

SILVIA LETÍCIA MUNIN ZANCAN

**A DISCIPLINA DE ÉTICA NA FORMAÇÃO DO
PROFISSIONAL DO DIREITO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE - MS
2007**

SILVIA LETÍCIA MUNIN ZANCAN

**A DISCIPLINA DE ÉTICA NA FORMAÇÃO DO
PROFISSIONAL DO DIREITO**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Professor Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
CAMPO GRANDE - MS
2007**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Prof. Dr. Margarita Victoria Rodríguez

Prof^a. Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro

RESUMO

A reflexão filosófica e a preocupação educativa levam à indagação de como transformar informações em conhecimento, e ao questionamento sobre a construção da sociedade, situando-se inclusive o anseio em responder a pergunta sobre como se constitui a pessoa. Essas são perguntas fundamentais porque questionam sobre as raízes, a razão de ser das coisas. Partindo-se dessa premissa, desenvolveu-se uma pesquisa que objetiva analisar a atuação da Universidade no processo de educação ética dos alunos da graduação em Direito. A educação em ética visa à formação de sujeitos de direitos, agentes sociais, comprometidos com a mudança, participação, transformação e construção duma sociedade verdadeiramente democrática, humana e solidária. Neste processo explicita-se como a universidade, através da disciplina de ética, desperta a consciência do acadêmico de direito para o exercício profissional imbuído de responsabilidade social. Utilizou-se como referencial teórico a obra de Michel Foucault, na última fase de seu trabalho que trata da ética, pois segundo ele: “a ética é um modo de relacionamento do indivíduo consigo mesmo”, ou seja: não se trata de propor um fundamento que volte a legitimar um código (ainda que mínimo), mas de perguntar-se pelo modo como o indivíduo se constitui enquanto sujeito moral de suas ações; supõe aceitar a variabilidade e a diversidade, pensar a ética como criação de e a partir da liberdade, e pensar o sujeito como obra de si mesmo. Utiliza-se a pesquisa documental, em caráter arqueológico, consultando registros de memórias que representam: o histórico do curso de direito no Brasil; o ensino de ética (enquanto disciplina de Graduação do Curso de Direito); e uma revisão bibliográfica acerca das concepções de ética e a formação ética. Por meio de análises arqueogenealógicas, em níveis de articulações implícitas e explícitas, se evidencia as relações de dominação e sujeição presentes em nossa sociedade, que levam a constituição da universidade como instituição disciplinar e do aluno como “agente moral”. Constatou-se que o discurso emergente da ética, frente aos conflitos sociais, contradições e violências intermediadas pelo direito, não se reduzem aos ensinamentos acadêmicos, pois a ética é uma postura individual e coletiva frente aos compromissos com a realidade social, que não se limita à formação, e sim as atitudes pessoais de cada sujeito frente às regras e as normas sociais vigentes, sejam em nome de uma legalidade ou na preservação de valores sociais.

Palavras-Chave: Foucault; Formação ética; Curso de Direito.

ABSTRACT

The philosophical reflection and the educative concern lead us to the inquiry about how to transform information into knowledge and the questioning about the construction of the society, also situating the yearning to answer the question of how a person is constituted. These are fundamental questions because they investigate about the roots, the reason of the things. Starting from this premise, has being developed a research that aims to analyze the university action in the process of the students 'ethical education, who's are going to be graduated in Law. The ethical education aims to form citizens with rights, social agents, compromised on the changing, participation, transformation and construction of a truly democratic, human and solidary society. In this process the university is sets out through it is ethics subject, arouses the conscience of de academic in law to the professional practice imbued with social responsibility. Using as a theoretical referential, Michel Foucault's work which takes place in his latest phase that talks about ethics, because according to him: "ethics is a kind of relationship one ought to have with oneself", in other words, it's not the case for proposing a fundamentals that turns to legitimate a code (even a minimum one), but to ask oneself the way the individual is constituted while morally responsible for his actions; it is supposed to accept the variability and the diversity, to think about ethics as creation of liberty and through liberty, and to think about the individual as self-creation. It is used a documental research as methodology, consulting archives, whose memories represent: the historic of the law course in Brazil; the ethical education (while a subject in the law's graduation course); and a bibliographic revision about the ethical conceptions and the ethical formation. Through the archeogenealogical analyses, in levels of implicit and explicit articulations is highlighted the relationship between domination and subjection presents in our society that leads to the constitution of the university as a disciplinary institution and the student as a "moral agent". Has being noticed that the emergent ethical discourse, in the face of social conflicts, contradictions and violence intermediated by the rights, and are not reduced to the academic teaching, because ethic is an individual and a collective posture in the face of the commitments with the social reality.

Key words: Foucault; Ethical formation; Law course

*A vocês “Giovani Zancan’s”, meus grandes amores!!!
Só não lhes dou o céu, porque ainda não consegui alcançar as estrelas!!!*

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só se fez possível devido à presença material, o apoio emocional e intelectual de algumas pessoas, para as quais rendo aqui minhas homenagens, resguardando a necessária ressalva de haver me esquecido de mencionar alguém, tendo em vista ser traiçoeira a memória nessas ocasiões de muita emoção.

Com todo meu amor, agradeço ao meu amigo, marido e companheiro fiel Giovani Zancan e ao meu filhinho, Giovani Zancan Junior (porque um só é pouco...), cujas existências engrandecem minha vida, por serem exatamente como são, e pelo apoio incondicional que ofereceram para que eu possa continuar buscando vir a ser quem eu gostaria!

Agradeço aos meus pais, pela paciência, pelo patrocínio, empenho e incentivo que nunca economizaram e sempre me ofereceram no que fosse preciso para favorecer a minha educação, e me fizeram ser como e quem eu sou hoje (a maior parte boa, mas em outras tantas ruim, mesmo!).

Meu muitíssimo obrigado a todos os vizinhos, moradores e funcionários diretos ou indiretos do “Edifício Silvia Leticia”, pelo tempo e carinho dispensado ao meu filhinho Giovani Junior, fato este que tornou possível dedicar mais tempo aos meus estudos, com menos sentimento de culpa!

Agradeço ainda ao meu irmão, minhas cunhadas, cunhados, sobrinhas (neta) e sobrinhos, sogro e sogra pelo interesse.

Minhas considerações e agradecimentos profundos à Déborah, Simone, Eloísa, Cristina, Ana Cláudia e Nair, entre outras não menos importantes, que integraram meu “*staff*” particular, pelo apoio permanente à busca de melhoramento pessoal e profissional, sem as quais ficaria muito mais difícil a caminhada.

Meus sinceros agradecimentos aos Drs. Sandro, Eliane, Luís Antônio, Marinho, Andréia Nogueira, André Bonifácio, Tony Pablo, Kátia e Jean, que uma vez alunos, não esqueceram a lição a respeito da importância do contínuo aperfeiçoamento do advogado e do ser humano, e em muito contribuíram para que eu desempenhasse as funções de acadêmica e advogada, se não com todo o êxito desejado pelo cliente, com todo o empenho judicialmente possível.

Agradeço aos Srs. Odemar Góis (*in memorian*) e Valter Nunes (*in memorian*), que me conheceram desde a meninice até a idade adulta, e na minha vida tanto profissional quanto

pessoal sempre me orientaram quando a eles recorri; disseram-me palavras que eu precisava ouvir, apostaram e acreditaram em mim... apesar do meu “jeitinho peculiar de ser”! E com isso fizeram com que eu acreditasse e investisse cada vez mais em mim mesma!

Meus sinceros agradecimentos ao Sr. Dr. Orestes Muniz, pelo brilhante e motivador exemplo que se confirma a cada dia, de que é possível ser um profissional competente e dedicado, um colega prestativo e solidário, e um “homem público” sério e honesto nesta minha terra que eu tanto amo!

Agradeço ao Sr. Jader Maia Marques e à professora Geane Valesca pelo tempo e carinho dispendidos na correção gramatical e ortográfica desta dissertação.

De modo muito especial agradeço ao Professor Tony pela presença constante e pelo incentivo contínuo, sendo verdadeiramente uma luz que ilumina a vida daqueles que têm o prazer de desfrutar da sua presença.

Agradeço imensamente a Srta. Helga Sofia e ao Sr. Roberto Demário Caldas, por terem acreditado e apostado em minha competência e dedicação, sem os quais não teria sido possível a realização desta empreitada.

Lembro ainda, as trocas de idéias e as descobertas compartilhadas ao longo do percurso do mestrado, em especial a dos amigos: Julinda, Elenara, Eudeíza, Fábio, Sílvio, André e Roseane, bem como outros colegas e agregados que se fizeram presentes durante os anos de 2004 a 2007, que eu não enumero para não correr o risco de deixar de mencionar alguém.

Agradeço, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, aos professores com os quais comecei a compreender a pesquisa como modo singular de entendimento da realidade, e às secretárias do Programa Tatiana Calheiros Lapas Leão (nova velha amiga da infância e da maturidade... conte sempre comigo!!!) e Jacqueline Mesquita de Almeida, que sempre me atenderam e apoiaram nas mais diversas circunstâncias, dedicando atenção muito maior do que a necessária, e sempre de forma muito competente.

Com carinho especial, agradeço aos membros da banca, professores Doutores David Tauro (nunca imaginei que o Kuwait fosse tão perto...) e Alda Maria do Nascimento Osório (exemplo constante de delicadeza, integridade e solidariedade humana...), que desde o início desta formação se preocuparam em analisar esta dissertação, tecendo considerações e contribuições, sem as quais o resultado final deixaria muito a desejar.

Agradeço ao Doutor David Moreira por honrar esta dissertação com a presença de um membro tão ilustre e bem conceituado da Universidade Federal do Estado de Rondônia (instituição da qual fiz e sempre farei parte e estimo tanto!) na banca examinadora.

Por fim, e de modo particular, agradeço ao meu “amado mestre”, professor e orientador Antônio Carlos do Nascimento Osório, cuja forma peculiar de se conduzir, e maneira singular de ser e ensinar a ser, me levou a compreender que o aprendizado só pode ocorrer de maneira eficaz e duradoura quando obtido por meio de trocas e muito... muito estudo (sofrimento, insanidade e vinho tinto seco), esforço, superação, dedicação e descoberta, enfim, como exercício solitário a ser compartilhado... espero que ele algum dia venha a se orgulhar muito de mim... porque eu o admiro muito!!!

*A Ética não é uma etiqueta que a gente põe e tira,
é uma luz que a gente projeta para segui-la com os nossos pés,
do modo que pudermos, com acertos e erros, sempre e sem hipocrisia.*
(SROUR, 2000, p. 57).

SUMÁRIO

RESUMO.....	04
ABSTRACT.....	05
APRESENTAÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – FRAGMENTOS DA ÉTICA.....	22
1.1 A Gênese da Ética Foucaultiana e outras intermediações.....	26
1.2 Da Ética, Da Moral e Do Direito.....	35
1.3 A Crise Ética na Sociedade Contemporânea.....	41
CAPÍTULO II – ASPECTOS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	48
2.1 O Mosaico Histórico.....	52
2.2 Análise Didático-Pedagógica.....	61
2.3 O Ensino Jurídico do Brasil na Atualidade.....	64
2.3.1 <i>Condição Atual dos Acadêmicos de Direito</i>	69
2.3.2 <i>Condição Atual dos Professores de Direito</i>	70
CAPÍTULO III – A ÉTICA E O ENSINO JURÍDICO.....	73
3.1 O Ensino Jurídico e o Despertar do Compromisso Ético.....	76
3.2 O Ensino da Ética e a Crise de Valores da Atualidade.....	82
3.3 A Universidade e a Educação para a Ética.....	89
3.4 Formação Ética do Profissional do Direito.....	92
A GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105

APRESENTAÇÃO

São cada vez mais freqüentes as reclamações sobre a falta de ética na sociedade contemporânea. Clama-se por ética na política, nos meios de comunicação, nas profissões, na ciência e na atitude de cada cidadão, independente das condições sociais impostas a sua realidade – e nem poderia ser diferente, posto que a ética mostra-se indispensável à produção da realidade social, servindo como um instrumento de controle e de domínio. O que causa estranhamento em relação a essas questões corresponde, em sua essência, a um estágio delicado que se presencia e que pode ser resumido em uma única palavra: crise.

Vive-se a era da globalização e da chamada sociedade pós-moderna¹ em que se evidencia um desvirtuamento da conduta humana e seus reflexos em gestos de violência, egoísmo e indiferença pelo outro. Essa perda de valores é o que impulsiona o repensar imprescindível acerca da Ética, haja vista que para uma convivência harmônica do indivíduo em sociedade é necessária uma reformulação dos conceitos norteadores do comportamento humano. Nessa esteira, lembre-se que é por meio da Ética que o homem faz uso de sua consciência para apoiar e direcionar suas ações - seja em um caráter positivo ou negativo, almejando o fortalecimento de uma sociedade mais justa ou mais desigual.

Registre-se ainda que a Ética alcança as mais variadas ações do cotidiano, mas um dos terrenos mais afetados pela inobservância dos preceitos da ética tem sido o do trabalho e do exercício profissional, e por essa razão é que nele têm ecoado, mais intensamente, os reclames pelo resgate da ética como premissa maior a balizar os outros campos.

Desse grande escopo da ética, vale atentar-se para o universo profissional da área do Direito, haja vista que a Ordem dos Advogados do Brasil iniciou no ano de 1998 uma campanha de repercussão nacional pela valorização da Ética na Advocacia, buscando o apoio e

¹ O termo pós-moderno será utilizado aqui como forma de evidenciar as rupturas que vêm ocorrendo ao longo de todo o século XX, com relação ao conhecimento: às concepções de sujeito, de consciência e de história, ao primado da razão, que caracterizou o que chamamos paradigma moderno. É, portanto uma crise deste paradigma que possibilitou a configuração de perspectivas ou tendências diversas que seguiram na direção oposta “das tentativas iluministas” de organizar o conhecimento; esta característica fundamental impossibilita a denominação dessas tendências, ou perspectivas, ou condição pós-moderna de escolas: “[...] o que caracteriza esse novo estado da cultura não é propriamente a refutação das noções totalizantes do iluminismo, mas antes, as tentativas de se articular sem apelar para elas. O pós-moderno não é um antimodernismo” - como analisa Veiga-Neto (2002, p. 29) na obra organizada por Marisa Vorraber Costa: Caminhos Investigativos: Novos Olhares na Pesquisa em Educação.

a participação de toda a categoria no aprimoramento de postulados fundamentais à independência e à qualificação da atividade profissional.

Esse recorte – que trata do papel da Ética na área jurídica – deve-se ao entendimento de sua importância para o alcance de uma sociedade mais justa e democrática, considerando-se que a democracia só se efetiva se o cidadão possuir consciência plena de seus direitos e deveres. Desta forma, faz-se oportuno convocar os protagonistas da área jurídica – estudantes de Direito, advogados, promotores, magistrados – para refletirem sobre os seus atos profissionais posto que o compromisso ético dos profissionais do Direito deveria ser desenvolvido por um ensino crítico, questionador, interdisciplinar, dialógico, partindo da realidade concreta, histórico-social que circunda a todos.

É nesse intuito que se molda o presente estudo que pretende contribuir para que o ensino jurídico vigente conduza os acadêmicos de Direito (futuros profissionais) em direção à constituição de um espírito fortalecido, promovendo a formação de indivíduos capazes de intervirem sobre sua realidade, e em relação ao Outro, abertos ao novo, ao diálogo e preparados para desenvolver uma prática fundamentada na argumentação sobre o social.

Nos dizeres de Antônio Carlos do Nascimento Osório (2004, p. 10):

Recuperar essas afirmações significa fazer um exercício denominado arqueogenealogia que funda-se numa proposta de se ampliar o território de reflexão filosófica, até então limitado ao universo da razão pura, aproximando, na medida do possível, o desejo (as lutas para mudanças) e seus desdobramentos (limite de suas operatividades), ampliando, assim, a esfera da subjetividade como ponto de partida de todas as relações do indivíduo e da própria sociedade.

Nesse âmbito, a disciplina de ética teria a pretensão de promover a reflexão sobre a importância da formação de profissionais conhecedores dos denominados Novos Movimentos Sociais (movimento dos trabalhadores rurais sem terra, movimentos sindicais dos trabalhadores, associações de moradores, etc.) como futuras fontes formadoras do Direito e das normas jurídicas.

Essa proposta deve-se ao entendimento de que o discurso jurídico do profissional, egresso do ensino jurídico, deve corresponder a um discurso aberto (daquele que sabe “ouvir”), investido de uma tonalidade ético-social que não impeça a automação da sua dimensão jurídica, no sentido de que seu discurso deveria propiciar a atualização da norma jurídica na exata correspondência aos acontecimentos dos fatos sociais. Em outras palavras, concebe-se que a estrutura do discurso deverá transforma-se num antídoto eficaz contra o

legalismo. Para tanto, deve-se lembrar que o discurso jurídico não deve fundar-se sob o distanciamento de seus participantes, ou destes em relação à realidade – o que geraria uma ruptura entre o profissional do direito e a sociedade em que milita.

No presente contexto a aceção dada à palavra “Ética” corresponde a sua origem etimológica grega *ethos* - que significa caráter, conduta. Embora a conceituação leve à idéia de consciência individual, não há olvidar-se de que todas as atitudes pessoais refletem indubitavelmente na coletividade. Nessa linha, a Ética é responsável por distinguir o “bem” do “mal”, orientando sempre as ações humanas para o lado positivo e coletivo. Ainda a respeito da definição de ética vale lembrar a perspectiva assumida por Acquaviva (2002, p. 27) quando pontua que “a) A Ética observa o comportamento humano e aponta seus erros e desvios; b) formula os princípios básicos a que deve subordinar-se a conduta do homem; c) a par de valores genéricos e estáveis, a Ética é ajustável a cada época e circunstância.”.

Somando-se a esta conceituação, Foucault (1984, p. 219) preleciona que a ética é um modo de relacionamento do indivíduo consigo mesmo, e, por isso, trata-se de uma questão eminentemente prática. Assim, não se trata de propor um fundamento que volte a legitimar um código (ainda que mínimo), mas de perguntar-se pelo modo como se constitui o indivíduo enquanto sujeito moral de suas ações. Assumir essa perspectiva pressupõe aceitar a variabilidade e a diversidade, bem como leva a pensar a ética como criação de e a partir da liberdade e a ver o sujeito como obra de si mesmo - considerando suas posturas frente aos fatos sociais, suas reações oriundas de seu juízo de valores, suas opções, suas escolhas. Em verdade, conforme o autor supramencionado, a consciência do indivíduo não é uma consciência de si sobre si, mas a consciência da sociedade disciplinar agindo sobre ele por meio de sua própria consciência (ética), construída a partir das imposições das relações sociais e práticas culturais.

Diante dessa mínima ponderação sobre o entendimento da ética, percebe-se o quão vasto pode ser o referencial teórico capaz de sustentar as reflexões propostas. Entretanto, há que se ponderar que cada autor possui uma peculiar forma de visão sobre os diversos temas que compõem o amplo tecido social, em especial sobre a ética, daí a necessidade de se optar por uma determinada perspectiva filosófica.

Considerando-se a pertinência de compreender melhor a forma como ocorrem as relações de poder na sociedade, ou como os discursos contribuem para a construção de verdades que impõem normas para o indivíduo, tornou-se indispensável considerar os estudos

do filósofo francês Michel Foucault, cujo pensamento nos pareceu ser o mais atual e adequado neste âmbito considerado, que gira em torno da ética na atualidade.

Considerar a perspectiva assumida por Foucault corresponde a refletir sobre questões da existência humana, compreendendo como as diversas instituições fundadas no aparato da sociedade constituem uma complexa rede de poder e de produção de saber. Para conseguir esse intento foram estudadas, em especial, três das obras do autor, quais sejam: *Microfísica do poder* (2004), *Vigiar e punir* (2001) e *Em defesa da sociedade* (2004). Todos os textos lidos foram fichados, tabulados e descritos a fim de propiciar a organização de um mosaico acerca da construção dos sujeitos que compuseram esse estudo e foram tomados enquanto agentes éticos.

Vale reiterar que se buscou nas referidas obras o referencial para compreender as relações de poder que são exercidas na instituição universitária, através dos seus componentes, de seus dispositivos regulamentadores ou de seus objetivos. Em especial foram explorados os conceitos de arqueologia do saber e de genealogia do poder – os quais são desenvolvidos no percurso dos estudos feitos por Foucault e estão diretamente relacionados à compreensão da formação do saber jurídico no campo da ética e no entendimento sobre como esse saber tem sido manipulado pelas estruturas sociais. Tal procedimento foi realizado por considerar-se que ao compreender ao quê e a quem tal saber estaria servindo também se visualizaria a universidade e a ética inserida nesse quadro de modelagem dos discursos e dos indivíduos e que tem a finalidade de atender aos anseios da sociedade e das estruturas por ela aceitas.

Como primeiro movimento deste estudo, foram realizadas consultas eletrônicas aos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, buscando a produção de conhecimento em nossa temática, especificamente em teses e dissertações. Foi o que poderia ser denominado como um “rastreamento”, com um propósito de seleção, a fim de encontrar relatórios que discutissem a “ética” ou a “disciplina de ética” no ensino jurídico (e suas variantes ou correlatos menos específicos) em especial as que estivessem fundamentadas nos pressupostos teóricos e metodológicos de Michel Foucault, seja referente à arqueologia, genealogia, ou a própria ética.

Esse levantamento mostrou que a temática da “ética” sempre esteve presente dentre os cursos das ditas ciências humanas, sociais e nas áreas da saúde. No entanto, durante as últimas décadas, percebe-se que pouco foi discutido sobre a ética no ensino jurídico, ou

mesmo no exercício do direito, tendo seu estudo sido efetivamente retomado com o advento da reforma da legislação educacional de 2004.

O direcionamento adotado após esses levantamentos contribuiu para que o presente estudo atendesse o objetivo de especificar não só a conceituação de ética, mas atingisse a percepção desta como um instrumento tecnológico disciplinar de formação acadêmica nos cursos jurídicos. Da mesma maneira pôde-se observar as correlações sociais das dinâmicas oriundas entre o saber e o poder em sua institucionalização, usadas como dispositivos reguladores de condutas humanas controladas, apaziguadas.

Nesses pilares, a ética passa a ser considerada como elemento indispensável na formação do indivíduo – tomada em suas dimensões subjetivas, de cidadania, compromisso social, certo e errado. Entretanto, deve-se observar que a ética (no que diz respeito à disciplina curricular) não se restringe a “preparação” do advogado, do professor, do médico, do engenheiro ou das demais categorias para a atuação profissional, mas tem como pano de fundo um exercício conjuntural e coletivo de preparação de agentes sociais, que atuam na ambigüidade e na própria contradição de um mesmo fato social - no caso do advogado, tem-se que com a mesma lei, regra e norma é possível defender ou acusar do mesmo delito em diferentes situações.

É consciente a complexidade que envolve um estudo cujo objeto de investigação é a ética, localizada em uma disciplina curricular específica ou em um curso de graduação determinado. No universo filosófico, se deve deduzir de seus pressupostos, frente a diferentes tendências de pensamentos, as orientações estabelecidas para as condutas de vida. Com isso, a relação da teoria com a prática social são princípios de intermediações defendidos por meio de uma ação que, acima de tudo, é material, concreta e objetiva. A isso se denomina ética, preliminarmente corresponde a uma ética que se consolida e se encaminha no exercício de uma prática social vivida ou descrita.

Segundo Antônio Carlos do Nascimento Osório (1996, p. 08) “[...] ela se desloca do domínio teórico ou até mesmo conceitual para os domínios culturais, sociais e políticos, sofrendo toda a influência das transformações constantes das contradições presentes no interior da sociedade e em cada indivíduo”.

Entendendo que os saberes, enquanto dispositivos teóricos, são fragmentados em regime de ensinamentos, e por sua vez, em disciplinas curriculares denominadas de escolares, é possível considerar que estes saberes nada mais são do que instrumentos estrategicamente moldados em micro-poderes, historicamente constituídos pelas civilizações como mecanismos

de ordenação e valorização cultural. Nesse sentido tem-se que cada disciplina atua como um determinado poder, na medida em que cada campo de conhecimento possui sua própria linguagem (discursos) e os interesses (objetos) que lhes são peculiares, mas acima de tudo, uma verdade apontada dentro de uma totalidade reconhecida como absoluta e, por conta disto, própria ou peculiar, assim como considera Foucault.

Por isso, e diante da complexidade deste tema, esta pesquisa delimita-se à análise da atuação da Universidade, no que tange à disciplina de ética ministrada no Curso de Graduação em Direito, em sua contribuição para a formação ética de seus alunos, futuros operadores do direito instituído.

Para dar suporte a essa análise tomou-se como pressuposto teórico o pensamento de Michel Foucault, como já foi enunciado, em decorrência do vínculo da pesquisadora com o Grupo de Estudos e Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF), vinculado à Linha de Pesquisa: “Educação e Trabalho” do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cursos de Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, (UFMS).

Entretanto, no que tange a esta escolha vale lembrar Veiga-Neto (2004) que considera que, a rigor, não existe um método foucaultiano de investigação, pois não existe uma teoria foucaultiana. É mais adequado falar em teorizações, uma vez que Foucault se valeu da arqueologia “nietzschiana” para realizar suas análises históricas e através dela, pôde explicar o aparecimento dos saberes articulados com as relações de poder.

Assim, tendo como referência os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, a arqueologia foucaultiana nos indica a necessidade de examinar arquivos os quais selecionamos neste estudo, enquanto procedimentos utilizados na pesquisa documental: o histórico do curso de direito no Brasil; o ensino de ética (enquanto disciplina de Graduação do Curso de Direito); e uma revisão bibliográfica acerca das concepções de ética e a formação ética. Por meio das análises genealógicas, em níveis de articulações implícitas e explícitas, evidenciamos as relações de dominação e sujeição presentes em nossa sociedade, que levam a constituição da universidade como instituição disciplinar e do aluno como “agente moral”.

A escolha do curso de direito ocorreu em virtude da formação profissional da pesquisadora, que se tornou intermediadora e facilitadora do acesso às informações analisadas.

No Curso de Graduação em Direito, os parâmetros curriculares nacionais determinam que a disciplina de ética seja ministrada com um viés interdisciplinar, agregando

professores e alunos de diferentes cursos, compartilhando linhas de pesquisas afins, nas áreas de filosofia, ciências sociais, ciências jurídicas, econômicas e da saúde.

Entretantes, Sacavino (2000, p. 44) considera que a finalidade da educação em Ética e Direitos Humanos, na perspectiva da construção da Cidadania e em um processo de democracia participativa e popular, deve ser a formação de sujeitos de direitos e sujeitos sociais que se comprometem com a “[...] mudança, a participação, a transformação e a construção, de uma sociedade verdadeiramente democrática, humana, justa e solidária”.

Consoante o Guia de Estudos de “Educação em Ética, Cidadania e Direitos Humanos”, publicado pelo Projeto do Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Superior (MEC/SESUP) em 2004, a disciplina de ética objetiva fornecer aos acadêmicos o conhecimento e discussão acerca de alguns conceitos teóricos importantes sobre a “Pessoa humana; A justiça; Consciência, liberdade e responsabilidade; Fins e meios; A igualdade; A Formação da Comunidade Humana; Ética e Direito; Funções e Obrigações do Profissional do Direito”, além da abordagem de questões diretamente relacionadas com o estado de Rondônia, desenvolvendo-se em quatro eixos articuladores que devem ser trabalhados conjuntamente e em relação recíproca.

O primeiro desses eixos articuladores se refere à vida cotidiana como referência permanente da ação educativa, seja em nível pessoal ou coletivo, elas são construídas no cotidiano. Portanto, questionar o sentido dos acontecimentos do dia-a-dia constitui uma exigência fundamental para qualquer proposta de educação em Ética, visto que aí se manifestam as lutas e os conflitos diários, bem como está presente a vida que deve ser promovida com dignidade e cada pessoa, grupos sociais, à sociedade como um todo e à natureza.

O segundo eixo articula-se com a proposta de educação para a cidadania. Esta não deve ser reduzida à dimensão jurídico-formal, mas a uma cidadania a ser construída ativamente no dia-a-dia dos sujeitos sociais mediante uma ação político-social transformadora eficaz que precisa fazer-se presente nos diferentes espaços sociais e culturais, incorporando a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social.

O terceiro eixo está intimamente vinculado ao segundo e consiste em construir uma prática educativa dialogada, participativa e democrática, para que se possa superar a cultura profundamente autoritária que ainda se faz presente em nossa realidade.

O quarto eixo da educação em ética é o compromisso com a construção de uma sociedade que tenha por base a afirmação da dignidade de toda pessoa humana, exigindo para

tanto, sua articulação com as problemáticas locais, nacionais e internacionais em relação à ética, cidadania e direitos humanos, para que dessa forma a dignidade humana deixe de ser um princípio abstrato e passe a ser defendido e promovido para todas as pessoas.

Segundo o Guia de Estudos de “Educação em Ética, Cidadania e Direitos Humanos” em 2004, publicado pelo Projeto do Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Superior (MEC/SESUP), a expressão Ética é empregada nos meios acadêmicos com três acepções. Numa primeira acepção faz-se referência a teorias que têm como objeto de estudo o comportamento moral, ou seja, têm-se os entendimentos de que o fenômeno moral pode ser estudado racional e cientificamente, por uma disciplina que se propõe a descrever as normas morais, ou mesmo com o auxílio de outras ciências que sejam capazes de explicar valorações comportamentais.

