



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO

LAÍSSA SHIMABUCORO FURILLI

**A CRISE DO CONHECIMENTO: AMPLIANDO AS FORMAS DE
PENSAR O ENSINO E CULTURA JURÍDICA SOB A PERSPECTIVA
EMANCIPATÓRIA**

Orientador: Prof. Dr. Márcio Henrique Pereira Ponzilacqua

Ribeirão Preto
2016

LAÍSSA SHIMABUCORO FURILLI
Nº USP 7962646

A CRISE DO CONHECIMENTO: AMPLIANDO AS FORMAS DE PENSAR
O ENSINO E CULTURA JURÍDICA SOB A PERSPECTIVA
EMANCIPATÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para obtenção do título de Bacharel em Direito
elaborado sob a orientação do Professor Doutor
Marcio Henrique Pereira Ponzilacqua.

Ribeirão Preto
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
e Seção Técnica de Informática da FDRP/USP,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F984 c Furilli, Laíssa Shimabucoro
A crise do conhecimento: ampliando as formas de
pensar o ensino e cultura jurídica sob a perspectiva
emancipatória / Laíssa Shimabucoro Furilli;
orientador Márcio Henrique Pereira Ponzilacqua. --
Ribeirão Preto, 2016.
74 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação -
Departamento de Filosofia do Direito e Disciplinas
Básicas) -- Faculdade de Direito de Ribeirão Preto,
Universidade de São Paulo, 2016.

1. ENSINO. 2. CULTURA. 3. EMANCIPAÇÃO. 4.
UNIVERSIDADE. 5. GÊNERO. I. Ponzilacqua, Márcio
Henrique Pereira, orient. II. Título

LAÍSSA SHIMABUCORO FURILLI

A CRISE DO CONHECIMENTO: AMPLIANDO AS FORMAS DE PENSAR O ENSINO E
CULTURA JURÍDICA SOB A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

_____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2016.

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, sem a qual minha graduação não teria sido possível, por todo suporte e cuidado que tive o privilégio de ter, sempre colocando minha educação em primeiro lugar diante das dificuldades da vida.

Ao Rafael Aramizu Gomes que me apoiou e me ajudou de todas as formas que estava ao seu alcance para que eu conseguisse concluir minha graduação e, especialmente, esse trabalho, a quem serei eternamente grata.

Ao meu orientador, Prof. Márcio Henrique Pereira Ponzilacqua, que aceitou repensar o ensino do direito comigo desde minha iniciação científica em 2014, quando eu só tinha muitas ideias e nenhuma experiência com a prática científica.

À Prof. Fabiana Cristina Severi que abriu minha visão para uma nova forma de pensar o direito por uma perspectiva de gênero, com a inauguração do oferecimento da disciplina Direito e Gênero que tive a oportunidade de cursar no meu último ano de graduação, me apresentando tantas autoras incríveis, principalmente latino-americanas, que transformaram minha vida e esse trabalho.

Ao Centro Acadêmico Antonio Junqueira de Azevedo (CAAJA), da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, espaço que me transformou e que foi transformado por mim, construindo quem eu sou hoje, e à todas as Presidentas que me sucederam depois que inauguramos uma nova história de representação nessa instituição.

Às minhas queridas amigas que enriqueceram meu TCC e me ajudaram a concluí-lo, Laura de Campos Pinto e Juliana Fontana Moyses, além de serem fontes de inspiração e companheiras de luta por todos esses anos de graduação, aos quais incluo Luiza Veronese Lacava que sempre esteve ao meu lado construindo um espaço novo para chamarmos de lar, repleto de amizade e carinho. Também ao Maurício Buosi Lemes por todas as valiosas indicações de leitura que me ajudaram a conduzir esse trabalho.

À todos(as) os(as) estudantes, professores(as) e profissionais de direito que desejam transformá-lo em uma ferramenta mais justa e representativa e que lutam todos os dias para que isso se torne realidade.

Por fim, aos que não desistiram da educação como instrumento de transformação e mudança social, o meu sincero agradecimento.

“ Todo conhecimento é uma investida política no mundo. ”
Wallerstein

RESUMO

A cultura e formulação do ensino em geral enfrentam uma grave crise no tocante a reprodução e reforço de desigualdades em detrimento do alcance de sua finalidade transformadora- que deveria ser um dos seus escopos principais. Demonstrando a carência pedagógica dos cursos de Direito e a função da universidade no contexto global, por meio de uma crítica jurídica feminista, pretende-se analisar o papel da reformulação da cultura e ensino jurídicos como elementos imprescindíveis de emancipação social, com a ampliação de outras novas formas de saber mais comprometidas com a condição humana, com o aprofundamento das formas de pensar, bem como com a introdução de um recorte transversal que inclua as relações de gênero e acesso das mulheres no campo científico e espaço público, para a construção de uma sociedade efetivamente democrática e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Cultura. Emancipação. Gênero. Conhecimento.

