede a poucos indivíduos um lugar no sistema e é extremamente excludente, ocasionando mesmo a abertura do campo educacional para muitos.

O saber, já, não é garantia para a conservação de um lugar adquirido dentro do sistema. O decantado Ensino Superior, esperado, desejado, discutido e buscado, também foi submetido às leis do mercado, ao priorizar a realização individual de poucos com sacrifícios da realização social de muitos.

Os avanços tecnológicos trouxeram às escolas a dificuldade para a realização de um currículo que atenda o homem em seu crescimento material e psíquico e ao mesmo tempo atenda o mercado.

O 9º Congresso Mundial de Educação – Comparada realizada na Universidade de Sydney, Austrália (01 a 06 de julho/1996), cujo tema: “Tradição, modernidade e pós-modernidade na educação” pode bem ser utilizado como base para compreender e incentivar a educação popular na América Latina, a qual não pode existir como um movimento homogêneo por razões culturais específicas.

Marco Raúl Mejía<sup>91</sup> Explicando as DESIGUALDADES na América Latina destacou os seguintes elementos:

- a) Teoria da Dependência – relação de exploração e domínio;
- c) Teologia da Libertação incentivando o POVO a buscar a liberdade no imaginário religioso – buscar um novo céu em uma nova terra.

---

<sup>91</sup> Mejía, Marco Raúl. Educación popular hoy: reconstrucción histórica de una práctica político-pedagógica. Cuadernos de educación e cultura. Bogotá. 1993

- b) Movimentos sociais no campo e na cidade financiada – internacionalmente – organizações não governamentais forneceram recursos para a educação popular (abrigoando profissionais de diversas áreas)

Na realidade, a educação popular pode ser vista como uma forma de a educação repensar a si mesma dentro dos processos sociais do ponto de vista das perspectivas populares, buscando a integração necessária, procurando evitar a exclusão dos despreparados, educacionalmente falando, a qual se anuncia e que, por motivos sobejamente conhecidos, atingirá profundamente a América Latina.

Luís Navarro Britto<sup>92</sup> apresenta dados sobre a educação na América Latina com base em estudos realizados chegando à conclusão seguinte: “o fato de haver enormes diferenças regionais não diminui o problema; ao contrário, acentua a perversidade com que setores da população foram incluídos na modernidade”.

O que é ou foi a Modernidade?

Dussel<sup>93</sup> explica:

“A modernidade, em seu núcleo racional, é emancipação da humanidade do estado de imaturidade cultural, civilizatória. Mas como mito, no horizonte mundial, imola os homens e as mulheres do mundo periférico, colonial (que os ameríndios foram os primeiros a sofrer), como vítimas, exploradas cuja vitimação é encoberta com o argumento do sacrifício ou custo da modernização. Este mito irracional é o horizonte que o ato da libertação deve transcender ato racional destrutivo do mito; prático-político, como ação que supera o capitalismo e a modernidade num tipo

---

<sup>92</sup> Britto, Luís Navarro. Educação no Brasil e na América Latina: questões relevantes e polêmicas. p.41/57, 1991

<sup>93</sup> Dussel, Enrique. Método para uma filosofia da libertação. 1986

trans-moderno de civilização ecológica, de democracia popular e de justiça econômica”  
(p.152).

Se a modernidade não pode ser negada, também não é baseando-se nela mesma que pode ser recriada, mas com base naquilo que lhe é exterior.

Para Luis Britto Garcia<sup>94</sup>, cientista social venezuelano, a modernidade situa-se numa estrutura vista como “um lugar de conflito e luta” e, antes de tudo, é concebida como um “discurso de poder” que “segue” a um discurso teocrático (Deus manda) e a um discurso niilista (ninguém manda). O discurso da modernidade (a razão manda), ao tentar explicar à sociedade as leis universais e abstratas que a “ciência deriva da natureza”, torna-se “unidimensional” e autoritário.

A Modernidade em construção, desde a Idade Média, tem o homem como centro. Na sociedade feudal ele vivia *entre os outros*. Desse modo, a lealdade, a hierarquia era necessária para sobreviver-se em um mundo inseguro. Já o burguês irá viver *ante os outros*, vale dizer, o homem como objeto, e é esse conhecimento exatamente que se encontra em crise.

Olmedo,<sup>95</sup> com base em Levinas, Buber, Dussel e Paulo Freire, deduz que o POVO se movimenta numa “episteme de relação. Entende o POVO como uma rede de relações e não um como conjunto de indivíduos. Para esse autor, “nessa *episteme* não se supera o individualismo, mas o próprio indivíduo, uma vez que a pessoa e o mundo são percebidos e pensados através ou a partir da relação”.

Para o mesmo autor, na “episteme da modernidade não há possibilidade de discursos alternativos, e, no caso da América Latina, seguir na opção epistêmica pela modernidade é optar sem remédio pela dominação” (p.14).

---

<sup>94</sup> García, Luis Britto. El império contracultural: del rock a la postmodernidad.p.38.1994

<sup>95</sup> Olmedo, Alexandre Moreno. El aro y la trama:episteme, modernidad y pueblo.p.37.1993

Segundo Danilo R. Streck,<sup>96</sup> não há “como fugir da modernidade como uma condição envolvente e da qual se participa de muitas formas, mesmo que seja em forma de protesto. A elas estão relacionados os sonhos dos libertadores da América Latina, imbuídos dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade e dos mais recentes movimentos de libertação que propugnam uma sociedade mais justa”.

Ainda, segundo Streck, “a América Latina também se compreende como o *outro lado* de uma modernidade triunfante e vitoriosa, que teve na negação dos seus habitantes a confirmação do *ego superior* desta”. Mas, diz ainda o autor, “Mesmo que a modernidade seja uma condição que perpassa a vida num momento histórico, percebe-se que nas culturas latino-americanas a existência de elementos culturais que estão fora do âmbito da modernidade e que, pó isso, não são nem pré-modernos e nem pós-modernos.”

Canclini<sup>97</sup>, com base em estudos antropológicos, afirma: “a discussão sobre as estratégias para entrar na modernidade é concomitante com a discussão para sair delas”. A seguir, demonstra: “como a tradição, a modernidade e mesmo a pós-modernidade pode conviver harmoniosamente, uma se beneficiando da outra, provocando mudanças, ao mesmo tempo contribuindo para maior heterogeneização da sociedade. O povo, assim, não aparece como um conjunto homogêneo que avança inexoravelmente do tradicional ao pós-moderno, passando pelo moderno, mas se apresenta como um conjunto heterogêneo com inúmeros cruzamentos. Em toda fronteira há arames esticados e arames caídos” (ps.235 e 326), dando a entender que cada cultura apresenta elementos mais ou menos permeáveis. Finalmente, para esse autor “as tradições têm muito mais recursos a partir dos quais consegue lidar criativamente com uma modernidade que se apresenta como onipresente.”

Opondo-se ao discurso da modernidade surge o discurso *contra-cultural*, introduzindo a pós-modernidade com uma distinção que parece relevante para o entendimento que se busca do discurso do homem, elegendo-o como o homem concreto, situado não importando quem ele seja e o credo que defende.

---

<sup>96</sup> Streck, Danilo R. (org.) Educação básica e o básico na educação.1996

<sup>97</sup> Canclini, Nestor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad.p.235 e 326.1990

Para Luis Brito Garcia, já mencionado, “debaixo do rótulo de pós-modernidade abrigam-se duas tendências distintas sobre sua concepção”:

1. a pós-modernidade acadêmica ou conservadora (que ele também chama de tardomodernidade ou ultramodernidade), uma espécie de etapa superior da modernidade e que dá sustentação à imposição universal de uma razão instrumental, agora encarnada no mercado. Analisando Lyotard e Baudrillard, entre outros pós-modernos, o autor diz, que fica demonstrado, no fim das contas, que o discurso funciona como legitimador da mão invisível do mercado.
2. Existe, também, uma pós-modernidade que é crítica tanto em relação a esta pós-modernidade quanto em relação às conseqüências extremas do paradigma da racionalidade moderna. É a pós-modernidade da contracultura, desde o início presente na história da América Latina, especialmente como resistência à modernidade revestida de imperialismo. Por exemplo de pós-modernidade, apontada como contra-modernidade, cite-se o ressurgimento de Estados Nacionais; economias comunitárias em oposição ao liberalismo; economias regionais em oposição à globalização” (p. 221).

No campo da educação, fica bem clara a ambigüidade o moderno intermediando a transição entre o tradicional e o novo/transformador falando-se numa Pedagogia tradicional e noutra libertadora, mediada esta por uma passagem breve na Pedagogia moderna ou conforme fala Paulo Freire, *modernizante*.

É possível que muitos nunca tenham ouvido falar de modernidade ou pós-modernidade, mas, com certeza, temem e sabem o que é o desemprego e o sonho cada vez mais distante de uma vida melhor na qual o futuro seria diferente daquele que o espera. Embora não saibam, seus sonhos também são temas da modernidade e pós-modernidade. Mas há também, nas culturas sul-americanas, elementos que estão fora do campo da

modernidade e que não são nem pré nem pós-modernos e é no dizer de Olmedo<sup>98</sup> “uma episteme alternativa que se encontra na cultura popular”.

Perseguindo estes sonhos, o ensino e a aprendizagem no Brasil também sofreram alterações em todos os níveis educacionais e, como resultado, a LDB Lei nº 9.394/96 surge com novas diretrizes, dando destaque, em especial, às formações profissionais e à conceituação “do novo cidadão”.

Por ser tema atual, a busca do entendimento do sentido de “*cidadão*”, deveria estar em consonância com as transformações e mudanças ocorridas também no campo educacional?

O final do século XX alcançou um desenvolvimento tecnológico que chegou a níveis jamais conhecidos. O homem desse tempo, o trabalhador comum, não foi preparado para os novos instrumentos de trabalho no qual a força física perde seu significado e apenas um simples apertar de botões disponibiliza produtos necessários ou desnecessários ao viver humano. O homem comum, entretanto, também foi disponibilizado, pois, para esse simples apertar de botões, alguns conhecimentos técnicos são necessários e não está ao seu alcance por faltar-lhe um mínimo de instrução. Percebe-se uma cisão entre o *saber e o fazer*.

*O que faz é dominado pelo que sabe como fazer*. Este homem, então, sabedor do como fazer, apodera-se do controle e do governo e pode facilmente apropriar-se dos frutos dos trabalhos coletivos. Vale dizer, apodera-se daquilo que o outro ou os outros fazem. O ato de educar, portanto, é também um ato político. É necessário, pois, que aquele que faz e aquele que sabe como fazer sintam-se cidadãos participantes; urge a ligação entre a escola e a vida, para que ocorra o processo ensino-aprendizagem e se forjem as condições necessárias à reforma econômica e social.

Essa coletividade formada pelos homens ativos conscientes e participantes provavelmente ocasionará a superação da sociedade de classes, atingindo-se, assim, a tão

---

<sup>98</sup> Olmedo, Alexandre Moreno. El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo. 1993

sonhada liberdade concreta coletiva e aí, então, talvez seja possível definir o conceito de cidadania.

Nas décadas de 80 e 90, o que se situava na esfera do Estado, ou seja, em especial, o transporte de massa, os serviços e as telecomunicações, entre outras atividades, foram absorvidos pelo mercado global insaciável. Essas transformações acabaram por despertar a cobiça econômica dos empresários (nacionais e internacionais) para a última esfera, independente da atividade humana - *a educação* - tornando, assim, a educação do homem um objeto comercial.

Assim, na última parte do século XX, a venda e a comercialização da cultura como mais uma atividade humana está crescendo num mundo em que as relações sociais tradicionais são substituídas pelas relações contratuais de compra e venda, coisificando o ser humano.

Essas transformações estão ocorrendo tanto na esfera pública como na esfera privada, e o Estado está tentando transferir a responsabilidade do financiamento estatal da educação às famílias, aos próprios indivíduos, ocasionando, assim, a redução de investimento público no setor da educação superior.

O Banco Mundial<sup>99</sup>, criticando a ineficiência administrativa dos países em desenvolvimento no trato do ensino superior, propôs que estes deixassem de exercer controle direto sobre o ensino, tanto o público como o privado, embora reconheça que, na área da Educação Superior, as instituições públicas vêm obtendo bons resultados sem, no entanto, alcançarem a autonomia proclamada nas Constituições.

Observando-se a tática educacional do neoliberalismo, dirigindo-a para o que realmente poderá ser produtivo, o que se requer é apenas a observância e a extensão dos direitos fundamentais do homem e do cidadão a todos os indivíduos da coletividade e à sua

---

<sup>99</sup> Banco Mundial. La Enseñanza Superior: las Lecciones Derivadas de la Experiencia. Washington, D.C., BIRD/Banco Mundial.1994.

participação no coletivo, pois tais direitos preconizam a manutenção da vida humana e social sem carências materiais (trabalho, educação, saúde, etc.), asseguram a liberdade e expressão do pensamento, o que deixa clara a igualdade universal que naturalmente abrange os direitos civis, políticos e sociais, condições necessárias à cidadania.

Neste ponto, participar com igualdade compreende que a cidadania iniciada no seio da família terá, quando bem dirigida, sua extensão concretizada no acesso livre à escola que deve ter, como um dos objetivos, ensinar a entender, expor, julgar e construir a própria sociedade, devendo-se fazer um reparo, na atualidade, à condição em que a escola cumpre o seu papel, mas segundo o modo de produção capitalista, justificando-se, assim, por que a burguesia, como classe dominante, lutou pelo estabelecimento do ensino para garantir o aumento das forças materiais e o acesso ao poder.

O conhecer e a escolarização são condições *sine qua non* para a participação com igualdade na comunidade, devendo-se ressaltar a conclusão de Saviani:<sup>100</sup>

“Não se trata simplesmente dos textos legais, que, como se sabe, não necessitam ser lidos por todos. Trata-se da incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita, de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Daí que, para ser cidadão, para participar ativamente da vida da cidade, é necessário o ingresso na cultura letrada, sem o que não se chega a ser sujeito de direitos e deveres”.

O exercício da cidadania é uma prática e, como tal, está sujeita a reformulações, buscando sempre a ação participativa para a resolução dos problemas da comunidade. Pode tal exercício ocorrer na defesa dos bens materiais sociais ou, muito mais que isso, pode ser a descoberta do poder de defesa dos direitos civis, políticos e sociais do

---

<sup>100</sup> Saviani, Denerval. Educação, Cidadania e Transição Democrática, In COVRE, M.L.M. (org), SP, Brasiliense, 1986, p.75.

grupo na busca da igualdade em todos os campos do viver em grupo em oposição à política da sociedade de classes.

Cabe, ainda, uma indagação de relevância: Como reagiria esse novo mercado que se apresenta competitivo, globalizado e que a cada ano recebe um contingente numeroso de jovens (homens e mulheres) alguns com formação universitária realizada, em sua primeira opção, recheados de sonhos e teorias, sem prática, desconhecendo quase que totalmente o mercado de trabalho em que irá atuar, somando ainda, que esse mercado já possui um contingente composto pelos despreparados, desiludidos, para não dizer pelos desesperados e sem emprego na área de sua primeira formação. Teria esse mercado, por seus dirigentes, a capacidade de interferir na educação e o interesse em fazê-lo, ou, pelo menos em alertar para a necessidade de a escola adequar-se à formação desses cidadãos para o mercado de trabalho? Esta provável preocupação não colocaria em risco a construção do conhecimento com a reflexão de que este é um fato esperado e desejado por todos os autores do processo educacional? A globalização estaria robotizando também a educação, isto é, não se busca o que se deseja, mas aquilo de que o mercado precisa?

Há algo preocupante, quando um economista do porte de Paul Krugman<sup>101</sup> adverte: “ A desvalorização da educação superior - Nos anos 90, todos acreditavam que a educação era a chave do sucesso econômico, tanto para os indivíduos como para os países. O diploma universitário, se possível até um título de pós-graduação, era essencial para todos os que pretendiam um bom emprego, como o dos *analistas simbólicos*. Os computadores são muito bons na análise de símbolos; mas enfrentam problemas com a desordem do mundo real..... Assim, ao longo deste século, eliminou-se boa parte dos empregos que antes exigiam diploma universitário, enquanto muitos dos trabalhos remanescentes, como se constatou, podem muito bem ser executados por qualquer pessoa inteligente, tenha ou não estudado literatura mundial. Essa tendência já deveria ser óbvia em 1996. Afinal, mesmo naquela época, o homem mais rico dos Estados Unidos era Bill Gates, um egresso da universidade que, ao que parece, não precisou de muita educação

---

<sup>101</sup> Krugman, Paul R. Globalização e Globobagens - verdades e mentiras do pensamento econômico. Campus. 1999.

formal para construir a empresa de tecnologia da informação mais poderosa do planeta”. Finaliza o texto: “... Mas a celebridade, embora mais comum do que nunca, ainda não é algo que se conquista com facilidade. E eis por que escrever este artigo é uma oportunidade tão notável”.

### **3.4 O CIDADÃO DE DIREITO DIANTE A GLOBALIZAÇÃO**

Com referência, ainda, ao surgimento do ensino jurídico, com origem em São Paulo e Olinda (1827), este foi pensado com o objetivo de formar a elite profissional voltada para as questões da defesa do Estado recém estabelecido e, com a obrigação de os formandos substituírem a administração joanina. Na realidade, seria apenas a mudança de local de formação desses profissionais que vinham de Coimbra para o Brasil. Coimbra até então formava os servidores “fiéis” do Império, assegurando a vitória dos liberais sobre os conservadores.

Os debates sobre o ensino jurídico, desde então, vão estar presos às questões de redefinição dos cursos com a reforma dos currículos jurídicos, da organização administrativa das escolas e do método de ensino. Na realidade, na primeira República, consolidaram-se as posições sobre o público/privado. É a partir de 1934, no entanto, que as discussões sobre a liberdade de ensinar, especialmente a liberdade de cátedra, tornam-se públicas com exceção dos períodos de 1937 (ditadura), 1945 - final 2ª Guerra Mundial e o retorno à democracia e 1964/68 em face da resistência ao modelo político autoritário - período de comando militar, e paradoxalmente, época da ruptura com o modelo das cátedras, tentando viabilizar a integração de professores e alunos, esvaziando a representação clássica estudantil (Decreto 477/69), a cátedra e o sistema seriado de turmas.

Como devem ser orientados os futuros profissionais? Seria apenas numa dimensão prático-forense? Ou deveriam receber uma formação que os tornem capazes de assumirem uma postura crítica frente ao Direito adequando-o a realidade em que vivem. Como seriam essas responsabilidades no mundo em transformação (global)?

“Como conjugar a reorganização da cultura jurídica com mudanças ultimamente verificadas no próprio direito positivo, entreabrindo uma progressiva erosão da rigidez lógico-formal em razão das exigências de justiça distributiva e, por conseguinte, dos imperativos de racionalidade material? Como proceder face á inclinação das novas gerações de caminhar para uma politização de suas funções profissionais?”<sup>102</sup>

1. Dar uma formação meramente tecnológica de controle, organização e direção social, o que implica formação meramente informativa, despolitizada, adestradora e dogmática, estruturada em torno de um sistema jurídico tido como autárquico, auto-suficiente, completo, lógico e formalmente coerente. Dessa forma o direito é visto como uma ordem coativa emanada da autoridade estatal e constituída por normas de diferentes níveis, que regulamentam o emprego da força nas relações sociais, determinam limites dos comportamentos dos homens e sancionam as condutas não desejadas segundo a ordem a ser mantida. Enquanto técnica a organizar, orientar e induzir as interações sociais, o direito não é encarado como um fim em si, mas como meio, simples instrumento.

2. Ou formar para uma atividade verdadeiramente científica, eminentemente crítica e especulativa, o que exigiria uma formação formativa, não dogmática e multidisciplinar, organizada, a partir de uma interrogação sobre a dimensão política, as implicações socioeconômicas e a natureza ideológica da ordem jurídica.

Essas duas concepções distintas de direito revelam a necessidade de uma reflexão cuidadosa em torno do tipo de direito ensinado em nossas escolas e de sermos capazes de discutir a função social do jurista, o caráter instrumental da dogmática jurídica e as influências ideológicas na formação do conhecimento jurídico. É hora de se pensar com grandeza, buscando novas formas jurídicas para coordenar o pluralismo social, promover a justiça social e democratizar a vida coletiva no âmbito de uma sociedade estigmatizada pela pobreza.”

---

<sup>102</sup> Faria, José Eduardo. Prof.-Adjunto do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da USP. A Cultura e as Profissões Jurídicas numa sociedade em transformação. Aula sobre: Uma reflexão sobre formação Jurídica. 1994

Ainda, segundo o causídico Antonio Cláudio Mariz de Oliveira “o profissional de Direito deverá passar por uma correta preparação para o desempenho do papel social do advogado como agente indispensável à administração da justiça.”

Na realidade é de conhecimento público que o Ensino Superior, em geral, e, particularmente as Faculdades de Direito, dão aos universitários uma formação básica para o ingresso numa vida profissional e é bom que não perca essa característica, pois obriga o profissional que forma a manter constante atualização não só retomando teorias jurídicas, mas constatando as mudanças sociais que atuam sobre o Direito e exige a rápida adequação aos novos tempos e ao desenvolvimento da cidadania plena.

Cooperar para a preparação da cidadania plena é conservar o básico e acrescentar, ainda, na formação do cidadão a urgência de adequar e adaptar condutas tendo em vista as transformações de um mundo que esteve, do ponto de vista jurídico, voltado ao século XIX. Trata-se de desenvolver uma educação mais aberta voltada também à formação de um profissional competente na área pela qual este optar, dando-lhe as ferramentas adequadas e não apenas sonhos e teorias. Esse formando deverá ter consciência de que será o “cidadão do século XXI”, cujo compromisso é o domínio não só do conhecimento do Direito, mas também o profissional especialmente preparado com base na realidade social em que vive, a qual naturalmente será um mundo globalizado, e ao qual, queiramos ou não, pertencem igualmente os atores e os formadores desses cidadãos.

É importante que a sociedade, a escola e o cidadão aluno, futuro profissional, não percam de vista a Mundialização (globalização) que se apresenta como inevitável e irreversível e que está ocasionando um *terremoto* na vida social, destruindo todas as “pseudas” seguranças até então existentes.

Derrubadas as amarras das fronteiras e limitado o poder do Estado Nacional, do modo como até hoje jamais fora pensado, mediante a dominação das grandes potências econômicas e o surgimento *perigoso* do desenvolvimento econômico, implementado pelo ganancioso mercado mundial, o cidadão do mundo, o qual se espera que fatalmente

surgirá, caso não consiga sua libertação como cidadão livre e consciente, provocará um confronto uma, “guerra de todos contra todos” e, desta vez, provavelmente, ocorrerá, se não a destruição da raça, ao menos o desencontro das vontades, pela violência desmedida que já se anuncia com tanta ênfase.

Afirmar que a educação, que não é igual para todos, será o dique que assegurará a paz, a liberdade, e a igualdade, e, por conseqüência, a cidadania, é uma utopia, uma vez que no mundo dominado e mesmo naquele a que se chama *civilizado* há um contingente imenso de analfabetos entre os letrados e não letrados. Levanta-se, a esta altura destas considerações, uma questão que merece e espera resposta: aqueles cidadãos aos quais foi dado o direito do conhecimento das leis, poderão salvaguardar a cidadania e, assegurar o respeito aos homens presas indefesas, da ganância do capital internacional?

O artigo 205 da nossa Constituição reza: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A tarefa é ingente e inexecutável? Ou seria apenas uma tarefa ingente, mas executável e necessária, se considerarmos o professor um construtor do cidadão pelo exercício da cidadania que ele também, na qualidade de professor-cidadão, vivencia.

Vai-se além, ousaria as instituições implementar a formação de cidadãos conscientes de modo não desejado pelos *donos do mundo globalizado*? A proposta é letra morta ou seria possível tornar as Faculdades do país e, entre elas, a FADI da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, capacitadas para exercer um papel fundamental na prestação de serviço à comunidade, que lhe é devida, mediante obrigação oficial de preparar *profissionais cidadãos* conscientes do seu papel histórico?

## CAPÍTULO IV

### A CONTRUÇÃO DO ESPIRITO CÍVICO

#### 4.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

“...

Se é um movimento dialético,

Tudo é incessante elaboração construtiva.

Se, na natureza e na vida existe a evolução,

Existe também a formação da mente e do conhecimento.

“O desejo é a energia da ação”, disse Jean Piaget.

No diálogo do sujeito com o objeto,

quando há composição assimilativa,

explode o corpo em alegria.

Nos gestos, desenhos e jogos,

na construção da autonomia,

na fascinação de estar junto,

no aprender brincando, a

alegria é a marca do construtivismo”.

(Jiron Matui)<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> Matui, Jiron. Construtivismo-Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao Ensino. Ed. Moderna, SP.1998.

Como se dá, afinal, a construção e a evolução do conhecimento?

Pesquisadores da área da educação entre os demais interessados de várias áreas, ainda hoje procuram explicar por modos e caminhos diferentes, cada um entendendo ter descoberto a única forma correta para realizá-los e, assim, constroem teorias ou delas participam tornando-se seus defensores. A presente pesquisa não coloca em discussão as várias teorias existentes e em evidência, entre elas os “inatistas” ou os “empiristas”. Os primeiros (inatistas) afirmam que o homem já nasce com a estrutura do conhecimento e elas se atualizam na medida em que ocorre o desenvolvimento psicofisiológico. Esta corrente tem como expoentes defensores Noam Chomsky, Konrad Lorenz, entre outros. Os empiristas admitem a apreensão do conhecimento mediante a acumulação de experiências pelo sujeito. São reconhecidos como os mais representativos dessa tese os americanos J.B. Watson e B.F. Skinner. Outros estudiosos, destacam, ainda, Henry Wallon (francês) para quem o objeto do estudo é o desenvolvimento da criança, e o russo L.S. Vigotsky para quem os processos de aprendizagem não coincidem com o processo de desenvolvimento e progridem de forma lenta, isto é, são processos internos complexos. Em contra-ponto a todas essas afirmações, ressalta-se o epistemólogo Jean Piaget (suíço) que, ao longo do tempo trabalhado, mais de 50 anos, tinha como preocupação central o “sujeito epistêmico” (Grubi e Vonèche, 1977) concluiu que cada ser (internamente) durante o seu desenvolvimento **constrói** seu modelo de mundo.

No aprofundamento deste estudo procurou-se entender, com clareza, a questão da apreensão do sentido da cidadania pelos jovens estudantes de Direito e se o ambiente da faculdade permite o seu desenvolvimento, ponto fundamental desta pesquisa, buscando, pois, fundamentos teóricos no construtivismo, tendo como ponto de apoio a teoria de Jean Piaget, priorizando-se este autor diante ao destaque que psicólogos e pedagogos brasileiros deram à abordagem piagetiana (preocupação com a origem do conhecimento e aprendizagem significativo).

Em sua teoria, Piaget (1869-1980) revelou a preocupação com os vários aspectos do conhecimento, enfatizando o estudo da natureza do desenvolvimento de todo o conhecimento em todas as disciplinas, dando prioridade ao estudo do desenvolvimento intelectual da criança, base do homem do amanhã. Em seus estudos buscou e explicou a noção: do **egocentrismo**, dos **esquemas** e da **inteligência e sua adaptação** (estruturação do universo) todas essas noções necessárias para o entendimento desse homem em relação à sua realidade externa.