Um segundo emprego, considera Ética como uma categoria filosófica (parte integrante de alguns pressupostos filosóficos), que têm por objeto refletir sobre os fundamentos da ética na busca de explicação dos fatos morais, da qual ela se constituiria em núcleo especulativo, e reflexivo sobre a complexa fenomenologia da moral na convivência humana (BRASIL, 2004b).

Na terceira acepção, a Ética já não é entendida como objeto descritível de uma ciência, nem tampouco como fenômeno especulativo, ela é vista em seu caráter normativo. Trata-se agora, da conduta determinada pela aplicação de regras morais, manifestadas concretamente pelas atitudes diante do comportamento social. Pode se sintetizar como um determinado grau de qualificação atribuído ao comportamento do homem, enquanto ser em situação material; é o agir consciente daquele que sabe das conseqüências de suas escolhas atitudinais, especialmente quando as normas éticas estão formando o núcleo axiológico da atributividade jurídica (BRASIL, 2004b).

Nesta visão, os valores morais dariam o balizamento do agir, como em valores morais, a Ética seria assim, as atitudes na realização das construções coletivas que sempre serão sociais - explicitadas, pelo reconhecimento do outro como ser de direito, especialmente de dignidade. A compreensão do fenômeno Ética não mais surgiria metodologicamente dos resultados de uma descrição ou de uma reflexão, mas sim objetivamente de um agir, de um comportamento conseqüencial, capaz de tornar possível e correta a convivência, dando-lhe inclusive o aporte estético – a correlação do bom com o belo – ou o inverso, ruim ou do feio, contradições às quais que tem sua base na moral, propagada pela filosofia clássica.

Assim, talvez seja melhor falar numa possível “subjetivação ética”: enquanto forças que tentam fazer o sujeito acreditar que é dono das próprias práticas, como explicita ROSE (2001, p. 143) em “Inventando Nossos Eus”: a relação que temos com nós mesmos é fruto de agenciamentos (entendidos como montagem, combinação, arranjo), que produzem os efeitos do sujeito, define subjetivação como “[...] o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeitos, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles”.

Reforça-se, então, que o presente trabalho não tem a pretensão de solucionar nenhuma “crise da ética” no ensino jurídico, muito menos aplacar suas contradições. O objetivo perseguido durante toda a investigação é analisar as concepções contidas nos discursos empreendidos na disciplina de ética, do curso de direito, a fim de compreender como estão sendo constituídos esses(s) sujeitos(s) futuros operadores das leis, normas e regras sociais ou positivadas.

O presente relatório de dissertação está estruturado na seguinte seqüência: Esta **Apresentação**, tratando das peculiaridades deste estudo, com as quais se justifica a escolha de tema, e são feitos esclarecimentos sobre o aporte teórico em Michel Foucault para fundamentar a análise a respeito de como tem sido educar os acadêmicos de direito para a ética em uma sociedade moderna.

No capítulo I são realizadas articulações e movimentos até contraditórios, que originaram **Fragmentos da Ética**, e da moral, imbricadas ao direito, abordando suas definições, a partir dos pressupostos Foucaultianos, tentando demonstrar a vinculação do pensamento dito enquanto ético exercitando seus contrapontos – os discursos da crise ética que assola a sociedade contemporânea.

O Capítulo II, estudo sobre os **Aspectos do Ensino Jurídico no Brasil**, enquanto condicionantes das principais características da educação universitária, apresenta uma análise histórica do ensino jurídico nacional, percorrendo sobre os principais acontecimentos e regulamentações, desde sua implantação até os dias de hoje, demonstrando a situação atual de acadêmicos e professores de direito, para elaborar uma sucinta análise didático-pedagógica, objetivando evidenciar que a crise do ensino jurídico não é um fato que se esgota em si mesmo, consistindo numa das conseqüências da crise geral pela qual passa o Brasil e o mundo.

O capítulo III, **A Ética e o Ensino Jurídico**, trata das correlações entre ética e o ensino jurídico, destacando a necessidade da disciplina de ética a fim de despertar o compromisso ético-profissional dos futuros operadores do direito, bem como sobre a necessidade do ensino da ética para a superação da crise de valores da atualidade, e o papel que a universidade deve desempenhar nesse quadro de superação e construção do sujeito e sua formação ética profissional.

Por fim, **A Guisa de Considerações Finais**, discute-se que ética e direito estão intimamente ligado entre si, daí poder-se dizer que, se por um lado as transformações necessárias ao ensino jurídico são extremamente complexas, pois as instituições de ensino, os professores e até mesmo os alunos de Direito são fruto de um sistema educacional deficitário que impera no Brasil há mais de um século e meio, por outro elas representam uma inquestionável possibilidade de solução da atual crise de um Direito que se encontra distante da sociedade civil e de suas necessidades.

CAPÍTULO I

FRAGMENTOS DA ÉTICA

Hoje vivemos sob um regime dito “democrático de direito” em nosso país e nas universidades viceja a “liberdade de expressão”. Observa-se que o “Poder Social Organizado” ampara os indivíduos em sociedade por meio de normas estabelecidas (ou não) de forma que se faz necessário um Direito regulamentado e atuante, a partir do qual sejam feitas concessões ou mediações acerca daquilo que culturalmente entende-se como justiça, solidariedade, paz, segurança e ordem enquanto valores plenamente realizáveis, por meio de uma conduta ética ou não ética, diante das relações estabelecidas nas redes agregadas do biopoder.

Nesse contexto é natural que se atribua à escola a responsabilidade pela promoção da cidadania, isso porque se convencionou a crença de que a ética pode ser ensinada - o que é falso, pois as origens do pensamento ético estão calcadas nos pilares culturais e sociais, nas contradições dos movimentos sociais, da discussão entre o certo e o errado, o bom e o mal. Apesar disso, a responsabilidade conferida a educação formal é grande e quando se considera que para a existência de uma sociedade entendida como organizada a fundamentação se dá pelo Direito, entende-se a relevância social do ensino da disciplina de ética nos cursos jurídicos - discutindo a própria existência do Direito ao passo que forma o espírito crítico dos educandos através da reflexão sobre o punir ou não.

Ainda que esta visão seja reducionista, há que pensar que é por meio do ensino da ética nos cursos jurídicos que o Direito se perpetua e evolui entre os integrantes do meio social, visto que no cotidiano desta dinâmica pedagógica se realizam confrontos com infindáveis situações que exigirão um mínimo de formação individual capaz de orientar o profissional do direito na escolha pelo justo.

Uma vez que se reconheçam as relações jurídicas como formas específicas de se orientar e disciplinar as relações sociais, torna-se necessário rever a história dessas relações como fator indispensável ao atual sistema educacional do ensino da ética nos cursos de formação jurídica, como condição hábil a recolocar o Direito em situação de solucionar os conflitos sociais.

Em Direito, quando se fala em Ética jurídica, o termo é tomado como equivalente de ética profissional, ou seja, a Ética jurídica corresponde a um conjunto de regras de conduta que se coadunam à atividade jurisdicional, visando à boa prática dessa função, bem como a preservação da imagem do próprio profissional e de sua categoria. É, dessa forma, um tipo específico de avaliação ou orientação da prática jurídica que se encontra paralelo à orientação determinada pelas normas processuais e pelas normas objetivas de Direito, e para a qual também se pode conceber certa forma jurídica de codificação - códigos de ética, e também certa forma de sanção - tribunais de ética. A Ética jurídica é, portanto, formulada a partir da prática do profissional do Direito.

Em relação à obrigatoriedade das normas jurídicas e à sua eficácia, enquanto condições materiais de promoção da socialização e autonomia dos indivíduos segregados por ordens sociais e jurídicas excludentes, estas são concebidas de duas formas: uma delas é a coatividade da sanção (eficácia heterônoma enquanto aplicação sancionatória potencial) e outra é o assentimento subjetivo dos indivíduos, instituições e organismos da sociedade civil no tocante ao conteúdo ético-político da ordem jurídico-social (eficácia enquanto observância autônoma e voluntária), que consiste na prestação jurisdicional mais duradoura e profícua.

Com essa concepção, não se pode falar de uma moral em geral, à margem do processo histórico concreto. Assim, por exemplo, o sistema econômico pelo qual a força de trabalho é vendida como mercadoria e em que vigora a lei da obtenção do maior lucro possível, representa uma moral egoísta e individualista, que satisfaz o desejo do lucro. Tal sistema é representativo de um tipo de sociedade onde predomina o ter sobre o ser e na qual “O culto ao dinheiro e a tendência a acumular maiores lucros constituem o terreno propício para que nas relações entre os indivíduos floresçam o espírito de posse, o egoísmo, a hipocrisia, o cinismo e o individualismo exacerbado”. (VÁZQUEZ, 1975, p. 36):

Saliente-se que toda cultura e sociedade instituem uma moral composta por valores relativos ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido e à conduta correta ou incorreta, válidos para todos os seus membros. É comum também que a forte hierarquização da sociedade torne as diferenças entre classes mais profundas e acabe por desenvolver critérios e valores diferenciados para os membros dessas classes. Entretanto, deve-se reiterar que a existência da moral não implica a presença de uma ética, enquanto entendida também como uma determinada filosofia moral, com mecanismos que possibilitem refletir, discutir, problematizar e interpretar os diferentes significados dos valores morais.

As questões Socráticas, que inauguraram a ética ou filosofia moral, já definem o campo em que os valores e obrigações poderiam ser estabelecidos ao se determinar o seu ponto de partida, qual seja: a consciência do agente moral. Assim, “É sujeito ético moral somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais”. (CHAUI, 1997, p. 341).

A volta à antiguidade revela também que, para os gregos, era inconcebível a idéia de ética desvinculada da comunidade política (pois consideravam a *polis* enquanto comunidade dos iguais, sendo que a essência humana encontraria na Cidade sua mais alta realização), embora esta ética nunca estivesse disponível a todos.

Nessa linha, retoma-se Aristóteles, na *Ética a Nicômaco*, que subordina o bem do indivíduo ao Bem Supremo da *polis*. Assim, o vínculo interno entre ética e política implica que as qualidades das leis e do poder dependem das qualidades morais dos cidadãos, como também da Cidade dependem as virtudes dos cidadãos. Destaca que somente na Cidade boa e justa os homens podem ser bons e justos, e somente homens bons e justos são capazes de instituir uma Cidade boa e justa.

Em consonância com a visão aristotélica entende-se que hoje se tem um Estado (Cidade para Aristóteles) organizado a partir de determinantes jurídico, político e ideológico que não privilegiam o florescimento da justiça social, pois os homens que a instituíram não foram bons e justos.

Quando Aristóteles (2001, p. 18) define na *Ética a Nicômaco* deixa claro que é “[...] a política como a ciência suprema e arquetônica por excelência e que determina quais os saberes necessários para as cidades e que tipos de saberes cada classe de cidadãos deve possuir”. Assim, o filósofo expõe de forma irrefutável os parâmetros, válidos até os dias atuais, que postulam a política como a ciência que decide o que deve saber cada cidadão na classe a que pertence. Dessa forma, o poder político que legisla se consagra como o centro decisório do como deve ser a ética de cada classe de cidadãos determinando a educação que cada cidadão deverá receber.

Infere-se que é pelo conhecimento propiciado pelas noções de filosofia moral que o indivíduo pode buscar a realização de projetos pessoais que podem ser gratificantes, desde que assentados sobre uma esfera moral sempre em crescimento. Assim, o estudo da *Ética* pode priorizar concepções fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades éticas do indivíduo que será objeto dessa educação.

Assim, entende-se que ao optar pela conceituação de Ética como a ciência do fim para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos meios para atingir tal fim, deduzindo tanto o fim quanto os meios da natureza do homem, o caminho a ser seguido aponta para a necessidade do autoconhecimento. Por outro lado, quando se entende Ética como a ciência do móvel da conduta humana que procura determinar tal móvel para disciplinar essa conduta, a abordagem deverá tomar uma linha de compreensão das influências e das forças que determinam o indivíduo. (ABBAGNANO, 2000, p. 380).

Essas diferenças de entendimento ocorrem em função de o terreno da Ética constituir-se no espaço da reflexão filosófica, definida como reflexão crítica e sistemática a respeito dos valores da ação humana. Tais valores não podem ser vistos como significações estáticas, pois na história das civilizações os valores estão em constante mutação. Numa mesma cultura ocorrem mudanças de valores como também valores diferentes predominam nas variadas culturas sendo esta sua expressão peculiar. Ou seja, a Verdade, o Bem e o Belo são valores construídos socialmente e, para compreendê-los, há que se buscar seus fundamentos, bem como observar os interesses sobre os quais se assentam.

Vale ressaltar que toda sociedade possui seu *ethos* ou conjunto de *ethos* que conferem uma expressão própria àquela organização social. Quando se analisa a etimologia da palavra *ethos* (do grego = costume) é inevitável à associação a idéia de criação cultural, pois não há costume na natureza. Ou seja, são os homens que estabelecem um valor para todo tipo de ação humana, e isso ocorre na relação direta com os outros homens.

Deriva daí que o domínio do *ethos* encontra-se no campo da moralidade, onde se determinam os deveres pela reiteração das ações e da significação a elas atribuídas. A ética se apresenta, então, como uma reflexão crítica sobre a moralidade e a ela cabe a função de procurar revelar os valores, buscando sua consistência no indivíduo. Por isso, a ética não se confunde com a moral, pois os critérios da moral visam conduzir à ação e os da ética pretendem fazer juízos sobre essa ação, numa busca constante de dar sentido a essa ação, através de um juízo crítico, procurando o fundamento do valor que motiva o comportamento, levando sempre em conta a historicidade presente no interior desse valor.

A ética é o fundamento da moral, o alicerce dos valores, é o parâmetro estabelecido pela sociedade para que as ações dos indivíduos não se degenerem em práticas desagregadoras e dificultantes do convívio social. Quanto mais o ser humano disponibiliza de mecanismos de interferência na natureza, alterando as estruturas de interesses da sociedade,

mais a ética é solicitada para regular as formas de convivência social ocorrendo por meio dos diferentes processos de institucionalização.

As instituições escolares, independente do nível de formação dos agentes sociais, vivenciam uma crise decorrente do impasse entre interesse individual e necessidade de convivência em sociedade. As configurações da ordem social clamam maior tolerância com a diversidade, menos padronização de desempenhos e maior flexibilidade de tantos outros aspectos que caracterizam a chamada sociedade do conhecimento.

A tradição da filosofia ética não é dada como um todo unificado. A moral judaico-cristã se formou em virtude de uma espécie de “escola” de fontes pagãs. Múltiplas mudanças afetaram não só os códigos que regulam a conduta, mas a concepção mesma de ética, suas questões centrais, o que a ética supõe verdadeiro sobre o homem e as classes de relações que ela supostamente tem com a religião, com a ciência, com a política e com o direito.

Para Foucault (1984, p. 219), a ética é um modo de relacionamento do indivíduo consigo mesmo, assim sendo, trata-se de perguntar-se pelo modo como se constitui o indivíduo enquanto sujeito moral de suas ações. Concentrar-se na ética e não na moral significava propor as questões das práticas formadoras do indivíduo na relação com o saber, com a política e com o direito moderno. Estudar sua obra corresponde a refletir sobre questões da existência humana, compreendendo a maneira como as diversas instituições vão se constituindo dentro do seio da sociedade e acabam por se relacionar a uma complexa rede de poder e de produção de saber, o que nos leva a analisar a seguir a gênese da ética elaborada por Foucault.

1.1 A Gênese da Ética Foucaultiana e outras intermediações

A relação entre pensamento e modo de se pensar e se constituir enquanto agente moral é o foco central dos estudos foucaultianos sobre o tema antropológico na filosofia crítica de Kant. Esta questão orientou o trabalho empreendido por Foucault, no que ele chamou de tentativa de análise da penalidade a partir das técnicas de “governo” dos indivíduos, as quais fizeram da criminalidade tanto um objeto de saber como um modo de ser. O filósofo perguntava se o exercício do poder não se ocultava sob a ordem jurídica tradicional e para responder a tal questionamento passou a analisar a constituição histórica e material dos

sujeitos. Assim, ao invés de conceber o sujeito a partir de sua condição política, ele analisou a “produção” do ser.

É importante lembrar que para Foucault, pensar sobre ética equivale a estudar as práticas de si tomado em sua esfera própria para, a partir desse espaço, indagar sobre o lugar das referidas práticas em uma dada sociedade. Atente-se que essas práticas de si podem ser aproximadas da concepção de Wittgenstein acerca das formas de vida ordinárias em que aquilo que se dá como subjetivo procede de práticas comuns (públicas) transformáveis.

Para compreender melhor a perspectiva de Foucault acerca dessas práticas de si, deve-se ter em mente que o referido filósofo questiona o porquê da adoção de uma posição por dada sociedade e os motivos pelos qual essa cultura recoloca a questão do ser ético do indivíduo, censurando no “Cuidado de Si” a idéia do individualismo, utilizado para esclarecer em diferentes épocas fenômenos diversos.

Foucault diz que se deve distinguir as práticas de si (que atribuem ao indivíduo à posição de objeto de saber e de ação), do valor que se atribui ao homem em determinados grupos dos quais é membro, do valor atribuído à vida privada ou familiar no seio da burguesia do séc. XIX. Foucault distingue a liberdade individual entre os gregos e a “[...] chatice mais ou menos derivada de Hegel, segundo a qual a liberdade do indivíduo não tem nenhuma importância frente à nobre totalidade da República” (RAJCHAM, 1989, p. 02).

Tecendo considerações sobre o processo pedagógico, o estudioso afirma que este tem sido usado para ajudar a afirmar verdades e marginalizar mentiras no campo educacional, ou seja, considera que os discursos contribuem para a “construção” de verdades que impõem leis, normas e regras para o indivíduo. Trata assim de mostrar que a escola atende a disciplinarização, à manutenção de uma ordem de relações de poder, trabalhando numa ótica favorável aos interesses de um modelo econômico, como o que vige atualmente.

Segundo Machado (1988), a arqueologia do saber desenvolvida por Foucault é uma história não descritiva e conceitual sobre a elaboração dos saberes; é uma busca pela explicação sobre a formação dos saberes, sobre as mudanças que vão sofrendo e os efeitos que vão se criando, bem como sobre as maneiras como vão sendo manipulados pelas estruturas de onde se originaram - aceitação, apropriação e reprodução, ou marginalização.

Quanto a esse procedimento investigativo, vale registrar que Foucault (apud PETERS, 2000, p. 98) analisou os arquivos “[...] a fim de perceber as regras que definem os limites e as formas como se processam a apropriação do discurso, sua divulgação, memorização e reativação numa certa sociedade num certo tempo, valorizando suas condições

de existência”. Tal análise por ele empreendida não pretendia diferenciar os discursos segundo uma tipologia capaz de ordená-los em campos de caracterização, determinados por uma tradição histórica, de acordo com seu conteúdo. Ao contrário de fazer uma hierarquização tipológica, ele considera igualmente todas as manifestações de discursos, valorizando as notícias, os diários, poesias e poemas, as crônicas e correspondências - enfim, tudo o que, de uma ou outra forma, representa a “[...] descrição de uma verdade experimentada por alguém” (MACHADO, 1988, p. 82).

Por ter essa macro-visão, Foucault considera que os discursos são conjuntos de acontecimentos que possuem materialidade, ou seja, criam realidades, transformam e recriam o mundo constantemente, sendo feitos para obedecer e fazer obedecer. Ou seja, Foucault estudou o discurso enquanto prática que tem funcionalidade, se efetiva e produz alguma coisa na sociedade, destina-se a ter um efeito e obedece a uma estratégia. (DOSSE, 1993). Nessa perspectiva entende-se que a linguagem dá ordens à vida através de seu enunciado, sua palavra de ordem, e deste modo é que também se processa a apropriação do discurso da ética que se faz presente no curso de Direito.

Ainda sobre a arqueologia vale considerar que ela se constitui em uma espécie de atividade histórico-política que soluciona o questionamento sobre como os saberes aparecem e se transformam, dando lugar ao conhecimento, que é uma ordem do resultado, do acontecimento, sendo que por trás de todo o saber, de todo conhecimento, está em jogo uma luta de poder.

Em se tratando de poder, deve-se registrar que não está ausente do saber na perspectiva foucaultiana. O melhor exemplo disso está na escrita (ILLICH, 1990), considerando-se que o discurso escrito revelará o sentido que o intérprete lhe deseja atribuir. Ressalte-se que as formas de conhecer, pensar e sentir são condicionados pela época, cultura e circunstâncias, isto é, elas dependem dos discursos proferidos e das práticas sociais vividas pelos membros de uma determinada coletividade – é nesse espaço que se pode atentar também para a força do ensino da ética, em especial na formação do sujeito operador de direito.

Considerando-se as práticas vivenciadas por grupos sociais, deve-se considerar o que Foucault (2004b) chama de formações discursivas, as quais, com suas regras, constroem redes de significação transitórias na subjetividade das pessoas. Ele considera que são essas formações discursivas que, ao mesmo tempo, liberam e restringem o campo e as condições de

funcionamento do discurso, enquanto fonte de sentido, gerador de idéias, conceitos e valores, e o lugar da dispersão do sujeito extravasada no processo enunciativo.

A fim de compreender esse funcionamento, Foucault utiliza-se da chamada arqueologia do saber a fim de dissecar as regiões (geográficas, históricas, políticas e sociais) em que os saberes são originados e perceber como as peculiaridades dessas regiões interferem na sua produção. Com isso o filósofo visa compreender o processo de criação das verdades ao longo da história, mostrando como essas verdades se tornaram universalizadas ao mesmo tempo em que verdades locais, veiculadas por saberes não oficiais, acabaram marginalizadas e tratadas como mentiras. Ou seja, “[...] a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local” (FOUCAULT, 2004a, p. 172).

Nessa busca pela compreensão das relações de saber, Foucault veio indicar as formas de dispositivos de poder que estiveram presentes na gênese das Ciências Humanas. Pode-se dizer que a análise genealógica realizada por ele tem como ponto de partida a questão de que o poder produz saber, que poder e saber estão diretamente implicados, e de que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Na busca de explicações para a relação entre discurso e estrutura de poder Foucault depara-se com as instituições e passa a investigar a função delas na regulação da vida dos indivíduos. Percebe que as instituições somam-se à tradicional ação normatizadora exercida pela igreja na sociedade ocidental e colaboram para a elaboração de novos saberes que contribuem para encorpar os discursos disciplinadores da conduta social.

Assim, pontua que as prisões, escolas, igrejas, fábricas, orfanatos, asilos, quartéis, hospitais, são instituições reconhecidas e valorizadas pelas pessoas por suas visíveis finalidades positivas: tratar os doentes, ensinar os jovens e punir os criminosos. Entretanto, tais instituições desempenham um papel de controle sobre os membros da sociedade, pois estabelecem práticas fundamentadas em certos discursos assimilados como verdadeiros e colaboram para a elaboração de novos saberes sobre os discursos normatizadores da sociedade.

Observa ainda que nessas instituições nasceram as práticas de poder manifestas em forma de exame, disciplina, biografia, confissão. A análise desse poder e desses instrumentos disciplinares representa uma genealogia das relações poder-saber, trazendo seu passado até o presente, desnudando o seu constitutivo, que até hoje nos forma.

O que Foucault observa é que as relações de poder disciplinar são desempenhadas através de mecanismos e técnicas que tem por objetivo ordenar a multiplicidade dos grandes coletivos que elas administram. Isso ocorre porque é por meio de uma força coletiva “disciplinada” que os indivíduos mantêm o aparelho funcionando, pela combinação de suas diferenças úteis.

Deve-se ressaltar que a tecnologia disciplinar se preocupa em olhar aquilo que à primeira vista parece insignificante, coisas pequenas, detalhes. Ou seja, a disciplina produz, a partir do poder que exerce sobre os corpos, uma individualidade celular, orgânica, genética e combinatória, através da construção de quadros, da prescrição de programas, da imposição de exercícios e da organização de táticas e técnicas. Assim considera Foucault (2001 p. 145-146):

[...] A técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso. Assim, realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma quantificação. [...] serve para economizar o tempo da vida, para acumulá-lo de uma maneira útil, e para exercer o poder sobre os homens por meio do tempo assim arrumado. O exercício, transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, [...] tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar.

Nesse sentido os profissionais egressos dos cursos de graduação em direito são frutos de verdades oriundas de um poder social (possibilidades relacionadas ao mercado de trabalho – essencialmente concursos públicos com salários razoáveis) que os faz quando do exercício dessa função pública, reconfigurar o poder institucional (atividade exercida) em diferentes teias de outro poder. Aqui então, a ética assume outra condição e as tecnologias possíveis de exercer um poder se constituem numa verdade relativa.

Na perspectiva foucaultiana, os dispositivos e as respectivas tecnologias disciplinares têm seu lado negativo, intencional, cruel, desumano, repressivo. Contudo eles devem ser pensados em suas positivities, dado que são produtivos, polivalentes, criadores de práticas e de instituições, produtores do sujeito. Assim, trata-se de pensar as tecnologias disciplinares para além das oposições liberação e repressão, analisá-las no curso da história, sendo elas datáveis, provisórias, plurais e interligadas. (FOUCAULT, 2001, p. 145-146).

Segundo Foucault, o poder não pára de questionar, de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, a profissionaliza, a recompensa. Um exemplo disto é o

Panóptico² que alerta sobre a importância da vigilância hierárquica, controle e correção como “dispositivos” que agem pelo efeito de uma visibilidade geral ou pelo jogo do olhar. Os métodos de vigilância são formas de coerção estabelecidas pelo poder com a finalidade de impor, pela via da disciplina, as verdades que são interessantes. Tais métodos cerceiam toda e qualquer manifestação corporal e ritualizam a disciplina até que ela se instale simbolicamente dentro do vigiado - assim dá-se o exercício da lei.

A grande contribuição do filósofo reside na percepção de que o poder garante a ordem e o desenvolvimento da sociedade, contudo não é propriedade de algo ou de alguém, mas é exercido numa rede de micro-poderes que permeiam toda a sociedade. Esses micro-poderes têm seus efeitos manifestos nas práticas e discursos que se originam sob sua influência, e os homens utilizam-se deles para controlar as ciências, para gerenciar os discursos e garantir a auto-preservação do próprio homem e sua sociedade instituída. É neste sentido se estabelecem as leis, as regras e as normas.

Vale ressaltar que o poder disciplinar se caracteriza também pela distribuição ordenada das atividades dos indivíduos num tempo controlável, com táticas combinadas tais como: o horário, a elaboração temporal do ato, a utilização exaustiva do tempo. Assim, entende-se que é por meio da tática de vigiar que a sociedade disciplinar estabelece a padronização, determinando o que é positivo ou negativo nos comportamentos por comparação e classificação, inscrevendo nos corpos características, valores, estágios nos quais se busca o tempo todo, o ponto de referência. É nesse vácuo que surgem os delitos passíveis de condenação ou absolvição.

Deve-se enfatizar que o espaço trabalhado pela disciplina informa sobre os indivíduos não só pela “visibilidade” que organiza, mas também pelo que o próprio espaço consegue registrar como informação codificada. Isso ocorre porque o objetivo central é utilizar esses corpos como “modelos” capazes de fixar a subjetividade, fabricando diferenças que permitam reconhecê-los para manejá-los. Desta forma, é por meio dos discursos de verdade que ocorre a maior fabricação das disciplinas pelos quais se estabelece uma classe social, uma sexualidade, uma idade cronológica, leis e normas a cumprir, uma pertença afetiva, entre outros. São esses os instrumentos de que o poder se serve para docilizar os corpos, para fazer de cada um, um “sujeito-sujeitado”.

² Para Foucault (2003, p. 87), “[...] o Panóptico era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Na torre central havia um vigia que conseguia ver tudo sem que ninguém pudesse vê-lo. Para Bentham essa arquitetura podia ser utilizada por uma série de instituições para examinar, vigiar e punir”.

Considere-se ainda que o desenvolvimento da genealogia do poder se justifica pela necessidade de desmascarar as relações entre saber e poder (legitimadores coexistentes e indissociáveis) como forma para se conquistar a liberdade, combatendo essa relação perniciosa que criava uma ordem dominada por uma estrutura baseada em certos discursos científicos (FOUCAULT, 2004a). Assim, “[...] a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita (pela arqueologia), ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade”. (FOUCAULT, 2004a, p. 172).

Diante dos estudos de Foucault sobre a arqueologia do saber e a genealogia do poder pode-se inferir que o saber e o poder se integram e interagem de forma uníssona e indissociável: “Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (FOUCAULT, 2004a, p. 23), ou seja, “[...] todo ponto de exercício de poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. (...) E, em contrapartida, todo saber assegura o exercício de um poder” (MACHADO, 1988, p. 199). Assim, para garantir o equilíbrio, para manter a harmonia nessa simbiose, as diversas instituições que exercem diferentes tipos de serviço às estruturas de poder desenvolvem certos métodos e estratégias voltadas ao controle daqueles que vivem ou estão sob seus cuidados - as tecnologias ou dispositivos disciplinares (SÁ, 2002).

Além disso, lembra-se que é através de práticas controladoras do corpo, das vontades e dos pensamentos que o processo educacional normatiza e enquadra os indivíduos, tornando-os dóceis e úteis para as estruturas de poder e para a ordem vigente. Por outro lado, não há olvidar-se que para aqueles que não se submetem ao julgo, reserva-se alguma forma de penalidade, que servirá para fazê-los refletir sobre suas ações e, quem sabe, levá-los a uma mudança em suas condutas (FOUCAULT, 2001). E tudo isso se dá em nome de um valor estabelecido e de uma ética normatizadora.