ABSTRACT

Culture as well as teaching practice's formulation face a severe crisis concerning the maintenance and reinforcement of social inequality as opposed to its transforming purpose's outreach – which should be one of its main scopes. Demonstrating Law schools' pedagogical deficiency and reflecting upon universities' role in a global context, throughout a feminist legal review, the aim of this paper is to analyse the overhaul of legal education and legal culture as key elements to social emancipation, along with the widening of other teaching methods more committed to human condition, the development of different ways of thinking, as well as the introduction of issues related to gender equality and women's access to the scientific field and public sphere, aiming to build a society both emancipated and democratic.

KEY WORDS: Education. Culture. Emancipating. Gender. Knowledge.

Sumário

Introdução	17
I. A produção e reprodução do saber	20
II. Paradoxos e contradições do mundo globalizado	33
III. Comparação entre programas de graduação em Direito, resultados obtidos e uma análise da universidade e do ensino jurídico	40
IV. Perspectiva de gênero nos cursos de Direito: do ensino aos impactos no âmbito do sistema de justiça	51
V. A mercantilização do ensino e a descapitalização da Universidade.....	61
VI. Conclusão	70
VII. Referências Bibliográficas.....	76

Introdução

“ Sem um fim social o saber será a maior das futilidades. ”
Gilberto Freire

A Universidade tem como essência um corpo pensante que deve instigar o espírito crítico em seu seio, porém quando tem esse espírito corrompido por um pensar conformista e burocrático, imobilizado em face do arraigado, deve passar urgentemente por uma reforma do pensamento¹ e, sendo assim, por uma reforma da educação.

Conforme analisou Bourdieu², em seus estudos sobre o sistema escolar francês, o ensino tem levado a incorporação acrítica de uma realidade social, influenciando no ânimo do indivíduo, de tal forma que ele se apropria dela como imutável e passa então a confirmá-la e reproduzi-la.

Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês, entende que a educação, mais do que um meio para assegurar o desenvolvimento e a formação humana, deve favorecer a autonomia do espírito, afirmando seu caráter emancipatório.

No âmbito jurídico, a partir do século XIX o processo de formação cultural e profissional dos bacharéis em Direito se deu de maneira a reforçar o papel repressivo do judiciário e de profissionais compromissados com “estruturas de apropriação econômica e de dominação política”³.

Dessa forma, tendo por base a Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, RES CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Graduação em Direito, buscou-se neste trabalho evidenciar a falta de aplicação da referida resolução no tocante às disciplinas

¹ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

² BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Lisboa: Vega, 2009.

³ ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizizes do Poder: o Bacharelismo Liberal na Política Brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

obrigatórias fundamentais previstas nas grades curriculares vigentes nos cursos de Direito do país.

Ademais, evidenciou-se, em iniciação científica anterior, a falta de interdisciplinaridade/transdisciplinaridade e o esvaziamento e desvalorização da pesquisa e extensão como elementos formativos, todos previstos em tal Resolução. Sobretudo, falha-se no que o curso de Direito deveria assegurar aos estudantes: desenvolver as habilidades necessárias para engendrar uma efetiva transformação social por meio do judiciário, na busca por uma sociedade igualitária- não só formalmente, mas em todas as suas imbricações práticas.

Para além, buscou-se neste trabalho problematizar a falta de transversalidade⁴ com temas como gênero/raça/classe nos cursos jurídicos, perspectiva completamente esquecida em tal Resolução e, evidentemente, nas grades curriculares ordinárias das Universidades, tanto no formato de disciplinas nesse sentido quanto num viés de pensamento que perpassa todo os aspectos do curso, em que pese a disposição clara nesse sentido do artigo 8º, inciso IX, da Lei Maria da Penha.

Descortina-se, assim, o caráter masculinista da ciência, e nesse caso do direito, e do ensino dela (mutuamente refletidos), que reduz a complexidade do conhecimento e suas múltiplas facetas e sujeitos à uma falsa neutralidade e universalismo, o que prejudica a afirmação das mulheres⁵ e sua emancipação, reproduzindo uma estrutura de dominação e violência simbólica.