Os estudos do egocentrismo levaram a busca de entendimento do que Piaget denominou **centração e descentração**, esclarecendo que “é a não capacidade da criança de considerar a realidade externa e os objetos como diferentes de si mesma e de um ponto de vista diverso do seu” que, ainda, segundo ele, leva ao entendimento de que o raciocínio da criança é transdutivo, não é lógico pois está centrado no sujeito, indo do particular para o particular, isto é: nem indutivo nem dedutivo (egocentrismo). Dessa forma, deduziu Piaget que o conhecimento do desenvolvimento do mundo objetivo e do raciocínio lógico no homem o levará a redução (gradual) do egocentrismo em favor da socialização progressiva do pensamento. Tal desenvolvimento leva ainda o homem, progressivamente, a compreender a necessidade da justiça para todos e da sua responsabilidade individual e coletiva independente de qualquer regramento ou sanção.

Quanto aos “**esquemas**” (unidades estruturais básicas do pensamento) desenvolveu o autor a teoria de que, ao nascer, o homem é dotado apenas de alguns reflexos (chupar, agarrar, etc.) pois não possui *uma inteligência organizada*, mas apenas alguns elementos que lhe permitem agir e reagir ao ambiente desconhecido. São sensações exteriores ou interiores que o indivíduo sente sem nenhuma capacidade para discriminá-las, e o ser só se organizará em relação a elas a partir de “um equipamento biológico hereditário” que lhe permitirá a formação das estruturas mentais organizando o que chama de “caos de sensações e estados internos desconhecidos”.

Esses esquemas podem ser conceituados como uma disposição comportamental específica ou como uma idéia que se forma a respeito de uma pessoa,

objeto ou situação, bem como uma determinada maneira de solucionar problemas abstratos.<sup>104</sup> Estão sempre em contínuo desenvolvimento, permitindo a adaptação do indivíduo a uma realidade mais complexa que é por ele percebida, cada vez mais de forma diferenciada e abrangente. Constitui essa evolução a essência do crescimento mental, ampliando da forma mais primitiva os sistemas operacionais concretos ou abstratos.

O ato de conhecer, segundo Piaget, é “prazeroso e gratificante” constituindo-se em uma força motivadora no desenvolvimento do homem (criança, adolescente ou adulto), possibilitando, assim, a sua interação com o ambiente, permitindo a adaptação e capacidade para lidar com situações novas. As estruturas da adaptação levam a “**assimilação** (tentativa de encontrar soluções para determinada situação); e **acomodação** (a modificação nas estruturas antigas buscando soluções para um novo problema). São processos que se complementam e estão, permanentemente, presentes na vida do homem, permitindo-lhe lidar com situações na vida prática e adaptação à realidade”. O homem é o construtor de seu desenvolvimento e crescimento mental, o que lhe permite seu ajustamento a várias situações.

Em suas pesquisas mostrou, ainda, o autor acima mencionado que os indivíduos produzem regras, valores e símbolos, e que há estreita ligação entre moral e inteligência. Enquanto criança, aceita regras impostas pelos adultos (*heteronomia*) ao se desenvolverem mais, tornam-se questionadores das regras, (chamada por Piaget de moral do dever: moral imposta), descobrindo que estas são convenções que podem ser estabelecidas livremente e não são eternas. Do *chamado contrato social* surge a *autonomia* pelo qual aprendem o respeito mútuo, a solidariedade, a lealdade o amor às regras na convivência social (democratização); nada é inato tudo está em construção permanente. A proibição das discussões paralisa o desenvolvimento, entendem os defensores da teoria e, acreditam que é o que ocorre nas universidades atuais com honrosas exceções, pois o homem só pode progredir com liberdade.

---

<sup>104</sup> Piaget, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro, Forense, 1970<sup>a</sup>

A moral desenvolvida por meio da consciência grupal (comportamento próprio e dos companheiros) evita que interesses subalternos egocêntricos predominem na decisão (equilíbrio) e permite o desenvolvimento do civismo que deve ser entendido como um compromisso do indivíduo para com a comunidade. Esse civismo é chamado democracia, participação de todos em tudo e, deve ser praticada desde a mais tenra infância. Os estudiosos denominam a democracia como o auto-governo e seu exercício, ou seja, a eterna tentativa de conciliar dentro do possível os conflitos permanentes que exigem constantes negociações. Nada é inato e imposto de fora, tudo está em permanente construção, ocasionando assim, o processo denominado assimilação. Assim, a sociedade, que não esteja bem conduzida, pode paralisar ou inibir seu desenvolvimento desejado, especialmente, se retirados os fatores estimulantes ao seu desenvolvimento.

Dessa forma, o desenvolvimento do ser humano passa por fases que se inter-relacionam e, por essa razão, homem e mundo devem ser analisados conjuntamente, uma vez que o desenvolvimento da inteligência no homem atinge estados, caracterizados por estabilidade e mobilidade, o que o levou a entender que esse ser está em reestruturação permanente, em busca de um estágio final nunca alcançado. Essa busca permite que cada um tenha uma operatividade (inteligência) mental, verbal e motora que proporciona uma visão pessoal da organização do mundo de acordo com o desenvolvimento de cada um, para enfrentar a situação e de encontrar um comportamento (invenção, descoberta) que mantenha o equilíbrio entre o organismo e o meio.

Nessa atividade, a busca permanente do homem por um estágio de conhecimento ideal determina que se considere e estude o desenvolvimento da inteligência e da afetividade a um tempo, uma vez que são interdependentes, não havendo autonomia de uma capacidade sobre outra. “Piaget observou que ... a evolução da criança procede do egocentrismo à reciprocidade, da assimilação a um eu inconsciente dele mesmo, à compreensão mútua constitutiva da personalidade, da indiferenciação caótica no grupo à diferenciação baseada na organização disciplinada”. (Piaget, 1970)<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> Piaget, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro, Forense, p.177,1970<sup>a</sup>.

Assim, a extensão para todos da construção do conhecimento, que foi um sonho no passado é hoje uma realidade para a sociedade atual que exige cada vez mais uma formação superior tendo em vista o acesso a empregos e a carreiras e, por que não afirmar, à própria subsistência do homem. Não há mais espaço para os não letrados, tampouco basta saber ler e escrever. A época atual exige muito mais, diante do avanço tecnológico, da sociedade e da surpresa que foi o computador para o ser humano. Exige-se hoje, cada vez mais, conhecimento e entendimento abrangente dada a complexidade do alargamento das fronteiras naturais imposta pelo internacionalismo.

Ao mesmo tempo, não se pode desconhecer o perfil das comunidades e suas origens para chegar-se a uma sociedade instruída. Assim, a identidade do homem é estabelecida e construída pelas condições históricas, sociais e materiais, em constantes transformações.

As exigências da sociedade envolvendo o cidadão permitiram a sua manipulação pelo Estado e pela sociedade, não lhe deixando a livre escolha do papel que deseja e deve desempenhar no grupo a que pertence. Entre esses papéis destaca-se o da identidade ocupacional que o próprio cidadão constrói, mas que, na realidade, resulta de influências ou modismos e até mesmo, da busca de melhores salários com pouco esforço físico, se possível.

A escolha profissional está ligada às ocupações oferecidas pelas estruturas da sociedade, pelas necessidades econômicas e, especialmente, pelo interesse da classe dominante. Por conseqüência, pode-se inferir que não há possibilidade de escolha livre da profissão, sendo esta direcionada pela ideologia liberal que massifica o *cidadão* e passa, este, a ser o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, o que acaba justificando a existência de uma hierarquia social.

A massificação é a supressão da individualidade por aqueles que detêm o poder e interferem no comportamento social. Tal fenômeno realiza-se geralmente pelos meios de comunicação de massa, para o que concorrem a publicidade e a propaganda,

ocasionando a distorção da realidade e, por conseqüência, determinando o desenvolvimento do *cidadão conformado e consumidor*.

A relação homem/sociedade é condição natural de vida, tendo em vista o condicionamento exercido inexoravelmente pelo grupo social sobre os seus membros. Assim, pode-se entender por que a liberdade e a igualdade e, especialmente, o sentir-se cidadão pareça, antes, apenas ficção.

A escola, sob a influência da sociedade, condiciona o papel que o cidadão irá exercer, criando obstáculos à livre expressão das vontades humanas. Veja-se o exemplo do grupo de formados nos cursos superiores que descobrem haver-se enganado na primeira opção pela escolha de uma determinada profissão. A sociedade instruída, no entanto, é aquela que busca a aprendizagem contínua de modo a possibilitar ao cidadão a abertura de novos campos de trabalho. Não se pode ignorar que esse homem é o cidadão formado com base em um contexto sócio-histórico específico com o poder de transformar esse contexto por meio da ação da livre expressão da sua vontade. Para tal, porém, é necessário que se descubra na qualidade de *cidadão*.

Uma abordagem cognitivista leva, entre outros aspectos, ao entendimento de que a aprendizagem deve ser compreendida, levando-se em consideração não só o **ambiente**, as pessoas ou os fatores externos de cada aprendiz. É preciso considerar igualmente a forma de como essas pessoas reagem aos estímulos ambientais, coletam e organizam dados, como sentem e resolvem problemas e, em especial, como adquirem e interiorizam conceitos e como expressam tais conceitos!

Piaget não se considera um pedagogo, embora proceda como tal, na medida em que defende o auto-governo e o trabalho escolar em grupo. Segundo esse autor o *egocentrismo natural* do comportamento humano só é superado pelo *conflito que surge do choque de indivíduos com interesses diferentes*, ao que denomina *democracia*.

Poder-se-ia dizer que todos, oficialmente, são cidadãos na medida em que nascem em sociedades organizadas, mas nem todos se qualificam como tal, se não constroem a própria identidade de cidadãos e se não forem *solidários*.

## 4.2 A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO

O uso vulgarizado da palavra e do conceito de cidadania, tornado modismo na atualidade em todos os setores sociais e políticos, exige de cada estudioso uma reflexão para que se possam fixar critérios confiáveis e sérios na sua interpretação, evitando-se, assim, sua banalização.

Avalie-se que o atual conceito de cidadania envolve uma ligação profunda com o termo democracia e, na medida em que se dá essa interação, pode-se falar que para ela (cidadania) também converge a soberania popular (Povo). Torna-se necessário, no entanto, individualizar o cidadão como o idealizado pelos teóricos na evolução da questão da cidadania e integrá-lo realmente na sociedade de modo a ser reconhecido como um dos componentes essenciais do Estado. Quem é, então, esse cidadão?

Identificar o cidadão implica ver, perceber o homem a quem se favorece com os atributos da cidadania.

Ao longo do tempo, a sociedade sempre se pautou pela separação dos homens em classe: superior e inferior. Melhor dizendo, aqueles que servem e os que devem ser servidos. Isto nos leva fatalmente à teoria da dominação dos mais fortes sobre os mais fracos. Dessa forma, até o presente momento, a nossa sociedade se desenvolveu, fracionada em classes sociais, e não concedeu, ainda, a todos o título de cidadãos autônomos, embora alguns, ao longo do tempo, tenham tentado tal integração, pacificamente ou por lutas violentas.

Nessa luta, há um momento histórico, que deve ser aqui evocado e que é de suma importância, uma vez que se trata da famosa Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (França de 1789). A Declaração aborda, de forma diferenciada, o homem e o cidadão, pois enquanto se refere ao “homem” trata, também, dos seus direitos individuais perante a sociedade, e, quando fala do “cidadão”, refere-se aos seus direitos políticos (votar e ser votado) com restrições, pois tratava-se de uma cidadania censitária, isto é, um atributo do cidadão que possuísse certos bens e rendas. Embora fosse um avanço, ainda assim, a cidadania está restrita a alguns, ao passo que os demais foram tratados como massa de manobra.

Já a cidadania brasileira pode ser concebida em sua evolução, na linha do tempo. A Constituição de 1824 fala em seus arts. 6º e 7º em “cidadão brasileiro”, isto é, aquele nascido no Brasil, e, evoca nos arts. 90 e 91 o direito de o brasileiro votar e ser votado, ou melhor, ele é o cidadão ATIVO. Nessa categoria situam-se os que votam. Os demais constituem a *massa* ou cidadãos de segunda classe. O sentido de *evoluído*, dá maior precisão jurídica ao termo cidadania e cidadão, afirmando ser cidadão todo aquele, titular de direitos por nascimento dentro de seu agrupamento humano (Estado), isto é, o homem político e sociologicamente situado.

A Constituição de 1988, carregada teoricamente de direitos fundamentais do homem, abrange uma nova dimensão de cidadania, pois, já no seu artigo 1º, inciso II, afirma ser ela um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito dentro da República Federativa do Brasil, integrando o cidadão brasileiro como titular também de direitos políticos.

O reconhecimento constitucional da cidadania abrange não só a titularidade de direitos políticos, mas integra também o cidadão na vida do Estado, de modo amplo. Assim, o art. 5º LXXVII, significando que é a vontade popular que permite ao Estado dirigir a sociedade e garantir os direitos políticos, abriga, ainda, o conceito de dignidade humana (§ único do art.1º, art.14 e art. 1º inciso III), envolvendo obrigatoriamente deveres e respeito à

dignidade do outro para o aperfeiçoamento geral das relações humanas na sociedade brasileira em igualdade de condições.

Pode-se, pois, abordar a questão da identidade por vários ângulos, mas, dentro do tema aqui pesquisado, identidade é o caráter concretamente estabelecido pelas condições históricas, materiais e sociais, pois são estas qualidades em constante transformação que, se bem trabalhadas, podem tornar o homem um perfeito cidadão. A identidade do cidadão atual esbarra nas exigências sociais que o desumanizam e o tornam objeto de manipulação do Estado Neo-Liberal, cujo objetivo é formar o homem distanciado de sua realidade e descompromissado, consigo e com a sociedade. Monitorado, sem nenhuma percepção das suas aptidões naturais, estas vão sendo discretamente direcionadas e mesmo sufocadas, perdendo o cidadão sua autonomia e a solidariedade humana, voltando à forma de egocentrismo intelectual e moral (egoísmos, individualismo, etc.).

Estudos de Piaget revelaram que a *autonomia* do cidadão deve ser construída desde a mais tenra infância e que todos, pais e educadores, deveriam estar atentos para essa formação, procurando liberar a criança do egocentrismo natural, ajudando-a a superar e a discutir seu comportamento moral, ensinando-lhe libertar-se da coação social e da submissão ao Estado, e levá-la a assumir, na medida do seu amadurecimento: a boa convivência social, o respeito mútuo, o respeito aos compromissos assumidos como cidadão, a discussão de regras estabelecidas que favoreçam o viver em grupo; a apreenderem as negociações dos conflitos porque é normal o seu acontecimento, levando-a à descoberta de que a sociedade é *um todo homogêneo, porém composta de “camadas superpostas de gerações”*, fato esse o de maior relevo para a vida social (Augusto Comte). Aqui, o exemplo, por excelência é a família, normalmente constituída por: avós, pais, tios, irmãos, em que a figura do pai ou dos mais velhos representavam quase sempre o poder supremo.

Assim, no relacionamento social, num primeiro momento, a criança ou o jovem na sua socialização passa primeiro pela fase que Piaget chama de *anomia*, acomodação às regras que ocorrem por imitação e o desejo de ser aceito no grupo; num

segundo momento, chamado de *heteronomia* no qual segue-se cegamente a autoridade coativa, inclusive colaborando para a manutenção das regras impostas, vale dizer, a chamada moral da obediência; finalmente, num terceiro momento, acontece o período denominado pelo teórico de *autonomia*, quando ocorre a descoberta de que regras podem ser mudadas e todos sem exceção devem se submeter a elas para uma melhor convivência social, convivência esta que leva ao *acordo* do respeito mútuo que pode ocorrer no âmbito familiar ou social que pode ser tirânico ou democrático, no qual, todavia prevalece, sempre a autoridade constituída.

Piaget<sup>106</sup>, afirma: “Se toda moral se baseasse apenas na autoridade (coação), sem nunca se interiorizar no sentimento de respeito mútuo, de solidariedade, de lealdade, de veracidade, etc., a sociedade estaria sempre em iminência de desagregação, pois não se pode contar com a total, onisciente e onipresente vigilância sobre todos os indivíduos, o tempo todo”, e “... sempre que a vigilância diminuir, os indivíduos voltarão ao egocentrismo que fica, internamente, congelado pelas práticas morais e cívicas mecânicas”.

Ele refere-se, ainda, à tendência humana de caminhar para uma libertação cada vez maior, por meio de uma ação transformadora e, em condições nas quais o homem seja respeitado, como ser livre, sem autoritarismos. Desse modo, o homem busca e consegue a autonomia, condição essencial para a formação do **cidadão**.

Observando a sociedade, pode-se afirmar que o cidadão faz parte da categoria denominada seres humanos e que, portanto, antes de definir sua cidadania, precisa-se pesquisar o homem e sua moral. Quem é esse homem?

É natural socorrer-se da Antropologia para descobrir a identidade do homem ou da comunidade histórica a que ele pertence. E, assim, quanto ao homem comum, a resposta deve buscar a ordem interpessoal e institucional que permite entrever o ser humano de pleno direito, observado no campo da moral, político e jurídico. Só que esse homem não está só, necessita participar de uma coletividade (comunidade). É necessário,

---

<sup>106</sup> Piaget, Jean. O Julgamento Moral na Criança

então perquirir: Quem é esse homem como participante de uma coletividade? Como pensa e reage como ser individual ou como ser coletivo? Esse cidadão pode ser visto e observado nas suas múltiplas facetas. O interesse deste estudo, porém focaliza-os na qualidade de cidadãos envolvidos com o Direito.

### **4.3 O PERFIL DO “CIDADÃO” PROFESSOR DE DIREITO**

**Há homens que nascem professores.**

**Os mestres-escolas ensinam as crianças.**

**Outros, acadêmicos, ensinam os jovens.**

**E outros, os profetas, ensinam o povo.**

Rogério Cerqueira Cesar<sup>107</sup>

Acredita-se que as faculdades, em geral, incluindo a Faculdade de Direito da Puc-Campinas, deverão expressar, por meio de seus professores o compromisso de preparar os alunos para tornarem-se cidadãos conscientes, voltados à construção de uma sociedade justa e democrática, permitindo-lhes o desenvolvimento da autonomia, favorecendo a discussão e a reflexão do cidadão ativo. Eles deverão, ainda, criar situações em sala de aula nas quais seja possível não só a comparação, mas a constatação da aplicação dos instrumentos jurídicos preconizados pela realidade brasileira.

Acredita-se, ainda, que a tarefa mais importante desse educador em Direito tem sido o de apresentar o passado e sua tradição informado pelo presente, por meio do ensino e, ao mesmo tempo, teria e tem como obrigação criar condições para que o educando se ilumine e se desenvolva potencialmente no sentido humano, permitindo-lhe ter melhor visão de um presente dinâmico e a possibilidade de preparar-se para o futuro, que, com certeza, será mais dinâmico ainda. Os *novos tempos* indicam para esse profissional a obrigação, sem que ele perca suas características, de aproximar o educando à nova realidade educacional do mundo globalizante preparando o aluno para atividades de

---

<sup>107</sup> César, Rogério Cerqueira, prof.expõe benefícios da pesquisa, Folha de S.Paulo-Ciência-fls.15,8/06/97.

pesquisa e desenvolvimento do pensamento crítico, possibilitando a liberdade e a contestação.

E que na sua prática diária esse professor não privilegie tão somente o ensino jurídico tradicional, que valoriza a exposição e a memorização mas que atue, realmente, colocando esse aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem, problematizando e questionando com o objetivo de lhe provocar reflexões críticas.

Mas, até a presente data, observa-se que tem sido costume nas Faculdades de Direito, que esse profissional formado em Direito seja requisitado para a função de transmissão do conhecimento jurídico e das práticas jurídicas apenas pelo seu conhecimento do lidar diário com as leis e as práticas desse procedimento. Raramente há concursos. Trazem às salas de aula uma “didática” espontaneista, apoiada no seu conhecimento jurídico e no seu desempenho notável de falar e escrever, aprimorado por seu fazer diário. São aulas, na maioria, expositivas, mesmo quando, utiliza-se de novos instrumentos da modernidade (projektor, computador, pesquisa, etc.) e a transmissão do conhecimento fica na dependência inteira de sua interação com a classe, na maioria das vezes alcançada ou pelo autoritarismo imposto ou por seu conhecimento e sucesso profissional. Bastaria isso para ser professor? Essa nova atitude consistiria em observar a “relação pedagógica” provinda de toda relação hegemônica! Considere-se aqui a fala do professor Dr. Rogério Cerqueira César (cf. epígrafe do capítulo). Considere-se, ainda, que a maioria desses profissionais é funcionário do Estado e a “ele” subordinado. Assim, as reformas e os planos educacionais voltados à escola de Direito, em que pese as recomendações do MEC para o ensino superior em todas as áreas do conhecimento, o que inclui naturalmente o ensino do Direito para uma nova atitude professoral, acabam sempre baseados na experiência de vida profissional desse docente, embora as exigências atuais clamem por um “novo” professor, pedagogicamente falando.

Para Popkewitz<sup>108</sup>, “O novo professor é *re-elaborado* como indivíduo *dotado de poder e solucionador de problemas*, capaz de responder, de maneira flexível aos problemas que não têm um conjunto definido de limites ou respostas singulares. Supõe-se que o professor possua a individualidade pragmática ligada às contingências de situações nas quais os problemas surgem. O novo sistema governante funde as ideologias de direita, esquerda e liberal em um populismo que é textualmente assinalado pela escola e pelo professor democrático”.

Assim, caberá a esse professor evitar a rotina, a fixação de respostas, propor problemas sem adiantar soluções, a não ser as indispensáveis e deve, mesmo, segundo Piaget, provocar o *desequilíbrio* ocasionando desafios, concedendo-lhes uma margem de autocontrole e autonomia, assumindo conjuntamente o papel de investigador, pesquisador, interrogar e ser interrogado, mas permitir sempre ao aluno trabalhar com independência possível auxiliando na sua aprendizagem e desenvolvimento pois:

“... o que se deseja é que o mestre deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e esforço, em lugar de contentar-se em transmitir os problemas já solucionados”. (Piaget)<sup>109</sup>

É necessário, pois, permitir ao aluno que construa seus conhecimentos, passando-lhe a segurança de ser ele capaz de estabelecer relações entre os diversos conteúdos, analisá-los, compreendê-los e criar significados e sentidos entre eles, vinculando-os à sua cultura, de modo a inserir-se na realidade e nela agir. Para tal realização, porém, o professor deve conduzir o alunado à consciência de que o saber é dinâmico, exigindo que tenham a consciência da necessidade constante de aprofundamento nas diversas áreas jurídicas, sem perder a visão crítica interdisciplinar, buscando na escola e em sua vida a prática social da advocacia.

---

<sup>108</sup> Popkewitz, T.S. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: Warde, M.J. (org.) Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Puc p.157. 1998

<sup>109</sup> Piaget, J. et alii. Educar para o Futuro. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. 1974

Torna-se imprescindível que plante em bases sólidas a teoria do Direito e sua prática para que o educando não se atenha apenas à resolução de problemas imediatos, mas que se descubra como cidadão do mundo, envolvido com a defesa maior da sobrevivência, sobretudo pela paz da raça humana. É preciso dar-lhes ferramentas eficazes para que respondam aos reclamos da sociedade.

É mister, ainda, desenvolver no alunado o entendimento que só a leitura dos textos legais não basta. Assim, deve estabelecer paralelos entre o Direito e as demais ciências, inserindo-lhe uma capacidade de ação profissional transformadora. Deve buscar desenvolver o uso da razão que é imprescindível e que permitirá ao novel profissional construir saberes e aliar esses saberes às práticas necessárias, propiciando a visão de grupo, o uso da tecnologia e lutar contra o imobilismo das jurisdições, não só criticando, mas participando ativamente e indicando ou provocando soluções.

Demonstrar a necessidade da isenção jurídica diante dos diversos atores que desempenham papéis diversos na relação jurídica (autores ou réus, requerentes ou requeridos, embargantes ou embargados), relevando, ainda, a participação de outros atores que auxiliam a justiça sem que, no entanto, percam suas características como seres humanos e, sejam, portanto, merecedores de respeito e julgamento honesto.

Revelar ao educando que o Direito, como texto, nas mãos de seus operadores, entre os quais está o advogado na condição de apresentador do pedido ou contestador do peticionado, não deve obrigatoriamente transformar-se em detentor de uma verdade infalível, pois muitas vezes será necessário provar a falta de legitimidade das normas estatais vigentes ou aparar o rigorismo excessivo da lei.

É necessário que esse professor conheça e domine o conteúdo de sua disciplina, a estrutura da mesma para que possa propor a seus alunos situações desequilibradoras no lugar de soluções prontas que levem somente à memorização.

Por sua formação jurídica, por influência de sua vida profissional extra-classe, o professor de Direito deve pensar na mudança de sua prática em sala de aula, inovando e tendo em mente o ensinar criativo no qual, ambos, professor e aluno, aprendam e, sobretudo, apreendam os fatos do mundo em que vivem, um ao lado do outro, e descubram-se companheiros, pelo período de uma jornada que deve ser produtiva e formadora, e que proporcione a ambos, como nos lembra a Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Cunha: “o prazer de ensinar e apreender...; novas aprendizagens.”.

## **CARREIRA DOCENTE/REGIME DE TRABALHO**

Apesar de não existirem estatísticas oficiais sobre a jornada de trabalho, é notório que predomina nos cursos superiores privados de Direito, especialmente, o contrato dos professores pagos pelo número de horas-aulas ministradas.<sup>110</sup> Desse modo, não há incentivo para que o professor horista busque a especialização, embora haja grande procura para atualização. Está em processo nas instituições privadas a consolidação da pesquisa científica. Há, porém, por parte das Faculdades de Direito, um consenso em relação ao curso, pois o grau de formação acadêmica e a jornada integral que não eram para essas instituições o critério fundamental para uma real e eficaz avaliação do curso e do corpo docente, passou a ser levado em consideração e atualmente diante das novas exigências do MEC essas medidas passaram a ser consideradas e aplicadas. Ainda, as Faculdades de Direito e o alunado privilegia a experiência da vida profissional desse professor, levando em conta a sua vivência do dia-a-dia que é considerada importante para a formação do aluno e podendo mesmo ser irrelevante em certos casos o fato de ter ele, ou não, títulos acadêmicos. Mas, no entanto se faz mister levar em consideração a condução da lição, da aula, considerada sobretudo como um diálogo construído seguido da participação também do aluno.

É perfeitamente questionável a avaliação do regime de trabalho dos professores de Direito. Normalmente, são selecionadas autoridades de renome na área

---

<sup>110</sup> Melo, Maria Beatriz de Carvalho. As dificuldades de implantação do tempo integral e da pesquisa nas universidades particulares brasileiras, Monografia. Unicamp, Campinas 1997

jurídica profissional (homens e mulheres) com campo de trabalho real e já definido. Provavelmente esses professores com ampla atuação jurídica abandonariam a docência, caso deles se exigisse dedicação integral. Há um fato adicional digno de nota: os profissionais detentores de sucesso na carreira sentem-se glorificados pelo fato de serem professores de uma Instituição renomada, na medida em que são prestigiados especialmente pelos alunos, que dão valor inestimável à sua experiência profissional, pois importa sobremaneira o título de “alunos do renomado professor X” e a evocação desse *título* é de suma importância (ante a opinião pública) para o currículo profissional dos novos bacharéis de Direito.