Em relação à questão específica da universidade, deve-se pontuar que o papel desta fundamenta-se no desenvolvimento de práticas normatizadoras dos indivíduos e que para evitar o impacto negativo da expressão exercício de poder, utiliza do termo autoridade como legitimador da supremacia do professor sobre os alunos. Nesse aparato é o professor o encarregado de contribuir para moldar o educando, fazendo-o crescer ou adequar-se moral e intelectualmente. Lembra-se que nos casos em que a ordem pré-estabelecida, ou a disciplina, é interrompida ou perturbada há sempre presente a figura do poder coercitivo encarregado de reprimir os infratores, agindo sobre eles com rigor e fazendo-os voltar à conduta socialmente desejada (MARSHALL, 2000).

Mas a dominação exercida pelo professor não o torna livre ou autônomo, ao contrário. Ele está igualmente sujeito às normas de conduta e também sofre vigilância constante por parte de seus superiores hierárquicos, de seus colegas e também dos pais de seus alunos (DEACON & PARKER, 2000). Assim sendo, tem-se na universidade um espaço onde a disciplina assume um papel essencial, até mesmo para evitar que o potencial inato que ela possui, e que fica adormecido segundo a vontade das estruturas de poder onde ela está inserida, não venha a explodir e criar transtornos à ordem que ela deve servir.

O modelo de universidade que se tem hoje inicia no momento em que a tecnologia e a ciência começaram a se desenvolver, mediante a nova visão de mundo trazida pelo Iluminismo no séc. XIX. Nesse mesmo período a pedagogia começou a se organizar e, com isso, a educação, que se queria como instrumento de universalização da racionalidade e das ciências, passou por um procedimento de reorganização, criou uma estrutura complexamente sistematizada, lançando as bases para uma abordagem científica mais racional sobre a realidade. A nova realidade (tecnológica, científica e econômica) provocou mudanças nas relações de poder, na concepção de Estado e na economia e essas mudanças acabaram por demandar uma nova forma de se oferecer a instrução superior que deveria se compatibilizar com as necessidades do novo momento e garantir uma formação adequada aos educandos - mediante a exposição de discursos hierarquicamente subordinados, impostos por uma rígida disciplina, para moldar não só o potencial intelectual do educando, mas sua própria moralidade.

Com o objetivo de garantir a boa ordem em seu interior, as escolas desenvolveram rígidos códigos disciplinares que foram impostos aos alunos a fim de calarem-se as vozes da rebeldia. Assim, cria-se no jovem um comportamento adequado não só às expectativas da universidade, mas também de acordo com aquilo que a sociedade esperava dele. Ou seja, a escola encarrega-se de formar um sujeito “bom”, com uma “conduta reta” e “íntegra” frente aos seus pares, dono de uma moral ilibada, dedicado ao trabalho e à família. Busca-se extirpar os males dos vícios, da vadiagem e da imoralidade, garantindo, assim, o oferecimento de trabalhadores aptos para o mercado – surgem do processo de escolarização pessoas pacíficas e dóceis, incapazes de contestar a ordem apresentada a elas.

Nessa ótica, fica clara a função disciplinadora da escola que se mostra como responsável pela preparação dos indivíduos para viverem em sociedade - cabe a ela garantir o ensino das “boas letras” e da “virtude” (VARELA, 2000, p. 88). É para atender a esse objetivo que se desenvolveu uma complexa estrutura educacional - voltada para contemplar as

necessidades dos educandos, mas principalmente para atender aos interesses impostos pelo poder vigente, estabelecendo através da escola uma ordem de cunho ético-dominante e constrangedora.

A fim de garantir uma aprendizagem perfeita, a sociedade buscou organizar o “espaço” da escola e desenvolver um aparelho instrucional eficaz, tanto na transmissão dos saberes quanto na própria delimitação do espaço físico a ser ocupado pelos educandos e no controle dos seus horários e atividades (FOUCAULT, 2001): a rígida disciplina das manufaturas e fábricas passa a ser incorporada pelos jovens, que desde cedo se acostumavam a uma rotina de limites, impostos pelo relógio e pelas fronteiras geográficas, criando um senso de vigilância, subserviência e autocontrole. É o domínio do valor ético, que também é produtivo.

Entende-se que a escola constitui-se num espaço privilegiado para assujeitamento do indivíduo, espaço em que se desenvolvem e aperfeiçoam estratégias e técnicas de relações de poder. Assim, considerando-se que sujeito é criado para se ajustar a um regime de verdade, sujeitando-se às normas de condutas através do poder disciplinar, entende-se que a verdade não deve ser vista como eterna e imutável, mas como um regime hegemônico e válido em um determinado momento histórico e lugar. Ou seja, as verdades mudam assim como as estratégias de uma boa conduta, mas o que se espera do sujeito permanece imutável.

Desse emaranhado, depreende-se que as instituições educacionais possuem como objetivo geral das práticas disciplinares a obtenção do autocontrole. Essas relações de poder que se desenvolvem no espaço da escola são incorporadas pelo indivíduo que passava a se autogerir, através da disciplina internalizada subliminarmente, que o levava a viver sob uma eterna vigilância de si sobre si mesmo, culpando-se por atitudes que, um dia, aprendera serem erradas, e tendo necessidade de confessar e expiar suas faltas de alguma forma. É o ético e o não ético.

Assim, o controle sobre as ações dos indivíduos transcendia os muros das escolas, o olhar do gerente da fábrica, a vigilância do policial, nas cadeias, ou do médico, na clínica. O controle do indivíduo dá-se por sua própria consciência, criada com base em valores que lhe foram impostos durante sua formação e que, agora, garantem seu comportamento conforme lhe ensinaram na escola: com moral, respeito, dedicação e integridade. Eis a tentativa da disciplina ética, não só no curso de direito.

É nesse sentido que a disciplina Ética no curso de Direito torna-se o objeto de reflexão desse trabalho, objeto este que se dimensiona nas relações oriundas do poder e o

saber e seus desdobramentos na aplicação entre o legal e o moral, cuja manifestação sempre será uma atitude ética ou não.

A parte seguinte deste capítulo trata dessas correlações, tendo como referências a ética, a moral e o direito.

1.2 Da Ética, da Moral e do Direito

Admitindo, apenas enquanto hipótese histórica, a distinção entre ética e moral, Foucault dedicou-se a estudar a ética como prática de si mesmo isolando quatro elementos, quais sejam: a constituição histórica das formas diferentes do sujeito em relação com o jogo da verdade; o instrumento de acesso à liberdade prática; a prática ética e o objetivo do telos.

O primeiro deles, ou a “constituição histórica das formas diferentes do sujeito em relação com o jogo da verdade” trata da evidência das formas em virtude da qual o sujeito pensa em identificar-se com a verdade. Foucault considera que não é a natureza do sujeito que está em questão, mas o que lhe dá a possibilidade de dar-se, ou seja, sua substância (aquilo que, no âmago do sujeito, está aberto para uma transformação histórica).

O segundo elemento corresponde ao “instrumento de acesso à liberdade prática”; neste ponto entra em cena a percepção que o sujeito tem acerca da possibilidade de ser livre para escolher um modo de ser, uma maneira de subjetivação. É a possibilidade de dar um “[...] novo impulso, o mais vasto possível, a obra sempre inacabada da liberdade” (THE FOUCAULT READER, 1984, p. 46).

Por seu turno, a “prática ética” se dá através de uma interpretação criteriosa que possibilita a reorganização das formas dos sujeitos, constituindo as práticas éticas em “singularidades transformáveis” (THE FOUCAULT READER, 1984, p. 334). No exercício da ética deve-se estabelecer com exatidão contra o que o sujeito deve se indispor a fim de obter a liberdade e, para libertar-se de si mesmo. Esta é a síntese da problematização das “[...] evidências em que se apóiam nosso saber, nosso consentimento, nossas práticas” do qual se origina sempre um “nós necessariamente temporário” (THE FOUCAULT READER, 1984, p. 385).

O quarto elemento corresponde ao “objetivo do telos” que é a prática da verdade, a interlocução que a sociedade não pode regular ou calar, é uma atitude crítica a respeito do que ocorre aos sujeitos e “[...] um desafio a todo fenômeno de dominação” (FOUCAULT, 2004a,

p. 160). Quanto a isto se evidencia que o Direito tem assumido a função de objeto de uma nova legislação e de uma nova forma crítica de entender o mundo, por isso deve ser estudada a aplicação do raciocínio jurídico a fim de mostrar uma interlocução possível dos distúrbios em uma jurisdição onde eles existam.

Lembre-se que o desenvolvimento da arqueologia da ética desde o ponto de vista das práticas de si, possibilitou a Foucault um enfoque histórico distinto do postulado pelo pensamento ideal romântico no qual a constituição do indivíduo caminha desde a vontade agostiniana à idéia da vida como obra de arte (descrita por Burckhardt) no Renascimento.

Assim, a arqueologia da ética é uma discussão acerca das maneiras de responder a problemas específicos ou singulares sobre como se originaram os obstáculos a serem superados a fim de ser o bem ou fazer o que se deve fazer; sobre como se tem pensado o que há de ser feito a fim de obedecer ao que se pensa como sendo o mal ou errado; e também sobre como, a partir de um estudo das problematizações, se pode rever a função do pensamento em relação aos saberes, com as estratégias da ação ou poder, com o direito ou com a política.

Segundo Foucault o “saber-poder” analisa de que forma os problemas de si mesmo e da sociedade tem alçado ser diretriz de um saber e de uma estratégia viável. Os estudos de Foucault buscam responder sobre os sistemas de pensamento em que o grande metaconceito é o de uma normalidade que estaria fora da problematização dos prazeres gregos e que seria específico do racismo “em sua forma moderna, estatal, biologizante” (RAJCHAM, 1989, p. 1).

Ressalte-se que Foucault compactua com a concepção de Kant para quem a liberdade não é uma possibilidade ética entre outras; mas sim “a” possibilidade! “A ética é a forma deliberada que toma a liberdade” (FOUCAULT, 2002b). Entretanto o filósofo diverge de Kant ao conceber a liberdade enquanto histórica, e não enquanto supra-sensível. Para Foucault a liberdade não se origina de uma república racional de sujeitos autônomos, mas sim de um questionar incessantemente sobre os fatos históricos da identidade. Foucault objetivava realizar uma história não só do que é verdadeiro ou falso, mas do que pode sê-lo, não do que se tem de fazer, mas do que se pode fazer; não das maneiras de viver, mas das possibilidades de vida.

Segundo Foucault (1993) sob o ângulo das possibilidades históricas (do saber, da ação e da identidade subjetiva), o saber se delimita pela ciência, o poder pela política e a ética pela moral; e nesta perspectiva as informações sobre as relações entre os saberes, os poderes e

os modos de ser nunca estão dadas, mas sempre teremos que buscá-las, nunca são essenciais ou necessárias, mas sempre são históricas e transformáveis, daí a necessidade da pesquisa genealógica para sua compreensão, enquanto história em movimento de construção constante.

Um ponto importante a ser considerado diz respeito à necessidade de se determinar a tênue linha divisória entre moral e ética. Em primeiro momento, vale considerar que em sua origem a palavra ética, que vem do grego *ethos*, correspondia a morada humana, a parte do mundo onde o homem desenvolve seu agir com a finalidade de moldá-la e construir uma espécie de abrigo protetor e permanente. Neste sentido a ética, como morada humana, é algo em constante processo de construção e aperfeiçoamento. Pode-se dizer que ela é resultado de uma combinação paradoxal, pois de um lado apresenta uma instância permanente (a necessidade humana de ter uma morada) e, de outro, uma mutável (os diferentes estilos desta morada).

Assim, a ética oferece a possibilidade de refletir a respeito das noções gerais e princípios que fundamentam a vida moral, de acordo com a concepção de homem que se toma como ponto de partida. Isso porque a moral (do latim *mors*, *mores*) designa os costumes e as tradições admitidas em determinada época ou por um grupo de homens. Quando um determinado modo de organizar a morada do homem mostra-se como sendo adequado, bom, pode vir a tornar-se uma referência coletiva, dando origem a uma tradição e a um estilo de vida. A partir destas características, conclui-se que a moral é sempre plural; existem muitas morais, tantas quantas culturas e estilos de vida. Mas, todas estão a serviço da ética, ajudando a tornar habitável a moradia humana.

Deve-se considerar, todavia, que a ética é profundamente marcada por sua condição de abertura, abrindo esse enraizamento, mantendo-se constantemente atenta às mudanças históricas, às mentalidades e aos novos desafios derivados das infindáveis transformações sociais. Sem essa abertura diante do mundo, corre-se o risco da moral se fossilizar, transformando-se em moralismo.

Tais peculiaridades definem a moral como um conjunto de atos, repetidos, tradicionais, consagrados; e a ética como um conjunto de atitudes que vão além desses atos, por estarem sempre abertas à vida com suas incontáveis possibilidades. Em virtude desta atitude ética, os atos morais acompanharam a dinâmica da vida.

Toda esta construção, esta “unidade complexa”, desenvolve-se diante da necessidade humana de submeter à natureza através do trabalho, como condição de sobrevivência. Surge neste momento o que se denomina “ação coletiva”, possível apenas em virtude da moral, que

organiza as relações intersubjetivas. Por sua vez, todo ato moral pressupõe uma consciência moral, ou seja, a capacidade de discernir o valor moral dos atos. “Nesse caso estamos considerando que o ato só pode ser moral ou imoral se o indivíduo introjetou a norma e a tornou sua, livre e conscientemente” (ARANHA, 1996, p. 277).

O ato moral é um ato voluntário, ou seja, ato de vontade que decide pela busca do fim proposto. É também ato responsável, pois o agir humano provoca efeitos não só na pessoa que age, mas também naqueles que a cercam e na própria sociedade como um todo. Responsável aqui deve ser entendido como sendo aquele que “responde por seus atos”, isto é, o homem consciente e livre que assume a autoria do seu agir, reconhecendo-se como responsável pelas conseqüências que dele decorrem.

O principal fator de distinção entre direito e moral está vinculado à idéia de obrigatoriedade. No campo do Direito a obrigatoriedade decorre do respeito a uma determinada conduta que foi normatizada e obtida com a imposição ou a ameaça de imposição de sanção. Por sua vez, para a moral existe a obrigatoriedade de comportamento frente àquela mesma conduta, independente de sua positivação, em decorrência dos costumes, de uma obrigatoriedade interna, oriunda do próprio indivíduo que impõe a si mesmo a necessidade de cumprir a norma moral.

Disso decorre que o homem realmente livre é aquele que pode optar pelo não cumprimento da norma moral. Neste ponto surgem os conceitos de heteronomia e autonomia. A primeira significa a aceitação da norma que vem de fora, submissão e passividade diante dos valores e tradições estabelecidos, por temor ou patologia. Quanto à autonomia, esta não nega a influência externa, mas concentra no homem a capacidade de reflexão sobre as limitações que lhes são impostas (consciência moral), superando o mero condicionamento pela autodeterminação.

Outra questão que deve ser observada refere-se ao fato dos valores morais, em relação aos quais a ética desenvolve suas reflexões, constituírem construções simbólicas. Tradicionalmente as características determinantes do fundo cultural do homem são representadas pela linguagem e pela ação por verdade. A relação entre o homem e o mundo vem mediatizada pelo pensamento, e a relação entre um homem e outro homem, dentro do contexto social, vem mediatizada pelos signos do discurso. Por sua vez, estes signos incorporam a carga ideológica vigente no ambiente social, constituindo-se em um eficiente instrumento a serviço do controle comportamental desenvolvido sobre cada um dos membros do grupo social.

Neste momento se está diante da idéia de lei, entendida como uma regra ou uma norma humana válida para todos os homens e para toda a comunidade. Através da lei os seres humanos são capazes de criar uma ordem de existência que supre a condição natural, para dar origem à ordem simbólica que inventa a cultura, que por sua vez, atribui significações à realidade.

Quando dizemos que a Cultura é a invenção de uma ordem simbólica, estamos dizendo que nela e por ela os humanos atribuem à realidade significações novas por meio das quais são capazes de se relacionar com o ausente: pela palavra, pelo trabalho, pela memória, pela diferenciação do tempo (passado, presente, futuro), pela diferenciação do espaço (próximo, distante, grande, pequeno, alto, baixo), pela diferenciação entre o visível e o invisível (os deuses, o passado, o distante no espaço) e pela atribuição de valores às coisas e aos homens (bom, mau, justo, injusto, verdadeiro, falso, belo, feio, possível, impossível, necessário, contingente). (CHAUI, 1997, p. 294).

Diante destas observações, entende-se que os conjuntos de valores morais construídos como padrões de conduta, de comportamentos sociais, sempre objetivaram garantir a integridade física e psíquica de seus membros e a conservação do grupo social, influenciando de maneira inconsciente ou subconsciente profunda o modo de ser, agir e pensar dos integrantes do ambiente social.

Conseqüentemente, tais padrões de conduta penetram o indivíduo por todos os poros, moldando sua personalidade e determinando seu agir de acordo com os interesses do sistema hegemônico. Implanta-se um ambiente onde nenhuma transformação é efetivamente desenvolvida; utilizando uma expressão de Debord (1997, p. 128), pode-se dizer que apenas se transforma “policialmente” a percepção.

Em decorrência desta incapacidade de ver e compreender a realidade fora do “espetáculo” (ambiente onde o homem contemporâneo esgota-se na condição de mero espectador), por mais dados que se colha o objeto de análise (qualquer que seja ele) continua desconhecido, pois já não existe uma crítica significativa a respeito do que se observa. A realidade é privada de seu real valor e de seu sentido – de sua veracidade. Implanta-se a mentira do “mundo ideal”, e o verdadeiro mundo passa a ser o “mundo aparente”.

No pensamento de Nietzsche, a mentira do ideal representa a maldição sobre a realidade, através da qual a humanidade mesma se tornou, até em seus mais profundos instintos, mentirosa e falsa. A “bela imediatez” existencial foi mascarada, encoberta “destruída” pela ação de uma “razão tirânica”, uma “razão cínica”, com a finalidade de

possibilitar a dominação dos instintos contraditórios, na tentativa de eliminar as forças criadoras e transformadoras.

Com esta atitude, não se encontra nenhuma explicação ou denúncia, mas constante defesa do sistema espetacular vigente. Se por um lado nada pode superar o espetáculo, por outro, deve ser superada toda e qualquer idéia acerca do espetáculo. Implanta-se definitivamente um sistema ideológico que expõe e manifesta em sua plenitude o empobrecimento, a sujeição e a negação da vida real. Assim, os limites do verdadeiro e do falso são suprimidos diante do recalcamento de toda verdade vivida, o que permite a hegemonia da presença real da falsidade, do aparente. Nestas condições qualquer tentativa de reação desenvolve-se de modo ilusório, pelo emprego de técnicas mágicas.

Neste ambiente, a consciência moral é transformada em sinônimo de “condicionamento moral”. Os valores morais são estabelecidos e introjetados no indivíduo não com a finalidade de tornar a convivência social “melhor”, mas de permitir a inalterabilidade da convivência vigente. “A consciência, a boa reputação, o inferno, em certas circunstâncias a própria polícia, não permitiam e não permitem nenhuma imparcialidade; em presença da moral, justamente, como em face de toda autoridade, não se deve pensar, e muito menos falar: aqui se obedece!” (NIETZSCHE, 1978, p. 155).

Obediência conquistada pela “arte de enfeitiçar”, pela “arte do entusiasmo”, pela “arte da persuasão”. A retórica moralista não fala, mas persuade, convence; é capaz de sobrepujar através de um falar sedutor, aparentando certeza e “verdade”. A tradição, a forma, deve ser incondicionalmente respeitada, pois eticidade nada mais é do que obediência aos costumes (modo tradicional de agir e de avaliar). O desrespeito à forma estabelecida, seja ela qual for, é entendido como atitude não-ética. Conseqüentemente, o homem livre é tido como não-ético, pois nem sempre respeita a tradição, ou seja, não respeita a “[...] autoridade superior, a que se obedece, não porque ela manda fazer o que nos é útil, mas porque ela manda.” (NIETZSCHE, 1978, p. 159).

No interior deste moralismo retórico, desencadeia-se uma verdadeira negação da vida, estando esta transformada em fraqueza e mutilação diante do triunfo do negativo e da reação contundente contra a ação criadora e transformadora. Os submissos se agarram a justificativas que pretendem amenizar as conseqüências de uma realidade marcada pela dor, pela miséria, pela exclusão. A existência imediata, concreta, verdadeira, é substituída pelo apego à forma, ao racionalismo exacerbado que rompe a ligação existente entre o pensamento e a vida. Esta última passa a ser constantemente “julgada”, a partir de valores pretensamente

superiores que lhe impõem limites e condenações. A resignação e a renúncia são impostas como virtudes éticas através de um discurso que pretende compensar a miséria e consolar diante de uma suposta impossibilidade de vida em abundância.

Tudo isto não passa de uma “escandalosa” e “infame hipocrisia”. Mascaramento da realidade, negação da existência concreta. A retórica moralista começa a ser derrubada quando observamos que as palavras nada mais são do que o resultado de interpretações que ocorrem antes mesmo de serem signos. “O direito senhorial de dar nomes vai tão longe, que nos permitiríamos conceber a própria origem da linguagem como expressão do poder dos senhores: eles dizem ‘isto é isto’, marcam cada coisa e acontecimento com um som, como que se apropriando assim das coisas” (NIETZSCHE, 1998, p. 19).

Não existe um “sentido original”, mas apenas “sentidos” necessários em determinados momentos e destinados a determinados fins. Assim, as palavras sempre foram produzidas a partir dos interesses de um poder que acaba por implantar um verdadeiro “instinto de rebanho”, o que leva à fatal conclusão de que não se produzem apenas significados, mas principalmente se impõem uma interpretação unívoca e dogmática.

A concepção de ética pretendida neste estudo procura, antes de tudo, superar a retórica moralista, entendida como um discurso de palavras ocas e de efeito meramente ornamental. Um discurso que “toma” a palavra a fim de perpetuar uma ética rancorosa, ressentida, negativa. Uma ética que pretende a manutenção da sociedade instalada, impregnada pela desigualdade, e acaba por favorecer a submissão e a passividade diante de uma existência marcada pela exclusão, eis a crise da ética.

1.3 A Crise ética na sociedade contemporânea

O conhecimento da história, da cultura, das características sócio-econômicas de um país é fundamental para se estabelecer um padrão ético de conduta social. A construção do conhecimento precisa associar a formação científica para o exercício da prática profissional aos valores éticos, exigindo do advogado no papel de agente social uma formação continuada para a competência ética, social, dedicação e senso crítico, capaz de ter autonomia e liberdade. O posicionamento da ética e a responsabilidade social devem preponderar sobre as crenças pessoais contemplando o desenvolvimento da ética para a responsabilidade social.

Esses aspectos estarão contemplando as competências, ou seja, os requisitos fundamentais para a atuação do profissional do direito.

Na educação, dada a sua complexidade, é difícil avaliar resultados, porém o caráter de adequação com a realidade social do aluno valoriza o projeto que visa à transformação social, voltada para o crescimento do cidadão e desenvolvimento da sociedade da qual faz parte. Nessa perspectiva de educar, o aluno passa a fazer parte da equipe de um trabalho criativo, é convidado a “aprender a apreender” e tem o professor como o coordenador do processo ensino e aprendizagem.

Essa concepção de educação também fez com que a universidade passasse a considerar a descentralização da informação. Entende-se que nenhum professor, por mais dedicado que seja, pode acompanhar todas as informações do mundo de hoje. Em função disso é chamado a dividir com seus colegas e alunos a tarefa de atualização geral do conhecimento, desenvolvendo o senso de responsabilidade do saber. Nessa nova plataforma é preciso criar um processo entre professor e aluno para a atualização das informações e troca de experiências, ajustando-os para a consciência do seu papel na sociedade.

Entretanto, a própria história mostra que, muitas vezes, a sociedade precisa chegar ao caos para parar, refletir e buscar soluções que evitem a degradação total. A reflexão e o amadurecimento só acontecem em momentos de profundas mudanças ou crises. O homem busca o equilíbrio e, para alcançá-lo, volta a buscar um sentido para sua vida e para a sociedade na qual vive. Assim reflete Rocha (1999, p. 138):

Vivemos hoje um dos momentos mais agudos de crise cultural, de mudanças radicais em nossa história ocidental. Essa é a experiência que domina o nosso estar no mundo: crise culturalmente. Por isso mesmo, crise profunda a atingir os indivíduos e a sociedade como um todo: crise ética, política, institucional, econômica, social, em todos os setores. Tudo parece indicar o caos da fase [...].

Não há como desconsiderar que o mundo atravessa um período de grandes transformações e isso faz com que os direitos fundamentais e universais (como os ideais revolucionários - liberdade, fraternidade e igualdade) voltem a ser lembrados. Essa tendência também é acompanhada pelo Brasil que dá indícios de compreender que somente uma sociedade com uma forte fundamentação e respeito a uma ética é capaz de administrar o interesse do cidadão, garantir direitos iguais e terminar com privilégios para poucos. Isso fica claro na seguinte nota:

Graves acontecimentos afetam nosso país. A consciência ética do povo brasileiro está enfrentando um de seus maiores desafios. A crise atual pode ser superada mantendo firmes as nossas instituições democráticas, na promoção corajosa e transparente da verdade. Este é o caminho para que, em nossa pátria, desponham, com mais vigor, a justiça e a solidariedade. (...) O respeito aos valores éticos deve ser a pedra angular de uma sociedade democrática. Neste sentido, mecanismos adequados para a prevenção e a erradicação urgente de toda forma de corrupção e impunidade precisam ser acionados no campo eleitoral e político partidário, nos campos penal, administrativo, financeiro e contábil, entre outros. (CNBB, 1992 apud ROCHA, 1999, p. 141-142).

Está claro que a crise ética é mundial e que vários países vêm enfrentando dificuldades em grande parte ocasionadas por falta do cumprimento da ética. Diante deste quadro, é preciso desenvolver consciência para que o sujeito deixe de ser objeto e seja visto como ser humano. Faz-se necessário ir além do foco e buscar a linha infinita do horizonte para não calar diante da corrupção, da injustiça, do desemprego e da ganância humana.

A ambição e o interesse econômico fazem com que as questões éticas sejam legadas a um segundo plano, mas essa mesma preocupação com a economia não melhora a condição de vida e percebe-se que a crise econômica atinge também os EUA, considerado a maior potência mundial, que vê crescer o índice de desemprego e o conseqüente agravamento dos problemas sociais. Mas, ao contrário do que se poderia supor, essa crise não resgata as questões éticas, ao contrário, o Presidente George Bush, após várias declarações em favor da paz contraria a decisão da ONU e os apelos do mundo inteiro e declara guerra contra Saddam Hussein, presidente iraquiano, e a história americana jamais seria a mesma a partir dos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001. O mundo assiste perplexo à ação imperialista norte - americana na invasão do Iraque e mais uma vez, a história do mundo se vê diante da intolerância e do abuso de poder exercidos pelo homem.

Essa mostra da realidade é representativa de que o homem, dotado de inteligência e vontade própria, faz, ao longo de sua vida, milhares de opções, toma milhares de decisões. Através dessas escolhas ele pode ou não ser ético, ter atitudes éticas, praticar a ética. As limitações humanas e o egoísmo, muitas vezes, causam o afastamento do sentido ético no momento da escolha e da tomada de decisão, e a conseqüência disto é perceptível nos problemas sociais, políticos e econômicos que assolam a humanidade.

A ética reflete o meio em que se vive e é nesse mundo que se procura um sentido para a existência humana. Quanto maior o cumprimento da ética, maior a possibilidade da existência de justiça social. A reeducação para o cumprimento do bem comum e a prática do exercício ético podem ser os meios para a justiça social. Isso é necessário e urgente, pois se

vive hoje em meio a uma crise social global, na qual grande parte da população mundial não tem acesso à ciência e à tecnologia, em que a educação e a saúde, direitos fundamentais, são privilégios de poucos. Em se tratando da realidade brasileira, pode-se dizer esse é um momento de grandes contrastes, de excluídos e famintos, um Brasil representativo de um mundo aético.

É inegável que as sucessivas crises no campo ético têm trazido perdas nos referências culturais das mais variadas sociedades. O conflito mais evidente na sociedade hoje é o do não respeito aos direitos fundamentais e o grande desafio é conseguir a humanização do mundo globalizado, no qual problemas sociais são tidos como naturais, como normais dentro da estrutura da sociedade. O desafio é a busca de soluções alternativas para minimizar esses fracassos do nosso tempo. Em Zadjdsznajder (1999, p. 65) encontra-se a afirmação “[...] a questão básica é, pois, como reinstituir a ética num mundo desconstituído, que leva adiante a liberdade e o pensamento tal como instalados e ampliados pela modernidade?”.