Sob a perspectiva de Maria Odila Leite da Silva Dias, mais vale “destruir parâmetros herdados do que construir marcos teóricos muito nítidos”⁶, portanto também nos cabe a princípio destruir o ideal histórico de que a produção do conhecimento científico é domínio reservado aos homens legitimando relações desiguais.

⁴ O recorte transversal em torno das relações de gênero possibilita a visualização de uma séria de aspectos que a sociedade vem naturalizando de forma a assegurar a perpetuação de uma relação assimétrica entre homens e mulheres. (SANDENBERG, Cecília M. B. MACEDO, Márcia S. **Relações de gênero: uma breve introdução ao tema.** p.5)

⁵ Intenta-se utilizar a categoria mulher longe de qualquer essencialismo, ou seja, fora da ordem do determinismo biológico e do sistema binário de divisão sexual. Segundo autoras feministas, como Linda Nicholson, nosso papel ao utilizar o termo “mulher” é atentar-se à historicidade dessa categoria, acreditando que ela só pode ser elaborada através de uma complexa rede de características que não podem ser pressupostas, mas descobertas (PISCITELLI, Adriana. **Re-criando a (categoria) mulher?**. Campinas, 2001.)

⁶ BANDEIRA, Lourdes APUD DIAS, Maria Odila Leite da Silva. BANDEIRA, Lourdes. Em “**A contribuição da crítica feminista à ciência.** Estudos feministas. Florianópolis: 16(1): 288, janeiro-abril, 2008.”

Esses parâmetros herdados mencionados por Maria Odila, são os que promovem a aceitação de que a ordem jurídica está formalmente organizada sob inspiração de princípios liberais e masculinos e, assim, seus fins concretos estão voltados para a legalização dos interesses das classes dominantes e do patriarcado, conservando um modelo que sufoca as aspirações sociais e fulmina seu potencial emancipatório e de empoderamento em todos os sentidos, servindo como instrumento ativo e perpetuador de desigualdades.

Nesse trabalho, mais do que questionarmos se o modelo de ensino e cultura empregados atualmente são verdadeiros ou adequados, se representam a realidade, nosso objetivo será, antes de mais nada, questionarmos a que perspectiva esses modelos correspondem, de que tipo de vida ela é sintoma e com quais interesses ela consolidou-se para, só então, conseguir atingir o escopo de reformulação e enfrentar a crise paradigmática.

I. A produção e reprodução do saber

“ Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?”
T.S. Eliot

Para analisarmos os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que nortearam a produção do saber precisamos refletir, primeiramente, qual abordagem daremos ao conceito de ensino e, posteriormente e estritamente relacionado, ao conceito de cultura. E essa escolha não é ao acaso, antes trata-se de uma escolha política.

Quando falamos que o ensino é a ação de transmitir conhecimento⁷ a um aluno de modo que ele compreenda e assimile tais informações, falamos de um ensino meramente cognitivo. Tal definição não está incorreta, porém na discussão em questão, queremos abordar outras facetas que não só a transmissão de um mero saber pela prática educativa.

Hebert Read, por exemplo, em seu livro “*Education Through Art*”, escreve sobre o propósito da educação sob uma perspectiva libertária da democracia, ou seja, trazendo ao centro do debate uma educação cidadã, portanto ele incumbe a ela a “ *reconciliação da singularidade individual com a unidade social*. ”⁸

Assim, a educação cidadã abre a possibilidade de falarmos em um novo senso comum político⁹, que além da valorização da relação do cidadão para com o Estado, também se preocupa com a obrigação horizontal entre os cidadãos, reforçando a importância da solidariedade e responsabilidade social, rechaçada na estrutura de poder vigente - competitiva, meritocrática, capitalista e patriarcal.

O individualismo exacerbado de nossa época, marcado pela extrema exposição da vida privada pela mídia e o fenômeno das redes sociais, acabou por desenvolver no seio da sociedade capitalista um espírito cada vez mais competitivo e uma lógica de aparências sempre mais

⁷ O conhecimento é um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural e social.

⁸ ELIOT, T.S. **Notas para a definição de cultura**. São Paulo: É realizações, 2011. p. 109.

⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

intensa fulminando qualquer ideal de solidariedade, o que traz impactos severos para a cidadania e para a própria democracia.