O modelo único de trabalho para o ensino superior vem sendo questionado por alguns estudiosos, uma vez que é preciso considerar a heterogeneidade que ocorre no meio do sistema. Não se pode, entretanto, deixar de aprovar as inovações no quadro político do ensino superior, quando se defende a pesquisa e a extensão. Observe-se, no entanto, que o futuro não assegura o modelo de carreira docente então proposto, aproveitado apenas pelos profissionais desempregados ou pelos excluídos, em virtude da crise de empregos que assola o país.

Tem-se constatado que a formação do educador jurídico preocupa de modo geral os próprios professores, as instituições de educação, a comunidade e as entidades do Governo voltadas à educação e, provavelmente não envolvidas com a mundialização econômica.

Constantemente, os educadores reúnem-se em comissões internas para estudar, debater e apresentar alternativas para o ensino. Observa-se, entretanto, que os estudos efetuados não saem dos limites de seus locais de trabalho, tornando-se, assim, impossível um planejamento adequado, oportuno e mesmo exequível. Atente-se para a demora a fim da aprovação da Lei de Diretrizes e Base.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) centraliza em suas mãos somente grandes decisões com relação à educação. Sua atuação é sempre polêmica, pois organiza

comissões restritas, ouvem-se as *autoridades* que pontificam sobre educação no momento e põe-se de lado a massa crítica real dos educadores do dia-a-dia. A Lei de Diretrizes e bases da Educação de 1961 (LDB) e a Reforma Universitária de 1968, todavia, souberam valer-se da competência desses profissionais para a elaboração dos programas de ensino, apostando na metodologia ajustada à sua didática.

Desde 1989, os educadores têm deixado claro que não estão dispostos a permitir que as tomadas de decisão sobre a sua formação e dos cidadãos que formam sejam efetuadas sem a sua aprovação. Não têm, no entanto, poder ou ascendência sobre o que o mundo “globalizado” impõe, *ao papel que devem realizar*.

*“A proposta do tipo de homem, do homem que se deve formar é, portanto, uma proposta que se inscreve no círculo da luta de classes. Isto é, o projeto de uma classe determinada; o homem que se procura formar é aquele que reproduz em si, não a humanidade em geral, mas a sociedade capitalista e seu conjunto de contradições”.*<sup>111</sup>

Apesar de estarmos no ano 2.002, é notório que a maioria dos professores das Faculdades de Direito é representada, ainda, em grande parte, por juízes, desembargadores, procuradores, promotores e advogados, com notável experiência profissional. Cuida, ainda, que se possuidores de títulos de mestres ou doutores esses professores não se dispõem, de modo geral, à reciclagem e aos estágios prévios. Contratados como professores, os profissionais que ocupam cargos públicos podem falar sobre o fazer diário da profissão sempre, é claro, pela própria visão, o que agrada sobremaneira aos alunos. As aulas, por via de regra, ainda são retóricas, são lições refletidas nos discursos sobre a lei. Apenas alguns docentes, buscam modificar esta relação tradicional: “giz, quadro negro e fala”. A modernidade, provavelmente, não alterou, ainda, o ensino nos cursos de Direito e, acredita-

---

<sup>111</sup> Rasia, J.M. e GERALDI, C.M.G. Avaliação ou Controle? Cadernos CEDES. Cortez. 1989. p.19

se que os alunos continuam a dar preferência aos profissionais com experiência no dia-a-dia do fazer Direito e alinhados ao pensamento de classe.

Percebe-se que o professorado mais antigo resente-se da falta de tempo para uma reciclagem que, na realidade, não é buscada, dada o pouco tempo de que os professores dispõem para estudar. A maioria, antes de ser professor é um profissional público ou privado, consciente de que cumpre fielmente sua obrigação de julgar, defender, acusar. Esses professores mantêm contato com as mudanças que ocorrem diuturnamente na doutrina ou na jurisprudência, buscando atualização como profissionais em suas áreas tão somente porque esta é a sua vida e constitui necessidade diária. Os professores, na maioria, que ocupam cargos públicos, são autoritários pelo dever de ofício e encontram maior dificuldade no trato com o aluno, pois, exige-se hoje maleabilidade na comunicação com reflexo incontestado na própria complacência aos tempos atuais, em face da complexidade das relações humanas na sociedade que se apresenta como um salto ao futuro desconhecido.

Por razões óbvias e veiculação nos jornais e revistas sobre educação bem como críticas efetuadas por alunos na maioria das escolas superiores privadas, ainda hoje, com honrosas exceções, por motivo econômico vem, ainda, mantendo classes com grande número de alunos, (70 a 80) mal acomodados, em salas com acústica péssima. Pode-se deduzir que o professor ante tal dificuldade tem a sua frente dois caminhos a escolher de como trabalhar o conhecimento em classe. Primeiro: só obtém a atenção dos alunos se *transmitir* o conhecimento, sendo autoritário e a aula decorrer sob um silêncio rigoroso sem qualquer participação, mas não será possível auferir se houve ou não aproveitamento para todos. Segundo: esses professores, na maioria das vezes, serão capazes de criar uma proposta inteligente para uma aula ativa e participativa, o que demanda um tempo maior para sua preparação, explicação, participação e verificação da aprendizagem, limitando-se, conseqüentemente, o conteúdo que deve ser transmitido e necessário para a atuação futura desses profissionais, pois aulas dessa natureza demandam um tempo maior para preparo e condução.

No entanto, alguns professores, embora lamentando a exigüidade de tempo justificam sua postura autoritária lembrando que o ensino tem sido sempre inadequado e na realidade, esses alunos de hoje têm a vantagem da liberdade para buscas e facilidade para novos cursos como complementação, além das pesquisas oportunizadas pela internet.

São raros os docentes, acredita-se, que em qualquer situação acima mencionada, teriam condições de cumprir a programação, pois seria quase que humanamente impossível. Evocamos aqui como exemplo o curso de Direito Civil, disciplina que o aluno frequenta em mais de dois anos, sem que possa cumprir o programa totalmente, pois, além das dificuldades inerentes ao cumprimento de um programa, ocorre que as horas-aulas semanais durante o ano letivo sofrem alterações, diante aos numerosos feriados e emendas, pelos alunos, quando estes ocorrem nos finais da semana ou atividades extra-classe implementadas pelo C.A. (Centro Acadêmico), bem como ida a palestras importantes.

Os professores dos cursos noturnos esbarram também em outras dificuldades: são os alunos que trabalham e quase sempre estão atrasados ou precisam sair mais cedo porque residem nas cidades próximas ou em bairros distantes que são servidos por ônibus cujo horário é incompatível com o horário escolar. Muitos desses alunos precisam convencer os professores de que o horário de chegada só pode ser cumprido com o abono dos patrões e que estes não podem liberá-los mais cedo todos os dias, criando dentro da faculdade uma história contada muitas vezes sobre o professor “exigente” que penaliza o aluno retardatário e a do professor “bonzinho” que não o repreende jamais. A sala de aula torna-se, então, um verdadeiro festival de entradas fora de horário ou um muro de lamentações pelas aulas perdidas. A fim de atender a função de extensão que cumpre à universidade, tendo em vista o número cada vez maior de alunos interessados, o que constitui realmente exigência da globalização que se busca viver, não se atenta para uma avaliação oportuna de uma propalada “democratização” do ensino. Estaria a faculdade de Direito cumprindo e cumpre realmente o seu papel social e integralizador?

É louvável a atenção das autoridades e dos órgãos voltados aos problemas do ensino superior e ao ensino jurídico, em particular, na preocupação em aperfeiçoar os docentes por meio dos organismos de fomento à pesquisa e à reciclagem, pois a abertura de numerosas classes noturnas para dar acesso aos que trabalham e precisam aperfeiçoar-se para poderem concorrer no mercado de trabalho exige professores reciclados e conscientizados de uma tal exigência social. Lamenta-se que a CAPES ou o CNPq e todo ou qualquer órgão responsável pela educação neste país nem sempre levem a sério propostas dos docentes que desejam a viabilização correta do ensino praticado e que diariamente vivem e enfrentam não só seus problemas de sobrevivência, mas também o problema do aluno cansado, com fome, sem tempo para estudo, sofrendo a concorrência dos alunos do matutino, na maioria, sem o compromisso de profissional para sua sobrevivência.

Em relação ao curso de Direito, o fomento à pesquisa é recente. Os estudiosos e pesquisadores do ensino jurídico devem, no entanto, levar em conta que todo educador é educando ao mesmo tempo, numa interação contínua e que essa interação não se deve ser tão somente a um preparo específico, mas levar em consideração o fato de ser esse professor uma pessoa inserida no contexto educacional.

Considere-se que, no momento em que o educador passa a ser detentor de um processo formal estruturado que o habilita para o magistério e dele se exige um projeto pedagógico, este já não é mais um agente neutro, pois está ideologicamente definido, em razão de escolha consciente, seja pela libertação, seja pela opressão.

Ao se questionar *qual a formação que se deve dar ao educador, do Direito*, normalmente, pergunta-se de imediato: *Quem é esse educador?* A resposta a essa pergunta leva tão somente à observação de que, na maior parte das vezes, esse profissional carrega para as salas de aula o seu conhecimento de teorias e sua prática do Direito pela ótica da carreira que escolheu. Seria, em parte, para a formação dos profissionais de Direito uma prática desejável?

È necessário ter em mente que o educador é aquele que se envolve na transformação histórica de seu momento. Pode-se afirmar, ainda que: ao tempo que transforma, o professor é também transformado e que, a cada dia da sua vida, embora os assuntos abordados devam seguir uma ordem natural, sem perceber, ocorre transformação não só da informação, mas também da realidade em que ele vive. Poder-se-ia acreditar, então, que para ser educador, não seria necessária uma preparação tão específica, pois se aprende a apreender com as próprias experiências pessoais, pela observação de outros e, especialmente, pela troca inevitável de conhecimento e sabedoria que ocorre nas relações sociais, além, naturalmente, da passagem pelo processo formal do mecanismo de conhecimentos e outros mecanismos afins, e assim todos, desde que tenham vontade, estarão aptos para fazê-lo.

Mas, por ser esse professor uma pessoa passível, portanto, de direitos e obrigações, sofrendo a influência do meio social, agindo como autor e participante. Com tal comportamento, esse professor pode ser visto como ator, sempre, e, provavelmente, deve exercer o papel de educador, embora algumas vezes criticado quanto a sua didática.

Como participante e construtor do desenvolvimento de uma sociedade, esse professor deverá atuar dentro de um projeto educacional específico de forma racional e consciente. Ao fazer parte do sistema de ensino, o professor não executa um papel neutro, pois poderá ser simplesmente um burocrata dirigido, ou, tornar-se um profissional livre e consciente de seu papel de preparador de seres para a igualdade e a liberdade, por meio de uma atitude crítica sobre a prática educativa.

Assim, esse professor, em sendo “*ser consciente*”, nunca dará por encerrada a sua preparação, pois estará sempre em busca da atualização e da libertação, ampliando seus conhecimentos, burilando a prática do fazer diário, tentando ver a totalidade do objeto de sua ação, especialmente porque não é somente um professor, é mais, pois atua na área profissional como requerente ou como membro do Estado, atendendo às questões de Direito que lhe são postas com o objetivo de encontrar soluções adequadas e praticar a “Justiça”.

Dessa forma, esse educador deve ser o elo que auxilia o aluno a adquirir, sem autoritarismos, uma atitude crítica que lhe possibilite a consciência de interação e auxílio entre aqueles que dependem da sua interferência profissional.

Abstraído do próprio contexto, o fazer didático, que podemos considerar sempre significativo, analisa as contradições, impede a ação dogmática e mecânica do professor, obrigando-o à reflexão sobre cada situação de aprendizagem com base na realidade. Assim, haverá uma base para a ação educativa que envolve o *ato de ensinar e o ato de aprender*.

As questões acima discutidas, bem como as exigências referidas levam a pensar na didática desse profissional e na sua influência sobre o educando, quando o habilita para as atividades que irá desempenhar. Acredita-se, pois, ter o docente, por obrigação, a transmissão de conteúdos morais e cognitivos, devendo, portanto, dominar os instrumentos que permitam favorecer ao aluno o pensamento crítico em face do mundo descortinado.

Para o professor de Direito, a consciência de liberdade e de igualdade passou pelo grande desenvolvimento social que ocasionou transformações na sociedade, mediante as mudanças e as atualizações do ensino jurídico. Todas essas transformações vinham ocorrendo ao longo do tempo, mas, com a ascendente aceleração da ciência diante da perspectiva do terceiro milênio, esse mestre viu-se obrigado a buscar sua integração no *novo tempo*. Não foi e não é fácil para ele lidar com a *nova* liberdade e igualdade, pois tais direitos trouxeram novas formas de organização do poder, tendo sido necessária sua integração urgente nessa evolução. Esse novo desafio talvez tenha sido o maior que já se tenha enfrentado e, ainda agora, constitui o grande desafio na sua habilidade de planejamento e direção de um novo ensino que permitirá a seus discípulos uma nova forma de pensar o Direito.

Desse modo, esse professor, pressionado pela globalização do “conhecimento” e sabedor de que, na qualidade de aluno e na qualidade de indivíduo, o jovem foi levado a limitar e a particularizar o seu conhecimento, o que lhe dificulta hoje uma melhor compreensão da realidade, na medida em que se tornou fraco e indefeso diante da especialização e do volume de conhecimentos que lhe são impingidos, ainda assim, o mestre vacila ante a incerteza de abraçar o novo ou alimentar o velho sistema de ensino.

Apesar de todos esses sentimentos e convicções, o professor consegue passar os preceitos da chamada ciência do Direito, em face da qual se obtém a chamada tutela jurisdicional, embora não lhe seja fácil explicar a ‘livre convicção do juiz’ em seus julgamentos e a obrigação de que esse julgamento se realize dentro dos parâmetros da lei.

Não é fácil, também, para esse professor possibilitar ao aluno entender a defesa para criminosos, mesmo para aqueles confessos e que, entretanto, não deixaram de ser cidadãos, com a garantia e o direito à ampla defesa e ao contraditório até decisão final. Ele o faz, no entanto, conscientizando seu aluno de que o profissional do Direito deve, acima de tudo, preservar a liberdade e a igualdade de julgamento para todos. Tal saber não lhe vem, entretanto, somente das teorias que absorvem, mas, sim, da vivência jurídica do dia-a-dia, que lhe confirma os princípios da justiça e da ética com que a teoria embasou o seu intelecto e lhe possibilitou o senso crítico.

Corroborando o já explicitado, transcreve-se o decálogo de princípios dedicado pelo eminente jurista e professor Dr. Ives Gandra da Silva Martins aos seus alunos da Universidade Mackenzie que formados optaram pela carreira digna do advogado e atuação ética:

1. O Direito é a mais universal das aspirações humanas, pois sem ele não há organização social. O advogado é seu primeiro intérprete. Se não considerares a tua como a mais nobre profissão sobre a terra, abandona-a porque não és advogado;

2. O direito abstrato apenas ganha vida quando praticado. E os momentos mais dramáticos de sua realização ocorrem no aconselhamento às dúvidas, que suscita, ou no litígio dos problemas que provoca. O advogado é o deflagrador das soluções. Sê conciliador, sem transigência de princípios, e batalhador, sem tréguas, nem leviandade. Qualquer questão encerra-se apenas quando transitada em julgado e, até que isto ocorra, o constituinte espera de seu procurador dedicação sem limites e fronteiras;

3. Nenhum país é livre sem advogados livres. Considera tua liberdade de opinião e a independência de julgamento os maiores valores do exercício profissional, para que não te submetas à força dos poderosos e do poder ou desprezes os fracos e insuficientes. O advogado deve ter o espírito do legendário *El Cid*, capaz de humilhar reis e dar de beber a leprosos;

4. Sem o Poder Judiciário não há Justiça. Respeita teus julgadores como desejas que teus julgadores te respeitem. Só assim, em ambiente nobre e altaneiro, as disputas judiciais revelam, em seu instante conflitual, a grandeza do Direito.

5. Considera sempre teu colega adversário imbuído dos mesmos ideais de que te reveste. E trata-o com a dignidade que a profissão que exerces merece ser tratada.

6. O advogado não recebe salários, mas honorários, pois que os primeiros causídicos, que viveram exclusivamente da profissão eram de tal forma considerados, que o pagamento de seus serviços representava honra admirável. Sê justo na determinação do valor de teus serviços, justiça que poderá levar-te a nada pedires, se legítima a causa e sem recursos o lesado. É, todavia, teu direito receberes a justa paga por teu trabalho;

7. Quando os governos violentam o Direito, não tenhas receio de denunciá-los, mesmo que perseguições decorram de tua postura e os pusilâmines te critiquem pela acusação. A história da humanidade lembra-se apenas dos corajosos que não tiveram medo de enfrentar os mais fortes, se justa a causa, esquecendo ou estigmatizando os covardes e os carreiristas;

8. Não percas a esperança quando o arbítrio prevalece. Sua vitória é temporária. Enquanto, fores advogado e lutares para recompor o Direito e a Justiça, cumprirás teu papel e a posteridade será grata à legião de pequenos e grandes heróis, que não cederam às lamentações do desânimo;

9. O ideal da Justiça é a própria razão de ser do direito. Não há direito formal sem Justiça, mas apenas corrupção do Direito. Há direitos fundamentais inatos ao ser humano que não podem ser desrespeitados sem que sofra toda a sociedade. Que o ideal de Justiça seja a bússola permanente de tua ação, advogado. Por isto estuda sempre, todos os dias, a fim de que possas distinguir o que é justo do que apenas aparenta ser justo;

10. Tua paixão pela advocacia deve ser tanta que nunca admitas deixar de advogar. E se o fizeres, temporariamente, continua a aspirar o retorno à profissão. Só assim poderás, dizer, à hora da morte: “Cumprí minha tarefa na vida. Restei fiel à minha vocação. Fui advogado”.

#### **4.4 A FACULDADE DE DIREITO E O CIDADÃO QUE FORMA**

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como a querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. Marx

Ao se pensar no cidadão que a escola de Direito formará, tornar-se-á necessário definir esse cidadão que irá recorrer, em muitas situações adversas ou não, ao auxílio do profissional sobre cuja atuação no meio social se pesquisa e se questiona:

Quem é o cidadão requerente? Quem é o peticionador?

Para a resposta deve-se buscar a ordem interpessoal e institucional que permite revelar o “ser humano de pleno direito”, contemplando o campo moral, político e jurídico. Só que esse homem não vive sozinho na sociedade, mas é parte de um grupo e aí é que se deve perquirir: Quem é esse homem na qualidade de participante de determinada coletividade? Como pensa e como reage como ser individual e como ser coletivo?

Assim, quanto aos cidadãos que as escolas de Direito formam, releva considerar o que segue:

O homem sempre sentiu necessidade de viver em sociedade e essa inclinação para se realizar deixa transparecer que a vida em comunidade não é, em verdade, pacífica, gerando invariavelmente conflitos entre pessoas e grupos. Dessa forma, o homem sempre buscou soluções para tais conflitos, apelando para a intervenção de terceiros escolhidos, por via de regra, entre os mais ponderados e bons oradores.

Inicialmente, a história aponta para os chamados defensores públicos dos mais fracos (viúvas, órfãos) que outrora exerciam a oratória de defesa na praça pública quase sempre sem remuneração a não ser a notoriedade que poderia ser alcançada por meio de uma bela defesa. Até o século II d.C, a remuneração não era obrigatória.

Na França, com a Ordenação de São Luís, foi legalmente regulamentada a profissão de requerente e ou defensor em 1334, quando se definiram a natureza e as atribuições relativas à profissão.

No Brasil, inicialmente, não havia regulamentação, atuando os chamados rábulas que perduraram por muito tempo, mesmo após a regulamentação da carreira.

O Visconde de Cachoeira elaborou um projeto de estatuto, utilizado dois anos mais tarde para a criação dos Cursos Jurídicos (1825), nos termos seguintes:

“Tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrina de jurispru-

dência em geral, a fim de se cultivar este ramo de instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto carecem; e outros que possam vir a ser dignos deputados, e senadores, e aptos para se ocuparem os lugares diplomáticos, e mais empregos do Estado, (...)”<sup>112</sup>

Deve-se, entretanto, antes de abordar o cidadão que o Direito forma, lembrar que o ‘mundo’ capitalista atual dá ênfase à educação, relacionando-a com o trabalho e a cidadania, e que costuma conceituar a cidadania segundo o princípio de que todos os homens nascem livres e iguais entre si, estando apenas subordinados a uma igualdade jurídica na sociedade de classe que criaram. Registre-se, ainda o que se segue: a integração desse homem nessa sociedade só se dá pela educação que se constitui num dos elementos mais importantes para a conquista da cidadania.

Contesta-se o interesse do mundo capitalista pela educação mas, é inegável sua participação e, contribuição interesseira pela defesa que sempre fez da universalização do ensino fundamental valendo-se das fundações e ou de projetos educacionais, financiando-os ou desenvolvendo-os em todos os níveis, especialmente em parceria com as universidades.

Toda esta participação, no entanto, não foi realizada de forma desinteressada ou ingênua. Ao contrário, deu-se de maneira fria e calculada, até mesmo buscando uma expansão no campo do sistema produtivo. Preconiza-se a defesa de uma educação universal, pela necessidade premente de adequar os trabalhadores às novas reestruturações produtivas.

Quanto ao ensino superior, em especial no que tange à escola de Direito, o capitalismo interessou-se por ser esse setor profissionalizante, buscando, assim a privatização do espaço público com fundações de novas escolas. Nos anos 70 e 80, o setor

---

<sup>112</sup> Bastos, Aurélio. Os Cursos Jurídicos e as Elites Políticas Brasileiras”, Brasília – C.Deputados,1978

privado educacional envolvido pela onda neoliberalista viveu o aparecimento de novas entidades com objetivos outros além de transmitir conhecimento e formar cidadãos. Juntamente com elas, estava todo um segmento da produção de materiais escolares.

Dessa forma, pela ótica capitalista, a educação e a cidadania *reduzem e empobrecem* o conceito de homem. Deve-se levar em conta, no entanto, ser esse homem considerado constitucionalmente elemento indispensável à administração da justiça, consoante o art.133 da Constituição Federal- “ O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei” .

É, ainda, costume de alguns professores quando da chegada do alunado na faculdade efetuar juntamente com a recepção de boas vindas as seguintes perguntas: Por que Direito? O que espera do Direito? O que é ser cidadão? Hábito e motivação para o trabalho que irá desempenhar, pois o interesse nas respostas, ano após ano acrescida ainda da preocupação em conhecer e integrar o jovem que chega permite aquilatar o interesse despertado pelo curso. Nelas o recém chegado já demonstra em suas manifestações possuir um relativo conhecimento da liberdade e da igualdade entre os homens e sobre o conceito de cidadania, demonstrando, ainda, acreditar que no banco escolar irá encontrar não só o caminho para sua profissionalização mas, também, a realização do desejado papel de um cidadão justo. Nota-se porém, em suas manifestações que eles rapidamente, compreende que esse papel é um sonho e o que deve fazer é adequar-se à realidade mas o sonho certamente não se desvanece dentro da realidade vivenciada.

Percebe-se que esses jovens e idealistas, inicialmente, na sua maioria, vão aos poucos se desinteressando das questões sociais, pois uma nova preocupação os atormenta, isto é, sua sobrevivência como profissional. Mantêm, no entanto, o discurso da igualdade, liberdade e cidadania. O curso continua a formar profissionais liberais que enfrentam, os mesmos problemas, econômicos atuais, como todos os demais profissionais dentro de outras áreas. No entanto, as transformações que ocorrem não se situam só no plano interior, no qual os ideais sociais são postergados para um tempo no qual já estarão firmados na

carreira, ocorre também no plano exterior, no visual, passando a usar trajes formais (sociais) de certa maneira adotando a futura postura do profissional da área.

Observa-se, ouve-se na sala dos professores e a pesquisa revelou, que tal como ocorre com a maioria dos jovens estudantes, durante o curso, com honrosas exceções, as leituras dos livros recomendados, só, são feitas quando *valem nota* ou temem o professor. Apreendem desde logo o “*respeito pelo medo*”, respeito este que muitos transferem para a vida profissional ao enfrentarem a “*Autoridade*”. Tal situação ocorre logo nos primeiros meses do curso, quando há uma grande frustração, pois os jovens esperam sempre do Direito o que dele idealizaram, tendo por modelo os profissionais de Direito que viram em filmes americanos.

Os alunos dos quintos anos apresentam uma conduta de euforia aliada a um grande temor, mas já demonstram visualmente o condicionamento que a faculdade lhes ensinou.

Do exposto, infere-se que, mediante tal padrão de comportamento, fica difícil falar sobre o cidadão que as faculdades de Direito forma. Pode-se, então, deduzir que estes profissionais, na qualidade de seres humanos e participantes naturais do agrupamento social, algumas vezes manterão a conduta de verdadeiros cidadãos e, em outras, serão, apenas cidadãos éticos, o produto de um sistema educacional que os profissionalizou na qualidade de técnicos e respeito às regras impostas pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), capazes de tomar decisões em seu campo de trabalho e em suas relações com os demais, mas esquecendo o cidadão, aquele indivíduo que eles enalteciam nos primeiros anos da faculdade e pela defesa do qual se encaminharam àquela faculdade.

Parodiando Carlos Matus, Ministro da Economia do Chile em 1971/1972, atualmente o aluno-cidadão “é vítima de uma disfunção chamada ignorância de segundo grau. É aquele que não sabe que não sabe e não sabe que pode aprender, nem quer aprender, se isto lhe causar grande esforço”.

Vale ainda transcrever parte da reportagem de Gilberto Dimenstein para a Folha de S.Paulo do dia 31 de março de 1996 fls. 22 (Mundo), quando se refere aos diplomados em Direito: “Empaturrada de serviço, a Justiça de São Paulo abriu 500 vagas. Mas não são preenchidas. E por um simples motivo: milhares de candidatos não conseguem nota mínima... Pelas médias obtidas não há dúvida que estamos criando uma nação de despreparados, com diplomas de mentira – e, claro, prejuízos de verdade”.

Mas não se pode chegar a nenhuma conclusão, sem ouvir os autores e a forma como idealizaram e vêm a faculdade de Direito. Há o fato de que, quando buscam o ensino superior, estão situados em dois estados sociais jovem/adulto. Como jovens, possuem linguajar próprio e, quando instados a responder questionários, fazem-no dentro de um contexto que dividem com outros mais velhos, dentre os quais alguns têm poderes de ditar regras. É fácil identificar uma linguagem comum que se manifesta no contexto acadêmico e revela o orgulho de partilhar com outros a condição de “jovem universitário de Direito”. Nesse sentido, nas questões que são apresentadas, podem manifestar satisfação por sua escolha (carreira), reafirmar o acerto ou não dessa escolha e o porquê da escolha do curso de Direito.