Diante disso o questionamento sobre o como possibilitar ao homem a recuperação ou assunção de valores é inevitável. Em princípio deve-se considerar que valor é algo que o indivíduo preza. Nas atitudes humanas, há sempre um fim, um motivo. Conforme Weil (1996), os valores são ligados a épocas e a realidades, dividindo-se entre construtivos e destrutivos, sendo os destrutivos os valores antiéticos. A opção por valores construtivos é fundamental nas atitudes, nas opiniões e no comportamento das pessoas. Portanto, para a valorização da ética e reconstrução de um mundo mais humano e justo na tomada de decisões políticas, econômicas e sociais, a difusão do conhecimento de valores é essencial. Deve-se lembrar que alguns valores são universais e vigentes em todas as épocas e em todas as sociedades, como bem postula Reale (1998, p. 170):

Os valores possuem realidade que é também a espacial e atemporal. Apresentam um modo de “ser” que não se subordina ao espaço e ao tempo. Só se concebem em função de algo existente, ou seja, das coisas valiosas. Diríamos com Lotes que do valor se pode dizer apenas que vale. O seu ‘ser’ é o ‘valor’. Da mesma forma que dizemos que ‘ser é o que é’, dizemos que ‘valor é o que vale’. Ou vemos as coisas enquanto elas são, ou a vemos enquanto elas valem, e porque valem, devem valer. Não existe terceira posição equivalente. Todas são redutíveis àquelas duas, ou por elas se ordenam.

Considerando-se a prática do jurista deve-se ressaltar que cabe a ele escolher os valores éticos que conduzirão suas atitudes, diferenciando ética de padrões profissionais ou ideológicos. Faz-se necessário uma relação na qual a teoria seja valorizada na prática, isto é,

no exercício profissional deve-se ter como referencial teórico o ideal ético e como prática a realização desse ideal com profissionalismo e honradez.

Tem-se que a ética está diretamente ligada à cultura de um povo, daí a dificuldade em estabelecer padrões éticos, uma vez que estes passam pela subjetividade. É certo também que em alguns momentos históricos a ética é mais valorizada do que em outros e que quando a sociedade a deixa em segundo plano a convivência social fica um caos e seus prejuízos são enormes.

A ética e a cultura são manifestações do nível de desenvolvimento tecnológico. Sua supremacia está na valorização do bem e na plenitude do homem na busca da felicidade e da paz interior. A cultura pressupõe conhecimento da arte, da moral, dos costumes, da religião de um povo para, a partir daí, surgir o padrão ético de viver. O distanciamento dos valores éticos leva o indivíduo à perda dos seus objetivos. Torna-se, assim, alvo fácil para seguir outros caminhos como o da droga, da criminalidade, da injustiça e da intolerância. Daí advém a necessidade da formação ética desde os primeiros anos de nossa existência, de modo que, se clamo por ética no exercício do direito, obviamente é porque está faltando na base familiar, na educação e na sociedade.

Assim, no capitalismo a ética fica em um segundo plano. E os aspectos quantitativos valem mais do que os qualitativos. As idéias do bem e do mal são abandonadas, as virtudes não são valorizadas. Quando o homem passa a questionar o modo capitalista de viver, começa a almejar o neo-capitalismo que prevê o lucro com qualidade de vida, como patamar para o respeito ao indivíduo. Nessa perspectiva a ética volta ao foco das relações da sociedade. É na compreensão da prática humana que a ética passa a ter sentido. O respeito à pessoa é a essência da ética como condição para uma vida digna.

Segundo Zadjdsznajder (1999, p. 71), o objeto da ética é descrito nos aspectos:

- As obrigações, codificadas ou não, que estabelecem certo quadro de deveres, podem dar a impressão de ser a principal face do objeto, quando é simplesmente uma entre várias; - Um conjunto de idéias - certamente discutíveis - a respeito do que seja uma vida boa ou bem conduzida. Instala-se, novamente, a questão da felicidade humana, posta em uma perspectiva que questione os próprios desejos, sem negá-los, e também sem tudo definir na vida exclusivamente à sua luz; - A própria prática humana nas suas diversas formas, que apresentam concretamente questões éticas, que são vistas ou não, enfrentadas ou não; - Os processos decisórios relativos às obrigações e à realização humana: ou seja, a maneira de formular e de encaminhar as decisões; - A série de sentimentos que despertam situações como vergonha, piedade, orgulho, medo; - O conjunto de pensamentos de justificação e fundamentação das concepções éticas: aqui temos a série de formulações propriamente filosóficas; - A tradição acumulada de exame e discussão das questões

éticas que se apresentam e discussão das questões éticas que se apresentam na vida, avaliando os casos e formando um modo de pensar e julgar.

O autor determina vários objetos da ética que seguidos e respeitados serão agentes de transformação e de responsabilidade social. “O objeto da ética é uma forma institucional e de um modo, de existir, que se estabelece na cultura e na sociedade”. (ZADJDSZNAJDER, 1999, p. 71).

Assim, ao longo da história, a ética é alterada de acordo com a cultura de uma determinada sociedade. Grandes filósofos retratam sua preocupação com os estudos da ética, e deixam seus registros em sua trajetória. É no entendimento da ética que se aprende a transformar a sociedade em um mundo melhor para as futuras gerações. Na fraternidade da família formamos nossos primeiros valores que futuramente serão aperfeiçoados pela escola e pela universidade. A solidez dos valores éticos é fundamental para o futuro da sociedade e da existência humana.

Na medida em que o mundo se transforma, seus problemas se avolumam e surgem outros em grandes proporções. A valorização da ética, hoje em dia, é cada vez mais necessária e faz parte das transformações necessárias no contexto sócio cultural. Isso se deve ao fato de que crises políticas, econômicas e, conseqüentemente, crises sociais acontecem corriqueiramente ao longo de nossa história.

Em função dessas marcas, entende-se que a cada crise é preciso encontrar a solução mais adequada. Evidencia-se que os países que investem em saúde, educação, e em valores éticos e morais, sentem menos os efeitos das sucessivas crises. “Se a sociedade entra em crise em relação aos seus valores mais importantes, as escolas perdem seu rumo, tem dificuldades em se orientar e produzir um trabalho consistente para aquilo que se chama educação”. (GANDIN, 1999, p. 32).

Danilo Gandin, em “Planejamento como Prática Educativa” (1999) indica que despertar uma ética pessoal é fundamental para que o indivíduo tenha a ética profissional. A questão ética se aprofunda na necessidade social, em que tanto maior o caos, a destruição dos valores, maior a discussão sobre a necessidade da ética social.

Este é o chamado para que a universidade, e conseqüentemente os cursos jurídicos, assumam o seu papel na sociedade, contribuindo na formação de profissionais competentes e, ao mesmo tempo, com uma forte consciência de cidadania. A transposição desta realidade constitui um grande desafio, exigindo uma fundamentação ética, tanto na universidade quanto na política, buscando transformar a educação em vida.

É nesse sentido que este estudo adentra alguns aspectos do ensino jurídico no Brasil, pinçando alguns elementos que demarcam sua prática social.

CAPÍTULO II

ASPECTOS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Quando se pensa acerca da função social da escola, encontram-se várias possibilidades, mas dificilmente se chega a uma definição plausível que dê conta dos vários aspectos abrangidos sob sua alçada. No senso comum diz-se que a função da escola é fornecer educação aos indivíduos, e educar é tomado como dotar os indivíduos das habilidades de ler, escrever e fazer operações matemáticas básicas que garantam uma preparação adequada às demandas elementares do mercado de trabalho. Vê-se com isso que a escola, enquanto instância onde os dispositivos de controle e sujeição são efetivados, que deveria ser responsável por dar uma base social para a formação do indivíduo, acaba por ser rotulada como simples local onde se disponibiliza ao aluno ferramentas que lhe permitam escrever, ler, somar e, se possível, interpretar.

Segundo Antônio Carlos do Nascimento Osório (2004, p. 11):

A riqueza dessa constatação é imensa quando dimensionada no fenômeno social sobre a história da sociedade e envolve a mesma complexidade quando se discute a educação, a saúde, a segurança, a alimentação, a moradia, o salário, o emprego. Em se tratando da educação ela traz consigo todos os conflitos presentes nesses contextos, reproduzindo, da mesma forma, diferentes estratégias e mecanismos de controles, tudo em nome de um pedagógico, de um construir, de uma mudança de comportamento dos indivíduos, convergindo para o que a sociedade denomina de conhecimento. Ela se institui pelo propósito da negação do saber, do domínio e da liberdade, mas com um papel bem definido, o controle disciplinador e reproduzidor dos condicionantes sociais.

Com essa visão restrita esquece-se também que a escola é um espaço social de reprodução das contradições contidas na sociedade. Nessa perspectiva, todas as ações pedagógicas da escola devem estar voltadas para o atendimento dessa diversidade, verdadeiramente promovendo a intervenção necessária para a democratização da educação, pois, de acordo com Antônio Osório (1999, p. 12), “[...] sua meta é a de garantir a democratização da educação, independentemente das particularidades dos alunos”.

Entretanto, a palavra educação compreende muito mais do que essa visão tecnicista e mecânica.

A educação escolarizada, segundo Sacristán (2001, p. 35),

[...] é uma espécie de qualidade acrescentada que, uma vez adquirida condiciona todo o futuro. Tem um valor que provoca reações em cadeia em aspectos diferentes da realidade e em gerações distintas: as famílias que foram educadas terão seus filhos com mais educação, estes, por sua vez, disporão de mais facilidades, graças ao fato de a educação ser espécie de capital que se multiplica por si mesmo.

O acesso à educação escolarizada acaba por definir e facilitar o alcance de oportunidades geradas nas diferentes esferas da sociedade (cultural, econômica, social). Portanto, não influencia “apenas” as possibilidades do sujeito ocupar espaços definidos pelo mercado de trabalho, quando este estabelece e controla as melhores oportunidades por meio das chamadas competências muito específicas e conhecimentos acessíveis apenas a alguns, mas, também, pelo restrito acesso a outros bens culturais como a poesia, a música, a pintura, as artes cênicas, a literatura, e outros.

Significa que, pela educação, o homem pode tornar-se disciplinado, adquirir cultura e adaptar-se à sociedade. A educação estabelece, pela racionalização, um modelo de homem,

[...] um projeto que pretende alcançar não só a dimensão intelectual, mas que faz recair sobre ela a possibilidade de transformar cada pessoa em um cidadão maduro, livre e autônomo, em que se apóia o progresso social. É a imagem do novo homem construído pela cultura (SACRISTÁN, 2001, p. 45).

Assim, a educação representa para a sociedade o meio pelo qual são preparadas, no íntimo das pessoas, as condições essenciais da própria existência, fazendo com que o indivíduo, de modo indireto, submeta-se a essas exigências e desenvolva certo número de saberes e habilidades. A própria Universidade que existe enquanto espaço privilegiado de trabalho – no qual palavras circulam e saberes e realidades vivenciadas por educandos e educadores se encontram, articulando-se com determinados discursos, favorecendo a descoberta e a construção do novo - faz parte do imenso corpo social e, assim, acaba sendo subvertida pelo poder que conduz e disciplina a sociedade.

Esse processo ocorre devido à sua especificidade no campo da palavra e do saber, ela acaba tendo seu papel social atribuído, a fim de não fugir ou estimular fugas à ordem socialmente instituída. Para evitar esse risco de criação de saberes diferentes dos que se espera, a universidade acaba sendo corrompida em sua virtude criativa, ela também é vigiada

e punida, por diferentes tecnologias do poder estabelecido, na rede de controle, embora goze do atributo constitucional da autonomia acadêmica.

Fazendo uma imersão histórica, tem-se que o interesse em propiciar uma educação universalizada e científica desenhou-se no Iluminismo, tendo recebido grande apoio dos setores intelectualizados da sociedade que sentiam a necessidade de desenvolver melhor as pessoas, tornando-as cidadãos mais úteis economicamente, mais corretos moralmente e mais esclarecidos politicamente. Nesse contexto, associava-se o progresso ao desenvolvimento da democracia e ao crescimento econômico, o que só seria viável se a população estivesse pronta para vivenciar essas circunstâncias e isto dependeria diretamente de uma formação concebida como adequada (JONES, 2000).

Nesse ínterim a sistematização da pedagogia desempenhou um papel relevante na delimitação das relações de poder e saber na educação, ao racionalizar o modelo escolar existente, reforçando a necessidade de disciplinarização não só dos indivíduos, mas também dos próprios saberes, obstaculizando mudanças no sistema de ensino. (VARELA, 2000).

Embora Foucault não tenha dado ênfase ao estudo das relações entre saber e poder nas universidades, se percebe que as mesmas relações de poder que ali ocorrem estão destacadas por ele em outras instituições, como os manicômios, as clínicas e as prisões (GORE, 2000). Vale registrar também que em algumas ocasiões Foucault expôs seu ponto de vista acerca da posição das instituições de ensino e da educação frente às estruturas de poder que as cercam, e nessas ocasiões denunciou a forma como elas se relacionam, favorecendo a divulgação de alguns discursos em detrimento de outros, de acordo com os interesses maiores das estruturas sociais dominantes, que se tornam intocáveis em função desses discursos de resignação transmitidos aos educandos.

Ressalte-se que embora a educação tenha o dever de ser um dos instrumentos sociais a possibilitar a todo indivíduo o acesso a qualquer tipo de discurso, ela segue na distribuição do que lhe permitem e no que impedem as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma política para se manter ou se modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2004b), e propiciar ao homem esta faculdade, na maioria das vezes, não interessa àqueles que dominam as relações de poder – saber.

Continuando a observação da história, tem-se com a Revolução Industrial o início de um processo de apropriação e organização dos saberes pelo Estado, visando garantir a manutenção do poder político e o desenvolvimento econômico. Assim, a educação ganhou

atenção ao tornar-se instituição instrumentalizada para transmitir a cada categoria da sociedade os saberes necessários ao desempenho adequado de sua função como agente produtivo - o que acabou tendo uma relação direta com o sucesso no desenvolvimento do processo de industrialização. (VARELA, 2000). Observa-se que a educação embora sofra aperfeiçoamentos constantes, mantém sob a incumbência dos educadores, detentores do discurso institucionalizado socialmente autorizado, a tarefa de fornecer saberes necessários ao fomento da produção econômica.

Foucault ao se referir ao sistema de ensino o descreveu de forma pessimista, na medida em que se apercebeu das artimanhas do poder infiltradas no espaço criativo da educação, tornando-o uma simples ferramenta de divulgação das suas verdades, preparando as pessoas para viverem subjugadas à sociedade e para servir à ordem econômica. A educação segue nessa lógica, permanece não servindo para desenvolver no educando valores que lhe oportunizem um conhecimento autêntico sobre o mundo, sobre a realidade em que se vive de tal forma que cerceia qualquer tentativa de transgressão.

Conforme Deacon e Parker (2000), os discursos educacionais institucionalizados são meros procedimentos de sujeição dos indivíduos, são mecanismos que impõem ordens ou significados aos indivíduos, na medida em que não consideram sua realidade e necessidades específicas, buscando a padronização não só dos saberes tratados pelos currículos escolares, mas dos próprios indivíduos envolvidos no processo pedagógico.

Atualmente, vivemos envoltos em um paradigma social que possui como principais características o liberalismo como princípio e o capitalismo intervencionista como prática econômica e ambos estão embasados em uma visão conservadora do mundo. O resultado disso é uma sociedade estruturada dentro de um determinado racionalismo: o liberal – legal que atravessa uma crise de legitimação dos seus sistemas subsistemas, entre os quais o jurídico e o educacional, que acabam se desestruturando gradativamente.

O quadro social, político e econômico brasileiro apresenta uma série de fenômenos que contribuem, em especial, para a crise do ensino jurídico. Entre eles, as mudanças pelas quais tem passado o país nos últimos anos, e que têm levado a uma intensa produção legislativa. Novos instrumentos de controle social, cada vez mais complexos, têm surgido: a ciência e a tecnologia são hoje as suas formas mais efetivas. Diante disso, exige-se dos profissionais do Direito uma visão mais ampla, e não apenas legalista, para que eles tenham condições de participar do atual processo social global, deixando de ser meros técnicos ligados exclusivamente às atividades forenses.

Analisando-se as origens do ensino jurídico no Brasil, encontram-se as respostas para a atual desestruturação do modelo de ensino contemporâneo - que na verdade nada possui de contemporâneo, pois as práticas culturais nele exercidas explicitam um conjunto de elementos que só podem ser compreendidas quando resgatadas, o que poderá ser observado a seguir.

2.1 O Mosaico Histórico

Uma análise histórica acerca do ensino jurídico no Brasil deve iniciar-se muito antes da Carta de Lei 1827 da Chancellaria-mór do Império do Brasil, promulgada por D. Pedro I em 11 de agosto de 1827, criando os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda. Com o surgimento dos cursos de ciências jurídicas e sociais, surge o modelo do bacharel humanista, pois os cursos do ensino jurídico tinham por objetivo proporcionar uma formação humanista e generalista aos bacharéis de direito, voltada a capacitá-los para o desempenho das atividades político-administrativas em substituição à burocracia portuguesa, visando à construção do Estado nacional, cuja independência havia sido recentemente conquistada. Assim, a implantação dos mencionados cursos:

Foi uma opção política e tinha duas funções básicas: a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do estado nacional projetado pelas elites; e b) a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do estado nacional. (RODRIGUES, 1993, p. 13).

No momento inicial, a segunda das funções apresentadas era a de maior relevância. Com isso infere-se que os cursos jurídicos não tinham preocupação em formar juristas que produzissem a ideologia jurídica do Estado Nacional emergente. O objetivo primordial era formar uma elite política coesa, disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração joanina.

Desde os jesuítas no período colonial, havia uma regra concernente à educação e formação acadêmica do indivíduo, sendo que os grandes proprietários de terras, principalmente os plantadores de cana de açúcar no nordeste, estabeleciam que o filho mais velho fosse padre e o outro estudasse direito, para angariar um cargo público. E com essa

mentalidade de atender a necessidade da elite nacional, surge o direito enquanto curso acadêmico de formação profissional no Brasil.

Evidencia-se que a difusão do Direito romanista para fora da Europa ocorre a partir do Séc. XVI, com o início da colonização de vastos territórios. Com o objetivo de assegurar suas “conquistas” o conquistador vai implantar neste novo contexto os primeiros instrumentos institucionais de controle e punição social.

Vale ressaltar que esses instrumentos nunca foram empregados com a finalidade de defender os valores de igualdade, fraternidade, dignidade e liberdade entre os conquistados; mas sempre objetivaram a “pacificação” através do controle de conflitos. Ou seja, desde o princípio se almejou controlar as situações de competição nas quais os envolvidos estão cientes da incompatibilidade de posições futuras e na qual cada parte deseja ocupar uma posição incompatível com os desejos do outro (DELLASOPPA, 1998). Neste sentido, o Direito europeu exerceu sua influência sobre a vida desta nova gente subjugando-a, negando os sistemas de valores já existentes neste mundo conquistado, para impor os seus próprios valores e interesses assim foi que.

A Espanha e Portugal levaram o seu Direito para as suas colônias da América Central e Meridional; universidades de tipo europeu foram então criadas a partir de meados do século XVI (México, Lima). Quando no começo do século XIX aí se formam Estados independentes, estes conservam a tradição jurídica da antiga mãe-pátria. (GILISSEN, 1995, p. 206).

Entretanto, a expansão européia sobre a América Latina deu-se mediante a dominação colonial na qual o poder se impôs por meio da força e da violência, submetendo o novo continente a uma realidade de extorsão e exploração econômica continuada. A respeito disso, vale lembrar a perspectiva de Mance (1995) para quem o modo de ser do homem latino-americano apresenta-se inserido em uma existência marcada por um fundo de tristeza. Para ele o sujeito latino, diante de suas ilusões irrealizadas, toma consciência de que existiu sem viver sua própria vida, encontrando em seu interior um vazio irremediável que gera um sentimento de perda da própria vida. Mesmo quando reconhece este vazio angustiante, vê-se impedido de agir contra esta realidade quebrando a “normalidade” estabelecida pelo poder vigente, sob pena de ser atingido pelos sistemas de coerção estatal instituídos com um objetivo único: manter a ordem vigente, ainda que injusta e imoral, em relação ao homem comum da América Latina.

Todas estas características mantêm-se até os dias atuais, escondidas atrás de discursos falaciosos que atribuem o atraso e a angústia do homem latino-americano à carência de certos requisitos que seriam encontrados na sociedade norte-americana - certos valores, tipos de personalidade, instituições sócio-políticas.

Esse ponto mostra-se crucial para realizar-se um desvelamento do “fenômeno humano” na América Latina e, conseqüentemente, compreender um pouco o seu fenômeno jurídico, no âmbito do que ele “é” e do que efetivamente “deveria ser”. Para tanto, é preciso fixar-se aos contornos do ambiente em que os cursos de formação jurídica passaram a agir como poderoso instrumento de estagnação e reprodução, estabelecendo como regra o continuísmo acrítico e a mercantilização alienante do conhecimento jurídico.

Esta preocupação justifica-se diante da importante função desempenhada pelo Direito dentro das sociedades que pretendem a superação de uma democracia meramente formal. Do mesmo modo que as demais instituições componentes de uma nação socialmente organizada, o instrumental jurídico é o resultado da evolução histórica de um povo, de sua cultura e de suas instituições fundamentais.

Na América Latina, a análise do instrumental jurídico representa uma avaliação da formação e desenvolvimento de sua classe dominante, historicamente vinculada ao processo de elaboração e aplicação do Direito, em uma espécie de “continuidade” da postura apresentada pelo conquistador do Novo Mundo, que não buscava o ideal de justiça, mas a pacificação social (a docilidade do “Outro”, destinatário da norma jurídica, ainda que através da subjugação violenta).

Nesta perspectiva, o comportamento desta classe dirigente tomou dois caminhos completamente distintos: de um lado, desenvolveu uma relação marcada pela mais viva cordialidade para com seus pares; por outro lado, em relação aos socialmente marginalizados, dispensou um agir marcado pelo mais absurdo descaso.

Quanto ao Direito brasileiro, este vem apresentando cotidianamente uma personalidade bipartida e doentia, como resultado de um processo de criação comprometido com o poder dominante e um processo de aplicação desprovido de caráter crítico e verdadeira preocupação social.

Deve-se ressaltar que dentre os elementos que compõem as instituições sociais de um povo (fundadas sob um conjunto de regras e procedimentos padronizados, reconhecidos, aceitos e sancionadas pela sociedade, sendo detentor de um elevado valor social), o de maior

relevância é representado pela figura do Estado, detentor do monopólio da violência legítima (poder de coerção) que lhe permite recorrer à violência física para cumprir seus fins.

Além desse fator, não se pode esquecer que o Estado tem relação com as classes sociais ou grupos estáveis de pessoas constituídas pela divisão do trabalho, pela formação ideológico-cultural e outros fatores legitimados por um conjunto complexo de normas que constituem o ordenamento jurídico, enquanto direito positivo (PERILLO, 1968).

Na realidade, as leis (e o próprio Direito) não surgem no interior de sociedades divididas em classes, das necessidades concretas de separação entre os poderes, das expectativas e anseios do povo, mas dos interesses da classe que está no poder ou que deseja conquistá-lo. As concepções de lei e de poder idealizadas por Montesquieu no livro “Do Espírito das Leis” (1799) favorecem o desenvolvimento e a perpetuação da hegemonia da classe dominante, dando aos seus interesses e as suas atitudes uma aparência de legalidade e legitimidade.

Quanto ao sistema político-jurídico das colônias, este era de completa dependência de seus descobridores, sendo que os direitos dos primeiros latino-americanos estavam codificados no arbítrio dos representantes de Sua Majestade. Neste sentido, ocorre uma gradativa eliminação da já quase inexistente autonomia local e dá-se o fortalecimento do poder real absoluto.

Ainda no Séc. XVIII, o pensamento jurídico do colonizador norte-atlântico fundamenta-se na idéia de uma razão boa, sendo que em 1769 é promulgada em Portugal a Lei da Boa Razão. Estes são os primeiros passos na implantação de uma ordem jurídica no continente latino-americano que, com o passar do tempo, vai solidificar um fenômeno jurídico estruturado no mais absoluto domínio estatal.

Com o predomínio absoluto do Direito Positivo (o Direito (im) posto pelo Estado), acaba por ocorrer um profundo enfraquecimento da dicotomia Direito Natural/Direito Positivo. Consta-se assim um verdadeiro processo de positivação do Direito Natural, através da normatização das garantias fundamentais via Constituição. Mesmo os direitos fundamentais à vida, à liberdade e à igualdade são reduzidos a conteúdo de um dispositivo normativo positivado³, dando-se a entender que o seu reconhecimento só é possível em virtude desta previsão legal.

³ Constituição da República Federativa do Brasil (1988, p. 7). “Art. 5º - 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, à segurança, e à propriedade, nos termos desta Constituição.”

No caso das organizações político-militares, caso limite em sentido inverso, a racionalidade inclui concomitantemente o desconhecimento necessário das normas. A análise pormenorizada deste tipo de determinantes, no contexto de crises políticas e mobilizações multissetoriais, pode levar a esclarecimentos acerca do caráter do esvaziamento do sistema jurídico e do aparato judiciário, freqüentemente nomeado como causa dos excessos repressores experimentados na Argentina, especialmente no período 1976-1982, e utilizado como argumento justificativo pelos setores ligados aos militares na defesa da metodologia repressiva do aniquilamento e o desaparecimento (DELLASOPPA, 1998, p. 53).

O modelo de racionalidade que tem sido descrito até este momento e que trata de uma razão “cínica” e “violenta” é que vai intervir no processo de formação acadêmica dos cursos jurídicos brasileiros, desde o primeiro instante até os dias atuais. Observa-se que o estudo do Direito no Brasil, desde o princípio mostrou-se propenso a manter-se parceiro das elites dominantes, servindo como instrumento de defesa dos interesses e privilégios de uma minoria.

No período referente ao Império, o ensino jurídico foi totalmente controlado pelo governo central (recursos, escolha de professores e diretor, currículo, metodologia, definição dos programas e compêndios adotados) e o jusnaturalismo foi a doutrina dominante, até o surgimento do positivismo, em torno de 1870.

Com a República, surgem as faculdades livres, instituições particulares que funcionavam sob a supervisão do governo. “Isso elevou razoavelmente o número de cursos, gerando, dessa forma, maiores possibilidades de acesso da classe média ao ensino superior” (GILISSEN, 1995, p. 10), e a opção didático-pedagógica continuou sendo a tradicional aula conferência.

Na República Velha, as transformações a título de contextualização do conhecimento trabalhado e metodologia aplicada são quase inexistentes. Mantém-se a desvinculação entre a instância educacional e a realidade social, bem como a aula conferência. Todavia, dois fatores marcam profundamente este período: a tentativa de uma maior profissionalização dos egressos e a influência decisiva do positivismo na concepção de Direito e de ensino (GILISSEN, 1995).

No ano de 1931, ocorre a Reforma Francisco Campos, trazendo para os cursos jurídicos um caráter nitidamente profissionalizante. Em decorrência desta reforma aconteceu o desdobramento dos cursos jurídicos em Bacharelado e Doutorado, cabendo ao primeiro a formação de operadores técnicos e ao segundo a preparação de futuros professores e pesquisadores, estes sim dedicados a um estudo mais aprofundado do Direito. “Essa reforma, no entanto, não obteve, na época, o êxito esperado, continuando os cursos de bacharelado no

mesmo nível existente anteriormente e não tendo os de doutorado atingido os objetivos almejados” (GILISSEN, 1995, p. 11). Tanto esta como algumas outras tentativas de transformação dos cursos jurídicos mostraram-se ineficientes, sendo que o Direito manteve-se como instrumento de controle social a serviço de uma minoria privilegiada.

A insensatez tecnocrática e a intolerância autoritária pós-64, através da Lei nº. 5.540/68, impôs um sistema educacional completamente dissociado do contexto sócio-econômico brasileiro. Nasce o modelo do profissional tecnicista, o qual prioriza a especialização dos bacharéis de direito nas disciplinas profissionalizantes (também denominadas de dogmáticas), bem como propõe um caráter instrumental ao ensino jurídico, o qual deveria estar voltado para a formação de advogados e para capacitação dos bacharéis para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, em detrimento das disciplinas propedêuticas, que proporcionam uma formação humanista, reflexiva e crítica aos bacharéis, e se concretiza na reforma curricular dos cursos de direito do país. (Resoluções n.º 03/72 e 15/73). As razões da implementação da Reforma Universitária foram assim definidas por Paviani e Pozenato (1980, p. 73-74):

O principal motivo que levou à Reforma Universitária brasileira foi a tomada de consciência de que não havia Universidades no país e sim apenas instituições de ensino superior, agências de formação de profissionais liberais. A atividade de formação profissional, que deveria ser decorrência da atividade universitária, era na realidade sua meta exclusiva. Em consequência, a Universidade brasileira não era um centro de ciência e de cultura e também não correspondia às funções que deveria exercer na sociedade. [...]. Um motivo mais imediato, e de maior força, foi a nova situação criada no país com o surto desenvolvimentista deflagrado pelo Governo de Juscelino Kubitschek. O desenvolvimento mostrou a necessidade de uma diversificação maior de habilitações profissionais, além das tradicionais profissões liberais; passou a exigir a participação da Universidade na elaboração de novos conhecimentos, científicos e tecnológicos; e, sobretudo, provocou um crescimento explosivo da demanda pela formação universitária, até então buscada somente pelas elites sociais. Diante de todas essas novas exigências, constatou-se que a Universidade brasileira se encontrava despreparada, obsoleta, elitista, bacharelesca, em suma, afastada da missão cultural e científica que dela passava agora a esperar a sociedade (impunha-se, agora, com clareza, à consciência nacional, a necessidade de uma reforma universitária).