Logo, dentro do modelo masculinista de construção social, acentua-se a desvalorização da importância da reciprocidade e conexões com os outros na construção do eu, que já vem permeando a sociedade histórica e culturalmente em prejuízo da responsabilidade social e da cidadania. Para Chodorow, socióloga e psicóloga feminista, os processos de socialização de gênero dentro da sociedade acarretou na produção de homens voltados para a separação e mulheres orientadas para o apego e conexão, o que no discurso de Freud aparece como uma disposição feminina imatura ou um desvio da norma de um desenvolvimento humano saudável.¹⁰

Dessa forma, o disciplinamento do indivíduo no processo civilizatório foi feito de modo a valorizar a socialização masculina de afastamento emocional, atrelando a conexão, o envolvimento com os conflitos da intimidade e a relacionalidade¹¹ à uma esfera feminina, sempre desvalorizada e afastada do centro do poder e da vida pública.

No entanto, há um eixo comum que liga todas as manifestações de cidadania, sendo que esse *"eixo comum está sempre vinculado à noção de reciprocidade de direitos e deveres perante a comunidade, que é elemento constitutivo essencial de cidadania, e, como tal, transcende tempo e espaço"*¹².

Desde a Grécia Antiga entendia-se como cidadão, para Aristóteles, “todo aquele que tinha o direito (e, conseqüentemente, também o dever) de contribuir para a formação do governo, participando ativamente das assembleias nas quais se tomavam as decisões que envolviam a coletividade e exercendo os cargos que executavam essas decisões”.¹³

¹⁰ ADELMAN, Miriam. Feminismo, pós-colonialismo e novas narrativas sociológicas. **Seminário Temático: pós-colonialismo, pós-nacionalismo, pós-socialismo**: a democracia como suspensão e a demanda por uma nova normalidade. ANPOCS 2004. p.12.

¹¹ Ver mais sobre psicologia social feminista.

¹² PONZILACQUA, Márcio Henrique P. **Chamando o direito às falas**: linguagem do direito, cidadania e emancipação sociopolítica. Franca, SP: Unifran, 2010. p.84.

¹³ COUTINHO, 1999 APUD PONZILACQUA, Márcio Henrique P, 2010. Op. Cit. p. 43

Assim, a participação ativa do ser em comunidade sempre foi pilar do conceito de cidadania. Porém, as mulheres¹⁴ desde o início da construção da sociedade e das instituições foram excluídas dos centros decisórios- e, conseqüentemente, do debate- trazendo uma série de impactos sociais, políticos, econômicos, culturais, psicológicos e educacionais na estrutura e organização social, que acabaram por produzir a *generificação* da história.

Por isso a relevância das teorias feministas e de gênero para repensar as relações presentes no pensamento social, de modo a engendrar transformações no processo de individuação, trazendo impactos positivos para a cidadania por meio de uma voz diferente¹⁵.

A invenção da categoria de gênero significa a inserção, dentro da teoria social, de uma nova categoria, que também muda o modo como são pensadas todas as outras categorias- categorias centrais na discussão sociológica como trabalho, consumo, a dicotomia público/privado, a pessoa, o sujeito, a ação social, a razão e o desejo, entre muitas outras, mudando assim o próprio conceito de modernidade.¹⁶

Assim, existem diversas amarras ao exercício da cidadania, tendo sido pontuadas até então algumas delas que possuem grandes desdobramentos. Por isso a importância da prática de uma educação de preocupação cidadã, que se incline a alcançar a efetivação de direitos e a consolidação de um projeto de país. Esse exercício de cidadania como fenômeno social comporta as tensões peculiares da existência humana, refletindo a constante luta para sua efetivação.

No entanto, a problemática da esfera educacional como está posta não se resume à falta de um viés de responsabilização dos indivíduos para com a comunidade, reflexo de uma socialização de gênero que desvaloriza a alteridade. Para transformá-la também se faz necessário o compromisso com um ensino educativo que, nas palavras de Edgar Morin, tem como missão não só transmitir o mero saber, “mas uma cultura que permita compreender nossa

¹⁴ O que se agrava ainda mais quando pensamos em identidades sobrenomeadas, como as mulheres negras e índias, no que tange a inserção político-social desses grupos.

¹⁵ Aquela que não é comumente ouvida nas esferas de poder: a feminina; conceito que também faz alusão à Gilligan em sua crítica a construção da psicologia do desenvolvimento sobre um padrão masculino, reforçando a necessidade de uma voz diferente.

¹⁶ ADELMAN, Miriam. Feminismo, pós-colonialismo e novas narrativas sociológicas. **Seminário Temático: pós-colonialismo, pós-nacionalismo, pós-socialismo**: a democracia como suspensão e a demanda por uma nova normalidade. ANPOCS 2004. p.3.

condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.”¹⁷

Nessa senda, olhar do ensino como transmissão de *cultura* nos remete ao conceito de cultura, sendo que “*todas as atividades humanas são mediadas pela cultura*”¹⁸, por isso sua importância fundamental e seus múltiplos desdobramentos.