A formação que precisam receber deve ser aquela que eles revelam ao chegarem à universidade, cheios de ideais, vale dizer, deve-se restaurar neles a credibilidade na profissão e dar-lhes uma sólida formação ética.

Na realidade, a formação deve ser o preparo para tornar esses profissionais capazes de cumprir seu papel como agentes indispensáveis à administração da Justiça.

No caso da formação do aluno de Direito, acredita-se que cabe às Faculdades de Direito promover o pleno desenvolvimento do cidadão-aluno e da democratização real da sociedade. Evocando os professores por meio de suas lições, os princípios de liberdade, de igualdade e de solidariedade humana, valendo-se de exemplos históricos e pessoais, trabalhando a formação do cidadão, dotando-o de consciência crítica, participativa e autônoma, poderão dar vida e sentido a cada lição, a cada exemplo trazido da história da

pátria ou do mundo, e veracidade às suas próprias narrativas, se os move o propósito de construção do ser crítico consciente. É evidente que essa construção não se faz do dia para a noite, devendo haver integração e desenvolvimento adequados para o encaminhamento dos alunos na construção de cidadania, para o preparo de profissionais conscientes.

Piaget afirma:

“Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar, ao ponto, de elaboração, até à conclusão, dos instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica.”

<sup>113</sup> Ainda “... a lógica é, antes de tudo, a expressão da coordenação geral das ações; e... esta coordenação geral das ações implica necessariamente uma dimensão social, porque a coordenação interindividual dos atos e sua coordenação intra-individual constituem um único e mesmo processo, sendo as operações do indivíduo socializadas todas elas, e consistindo a cooperação no sentido estrito em tornar comum as experiências de cada um”.

O respeito mútuo desenvolvido substituirá a *heteronomia* (respeito unilateral) pela *autonomia* provocando nos alunos a busca de novas soluções, estimulando a compreensão da realidade (ação real). (grifo nosso)

#### **4.5 O CONFLITO ENTRE O TÉCNICO EM DIREITO E O CIDADÃO**

“O pior mal já está feito quando se tem pobres para defender e ricos para conter. É apenas sobre a mediocridade que a força das leis se exerce completamente; elas são igualmente impotentes contra os tesouros do rico e contra a miséria do pobre; o primeiro as engana, o segundo lhes escapa.

---

<sup>113</sup> Piaget, J. Estudos Sociológicos. Forense, Rio de Janeiro. 1970

Um rompe a rede, o outro passa através dela.”<sup>114</sup>

Quais seriam as funções do técnico em Direito? Devem ser preparados apenas na dimensão prático-forense, informativa, despolitizada ou deveria a preparação abranger uma postura crítica adequada a realidade socioeconômica, lógica e formalmente coerente e reflexiva?

Deve-se levar em consideração aqueles que acreditam ser o Direito um simples controlador da técnica de organização e controle social, em que a Ciência do Direito é pensada como um conjunto normativo pelo qual as autoridades estatais constituídas regulam as relações entre os homens, demarcando os comportamentos e aprovando ou não as condutas sociais, não se levando em conta se são morais, mas, sim, o fato de serem contrárias às regras estabelecidas (codificadas).

Ao determinarem uma pena a atos considerados ilícitos, que não são tidos como eticamente condenáveis ou imorais, dão origem a uma sucessão de deveres jurídicos que determinam sanções ao descumprimento desses mesmos deveres, valorizando apenas os aspectos impessoais procedimentais e técnicos. São utilizados como um corretor das desigualdades da força nas relações sociais entre os sujeitos de direito, impondo a conduta desejada, ou socialmente correta, ao cidadão e isenção quanto ao próprio funcionamento dos órgãos estatais aplicadores, tratando-os de modo exclusivamente técnico procedimental.

As expressões “fins sociais” e “bem comum” contidas no artigo 5º da Lei de Introdução do Código Civil,<sup>115</sup> no entanto, levam ao questionamento seguinte: em que medida todos os elementos do grupo social têm interesses em comum? São realmente todos considerados cidadãos iguais entre si em seus direitos e deveres? Como tratar os pobres como cidadãos efetivamente iguais aos ricos em seus direitos e deveres e em fazer prevalecer em igualdade suas capacidades?

---

<sup>114</sup> Rousseau. in Discours sur l’Economie Politique

<sup>115</sup> “Na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum”

Para os que se valem do sistema jurídico e os que operam o conhecimento técnico, como advogados, magistrados, promotores, procuradores como instrumento para o equilíbrio material entre os diferentes setores sociais a aplicação da lei já não tem mais relação com o termo Direito. Não é uma simples estrutura hierarquizada, mas, sim, um processo normativo com objetivo da promoção da “justiça social”, devendo ser observado e tratado como uma estrutura coerente que reflete valores e interesses dos diferentes setores, grupos e classes sociais que invariavelmente sempre estão em confronto.

Assim, pode-se falar que há na sociedade brasileira e no mundo jurídico uma visão paternalista e perigosamente aleatória, ao se admitir que os cidadãos, em razão da ignorância ou do afastamento da vida de cidadão que o Estado lhes impôs por anos seguidos de dominação ditatorial, precisam ser monitorados, vale dizer, não serem emancipados, mas apenas merecedores de uma proteção ou um socorro para que não sejam *tão espoliados* pelo grupo dominante.

Esta forma de pensar e agir, porém não os torna cidadãos livres, e, sim, cidadãos dependentes numa mistura perversa de paternalismo e clientelismo, pelo que deverão ser sempre *agradecidos* ao Estado e aos governos que momentaneamente detêm o poder.

Por qualquer ótica que se observem estes cidadãos, verifica-se que a proteção ou o socorro que lhes é *dado* impede-os de apreender e aprender os seus Direitos.

Além de perversa, esse agir torna esses cidadãos eternamente dependentes e pedintes, pois passam a acreditar que o Estado sempre intervirá a seu favor, ou, ainda que haverá a desesperança, pois têm a certeza de que nada acontecerá em seu favor.

Na verdade, essas concepções que exibem a representação dos diversos momentos normativos da sociedade agilizam as condições de intermediação simbólicas sem nenhuma violação à natureza e aos limites do conhecimento fundamental.

A apropriação do saber escolar apresenta-se por meio de relações sociais diferentes daquelas que as geram, ou seja, hierarquizadas e seletivas. O ambiente escolar é apresentado como local em que as oportunidades são iguais para todos, cuja apropriação do saber, seu sucesso ou não, são vistos como resultados naturais, escolhendo-se apenas os capazes e os menos incapazes.

Assim, o cidadão e o cidadão técnico de Direito jamais estariam em conflito, uma vez que judiciosamente este último saberia utilizar as ferramentas educacionais de que é dotado em benefício dos necessitados de seu conhecimento.

A reprodução da fala do Papa Paulo VI perante o Conselho Union International des Avocats sobre a missão do advogado deixa claro que não há conflito entre o técnico e o cidadão do Direito, uma vez que declara:

“A Igreja vê no advogado, antes de tudo, o homem que dedicou sua existência para assistir aqueles que não estão aptos a se defenderem por si mesmos. Assim como o mestre assiste o aluno e lhe abre as vias do saber, assim como o médico assiste o doente e dele cuida nas enfermidades corporais, do mesmo modo o advogado assiste o cliente, que necessita ser guiado, aconselhado, defendido, no labirinto das relações humanas. Esta única finalidade, bem entendida e bem praticada, bastaria para constituir um mérito singular, digno de ser inscrito no ativo de vossa profissão: esta, com efeito, está elevada à dignidade de um serviço, de um real e muito autêntico ministério de caridade. E, se isto é verdade em tese, na prática todos podem verificar que o mesmo também ocorre, ao menos na maioria dos casos.”

## **O PENSAR DO TÉCNICO EM DIREITO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS**

Os sociólogos e os filósofos já há um longo tempo deixaram clara a existência de direitos que a própria humanidade outorga a seus membros: são os direitos humanos.

Entretanto, somente no período entre as duas últimas guerras mundiais é que se procurou normatizar tais direitos segundo regras jurídicas visando a adesão e garantia dos Estados a esses direitos. É, portanto, um fenômeno recente da história.

O homem sempre teve a intuição de que todos os humanos, sem exceção, devam ser tratados igualmente na vida em sociedade. Também, inconscientemente aprendeu que, embora fosse um direito, alguns outros homens impediam e impedem que esses direitos sejam distribuídos naturalmente. A história e a evolução dos relacionamentos sociais vão operando a liberdade de expressão e a igualdade real entre os homens, uma vez que sempre haverá aqueles que, detentores do poder, reservam para si e seu grupo, maiores e melhores *direitos*.

Historicamente, nessa luta pelos *direitos*, os homens utilizaram-se dos denominados movimentos que se podem chamar de *sociais*. Pode-se dizer que tais movimentos nasceram de tensões históricas e da evolução do pensar e sentir do agrupamento denominado humano. Deve-se, também, levar em conta a cultura, a religião e a relação entre o poder e a sociedade denominada civil, considerando-se, ainda, o homem, suas necessidades, aspirações, sentimento e razão. Não se deve esquecer que, segundo Santo Tomás de Aquino, o “homem é um animal social e político” e, portanto, as transformações, os desencontros serão inevitáveis.

O trabalho fundamental do político seria regular as forças contraditórias do natural e do civil, forças estas que defendem direitos e interesses divergentes, dando proteção aos que dela precisam, no plano físico, contra os abusos do poder e das desigualdades sociais.

Dessa forma, sabe-se que os direitos humanos só podem se desenvolver e se situar no plano das diversas experiências vividas, daquelas experiências que permitem o aparecimento do homem livre e solidário em face da diversidade das culturas, da ambição e egoísmo centrado nos grupos mais fortes.

Assim, diante da certeza de que alguns se apropriaram da fala e do direito da maioria, esses homens buscaram e buscam soluções, valendo-se da intermediação do Estado que se demonstra surdo e distante, agindo apenas em época de eleições, permitindo, assim, a existência dos falsos e gananciosos arautos que criam e vendem direitos que jamais serão aplicados, permanecendo no campo da utopia.

## **OS CIDADÃOS FORMADOS NAS FACULDADES DE DIREITO**

Quem é, realmente, e como se sentem os cidadãos formados na Faculdade de Direito?

Pesquisa efetuada em tese de mestrado<sup>116</sup> e em estudos atuais, foi possível observar-se que, formam-se advogados aqueles *cidadãos* que desejam uma carreira na qual possam alcançar uma situação financeira estável rapidamente e possam usufruir o prestígio que a Lei confere aos seus detentores. Pura utopia, pois como são cada vez mais numerosos os candidatos, as decepções levam alguns ao exercício frustrado da profissão e ao desrespeito para com os representados como se pode observar por informações de artigos de jornais e revistas entre as quais cite-se a Revista do Advogado (Publicação da Associação dos Advogados de São Paulo) que, em artigos candentes, éticos incentivam e buscam desenvolver no jovem leitor o amor e respeito pela carreira que escolheram e a vigilância correta de um tribunal de ética sob inspeção da Ordem dos Advogados do Brasil.

Há também o fato de que muitos profissionais desempregados de outras áreas ou insatisfeitos com a formação profissional recebida fazem o curso de Direito, uma vez que este lhes dá uma visão abrangente da sociedade e maleabilidade para enfrentar qualquer profissão burocrática e até mesmo defender algumas causas em diversas áreas do Direito, embora, para alcance desses objetivos deva passar pelo exame na OAB, que é o órgão selecionador que lhes confere o direito ao exercício da profissão, exame difícil, mas não

---

<sup>116</sup> Petrini, J. Guido. Descompasso entre o ensino e a realidade da prática jurídica. Tese de mestrado. Puccamp. 1995

intransponível, exigindo de alguns um tempo de estudo orientado para o exame que deve lhe dar o direito ao trabalho na área.

Esses fatos têm levado a Ordem dos Advogados do Brasil a diversas atitudes e manifestações por meio dos renomados advogados no *Jornal do Advogado*. Assim é que no mês de julho do ano 2000, o advogado Carlos Miguel Aidar, afirmava: “As faculdades de Direito não podem deixar de lado o ensino humanístico e reflexivo para se dedicarem à educação mercantilista, interessada apenas em dar lucro e formar grande número de estudantes, a partir de currículos defasados e corpo docente despreparado. O resultado seria a entrada no mercado, todos os anos, de milhares de profissionais despreparados, que refletiriam negativamente na profissão como um todo. A má formação tem também reflexos na atuação ética do advogado, que vem sendo alvo de muitas críticas, especialmente na mídia. A classe, em sua maioria significativa, apresenta uma atuação ilibada.” (sic).

A bem da verdade, *entretanto*, o autor acima citado não menciona que muitas áreas do Direito se transformam em feudos familiares, e, se não bastasse serem eles *os advogados de renome*, com grande escritório e reconhecimento social, passam a exercer influência nos meios políticos, jurídicos e sociais, bastando, às vezes, a assinatura de um escritório ou de um nome famoso para que suas peças iniciais ou defesas tenham uma tramitação mais rápida, atendimento cartorial preferencial e a quase certeza da vitória. Por pertencerem a um segmento de maior poder aquisitivo, e advogarem para esse segmento são melhores remunerados, têm acesso ao conhecimento e às fontes de consulta, bem como acesso a informações de modo privilegiado, o que produz a descrença na justiça. No entanto, as dificuldades e a incompreensão acompanham o bacharel em Direito, bastando um olhar atento para sobre a evolução da advocacia. Profissão respeitada pelo grupo social os bacharéis perdem influência em 1964 cedendo para a preconizada eficiência dos tecnocratas junto aos setores do poder.

Na medida em que se explana sobre benefício dos direitos humanos que fazem de cada homem um cidadão do mundo e se lida com a formação do defensor por excelência desses direitos, avança-se nos estudos da evolução histórica desses direitos, pondo em

destaque o tema da cidadania, objeto das considerações a seguir, uma vez que um dos objetivos desta pesquisa foi verificar, valendo-se de pesquisa qualitativa, se os alunos que buscam o Direito deveriam sentir-se mais cidadãos e com maior responsabilidade social diante aos conhecimentos que lhes são passados na faculdade tornando-os, na área técnica, manipuladores de processo que devem agir em defesa da sociedade nela abrangendo a cidadania e o cidadão por excelência. Cabe, no entanto aqui, uma reflexão que se traduz por uma pergunta crucial, perseguida o tempo todo: esse profissional por informações e formação que recebe ao se formar, na prática, estaria obrigado, considerando-se o grupo social em que vive, a ser mais cidadão que os demais? **A Faculdade de Direito propiciaria o ambiente para que esse cidadão se revelasse?**



## **CAPÍTULO V**

### **O ESTUDO DE CASO**

#### **5.1 O ESTUDO DE CASO**

De acordo com Triviños (1987), o crescente interesse pelos aspectos qualitativos da educação facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real. Assim, em vez de se adotar a atitude tradicional positivista e aplicar-se aos estudos da ciência humana, os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começou-se a propor alternativas metodológicas, com tendências qualitativas, para a pesquisa em educação.

O Estudo de Caso conforme Triviños (1987) é um dos tipos de pesquisa qualitativa. É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente e que poderá ter suporte teórico para servir de orientação para o trabalho do pesquisador.

Ainda, para Triviños (1987), o estudo de caso está numa situação de transição entre estes dois tipos de pesquisa, qualitativa e quantitativa. Na pesquisa quantitativa, ele caracteriza-se, do ponto de vista da medida dos dados, pelo emprego de uma estatística simples e elementar.

De acordo, com Bruyne (et al,[19-]) o Estudo de Caso é utilizado para o estudo profundo de casos particulares, ou seja, uma análise intensiva realizada em única

organização real com objetivo prático e frequentemente utilitário, seja porque se pretende fazer o diagnóstico da organização ou fazer sua avaliação, seja porque se procura prescrever uma terapêutica ou mudar esta organização.

Para Triviños (1987) os instrumentos para realizar a coleta de dados na pesquisa qualitativa, que considera a participação do sujeito como um dos elementos do seu fazer científicos, apóia-se em técnicas e métodos que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido a entrevista semi-estruturada e o método de análise de conteúdo são instrumentos, entre outros, adequados para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo.

Para Luna (1999), as informações obtidas resultantes, como por exemplo, de transcrições de entrevistas gravadas, não passam de informações obtidas, e necessitam de um tratamento, uma organização que permita o encaminhamento das possíveis respostas que se pretende obter. Essas informações tratadas resultam em dados, e o procedimento para tanto, depende do referencial teórico do pesquisador. A coleta de dados produz uma massa de informações que exige tratamento diferenciado, sendo que um dos principais problemas do pesquisador é o da seleção da unidade de análise.

Para este mesmo autor, quando se trata de pesquisa de orientação mais qualitativa, na qual o pesquisador se ancora em uma teoria, com forte poder explicativo a escolha da unidade de análise é fornecida pela própria teoria, isto é, a teoria fornece grande parte das informações necessárias para o detalhamento do problema.

## **5.2 A PESQUISA:**

Na qualidade de professora da Faculdade de Direito da PUC-Campinas, optou-se à escolha de uma metodologia calcada na qualidade, especialmente pelo Estudo de Caso,

pelo fato de tratar-se de um “ambiente natural”, aquele que seria o cenário da pesquisa e por sentir como “instrumento” dessa pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com alunos concluintes; professores e funcionários administrativos da faculdade em questão.

## **5.3 MÉTODO**

### **5.3.1 OS SUJEITOS**

Participaram desta pesquisa 11 funcionários da administração da Faculdade de Direito da PUCCAMP, bem como 11 professores dessa Instituição escolhidos de acordo com a indicação dos alunos como aqueles que se destacam no exercício do magistério dentro da faculdade em questão.

Os critérios para a escolha dos 30 alunos participantes da pesquisa foram estes: primeiramente escolheram-se os alunos concluintes do curso de Direito, da universidade em questão, por serem estes considerados os mais adequados em razão do seu maior convívio no ambiente acadêmico. Em seguida, entre esses alunos selecionados escolheram-se, de acordo com a indicação dos professores, os alunos que apresentam melhor desempenho acadêmico.

### **5.3.2 O MATERIAL:**

Foi utilizado um gravador para registrar na Íntegra as entrevistas semi - estruturadas realizadas.

### **5.3.3 OS PROCEDIMENTOS:**

Depois de entrar em contato com a direção da Faculdade de Direito e obter autorização para realização da pesquisa, agendaram-se com os sujeitos da pesquisa horários para a realização das entrevistas e algumas delas foram realizadas com alunos em grupo.

As entrevistas eram flexíveis, e inicialmente o propósito era elucidado, procurando estabelecer-se, na medida do possível, um clima harmônico e de confiança.

Certos questionamentos básicos eram oferecidos a fim de iniciar o diálogo, como por exemplo: Esta faculdade está colaborando efetivamente para a formação do cidadão? Não se seguiram rigorosamente perguntas pré-elaboradas, mas apenas algumas perguntas de apoio para focar o tema da pesquisa. Os entrevistados eram incentivados a seguirem sua linha de raciocínio e a descreverem suas experiências dentro do foco pesquisado. Alguns temas foram propostos conforme surgiam na própria entrevista.

Por se tratar de uma avaliação de mensagens por conta de elementos diferenciados pela função na Universidade, no caso a PUC-Campinas não se poderia desconsiderar a relação entre cada entrevistado e a Instituição, no seu contexto funcional.

Ao ouvir **administração, por meio de seus funcionários**, sobre a busca do bom desempenho no atendimento ao público, estes justificam as dificuldades encontradas na própria “intemperança” dos jovens e no modo como os funcionários estão predispostos a diferenças de humores, o que faz parte de cada ser humano e “**é impossível estar-se alegre todos os dias**”. Na realidade, fica clara a preocupação com o bom nome do P.A (Posto de Atendimento) e da Instituição. Há uma contradição entre “**o ser e o não ser**”, entre “**o fazer e o não fazer**”. As falas indicam preocupação com a própria imagem de funcionário em relação à administração, buscando dividir a responsabilidade com o público.

**Ao ouvir os docentes que se encarregam da formação profissional desses cidadãos** na medida em que despertam, ou não, a atenção destes para o fato de se sentirem na obrigação de virem a ser cidadãos conscientes do seu profissionalismo, é possível avaliar sua mensagem por meio de três situações distintas:

- a) na qualidade de professores universitários;
- b) na qualidade de professores de Direito, pois lecionam em quase todas as Faculdades de Direito da região e na Capital do Estado.
- c) na qualidade de professores da Faculdade de Direito da PUC de Campinas (FADI).

As falas desses professores **apresentam e demonstram como é o ambiente em que são ministrados os Cursos de Direito**, valendo destacar afirmação de que realmente o curso forma não só o profissional, mas também forma o cidadão como a sociedade crê e espera ver formado.

**Ao ouvir os alunos:** levou-se em conta sua formação primeira que ainda perdura, mesmo diante da pretendida modernidade. Este futuro profissional veio recebendo uma formação generalista (cultura geral) e comporá a elite do país. Essa formação permitirá a esse cidadão ocupar e desempenhar diversos papéis (profissões) dentro da sociedade.

Com relação aos alunos de Direito avaliados por amostragem por aconselhamento de professores e por tratar-se de alunos que se destacaram desde o primeiro ano estes demonstraram a preocupação com o ser cidadão e a busca da cidadania, o que se revela no fato de salientarem nas entrevistas os aspectos negativos do cidadão e as conseqüências desse fato. Como alunos, falam mais abertamente e sua crítica é a exposição clara do seu desencanto, o que é naturalmente conseqüência da própria situação tranqüila como contribuinte da Instituição. Procuram, no entanto, não denegrir a imagem da Instituição da qual herdarão o título de *bacharel*. Estão a cavaleiro, *entretanto*, para falar da administração, dos funcionários, dos colegas e, sobretudo, dos professores.

Os graduandos, ressentem-se da falta de conhecimento e visão prática do fazer o Direito. Começam suas vidas profissionais aprendendo solitariamente e com uma certeza absoluta: *ainda não sabem o que é o Direito*.

Para **análise dessas entrevistas** foi primeiramente realizada a transcrição integral das falas e, em seguida, foram estas submetidas a uma sistematização de análise categorial (análise de conteúdo por categorias), desmembrando-se o texto em categorias de autonomia, heteronomia e anomia, de acordo com a teoria do desenvolvimento do Julgamento Moral e do desenvolvimento do Espírito Cívico de Jean Piaget (1977).

## **5.4. RESULTADOS:**

### **5.4.1 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS:**

Para análise das entrevistas foi realizada a transcrição integral e, em seguida, foram estas submetidas a uma sistematização de análise categorial (análise de conteúdo por categorias), desmembrando-se o texto em categorias de autonomia, heteronomia e anomia, de acordo com a proposta de Piaget (1977).

Os resultados da pesquisa indicam que as falas utilizadas pelos sujeitos descrevem em sua maioria (87,1%) o ambiente da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como **heterônimo**.(tabela 2), vale dizer, trata-se de um ambiente.

A heteronomia vai assim explicitada:

Das falas dos sujeitos, 17,9% descrevem o ambiente acadêmico de Direito da PUC-Campinas como um ambiente **tradicional**. Essa prevalência da tradição é sentida por

ambos os sexos (anexo G). Primeiramente os alunos (anexo H), e depois os professores descrevem a **tradição** como um obstáculo ao desenvolvimento da cidadania.

A existência de **submissão** dentro do ambiente acadêmico de Direito é descrita por 9,8% do total das falas. Esta submissão é sentida tanto pelos homens como pelas mulheres (anexo G), porém ela é mais presente para os alunos e auxiliares de administração (anexo H).

O ambiente acadêmico de direito é descrito por 9,3% do total das falas como um **ambiente anti-democrático**, isto é, com provas, exames e proibição de gestos de solidariedade, o que é descrito por ambos os sexos (anexo G), porém, 100% das falas referentes a essa característica foram proferidas somente pelos alunos e professores (anexo H).

O **egocentrismo** dentro do ambiente em questão é descrito por 7,6% do total das falas, o que parece ser mais sentido pelos homens (anexo G). Essas falas foram emitidas, especialmente, pelos alunos seguidos pelos funcionários da administração e professores (anexo H).

A existência de **desigualdade** neste ambiente é descrita por 7,3% do total das falas, sendo esta mais sentida pelas mulheres (anexo G). A desigualdade é apontada primeiramente pelos alunos, seguidos pelos professores e pelos funcionários da administração (anexo H).

A indicação de **coação** no ambiente pesquisado é descrita por 5,8% do total das falas, sendo esta sentida especialmente pelos homens (anexo G). Essas falas indicadoras de coação foram proferidas pelos alunos seguidos pelos professores e funcionários da administração (anexo H).

O regime da faculdade de Direito é apontado por 5,8% do total das falas como **totalitário**, tanto pelos homens como pelas mulheres (anexo G), porém são os alunos

(anexo H) que mais descrevem assim o ambiente, estes são seguidos pelos professores e pelos funcionários da administração.

A existência de **autoritarismo** no ambiente em questão é mencionada por 5,3% do total das falas, por ambos os sexos (anexo G), sendo os alunos os que mais afirmam essa existência (anexo H), e seguidos dos professores e funcionários da administração.

Do total das falas categorizadas, 4,8% revelam que o ambiente da faculdade em questão **não favorece interesses sociais**, tanto em relação aos homens como as mulheres (anexo G). Essa característica, porém, é indicada, especialmente, pelos alunos e professores (anexo H).

As demais percentagens descrevem o ambiente como heterônimo, onde a **moral é imposta pela autoridade** (3,8%), onde existe o **egoísmo** (3,5%); onde há **vigilância externa** (1,8%); **repressão** (1,3%); **imaturidade** (0,8%), uma **sociedade desagregada** (0,5%); onde há **ordens arbitrárias** (0,5%), **desrespeito** (0,5%) **obrigação moral** (0,5%) . Algumas falas revelam “**culto à personalidade**” (0,3%).

Das falas dos sujeitos, 8,8% descreveram a existência de **autonomia** no ambiente da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (tabela 1). A maioria destas falas faz referência à Assistência Judiciária (lugar de estágio de poucos alunos selecionados por notas entre os alunos em fase de conclusão do curso). Descreveram-na (3,3%) como um ambiente dentro da Faculdade onde existe **preocupação pessoal com a solidariedade**; 1,5% descreveram como um ambiente onde há **solidariedade**; 1,0% delas caracterizou o ambiente como um lugar onde existe **criticidade**; 0,8% representam esse ambiente como **local de compromisso**. Com a mesma porcentagem de 0,5% o ambiente é descrito como local onde **há discussão das regras, discussão entre os iguais e cooperação**. As demais categorias das falas, 0,3% cada uma, descrevem o ambiente apresentando-o como local onde **há equidade, respeito mútuo e “independetização”**.

Indicaram que há **anomia** (tabela 3) no ambiente da Faculdade de Direito 4,17% assim distribuídos: 3,5% afirmam que **existe negação das regras** ao passo que 0,5% afirmam que existe **negação da autoridade**.