Os objetivos da Reforma Universitária foram a modernização administrativa, a renovação do conceito de ensino superior, a integração da Universidade com o desenvolvimento da sociedade e a redefinição do papel do Estado com relação à Universidade. Esta nada mais era do que a corporificação da intenção autoritária do estado que pretendia:

[...] ainda que indiretamente, e de modo não confessado, negociar a lealdade e a solidariedade política das novas gerações estudantis ao regime dito ‘revolucionário’ em troca de um diploma desmoralizado – ao menos como símbolo de competência e qualidade em termos de formação acadêmica. (FARIA, 1987, p. 17).

O conceito humanista de formação cultural foi totalmente substituído por uma progressiva racionalização e especialização do ensino superior, como exigia a eficácia econômica e o avanço tecnológico, com um conhecimento muitas vezes transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, reflexão crítica ou estímulo às investigações originais.

O ensino jurídico continuou atrelado aos interesses do poder vigente e de seus parceiros, mantendo-se distante do homem comum: Através de um discurso retórico falacioso, o Direito manteve-se voltado para uma realidade virtual, onde o homem excluído das relações sociais é também excluído das relações jurídicas – salvo quando entram em cena o Direito Penal e os instrumentos de defesa da propriedade.

Com o passar do tempo, inúmeros foram os juristas que levantaram suas vozes contra esta postura burocrático-elitista do direito, verdadeira apropriação da vida humana, e inicia-se a busca da superação da alienação e da exploração do homem latino-americano. A partir desta visão de mundo, o homem é capaz de compreender-se a si próprio e ao outro homem dentro de um sistema e de uma existência mais humana e solidária. E não poderia ser de outro modo, pois “[...] o que faço de mim, o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto um ser social” (MARX, 1974, p. 16).

Neste caminho, os profissionais do Direito (juízes, promotores, advogados, e demais operadores do direito) tentam também evitar a mais preocupante das conseqüências do modelo jurídico vigente: a fragilização do próprio direito de acesso do cidadão à prestação jurisdicional. É o resultado de um dualismo característico do fenômeno jurídico latino-americano que protege o cidadão do poder arbitrário e, ao mesmo tempo, representa um poderoso instrumento de opressão que através de seus complexos mecanismos de controle e dominação, torna-se acessível apenas a determinados grupos privilegiados “mais livres” e “mais iguais” do que os demais indivíduos.

O contexto atual, marcado pelo globalismo-neoliberal, vem diminuindo cada vez mais os espaços para o desenvolvimento das ações políticas e sociais. Conseqüentemente, o jurídico também se enfraquece diante do poder avassalador do econômico sobre o humano, o ético e o social. As “decisões” tomadas pelas instituições estatais, entre as quais aquelas referentes ao direito, não representam a vontade popular ou mesmo de um poder político-

ideológico. O poder originário encontra-se nas mãos dos grandes capitais financeiros, sediados nos países do centro.

O advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 inaugurou um novo panorama no ensino no Brasil, ao fortalecer a descentralização administrativa e acadêmica, possibilitando uma flexibilização curricular em contrapartida aos currículos mínimos herdados da reforma curricular dos cursos jurídicos ocorrida nos anos setenta. O ensino superior tem por finalidade a formação do pensamento reflexivo e a formação de profissionais, conforme se depreende dos incisos I e II, do art. 43, da LDB.

Em consonância com as determinações da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o Ministério da Educação editou a Portaria n.º 1.886 de 1994 que inseriu a flexibilização curricular no contexto dos cursos de Direito, por meio das disciplinas optativas, áreas de habilitação e atividades complementares. Sem descuidar das disciplinas profissionalizantes, enfatizou-se também o ensino reflexivo estabelecendo a obrigatoriedade de os currículos contemplarem matérias fundamentais, tais como Filosofia (geral e jurídica), Ética (geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado). Acerca da interdisciplinaridade a lei prevê que “[...] as demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com as peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade” (BRASIL, 1996a, p. 84).

Assim, os modelos atuais dos cursos de Direito no Brasil encontram respaldo na LDB (Lei n.º 9.394/96), nas diretrizes curriculares editadas pelo Ministério da Educação, bem como em várias obras, dentre as quais se destacam as editadas pela Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Conforme esse embasamento legal entende-se que todo curso jurídico, para bem desempenhar suas finalidades, deve atingir de modo interdependente a tríplice função de: a) formação fundamental e sócio-política que forneçam ao aluno uma sólida base humanística e de capacitação crítica; b) formação técnico-jurídica, que o capacite ao exercício competente de sua profissão reconhecendo que as disciplinas dogmáticas admitem espaço à reflexão crítica; c) formação prática, oferecendo-lhes os meios para aplicar os conhecimentos obtidos.

Na década de 1990 já eram visíveis manifestações de conquistas importantes para o aprimoramento da formação proporcionada pelos cursos de direito. Isso porque passa a ser comum a construção de um modelo de ensino que conjuga a formação humanista, reflexiva e

crítica com a profissionalizante e prática, superando o modelo ultrapassado do profissional tecnicista, que vigorou nas décadas de 1970 e 1980.

Dentre as novas diretrizes curriculares dos cursos de direito, instituídas pela Resolução n.º 9 de 24 de setembro de 2004a, do Conselho Nacional de Educação, ressalta-se o previsto no art. 4.º, inciso VI, acerca da necessidade de possibilitar a formação profissional despertando.

[...] a utilização do raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica, devendo o curso, para tanto, contemplar tanto no seu Projeto Pedagógico quanto na sua estrutura curricular, conteúdos e atividades que atendam a três eixos de formação: fundamental, profissional e prática (BRASIL, 1996a, p. 98).

No que diz respeito ao eixo de formação fundamental, as novas diretrizes curriculares ampliam o leque de conteúdos essenciais: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. O novo modelo de ensino jurídico, que combina a formação geral, humanística, crítica e reflexiva com a formação profissionalizante e prática é expressamente previsto no art. 3. da Resolução n. 9 de 24 de setembro de 2004, que assim dispõe:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2004, p. 8).

Seguindo este dispositivo, o curso de direito deve desenvolver, de maneira concomitante, uma consistente formação humanística, reflexiva e crítica e uma sólida formação profissionalizante. Elas não são incompatíveis ou excludentes, pelo contrário, são complementares e trazem grandes contribuições para a missão formativa (não se restringindo a um ensino meramente informativo) que deve nortear os cursos superiores, devendo todas as disciplinas da estrutura curricular responsabilizar-se por tal formação, constituindo-se em missão das disciplinas propedêuticas a contextualização de seus conteúdos com situações concretas da realidade social e jurídica, sendo refletida na prática pedagógica, como poderá ser observado a seguir.

2.2 Análise Didático-Pedagógica

Após ter apresentado alguns aspectos históricos do ensino jurídico, serão realizadas algumas reflexões sobre a questão didático-pedagógica, objetivando evidenciar que a crise do ensino jurídico não é um fato que se esgota em si mesmo, mas consiste em uma das consequências da crise geral pela qual passa o Brasil e o mundo. Vive-se numa era de profundas transformações que ocorrem em uma velocidade antes inimaginável.

Em 1941, Dantas (1979) alertava sobre o surgimento de um mundo que se transforma tumultuosamente, não só nas formas aparentes como em toda a sua ordem fundamental de valores, fazendo com que o espírito humano vivesse um perpétuo examinar-se. Todavia, essa inquietação com o destino – próximo e distante – das coisas e das idéias, esse temor dos compromissos com valores efêmeros é, por certo, um dos aspectos mais dramáticos e, ao mesmo tempo, fecundos do espírito moderno. No setor jurídico, o examinar-se constantemente, a inquietação fecunda e outras características que seriam essenciais para habilitar o Direito a acompanhar as transformações mundiais nem sempre estiveram presentes.

Em grande parte este processo de continuísmo e acomodação só foi possível graças ao modelo formalista e desatualizado dos cursos jurídicos. Ao mesmo tempo em que o sistema deu origem e perpetuou um ensino acrítico, conservador, superficial e tecnicista nas faculdades de Direito. Este universo vem mostrando-se extremamente favorável à proliferação do chamado *rábula becado*, “[...] por assim dizer, são o produto fantasmagórico de um ensino universitário anêmico, sem vitalidade, que se arrasta lugubrememente vida afora. Vive do passado sem pôr os olhos no presente e muito menos no futuro” (SOBRINHO, 1997, p. 56). Para este tipo de aluno, que frequenta as aulas apenas porque constitui uma exigência para a conclusão do curso, o Direito nada significa, ou quando muito, representa uma fonte de renda ou uma questão de *status* social.

Neste contexto, o futuro profissional do direito, é o aluno ideal para o sistema vigente: alienado, acrítico, não raramente conservador (até porque não tem condições de fazer frente ao sistema estabelecido, diante de sua falta de conhecimento), o típico “[...] opressor-oprimido; se pudesse, ficaria em casa, na praia ou nos barzinhos da vida, encharcando-se de bebida alcoólica ou de outra coisa pior, à espera do diploma que cairia do céu” (SOBRINHO, 1997, p. 54). Não se incomoda com nada, não incomoda o professor (que também não necessita de um grande esforço para atender este tipo de demanda), não incomoda o sistema,

que se mantém atuante e cada dia mais fortalecido, diante do inexorável enfraquecimento do Direito.

Vivencia-se um momento de reestruturação capitalista que engloba o centro e a periferia. No interior do primeiro, o movimento é de intensa concentração de comando capitalista em todos os níveis (progresso técnico, moeda, condições de financiamento e ajuste dos balanços de pagamento). Tal fato conduz ao definhamento da dimensão pública dos Estados Nacionais, estabelecendo-se entre estes o mercado de capitais uma relação de dominação e subordinação do segundo em relação aos primeiros. Por outro lado, na periferia, soma-se a tudo isto “[...] certo alinhamento das posições cada vez mais uniformes do Centro quanto ao papel reservado à Periferia. Simplesmente todos os países centrais exigem que a Periferia se abra à concorrência externa e à aplicação dos seus capitais produtivos e especulativos”. (MELLO, 1997, p. 21).

Na tentativa de se legitimar este “novo” sistema, desenvolve-se uma reformulação cultural que não vêm permitindo uma real transformação do Direito e, conseqüentemente, do próprio ensino jurídico mantendo-se no campo do simbólico, do retórico, do virtual. Mais do que nunca o Direito vem desempenhando a função de instrumento de legitimação do sistema vigente, teimando em encobrir as contradições existentes em uma sociedade injusta e paradoxal. Tais qualidades evidenciam-se no instante em que se constata, no interior da estrutura da totalidade político-econômica, que as classes oprimidas representam partes disfuncionais.

O constante aumento da complexidade da realidade exige uma ação obstinada para superar a disjunção entre o conhecimento, a vida humana e o pluralismo social. Porém, esta complexidade não pode ser concebida como receita, como resposta, mas sim como desafio e como uma motivação para pensá-lo. No interior deste contexto, tudo aquilo que não era aceitável por parte das Ciências Humanas (incerteza, desordem, contradição, pluralidade, complicação, etc.) é definitivamente assumido como parte da problemática geral do conhecimento. Estes fatores constituem uma multiplicidade na qual não se excluem, mas explicam-se mutuamente, permitindo uma maior e melhor compreensão da própria realidade em suas várias faces.

A partir desta perspectiva, impõe-se uma reflexão em torno das questões que desafiam a prática pedagógica no ensino jurídico. “Esta reflexão só tem sentido se, partindo da ação docente como prática cotidiana, buscar referenciais teóricos para construir o conhecimento” (BEHRENS, 1996, p. 31). Um conhecimento transformador e significativo,

capaz de interferir verdadeiramente na formação do acadêmico de Direito, e, por sua vez, na realidade concreta da sociedade, permitindo a transposição da violência institucionalizada e de um modelo de “justiça” comprometida apenas com uma elite privilegiada.

Até agora o que se tem constatado na prática pedagógica é um “[...] avanço no discurso, mas a prática continua apresentando-se incoerente com este discurso” (BEHRENS, 1996, p. 32). Esta postura contraditória é transmitida aos alunos, que além de uma formação deficitária, assumem esta postura incoerente em suas atividades profissionais, surgindo um círculo vicioso da “crítica da crítica”, incapaz de proporcionar uma transformação verdadeira, concreta e significativa.

Uma reformulação das práticas pedagógicas, inquestionavelmente, encontrará apoio entre os alunos. Por outro lado, esta reformulação não pode significar a destruição de tudo àquilo que se construiu até agora. O processo de transformação que atinge o mundo contemporâneo “[...] instiga os meios acadêmicos a buscar recursos materiais e humanos que subsidiem um ensino compatível com as necessidades e exigências da sociedade moderna” (BEHRENS, 1996, p. 73). Uma consequência deste novo ambiente, que já há muito vem sendo percebida, é o fim dos “donos do saber”, portadores da “palavra revelada”.

Diante das exigências trazidas pela sociedade o Direito e os juristas em geral vêm-se diante do compromisso social de passar por um processo de humanização, baixando ao nível das ruas, das prisões, das favelas, da realidade concreta do homem.

No caminho da produção de conhecimento significativo para a realidade concreta do homem brasileiro, a mera reprodução, a repetição e a cópia nos meios acadêmicos podem ser ultrapassadas. Em lugar destas antigas metodologias, apresenta-se o “aprender a aprender”, o “ensino com pesquisa”, propostas que constituem uma verdadeira instrumentalização do aluno, no sentido de prepará-lo para um mundo onde o conhecimento altera-se minuto a minuto. Esta proposta metodológica “[...] propõe que alunos e professores passem a ter produção própria, que sejam criativos e inovadores. Não se trata só de acessar as informações existentes (ponto de partida), mas também de utilizá-las para construir um novo e próprio conhecimento” (BEHRENS, 1996, p. 80).

As faculdades de Direito são detentoras de uma grande parcela de responsabilidade na luta pela transformação político-social da nação brasileira. Se por várias décadas estiveram distante deste compromisso, preferindo manterem-se de mãos dadas com os interesses do poder vigente, atualmente o próprio contexto social exige destas instituições uma mudança de atitude.

Em suma, o que se espera do ensino jurídico hoje é que ele venha a possibilitar a superação da visão do Direito como mera tecnologia de controle a serviço de um poder elitista e descompromissado com a massa de excluídos que povoam os países subdesenvolvidos. No Brasil, esta concepção importada da Europa continental e inspirada no positivismo normativista de Hans Kelsen, e sua Teoria Pura do Direito, vai iniciar seu processo de hegemonia por ocasião dos governos Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, coincidindo com o aparecimento dos primeiros núcleos de planejamento da expansão industrial do país.

No decorrer desse processo de modernização sócio-econômica e institucional liderado basicamente pelo Executivo, as preocupações relativas à legitimidade, à moral e à justiça, inerentes ao caráter jusnaturalista da cultura jurídica nacional vigentes antes do Plano de Ação e Metas do governo JK, vão cedendo lugar para uma rápida dissociação entre legalidade e legitimidade, passando a importar para o universo do direito – em termos de doutrina e jurisprudência – somente as questões formais relativas à validade e à sua aplicabilidade. (FARIA, 1987, p. 28).

Atualmente, a percepção dos envolvidos no debate jurídico, bacharéis, juízes, promotores, advogados, defensores e outros operadores do direito, mostra-se seriamente comprometida no interior da sociedade, que manteve suas estruturas concretas de controle e dominação, mas com uma “aparência” de democrática e interessada pelos direitos fundamentais. A transposição desta realidade aparente exige uma postura crítica e consciente, a ser originada nos cursos jurídicos, assim, cabe neste momento analisar alguns aspectos do ensino jurídico brasileiro na atualidade .

2.3 O Ensino Jurídico Brasileiro na Atualidade

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), preocupada com a desmedida proliferação de cursos jurídicos desqualificados para a formação de bacharéis em Direito e com a baixa qualidade de ensino nos cursos mais antigos, criou através da Resolução n.º 13 de 09 de agosto de 1991, a Comissão de Ciência e de Ensinos Jurídicos, que tinha por objetivo enfrentar esta problemática e provocar uma reflexão que levasse os profissionais do Direito à produção de conhecimentos jurídicos.

A Resolução n. 13/91 trouxe como justificativa: “[...] as notórias deficiências do ensino jurídico que precisa se adequar à realidade e às necessidades do país, e o fato que o

ensino jurídico não se esgota na transmissão, de uma técnica, sendo indissociável de uma visão crítica do Direito” (BRASIL, 1996b, p. 23).

A primeira etapa de trabalhos da Comissão de Ciência e de Ensinos Jurídicos resultou na obra “Ensino, Jurídico OAB: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas” (1996), que traz uma síntese do pensamento jurídico nacional e das proposições de mudanças para o ensino jurídico. Essas proposições, mais tarde, vieram fundamentar o programa de avaliação dos cursos jurídicos do Brasil, dando origem à Portaria n. 1.886/94, que regulamenta o ensino do Direito nos cursos jurídicos brasileiros. No dizer de Machado (1992, p. 19), quando Presidente do Conselho Federal da OAB, na “XIV Conferência Nacional da OAB” em 20 de setembro de 1992: “[...] esta obra é um desnudamento de perspectivas e de diálogo criativo com todos os que estão refletindo sobre o ensino jurídico e elaborando propostas para mudanças”.

A Comissão de Ciência e de Ensinos Jurídicos (1991) visou estabelecer o diagnóstico e as perspectivas do ensino do Direito, identificando o posicionamento de professores que tinham publicado reflexões sobre o tema nos últimos dez anos. Para isso, enviou-lhes um instrumento com quinze questões que poderiam ser respondidas de forma livre, uma a uma, ou em bloco, com o objetivo de.

[...]. determinar a visão da crise e a perspectiva de futuro acerca da função do Direito, do papel do jurista e do ensino jurídico no Brasil, com a pretensão de estabelecer um diagnóstico e as perspectivas da Ciência do Direito. O bacharel em Direito tornou-se insensível às demandas sociais, sejam elas existentes ou emergentes. O mundo que o cerca, enquanto advogado, é o mundo jurídico, alijado das necessidades sociais. (MACHADO, 1992, p. 22).

O material obtido, contendo respostas de professores de diversas Faculdades de Direito brasileiras, revelou a existência de uma crise no ensino do Direito, conforme trechos destacados desse documento: “Ninguém nega que o Direito seja um fenômeno social e, no entanto, paradoxalmente, não há preocupação significativa, nos currículos acadêmicos, com uma ciência social do Direito (endereçada, sobretudo ao conteúdo social do jurídico)”. (SOUTO, 1992, p. 89).

Observou-se também que o ensino do Direito, por ser meramente textual, afasta o acadêmico da reflexão, da prática jurídica e da realidade social. Visto sob esse prisma, o mundo é mediado pelos textos legais e pelas normas jurídicas. Essa leitura positivista inibe,

nos acadêmicos de Direito, o exercício pleno de sua cidadania. Nesse sentido é que Machado (1992, p. 23) aponta a “Visão Napoleônica” dos cursos jurídicos:

Infelizmente, os cursos jurídicos, presos ainda a uma visão Napoleônica do mundo, tratam os sujeitos de direito como se fossem seres individuais, abstratos, portadores, de uma vontade livre, átomos isolados e concorrenciais, que, por sua soma, formam as sociedades. Esqueceu-se da emergência de novos sujeitos coletivos que, de um lado, reforçam as opressões e radicalizam as desigualdades, e de outro, pelos denominados movimentos sociais, lutam por novos direitos e os constituem, e positivam na medida em que desenvolvem suas atividades e concretizam os seus projetos.

O autor, ao referir-se a uma “visão napoleônica”, remete ao movimento de “codificação das leis”, movimento este que se desencadeou na França, à época do imperador francês, e deu lugar a uma corrente hermenêutica, a Escola da Exegese, notável pelas consequências, que se traduzem no culto da lei e do Estado e na construção de um processo de interpretação das leis segundo regras da lógica dedutiva:

A Escola da Exegese trouxe consequências duradouras também para a realização prática do Direito. Ergue critérios legalistas que reduzem a função judicial ao trabalho de subsunção dos fatos às normas sob a forma de silogismo. A ideologia segundo a qual ‘tudo está nos textos legais’ levou a extremos de reduzir das leis vigentes, a solução para todos os casos concretos, como se a lei pudesse ser um repositório de soluções sempre justas e apropriadas. (FONSECA, 1989, p. 2).

A professora Grinover (1992, p. 41), em resposta ao questionário elaborado pela Comissão da Ciência e Ensino Jurídicos (1991), fez o seguinte diagnóstico da crise no ensino do Direito:

O ensino jurídico está no banco dos réus. Os métodos tradicionais, que até algumas décadas atrás não, sofriam contestação, estão sendo levados de roldão pelas transformações rápidas e incessantes da realidade social e pelo confronto entre as modernas teorias educacionais e as velhas técnicas de ensino, baseados na dogmática e na visão, formalista do direito ia informados pelo prisma individualista privatístico da Teoria Pura do Direito.

Do mesmo modo, o Professor José Eduardo Oliveira Faria (1992, p. 4-5) afirma que o ensino do Direito está em crise por que:

[...] não habilita os estudantes a operar o direito efetivamente praticado na sociedade e nos tribunais; não lhes permite compreender o direito como fenômeno social, limitando-se a apresentá-lo como um conjunto de normas que não pode ser posto em

discussão; não plasma sua sensibilidade para a solução de problemas novos, para os quais nem sempre a Legislação oferece respostas em suas normas.

Álvaro Melo Filho (1992, p. 153) aponta a necessidade de novas abordagens sobre os conteúdos jurídicos, sendo urgente à implantação de uma formação jurídica que permita ao acadêmico: “[...] saltar das palavras da lei para a realidade do cotidiano, onde o conteúdo ministrado corresponda às exigências atuais e o método de ensino possibilite quebrar-se o mito da definitividade dos postulados jurídicos”.

Não propondo soluções novas, nem apresentando respostas jurídicas que sejam capazes de atender aos conflitos e aos problemas que vão surgindo no transcorrer da evolução da sociedade, os Cursos de Direito “[...] correm o risco de serem depositários das noções de ontem”. (MACHADO, 1992, p. 22). A propósito da crise no ensino do Direito, Warat (1992, p. 205) considera que ela teve início na década de 90:

[...] como um efeito derivado da crise civilizatória que apresenta o fim do milênio: uma humanidade ameaçada por - sua própria tendência À auto-extinção, sem utopias e com um processo ideológico afetado por uma situação que o (sic) pode tornar mais impiedoso (...). Em outras palavras, estamos diante de novas formas de alienação que vão irradiando sua força inibidora na área do direito, gerando um novo tipo de crise no ensino jurídico.

Observa-se que, no que diz respeito à metodologia do ensino jurídico, ela é meramente descritiva do ordenamento jurídico, posto que a polêmica e a discussão, que deveriam caracterizar as profissões jurídicas, foram banidas dos cursos de Direito.

No manual de Direito Civil, de autoria de Orlando Gomes (1996), professor de Direito na Universidade Federal da Bahia premiado pelo Instituto dos Advogados da Bahia e Doutor honoris causa da Universidade de Coimbra, há uma explicação muito clara sobre a concepção de estudo de Direito: “O estudo da Teoria Geral do Direito Civil restringe-se, à análise da relação jurídica complementada pela dogmática jurídica na sua dupla finalidade exegética e sistemática, reagrupando as normas nos institutos” (GOMES, 1996, p. 3).

Os alunos mais interessados organizam apostilas que resumem as aulas expositivas para servir de apoio aos menos interessados. Os manuais, desatualizados em sua grande maioria, refletem a mediocridade de compilações de obras. Um exemplo é o “Curso de Direito Civil” (MONTEIRO, 1988, p. 9) que define o casamento a partir das idéias de Ruggiero, jurista italiano:

[...] como ensina Ruggiero, a conjunção indica o elemento físico do casamento, consórcio para toda vida o elemento moral e a comunhão do direito divino e do direito humano, o traço mais nobre e mais elevado da relação conjugal. ‘Apesar de velha, a definição romana ainda é verdadeira, mostrando-se juridicamente exata’.

Quanto às relações desenvolvidas entre professores e alunos: “[...] é uma das mais perniciosas da Universidade,” (CAMPILONGO, 1992, p. 84). É comum observar-se turmas com mais de 70 alunos, professores que chegam atrasados, quando chegam, e que desrespeitam os prazos para entregas de notas e que não permitem as argumentações dos alunos.

Constatada a existência de uma crise no ensino do Direito, pelas respostas à pesquisa promovida pela Comissão de Ciência e Ensino jurídicos (1991) é impossível deixar de reconhecer que o ensino jurídico está condicionado por uma ambiência que reflete interesses limitados. Esses interesses estão voltados à reprodução de saberes, o que não permite o desenvolvimento da capacidade de pensar a sociedade em toda a sua dimensão.

No ensino do Direito é preciso abordar as novas demandas dos grupos sociais, o perfil de novos conflitos e as estratégias de ação para a solução desses conflitos. Nesse contexto, faz-se necessário recapitular a formação jurídica tradicional, a partir dos pressupostos teóricos tradicionais, enraizados sobre certeza, e seguranças kelsenianas.

2.3.1 Condição Atual dos Acadêmicos de Direito

A condição atual dos estudantes de Direito é o resultado do sistema educacional deficitário que impera no Brasil há várias décadas, consequência da falta de vontade política dos “representantes” do povo brasileiro onde a educação sempre foi relegada a um plano secundário dentre as prioridades nacionais.

A partir do momento em que uma determinada classe toma o poder, ela se equipa com um grande aparato de medidas, buscando nelas manter-se à frente deste poder. Uma destas medidas é representada pelo esquecimento da Educação como instrumento de formação do cidadão em toda sua plenitude.

O resultado disto é a formação deficitária dos alunos que irão ocupar os bancos universitários. Estes indivíduos chegam às instituições de ensinos superiores completamente despreparados. Faltam-lhes três fatores primordiais: não sabem falar adequadamente, não

sabem escrever corretamente e não possuem raciocínio crítico. “Passam” pelas universidades completamente indiferentes às realidades e necessidades sociais. Enquanto isso,

Nas sociedades capitalistas, o poder está nas mãos de uma minoria (*os detentores do capital e seus representantes*), a lei tem basicamente duas funções: manter coesas as forças que estão no comando e determinar a subordinação daqueles que sofrem a opressão (*a maioria trabalhadora*) (CARVALHO, 1992, p. 13, grifos do autor).

Com a falta de preparo dos profissionais do Direito, esta triste realidade nunca se altera e reina nas instituições de ensino do Direito um positivismo selvagem e uma mentalidade extremamente dogmática que impedem os alunos de criticar as normas estudadas, mesmo quando comprovadamente estas normas violam todos os princípios fundamentais do Cidadão, chocando-se frontalmente com o ideal de Justiça - que representa a própria razão de ser do Direito.

Em relação à (má) formação jurídica oferecida no Brasil, citem-se também as palavras de Carvalho (1992, p. 13) as quais refletem a realidade encontrada pelos profissionais do Direito após a conclusão do curso de graduação:

Na faculdade de Direito ensinaram-me que o profissional capaz era aquele que mais conhecia a lei. No exercício da advocacia percebi que não bastava o conhecimento do direito positivo, necessário era saber o que pensavam os juizes, qual o caminho da jurisprudência. Ao assumir a magistratura, quando não mais tinha a responsabilidade ética de pedir bem - mas sim de decidir, descobri, em meio à angústia e sofrimento que saber da lei e da jurisprudência não era suficiente. Os dispositivos legais ao serem aplicados, com frequência, resultavam em decisões injustas. A jurisprudência, por comprometimento com situações concretizadas, nem sempre chegava ao justo.

Por imposição de certas teorias e pelo despreparo de alguns professores, não se permite ao acadêmico de Direito a possibilidade de construir e defender uma ideologia própria, fruto de seus valores e de sua consciência. Até porque, o contexto e a conjuntura social em que se insere enquanto (in)formando permite-lhe tão somente assimilar o conhecimento que lhe é dado, não incitando-o à buscar por ele. Afirma-se aos estudantes que Justiça é a arte de dar a cada um o que é seu, mas não se dá a estes estudantes o direito de saber o que é o seu de cada um, haja vista que uma sociedade constituída por pessoas instruídas e conscientes de seus direitos e deveres representaria um obstáculo intransponível para as pretensões de politiqueiros, preocupados única e exclusivamente com seus interesses particulares.

2.3.2 Condição Atual dos Professores de Direito

A problemática que envolve os cursos de formação em Direito termina por constituir-se em um verdadeiro círculo vicioso. Se por um lado as instituições de ensino jurídico “formam” profissionais desvinculados da realidade social e despreparados para atuar de forma satisfatória, são estes mesmos profissionais que futuramente voltarão às academias como professores. A metodologia e o modo de pensar o Direito quase sempre é o resultado do que os profissionais receberam nos seus cursos de graduação.

Conseqüentemente, a metodologia didático-pedagógica adotada continua sendo a aula-conferência que tem hoje como padrão a aula expositiva sob a forma de código comentado. O método de abordagem utilizado é principalmente o dedutivo, aparecendo em alguns momentos o indutivo. Continua imperando o positivismo selvagem, muitas vezes por falta de conhecimento teórico para alterar esta realidade.