Podemos abordar a cultura dentro dos mais diversos espectros de visão. Para descortiná-la faz-se necessário além de uma visão geral, vislumbrá-la entre vários aspectos, ao passo que de cada ângulo teremos novas percepções que ajudarão nessa descoberta de como está a cultura, como dizem que ela é e qual é o seu significado- não léxico, mas social, político, econômico e psicológico. Fornecendo, assim, os insumos necessários para então repensá-la conforme as necessidades dessa época.

Esse exercício de construção de significado é importante- quando se tem um escopo de reformulação- justamente para desconstruí-lo, pois para promover uma efetiva mudança de paradigma reformando a imagem do pensamento, conforme propunha Gilles Deleuze¹⁹, devemos partir de um pensamento sem imagem, ou seja, sem carregar seus vícios e pré-conceitos já estabelecidos que asseguram e mantêm o *status quo*.

Imagem do pensamento significa grosseiramente uma forma à qual o pensamento está submetido. Ao contrário, forjar um pensamento sem imagem de pensamento prévia do que é pensar (será isto possível? Ou trata-se apenas de outra imagem do pensar?) pode implicar em abrir mão de uma forma, de um modelo.²⁰

Portanto, quando tratamos de ciência, é necessário enfrentar questionamentos como o que significa conhecer, aguçando dessa forma a capacidade crítica e possibilitando que seja questionado tudo que nos parece evidente para então reconsiderar o que funda as nossas verdades, conforme disse Schiller²¹: “*Im Abgrund whont die Wahrheit*”²², ingressando, assim, no campo da Sociologia do Conhecimento.

¹⁷ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p.8.

¹⁸ SAFFIOTI, 1994 APUD SANDENBERG, Cecilia M. B. MACEDO, Márcia S. Op. Cit. p.1.

¹⁹ DELEUZE, 1992 apud PELBART, 1993, p.11.

²⁰ PELBART, Peter Pál. **A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura**. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 24.

²¹ Poeta, filósofo e historiador alemão.

²² Tradução livre: No abismo reside a verdade.

A Sociologia do Conhecimento parte do pressuposto que o conhecimento, qualquer que seja seu sentido, é uma obra social, portanto, com raízes mergulhadas na contribuição marxista, a Sociologia do Conhecimento “procura a razão e o modo de influência do engajamento, expresso ou implícito, do homem no saber, inclusive sociológico, que ele produz.

»23

Conforme propõe T.S. Eliot, é fundamental analisarmos o sentido da cultura para o conjunto da sociedade pois, a partir dela, teremos o significado da cultura para um grupo de pessoas e, por último, os impactos dela na esfera individual. Indispensável, portanto, pesquisar os aspectos e modos de ensino que vem sendo empregados na nossa estrutura cultural para chegarmos aos reflexos dela na vida de determinado grupo social ou até mesmo do indivíduo, pela perspectiva da Sociologia do Conhecimento.

(...) as aptidões cognitivas humanas só podem desenvolver-se no seio de uma *cultura* que produziu, conservou e transmitiu uma linguagem, uma lógica, um capital de saberes, critérios de verdade. É nesse quadro que o espírito humano elabora e organiza seu conhecimento utilizando os meios culturais disponíveis. Enfim, em toda história humana, a atividade cognitiva interagiu de modo ao mesmo tempo complementar e antagônico com a ética, o mito, a religião, a política; o poder, com frequência, controlou o saber para controlar o poder do saber.²⁴

O sociólogo Zygmunt Bauman aborda um dos possíveis conceitos de cultura, em um dos seus ensaios, como aquele relacionado à capacidade de resistir à norma, no sentido de normalidade, e de elevar-se acima do comum²⁵. Para ele, essa seria uma característica de espíritos mais ousados, menos submissos e conformistas.

Dessa forma, a cultura pode ser entendida, por exemplo, *como atividade do espírito que vaga livremente, dotado de criatividade, invenção e auto transcendência ou um instrumento de rotinização e de continuidade, tornando-se servo da ordem social.*

É exatamente essa visão da cultura como instrumento de rotinização e mais um dispositivo institucional de normalização do social, incutindo nos cidadãos o seu *lugar cultural*, que é preocupante aos nossos olhos. A “ordem” social mantida por essa cultura, ligada ao direito

²³ LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 34.

²⁴ MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 18.