### DISTRIBUIÇÃO DAS FALAS POR CATEGORIAS

<b>AUTONOMIA</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
102- COMPROMISSO	03	0,76%
103- COOPERAÇÃO	02	0,51%
104- DISCUSSÃO DAS REGRAS	02	0,51%
105- DISCUSSÃO ENTRE IGUAIS	02	0,51%
106- EQUIDADE	01	0,25%
111- PREOCUPAÇÃO PESSOAL PELA SOLIDARIEDADE	13	3,28%
113- RESPEITO MÚTUO	01	0,25%
114- SOLIDARIEDADE	06	1,52%
118- CRITICIDADE	04	1,01%
120- INDEPENDENTIZAÇÃO	01	0,25%
<b>TOTAL DAS FALAS</b>	<b>35</b>	<b>8,8%</b>

Tabela 1: Falas categoria autonomia

<b>HETERONOMIA</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
201- AUTORITARISMO	21	5,30%
203 - COAÇÃO	23	5,81%
204 - CULTO A PERSONALIDADE	01	0,25%
205 - DESIGUALDADE	29	7,32%
206 - EGOCENTRISMO	30	7,58%
207 - EGOISMO	14	3,54%
208 - MORAL IMPOSTA PELA AUTORIDADE	15	3,79%
209 - OBRIGAÇÃO MORAL	02	0,51%
210 - REGIME TOTALITÁRIO	23	5,81%
211 - REPRESSÃO	05	1,26%
212 - SUBMISSÃO	39	9,85%
214 - TRADIÇÃO	71	17,93%
215 - VIGILÂNCIA EXTERNA	07	1,77%
216 - SOCIEDADE DESAGREGADA	02	0,51%
217 - IMATURIDADE	03	0,76%
218 - NÃO FAVORECIMENTO POR INTERESSES SOCIAIS	19	4,80%
219 - ESCOLA ANTI-DEMOCRÁTICA	37	9,34%
220 - ORDEM ARBITRÁRIA	02	0,51%
221- DESRESPEITO	02	0,51%
<b>TOTAL DAS FALAS</b>	<b>345</b>	<b>87,1%</b>

Tabela 2: Falas categoria heteronomia

<b>ANOMIA</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
301 - NEGAÇÃO DAS REGRAS	14	3,54%
302 - NEGAÇÃO DA AUTORIDADE	02	0,51%
<b>TOTAL DAS FALAS</b>	<b>16</b>	<b>4,1%</b>

Tabela 3: Falas categoria anomia

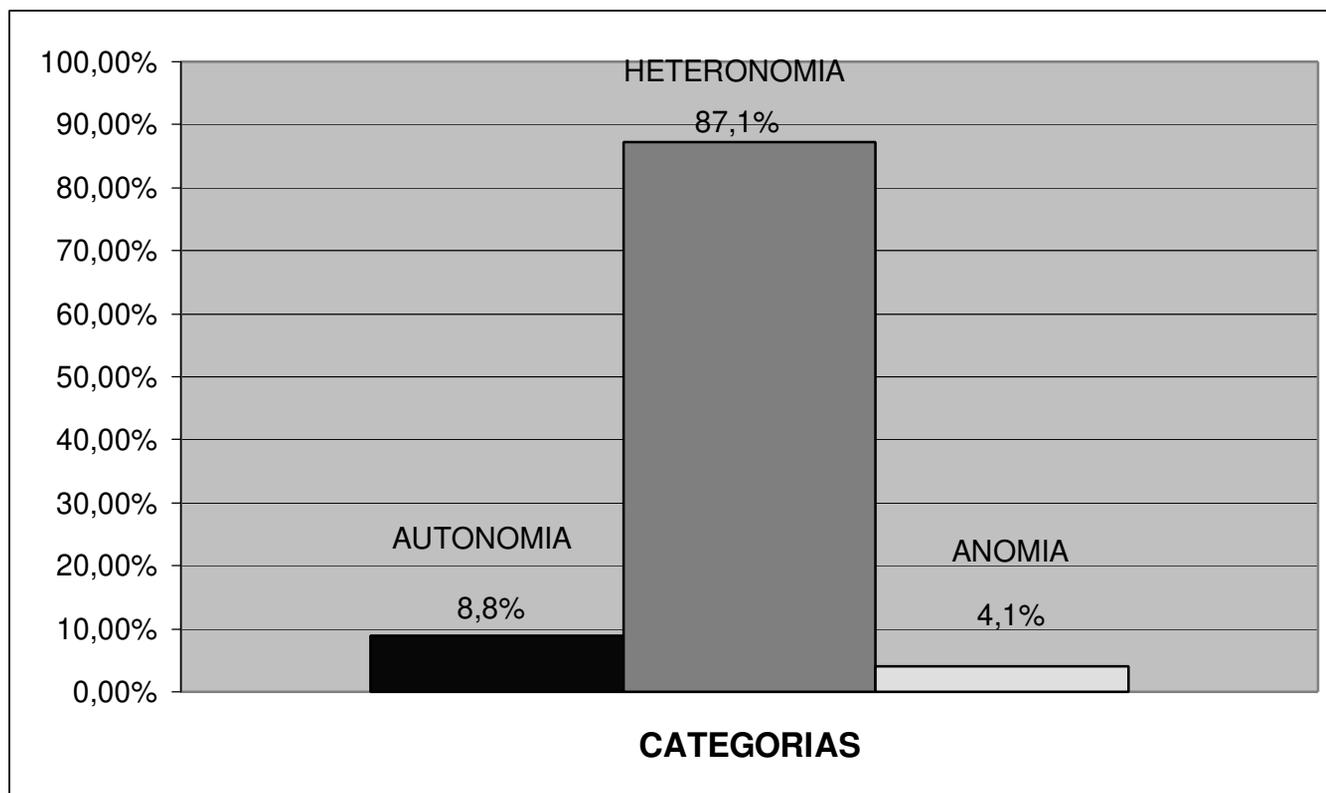


Figura 1 – Gráfico da distribuição das falas por categorias

As categorias aqui utilizadas foram estabelecidas com base na teoria do desenvolvimento do julgamento moral e do desenvolvimento do espírito cívico, conforme proposta de Jean Piaget.

De acordo com Piaget (1977) é tendência humana caminhar no sentido de uma libertação cada vez maior das restrições do real, por meio da ação transformadora. Para o autor, é uma tendência universal do Homem apropriar-se de condutas progressivamente mais autônomas e, portanto, livres.

Para Piaget, se não existir uma relação entre os indivíduos não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia. Inversamente, toda relação com outrem baseada em respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando existe o respeito mútuo para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Ainda, para Piaget, as crianças vão se desenvolvendo, passando, então, da anomia, à heteronomia e, assim, alcançando a autonomia, caso não haja obstáculos no seu desenvolvimento.

Quando o indivíduo, portanto, não percebe a existência de normas e desconhece as obrigações para com os outros (categorias : negação de regras e da autoridade) estaria caracterizada a anomia.

Quando nas relações prevalece o autoritarismo, a coação, o culto à personalidade, há desigualdade, egocentrismo, egoísmo, moral imposta pela autoridade, obrigação moral, regime totalitário, repressão, submissão, tradição, vigilância externa, imaturidade, ordem arbitrária e desrespeito e se a escola for anti-democrática, não favorecer interesses sociais e a sociedade for desagregada, caracterizar-se-ia, assim, a heteronomia.

As relações em que, prevalece o compromisso, a cooperação, a discussão das regras, a discussão entre iguais, a equidade, a preocupação pessoal pela solidariedade, o respeito mútuo, a solidariedade, a criticidade e a independentização estas qualidades seriam próprias da autonomia.

#### **5.4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:**

J.Piaget (1973) mostrou que os fatos sociológicos não são fatos puros pois dependem do nível de desenvolvimento dos indivíduos que os produzem (regras, valores e símbolos). As sociedades, assim, têm níveis diferentes de desenvolvimento.

A moral para Piaget (1977) é uma construção que caminha das regras impostas para o contrato social. Moral para o adulto é o que as partes convencionarem livremente, na convicção de que se vive um contrato social no qual estão envolvidas outras pessoas interessadas em nosso comportamento. Assim, a moral deliberada coletivamente passa a ser um compromisso público e integra-se na personalidade de cada um e o

verdadeiro civismo é o compromisso do indivíduo em fase dos interesses de sua comunidade.

O homem é, naturalmente, de acordo com Piaget, egocêntrico, de modo que só se socializa a duras penas, começando na família e terminando na comunidade. O egocentrismo natural do ser humano só é superado pelo conflito causado pelo choque de diferentes interesses individuais. Para Piaget, tanto o egocentrismo intelectual (intuição-fantasia), quanto o egocentrismo moral (egoísmo, individualismo etc.) só são superados quando os indivíduos tiverem oportunidade de cotejar, nos conflitos, seus pontos de vista quando tentarem negociar um acordo.

Ainda, conforme Piaget (1977), uma moral imposta ou um civismo imposto, mesmo quando são realizados por meio de persuasão ou doutrinação, não são incorporados à consciência, isto é, sempre que a vigilância diminuir, os indivíduos voltarão ao egocentrismo que ficou, inteiramente, congelado pelas práticas morais e cívicas mecânicas. Se toda moral se baseasse apenas na autoridade (coação), não seria interiorizada como sentimento de respeito mútuo, de solidariedade, de lealdade, de veracidade.

Após analisar o processo pelo qual as crianças vão passando da anomia ( a criança não percebe a existência de normas, desconhece obrigações para com o grupo), para a heteronomia (a criança reconhece as regras atribuindo-as aos adultos e à tradição) e para autonomia (a criança percebe, que as regras resultam da deliberação dos iguais), isto é, as regras evoluíram para democracia. Ela conclui que a única solução é o acordo e compromisso mútuo, a vigilância mútua, e a discussão entre os iguais para a formação de uma sociedade democrática.

Se a moral e o civismo não forem interiorizados pelos indivíduos do grupo social, deve-se esperar que a sociedade mantenha vigilância o tempo todo sobre todos os indivíduos. Se o respeito aos costumes (moral) e a todos os direitos (respeito às leis)

provém apenas da coação, isto é, da autoridade, é lícito indagar e questionar se a autoridade é justa e se as regras impostas são as melhores para o agrupamento.

Assim, a cidadania é construída no dia-a-dia de cada um dos cidadãos, durante o desenvolvimento de cada ser humano, com base nas relações no qual prevaleçam a cooperação, a reciprocidade, o respeito mútuo e a liberdade. A escola faz parte dessa construção, embora não seja o único lugar onde essa transformação deva ocorrer.

A moral e o civismo são atitudes que devem ser cultivadas na forma de organizar a família e a escola. A escola que cultiva, como a família, o modelo heterônomico (provas, exames, ordens arbitrárias) está impedindo o desenvolvimento moral e cívico de seus filhos ou alunos. Para ele, portanto, a existência no ambiente escolar do egocentrismo, da desigualdade, do desrespeito, bem como a existência de tradição, coação, autoritarismo, repressão, ordem arbitrária, da submissão e da vigilância externa seriam indicadores de um ambiente que cultiva a heteronomia.

Para Piaget, a ciclagem do desenvolvimento infantil leva a criança de total dependência à relativa “independentização” (adulto), se a organização social permitir o mínimo de vida social autônoma.

De acordo com Piaget, todo sistema escolar deveria estar voltado para favorecer a autonomia, a fim de ensinar aos jovens a fundarem uma sociedade democrática.

Ao se analisarem os resultados da pesquisa, pode-se verificar que os sujeitos entrevistados, tanto alunos como professores e funcionários, descrevem o ambiente da Faculdade de Direito da PUC-Campinas como heterônomo, o que, de acordo com Piaget, não favorece o surgimento e ou o desenvolvimento da cidadania de seus alunos.

Num ambiente heterônomo prevalece, conforme Piaget, o respeito unilateral a autoridade de prestígio, prevalece o autoritarismo. As regras são impostas por meio de coação, isto é, pela imposição de regras completamente feitas para serem adotadas em bloco, não sendo permitida a discussão.

O peso da tradição pressiona a consciência de cada um, ocorrendo o conformismo e a submissão das regras prescritas, mas estas permanecem exteriores à consciência dos indivíduos, não transformam verdadeiramente seus comportamentos.

Piaget destaca que a tendência universal do Homem de se apropriar de condutas cada vez mais autônoma e livre pode ser bloqueada pelas formas por meio das quais se dão as relações de poder nas diferentes sociedades. Para, o autor, as relações de coação, que predominam nas sociedades gerontocráticas são responsáveis pela manutenção de uma mentalidade infantil em suas populações, tornando-as dependentes e passivas, obstruindo o desenvolvimento das suas cidadania.

Ora, as categorias que apresentaram frequências significativas na pesquisa realizada no ambiente da Faculdade de Direito foram: tradição, submissão, coação, autoritarismo (tabela 2), e a categoria tradição teve maior frequência. Destacam-se algumas das frases categorizadas para ilustração do que referimos::

*“O jovem é, embora eles pareçam é..., fazem umas coisas que são é... abertos, que têm cabeça aberta. Existem aqueles que entre colegas e professores que discriminam, assim, descaradamente, porque há professores de diferentes profissões, às vezes há um professor que é péssimo desembargador, um simples advogado pode ser supertático, é..., mas como advogado, é.... Muitas vezes eles falam até que não sabem nada, isso para mim é discriminação. Porque é mulher também, eu sinto isso até hoje, existe, **existe uma discriminação das próprias meninas em relação à professora de Direito. É que o Direito é muito formalista, não é? Está caindo eu acho, pode ver o número de juízas, de promotoras, de professoras, mas..., várias professoras até desistiram da carreira por causa dessa, é..., aqui era o Clube do Bolinha.**”*

Esta fala, entre outras semelhantes, caracteriza formalmente a tradição que a Faculdade de Direito, mantém, revelando que, ainda nos dias de hoje as mulheres continuam a ser discriminadas. Esta fala demonstra, também, a prática tradicional de

cultuar as figuras proeminentes do mundo jurídico, isto é, desembargadores, juízes, procuradores os quais são convidados preferencialmente para ocuparem as posições de graduados de docentes. Um dado interessante a acrescentar é que os próprios alunos concordam com essa atitude, pois essas pessoas de renome significam glória a seus currículos escolares.

Seguem outras falas que descrevem a tradição no ambiente acadêmico:

***“Alguns professores tem aquela visão fechada, do Direito, da norma. Há professores que fazem prova de decorar, pelo amor de Deus! Eu acho que o aluno tem que pensar, não decorar o que está no livro e colocar o conceito que o autor deu ha 30 anos atrás e que se mantém até hoje”.***

*“É uma coisa que a faculdade não está fazendo, apesar de existirem professores humanistas, não é? há aqueles burocratas, tecnocratas que ensinam a mesma coisa há 50 ano., Não estão atentos às mudanças sociais. Prá eles, a sociedade parou.”*

***“eu, pelo menos, sou contra essa formalização de Direito, dessa coisa da Torre de Marfim que está... em que a gente está inserido...”***

*“O curso de Direito não forma cidadãos, mas forma técnicos burocratas. A partir do momento que você pega o modelo de ensino em Portugal, você vai ter que chacoalhar as teias de aranha do nosso. Lá em Coimbra você tem 3 anos de ensino humanista e dois anos de ensino técnico.”*

*“No entanto, na Faculdade de Direito a gente vive como se fosse o século passado no ensino e nas relações internas a reação não é a favor da coletividade”.*

*“Se eu passo cinco anos ensinando o indivíduo a discutir a relevância de uma vírgula num texto de lei, eu não estou formando um cidadão, eu estou formando um tecnocrata, extremamente desagradável.*

*“O modelo do ensino jurídico no Brasil, em que a nossa faculdade está inserida, o modelo do ensino jurídico não cumpre esse papel, e aí se estabeleceu a crise que está aí em todas as Faculdades de Direito discutindo seu modelo de ensino. Nossa faculdade até talvez esteja bem situada, mas o problema é que o modelo é velho, é arcaico para se ter um resultado final e o bacharel comprometido com as questões da cidadania”*

*“A profissão ela não pode ser vista como benefício próprio, mas como um compromisso social. Todo e qualquer ramo do Direito, desde a militância da advocacia, passando pela magistratura, promotoria, enfim em todas as vertentes, o principal é o compromisso social. ... Então, eu me ressinto disso porque o próprio ensino jurídico é carregado de uma carga teórica muito grande de um positivismo, (é...) de um autoritarismo. As raízes vêm lá de Coimbra das nossas origens, e até hoje essas características, esses mitos, vou chamar de mitos, e preconceitos estão aí.”*

*“O Aluno é avaliado de forma absolutamente bancária e se ele não logra provar rendimento ele fica retido, reprovado, só que ao invés de sanar as dificuldades, do porquê daquela retenção da reprovação, ele recebe o mesmo pacote da mesma forma, é uma repetição”*

*“A diferença entre o cidadão aluno, que entra na faculdade e o cidadão aluno que sai eu vislumbro da seguinte forma: ... entra com sonhos de ser um advogado a serviço da sociedade. Agora, se o ensino caminha por uma vertente tradicional, absolutamente tradicional, ou por uma vertente absolutamente tecnicista ou absolutamente tecnocrata, ele sai, como a faculdade é um aparelho ideológico do Estado, ele sai com aquela armadura do poder, da grande hegemonia. Ele matou aquele cidadão que sonha e ele sai como um cidadão que pouco vai contribuir para o exercício da cidadania.”*

De acordo com Piaget (1977) existem dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação. A primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio. A segunda, uma simples troca entre indivíduos iguais.

Na cooperação, por oposição à coação social, as opiniões são recebidas provisoriamente numa discussão pela reciprocidade, nada é imposto, ao passo que, na coação da tradição, as opiniões e usos são impostos, não há um processo de intercâmbio intelectual ou moral.

Se nas relações, para Piaget, a coação não for sucedida pela cooperação, se o respeito unilateral não for sucedido pelo respeito mútuo, a heteronomia não será sucedida pela autonomia, necessária à formação da cidadania.

Assim, diante da prevalência marcante da tradição, típica do ambiente das faculdades de Direito, assim como do ambiente judiciário fica difícil pensar num desenvolvimento da cidadania dos alunos de Direito, conforme preconiza Piaget.

A próxima categoria pesquisada que apresentou frequência significativa e que, conforme Piaget, obstrui o desenvolvimento da cidadania, foi a submissão.

A existência da submissão pode ser observada por algumas falas que se seguem, a título de exemplificação:

*"Eu comentei isso com a doutora aqui que as pessoas chegam na sala e você diz assim "nossa, outro dia de aula!", mais um, mais um, mais um... Aí chega na véspera de prova "vamos estudar a matéria inteira porque a gente tem que fazer a porcaria da prova". Não há estímulo pra gente. A gente tá... nós estamos desestimulados. É geral, é geral."*

*"Passou o quê? Cinco anos copiando o que o professor falava, sem pensar. Não aprendeu a ter um pensamento crítico. Ele veio a ser mais um reprodutor."*

*"...Na semana jurídica ocorreu o seguinte: vieram pessoas diferentes... deu um gás nos alunos, mostrou o brilho do direito. Os professores é que tiram...claro. É, tanto é que você viu que teve um palestrante que deu "paulada" no próprio estudante e disse: "oh! vocês*

*são todos um bando de vagabundo... Vocês pegam, reproduzem na prova, “copiam” e o professor aceita. Mas não, vocês têm que pegar e pensar. Não é copiar o que o manual diz. Tem que pensar. Vai falar em tal assunto? Põe o que você acha. Põe o que você pensou. É! isso...*

*“Sabe, de determinada maneira, o estudante não solta isso. Não solta isso principalmente por uma outra coisa que acontece na Faculdade de Direito e isso acontece demais, não acontece em algumas classes, em algumas classes: os alunos não se mobilizam! não se mobilizam! tem um ou dois que compram briga com o professor, trinta, cinquenta que estão do lado e não conta, entendeu? Sendo que todo mundo tem aquele sentimento enrustido. Então que sentimento de justiça é esse? que eu tenho que me calar dentro da minha faculdade, da minha própria classe? Entendeu? Que Direito é esse que eles apregoam lá na frente que todo mundo tem direito à inscrição, à liberdade, a falar o que pensa... a não falar o que pensa mas, na realidade, pensar o que quer, entendeu?”*

*“Você sabe que você tem esses direitos? Vocês acham que a Faculdade deu isso para vocês?” “Eu acho que não. Aqui dentro a gente não faz isso...” “A gente muitas vezes é submetido a atos contrários ao Estatuto da Universidade: Cala a boca e faz prova! ...” “Não levanta, não enfrenta e se submete, porque tem medo...” “Entendeu,. entendeu, a gente não levanta, a gente tem medo do Poder...” “deixa me dizer uma frase:  você passou por isso, você se submeteu a isso e você vai se submeter o ano que vem de novo. Entendeu?” Eu concordo, por isso que muitas vezes eu falei que eu não aprendi isso aqui porque a gente não exerceu a cidadania aqui.”*

*“Aqui dentro há hora de ficar quieta, há hora de aceitar, de se submeter de falar: olha, deixa quieto...”*

*“Eu não posso generalizar os alunos de Direito, mas eu acredito que existe muito isso, a subordinação, assim, não a subordinação assim material, mas eu acho uma coisa mental”*

*“Os primeiro ano é sempre diferente, eles são é... eles chegam valentes e medrosos depois se acomodam. Sempre buscam um jeitinho de pedir, sem precisar assinar papel.”*

*“O modelo de ensino jurídico que nós temos no Brasil tem por missão ir, pouco a pouco, substituindo os sonhos e as ilusões pelo comodismo, eh... a concordância com a realidade que cerca o aluno”*

*“O aluno entra na faculdade cheio de sonhos, no passar dos anos na faculdade esses sonhos vão morrendo e ele vai recebendo, às vezes sem perceber, as incuções de mecanismo de dominação e no terceiro ano ele já está de terno, no quinto ano ele sai engravatado e os sonhos morreram, então eu me ressinto disso.”*

Essa heteronomia, para Piaget, própria da coação acarreta a responsabilidade objetiva como a autonomia própria do respeito mútuo e a cooperação, acarreta a responsabilidade subjetiva. Assim, a moral da cooperação, que existe em germe em todas as sociedades é sufocada pela coação das sociedades conformistas.

De acordo com Piaget (1977), o dever é heterônomo quando a regra não é uma realidade elaborada, julgada ou interpretada pela consciência, é dada como tal e qual, já pronta, exteriormente a essa consciência. O bem se define rigorosamente pela obediência.

Assim, para educar a autonomia **não** se deve submeter o indivíduo, fazendo entender de fora as razões desta submissão. A autonomia, para Piaget é um poder que se conquista de dentro e que só é exercido no ambiente onde existe cooperação.

A pesquisa revelou, ainda, outros fatores, existentes no ambiente acadêmico pesquisado, que causam a obstrução ao desenvolvimento da autonomia e da cidadania, conforme Piaget: a coação, o autoritarismo e o regime totalitário, como se pode observar por algumas frases abaixo referidas:

“Se você se incorporar dentro do projeto, do local do seu trabalho, você vê o seguinte: a primeira pessoa que recebe, que recebia no meu tempo..., os alunos na faculdade, era a secretária no caso eu, você encontra meninotes que chamam a gente de tia, é totalmente fora de toda e qualquer coisa normal da vida, quer dizer, umas crianças; então o que eu sempre digo é o seguinte: **nós pegamos um diamante bruto e ele sai lapidado, ele sai falando, ele sai se comportando, ele sai, até o modo de trajar dele muda, ele se sente ufano de estar saindo da faculdade.**”

“É, e a gente procura assim: como é passada a norma, nós passamos para eles... prazos, limite, tudo que é, nós sempre passamos para eles, inclusive para os representantes de classe no início do ano. A gente procura chamar, orientar, para o que pode e o que não pode, só que tem uns que estão sempre entre os mal informados.”

“A gente faz o máximo para ajudar, **mas chega uma hora que tem normas que a gente não pode ultrapassar**”

“Eu acho que desde que eu entrei aqui, quatro anos atrás, a faculdade ficou mais propensa a ser autoritária, agora nesse último ano, mas mesmo assim há um certo jogo de cintura porque tem vários alunos que perdem várias provas e que entram completamente fora do prazo, mas vem aqui com o pai, conversa, tem uma certa abertura”

“ O que adianta o professor tá cumprindo o programa se você nota que ninguém tá aprendendo nada? Aí o professor ... chega na sala e fala assim: “eu cumpro o meu programa, eu dei minha aula inteira”. Aí você vê na prova, dois, três, quatro... ninguém tá entendendo nada do programa. O professor tá fingindo que tá dando aula. E o aluno fingindo que aprende porque não quer contrariar o professor e aí contraria o professor e o professor diz assim “Você não entendeu? o que que você não entendeu?”. Às vezes o professor fica até nervoso e na verdade o erro não é do aluno porque muitas vezes o aluno fica com medo de ser tachado de burro, porque aí o professor deve pensar assim “Aí, que aluno burro. Não aprende. Os outros estão aprendendo”. Na verdade, ninguém está

aprendendo! Ele está ali fingindo que está dando aula. A gente chega em casa, olha a doutrina... É o que está acontecendo. A gente está chegando em casa, olhando a doutrina, olhando... “Pôxa, é isso aqui! Eu demorei tanto tempo pra entender o pensamento do professor e o doutrinador conseguiu simplificar?”

“O aluno não se ofende. O aluno não se ofende quando a crítica... quando a crítica é pra ele. Mas o professor se ofende quando a crítica é pra ele. É engraçado isso! O professor se ofende, ele acha uma ofensa, uma afronta. Mas o aluno não. O aluno aceita a crítica. Acho que o professor tá muito acostumado a não ser criticado. Então ele já... A tendência dele é não aceitar a crítica.”

“Alteraria tudo, desde a secretaria, mas especialmente alguns professores ditadores”

“Hum... Como já disse alguns tentam passar a idéia da cidadania, outros não. O aluno, aqui na faculdade nem sabe se tem direito, tudo é difícil nada é explicado claramente e quando explicam a gente, às vezes, não escuta cansados de ... desanimados... só desejando acabar o curso logo...”

“Influenciar o aluno?. É que aqui você é quase um militar. Você aprende a mandar. Não a pedir. Eu já tive professores que chegaram na sala de aula, jogaram papel no chão e falaram: “isso não é função do advogado ficar pegando papel. Isso é função do guardinha. O guardinha está lá pra pegar o papel e pôr na mesa do advogado!”

“Deveria desenvolver valores, mas não faz a faculdade não é cidadã, volto a dizer. Nela a gente sofre toda forma de opressão. Só se politizando ou ...”