Ao analisar com honestidade a condição atual dos professores de Direito, é inevitável lembrar de Rodrigues (1995) que descreveu o corpo docente como sendo em grande parte mal preparado, possuindo a maioria dos seus integrantes apenas a graduação e exercendo o magistério ou como forma de obter status ou de complementar a renda. Conseqüentemente muitos de seus membros não vivenciam a realidade acadêmica e não se dedicam à pesquisa, limitando-se a reproduzir em sala de aula as mesmas lições que aprenderam como estudantes.

Por essa desvinculação da academia, a postura dos professores nos cursos de graduação em Direito, na sua grande maioria, é tradicionalista e conservadora. Geralmente ele é dogmático, utilizando-se apenas do ensino codificado e formalizado, fruto do legalismo e do exegetismo (admitia que os códigos jurídicos fossem elaborados de modo racional e, portanto, representariam a face humana do Direito natural.). Tais características devem-se principalmente à influência do positivismo na cultura e no pensamento jurídico brasileiro. A adoção deste método lógico-formal como adequado para a apreensão da realidade reduz a Ciência do Direito ao conhecimento do direito positivo e, conseqüentemente, o ensino jurídico, ao seu ensino. Os estudantes não são levados a questionar as questões sociais e os conflitos existentes entre as normas e a realidade.

Diante dessa educação conservadora e tradicional, professores e alunos desconhecem as reais necessidades sociais, pois se restringem à análise da legalidade e da validade das normas, esquecendo totalmente as questões de sua eficácia e legitimidade. Dentro deste quadro, o objetivo fundamental do Direito continua sendo à busca da Justiça. Entretanto,

professores e alunos continuam sem condições de entender o que é esta tão almejada Justiça. Embora saibam que cada um deve receber o que é seu, não possuem condições de compreender e definir o que é o seu de cada um, dentro de uma sociedade dividida em classes dominantes e dominada.

A falta de uma postura interdisciplinar dos professores de Direito também representa outra dificuldade na formação dos acadêmicos. Cada professor apresenta sua matéria como sendo a de maior importância dentro do saber jurídico, fazendo com que o discente perca sua visão do Direito como um todo.

Considerando-se esses pontos como representativos do atual sistema educacional empregado nos cursos de graduação em Direito no Brasil, percebe-se a urgência de se repensar tal processo educacional. Para tanto, é preciso que os envolvidos neste processo tomem consciência da realidade deficitária em que estão inseridos e tenham humildade suficiente para reconhecer erros, procurando alterar a atual situação e implantando um Ensino Jurídico crítico como instrumento de formação do profissional do Direito.

Isso deve acontecer porque a universidade tem uma missão e uma função a realizar por meio do conhecimento do passado: a projeção do futuro. Ao pensar na formação do ser humano, considerando-se os princípios norteadores da cidadania, fica claro que a universidade deve adaptar-se aos saberes, às idéias, aos valores capazes de proporcionar uma formação integral do indivíduo que preserve sua formação ética para o exercício profissional, nos mais variáveis setores de sua atuação.

No próximo capítulo é retomada a ética e o ensino jurídico a partir da ética.

CAPÍTULO III

A ÉTICA E O ENSINO JURÍDICO

Inicia-se essa parte tomando como pressuposto que a mesma concepção ética que pretende transpor o excessivo dogmatismo jurídico trazendo o Direito para dentro da realidade social, política e econômica, encontra-se direta e profundamente comprometida com o ensino jurídico, independentemente de qualquer transformação que se pretenda fazer no referido setor. Ressalte-se ainda que a ética da alteridade, diante de seu caráter libertário, emancipatório, comprometida com as práticas sociais, pode proporcionar uma profunda reformulação do ensino jurídico, demonstrando que as mudanças não são necessárias apenas ao reajustamento institucional ou mesmo curricular/pedagógico. Isso porque “Subjacente a essas dificuldades encontra-se uma controvérsia mais ampla sobre uma concepção de direito e de justiça, sobre um modelo de ordem econômica e política e sobre um paradigma de relações sociais e de cultura” (FARIA 1987, p. 12).

Contemporaneamente, o padrão de ensino existente nas faculdades de Direito no Brasil está diretamente vinculado aos interesses políticos e econômicos vigentes. O capital controla o Estado e reduz este a mero instrumento de legitimação de seus interesses, além de determinar também os caminhos a serem seguidos pelas universidades brasileiras. No que diz respeito ao ensino jurídico, esta ingerência fica evidente quando se observa a hegemonia de um positivismo normativista e dogmático que considera o Estado como fonte central de todo o Direito e a lei como sua única expressão, formando um sistema fechado e formalmente coerente.

Tal modelo estabelece como princípios fundamentais às idéias de “segurança jurídica”, “completude”, “objetividade”, “legalidade”, dentre outros, essenciais na formação e manutenção de um ambiente seguro às transações financeiras, a manutenção da propriedade absoluta, a exploração da mão-de-obra, etc. O desprezo às indagações de natureza social, política e econômica é total, em uma cultura jurídica que se cristalizou em um repertório fixo de dogmas inquestionáveis.

Assim, a hegemonia do positivismo normativista nos cursos jurídicos transmite a idéia de um Direito que pode ser ensinado através da transmissão de premissas básicas do sistema jurisdicional instituído, onde “[...] as funções criativas e especulativas são relegadas à categoria de matérias introdutórias, cuja função é menos a de ‘formar’ os alunos e mais de informá-los de maneira estereotipada e padronizada sobre a linguagem necessária ao aprendizado da dogmática” (FARIA 1987, p. 44).

De certo modo, também neste sistema encontramos a figura dos lugares comuns, porém como senso comum teórico dos juristas, como teoria ideológica de um poder hegemônico que historicamente mostrou-se excludente e opressor. O senso comum teórico do positivismo normativista e dogmático “[...] não tem a pretensão de construir um objeto de conhecimento sobre a realidade social, senão normatizá-la e justificá-la por meio de um conhecimento padronizado” (WARAT, 1979, p. 21).

É um jogo onde informações são transmitidas de formas desconexas e descontextualizadas, apenas com um caráter instrumental. No decorrer dos cinco anos de duração do curso de Direito, a ausência de raciocínio crítico e problematizante acaba por se cristalizar, impedindo a adaptação às novas situações sociais. Tais características condenam os cursos jurídicos a uma situação de inflexibilidade e imobilidade, age-se “[...] em nome da segurança da lei, condenando os estudantes a uma (in) formação burocrática e algo subserviente, incapaz de perceber e captar os novos pontos de conflitos e tensão social, mas capaz de versar o bacharel em retórica e prolixidades” (FARIA 1987, p. 46).

Diante desse quadro, afirma-se que as faculdades de Direito foram limitadas a simples “escolas de legalidade”, por meio das qual o poder hegemônico faz perpetuar sua dominação, agora auxiliado por um exército de mentalidade legalista em constante contradição com uma realidade não-legalista. Todavia, por mais que o poder hegemônico pretenda desvincular o ensino jurídico da realidade concreta, “[...] cada vez mais o pluralismo toma conta das realidades pedagógicas, religiosas, políticas, econômicas... É neste contexto que está inserida a chamada Universidade” (MARIA, 1998, p. 57).

Indiscutivelmente o sistema que predomina nos cursos jurídicos encontra-se desvinculado da questão ética. O legalismo apresenta-se como auto-suficiente, ocupando uma condição de primazia em relação à unidade complexa ético-moral. Ao adotar tal postura, o ensino jurídico rompe com uma das principais atribuições da Universidade: a valorização humana. Assim, ao “solucionar” os conflitos sociais, o Direito não busca a promoção do homem à instância na qual sua dignidade seja planificada, mas busca apenas efetivar sua

missão de controle e dominação social. Em relação aos excluídos (trabalhadores, não proprietários, pobres em geral), o Direito há muito não reduz as zonas de incerteza, ampliando as faixas de segurança.

É certo que qualquer transformação que se possa almejar no ensino jurídico não será possível por uma via que poderíamos chamar “revolucionária”, que implicaria em curto prazo, na substituição do sistema sócio-político-econômico e seus subsistemas por outros mais justos. A saída poderia estar na implantação de alterações teóricas e práticas naquelas instâncias onde seja possível iniciar um processo de modificação nesta etapa histórica. Qualquer que seja o nível destas alterações, o papel a ser desempenhado pela ética é essencial, uma vez que sua prática permite uma crítica, um questionamento constante.

Diante disso, um dos primeiros compromissos éticos na busca de um ensino jurídico transformador é possibilitar que este deixe de ser um aparelho ideológico do Estado e de seus parceiros, ou seja, deixe de ser mera instância reprodutora do senso comum teórico dos juristas. O ensino do Direito assumiria assim sua condição de instância orgânica de construção de um novo imaginário social criativo e comprometido com os valores da maioria da população. Para tanto, a experiência educativa nos cursos de Direito eticamente comprometidos pressupõe disponibilidade à revisão dos achados e reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, mas o direito de fazê-la.

No interior deste ambiente, os futuros profissionais do Direito encontrarão condições de um progressivo aperfeiçoamento crítico, caminhando conscientemente na direção de uma nova forma de organização sócio-político-ética, na qual, com criatividade, predomine a afirmação do homem e se efetive uma representação popular verdadeiramente legítima, adequada, segura, livre de injunções do poder econômico, do poder da propaganda, de influências deletérias. O compromisso destes profissionais é com o aperfeiçoamento constante da justiça social.

Não uma justiça social a guisa de contrato, como aceitação legal de práticas sociais de certa forma convencionais. Nem uma justiça social utilitária, baseada, tão somente na otimização da produtividade, mas uma justiça social de promoção crescente de cada homem, pelo reconhecimento de sua própria dignidade. (BRANDÃO, 1996, p. 82).

Nestas condições, a presença do Direito passa a ser possibilidade de convivência dialógica, uma vez que conhecendo a sociedade na qual está inserido, trabalha suas diversas dimensões e desenvolve uma prática humanizadora. Nesse debate, são erguidas pretensões de

validade, mais precisamente, pretensões de verdade, de correção e de sinceridade, sempre pautadas pelos valores da ética, respeitando as especificidades de cada participante e observando criticamente sua realidade histórico-cotidiana.

Ora, refletir sobre o ensino jurídico exige pensar e explicitar a concepção que o orienta, uma vez que o Direito não opera no vazio, mas constitui uma atividade social. Assim, a aplicação do Direito está diretamente vinculada à concepção de Direito veiculada pelo ensino jurídico.

Nestas condições, não pode o ensino jurídico pactuar com uma metodologia que procura abstrair os interesses que permeiam as relações sociais. Muito pelo contrário, o ensino jurídico tem o dever de cultivar o espírito crítico, desvelando os interesses protegidos ou ignorados pela ordem jurídica vigente. A atitude de “lavar as mãos” diante da iniquidade social constitui um comportamento pouco afeto aos valores éticos de uma sociedade comprometida com a justiça, o bem comum e a dignidade humana. Qualquer indivíduo compreende que tal atitude só pode contribuir para a estabilidade da ordem jurídica e, conseqüentemente, da ordem social.

Ou seja, essa maneira de entender a situação significa favorecer ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades, indo além do aspecto técnico-profissional, atingindo também os aspectos ético, cultural e cívico. O que se almeja com isso é uma formação para a cidadania, na qual se reconhece que a ética deve sempre ser superior à técnica, regulando-se esta por aquela.

Quando se trata da ética, fala-se da vida humana, pois aqui ética não é entendida como moralismo ou simples moralidade, mas como dimensão que parte da profundidade da pessoa, dimensão que, a partir da reflexão, torna-se um elemento orientador para que a pessoa seja mais humana na relação consigo, com os outros e com o mundo (MARIA, 1998, p. 69).

Ao transpor o modelo tradicional de ensino jurídico, torna-se possível superar a angústia detectada nas palavras de Jabor, quando diz: “Ando espantado. Duvido de minha pobre razão. Há uma distonia brutal entre o que eu sinto, olhando o país (numa fase perigosamente rica de mudanças) e o que leio dos intelectuais sobre ele. Há uma onda de coisas novas no Brasil que ninguém analisa” (JABOR, 1997, p. 09).

Esse ambiente sem criatividade, sem ousadia, sem vida, acaba por favorecer uma espécie de saudosismo da plenitude ideológica, uma estranha e patológica nostalgia do “controle” que, mesmo sem percebermos, mantém-se presente e eficientemente atuante,

ajustando os indivíduos às necessidades do modelo de sociedade em que estão inseridos, ditando regras e sistemas teoricamente harmônicos que solucionam os problemas do mundo.

3.1 O Ensino Jurídico e o Despertar do Compromisso Ético

Quando falo de um despertar do compromisso ético dos profissionais do Direito a partir do ensino jurídico, acredito ser este o mecanismo hábil e necessário para superar a figura do “militante imaginário”, que povoa as faculdades de Direito em todo o Brasil.

O militante imaginário é um revolucionário que não faz nada pelo bem do povo. Ele se julga em ação, só que não se mexe. A revolução do imaginário é uma coisa vaga, uma alegoria de heroísmos, um futuro cantante, uma espécie de *happy end* político para a vida. (JABOR, 1997, p. 52).

Os operadores do direito na atualidade são os soldados da “revolução cordial”, aquela que só se desenvolve nos debates retóricos, pois a realidade é chata e mal cheirosa. Eles constituem-se no elemento perfeito em um mundo onde prevalece uma tendência social que apaga as fronteiras entre a existência e a aparência, entre a realidade e a simulação. Sua atitude é marcada por uma perfeita evasão da realidade concreta em busca do refúgio na realidade virtual.

A glória do “militante imaginário” é o fracasso da ação daqueles que atuam no mundo real e a perpetuação do caos, pois, na sua visão míope, a vitória é fracasso, e o fracasso, vitória. Ele suporta tudo, menos o próprio sucesso, o que significaria o fim do sonho e o início de um compromisso concreto, real, prático. Diante deste seu modo de encarar a vida, se por um lado os fins são bons, por outro os meios são chatos, dão trabalho.

Para Kurz in “Os últimos Combates” (1997), os anos 80 marcam o alastramento de uma consciência simuladora no âmbito profissional e o surgimento dos resultados deste fenômeno na estrutura social. Aparecem os *yuppies*, verdadeiros produto da mídia, que começam a simular os critérios capitalistas de eficiência e sucesso, em vez de cumpri-los efetivamente. Neste ambiente, todos fingem profissionalismo frente a uma realidade órfã e trágica. Nada mais natural para o mundo em que a economia é à base de tudo e a própria consciência simuladora também deve ter um fundamento econômico. Assim, o que se visualiza é que o.

[...] o capitalismo simula a si próprio. O capital fictício do crédito governamental e o capital fictício da especulação comercial estão inextricavelmente entrelaçados, as dívidas de um setor são ‘pagas’ com as dívidas do outro, e o crescimento simulado alimenta a própria simulação (KURZ, 1997, p. 133).

Essa “cultura da simulação” faz com que se considere que a realidade capitalista tornou-se irreal (na concepção da utopia do movimento capitalista) e que tornou irreal também a política, a justiça, o ensino, enquanto princípios universais de superação e de movimento.

Esta totalidade, não só econômica, age no sentido de determinar e eternizar sua dominação. Para tanto implanta uma prática segundo a qual não haveria outra coisa a fazer diante de sua “existência” senão contemplá-la, afirmá-la e tragicamente permanecer na passiva autenticidade favorável à dominação. No interior deste contexto, o outro, o diferente, a ambivalência, o estar fora do sistema, é visto como o perigo para a totalidade, por isso torna-se necessário isolá-lo.

Se tudo isso é à busca da alienação (docilização), esta se faz presente no momento em que a dominação se faz real, concreta, efetiva, e coloca o outro a serviço do dominador; quando o fruto do trabalho do dominado lhe é sistematicamente retirado e quando tal apropriação se torna habitual, institucional.

A consciência ética, enquanto capacidade de escutar a voz do outro, levanta-se contra a alienação e a estagnação. Ouve-se na palavra do dominado, que irrompe de além do sistema, o justo protesto que questiona os princípios morais do sistema opressor, da totalidade excludente. Reconhece a legitimidade do questionamento frente ao sistema jurídico da totalidade econômica, assumindo um compromisso com a justiça social, com a libertação do homem oprimido. Estabelece a reaproximação entre o Direito e as necessidades reais e prementes da sociedade como um todo.

Neste contexto, o homem vive uma “liberdade sitiada”, pois os entes que o cercam constituem mediações, possibilidades. Quando age, o homem o faz por um projeto que determina as possibilidades, as mediações para sua realização. O homem é livre e, ao mesmo tempo, historicamente determinado, vigiado e controlado.

Diante de tais considerações, o Direito vigente, regra normativista, positivista e dogmática constitui uma “totalidade excludente” (WOLKMER, 1992, p. 93). Entende-se que este é um âmbito fechado, ontológico e de eterna repetição do mesmo, princípio originante e justificador da dominação, da conquista, da afirmação do ser como absoluto.

Este Direito, nas condições históricas e políticas, surge de uma cultura jurídica centralizadora e individualista produzida pelo desenvolvimento burguês-capitalista e favorece uma produção legislativa, bem como sua aplicação jurisdicional, formalizada e ritualizada em proposições genéricas e em regras tecno-estáticas quase sempre dissociadas dos reais interesses, exigências espontâneas e necessidades vivas de grande parcela da população. É o que Foucault denomina de bio-política.

Neste ambiente existe uma total identificação entre Direito e lei, que por sua vez representa uma construção ideológica do Estado (principalmente do Estado Moderno), com o objetivo de convencer o povo em geral que a vontade deste poder estatal é sempre boa e imaculada, “[...] não havendo Direito a procurar além ou acima das leis” (LYRA FILHO, 1982, p. 9).

A vinculação Direito e lei, historicamente, pretendeu acobertar o fato de que, diante da íntima ligação existente entre o Estado e os diferentes grupos sociais, as leis representam a expressão dos interesses de grupos gestores do poder. Tal perspectiva (limitada e limitadora) constitui-se num dos instrumentos eficazes de justificação do poder exercido pelos interesses dominante, seja em sua elaboração, interpretação e ou aplicação do Direito. Isso reforça, dentro do atual modelo político-institucional, a lógica do mercado e do convencimento, a concepção de “lei” que está invariavelmente vinculada à idéia de “mercado”, diante do atual paradigma da apropriação privada dos bens públicos.

Para Warat (1995, p. 54), com a finalidade de manter sua condição de hegemonia, os detentores do poder acabam por afirmar o caráter fechado do sistema jurídico valendo-se da lei e de diferentes doutrinas do Direito, de maneira que explicita regras para enclausurar o sistema, quando a linguagem da lei mostra-se insuficiente para a solução dos conflitos surgidos. Com isso se estabelece o circuito legislador-juiz, elaborando-se uma visão do Direito que suprime as mediações políticas e a retórica falaciosa que faz com que tudo pareça uma evidência de verdade, o que dificulta seu questionamento.

Todas estas constatações ressaltam o âmbito fechado, dominador, pretensamente absoluto e conseqüentemente refratário de qualquer concepção prático-teórica divergente do positivismo jurídico dogmático. No interior deste modelo jurídico, o homem comum, aquele que se encontra excluído da condição de poder, é visto e entendido como sendo o “outro” (ser negado, excluído da condição de poder) a partir de uma atitude ilusória egocêntrica, que faz do Direito uma totalidade, sempre em busca de um princípio justificador da dominação e da exclusão.

O Direito vigente não possui esta abertura diante do outro, mantendo-se na condição de totalidade excludente, pois reduz o outro à condição de exterioridade negada. Este fenômeno é agravado com o processo denominado por Santos (1988, p. 59) de “institucionalização”.

No interior da sociedade brasileira, atuam o Direito estatal institucionalizado e outro Direito, que pode ser denominado de comunitário, dando origem a um pluralismo jurídico – existência de mais de uma ordem jurídica no interior de um mesmo espaço geopolítico, no caso o brasileiro. Enquanto o Direito comunitário concentra sua atuação na mediação, mantendo-se aberto ao diálogo, ouvindo a palavra do Outro no interior do contexto histórico cotidiano, o Direito estatal institucionalizado fecha-se ao diálogo. “A amplitude do espaço retórico do discurso jurídico varia na razão inversa do nível de institucionalização da função jurídica e do poder dos instrumentos de coerção ao serviço da produção jurídica” (SANTOS, 1988, p. 59).

Esta correlação acaba por demonstrar que quanto mais elevado o nível de institucionalização da função jurídica menor é o espaço dialógico do discurso jurídico; e quanto mais poderosos os instrumentos de coerção ao serviço de produção jurídica menor é o espaço dialógico do discurso jurídico. Nestas condições, o modelo de Direito institucionalizado vigente mantém-se longe da maioria da população, voltada para o passado, para o formalismo exacerbado.

O Direito, enquanto totalidade excludente constitui-se num instrumento de limitação do debate, do diálogo, da argumentação. Por meio da institucionalização, ele distancia-se da sociedade real, desenvolvendo um poderoso aparato tecnológico e profissional de coerção. Aqui, a prestação jurisdicional objetiva apenas proferir uma decisão que reproduza a “vontade da lei”, declarando qual é a parte vencedora e a vencida, sem priorizar a conciliação do conflito, atacando as causas mais profundas do litígio. Embora estes mecanismos de controle violento estejam subordinados às normas e regulamentos em geral, “[...] o critério de eficiência tende crescentemente a dominar o critério de legalidade, o que, de resto, é facilitado pela invisibilização do controle por via da sofisticação tecnológica com que é executado” (SANTOS, 1988, p. 55).

Apoiado nesta tecnologia de controle e dominação social, o Direito estatal (fundamentado na positivação e dogmatização das leis do globalismo neoliberal) procede à consolidação e perpetuação das relações de dominação na sociedade, administrando os

inevitáveis conflitos deste ambiente excludente de modo a mantê-los em níveis tencionais toleráveis do ponto de vista da dominação política que reproduz.

Porém, deve-se considerar que este não é o verdadeiro Direito, mas um conjunto de imagens falsas ou distorcidas que muitos aceitam como retrato fiel. Quanto a estas formulações falsas e distorcidas acerca do Direito, nenhum outro grupo de indivíduos a produz em maior quantidade do que os próprios operadores do Direito. Cegos pela atuação eficaz dos discursos bem elaborados pelos detentores do poder, ou por aqueles que pretendem esta condição de poder, perdem-se em meio às teorias puras, alternativas, críticas, etc. sem, todavia, uma efetiva preocupação com a realidade concreta do destinatário final deste complexo mecanismo de controle social: a pessoa humana, insubstituível e única em sua existência, em seus valores, em sua história, em seus sonhos, em suas utopias.

Como não poderia deixar de ser, o modelo tradicional de ensino jurídico se encontra distante desta abertura diante do Outro, do novo, do diferente. Sua meta é fazer com que o acadêmico de Direito seja o mesmo, e assim perpetue a cultura, os costumes, o sistema, a tecnologia de controle e dominação, tudo o que já foi desde sempre. Eticamente, o aluno será bom, virtuoso, enquanto concordar com o que já é e foi desde sempre, uma vez que, enquanto aluno, é apenas potencialidade. Como o Direito vigente, o ensino jurídico também constitui uma totalidade excludente, onde o futuro profissional obedecerá “[...] ao mestre, às autoridades constituídas porque elas são. Virá a sua vez. Mas antes disso é preciso recordar, isto é, copiar deles para saber também” (ZIMMERMANN, 1987, p. 163).

O senso comum teórico do positivismo normativista e dogmático que predomina nos cursos jurídicos (e no próprio Direito, por consequência) não têm a pretensão de construir um objeto de conhecimento a partir da realidade social, mas apenas normatizá-la e justificá-la por meio de um conhecimento padronizado. Assim,

O direito do outro, fora do sistema, não é um direito que se justifique pelo projeto do sistema ou por suas leis. Seu direito absoluto, por ser alguém, livre, sagrado, funda-se em sua própria exterioridade, na constituição real de sua dignidade humana. Quando avança no mundo, o pobre comove os próprios pilares do sistema que o explora. Seu rosto (*pnim* em hebraico, *prósopon* em grego), pessoa, é provocação e juízo por sua simples revelação (DUSSEL, 1982, p. 49).

A ética ao reconhecer a autonomia do Outro, tem o poder de transformar o ensino jurídico (e o Direito) em instrumento de libertação e afirmação do Ser negado pela totalidade excludente. Neste sentido é fundamental ressaltar que a concepção ética aqui analisada não

pactua com o pessimismo moral, que pesa como uma maldição sobre a razão do homem excluído, ameaçando corromper e até destruir suas forças vitais. É uma ética afirmativa, criadora, capaz de acompanhar o homem em sua luta por uma existência livre, digna, justa. A consciência humana, geradora da unidade complexa ética-moral, é um produto histórico em cujo mecanismo e funcionamento intervêm forças que jamais podem ser consideradas como “puras”. Em decorrência disso, estes valores são considerados na percepção de Nietzsche (1966, p. 267) como sendo “[...] humanos, demasiado humanos”, não possuindo uma validade objetiva, técnica e dogmática.

Antes de qualquer coisa, deve-se compreender que o fenômeno (a vida, a experiência) não é algo essencialmente pré-determinado, pois pouco a pouco veio a ser e, aliás, está ainda em pleno vir-a-ser (devir) e por isso não pode ser considerado como uma dimensão “estável”, a partir da qual se possam inferir conclusões sobre o criador (a razão suficiente) ou mesmo recusá-la. Ao seguir por este caminho, o homem acabou por prender-se a uma visão do mundo com pretensões morais, estéticas, religiosas, com cega inclinação, paixão ou medo.

O intelecto humano, causa dos desejos e das inclinações humanas, fez aparecer o fenômeno e transpôs para as coisas suas concepções errôneas fundamentais. Tais erros acompanharam o homem em sua existência, gerando um mundo de representação onde a ciência pouco pode fazer, pois só é capaz de libertar o indivíduo em pequena medida por estar também inserida neste erro histórico.

Esta falta de significação, de sentido, mantém o equívoco de uma ética-moral portadora de validade objetiva, técnica e dogmática pura através da manipulação lingüística (violência simbólica), quando a retórica falaciosa transforma a vontade de dominação da totalidade excludente em verdade fundamental e inquestionável, gerando uma moral de resignação e renúncia que impede o homem de empenhar-se plena e significativamente na luta existencial e libertadora. Vitimado por esta violência simbólica, o homem ainda hoje acredita, equivocadamente, que todas as suas sensações e ações constituem atos de vontade livre e que, por consequência, seriam não determinados.

Em decorrência deste equívoco, o homem acaba por interiorizar uma classificação ingênua ou “natural” de suas próprias emoções, impondo uma estruturação básica à sua própria vida instintiva, na medida em que, baseado nela, rotula os instintos, sentimentos e emoções, seus próprios e dos outros, em bons e maus, saudáveis e anormais, úteis e perniciosos, egoístas e altruístas, sociais e anti-sociais.

O moralismo retórico falacioso da totalidade excludente, geradora desta classificação supostamente “natural”, atinge o indivíduo tão profundamente que este acaba por desenvolver sintomas e síndromes de patologia em função de sentir-se portador de um dos instintos condenados “naturalmente” como maus. Surge assim, a codificação normal e a codificação patológica, sendo esta assim denominada por ser socialmente nociva.

Todavia, a maior de todas as patologias é a loucura da vontade, desenvolvida e interiorizada pelo “bicho-homem” para que pudesse torturar-se a si mesmo, aprisionando-se no “Estado” para fins de domesticação. Para Nietzsche (1998, p. 81): “[...] há uma espécie de loucura da vontade, nessa crueldade psíquica, que é simplesmente sem igual: a vontade do homem de sentir-se culpado e desprezível, até ser impossível a expiação, sua vontade de crer-se castigado, sem que o castigo possa jamais equivaler à culpa”.

É esta “loucura da vontade” de Nietzsche que não pode impregnar a ética. O respeito ao outro não é resultante da postura do homem bom, cômodo, vão, cansado, ingênuo. O respeito ao outro, o resgate da proximidade, na realidade brasileira necessita de homens com o espírito fortalecido com a constante luta pela libertação de um povo excluído, mas que não perdeu seu espírito guerreiro, criador, muitas vezes incompreendido em sua solidão vista como fuga da realidade “[...] quando será apenas a sua imersão, absorção, penetração na realidade, para que, ao retornar à luz do dia, ele possa trazer a redenção dessa realidade; sua redenção da maldição que o ideal existente sobre ela lançou” (NIETZSCHE, 1998, p. 84).

3.2 O ensino da ética e a crise de valores da atualidade

Nesse início do século XXI assiste-se a uma sucessão de transgressões, ameaças à liberdade num preocupante contexto de acontecimentos que gera intranquilidade e medo, e que manifesta claramente a crise de valores que permeia esse quadro. As causas determinantes para o crescimento dessa violência e degradação da vida social podem estar associadas ao processo de urbanização, à distribuição desigual e afrontosa da renda, crise da família, destruição dos valores éticos e morais, entre outros. Os indivíduos se transformam cada vez mais no “*homo economicus*”, influenciado e determinado pela economização de todas as esferas da vida, sendo um dos efeitos mais perversos a própria economização da consciência, pela expansão e domínio das políticas de globalização.

Robert Kurz, no artigo “A Comercialização da alma” publicado em 11 de fevereiro de 2001 no Caderno Mais! da Folha de São Paulo, afirma que “[...] não há mais nenhum oásis emocional, cultural ou comunitário alheio às garras econômicas: o cálculo orientado pelo lucro abstrato e a política empresarial de custos perfazem, no início do século XXI todo o circuito da existência”.