²⁵ ZYGMUNT, Bauman. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

natural²⁶, costumeiro, por vezes atingindo status suficiente para positivação, cumpre seu papel dentro do sistema de reproduzidor de práticas interessantes e vantajosas para uma determinada camada social, também por isso privilegiada.

Esse estabelecimento do lugar cultural de cada um traz ao centro do debate a cultura como abrigo e fábrica de identidade, atingindo a essência de cada indivíduo dentro do corpo social, moldando o espírito dos sujeitos e penetrando em sua conduta diária de modo a influenciar a construção de seus mundos de vida²⁷.

É preciso atentar-se ao risco da excessiva normalização do social que enfrentamos, partindo da ideia de Félix Guattari²⁸ de que a heterogeneidade precisa ser produzida, não bastando reconhecer o direito às diferenciações identitárias, que também são imprescindíveis, mas intensificar as diferenciações, criá-las, produzi-las, contra a homogeneização que incorremos.

Por meio desse aspecto, a busca por um lugar cultural comum deixa nítido sua função a desserviço de qualquer ideal emancipatório, colocando uma elite instruída, “cultura”, no topo e o resto da sociedade como objeto de seus ensinamentos, de sua ação de ensino, reproduzindo assim a estrutura de dominação.

Para Guattari, o conceito de cultura é profundamente reacionário. Isso porque, na medida em que se separa atividades semióticas, ou seja, atividades de orientação do mundo social e cósmico, em esferas às quais os homens são remetidos, tais atividades isoladas, padronizadas, são capitalizadas para o modo de *semiotização dominante*²⁹ simplesmente sendo cortadas de suas realidades políticas.

Comparando a cultura como instrumento de sujeição subjetiva em relação ao capital, que se ocupa da sujeição econômica, elabora o conceito de “cultura de equivalência” ou de

²⁶ Miaille, sociólogo marxista, recomenda um “novo direito natural” de combate e concentrado na luta de classes e liberação dos grupos oprimidos.

²⁷ Cultura de massa.

²⁸ GUATTARI, 1992 apud PELBART, 1993, p. 23.

²⁹ GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica- cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 15.

“sistemas de equivalência na esfera da cultura”, que detém o papel, dentro do sistema capitalista, de tomar o poder da subjetividade.

O que caracteriza os modos de produção *capitalísticos* é que elas não funcionam unicamente no registro dos valores de troca, valores que são da ordem do capital, das semióticas monetárias ou dos modos de financiamento. Eles funcionam também através de um modo de controle da subjetivação que eu chamaria de “cultura de equivalência” ou de “sistemas de equivalência na esfera da cultura”. Desse ponto de vista o capital funciona de modo complementar à cultura enquanto conceito de equivalência: o capital ocupa-se da sujeição econômica, e a cultura, da sujeição subjetiva. E quando falo em sujeição subjetiva não me refiro apenas à publicidade para a produção e o consumo de bens. *É a própria essência do lucro capitalista que não se reduz ao campo da mais-valia econômica: ela está também na tomada de poder da subjetividade.*³⁰

Por isso, coloca a *cultura de massa* como elemento imprescindível da *produção de subjetividade capitalística* na medida que essa cultura de massa produz indivíduos normalizados e articulados segundo sistemas hierárquicos (sistemas de submissão dissimulados). Sendo que essa produção de subjetividade que é inconsciente, além de individual também se torna social, estando presente em todos os níveis de produção e de consumo³¹.

Dessa forma, o autor pontua três sentidos que o conceito de cultura teve no decorrer da história: a *cultura-valor* (que vem da expressão “cultivar o espírito” e então corresponde a um julgamento de valor que determina quem tem cultura e quem não tem, ou seja, pertencer a mundos cultos ou incultos), a *cultura-alma coletiva* (enquanto sinônimo de civilização, portanto um conceito mais democrático que apresenta maiores diferenciações culturais) e, por fim, a *cultura-mercadoria* (também já denominada cultura de massa).

A cultura-valor estaria diretamente relacionada com a ascensão da burguesia, substituindo outras noções segregativas utilizadas pela nobreza. Sem a alcunha de nobre, que remetia a pessoas de qualidade, no sistema burguês passou-se a valorizar a qualidade da cultura como um diferencial, o que resultava de determinado trabalho no campo do saber e das artes do qual as elites burguesas extraem a legitimidade de seu poder. Assim, além da cultura-valor servir como uma categoria geral de valor cultural, também foi utilizada para designar diferentes

³⁰ Ibidem. p. 15-16.