“Porque o autoritário... Porque o autoritarismo impõe, não é professora? O aluno tem muito medo de ir contra o professor que, na realidade impõe o direito, o formalismo, a hierarquia... Entendeu? Então, na realidade, a coisa começa na classe, entendeu? A destruição do futuro cidadão de Direito ou o comprometimento do futuro profissional começa na sala de aula”

*“Sabe, começa na sala quando um professor, entendeu, arrebita o nariz e literalmente subjuga o aluno a escutar o que ele tá falando, entendeu? E não escutar de maneira crítica, entendeu? Escuta de maneira passiva porque, se você levantar pra falar um “a”, você é massacrado, você é literalmente massacrado. Isso acontece muito aqui e nas outras Faculdades de Direito que eu conheço. Isso acontece muito.”*

*“E geralmente são os professores onde tem o maior número de alunos dentro de classe, porque “ah, não! porque a prova do professor xis, xis, xis, essa é difícil!”, “essa eu preciso estudar porque se eu não estiver lá, ele me dá falta! Às sete horas da manhã ele dá falta!”, entendeu? Então o aluno não está lá pelo interesse na matéria e pela competência do professor, ele está lá pelo medo, pela repressão e pelo autoritarismo que aquele professor exerce em cima dele”*

*“A gente tem um mundo real aqui,..., a hora de saber calar, a hora de saber falar, a hora de aceitar.”*

*“Alguns professores demonstraram respeito à cidadania, outros eu acho que partiram pro caminho exatamente oposto, muito deles eram, é..., muito autoritário, é..., não respeitaram a opinião contrária, mas eu diria, que, pelo menos, uns dois ou três professores eu sinto que respeitaram a cidadania.”*

*“E o que está faltando realmente eu sinto na faculdade é um pouco mais de fé, por exemplo, essa semana mesmo eu surpreendi um professor dizendo, que ele, que o aluno chegou pra ele e pediu pra que se trocassem idéia, vamos trocar idéia, e ele respondeu: “Como que eu vou trocar idéia com você? você não tem idéias pra trocar comigo, o máximo que você vai me fazer são perguntas. Isso me chocou profundamente, primeiro porque ele é um professor e, essa, esse tipo de atitude nunca caberia, mais ainda como pessoa, como ser humano, como ser social não caberia esse tipo de, de, de cabeça, porque, mesmo que fosse para sentar e só ouvir perguntas, se o aluno chegou a fazer pergunta, pra mim já é um grande passo, não é? Porque a pergunta é, é o meio caminho*

*de que já se está chegando a alguma solução, a alguma conclusão, porque, na verdade, se você está totalmente perdido no assunto, você é incapaz de até, de colocar uma pergunta. Existe, então, essa falta de fé, e se não existe essa fé, nada se efetiva.”*

*“Tem reclamação, às vezes, é..., acontece dos alunos, é..., de fazerem por escrito também. Eles têm reclamado, eles têm reclamado bastante dos professores autoritários, mas, muitas vezes eles não conseguem o objetivo deles.”*

*“**Por outro lado acho que o processo de ensino ainda é ditatorial e é preciso uma revisão. Precisa de uma revisão para a gente sentir se é fundamental mesmo manter certos dogmas, certos postulados que obrigam o sujeito a estar sempre no mesmo dia da semana, no mesmo local, com a mesma pessoa. Então, tirar isso um pouco, quebrar um pouco isso, repensar um pouco isso diante das exigências modernas.**”*

*“Quando a gente recebe alunos da 4ª e 5ª séries, eles já vieram absolutamente talhados pelos demais colegas que me antecederam, então raras as vezes tenho problema disciplinar que questione minha autoridade em sala de aula.”*

*“A cidadania, que devemos desenvolver nas Faculdades de Direito é, primeiramente, o respeito à dignidade de cada um e o bom atendimento. O professor, quando entrasse na sala de aula (**quer seja ele juiz, seja ele advogado, seja ele um promotor, seja ele um delegado,**) ele é um professor, então a sua missão é como professor. **Ele deveria agarrar a sua missão de ensino/aprendizagem como se fosse sua, com todo amor, dedicando-se de corpo e alma à causa do ensino.** Se ele fizesse isso, ele já estaria demonstrando que, enquanto cidadão, naquele momento, ele é professor e ele está cumprindo o seu dever de professor, interagindo com o aluno com a sua metodologia e o aluno, percebendo essa identidade do professor, ele se contaminaria de uma forma não pejorativa, mas de uma forma muito afirmativa.”*

De acordo com Piaget (1977), se o indivíduo intencionalmente se submete, às regras prescritas, essas permanecem exteriores à sua consciência e o seu comportamento

não será verdadeiramente transformado. Esse respeito será indício de uma mentalidade moldada pela coação e não pela cooperação entre iguais. É essa cooperação que muda a atitude prática do indivíduo e faz desaparecer a mística da autoridade. A cooperação sucede naturalmente à coação, e, por conseqüência, a moral do respeito mútuo à autoridade. Para Piaget, o respeito mútuo é condição necessária para a autonomia. Do ponto de vista intelectual, liberta os indivíduos das opiniões impostas em conseqüência da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria consciência.

As relações deveriam, *portanto*, deixar de ser coativas, baseadas no respeito unilateral da autoridade, e passarem a ser de cooperação, o que levará o indivíduo à prática da reciprocidade. A autonomia e a cidadania aparecem com essa reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, e assim, segundo Piaget, o indivíduo experimenta internamente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Ouçá-se o autor:

“É inacreditável que, numa época em que as idéias democráticas penetram por toda parte, as tenhamos utilizado tão pouco como instrumentos pedagógicos. Quando constatamos a resistência sistemática dos alunos ao método autoritário e a admirável engenhosidade empregada pelas crianças de todas as regiões para escapar à coação disciplinar, não podemos abster-nos de considerar como defeituoso um sistema que desperdiça tantas energias em lugar de emprega-las na cooperação” (Piaget, 1977 p314).

Outras categorias que apresentam, também, uma freqüência significativa foram: o egocentrismo, a desigualdade e a escola anti-democrática (o qual não favorece a solidariedade, igualdade e a discussão entre iguais).

Seguem abaixo algumas frases para ilustrar essas categorias.

*“Olha, eu falo uma coisa. Muita gente não entende o fato de eu adorar ser funcionária. Porque todo mundo acha que funcionário é aquele “rame-rame”, que chega abre a porta, que tem aquelas coisinhas para fazer todos os dias, então todo mundo acha que é uma burocracia, uma coisa muito chata, mas não é não, porque uma das coisas que ninguém, ninguém, entende é que o funcionário é uma peça extremamente importante dentro de qualquer setor Não haveria um registro, ninguém, poderia dizer quem passou pela faculdade de um ano para o outro. Então o funcionário não é importante? O funcionário é importante. O professor, como amanhã ele vai provar que deu aula na faculdade de Direito? Porque um funcionário foi lá registrar, o funcionário marcou a presença do aluno, o funcionário marcou a presença do professor.”*

*“...não são todos que chegam ao guichê pedindo informação com educação porque muitos não respeitam seus próprios colegas, porque às vezes o guichê está lotado, eles chegam por trás já gritando e querendo ultrapassar aquele colega...”*

*“É. Muitos não dão importância, eles passam por cima porque a ambição é tanta que eles não querem saber se estão agindo bem ou mal, eles querem atingir o objetivo deles passando por cima de quem quer que seja.”*

*“a gente espera o respeito das pessoas, a igualdade que às vezes (é..) tem muitos alunos que não, que tratam a gente de igual para igual, mas a gente percebe que tem alunos que quando sabem que a gente é funcionária, às vezes vêm diferença como se a gente não estivesse no patamar deles”*

*“O estudante de Direito vive num universo paralelo, um ser aleatório dentro da própria faculdade. Ou você... Porque nós somos assim, você, o estudante de Direito, é o aluno, embora não pareça, é o aluno mais alienado que tem aqui na faculdade. Você chega, vamos fazer uma manifestação contra o aumento de mensalidade. Qual é a mentalidade do aluno? “Pó, espera aí, eu não posso perder aula, à tarde eu tenho estágio, então isso vai interferir na minha vida pessoal, eu não vou”. E outra: “eu posso pagar, a água não bateu na minha bunda ainda”.*

*“A cidadania na Faculdade de Direito **pela direção ela não nos ouve. Os professores ... quanto aos alunos o relacionamento não é fácil porque são extremamente individualistas**”*

*“Eu acho que o estudante de Direito tem que ser mais conscientizado com tudo de política, de economia, tudo que anda acontecendo no País não é? Mas nem sempre isso acontece não é? Ele fica meio alienado assim com tudo, é..., tudo prejudica muito o futuro profissional.”*

*“A gente vê que muitos alunos não respeitam nem os funcionários da faculdade não é? E, eu acho que isso é muito triste porque se ele não consegue respeitar nem o funcionário, quem ele vai respeitar, não é verdade? **O que falta em muitos alunos aqui é um pouco mais de paciência, compreensão e respeito**”*

*“**Vêm vários e vários alunos ao mesmo tempo ali e sequer um respeita o outro.** Acontece muito disso... **um quer passar na frente do outro, não tem limite**”*

*“A gente vê em uma classe a heterogeneidade entre os alunos. **Há um percentual que tem um grau intelectual bastante elevado, um grau cultural elevado de conhecimento que já facilita às vezes até o problema de comunicação, é diferente de quem não conhece, não tem vocabulário, uma parte que não conhece a língua, não consegue se expressar, então é difícil a comunicação do professor com esses alunos.**”*

*“O aluno, ele já entra para uma faculdade preocupado com a nota e com a presença, eu não sei por que motivo ele criou essa cultura. O aluno está mais preocupado com a nota que ele vai tirar, mais preocupado com as faltas que ele tem, então ele não está preocupado com o aproveitamento do ensino não é?...”*

*“A maioria dos alunos sai com o pensamento do individualismo mesmo, é..., eu acho que talvez pela situação geral, **ninguém está pensando muito em ajudar as pessoas, não.**”*

*“Sempre foi assim, a autoridade que passamos para eles é norma interna da faculdade.”*

*“A **Faculdade** não tem obrigação quanto à cidadania, pois já somos cidadãos quando entramos. Mas **tem responsabilidades quanto ao desenvolvimento, pois ela não é cidadã, exige muito e não dá quase nada em troca. Não há solidariedade, nem igualdade aqui dentro.**”*

*“Nós que...estaremos ali, ali na linha de frente trabalhando com as lides, os conflitos diários das pessoas, entendeu? Em questões de família, com as questões de propriedade. Então as pessoas têm que se conscientizar que quando entram numa Faculdade de Direito, que ela não passa só... não é só técnica, é sim, uma escola de humanização também, que deveria passar o amor pelo próximo, entendeu? O sentimento de se revalorizar, entendeu alguns valores, que se perderam dentro de uma estrutura extremamente tecnicista! Entendeu? Então nesse sentido que a gente busca um pouco de suprir essa carência da própria faculdade que não nos dá essa vivência um pouco mais humanista propriamente do direito. Então é o que a gente vai precisar amanhã, responder com efetividade e principalmente com legitimidade, não só legalidade, entendeu, os conflitos que aparecem, entendeu, que aparecem nessa sociedade...”*

*“Na faculdade, acho que não tem um diálogo, depende muito do professor”*

*“Uma coisa marcante assim que eu vou trazer pra minha vida pessoal não é?, foi como lidar com a concorrência, porque eu acho que o curso de Direito é o lugar que mais tem concorrência, os alunos concorrem demais, os próprios amigos, e eu percebi, eu percebi muito individualismo na faculdade de direito. Então, eu acho que a gente tem que saber lidar com isso, porque eu me considero meio ingênuo, depois que eu entrei na faculdade eu acho que eu amadureci nesse sentido”*

*“Bom, eu acho que a Faculdade de Direito deveria formar antes de tudo um cidadão que deve ter a consciência de que ele é um ser humano, tem uma dignidade humana e lutar na*

*medida do possível para que seja preservado sem precisar pisar nos outros, sem precisar destruir os outros. Vai procurando sempre pedir que os outros também não o apesinhem, o destruam, o anulem, eu acho que deveria ser assim, mas...*

*“Então eu penso que **primeiramente na Faculdade de Direito deveria haver um respeito ao aluno que ele tivesse os seus anseios, os seus questionamentos respondidos, que ele tivesse um tratamento digno dentro da sala de aulas pelos professores e pelos colegas e pelos funcionários, que não lhe fosse sonogada nenhuma informação.**”*

*“Essa busca pelo cidadão é necessariamente, é..., busca uma discussão que trata de vários assuntos assim, e esses vários assuntos sempre, pelo menos eu sempre senti falta aqui na faculdade de discutir de debater com alguém não é? de colocar minha posição, escutar a posição de outra pessoa e eu acho que é importante isso.”*

*“...hoje em dia tem muita coisa que está pesando demais, que é a concorrência, que é a vida difícil independente daquele que está dentro de uma família mais abastada ou não, então, todos, apesar da amizade que eles cultivam nos anos de curso, eles, no fundo, até sem parar para pensar nisso eles estão se vendo como rivais, um concorre com o outro...”*

Existe, para Piaget, na criança como no adulto, dois tipos psicológicos de equilíbrio social: um baseado na coação que exclui a igualdade bem como a solidariedade e que canaliza o egocentrismo individual, e um outro tipo baseado na cooperação, repousando na igualdade e na solidariedade.

Fica claro pela análise aqui realizada que, no ambiente pesquisado, o equilíbrio social existente está baseado na coação e, conseqüentemente, de acordo com Piaget, fica impossibilitado o aparecimento da igualdade, da solidariedade, da cooperação e do respeito mútuo tão necessários para o desenvolvimento de uma consciência autônoma base para a formação da cidadania.

“Ao lado do respeito primitivo do inferior pelo superior, ou respeito unilateral, acreditamos poder distinguir um respeito mútuo, para qual tende o indivíduo quando entra em relação com seus iguais, ou quando seus superiores tendem a tornar-se seus iguais. O elemento quase material do medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa.”(Piaget, 1977p331)

Um aspecto importante que a pesquisa revelou é que, embora a faculdade de Direito da PUC-Campinas seja descrita por sua população como heterônoma, esta mesma faculdade financia uma entidade de Assistência Judiciária (assistência social) onde alunos selecionados por ela podem aprender a prática do ensino de Direito, por meio do estágio realizado nessa entidade.

O ambiente desta entidade, criada pela faculdade de Direito, é descrito pelos os alunos estagiários e pelos seus funcionários como um ambiente favorecedor do desenvolvimento da cidadania dos alunos. Trata-se de um meio onde eles têm oportunidade de experimentar a cooperação, a solidariedade, o respeito mútuo, a discussão entre iguais, como demonstram as seguintes frases selecionadas:

*Eu acho que a possibilidade que a faculdade oferece pra gente viver a cidadania é aqui na Assistência Judiciária. Aqueles que não têm oportunidade de estar aqui talvez não tenham a oportunidade dada pela faculdade, de viver a cidadania. O que a gente ganha na Assistência Judiciária é que a gente tem a chance de aprender a olhar pro ser humano que está atrás das normas.*

*A parte prática então eu vejo que o curso de Direito também não tem. Se eu não estivesse aqui na Assistência Judiciária eu ia acabar sem fazer nada praticamente de Direito*

*Bem, eu acredito que o bacharel em Direito deveria procurar uma interação maior com a comunidade, e eu acho que isso partiria em princípio da Faculdade. A Faculdade tem meio de fazer essa interação, **nós somos privilegiados de estarmos aqui na assistência judiciária***

*Mas a partir do momento que eu, que academicamente acho que supre bem, só que a parte prática deixa muito a desejar. **Eu fui privilegiada porque eu tive a oportunidade de fazer estágio aqui na Assistência**, eu acho que, o que, a partir do momento que eu entrei aqui na assistência, o Curso de Direito pra mim ficou perfeito, completo. **É uma pena que não sejam todos os alunos que tenham a oportunidade de trabalhar aqui**, porque com a experiência que a gente adquire aqui não existe nenhum lugar que, que, nenhum estágio que possibilite o mesmo aprendizado, a mesma experiência, vivendo com cliente para aprender mesmo a parte prática mesmo do Direito.*

*Tive as melhores oportunidades possíveis de estágio, fiz assistência judiciária, é um estágio bastante difícil de fazer, porque há um critério bastante rigoroso de seleção,*

***Na Assistência Judiciária Gratuita há uma autonomia muito grande dada ao estudante aqui dentro, o estudante já tem contato direto com o cliente, o estudante elabora todas as peças processuais sempre com supervisão do advogado orientador.***

*Na Assistência Judiciária se tem contato com isso muito relacionado com a cidadania, a gente tem um projeto que a gente está desenvolvendo de cursos pra comunidade, pra falar em público, pra tá, isso é muito bom, pra tá informando a população, tá indo até onde eles estão, vendo os problemas que eles passam*

*Os alunos são selecionados pelo seu histórico escolar, quer dizer, pegam-se as notas desde o primeiro ano, tira-se uma média e aí vai a classificação deles. Caso dê empate, então nós vamos pela frequência. Quer dizer que **normalmente nós temos os melhores alunos, pelo menos os alunos com notas mais alta, todas essas coisas.***”

*“...O modo de agir dos alunos é uma das coisas que mais me surpreendeu quando eu vim para cá, porque são meninas e rapazes bem jovens, de uma classe média alta e passam a conviver com problemas seríssimos da sociedade. É aquela história: miséria é uma coisa que a gente sabe que existe, a gente vê no jornal, mas nunca conviveu com ela antes. Eu acho que eles enfrentam isso de uma forma, de uma galhardia muito grande. Eles têm uma noção muito grande do que eles têm que fazer. Eles querem, realmente, melhorar o sistema de atendimento da população carente, dentro (como é que eu posso dizer?) dentro daquilo que eles podem fazer, quer dizer, eles estão sendo profissionais irrepreensíveis, eles tentam não se apegar de forma alguma, mas têm um trabalho maravilhoso.*

Essa entidade que oferece aos alunos uma aprendizagem significativa supera em parte o problema levantado por Piaget:

“A escola tradicional cujo ideal se tornou, pouco a pouco, a preparar para os exames e para os concursos mais que para a própria vida, viu-se obrigada a confinar as crianças num trabalho estritamente individual: a classe ouve em comum, mas os alunos executam seus deveres cada um por si” (Piaget, 1977 p351).

“A escola condena o aluno ao trabalho isolado. Este sistema de trabalho puramente individual é excelente se o objetivo da pedagogia é dar notas escolares e preparar para os exames, só tem inconveniente se se propõe a formar espíritos racionais e cidadãos” Piaget, 1977 p247).

A ampliação desse estágio, nessa entidade, a todos os discentes contribuiria, sem dúvida, para que o ambiente da faculdade de Direito começasse a se transformar em um ambiente que proporcionasse o aparecimento e ou desenvolvimento da cidadania de seus alunos. Não é esta a política vigente, porém, e o estágio é oferecido a um número restrito de alunos concluintes, selecionados pelo critério de aproveitamento acadêmico.



## CONCLUSÃO:

O estudo proposto e realizado só foi possível diante de observações em sala de aula e incursões por outras unidades sobre a questão do **sentir-se cidadão**, ouvindo palestras sobre cidadania/Direito; ouvindo os atores da pesquisa: administração; professores, Centro-Acadêmico e alunos, observando-se, ainda, o disposto nas legislações sobre a Educação e as transformações efetuadas pelo MEC, buscando o sentido da cidadania no campo estudantil, bem como buscando alcançar o sentido que lhe atribuem os professores e a própria Instituição.

Quando do tratamento do tema, este revelou-se profundamente abrangente e abstrato, pois a cidadania como qualidade ou estado do cidadão implica o conceito de liberdade e pode ser considerada por prismas diversos, vale dizer, pelo campo antropológico, sociológico, psicológico, econômico, social, político, educacional e por tantos outros ângulos, o que exigiu escolha e limitação.

O termo cidadania, no entanto, na sua evolução histórica, tem sido interpretado de maneira diversa dos dias de hoje.

O mundo antigo não conheceu o cidadão pleno em todas as camadas sociais, embora a tendência humana tenha sido sempre a da hierarquização na esfera social.

No decorrer do tempo, o “homem comum” aproveita-se das lutas dos nobres menos favorecidos nas cortes e conquistam seus espaços no mundo, ainda que de maneira restrita. A conquista no mundo ocidental, endeusada pelos admiradores da Revolução Francesa acontece por um curto período, o qual, entretanto, foi suficiente para que o homem tomasse consciência da liberdade e não mais se acomodasse sob a custódia de outros.

Consolidada a cidadania, na França, por conta da burguesia, ganha *status* constitucional, dando qualidade a cada um dos habitantes como cidadãos residentes em um determinado país. A conquista trouxe proteção e limites, pois são as leis que determinam o cidadão, descrevendo e exigindo o cumprimento de seus deveres e seus direitos, com ênfase, porém, nas obrigações.

A abrangência do tema levou à escolha de campos mais relevantes como por exemplo o do elemento fundamental para a formação do profissional de Direito e da Faculdade que os forma, permitindo, assim, o aprofundamento do estudo da cidadania no campo educacional e social, delimitando e determinando a forma da pesquisa e por amostragem ouviram-se os atores participantes da instituição de ensino representada na fala de seus funcionários, dos professores, dos educandos, público-alvo, os alunos concluintes, em busca desse cidadão e de sua cidadania.

Assim, entre os que labutam no curso de Direito, descobre-se nas posturas desses profissionais que uma boa parte acredita que não deve ser sua missão precípua formar somente o técnico, mas devem também exigir desse aluno uma postura ética, moral e profissional ou seja, exigir na realidade uma postura de cidadão consciente dos poderes que lhe são conferidos. Este cidadão deverá trabalhar com ética, ser político e profissional consciente na busca de uma sociedade justa, livre e igual, englobando no desejar, buscar e sentir-se formado cidadão.

Para melhor compreensão dos atributos da cidadania, um dos pontos enfocados nesta pesquisa, diante abrangência do tema, restringiu-se à busca desse cidadão localizado num grupo restrito, com profissão ligada ao Direito, sendo formado no Brasil, na cidade de Campinas, mais precisamente, na Faculdade de Direito (FADI) da Pontifícia Universidade Católica considerada como de ensino tradicional .

O trabalho realizado buscou, **especialmente**, analisar o ambiente em que é formado esse cidadão, para saber se existe aí a consciência da responsabilidade de formar,

além do técnico, o cidadão que deverá pugnar por direitos aos demais cidadãos, e, às vezes, até fazê-lo em causa própria.

Dentro desse espírito buscou, ainda, valendo-se da leitura de teóricos da educação, legislação, leis, livros, revistas, jornais, ouvir pessoas ligadas à formação do cidadão, em especial, as que trataram e tratam do tema.

Levou-se em consideração estudos da autonomia do cidadão, segundo Piaget<sup>117</sup>, e nessa visão inclui-se o cidadão que o Direito forma, autonomia essa que será alcançada com a superação do conflito entre os sujeitos com interesses diferentes (democracia), buscando-se um acordo para um viver coletivo. Seria a superação do “egocentrismo natural” em todas as suas formas: egoísmo, individualidade, realismo moral, etc. em busca da vida em sociedade, superada por um acordo coletivo. Esse acordo coletivo, se realizado, leva fatalmente para uma convivência social na qual se pode desenvolver a consciência moral interna de cada um e oportuniza a democracia. Para tal, é necessário o respeito mútuo, a solidariedade, a lealdade e as regras estabelecidas com autoridade que levam ao civismo, resultado da síntese entre a lógica e a moral, base da instituição jurídica (relações transpessoais).

Piaget, no entanto, faz uma observação oportuna, lembrando que a sociedade é composta por homens de várias gerações e que, provavelmente, seja, esta a causa da coação dentro do grupo (gerontocracia) social, que leva ao “culto da personalidade” tão combatida atualmente.

Nesse aspecto, o Direito abre uma visão diferente, pois os jovens e os mais velhos interessados em segunda formação, ou não, entram na faculdade em um momento de transição e questionamento. Estudos têm demonstrado que eles se defrontam com um curso tradicionalista, hierarquizado que reflete uma superposição de poderes, segundo modelo do poder judiciário existente, também em crise diante de uma proposta alternativa que se diz moderna para se aproximar do povo, mas que, na realidade, se resume em mudar o caráter

---

<sup>117</sup> Piaget, J. Estudos Sociológicos, Editora Forense, SP.

solene dos atos judiciais. A velha burocracia, todavia continua a mesma, longa, demorada e massacrante, levando a descrédito toda instituição.

O modelo heteronômico que dificulta, ou mesmo impede o desenvolvimento moral, intelectual é prejudicial, pois a Instituição de ensino ainda fala da cátedra, embora se pretenda moderna, em razão das mudanças de currículo e adoção de modernidades que busca modelos atuais o que se constata pela fala de alunos e professores. Quando se definem como cidadãos independentes, no entanto, em verdade estão presos a uma estrutura que, embora não queiram admitir, intuem como autoritária. O culto à personalidade é ainda uma realidade, pois o louvor é sempre para os ídolos, para aqueles reconhecidamente no topo da carreira judiciária, ou que são temidos, os que não dialogam. Nestes os alunos se apóiam, orgulhosos da condição de discípulos de nomes gloriosos.

O que se observou na Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, porém, é facilmente detectado nas outras instituições similares. Basta atentar para os jornais, revistas especializadas, nos finais de anos quando comentam a “performance” das universidades, como numa disputa de campeonato. **Dir-se-ia que não cabe às instituições a obrigação de trabalhar o saber e a cidadania, mas cumpre-lhe convencer o público cada vez mais, que possuem não só um nome famoso, identificado por sigla bastante conhecida e que se situam em locais modernizados, em que os “clientes” devem ser “bem tratados”.** (grifamos) Atente-se para os “slogans” apelativos que identificam as universidades **“De pés no chão, olho no futuro”**; **“Bom profissional, bom cidadão”** etc.

Destaca-se, a seguir a fala de dois professores da Faculdade de Direito (FADI), as quais, mostraram-se relevantes, a primeira refere-se a necessidade de maior discussão no ambiente educacional em relação à cidadania. A segunda mostra a possível contribuição que uma boa formação relativa à cidadania, na Faculdade de Direito, poderia trazer à sociedade:

Professor 1:

*“Fiquei surpreendido pela preocupação de ter alguém pesquisando esse assunto de cidadania vinculado ao curso jurídico. Acho que as questões que serão levantadas certamente na pesquisa serão de fundamental importância para apontar esse rumo que, eu espero, a gente encontre sobre como a Faculdade de Direito forma cidadãos, sim, contribuindo para vivência da cidadania não só para os seus bacharéis mas para a comunidade em que ela está inserida.”*

Professor 2:

*“O cidadão enquanto pessoa comum, uma pessoa comum cidadã (não é?) ela convive com todos os valores, contraditórios da solidariedade, da justiça, da identidade, da igualdade e da liberdade sem deixar a cidadania e a maneira de conviver com os valores quando eles se contradizem é pela circunstância da vida. O problema se complica quando alguém vai trabalhar com esses valores profissionalmente. Então, o juiz ele vai trabalhar com valores que entra em conflito, ele é juiz e ele vai trabalhar com o princípio da propriedade que está na Constituição e o princípio restritivo da propriedade que também está na Constituição, ele vai trabalhar com a dignidade da pessoa humana que está na Constituição, mas ele vai trabalhar com uma legislação que discrimina que está na legislação ordinária, **então este cidadão é o aluno que nós formamos, este cidadão profissionalizado** (não é?), porque o leigo ele trabalha de acordo com (eh..) a decisão não é dele, a vida impõe a ele essa decisão, ele não trabalha com esses valores ou trabalha muito pouco. Agora, nós não, o profissional não, o profissional tem que aprender a apreender, tem um texto muito lindo, magnífico, do Teles Sampaio Ferraz exatamente sobre a legitimidade da Constituição, nesse texto ele cuida exatamente desses valores que, aparentemente, se contradizem. Então o cidadão profissional vai ter que aprender a coisa, a tornar todos efetivos na sociedade (não é?) o que é muito bonito. Justamente por ser uma Faculdade de Direito ela **deveria formar o cidadão** com as características de cidadania que todos devem ter e ele deve levar como acréscimo a consciência de que ele é um*

*cidadão a serviço da cidadania dos outros. Se ele é juiz: ele é um cidadão a serviço da cidadania alheia; se ele é do Ministério Público: ele é um cidadão a serviço da cidadania alheia; se ele é advogado ele é o agente provocador desses dois (não é?) Então é esse o cidadão que nós temos que formar, sem a menor dúvida.” (grifamos).*

Finalmente, um olhar sobre as práticas do Estado revelou situações em desconformidade com os Direitos dos cidadãos no mínimo contrárias à ética e à moral que lesam os direitos assegurados.