Essa sociedade onde impera o poder econômico traz a necessidade de uma renovação que não incentiva prioritariamente a ordem social competitiva e na qual possa ser propiciada a participação social consciente e responsável, na forma de uma educação não alienante, procurando destacar o recorte histórico em que se desenvolvem essas representações da realidade.

O capitalismo global em crise prescinde dessa norma de conduta e possibilita a adaptação ao mercado desses indivíduos, o que fica demonstrado pelo número crescente de figuras púberes com a máscara do sucesso estampada no rosto, mas apresentando um conteúdo pessoal que se caracteriza pela banalidade, falta de crítica e conformismo perante a ordem dominante, num nível jamais visto nos últimos 200 anos.

O cego processo de desenvolvimento nas sociedades de mercado produz sempre novas tendências e gostos, às vezes pouco claros, de onde se delineia um perfil que passa a ser fortalecido como modelo de uma determinada época, prevalecendo em esferas isoladas como política, cultura popular, ideologia, produtos e marcas. Os protagonistas da nova economia de mercado dominam as ações da indústria de entretenimento e se fundem numa espécie de novela do neoliberalismo.

O economismo desenfreado se torna programa também na pedagogia e mesmo que o sistema educacional e pedagógico tenha sempre seguido os imperativos da visão do mundo oficial hoje os objetivos e conteúdos a serem transmitidos pelo sistema educacional se tomaram instáveis e as escolas e universidades foram obliteradas em sua tarefa de socialização, pela empresa midiática universal. Sob a pressão do desenvolvimento a própria pedagogia tradicional começa a se dissolver no totalitarismo econômico, assistida e estimulada pela mídia e por todas as instituições oficiais.

Essa dissolução da vida no economismo capitalista, não substitui simplesmente, como novo modelo abstrato de educação, o cânone tradicional da ética burguesa, mas é também exercitada na prática. [...] Numa sociedade economizada, assim diz o postulado, cada disciplina científica, independentemente de seu respectivo conteúdo, é também uma disciplina econômica. Todas as matérias científicas rebaixam-se a subcategorias. Não importa se trata de lingüística, geologia, física, psicologia ou

mesmo filosofia: os estudantes devem ser levados desde o início a considerar tudo o quanto aprendem sob o ponto de vista da venalidade. (KURZ, 2001, p. 15).

Numa visão alentadora, Kurz (2001) afirma que se levarmos em conta o fato de que as instituições de ensino são em toda parte a lanterna de popa da sociedade, pois são as mais conservadoras de todas as instituições, há que se acreditar que a era do comércio totalitário já se esgota, pois quando uma inovação chega às instituições de ensino, já se encontra fora de moda.

Esse modelo econômico promove uma brutal concentração de renda em âmbito mundial, multiplicando a desigualdade e banalizando de maneira assustadora a perversão social. Uma elite transnacional desfruta de todos os benefícios das mais avançadas tecnologias, das artes, da cultura e de bens e serviços cada vez mais sofisticados, enquanto as anônimas massas humanas se vêem alijadas desse processo, num fenômeno de exclusão e depauperização sem limites.

Assim, com a revolução da informação, o fim da guerra fria com a decorrente hegemonia de uma superpotência única e, principalmente, a internacionalização da economia trouxeram a imposição de um novo equilíbrio de forças nas relações humanas e sociais que esmaecem as antigas aspirações de solidariedade e justiça distributiva entre os homens.

Muitos autores preferem optar pela designação de pós-modernidade quando enfocam o quadro preocupante desse início de século, referindo-se a um deslocamento das tentativas de fundamentar a epistemologia e da fé no progresso planejado humanamente.

Por modernidade compreende-se o período histórico que se iniciou com a Renascença, determinada pela passagem da era medieval para o capitalismo. A experiência central da modernidade é a do ser humano dirigindo seu destino, através do uso da razão pelo raciocínio e pela ciência com o controle da experiência. É um período em que a luz racional entra em luta contra as trevas da autoridade religiosa que predominou durante o período medieval. Com efeito, na Idade Média toda a cultura girava em torno da figura divina, centrada na idéia de Deus, enquanto na modernidade o homem passa a ser o centro de todas as questões. O racionalismo passa então a fornecer as bases para todas as indagações a respeito da vida, do mundo e das aspirações humanas.

No Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1992, p. 821) encontramos Racionalismo como sendo, em geral, a atitude de quem confia nos procedimentos da razão para a determinação de crenças ou de técnicas em determinado campo. Observe-se que,

Desde os primórdios da Filosofia, a palavra razão foi considerada como oposta a quatro atitudes mentais: - ao conhecimento ilusório, da mera aparência das coisas que não alcança a realidade ou a verdade delas; - às emoções, aos sentimentos, às paixões, que são cegas, caóticas, desordenadas, contrárias umas às outras; - à crença religiosa, pois nesta, a verdade nos é dada pela fé numa revelação divina, não dependendo do trabalho de conhecimento realizado pela nossa inteligência ou pelo nosso intelecto; - ao êxtase místico, no qual o espírito mergulha nas profundezas do divino e participa dele, sem qualquer intervenção do intelecto ou da inteligência, nem da vontade. (CHAUI, 1997, p. 59-60).

Nesse momento, há que lembrar da importância de uma educação que privilegie a formação ética, não simplesmente como um reforço ou cimentação das práticas neoliberais, mas com o objetivo de ser uma educação formadora e não formalista, em que o cidadão que se pretende preparar para a sociedade não seja visto tão somente como um trabalhador, mas como um homem que possa ter suas potencialidades desenvolvidas através de uma formação humanista.

Durante os governos militares no Brasil a preocupação primordial se centrava na questão do fortalecimento do Estado, mas com a adoção de medidas pela política neoliberal nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso, o grande foco de atenção foi a privatização. Percebe-se que nesse contexto as elites nacionais se apóiam relativamente a esse modelo de subjetivação ou individualização. Na perspectiva desses indivíduos, os pobres e miseráveis são cada vez menos percebidos como pessoas morais, pois como privilegiados que se encontram no topo da hierarquia social acabam por entender que os desfavorecidos formam um resíduo social que não pode ser absorvido, e com o qual devem aprender a conviver decidindo puni-los ou controlá-los em caso de insubordinação.

Muitos pensadores e estudiosos discutiram exaustivamente sobre a capacidade que as pessoas tem de tornar o outro “um estranho”, mostrando que a contingência das imagens que se tem “do que é ser humano” pode levar-nos a desconhecer o outro como semelhante. Reunindo várias idéias sobre o tema, Jurandir Freire realiza estudo sobre o alheamento em relação ao outro, destacando:

Ao contrário do ódio da rivalidade explícita ou do temor diante do adversário que ameaça privar-nos do que julgamos fundamental para nossas vidas, o alheamento consiste numa atitude de distanciamento, em que a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral. Desqualificar moralmente o outro significa não vê-lo como um agente autônomo e criador potencial de normas éticas ou como parceiro na obediência a leis partilhadas e consentidas ou, por fim, como alguém que deve ser respeitado em sua integridade física e moral. (FREIRE apud BUARQUE et al, 2000, p. 79).

Essa imagem da realidade social foi construída e reafirmada a partir das idéias neoliberais, pelos meios de comunicação e passou a ser aceita como visão de mundo, principalmente pelo efeito gerado com o desastre histórico dos regimes totalitários de esquerda. Com isso, as elites passaram a desfrutar de uma tranquilidade ideológica antes nunca permitida, já que se mantêm livres da oposição política de esquerda, das reivindicações dos sindicalistas e da contestação dos jovens e intelectuais.

As velhas idéias de Nação, Estado ou País foram aposentadas, pois a nova organização social está globalizada e pertence à comunidade internacional. As elites podem hoje ser configuradas como personagens de um mundo fictício, irreal, que se situa entre o país em que vivem e o mundo ou “comunidade internacional” onde imaginam viver.

Entretanto, essa indiferença ou deslocamento do real para o imaginário, propiciou uma reação igual e contrária. Temos hoje um quadro onde os desfavorecidos começaram a entender o seu não pertencimento a um povo, classe ou nação e que potencializa e incentiva o crescimento do banditismo, onde a vida dos privilegiados tomou-se um simples objeto de troca, de barganha. Essa massa cada vez mais numerosa de assaltantes, seqüestradores, bandidos de aluguel somente consegue ver na elite ou nos privilegiados do sistema, corpos que podem ser assassinados em troca de qualquer bem material.

A sociedade brasileira tornou-se uma réplica dos piores momentos das sociedades ocidentais. Ela evoca o que Hannah Arendt descreveu como o ‘mundo agonizante’ criado pelo desvario totalitário ou pela loucura imperialista em certos países dominados. Naquele mundo, disse ela, ‘os homens aprendem que são supérfluos através de um modo de vida em que o castigo nada tem a ver com o crime, em que a exploração é praticada sem lucro, e em que o trabalho é realizado sem proveito’ e, finalmente, em que, ‘a insensatez é diariamente renovada’. (FREIRE apud BUARQUE et al, 2000, p. 82).

A resposta a todo esse quadro que se assiste no cotidiano pode ser caracterizada como uma reação impotente, ou como denominou Weber (1993) como estratégias de “salvação” individual.

O ideal de boa vida burguesa coloca os indivíduos em estado de ansiedade permanente gerando a incapacidade para olhar qualquer outra coisa que não a si mesmos. Difundem-se cada vez mais os negócios rendosos destinados a realizar a felicidade confirmando o mito da “salvação” individual preconizado por Weber (1993). Esse “comércio da felicidade” é organizado de maneira a suprir o sentimento de falta, de deficiência da

privação que pede sempre a compensação de ganhar mais dinheiro para ter mais atenção para consigo, mesmo que seja realizando o sonho de consumo que sempre é reiterado.

O exercício da cidadania se expressa como resposta a esse quadro, através da impotência, pois um dos pressupostos básicos da cidadania é a relação intrínseca entre indivíduo e Estado, anulada diante da supremacia do mercado.

Esse quadro desalentador acentua-se quando a análise se situa nas expressões e pensamentos da juventude que manifesta descrença em qualquer possibilidade de mudança. Sem o entusiasmo e a participação política de outros tempos, os jovens vivem a consciência da própria futilidade ou da busca de um sentido que possibilite a efetivação de um sentimento alentador.

Por isso é premente a necessidade de se discutir valores dentro do quadro institucional que coloca a todos como sujeitos sociais, buscando novas posturas que repensem a transmissão do saber e os valores da tradição cultural humanista, que tornem os sujeitos capazes de caminhar na busca da transformação que possa restituir à figura do próximo, a sua dignidade moral.

A respeito, cite-se Buarque (2000 et. al., p. 91) que faz interessante estudo procurando determinar o papel dos intelectuais no tocante à sua responsabilidade e participação sobre essa realidade carente de mudanças e que atravessa uma crise de valores sem precedentes. Afirma que:

[...] há momentos na história em que o papel dos intelectuais é beneficiar-se de uma definição clara e hegemônica dos propósitos éticos da sociedade em que vive e, dedicar-se a tornar o seu mundo mais belo, mais justo e mais rico por meio de suas idéias e de suas artes.

Sua abordagem ressalta uma visão saudosista sobre o período paradigmático que o país viveu entre o pós-guerra e 1964. Nessa época a sociedade estava consciente que desejava desenvolver-se economicamente, industrializar-se e urbanizar-se, visando sempre à melhoria do padrão de vida da população. Questionava-se qual a melhor maneira de conduzir esse processo de enriquecimento, pois a grande preocupação não era a riqueza em si.

Floresceram nesse período as artes plásticas, o cinema, a música e a literatura. Discutiam-se a opção capitalista e socialista, nacionalista ou entreguista, na busca de definição de um modelo civilizatório, e era compartilhada a mesma ética civilizatória por conservadores e revolucionários, buscando responder a questão da divisão dos bens que a sociedade produzia.

A situação muda radicalmente quando da ascensão dos governos militares, com a implantação da ditadura, em 1964. O modelo adotado tolheu a liberdade e nesse momento ser intelectual significava ser de esquerda.

Com o fim da ditadura militar em 1985, são derrotados os obstáculos à liberdade, e os intelectuais se deparam com uma ordem letárgica que se instalara: o mundo entrou em uma crise de valores. Os questionamentos deslocam-se nesse momento para a forma de liberdade, o conceito de riqueza e a luta pela justiça social. A crise ecológica impõe a revisão do conceito de meio ambiente e a necessidade de se repensar como a riqueza pode ser gerada, não destruindo a natureza. Essa crise instaurada efetiva a ruptura sobre a compreensão e definição de processo civilizatório.

Buarque (et al, 2000, p. 94-95) concorda com as colocações de Kurz, no artigo “A comercialização da alma”, quando defende que:

Faz-se necessário um pensamento mais aberto, ético e estético. Até recentemente a técnica econômica era suficiente para construir o futuro imaginado; hoje, o nosso sistema social perdeu consistência lógica e a economia não explica toda a dimensão da crise civilizatória, não é capaz de formular um projeto e menos ainda de construir uma civilização conforme os anseios sociais. O tempo da economia como elemento determinante está acabando.

Os intelectuais de hoje são tão prisioneiros do economicismo, quanto os intelectuais medievais eram do pensamento teológico que os dominava. Os pensadores ocidentais por mais de cem anos foram influenciados e determinados pela visão econômica defendida por Adam Smith e que se dividiu na defesa das teorias marxistas em dois blocos: os clássicos e neoclássicos com suas inúmeras variantes.

Dessas posições fundamentais se desenvolveu todo o pensamento sociológico, antropológico e filosófico que originou esse processo civilizatório que caminhava em direção à satisfação das necessidades materiais do homem fomentados pelo aumento da produtividade resultante do avanço técnico.

O pensamento passou a ser apenas um instrumento de deleite [...] deixava-se aos economistas - socialistas ou capitalistas - o papel de construtores dos caminhos rumo à utopia. O papel de pensar foi destinado exclusivamente ao esforço de fazer a economia funcionar de maneira eficiente. (BUARQUE et al, 2000, p. 96).

Diante destas considerações recorre-se à crítica como um caminho possível para fundamentar uma formação para a cidadania. A consciência do profissional deve ser

conduzida ao desenvolvimento do espírito crítico como a retórica maior para a formação de uma consciência ética.

A atual Terceira Revolução Industrial baseada na incorporação crescente dos avanços científicos e tecnológicos da microeletrônica, da informática e da engenharia genética, requer uma nova forma de organização do trabalho para atender às exigências mais imediatas de produção e de competitividade internacional. Assim, conhecimento e comportamento ético são dois lados da mesma moeda com a qual o trabalhador mantém-se no mercado competitivo. O espaço de atuação política encontra-se cada vez mais reduzido. Influenciados pelos adeptos do neoliberalismo, divulgados pela mídia, os movimentos e protestos de massa acabam por revestir-se de características reacionárias e ameaçadoras. E como se poderia esperar, "evaporam-se quase por completo a figura do cidadão e da democracia". Então a ética passa a ter papel fundamental para dar um novo enfoque e um redirecionamento na conjuntura vigente, não basta o papel de cidadão, exige-se do profissional do direito, consciência acerca das diferenças concretas entre os humanos, para que ele aprenda a lidar consigo e com suas limitações a fim de poder interagir com o outro, adotando sempre uma postura e uma prática ética individual.

3.3 A Universidade e a Educação para a Ética

Pode-se afirmar que a educação sofreu inúmeras mudanças durante o passar dos tempos, chegando aos dias contemporâneos com grande evolução em muitos aspectos: novas tecnologias têm sido agregadas à prática pedagógica e novas teorias sobre como ensinar e aprender têm sido formuladas constantemente. Contudo, observando a prática educacional de nossos dias de maneira crítica, buscando compreendê-la considerando-se as formas como se processam as relações entre o poder e o saber, constata-se que o jogo do poder que se apresenta trata-se, na verdade, da velha estrutura sob a maquiagem de algo novo.

Observando a realidade brasileira das últimas décadas, constata-se que se continua transmitindo fragmentos de saber nas escolas, oferecendo-se aos educandos uma essência dos conhecimentos que servem à atividade profissional, “[...] atendendo as necessidades da ordem estabelecida, voltada ao mercado de trabalho e disponibilizando aos educandos o saber necessário ao seu sucesso futuro, e ao sucesso mesmo da ordem vigente” (KAWAMURA,

1990, p. 103), que é uma ordem que se caracteriza pela despreocupação em relação ao bem-estar social e pelo estímulo ao progresso material do indivíduo a qualquer custo.

Na opinião de Rodrigues (1995), a estrutura do modelo de ensino jurídico vigente cumpre determinadas funções que podem ser assim resumidas: a sistematização e divulgação da ideologia dominante, através da formação e reprodução do senso comum teórico dos juristas, funcionando como uma forma de violência simbólica; a formação de técnicos em Direito para trabalharem como profissionais liberais e empregados na iniciativa privada e na burocracia e tecnocracia estatal; e, a constituição do exército acadêmico de reserva, com duas funções específicas: a excelência e a proletarianização.

A universidade tem sido determinada pelos valores do pensamento moderno que foi sistematizado a partir da racionalidade iluminista e atende aos interesses econômicos do capitalismo, hoje em sua fase neoliberal, “[...] a educação não é tratada de forma diferente de qualquer outro serviço ou mercadoria” (PETERS, 2000, p. 213). Nesse contexto, a fé na ciência continua sendo um valor inquestionável para a educação, que tem contribuído para uma supervalorização dos conteúdos, principalmente aqueles ditos científicos, em detrimento de outras atividades, como as artes, o cultivo espiritual, a ética e tantas outras atividades e pensamentos que representam saberes não oficiais e que, por isso, são marginalizados no currículo escolar, os ditos temas transversais.

Nota-se a ação subliminar do poder vigente sobre a educação quando se analisam as disciplinas que são ensinadas nas universidades, os conteúdos que são transmitidos e a maneira como se ensinam esses conteúdos. O que se visualiza é uma preocupação em dar ao educando uma carga de conteúdos cada vez maior, o que não representa utilidade ou funcionalidade uma vez que muitos deles não têm o menor significado para a vida diária.

Simultaneamente, observa-se a existência de professores que detém o conhecimento sobre sua área específica de atuação e que o reproduzem para os seus alunos. Eles têm seu domínio em sala de aula solidificado pelo discurso que executam exclusivamente acerca dos conteúdos da disciplina que ministram, e que termina por colaborar na perpetuação de uma educação fragmentada, sem articulação entre as diversas áreas de conhecimento, uma educação que se torna cansativa e enfadonha para os educandos, que desmotiva e ceifa-lhes a criatividade, restando os conhecimentos pessoais, impondo verdades que não são nem suas, mas que também lhes foram impostas como tal.

Outra forte característica da educação neoliberal é o reforço da individualidade e da competitividade entre os educandos, para a afirmação do modelo econômico vigente, de que

esse estado será atingido pelo indivíduo de acordo com seu esforço pessoal, como reflexo de seu espírito empreendedor, nota-se o desenvolvimento de uma ambição ímpar entre os jovens. Percebe-se ao final da etapa acadêmica que os jovens profissionais estarão prontos para conviver com o quadro de contrastes sociais vendo isso como algo natural: com uma resposta simplista que culpa exclusivamente o outro e sua incompetência ou incapacidade, criada por uma visão fragmentada da realidade pela qual não é possível enxergar as redes de poder que permeiam as relações sociais.

Segundo Antônio Carlos do Nascimento Osório (2001, p. 33):

[...] as políticas de educação no Brasil, bem como as políticas públicas governamentais, nas diferentes áreas sociais, em seu sentido amplo, são resultados de atos humanos, que em cada etapa da história tem se apresentado de forma cristalizada, idealizadora, em torno de si e, o pior, tendo sempre um referencial balizado por um propósito transformado, pelo senso comum de seus próprios princípios, num despropósito social.

É clara a força invisível do discurso presente em nossa sociedade, “[...] moldando e transformando as pessoas em objetos que se coadunam conforme as verdades afirmadas por esses discursos” (FOUCAULT, 2001, p. 90). Pensando dessa forma entende-se porque, hoje em dia, são consideradas “melhores escolas” aquelas que executam o sistema modelador.

3.4 Formação Ética do Profissional do Direito

Sob qualquer aspecto que se pretenda observar a problemática do direito e de sua relação com a moral, o tema sempre pressupõe uma dúvida relativa ao papel do jurista no processo de realização do direito, uma vez que é da sua atividade hermenêutica vinculante que se origina um dos instrumentos mais eficazes para que o desenho de um modelo sócio-institucional justo, livre e solidário não seja sacrificado em função de interesses arbitrários e injustificadas interferências por parte do Estado ou de qualquer outro agente social.

A função interpretativa tem como objeto o ser humano em sua dimensão ético-social, a prudência e a equidade, dando prioridade à justiça no caso concreto. Quando se parte da premissa que todos os operadores do direito possuem uma filosofia de vida e do direito, mesmo que a maioria não saiba, está se deparando, no âmbito da interpretação e aplicação jurídica, com o problema da necessária interferência e inclusão de elemento valorativo no ato

de julgar, ou seja, da iniludível e por vezes dissimulada relação entre a ética, a moral e o jurídico - uma vez que o ordenamento jurídico foi desenvolvido como estratégia sócio-adaptativa para harmonizar os vínculos sociais, evitando conflitos e controvérsias, através de uma prática ética destinada a gerar discursos jurídicos materialmente justos porque o direito está destinado ao conhecimento teórico da realidade jurídica como também da conduta humana.

Na maior parte das ocasiões as decisões proferidas pelos profissionais do direito são atos imperativos da vontade estatal, submetidas a um juízo de virtude na aplicação da Constituição e demais legislações, visando à realização da justiça concreta, à integridade do direito e a própria idéia de um judiciário autônomo e independente. Somente atuando guiado por uma justa e virtuosa pretensão de correção poderá vir o operador do direito a afirmar-se como agente histórico preocupado com a justiça e com o destinatário da norma estatal, além de assegurar a integridade e a aplicabilidade coerente e justa da própria Constituição da República, não somente controlando toda a desregrada maquinaria estatal em suas funções administrativas e legais, senão também assegurando de forma efetiva os princípios, valores, direitos e garantias constitucionalmente consagradas.

Intervém na aplicação do direito, ademais da razão, os sentimentos e as emoções: para ser um bom advogado, magistrado, promotor etc., portanto, ao profissional do direito não basta ter capacidade argumentativa (conhecer o Direito vigente), é necessário ter outras virtudes como a ética, além do sentido da justiça, compaixão e valentia. Afinal, o que dá sentido ao direito não pode ser outra coisa senão a autonomia do direito, a libertação do jurista e do judiciário, configurada na perene aspiração à justiça ou, para dizer em termos mais modestos e mais realistas, na incessante luta contra toda e qualquer forma de injustiça, comprometido eticamente com a aplicação do direito de maneira que suas conseqüências sempre possibilitem dirimir ou evitar a miséria humana, permitindo conviver com o outro na busca de uma humanidade comum, justa e solidária, que possibilite a constituição de uma comunidade de homens livres e iguais em pleno e permanente exercício de sua cidadania.

Deriva daí a vinculação primordial entre ética e direito, ou melhor, daí se origina a necessidade de que a formação do aplicador do direito o direcione a um comportamento subjetivamente ordenado em direção da norma moral estabelecida como forma de controle e regulação social.

Segundo Foucault, a moral é, em sentido amplo, um conjunto de valores e de regras de ação que são propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de diferentes aparelhos prescritivos que objetivam o regulamento social, como a família, as instituições educativas, as Igrejas etc.; essa moral engendra uma “moralidade dos comportamentos”, isto é, uma variação individual mais ou menos consciente em relação ao sistema de prescrições do código moral.

Por outro lado, analisando os estudos foucaultianos acerca da ética, conclui-se que a ética refere-se ao modo pelo qual cada indivíduo constitui a si mesmo como sujeito moral de um determinado código de condutas, diz respeito às diferentes maneiras de o indivíduo ‘conduzir-se’ moralmente, de modo a atuar não só como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação.

Toda ética corresponde a uma “substância ética”, ou seja, o modo pelo qual cada indivíduo faz de si mesmo a matéria principal de sua conduta moral; para Foucault, o indivíduo produz sua subjetividade, sua constituição ética enquanto substância, através de uma escolha pessoal estético-política; enquanto que para a moral cristã dominante no ensino hermenêutico, a constituição ética do indivíduo funciona não sobre a escolha, mas sobre a obediência.

Essa “substância ética” foucaultiana implica imprescindivelmente num modo de sujeição, isto é, a ela corresponde uma maneira pela qual um indivíduo se relaciona com uma regra ou com um sistema de regras e experimenta a obrigação de colocá-las em ação, estando o indivíduo em qualquer das concepções éticas submetido à disciplina.

Foucault (1984, p. 10) em sua última obra trata de definir uma nova subjetividade ética, para tanto, procede à análise da história da sexualidade, compreendida como experiência subjetiva, em três eixos de pesquisa: o exame dos saberes, dos textos prescritivos que tomam a sexualidade por objeto, e o exame dos “[...] sistemas de poder que regulam sua prática” e por fim, o exame “[...] das formas nas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade”. Dessa forma, Foucault (2002b, p. 170) evoca uma “[...] genealogia das práticas de si”, que examina o “[...] trabalho ético que alguém efetua sobre si mesmo (...) para tentar transformar a si mesmo em sujeito moral da própria conduta”

Esse trabalho de informação de si sobre si é o processo propriamente ético do que Foucault chama a “subjetivação” ou “etopoiética”, pois se trata exatamente de se produzir como sujeito ético vivendo segundo tal regime disciplinar, normatizador, dirigindo-se conforme essa ou aquela espécie de regulamentação, mas também imprimindo à “substância ética” sua própria constituição, seu próprio estilo.

As problematizações das quais Foucault cuida, ocupam e determinam um conjunto de práticas que têm nos exercícios espirituais, nas asceses, a ocasião principal. Os exercícios espirituais são todas as experiências prescritas pelas doutrinas filosóficas que o indivíduo pode fazer para se aplicar a si mesmo, tomar cuidado de si mesmo se transformando. “O exercício, explica Foucault, é vitória sobre si e economia natural de uma vida de satisfações verdadeiras”. Os exercícios de autodomínio, domínio conjunto da alma e do corpo, dos prazeres e das penas, das dores ou dos acontecimentos fortuitos, são a encarnação e a materialização da cultura de si. Essa forma de cultura de si difere segundo Foucault, dos modos de subjetivação que a pastoral cristã proporá, mas ela permanece de um extremo a outro da tradição antiga, a regra constante da reflexão ética.

Foucault não tinha como objetivo um interesse pelos gregos enquanto tais, seu interesse serve apenas para encontrar as condições de possibilidade de uma ética de indivíduos que não seja uma moral individualista do voltar-se sobre si ou do retiro; seu interesse era traçar uma genealogia capaz de servir à elaboração de uma ética contemporânea, de contribuir para o reconhecimento de novas práticas de si. Como o próprio Foucault repete em alguns textos e entrevistas contemporâneos a suas últimas obras, ele buscou na ética antiga uma saída para a moral universal, de “todo o mundo”, na espécie de uma ética da escolha, de uma ética à exata medida do pequeno número de indivíduos reunidos por certas práticas, especialmente sexuais⁴.

A idéia era defender um governo de condutas que teria que se libertar de uma relação de poder oriunda de um modelo de dominação-objetivação dos indivíduos por prescrições comuns (de forma jurídica). As relações de poder que reprimiam e dirigiam o sistema bipartido de comunidade passariam a ser concebidas numa concepção da totalidade social que a Antiguidade clássica, com sua “[...] universalidade sem lei de uma estética da existência” (FOUCAULT, 2002a, p. 83) lhe fornecia.

Foucault recusa a imagem do poder como meramente opressor, negador do sexo enquanto força selvagem a ser domesticado, ele almeja compreender como o poder e o desejo se articulam. O discurso jurídico e as leis não mais simbolizam o poder em sua maneira mais ampla, este extrapolou seus limites a partir do século XVIII, criando novas tecnologias de dominação. Os indivíduos a partir de então passam a ser controlados e normatizados por múltiplos processos de poder.

⁴ Sobre essas novas práticas (a droga, o sadomasoquismo, o modo de vida gay), ver a entrevista “*Michel Foucault, une interview: sexe, pouvoir et la politique de l’identité*”, *The Advocate*, 40, agosto de 1984, depois republicada em *Dits et écrits* IV, p. 735-746.

Dizendo poder, não quero significar 'o poder', como um conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um estado determinado. Também não entendo poder como um modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de tudo, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1993, p. 88-89).

O poder, para Foucault, é oriundo de todas as partes, em cada relação entre um ponto e outro. Essas articulações são dinâmicas, móveis, e mantêm ou destroem grandes esquemas de dominação. As correlações de poder são relacionais, sempre ocorrendo entre inúmeros pontos de resistência que são ao mesmo tempo alvo e apoio do poder, “[...] saliência que permite a apreensão” (FOUCAULT, 1993, p. 91).

A questão ética ou política da relação de um indivíduo com a comunidade que o leva à sua conduta só pode ser apresentada pela antiguidade em termos analógicos ou simbólicos. Dessa forma, na ordem ética das condutas, a subjetivação consiste em impor ao material plural que somos nós a ordem e o equilíbrio de um governo; na ordem política das relações interindividuais, o governo das condutas obedece exatamente às mesmas exigências de imposição. A homogeneidade do indivíduo e do todo permite escapar à ficção de um “indivíduo autônomo”⁵ e conceber a relação dos indivíduos e da comunidade social de maneira inédita.