³¹ Em contrapartida à subjetividade capitalística é necessário passar por processos de singularização, ou seja, rejeição de todos os modos de manipulação passando ao desenvolvimento de novos modos de sensibilidade, criatividade, relação com o outro, produzindo então uma subjetividade singular.

níveis culturais, atribuindo a cada uma o seu valor, como por exemplo, a cultura clássica, a cultura científica ou a cultura artística.

Já a cultura-alma, que surgiu com o desenvolvimento da antropologia cultural a partir do século XIX, institui uma noção de alma coletiva a partir de uma sociedade primitiva (concepção animista do mundo), qualificando em um só todos os modos de subjetivação, o que acaba sendo uma visão segregativa e até racista da noção de cultura. Com o estruturalismo e o culturalismo, houve uma tentativa de se livrar desses sistemas de apreciação etnocêntricos, renunciando uma referência geral em relação à cultura branca, ocidental, masculina, etc, o que na verdade, estabeleceu uma espécie de policentrismo cultural, uma multiplicação do etnocentrismo.

Por último, a cultura-mercadoria, tem um objetivo muito específico que é o de produzir e difundir mercadorias culturais, portanto é uma cultura que se produz, se reproduz e se modifica constantemente, sem se preocupar com a cultura-valor ou a cultura-alma, pois não tem como objetivo uma teoria, mas sim a circulação de uma mercadoria³². Esses três núcleos semânticos que apareceram ao longo da história se complementam, ao passo que “a produção dos meios de comunicação de massa, a produção da subjetividade capitalística gera uma cultura com vocação universal”³³, que é força essencial na confecção de força coletiva de controle social. Portanto, atrás de uma falsa democracia da cultura³⁴, continuam a instaurar-se os mesmos sistemas de segregação a partir de uma categoria geral de cultura³⁵.

Dessa forma, ressalta-se o papel que os sistemas de ensino têm tido no estabelecimento de uma cultura *standard*, ou seja, uma categoria geral de cultura. Portanto, com a transmissão da cultura da minoria, elite instruída, tratamos da propagação de um saber alienado e individualista, atrelado à estrutura de poder vigente e sem capacidade crítica e transformadora que vem de uma educação que foi construída não para corrigir desigualdades, mas para obedecê-las. Dessa forma, “a educação, para Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de

³² GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica- cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 17-19.

³³ Idem. p. 19.

³⁴ A tentativa da democratização da cultura não está realmente conectada com os processos de subjetivação singular, com as minorias culturais ativas, o que faz com que ela restabeleça sempre uma relação privilegiada entre o Estado e os diferentes sistemas de produção cultural.

³⁵ GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica- cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 20.

instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais.³⁶”

Em seu livro “*A Distinção*”, Bourdieu demonstra como a arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar uma função social de legitimação das diferenças sociais. Assim, o autor alia as necessidades culturais como produtos da educação, ou seja, revela que as preferências culturais estão estreitamente associadas ao nível de instrução do indivíduo e de sua origem social, o que denomina seu lugar cultural.

Por isso é fomentado no seio da sociedade valores intrinsecamente ligados à ascensão social que legitimam contextos escolares embasados na ideologia do dom e mérito pessoal, por meio do ascetismo (renúncia dos prazeres imediatos em benefício de um projeto de futuro, vulgo fazer “sacrifícios”³⁷), do malthusianismo (basicamente o controle da fecundidade³⁸) e, por fim, da boa vontade cultural (o esforço com vistas à aquisição de capital cultural³⁹). A promessa da educação de inspiração funcionalista, até meados do século XX, era extremamente otimista pregando sua importância no processo de superação do atraso econômico e na construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual).

Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita estaria resolvido o problema do acesso à educação, garantindo assim igualdade de oportunidades para todos, já que os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino em condições iguais e os que se esforçassem mais e se destacassem por seus dons individuais, por justiça, seriam levados a ocupar posições superiores dentro da hierarquia social, “a escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais.”⁴⁰”

³⁶ NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, Nº 78, Abril, 2002. p. 17.

³⁷ Rigorismo ascético: a valorização da disciplina e do autocontrole, muito pregado no âmbito militar.

³⁸ Que, misturado há muitos outros aspectos, entrou em voga na Europa em seu período de apogeu e que hoje nos leva ao quadro sintomático europeu de envelhecimento da população e inversão da “pirâmide etária”.

³⁹ Conceito que será desenvolvido adiante com base na teoria de Pierre Bourdieu.

⁴⁰ NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, Nº 78, Abril, 2002. p. 16.