Sabemos todos que a estrutura do Estado pensada por Hobbes e consolidada pelo povo, diante a ambição de alguns, foi e é manejada para beneficiar os grupos que detêm o poder, acenando ao povo, enganosamente, com a justiça social, desenvolvimento entre outros direitos esperados, mas tudo não passa de letra morta, pois o cidadão é afastado e o único tratamento que recebe é ser um número estatístico.

Assim, o Estado impede o cidadão de tornar-se uma célula consciente na participação social.

As Constituições dos regimes modernos, como diz Aguiar<sup>118</sup>, estabelecem uma “autolimitação do Estado” e os sistemas jurídicos modernos criam normas que limitam o exercício do poder do Estado e abrem a possibilidade da aplicação dos direitos aos cidadãos (coletivamente considerados) todas asseguradas na Carta Magna criando o mito da cidadania.

Entretanto, o exercício da cidadania no Brasil defronta-se, ainda, com obstáculos intransponíveis, como:

- a) não há, no sistema jurídico a garantia real e efetiva da participação popular, ficando a questão de Direitos assegurados constitucionalmente

---

<sup>118</sup> Aguiar, A.R. de Direito, Poder e Opressão. S.P.,Alfa Omega, 1984

na pendência de leis que provavelmente não virão ou se forem feitas serão de difícil aplicação social diante as exigências legais para esse direito ser exercido pelos cidadão conscientes;

- b) Há de se perquirir a postura conservadora de grande parcela do judiciário preso a interpretações que limitam o alcance dos dispositivos legais e infelizmente a dependência monetária do poder judiciário ao poder executivo.
  
- c) O mais terrível dos acontecimentos, a profunda ignorância dos cidadãos brasileiros sobre os seus direitos e como defendê-los.

O sistema jurídico brasileiro é, ainda, extremamente elitista, acena com possibilidades de defesa, mas é de difícil exercício com imensas dificuldades para os caminhos procedimentais, despreparo jurídico (desinformação) do povo ignorante dos seus Direitos, mas exigidos nas suas obrigações que não entendem se devidas ou não. Haja vista que até hoje não é possível, por exemplo, usar do Mandado de Injunção que foi transformado pelo Supremo Tribunal Federal numa ação Declaratória não garantindo sua eficácia plena.

Concluir é tarefa difícil, pois numa pesquisa há uma multiplicidade de idéias que povoam a mente do pesquisador. Há sempre questionamentos de fatos pesquisados e não narrados. Há um longo processo de gestação solitária, há o policiamento do não envolvimento, o questionar-se inteiramente sobre as observações e coletas de dados que se transformam em texto e escapam ao controle interno e, especialmente, a situação de fatos que estão ocorrendo e a terrível transformação que vem ocorrendo na entrada do século XXI, no qual os historiadores visualizam um novo mundo econômico sem fronteiras e, em que pese a essa realidade acreditam na consecução sempre fantástica, formidável da igualdade social mundial (global)...

Há sempre luz em todos os questionamentos. É sempre possível enxergar mais. A ciência e a fé fazem acontecer até o inesperado. Espera-se, pois, ao menos, que esta pesquisa abra-se a novas indagações e a novos questionamentos. Espera-se, ainda, que estas reflexões sirvam à discussão maior nos próprios cursos jurídicos.

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Marcelo Paiva (org). A Ordem Do Progresso - Cem Anos de Política Econômica Republicana 1889-1989. Rio de Janeiro:Ed.Campus, 1990
- ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. Teoria Geral do Estado. São Paulo:Saraiva, 1994
- ACCIOLI, Wilson. Instituições de Direito Constitucional. 3ª ed. Rio Janeiro: Forense, 1984
- ADORNO, Sérgio. Os aprendizes do Poder – O Bacharelismo Liberal na Política Brasileira. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1988
- AEBLI, Hans. PSICOLOGIA DE JEAN PIAGET. Buenos Aires, Editora Kapeluz, 1958
- AFONSO, Carlos Alberto. TEORIA DO ESTADO. São Paulo:Editora Vozes, 1988
- AFONSO, Robert. Teoria de los derechos fundamentales. Madri: Centro de estudo Constitucionais.1993
- ALEXY, Robert. Teoria de los derechos fundamentales. Madri: Centro de Estudos Constitucionais, 1993
- ALMEIDA, Fernando Barcellos de. Teoria Geral dos Direitos Humanos. Porto Alegre: Editora Sergio Antonio Fabris, 1996
- ALTAVILA, Jayme de. Origem dos Direitos dos Povos.São Paulo:Ícone Ed., 1997
- ALVES, José Augusto. A Arquitetura Internacional dos Direitos Humanos. São Paulo:FTD, 1997
- ALVES, Nilda. Org. Formação de professores:Pensar e Fazer. S.Paulo: Cortez, 1992
- ANDRADA, Bonifácio de.Ciência Política Ciência do Poder. São Paulo: Saraiva, 1998

- ANDRADE, José Carlos Vieira de. Os Direitos Fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976. Coimbra: Livraria Almedina, 1983
- APPLE, Michael W. Trabalho Educacional e Trabalho Político: O é êxito possível? Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989
- ARENDT, Hanna. Entre o Passado e o Futuro. S.P.: Editora PERSPECTIVA, 1988
- \_\_\_\_\_, Entre o Passado e o Futuro. Trad. Roberto Raposo. R.J.: Forense Universitária. 1995
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômacos. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. Universidade Brasília. 1992
- AZAMBUJA, Darcy. Teoria Geral do Estado. São Paulo: Editora Globo, 1993
- AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro. S.P.: Ática. 1999
- BACON, Brian & Ken O'Donnel. No olho do furacão. Salvador: Casa da Qualidade. 1999
- BANDEIRA DE MELLO, Celso Antonio. Conteúdo Jurídico do princípio da igualdade. São Paulo: Malheiros, 1995
- BARACHO, José Alfredo de Oliveira. Teoria geral da cidadania. São Paulo: Ed. Saraiva, 1995
- BARCELLONA, Pietro. Diritto privato e processo econômico. Napoli: Jovene Ed. 1977.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977
- BARONI, Robison. Cartilha de Ética Profissional do Advogado. 3ªed. S.P.: LTr, 1999
- BASTOS, Aurélio Wander. O Ensino Jurídico no Brasil. R.J.: Lumens Júris, 1998

- BASTOS, Celso. Curso de direito constitucional 13. São Paulo: Ed. Saraiva, 1990
- \_\_\_\_\_. Hermenêutica e Interpretação Constitucional. São Paulo: Celso Bastos
- \_\_\_\_\_. coord, Por Uma Nova Federação. São Paulo: EDITORA RT, 1995
- BECKER, Fernando. O que é o construtivismo?, in Idéias, n.20. S.P.:FDE, 1993
- BENFICA, Francisco Vani. Curso de Teoria do Estado Direito Constitucional I. Rio de Janeiro: Forense, 1984
- BOBBIO, Norberto. O futuro da DEMOCRACIA:Uma defesa das regras do jogo. São Paulo: Paz e Terra, 1986
- \_\_\_\_\_. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992
- \_\_\_\_\_. IGUALDADE E LIBERDADE. trad. Carlos N. Coutinho, Rio de Janeiro: Ediouro, 1997
- \_\_\_\_\_. ESTADO, GOVERNO, SOCIEDADE Para uma teoria Geral da Política. Rio de Janeiro: Paz e TERRA, 1987
- \_\_\_\_\_. El problema de la guerra y las vias de la paz. Espanha/Barcelona: Gedisa, 1992
- \_\_\_\_\_. Teoria do Ornamento Jurídico. trad. Maria Celeste C.J.Santos, Brasília: Ed.Brasília, 10ª ed. 1997
- \_\_\_\_\_. Estudos sobre Hegel – Direito, Sociedade Civil, Estado. São Paulo: Brasiliense, 1995
- \_\_\_\_\_. Derecha e izquierda – Razones y significados de una distinción política. Espanha: Taurus, 1996

- \_\_\_\_\_. e BOVERO, Michelangelo. Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna. São Paulo: Brasiliense, 1996
- BONAVIDES, Paulo. Curso de Direito Constitucional. São Paulo: Malheiros.1993
- BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas, 3ªed. S.P.: Perspectiva,1992
- BORJA, Rodrigo. Derecho político y constitucional. México: Fondo de Cultura Económica, 1992
- BRANCO, Elcir Castello Branco. Teoria Geral do Estado. S.P.:Ed. Saraiva, 1988
- BRUYNE, P. et al. Dinâmica da Pesquisa e Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica, 3ª edição, R.J: Francisco Alves Editora S/A. [19-]
- BRZEZINSKI, Iria (org). LDB Interpretada:diversos olhares se entrecruzam. SP.: Ed. Cortez 2000
- BURKE, Peter. (org.) A ESCRITA DA HISTÓRIA Novas Perspectivas. S.P: Unesp. 1992
- CANIVEZ, Patrice, EDUCAR O CIDADÃO?. Campinas/SP, Papirus Editora, 1998
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição. Coimbra: Almedina, 1998
- \_\_\_\_\_. Tomemos a Sério os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, Coimbra: Almedina, 1988
- CAPPELLETTI, Mauro. Juízes Legisladores?. Trad.Carlos Alberto Álvaro de Oliveira. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor. 1993
- CARNOY, Martin. EDUCAÇÃO ECONOMIA E ESTADO. São Paulo: CORTEZ, 1990

- CARRIO, Genaro R.. Los derechos humanos y su proteccion. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1990
- CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. A Educação Cidadã na Visão Empresarial. Campinas/SP: Ed. Autores Associados, 1999
- CARVALHO, Jéferson Moreira de. PODER CONSTITUINTE Funções e Limites. São Paulo:Ed. Oliveira Mendes Ltda. 1998
- CARVALHO, José Murilo de. CIDADANIA NO BRASIL – O LONGO CAMINHO. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira. 2001
- CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Piaget-Vygotsky Nova Contribuição para o Debate.S.P.:Ática.2000
- CATANI, Afrânio Mendes (org.). Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1998.
- CHOMSKY, Noam. Novas e velhas ordens mundiais. São Paulo: Scritta, 1996
- CLÈVE, Clèmerson Merlin. A Fiscalização abstrata da constitucionalidade no direito brasileiro. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2000
- CONTRIN, Gilberto Vieira, Acorde Brasil, São Paulo: Ed. Saraiva, 1993
- CORRÊA, Luís Fernando Nigro, O Mercosul e a OMC: regionalismo e Multilateralismo. São Paulo: LTr, 2001
- CORRÊA, Oscar Dias, A CONSTITUIÇÃO DE 1988 Contribuição Crítica. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 1991
- CRETELLA Jr., José, Comentários a Constituição Brasileira 1988. R.J.: Forense Universitária, 1991

CRETELLA Jr., José; MARTINS, Gandra da Silva; REZECK, José Francisco. A Constituição Brasileira de 1988 – Interpretações. R.J.: Forense Universitária. 1988

CUNHA FILHO, Francisco Humberto, Direitos Culturais como Direitos Fundamentais – no Ordenamento Jurídico Brasileiro. Brasília: Brasília Jurídica, 2000

CUNHA, Luiz Antônio. EDUCAÇÃO, ESTADO E DEMOCRACIA NO BRASIL. São Paulo: Ed. CORTEZ, 1995

\_\_\_\_\_. Qual Universidade. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989

DALLARI, Dalmo de Abreu. Elementos de Teoria Geral do Estado. São Paulo: Saraiva, 1995

\_\_\_\_\_. O que são Direitos das Pessoas. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984

\_\_\_\_\_. O Renascer do Direito. São Paulo: Saraiva, 2ª edição, 1996

\_\_\_\_\_. O Futuro do Estado. São Paulo: Ed. Moderna, 1980

DEMO, Pedro. Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida. Campinas/SP: Autores Associados, 1995

\_\_\_\_\_. Cidadania Menor. Algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política. Petrópolis: Vozes. 1992

\_\_\_\_\_. Política Social, Educação e Cidadania. Campinas/SP. :Papirus. 1996

\_\_\_\_\_. e OLIVEIRA, L.L.N. A Cidadania e Direitos Humanos. Brasília: IPEA, 1994

DEL VECCHIO, Giorgio. Teoria del Estado. Barcelona: Bosch Casa Ed., 1956

DIAS SOBRINHO, José. RISTOFF, Dilvo. Universidade Desconstruída. Avaliação Institucional e Resistência (org.s) Florianópolis. Insular, 2000

DIAZ, Elias. Estado de Derecho y Sociedad Democrática. Madri: Ed. Taurus, 1981

DIMENSTEIN, Gilberto, O Cidadão de Papel – A Infância, Adolescência e os Direitos Humanos No Brasil. S.Paulo: Ed. Ática, 14ª ed., 1998

FARIA, José Eduardo(org.). Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 1998

\_\_\_\_\_, José Eduardo. A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO. Porto Alegre, Ed.Sergio Antonio Fabris, 1987

FAZIO, Silvia. Os Contratos Internacionais na União Européia e no Mercosul. S.P: LTr.1998

FERREIRA, Nilda Tevês. Cidadania uma questão de Educação. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1993

FREDERICK, Alfred Daniel. Currículo e Contexto Sócio-Cultural. SP.:Oliveira Mendes, 1987

FONSECA, João Bosco Leopoldo da. Direito Econômico. SP. Forense, 1995

FORACHI/MARTINS. Marialice Mecarin e José de Souza. SOCIOLOGIA E SOCIEDADE, R.J.: Editora LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1992

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. R.J.: Paz e Terra, 1977

\_\_\_\_\_, PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FURTADO, Celso. Prefácio a Nova Economia Política. R.J.: Paz e Terra 1977

FURTADO, Márcio Medeiros. Ensaio de Direito Político. São Paulo: LTr. Editora, 1999

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder Introdução à Pedagogia do Conflito: São Paulo: Editora Cortez, 1989

\_\_\_\_\_. Histórias das Idéias Pedagógicas. S.P: Editora Atica,1997

GALBRAITH, John Kenneth. O Novo Estado Industrial. S.P:Enio Matheus Guazzelli & Cia Ltda, 1983

GALLO, Silvio (coord).Ética e Cidadania Caminhos da Filosofia. Campinas/SP: Papyrus, 1997

GAMA, Ricardo Rodrigues, CONSTITUIÇÃO 1988 (de acordo c/a Emenda Constitucional. 19/1998). Leme/SP.: Ed.Serrano, 1998

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs). Cartografias do Trabalho Docente. Campinas/SP: Mercados das Letras, 2000

GERARDI, Lebrum, O que é Poder?. SP: Abril Cultural, 1984

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da Educação. S.P.: Ed. Cortez.1992

GOULART, Íris Barbosa (org). A Educação na Perspectiva Construtivista – Reflexões de uma equipe interdisciplinar – 2ª edição Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995

GRAU, Eros Roberto. O Direito posto e o Direito pressuposto. S.P: Malheiros Editores Ltda, 1998

GRISI, Rafael. Didática mínima. São Paulo: Editora Nacional. 1988

GROPPALI, Alexandre. Doutrina do Estado. São Paulo: Saraiva, 1968

GUERRA FILHO, Willis Santiago (org.) Dos Direitos Humanos aos Direitos Fundamentais. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997

- HEILBRONER, Robert L. A Formação da Sociedade Econômica. R.J: Ed.Guanabara, 1987
- HERAS, Jorge Xifras. Introducion à la Política. Barcelona: Credesa Ediciones y Publicaciones, 1965
- HOBSBAWM, Eric. ERA DOS EXTREMOS – O breve século XX – 1914-1991. S.P. Ed. Schwarcz, 1995
- JACOBI, Pedro. Movimentos Sociais e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1989
- KELLER, Arno Arnoldo. O Descumprimento dos Direitos Sociais – Razões Políticas, Econômicas e Jurídicas. São Paulo: LTr, 2001
- KREBS, Fernando Aurvalle (org.). A Reforma do Poder Judiciário. PR.:Ed.Juruá, 1999
- KRUPPA, Sonia M. Portella. Sociologia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994
- KRUGMAN, Paul. Globalização e Globobagens Verdades e mentiras do pensamento econômico. R.J.: Ed. Campus, 1999
- LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. S.P.: SUMMUS, 1992
- LAMOUNIER, Bolívar. WEFORT, Francisco C. BENEVIDES, Maria Victoria (orgs.). direito, cidadania e participação. São Paulo: TAQ Editor. 1981
- LANDES, David S..Riqueza e a Pobreza das Nações. R.J.:Ed. Campus. 1998
- LEAL, Rogério Gesta. Direitos Humanos no Brasil – Desafios à Democracia. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997
- LIRA FILHO, ROBERTO. O QUE É DIREITO. col. Primeiros Passos, SP.: Brasiliense, 1999

LONGO, Carlos Alberto. ESTADO BRASILEIRO, S.P.: Atlas. 1990

LUNA, S. V. Planejamento de Pesquisa: uma introdução. S.P.: Educ, 1999

MAAR, Wolfgang Leo, O que é Política. São Paulo: Brasiliense, 1994

MACEDO, Lino. Ensaio Construtivistas. S.P.:Casa do Psicólogo.1994

MAGUTI, Manoel Luiz. CARCANHOLO, Marcelo D. CARCANHOLO, Reinaldo A. (orgs). A QUEM PERTENCE O AMANHÃ - ensaios sobre o neoliberalismo. São Paulo: Edições Loyola.1997

MARCÍLIO, Maria Luiza e PUSSOLI, Lafaiete (orgs.). Cultura dos Direitos Humanos, S.Paulo: LTr, 1998

MARQUES, J.B. de Azevedo, Direito e Democracia. São Paulo: Cortez, 1986

MARTINEZ, Paulo. PODER E CIDADANIA. Campinas/SP: Papyrus.1997

MARTINS, Ives Gandra da Silva, Questões de Direito Econômico. São Paulo: RT.1999

MARSI, Domenico de. A SOCIEDADE PÓS INDUSTRIAL. Ed. SENAC. 1999

MATUI, Jiron. Construtivismo:Teoria Construtivista Sócio Historia Aplicada ao Ensino. S.P.:Ed. Ma Ltda. 1998

MELO, Barbosa de. Democracia e Utopia. Porto: 1980

MONLEVADE, João A. e SILVA, M.Abadia da. Quem manda na educação do Brasil?. Brasília: Idéia Ed. Ltda. 2000

MONSERRAT FILHO, José. O que é direito Internacional. São Paulo: Brasiliense, 1986

MORAES, Alexandre de. Direito Constitucional. São Paulo: Atlas, 1996

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos Fundamentais. São Paulo: Atlas, 1997

MORAES, Guilherme Braga Peña, Dos Direitos Fundamentais. São Paulo: LTr, 1997

MORAIS, L.F.Lobão. O Drama do Direito Teoria e prática de uma visão jusfilosófica. Campinas São Paulo: Julex Livros Ltda, 1991

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. Teoria do Poder, São Paulo: Ed. RT dos Tribunais, 1992

NALINI, José Renato. ÉTICA GERAL e Profissional. São Paulo: Ed. RT, 1997

NÉRICI, Metodologia do Ensino – Uma Introdução. São Paulo: Atlas, 1992

NOGUEIRA DA SILVA, Paulo Napoleão. Curso de Direito Constitucional. S.P: RT 1999

NÓVOA, Antonio (org). Profissão Professor. Portugal, Porto Ed. Ltda. 1995

OLIVEIRA. Maria Rita Neto Sales. A Reconstrução da Didática: Elementos Teóricos- Metodológicos. S.P.: Papyrus. 1993

PAGE, Joseph A. BRASIL el gigante vecino. Buenos Aires: Emece Editores, 1996

PAULO, Iliana. A dimensão técnica da Prática Docente, rumo a uma nova didática. Petrópolis/R. J.: Vozes, 1989

PAYER, Maria Onice. Educação Popular e Linguagem: reprodução, confronto e deslocamentos de sentidos. Campinas/S.P.: Unicamp, 1993

PEGORARO, Olinto A., ÉTICA É JUSTIÇA. Rio de Janeiro/Petrópolis, 1995

PIAGET, Jean, GRÉCO, P.(org.). Aprendizagem e conhecimento. S.P.: Freitas Bastos, 1974

\_\_\_\_\_, J., trad. Reginaldo Di Piero. Estudos Sociológicos. R.J: Forense, 1973

\_\_\_\_\_, J., trad. Elzon Leonardon. O Julgamento Moral na Criança. S.P.: Mestre Jou. 1977

PINHO, Carlos Marques. Economia da Educação e Desenvolvimento Econômico. S.P.:Pioneira, 1970

PINSKY, Jaime. E ELUF, Luiza Nagib. Brasileiro é assim mesmo – Cidadania e Preconceito. 4ª ed. São Paulo:Contexto. 1997

PIOVESAN, Flávia. DIREITOS HUMANOS E O DIREITO CONSTITUCIONAL INTERNACIONAL. São Paulo: Max Limonad, 1997

POCHAMANN, Marcio. O emprego na globalização a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001

POSTIC, Marcel. Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar. Portugal: Editora Porto, 1995

PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Brasiliense 20ª Ed.

PRZEWORSKY, Adam. Estado e Economia no Capitalismo. Trad. Cheibub Figueiredo, Pedro Paulo Zaluth Bastos. R.J.: Relumé-Dumará, 1995

QUIRINO, Célia Galvão e Montes, Maria Lúcia, Constituições –S.P.: Ática, 1986

RAMOS, Alberto Guerreiro. A crise do poder no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1961

RAMOS, Dircêo Torrecillas. AUTORITARISMO E DEMOCRACIA. S.P: Acadêmica. 1988

- RANIERI, Nina Beatriz. Educação Superior, Direito e Estado Na Lei de Diretrizes e Bases (LEI N. 9.394/96), S. Paulo: Ed.da Universidade de S. Paulo, Fapesp, 2000
- REALE, Miguel. Horizontes do Direito e da História, São Paulo: Saraiva 3ª, 2000
- RIBEIRO, Darcy. UNIVERSIDADE NECESSÁRIA, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982
- ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. República e Federação no Brasil: Traços Constitucionais da Organização Política Brasileira. B.Horizonte: Del Rey. 1996
- ROSA, F.A. de Miranda. Sociologia de Direito: O Fenômeno Jurídico como Fato Social. R.J.: Jorge Zahar. 1996
- ROUSSEAU, Jean Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades dos homens. São Paulo: Martins Fontes, 1993
- \_\_\_\_\_. Emílio ou da Educação. Trad. Sérgio Milliet, 3ªed., R.J.: Bertand Brasil. 1995
- \_\_\_\_\_. Obras Completas. Porto Alegre: Globo, 1958
- SADER, Emir (org.). Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995
- SALLES, ALBERTO Ensino Público. O Estado de São Paulo, SP, 5 dezembro 1901, p.1
- SANDRONI, Paulo. Novíssimo Dicionário de Economia. S.P.: Ed. Best Seller, 2001
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade – O currículo Integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul. 1998
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela Mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez Editora (3ª), 1997
- \_\_\_\_\_. A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência. São

Paulo:Cortez Editora.2000

SANTOS, Cleber Mesquita dos. Os Direitos Humanos, o Brasil e o desafio de um povo. São Paulo: LTr, 1998

SANTOS, Marcelo Fausto Figueiredo. Teoria Geral do Estado. S.P.: Atlas, 1993

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: Por uma outra política Educacional. Campinas/S.P.: Ed. Autores Associados 2ª ed, 1999

SCHAPP, Jan. Problemas Fundamentais, Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1985

SCHMITT, Carl. Teoria de la Constitución. Madri: Alianza Editorial, 1996

SCHWARTZMAN, Simon. Bases do Autoritarismo Brasileiro, Rio de Janeiro: Ed.Campus, 1982

SERBINO, Raquel Volpato. RIBEIRO, Ricardo. BARBOSA, Raquel L. Leite. GEBRAN, Raimunda Abou (orgs). Formação de Professores, São Paulo: UNESP, 1998

SILVA, César Augusto Silva da Silva. O Direito Econômico na Perspectiva da Globalização. Análise das Reformas Constitucionais e da Legislação Ordinária Pertinente, S.P. e R.J. Ed. Renovar, 2000

SILVA, Karine de Souza. Globalização e exclusão social. Curitiba: Juruá. 2000

SILVA, Jefferson I. da. Formação do educador e educação política, São Paulo: Cortez Editora Associados. 1992

SILVA JUNIOR, João dos Reis e SILVA JUNIOR, Valdemar Saguissardi. Novas Faces da Educação superior no Brasil, S.Paulo, Cortez. 2001

SILVA, Paulo Napoleão Nogueira da. Curso de Direito Constitucional. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1999

SIMONSEN, Mario Henrique. BRASIL 2001. R.J. Ed. APEC S/A, 1969

SINGER, Paul. Curso de Introdução à Economia. R.J.:Forense Universitária. 1989

SODER, José. Direitos do Homem. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1960

STRECK, Danilo. Correntes Pedagógicas. R.J.: Vozes.1994

STRECK, Lanio Luiz e MORAIS, José Luis Bolzan de. Ciência Política e Teoria Geral do Estado. R.Grande do Sul: Livraria do Advogado.2000

TEDESCO, Juan Carlos. O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Trad. Otacílio Nunes. S.P.: Ática.1998

TORRES, João Carlos Brum. FIGURAS DO ESTADO MODERNO. S.P.: ED. Brasiliense, 1989

TRINDADE, Antônio A. Cançado. A Proteção Internacional dos Direitos Humanos. S.Paulo: Saraiva, 1991

TRINDADE, Hégio (org.) UNIVERSIDADE EM RUÍNAS na República dos Professores. Petrópolis, Rio.Janeiro:Vozes/R.Grande do Sul:CIPEDS,1999

TRIVIÑOS, A.N.SILVA. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. S.P.: Atlas, 1987

VASCONCELOS, Mário Sérgio. A Difusão das Idéias de PIAGET no Brasil. S.P.: Casa do Psicólogo, 1996

WEFFORT, Francisco C. POR QUE DEMOCRACIA?. S.P.: Brasiliense, 1984

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo jurídico: funamentos de uma nova cultura no Direito. São Paulo:Alfa-Omega, 1994

## **OUTRAS FONTES**

Associação dos Magistrados do Rio de Janeiro AMAERJ. Cidadania e Justiça. 1997

Cadernos CEDES Centro de Estudos Educação e Sociedade. A Formação do Educador em Debates. 2. S.P.: Cortez. 1989

\_\_\_\_\_. Ensino Pago: A Inversão Autoritária: O Estado “Educador” e a Sociedade Civil que financia a Educação. 5. São Paulo: CORTEZ. 1987

Caderno de Pesquisa. Menga Lüdke in Temas em Debate. Como anda o debate sobre Metodologias Quantitativas e qualitativas na Pesquisa em Educação. São Paulo (64):61, fev.1988

## **JORNAIS E REVISTAS:**

### **Folha de São Paulo:**

08/01/95 Flavio Fava de Moraes (Reitor da USP).A universidade nos novos tempos

28/04/96 Roberto Campos. Lanterna na Popa – Reforma Política. Brasil Fls04

13/04/97 Gilson Schwartz. Economia. Globalização/Oligopolização. Caderno Mais. Fls 07

13/04/97 Ives de La Taille. Educação. (P.C.Ns) Formação para o exercício da cidadania

13/04/97 Ives de La Taille. Educação. Formação para o novo mundo do trabalho

23/08/98 Marcos Nobre. Mulheres revêem direitos da humanidade. Cad. Mais. Fls.09

30/01/00 Ilya Prigogine/Luc Montaquier e Nadine Gordina. Cartas às futuras gerações. Caderno Mais

- 02/04/00 Guia de leitura da história brasileira. Fls. 4 a 17
- 05.11.00 Milton Santos (Prof. F.F.L. e Ciências Humanas da USP). O tempo despótico da língua universalizante. Caderno Mais – Brasil 501d.c.. fls. 16/17
- 23.02.01 Roberto Romano. Sobre máscaras, anjos e instituição – Tendências e debates. Fls.03
- 02.03.01 Gilberto Dupas. Entre a luz e as Trevas. Fls. A3
- 26.03.01 Fernando Nogueira Costa. Auto-estima Nacional. 26.03.01. Fls. A3
- 26.03.01 Carlos Henrique de Brito Cruz. Universidade Pública e Desenvolvimento. Fls. A3
- 26.03.01 José Carlos de Almeida. Terra Pappagallorum. Fls. A3
- 05.04.01 Diz estudo de Reportagem local. Indústria Teme Livre-Comercio. Fls. B5
- 05.04.01 Clovis Rossi. Cúpula pretende impor cláusula democrática. Fls. B5
- 15.04.01 Ricardo Grinbaum.Canadá ergue fortaleza para proteger a ALCA.Fls. B/A
- 10.04.01 Boaventura de S. Santos.O Novo Milenio Político. Tendências/Debates. Fls.A3
- 13.05.01 Evaldo Cabral de Mello.Caderno Maio. Republicanismo no Brasil Holandês fls. 16 a 18
- 03.06.01 Gabriele Athias. Entrevista da 2ª - Boaventura de Sousa Santos – Democracia Convive com o Facismo – Fls. A/7
- 03.06.01 Maria Sylvia Carvalho Franco. Caderno + Política fls. 15,16 e 17
- 03.06.01 André Touraine. Uma resistência Possível. fls.18

03.06.01 Aldo Rabello. A Neolingua Neoliberal. Caderno Mais. Mais Polêmica

### **Correio Popular/Campinas**

05/03/00 Eugenio José Alati (adv. e jornalista). Reconstruir uma Nação! Opinião 3

03/05/00 Economia – Capital estrangeiro invade Campinas – fls. 09

14/07/00 Eustáquio Gomes. Campinas 226 anos – Reportagem texto: Entenda a sua época.  
Fls. 06 / A grita pela qualificação. Fls.33/40.