A compreensão da ética sob o prisma foucaultiano corrobora com as concepções de ética dos melhores juristas e doutrinadores do direito: para Reale (1999, p. 29), a “Ética é a ciência normativa dos comportamentos humanos”. Já Maximiano (1974, p. 294) define a ética como sendo:

[...] a disciplina ou campo do conhecimento que trata da definição e avaliação de pessoas e organizações, é a disciplina que dispõe sobre o comportamento adequado e

⁵ Ver FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002b. (p. 56-57, 67-69, 117). Foucault direciona sua pesquisa contra o individualismo contemporâneo, e contra “[...] essa espécie de 'dupla coação' política que são a individualização e a totalização simultâneas de estruturas do poder moderno” (*Deux essais sur le sujet et le pouvoir*, p. 308). A mesma observação é desenvolvida em “*La technologie politique des individus*”, Dits et écrits IV, p. 827.

os meios de implementá-lo, levando-se em consideração os entendimentos presentes na sociedade ou em agrupamentos sociais particulares.

O jurista Martins entende que a definição mais adequada para ética seria a do filósofo Luño (2000, p. 17): “*La Etica es la parte de la filosofia que estudia la moralidad del obrar humano; es decir, considera los actos humanos en cuanto son buenos o malos*”.

O filósofo esperava encontrar na leitura das escolas antigas respostas que lhe permitissem substituir o modelo jurídico moderno da concepção do poder como constituição dos indivíduos, através da aquisição de direitos, do surgimento de possibilidades e da proteção das instituições (escola, casamento, igreja, família, hospitais, prisões...) pela lei comum das tecnologias do governo das condutas, que “[...] é tanto um problema de autogoverno, como do governo da conduta dos outros; duas questões vinculadas que formam um pólo de articulação indivíduo-sociedade”. (CAUTIER, 1996, p. 19).

Um dos problemas fundamentais da teoria jurídica contemporânea é conciliar a idéia de ordem (no sentido de situação estabelecida) com o intenso dinamismo social que tem que ser assegurado e promovido dentro do caráter da permanente mutação inerente ao ser humano.

A sociedade atual traz em suas entranhas novos valores, produtos de incessante efervescência cultural sobre o seu próprio viver, conceber e pensar. O homem do presente milênio não se prende mais a ideologias utópicas ou a soluções com eficácias em longo prazo. O homem moderno busca a imediatividade, o utilitarismo, sendo que os advérbios que denotam o futuro perdem ou têm seus significados alterados em função das necessidades do presente.

Neste contexto o direito, na concepção positivista pura, que é estritamente legalista e formalista, cai por terra para dar lugar a um direito preventivo, atuante, capaz de englobar conflitos de opiniões e de interesses como fatos normais, componentes da realidade e participantes do processo dialético de que resulta a ‘ordem’ social.

O direito preventivo há de se orientar pela lógica dos fatos, pela lógica do resultado. Para Michel Foucault, o direito preventivo deve se orientar pela racionalização da observação cuidadosa dos fatos, a saber: uma “[...] sociedade disciplinar em estrita vigilância como símbolo de um poder mascarado e sutil sobre o social” coordenado por um complexo de “[...] sanções normatizadoras de caráter retributivo, coativo e preventivo, além de securatório” (FOUCAULT, 2000, p. 98-99) do poder externo estatal, que pelo exame prático, é capaz de manter tais poderes exógenos e endógenos em atuação equilibrada.

Foucault chama à atualidade de “tempos de ortopedia social”, em que se partindo da tríade do mecanismo disciplinar – retributivo, coativo e preventivo (securatório) - a juridicidade e o direito como um todo sistemático, não agem apenas no âmbito da norma, tal como compreendida na concepção da teoria purista (no sentido do que não é contaminado por valores ou por elementos de natureza factual, como nas ciências naturais), onde as normas apenas estabelecem uma relação de imputação entre atos ilícitos.

Ao contrário, o direito é hoje uma figura interdisciplinar do fenômeno jurídico e da atividade jurisdicional, que objetiva não a vicária (poder exercido por delegação de outrem) em essência, mas pela gerência de instituições heterogêneas e poderes autônomos plurais com fins de aperfeiçoar a prática jurídica e, intensificar o caráter de prevenção do direito calcado no positivismo crítico.

As instituições heterogêneas (pedagógicas, psicológicas, psiquiátricas, econômicas, sociais entre outras) constituem-se num prolongamento dos princípios áureos do Direito Posto, ou seja, cada instituição posta pelo Estado é um tentáculo daquilo que se denomina legalidade jurídica. Em suma, é a partir de um sistema interno de ramificação do ideário jurídico, em micro-cosmóvisões que se podem explorar formas novas de agir a partir da manifestação de ‘novos sujeitos’ correlatos, todos com fins desejados pelo Poder Político, disseminando a legalidade legítima.

Dentro desse “condicionamento”, Foucault propõe um mecanismo de atuação do poder constitucionalizado, que é capaz de movimentar a mola de coesão pluralista da sociedade de modo imperceptível por ela, obrigando os indivíduos a agirem correlatos aos propósitos instituídos como modelo de organização social que leva ao bem comum.

Esse “condicionamento” seria uma forma de sanção normatizadora, direta e real, agindo como proteção ao poder estatal, produto da vigilância que intimida o indivíduo a agir de acordo com sua discricionariedade, porém atrelado aos limites pré-fixados, ao molde de valores éticos pregados pelo seu meio, mas não distantes do almejado e determinado pelo poder (vigilante) estatal, que estaria sempre vigilante, de modo a assegurar sua eficácia, saber sobre ela, para poder controlá-la. Daí o poder e o saber, do estatal em referência ao social, “interagindo” com o saber-poder.

Dessa forma, as instituições, em especial as judiciárias, para-judiciárias e as faculdades, subsistem a serviço do grande Direito posto pelo Poder Constituinte. São normatizações cujo conteúdo constitui mecanismos, práticas judiciárias em que se condiciona o comportamento do indivíduo de determinada maneira a fim de evitar eclosões indesejáveis.

Assim, se busca a realidade objetiva da evolução humana que se nos exprimem diversos tipos de causalidades (fonte do direito), ao mesmo tempo em que ele próprio transmuda-se em formas descentralizadas de práticas jurídicas.

Dessa forma, o único sistema hábil a se coadunar com este “modelo disciplinar” foucaultiano, será o positivismo crítico. Uma vez que neste há o comprometimento de toda a sociedade e o Estado, dentro de um Direito Posto (modelo neo-kantiano proposto por Kelsen), através de um processo dialético – resultante do real dos indivíduos, com doses equilibradas, controladas e proporcionais à necessidade de se manter uma organização conveniente às utilidades e expectativas sociais. Assim, o Direito transmitirá segurança, mas também irá se inserir dentro da totalidade dinâmica da sociedade, para que através da observação constante e da aferição de dados da experiência (o exame da contingência), possa personificar em normatização aquilo que se espelha da confluência social.

O positivismo crítico abandona o pilar positivista kelseniano, deixando de conceber a ordem jurisdicional e suas ferramentas de atuação como uma estrutura homogênea, exclusiva e disciplinadora do comportamento dos cidadãos e do próprio funcionamento dos órgãos estatais, para conceder lugar à heterogeneidade jurídica do Estado pós-social.

Tudo isso em prol de enfrentar o desafio da construção de uma teoria de pluralismo jurídico que objetiva à coexistência de antagonismos de classes, poderes e interesses que residem e refratam a multiplicação incessante de novos agentes sociais (novas subjetividades). Somente através deste método foucaultiano de “vigiar para saber e, então, punir”, o direito poderá conhecer e saber como produzir respostas e interpretações plurais, pois a sua fonte material nascerá de situações não ideais, mas sim de acontecimentos reais, poliédricos e multifacetários.

O positivismo crítico, nesta luta, não se constrói sob a racionalização do direito posto, onde se abandona à mutação do campo da filosofia, dos valores, das finalidades e utilidades. Ele resgata todas estas peculiaridades para fundar um direito que, consoante com os realismos sociais, seja capaz e competente para caminhar de mãos dadas com as manifestações sócio-culturais e econômicas, sem se descaracterizar da essencialidade da segurança jurídica – da satisfação individual com a garantia da liberdade proclamada sob os moldes do corolário neoliberal; além de assegurar todo e qualquer paradoxo decorrente de choques ideológicos ou advindos do interesse pelo bem comum.

Para isso, as ferramentas tradicionais do positivismo jurídico são transformadas pela lógica do positivismo crítico que traz nas codificações, nos textos objetivos da legalidade, a

manifestação da realidade histórica e seus valores contingentes, através de estilos normativos do direito.

Esse modelo de direito foucaultiano não tratará dos conflitos sociais de maneira estritamente formal, mas os fragmentará, individualizando-os e trivializando-os para melhor equacioná-los por meio das decisões judiciais. A norma não mais será reduzida a um texto legal, mas passará a ser concebida como uma peça essencial ao lado de outras, dentre as instituições jurídicas. Assim, as normas só podem ser aplicadas de modo legítimo e eficaz quando conectadas em substância, e hermeneuticamente, com a realidade social e econômica, integrando-se com a parte principal e necessária do sistema legal, que se configura na manutenção do jogo do poder-saber e saber-poder.

Assim, Foucault (2004a) propõe utilizar a relação saber-poder como um quadro de análise, entendendo que é o nexos entre ambos que permite a criação de um determinado discurso. Isto é, o que é dito numa dada época e numa certa sociedade traduz-se num tipo específico de saber e numa determinada mobilização pelo poder. Este, enquanto relação de força seria exercício sempre de forma provisória, distribuído por toda a sociedade e não localizado apenas em um aparelho, que o deteria por completo, como o próprio Estado.

Segundo Osório (2004, p. 05):

O Estado, enquanto gestor social, toma essa postura de dominação, pois parte de uma relação em que os discursos vinculados assumem um determinado atributo numa variante entre o positivo (o permitido) ou o negativo (a penalidade), ostentando, assim, características de verdadeiro e capaz de desempenhar as exigências dos padrões toleráveis da cultura dominante como processo de mediação social, criando todo um aparato normativo, como leis, valores e regras necessários a uma governabilidade mínima, pensada a partir dos conflitos sociais.

Em “Vigiar e Punir”, o filósofo alertava: “As disciplinas reais e corporais constituíram o subsolo das liberdades formais e jurídicas” (FOUCAULT, 2001, p. 130). As disciplinas constituem uma tecnologia política, uma maneira eficaz de lidar com espaços, tempo, vigilância e registro de informações. As disciplinas surgiram como resposta às urgências históricas colocadas pelo mundo urbano-industrial. Criaram o homem adequado a critérios de utilidade-docilidade: útil economicamente, pelo trabalho e produção; dócil politicamente, pela passividade, resignação e disciplina.

Entre a disciplina e a regulamentação circula a norma: “[...] a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a normalização da regulamentação”. (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Os códigos ou as teorias, organizados num sistema jurídico possibilitaram, por sua vez, a “[...] democratização da soberania, através da constituição de um direito público articulado com a soberania coletiva, no exato momento em que esta democratização fixava-se profundamente, através dos mecanismos de coerção disciplinar” (FOUCAULT, 2001, p. 188-189).

Significa que temos, desde então, e até o momento, uma sociedade organizada - em seus discursos, leis e direito público – em torno do corpo social e de um poder delegável e, ao mesmo tempo, um sistema de coerções disciplinares que asseguram a coesão deste mesmo corpo social. Daí porque é dentro dos limites, “heterogêneo e não redutíveis”, de um direito de soberania e de um mecanismo de disciplina que o exercício de poder se dá.

As práticas e as tecnologias de si são o complemento dos trabalhos sobre a noção de “governo” que Foucault definia como o conjunto das “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens⁶”.

Para Foucault os saberes, compreendidos como materialidade, postulados, práticas e acontecimentos são dispositivos políticos relacionados com as diferentes formações sociais que se inscrevem em suas condições políticas. Daí, o filósofo afirmar que não há saber neutro: todo saber é político. Para ele a análise do saber implica necessariamente na análise do poder, visto que não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber. Da mesma forma, todo saber constitui novas relações de poder, pois onde se exercita o poder, ao mesmo tempo, formam-se saberes e estes, em contrapartida, asseguram o exercício de novos poderes.

⁶ FOUCAULT, Michel (1997). *No Résumé des cours (no Collège de France), Julhard, 1989, o curso do ano 1979-1980, "Du gouvernement des vivants"*, p. 123. O tema do governo ocupa o essencial dos cursos de 1978 a 1981.

A GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se as reflexões empreendidas ao longo do estudo acerca do relacionamento entre as noções de ética e direito, constata-se que estas estão intimamente ligadas entre si. Além disso, mostrou-se possível realizar uma aproximação significativa concernente à importância da ética na formação do futuro profissional do direito, tomando como medida a percepção de que a cultura humana e o direito são arquivos de normas éticas, jurídicas e políticas que abrangem todos os tipos de ordens específicas: leis, decretos, instruções normativas; e instruções genéricas: valores, proibições, tabus e rituais. Entretanto, deve-se ressaltar que desde os primórdios os estudiosos do direito vem tentando organizar estes imperativos em um sistema universal de normas e princípios de maneira racional, harmônica e defensável, sem que ainda tenham conseguido chegar a um consenso.

A importância da ética na formação dos acadêmicos de Direito é indiscutível, como condição fundamental para o desenvolvimento de uma atuação profissional verdadeiramente inserida na realidade concreta do homem brasileiro e comprometida com a transformação desta realidade, na busca de uma sociedade mais justa, enquanto um discurso posto.

Contudo, verifica-se que de 1827 até os dias de hoje praticamente nada mudou no ensino jurídico. Da mesma forma, não é possível negar que o perfil do aluno padrão dos cursos de Direito é, em grande parte, o de um estudante acomodado, um indivíduo ganancioso, que de um modo geral, não frequenta bibliotecas ou realiza trabalhos de pesquisa. Seu objetivo, muitas vezes, é única e exclusivamente a obtenção do diploma, sendo que muitos não procuram no curso de Direito a formação do jurista, mas buscam uma formação que lhes permita o desempenho de atividades sociais das mais variadas, dentro do mercado de trabalho.

Ressalte-se ainda que as universidades tenham optado por um modelo de educação que contém uma infinidade de conteúdos sem muita aplicabilidade, de modo a deixar pouco espaço em sua grade curricular para atividades que desenvolvam em seus alunos o gosto pelas artes, pelo pensamento, pelo descobrimento interior. Esse fenômeno é nítido ao analisar a maneira com que grupos que desenvolvem uma proposta pedagógica desse tipo se expandem, formam parcerias, criam convênios, vendem uma forma de educar que é adequada à expectativa de mercado e em conformidade com a ordem estabelecida.

Todo educador consciente acerca da real função da escola, a respeito do seu potencial transformador, que se coloque diante da questão sobre qual o modelo escolar que quer, terminará por realizar uma análise crítica acerca do que esse modelo vigente na sociedade representa e cria - massificação, alienação, individualização, espírito de concorrência, fragmentação, desmotivação, esvaziamento interior, infelicidade - e, certamente concluirá que a educação que se quer não é essa, e sim uma que seja capaz de exercitar a criatividade e a consciência, ao invés de modelar e alienar o indivíduo.

Por outro lado, a análise dessa relação e a compreensão sobre quais as maneiras de transformá-la, terminam por afastar os educadores do desenvolvimento de uma ação concreta e transformadora na educação, à medida que isso exigiria uma auto-análise sobre as atitudes do professor frente ao processo pedagógico (o que não se constitui num exercício simples), e na própria mudança da sua prática, transcendendo o possível fascínio e as comodidades que o exercício do poder pelo uso do discurso na sala de aula pode causar.

Relativamente a essa situação, pode-se afirmar que muitos dos problemas enfrentados pela educação atual são resultantes de sua relação com o poder, tornando-a um instrumento que serve para a disciplinarização pela reprodução dos discursos que interessam à ordem estabelecida - aqueles considerados verdadeiros, e pela censura dos saberes individuais e locais, que podem por em risco a ordem, e que por isso são reprimidos, considerados como indisciplinados.

A educação adequada tem por premissa a liberdade individual, que vem com o conhecimento de si mesmo e através do qual a mente se eleva acima dos empecilhos que criou para si própria ao ansiar por segurança.

As universidades têm se especializado em desenvolver técnicas cada vez mais sutis para a docilização do acadêmico. Certamente a universidade que temos é a que muitos desejam para atingir o sucesso, a riqueza, o poder, um ótimo padrão de vida, enfim, a felicidade na perspectiva de mundo neoliberal. Contudo, essa não é a educação que outros tantos querem: há quem exija aquilo que lhes representa a verdadeira felicidade: o direito à liberdade, à liberdade na escola, a uma universidade livre.

Para que possa ter mudanças efetivas no perfil do profissional egresso dos cursos de direito, o método dialético (utilizado no ensino jurídico) apresenta-se como o instrumento capaz de concretizar a inserção da ética no ensino jurídico ao favorecer o predomínio de um enfoque teórico questionador. Este método argumentativo fundamenta-se na ética da alteridade, mas não cai na armadilha do moralismo retórico e negativo, denunciado por

Nietzsche em sua genealogia da moral. A ética a que se fez referência no decorrer deste trabalho é uma ética afirmativa, criadora, estimuladora de um “espírito fortalecido” na luta pela libertação do homem das opressões e desigualdades.

Acredita-se que as exposições e idéias aqui desenvolvidas constituem uma alternativa possível na redefinição dos meios e dos objetivos do ensino jurídico, ou no mínimo, uma luz para direcionar novas indagações pertinentes ao tipo de formação ética que se faz necessária nos dias atuais. Tais idéias poderiam contribuir para uma reorientação da formação dos operadores do Direito, no sentido de efetivamente tornar possível o desenvolvimento de aptidões que possam conduzi-los em direção a uma prática profissional comprometida com a ética da responsabilidade social.

Esta reorientação encontra meios para concretizar-se com o desenvolvimento de uma “consciência ética” através de uma prática ética enquanto razão originária, capaz de restabelecer o diálogo aberto entre o Direito e a pessoa humana, seus agentes e destinatários da norma jurídica (o outro). Para tanto, a linguagem, a palavra, o discurso deve ser assumido como algo que surge para o Outro e a partir do Outro, de sua condição de exterioridade e exclusão que jamais poderá ser englobada numa totalidade, numa igualdade, face aos interesses econômicos e políticos vigentes, numa tentativa de organizar, criar e desenvolver qualquer decisão, compromisso ou responsabilidade pelo Outro como pressuposto presente em toda comunicação, em todo consenso ou acordo. Responsabilidade que não surge como decorrência de um sentimento de culpa diante da condição existencial injusta do Outro, mas como compromisso ético diante da necessidade de afirmação da pessoa humana.

Ao assumir esta razão ética originária, o Direito encontrará elementos que lhe permitirão abandonar o papel de mero legitimador da “teodicéia dos privilégios”, ou melhor, de uma justificativa teórica para a perpetuação da exclusão. Suas normas e seus princípios já não estarão necessariamente submetidos por “regras ideais”, ou seja, pela lógica inerente às regularidades reais do mundo econômico, a lei do mercado. A lei do mais forte deixará de representar a eterna lógica do Direito, enquanto instrumento do poder político.

Atualmente, o saber jurídico fundamenta-se exclusivamente em um formalismo lógico que se conforma às leis mercadológicas, contudo, todo profissional do Direito é portador de uma autonomia que lhe permite seguir sua consciência, mesmo que esta possa representar uma escolha conflitante com os interesses da maioria. A questão é que esta autonomia depende da existência de uma “verdadeira” consciência disposta a manter-se

constantemente alerta e informada, ou seja, comprometida com uma atitude crítica e um constante interesse de aprender o novo.

O jurista desenvolve seu pensamento a partir das referidas regularidades reais do mundo econômico e não retorna mais ao mundo concreto permitindo que seu pensar coagule fora do conteúdo. Neste momento ocorre uma ruptura entre a forma e o conteúdo, sendo que a primeira passa a ser tomada isoladamente, originando um formalismo lógico que mantém o Direito e o ensino jurídico distante da vida prática e social enquanto instrumentos transformadores.

Com isto, espera-se que se encerre o processo de “alienação utópico-social” que se desenvolve nas faculdades de Direito. Este termo quer simbolizar a morte cultural do aluno através da alienação pedagógica, em que o acadêmico se aliena à realidade social vigente e passa a vivenciar a norma ideal que lhe é ensinada. O *ethos* da libertação pedagógica exige uma abertura diante da palavra do Outro, do povo, o que certamente termina por conduzir a um juízo adequado da realidade na qual se encontra este povo. Exige, ainda, uma atitude de colaboração, mobilizadora, afirmativa, criadora. Somente assim será possível o descobrimento dos enganos do sistema de exclusão vigente, a negação e destruição daquilo que tal sistema introjetou no povo, no acadêmico de Direito.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALBUQUERQUE, Francisco Xavier Raposo. **Carta de Lei nesta Chancellaria-mór do Império do Brasil**. – Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827.

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Ética Jurídica**. São Paulo: Desafio Cultural, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Martins, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2. ed., 1996.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2001. (Coleção “Obra-Prima de cada autor”).

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRANDÃO, Euro. **Universidade e transcendência**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Câmara de Educação Superior. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 7.011 de 1982**. Brasília: MEC, 1982.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº 1.886 de 1994**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 09 de 29 de Setembro de 2004**. Brasília: MEC, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Projeto de Extensão - SESU 2004**. Brasília: MEC, 2004b.

_____. Conselho Federal da OAB – **Resolução nº 13 de 1991**. Brasília: OAB, 1996b.

BRASIL. Conselho Federal da OAB – Comissão de Ciências e Ensino Jurídico. **Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas**. 2. ed. Brasília: OAB, 1996.

_____. Presidência da República. **Lei Complementar n° 41 de 1981**. Brasília: MEC, 1981.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1988.

BUARQUE, Cristovam et al. **O Desafio ético**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

CAMPILONGO, Celso. In: **Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992.

CARVALHO, Amílton Bueno de. **Magistratura e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1992.

CAUTIER, C. "À propos du 'gouvernement des conduites' chez Foucault: quelques pistes de lecture". In: J. Chevalier (org.). **La gouvemabilité**. Paris: PUF, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

DANTAS, San Tiago. A Educação jurídica e a crise brasileira. In: **Encontros da UnB – Ensino Jurídico**, 1978-1979. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1979.

DEACON, Roger; Parker, Bem. Educação como sujeição e como recusa. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELLASOPPA, Emílio. **Ao inimigo, nem justiça: Violência política na Argentina 1943-1983**. São Paulo: Hucitec, Departamento de Ciência Política, USP, 1998.

DOSSE, François. **História do Estruturalismo: o Campo do Signo**. 1945-1996. V. 1. São Paulo: Editora UNICAMP, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. Trad. de Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola e Editora UNIMEP, 1982.

FARIA José Eduardo. **A reforma no ensino Jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1987.

_____. **Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992.

FILHO, Álvaro Melo. Currículo Jurídico – um modelo atualizado. In: **Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992.

FONSECA, Maria Guadalupe Piragibe. **Notas preliminares sobre o método sócio-jurídico-crítico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997.

_____. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Ditos e Escritos II. Org. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **As Palavras e as Coisas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. **História da Sexualidade III: O Cuidado de Si**. 15. ed. Rio de Janeiro. Edições Graal, 2002b.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

_____. **Microfísica do Poder**. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004a.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 02 de dezembro de 1970**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004b.

FOUCAULT READER, THE. **"Interview"**. New York: Pantheon, 1984.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao direito**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

GOMES, Orlando. **Introdução ao direito civil**. Rio de Janeiro: Forense, 1996.

GORE Jennifer. Michel Foucault e educação: fascinantes desafios. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Crise e reforma do ensino jurídico. In: **Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

ILLICH, Ivan. Na Ilha do Alfabeto. In: ILLICH, Ivan et al. **Educação e Liberdade**. São Paulo: Imaginário, 1990.

JABOR, Arnaldo. **Sanduíches de realidade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

JONES, David Martin. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia em redenção. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990.

KURZ, Robert. **A comercialização da alma**. Folha de São Paulo, Caderno Mais! 11 de fevereiro de 2001.

_____. **Os últimos combates**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIRA, Filho. Roberto. **Por que estudar direito hoje?** Brasília: Edições Nais, 1982.

LUÑO, Angel Rodrigues. **Ética**. Pamplona: Erusa, 1994.

MACHADO, Marcello Lavanere. In: **Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: A trajetória da Arqueologia de Michel Foucault**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MANCE, Euclides. Sobre a identidade latino-americana. Comunicação apresentada no “**2º Encontro Estadual de Estudantes de História**”, sob o tema “A Filosofia da Libertação na América Latina e o seu papel na Construção de uma Identidade Latino-Americana”. Santa Catarina: Univille - Universidade de Joinville em 06 maio 1995.

MARIA, Joaquim Parron. Para uma universidade ética e interdisciplinar. In: WACHOWICZ, Lillian Anna (Org.). **A interdisciplinaridade na Universidade...** Curitiba: Champagnat, 1998.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. de José Carlos Bruni. 1. ed. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

MAXIMIANO, Antonio César Amaro. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Atlas, 1974.

MELLO, João Manoel Cardoso de. A contra-revolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís (Org.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONTEIRO, Washington de Barros. **Curso de Direito Civil**. Vol. I. São Paulo: Saraiva 1988.

MONTESQUIEU. **Do Espírito das Leis**. Trad. de Fernando Henrique Cardoso e Leôncio Martins Rodrigues. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Aurora**. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

_____. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Humano, demasiado humano**. Trad. de Eduardo Ovejero y Maury. 6. Ed. Buenos Aires: Aguilar, 1966.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. O Direito a educação: os desafios da diversidade social. In: **Revista Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, n. 24, p. 09–22, 2004.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. **Ética e Educação – Um Caminho para a Interdisciplinaridade**. Tese (Doutorado) - São Paulo: PUC, 1996.

_____. Projeto Pedagógico: o pensar e o fazer. **Integração**. Diversidade na Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Especial, n. 21. p. 11-18. 1º sem. 1999.

_____. **Elaboração do Projeto Político Pedagógico: da concepção a construção**. Brasília, DF, v. 5, p. 37-44, 2001. (Coleção Educação e Ação - Projeto Político Pedagógico).

PAVIANI, Jayme e Pozenato, José C. **A Universidade em debate**. Caxias do Sul: EDUCS, 1980.

PERILLO, Ammanoel Augusto. **Curso de Introdução ao Direito**. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1968.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. 4. Ed. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIGNATELLI, Frank. O que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RAJCHAM, John. **Foucault: A ética e a obra**. Paris: Seuil, 1989. Disponível no site: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art03.html>>. Acesso em: 21 abr. 2006.

REALE, Miguel. **Filosofia do direito – aplicação da CF/88**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

_____. **Lições preliminares de direito**. 24. Ed. São Paulo: Saraiva 1999.

ROCHA, Lincoln. **A constituição americana: dois séculos do direito comparado**. Rio de Janeiro: Edições trabalhistas, 1999.

ROSE Nikolas. Inventando Nossos Eus. In: SILVA, Tomaz T. da (trad. e org.). **Nunca Fomos Humanos: nos Rastros do Sujeito**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

_____. **Novo currículo mínimo nos cursos de direito**. São Paulo: editora Revista dos Tribunais, 1995.

SÁ, Raquel Stela. **Sociologia dos discursos e práticas sobre o corpo**: Uma abordagem libertária contemporânea. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2002.

SACAVINO, Susana. **Educação e direitos humanos**: construir a democracia. In: Candau, Vera Maria e Sacavino, Suzana. Rio de Janeiro: D P & a, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A Educação Obrigatória**: seu sentido educativo e social. Trad. de Jussara Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O discurso e o poder**: ensaios sobre a sociologia da retórica jurídica. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris editor, 1988.

SOBRINHO, José Wilson Ferreira. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito**. Porto alegre: Sérgio Antônio Fabris editor, 1997.

SOUTO, Cláudio. **Ensino Jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 1992.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos**: Novos Olhares na Pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

WARAT, Luis Alberto. Cunha, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado tijuca, 1979.

_____. **Ensino jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 1992.

WARAT, Luis Alberto. Cunha, Rosa Maria Cardoso da. **O direito e sua linguagem**. 2. Ed. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris editor, 1995.

WEBER, Max. **The sociology of religion**. Boston: Beacon Press, 1993.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Org. Ecléa Bosi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2. Ed.1996.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Para uma ética da alteridade na perspectiva latino-americana**. Curitiba, 1992. Disponível no site: <<http://fdir.uerj.br/rqi/arq/03/a071203.htm>>. Acesso em: 19 abr. 1999.

ZADJDSZNAJDER, Luciano. **Ética, estratégia e comunicação na passagem da modernidade à pós-modernidade**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

ZIMMERMANN, Roque. **América - latina – O não-Ser**: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976). São Paulo: Editora Vozes, 1987.

FICHA CATALOGRÁFICA

ZANCAN, Sílvia Letícia Munin

A Disciplina de Ética na Formação do Profissional do Direito / Zancan, Sílvia Letícia Munin. – Campo Grande, MS: UFMS, 2007. (113 f.).

Orientador: Antônio Carlos do Nascimento Osório
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Foucault; 2. Formação Ética 3. Curso de Direito. – Pesquisa I. Osório, Antônio Carlos do Nascimento. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação. III. Título