22/09/00 De Praga AFP. Banco Mundial divulga política de combate a pobreza. Fls02

### **Jornal da Unicamp:**

04/01 Álvaro Kassab. Qual é o tamanho da pobreza? Fls. 09/10.

04/01 Walter Belik. Muito mais que um mercado. Fls.11

### **Jornal do Advogado OAB/SP**

05/00 Defesa do Consumidor – Aplicação do Código na Prestação de Serviços  
Educativos – 237 – fls.29.

06/00 Rubens Approbato Machado – A advocacia e o jovem infrator – 238 fls.02

07/00 Guido F.S. Soares – Natureza Jurídica ao Direito à Educação (prof. USP)- 239

### **Jornal do Diretório Acadêmico XVI de Abril nº01**

13/02/96 Editorial: Há controvérsia fls. 02

13/02/96 Cláudio Augusto Pedrassi (prof. Proc. Civil Fadi/Pucamp). Fls.07

Outros:

10/11/90 Jornal da Tarde – Celso Capilongo – Direito Alternativo – Caderno de Sábado

03/95 Revista Literária de Direito – Márcia Cristina A. Neves – Os novos rumos do ensino jurídico nas Universidades brasileiras” (nº 04 fls. 21/24)

05/98 República – Noam Chomsky – “O rebelde de muitas causas” fls. 31/33

03/01 LRT Informa- Regis Fernandes de Oliveira – L.R.F: Será o fim da corrupção? Março (nº 12) Fls.04



## **A N E X O S**



## ANEXO A

### CÓDIGOS DAS CATEGORIAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DAS FALAS TRANSCRITAS

AUTONOMIA	HETERONOMIA	ANOMIA
101 – ACORDO ENTRE INDIVIDUOS	201- AUTORITARISMO	301 - NEGAÇÃO DAS REGRAS
102 – COMPROMISSO	202 – CHEFIA	302 - NEGAÇÃO DA AUTORIDADE
103 – COOPERAÇÃO	203 – COAÇÃO material das instituições tradicionais/ da autoridade / intelectual	303 - DESRESPEITO
104 - DISCUSSÃO DAS REGRAS	204 – CULTO A PERSONALIDADE	
105 - DISCUSSÃO ENTRE IGUAIS	205 - DESIGUALDADE	
106 – EQUIDADE	206 - EGOCENTRISMO	
107 – EQUILIBRIOS DE PODERES	207 - EGOISMO	
108 – LEALDADE	208 - MORAL IMPOSTA PELA AUTORIDADE moral exterior imposta / civismo imposto mediante persuasão ou doutrinação	
109 - MUTUO COMPROMISSO DE RESPEITAR AS REGRAS	209 - OBRIGAÇÃO MORAL	
110 – NEGOCIAÇÃO DOS CONFLITOS	210 - REGIME TOTALITÁRIO	
111 - PREOCUPAÇÃO PESSOAL PELA SOLIDARIEDADE	211 - REPRESSÃO	
112 – REGRAS PODEM SER MUDADAS	212 - SUBMISSÃO	
113 - RESPEITO MUTUO	213 – TABU	
114 – SOLIDARIEDADE	214 - TRADIÇÃO	
115 – VERACIDADE	215 - VIGILÂNCIA EXTERNA	
116 - VIGILÂNCIA MUTUA	216 - SOCIEDADE DESAGREGADA	
117 – RESPEITO AO BEM COMUM	217 - IMATURIDADE	
118 - CRITICIDADE	218 – NÃO FAVORECIMENTO POR INTERESSES SOCIAIS	
119 - RESPEITO À ORDEM DEMOCRATICA	219 – ESCOLA ANTI-DEMOCRÁTICA provas/exames/proibição de gesto de solidariedade	
120 INDEPENDENTIZAÇÃO	220 – ORDEM ARBITRARIA	



**ANEXO C**  
**Categorização das Falas**

**CATEGORIZAÇÃO DAS FALAS**

		Frequência	Percentual	Validade	Percentual Acumulado
Valid	102 – COMPROMISSO	03	,8	,8	,8
	103 – COOPERAÇÃO	02	,5	,5	1,3
	104 - DISCUSSÃO DAS REGRAS	02	,5	,5	1,8
	105 - DISCUSSÃO ENTRE IGUAIS	02	,5	,5	2,3
	106 – EQUIDADE	01	,3	,3	2,5
	111 - PREOCUPAÇÃO PESSOAL PELA SOLIDARIEDADE	13	3,3	3,3	5,8
	113 - RESPEITO MUTUO	01	,3	,3	6,1
	114 – SOLIDARIEDADE	06	1,5	1,5	7,6
	118 - CRITICIDADE	04	1,0	1,0	8,6
	120 - INDEPENDENTIZAÇÃO	01	,3	,3	8,8
	201- AUTORITARISMO	21	5,3	5,3	14,1
	203 - COAÇÃO	23	5,8	5,8	19,9
	204 - CULTO A PERSONALIDADE	01	,3	,3	20,2
	205 - DESIGUALDADE	29	7,3	7,3	27,5
	206 - EGOCENTRISMO	30	7,6	7,6	35,1
	207 - EGOISMO	14	3,5	3,5	38,6
	208 - MORAL IMPOSTA PELA AUTORIDADE	15	3,8	3,8	42,4
	209 - OBRIGAÇÃO MORAL	02	,5	,5	42,9
	210 - REGIME TOTALITÁRIO	23	5,8	5,8	48,7
	211 - REPRESSÃO	05	1,3	1,3	50,0
	212 - SUBMISSÃO	39	9,8	9,8	59,8
	214 - TRADIÇÃO	71	17,9	17,9	77,8
	215 - VIGILÂNCIA EXTERNA	07	1,8	1,8	79,5
	216 - SOCIEDADE DESAGREGADA	02	,5	,5	80,1
	217 - IMATURIDADE	03	,8	,8	80,8
	218 – NÃO FAVORECIMENTO POR INTERESSES SOCIAIS	19	4,8	4,8	85,6
	219 – ESCOLA ANTI-DEMOCRÁTICA	37	9,3	9,3	94,9
	220 – ORDEM ARBITRARIA	02	,5	,5	95,5
	221 - DESRESPEITO	02	,5	,5	96,0
	301 - NEGAÇÃO DAS REGRAS	14	3,5	3,5	99,5
	302 - NEGAÇÃO DA AUTORIDADE	02	,5	,5	100,0
	Total	396	100,0	100,0	

**Tabela 4: Categorização das falas**

## ANEXO D

### Gráficos referentes às categorias Anomia

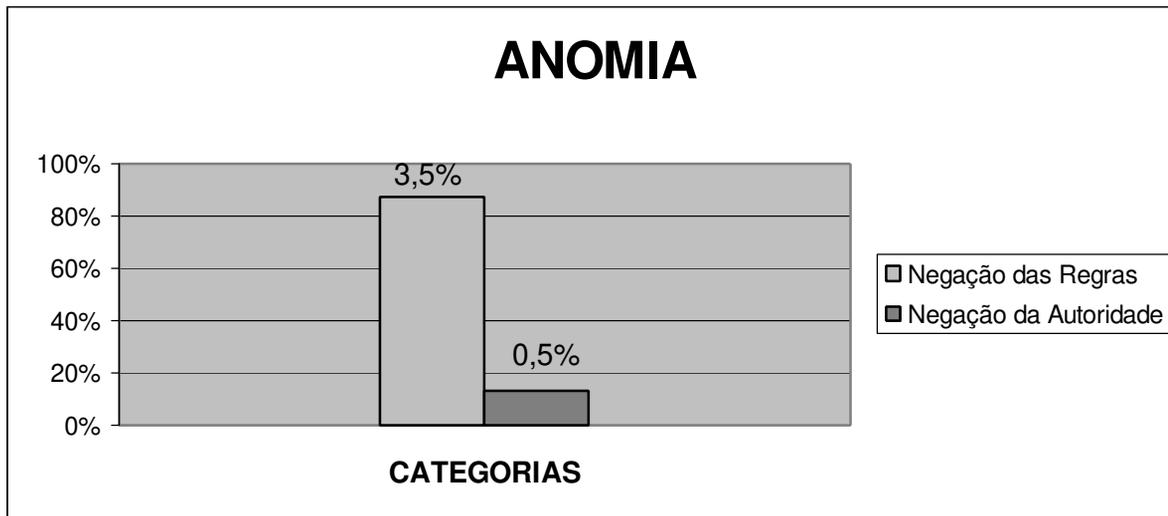


Figura 2: Representação gráfica referente à Categoria Anomia

## ANEXO E

### Gráficos referentes às categorias Autonomia

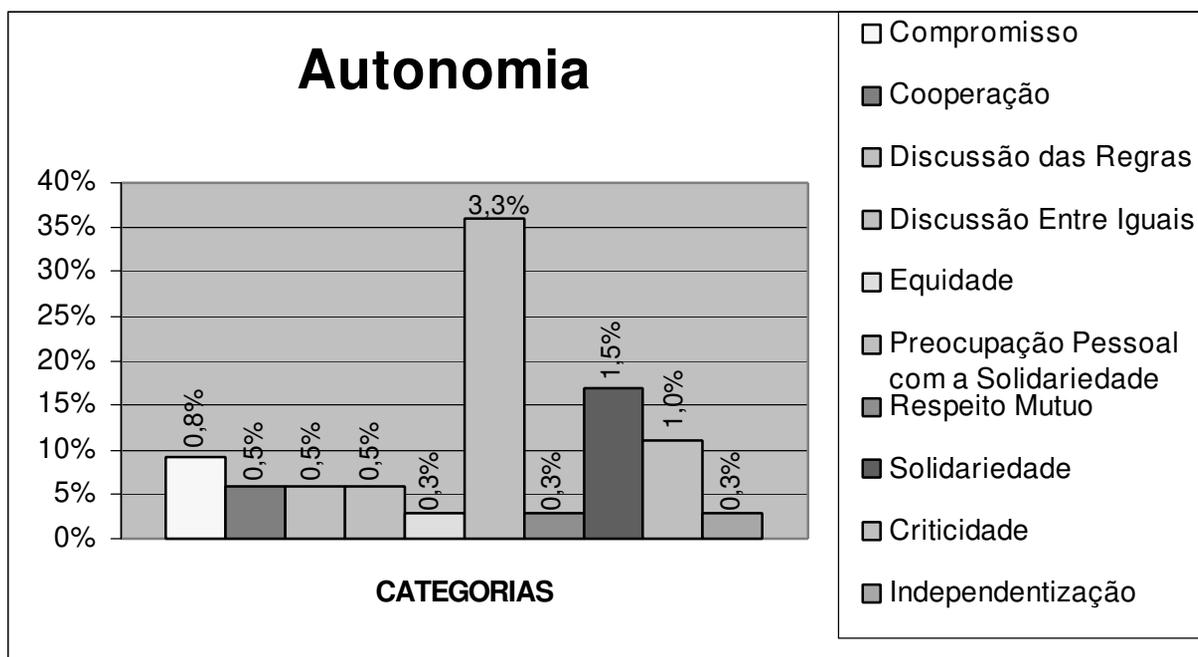


Figura 3: Representação gráfica referente à Categoria Autonomia

## ANEXO F

### Gráfico referente à categoria Heteronomia

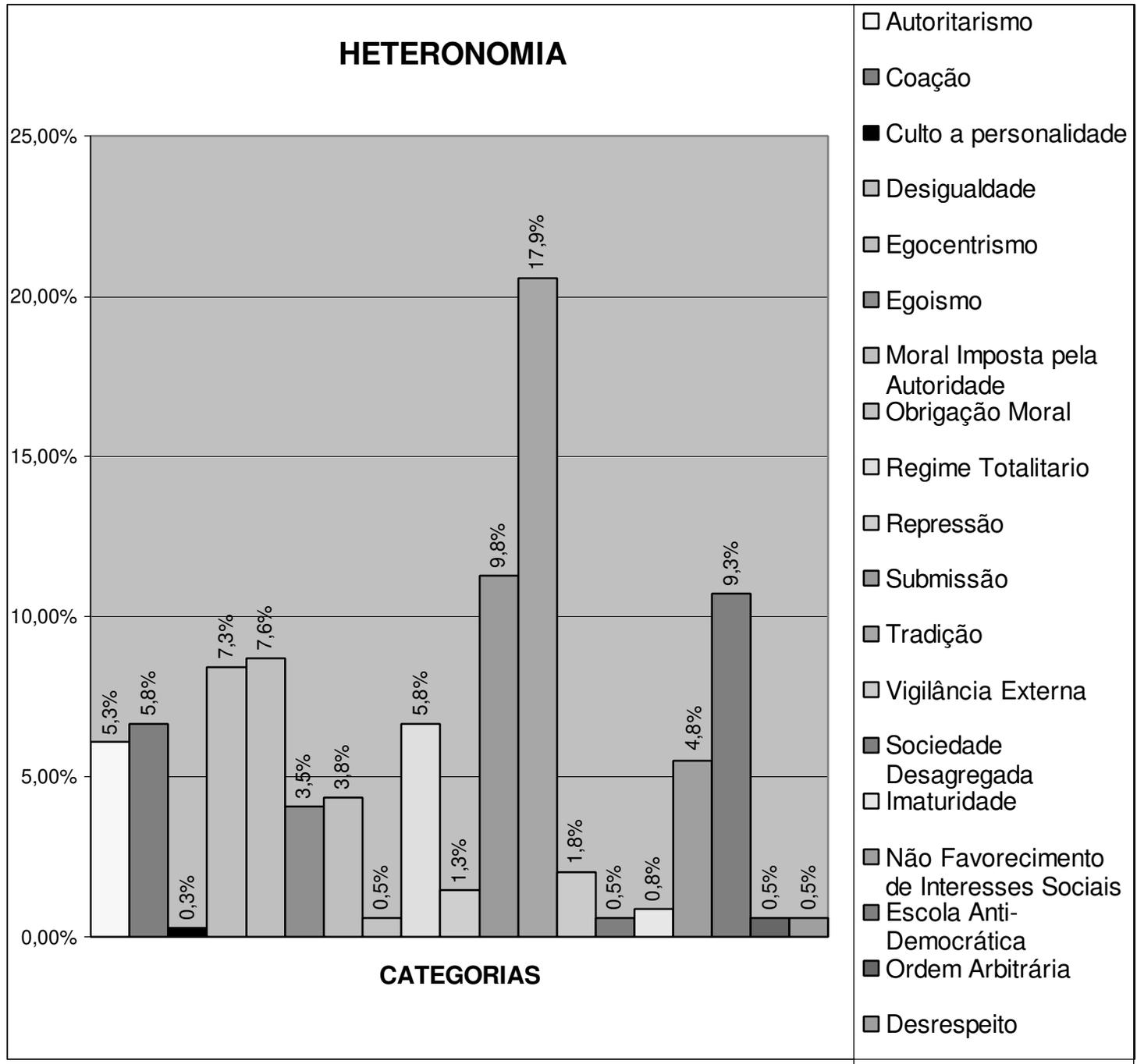


Figura 4: Representação gráfica referente à Categoria Heteronomia

## ANEXO G

### Categorização das Falas Por Sexos

RESPOSTA		SEXO		Total
		F	M	
102 - COMPROMISSO		3		3
	% FALA	100,0%		100,0%
103 - COOPERAÇÃO		2		2
	% FALA	100,0%		100,0%
104 - DISCUSSÃO DAS REGRAS			2	2
	% FALA		100,0%	100,0%
105 - DISCUSSÃO ENTRE IGUAIS			2	2
	% FALA		100,0%	100,0%
106 - EQUIDADE		1		1
	% FALA	100,0%		100,0%
111 - PREOCUPAÇÃO PESSOAL PELA SOLIDARIEDADE		6	7	13
	% FALA	46,2%	53,8%	100,0%
113 - RESPEITO MUTUO			1	1
	% FALA		100,0%	100,0%
114 - SOLIDARIEDADE		6		6
	% FALA	100,0%		100,0%
118 - CRITICIDADE		2	2	4
	% FALA	50,0%	50,0%	100,0%
120 - INDEPENDENTIZAÇÃO		1		1
	% FALA	100,0%		100,0%
201 - AUTORITARISMO		9	12	21
	% FALA	42,9%	57,1%	100,0%
203 - COAÇÃO		7	16	23
	% FALA	30,4%	69,6%	100,0%
204 - CULTO A PERSONALIDADE			1	1
	% FALA		100,0%	100,0%
205 - DESIGUALDADE		21	8	29
	% FALA	72,4%	27,6%	100,0%
206 - EGOCENTRISMO		12	18	30
	% FALA	40,0%	60,0%	100,0%
207 - EGOISMO		9	5	14
	% FALA	64,3%	35,7%	100,0%
208 - MORAL IMPOSTA PELA AUTORIDADE		7	8	15
	% FALA	46,7%	53,3%	100,0%
209 - OBRIGAÇÃO MORAL		2		2
	% FALA	100,0%		100,0%
210 - REGIME TOTALITÁRIO		12	11	23
	% FALA	52,2%	47,8%	100,0%
211 - REPRESSÃO		3	2	5
	% FALA	60,0%	40,0%	100,0%
212 - SUBMISSÃO		20	19	39
	% FALA	51,3%	48,7%	100,0%
214 - TRADIÇÃO		36	35	71
	% FALA	50,7%	49,3%	100,0%
215 - VIGILÂNCIA EXTERNA		4	3	7
	% FALA	57,1%	42,9%	100,0%
216 - SOCIEDADE DESAGREGADA		2		2
	% FALA	100,0%		100,0%
217 - IMATURIDADE		1	2	3
	% FALA	33,3%	66,7%	100,0%
218 - NÃO FAVORECIMENTO POR INTERESSES SOCIAIS		9	10	19
	% FALA	47,4%	52,6%	100,0%
219 - ESCOLA ANTI-DEMOCRÁTICA		16	21	37
	% FALA	43,2%	56,8%	100,0%
220 - ORDEM ARBITRARIA		2		2
	% FALA	100,0%		100,0%
221 - DESRESPEITO		2		2
	% FALA	100,0%		100,0%
301 - NEGAÇÃO DAS REGRAS		7	7	14
	% FALA	50,0%	50,0%	100,0%
302 - NEGAÇÃO DA AUTORIDADE		2		2
	% FALA	100,0%		100,0%
	Total	204	192	396
	% FALA	51,5%	48,5%	100,0%

Tabela 5: Categorização das falas por gênero

ANEXO H

CATEGORIZAÇÃO DAS FALAS\* PAPEL

PAPEL										Total
	Adminis- tradora da Assist. Judiciari- a	Auxiliar de administra- ção	Auxiliar de adminis- -tração Nível 1	Estagiária na área de Assist JJud.	Func. da secretaria	Funcioná- ria da adminis- tração	Professor	aluno	auxiliar de escritório na AJ	
102 – Compromis- so	1		1		1					3
% RESPOSTA	33,3%		33,3%		33,3%					100,0 %
103 – Cooperação	1				1					2
% RESPOSTA	50,0%				50,0%					100,0 %
104 - Discussão Das Regras							1	1		2
% RESPOSTA							50,0%	50,0%		100,0 %
105 - Discussão Entre Iguais								2		2
% RESPOSTA								100,0 %		100,0 %
106 – Equidade					1					1
% RESPOSTA					100,0 %					100,0 %
111-Preocu- pação Pesso- al Pela Soli- diedade			1	1		1	1	8	1	13
% RESPOSTA			7,7%	7,7%		7,7%	7,7%	61,5%	7,7%	100,0 %

113 – Respeito Mutuo								1		1
% RESPOSTA								100,0 %		100,0 %
114 – Solidarieda- dade	5							1		6
% RESPOSTA	83,3%							16,7%		100,0 %
118 - Criticidade			2					2		4
% RESPOSTA			50,0%					50,0%		100,0 %
120 – Independiza- ção								1		1
% RESPOSTA								100,0 %		100,0 %
201- Autoritaris- mo		3	1		1		3	13		21
% RESPOSTA		14,3%	4,8%		4,8%		14,3%	61,9%		100,0 %
203 – Coação	1	3					7	12		23
% RESPOSTA	4,3%	13,0%					30,4%	52,2%		100,0 %
204 - Culto A Personalida- de								1		1
% RESPOSTA								100,0 %		100,0 %
205 – Desigualda- de	4	6	1		1	1	7	9		29

RESPOSTA %	13,8%	20,7%	3,4%		3,4%	3,4%	24,1%	31,0%		100,0%
206 – Egocentris- mo	3	7	1			1	4	14		30
RESPOSTA %	10,0%	23,3%	3,3%			3,3%	13,3%	46,7%		100,0%
207 – Egoísmo		1	1		1		2	9		14
RESPOSTA %		7,1%	7,1%		7,1%		14,3%	64,3%		100,0%
208 – Moral imposta pela Autoridade	1						3	11		15
RESPOSTA %	6,7%						20,0%	73,3%		100,0%
209 – Obrigação Moral			1					1		2
RESPOSTA %			50,0%					50,0%		100,0%
210 -Regime Totalitário		2	2				4	15		23
RESPOSTA %		8,7%	8,7%				17,4%	65,2%		100,0%
211 - Repressão		1					1	3		5
RESPOSTA %		20,0%					20,0%	60,0%		100,0%
212 - Submissão	2	6	1				3	27		39
RESPOSTA %	5,1%	15,4%	2,6%				7,7%	69,2%		100,0%
214 - Tradição		2	1		1		10	57		71
RESPOSTA %		2,8%	1,4%		1,4%		14,1%	80,3%		100,0%

215 – Vigilância Externa		1	1	1			1	2	1	7
% RESPOSTA		14,3%	14,3%	14,3%			14,3%	28,6%	14,3%	100,0 %
216 - Sociedade Desagregada	1		1							2
% RESPOSTA	50,0%		50,0%							100,0 %
217 - Imaturidade		1						2		3
% RESPOSTA		33,3%						66,7%		100,0 %
218 – Não Favorecimen -to por interesses sociais		1					9	9		19
% RESPOSTA		5,3%					47,4%	47,4%		100,0 %
219 – Escola Anti- democratica							9	28		37
% RESPOSTA							24,3%	75,7%		100,0 %
220 – Ordem Arbitrária		1						1		2
% RESPOSTA		50,0%						50,0%		100,0 %
221- Desrespeito		1	1							2
% RESPOSTA		50,0%	50,0%							100,0 %
301 – Negação das Regras		2	2		1		4	5		14

RESPOSTA %		14,3%	14,3%		7,1%		28,6%	35,7%		100,0%
302 – Negação da Autoridade		1			1					2
RESPOSTA %		50,0%			50,0%					100,0%
Total	19	39	18	2	9	3	71	233	2	396
RESPOSTA %	4,8%	9,8%	4,5%	,5%	2,3%	,8%	17,9%	58,8%	,5%	100,0%

Tabela 6: Categorização das falas por papel na instituição

## ANEXO I

### QUANTIDADE DE FALA POR SEXO

	Frequencia	Percentual	Validade	Percentual Acumulado
F	204	51,5	51,5	51,5
M	192	48,5	48,5	100,0
Total	396	100,0	100,0	

Tabela 7: Resumo do número total de falas por gênero

## ANEXO J

### QUANTIDADE DE FALA POR PAPEL NA INSTITUIÇÃO

	Frequencia	Percentual	Validade	Percentual Acumulado
Administradora da assistência Jurid.	19	4,8	4,8	4,8
aluno	233	58,8	58,8	63,6
Auxiliar de administração	39	9,8	9,8	73,5
Auxiliar de administração nível 1	18	4,5	4,5	78,0
auxiliar de escritório na Assist. Jurid.	2	,5	,5	78,5
Estagiária na área de Assist. Jurid.	2	,5	,5	79,0
Func. da secretaria	9	2,3	2,3	81,3
Funcionária da administração	3	,8	,8	82,1
Professor	71	17,9	17,9	100,0
Total	396	100,0	100,0	

Tabela 8: Resumo do número total de falas por papel na instituição