Todavia, o que se evidenciou é que essa ideia do sistema escolar tinha suas bases fincadas em grandes falácias pois, sob uma falsa perspectiva de igualdade de oportunidades, meritocracia e dom individual, sem considerar a origem social dos alunos e, de modo autoritário e elitista, o sistema educacional não foi capaz de garantir ascensão social de maneira justa, reproduzindo desigualdades.

A própria neutralidade então pregada é falaciosa pois se assumir neutro é posicionar-se ao lado do conformismo, em convivência com a dominação. Dessa forma, a despolitização da educação faz-se clara quando se busca neutralidade dentro dos sistemas de ensino. *Toda prática educativa deve ser política e assumir uma posição*, sob pena de incorrer no comodismo e conformismo do sistema de dominação e reproduzir a adaptação e aceitação do mundo, anulando a capacidade dos alunos e as possibilidades de intervenção e inserção na realidade social a partir da consciência de *estar no mundo*.

O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos (...) O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela.⁴¹

Demonstrados pela sujeição econômica e cultural, além do fator econômico, a cultura também tem grande peso na explicação das desigualdades escolares e por essa análise notabiliza-se a sociologia da educação de Pierre Bourdieu. Para ele, o indivíduo⁴²- longe de uma visão idiossincrática apenas- não é isolado nem determinado. O comportamento individual vem da incorporação de um *habitus*, de classe ou familiar, por meio da ação das estruturas sociais. Esse fenômeno se dá de dentro para fora de cada indivíduo- a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual- caracterizado por uma bagagem socialmente herdada sendo que, essa bagagem, pode incluir certos componentes favoráveis ao sucesso escolar. Nela encontram-se o *capital econômico*, *capital social* e o *capital cultural*.

O primeiro, *econômico*, é caracterizado pelos bens e serviços a que o indivíduo tem acesso. O *social* é definido pelo conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela

⁴¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP. 2000. p. 57.

⁴² Ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes.

família. Por último, o capital *cultural* institucionalizado é formado basicamente por títulos escolares. Sendo esse último o elemento de maior impacto na definição do destino escolar.

A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma “incorporada”. Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultura geral” - expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc.; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar.⁴³

Desse modo, desconsiderando a bagagem familiar de cada aluno e seu capital cultural principalmente, a escola deixa de ser uma instância neutra e por meio do *arbitrário cultural*, em que qualifica culturas diferentes como melhores ou piores, passa a considerar uma cultura tida como universal (elitizada) como superior a outra- pela força da classe social que a sustenta.

Assim, a educação escolar para crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos seria como a continuação da própria educação familiar, enquanto para as outras crianças que não provinham de ambiente semelhante seria algo distante e até mesmo, por vezes, ameaçador. Implicando no favorecimento do sucesso escolar para aqueles que possuísem o capital cultural valorizado, com desempenhos melhores tanto nos processos de avaliação formais quanto nos informais.⁴⁴

Porém, um modelo educacional nunca poderá buscar padrões culturais e legitimá-los sem oferecer violência simbólica às outras formas culturais, sob pena da avaliação dos professores resultar na verdade em um julgamento social dos alunos e promover dessa forma, além da injustiça social, uma *injustiça cognitiva*⁴⁵.

Desse modo, a vinculação recíproca entre injustiça social e injustiça cognitiva se mostra patente, não só no sistema escolar como um todo desde os primeiros anos de aprendizado, mas também no âmbito universitário ao considerar o conhecimento científico como única forma de conhecimento válida, desqualificando outros conhecimentos que não os científicos e com isso contribuindo para a marginalização dos grupos sociais que só tem a sua

⁴³ NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, Nº 78, Abril, 2002. p. 21.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Ver mais sobre *ecologia de saberes* nos próximos capítulos.

disposição essas outras formas de conhecimento. Ou seja, “a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva.”⁴⁶

Eis a opção política do sistema econômico liberal e neoliberal. Nesse modelo econômico, transformando a cultura em um marcador de privilégio, os sistemas simbólicos⁴⁷ cumprem sua função política como instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra, transformando o sistema educacional no mais severo cenário de produtor e reproduzidor de desigualdades.

Em complementação ao ensino educativo, educação cidadã e valorização da cultura como instrumento emancipatório, Paulo Freire, em seu livro *pedagogia do oprimido*, propaga a ideia de conscientização para atingir a transformação da realidade ao passo que ela insere o sujeito no processo histórico e na busca por sua afirmação.

Nesse ínterim, a Pedagogia Freireana só pode se dar em um sistema de ensino horizontal que alimenta o espírito crítico e favorece a autonomia do indivíduo, conquistando a liberdade e então a emancipação e a busca pela efetivação de direitos. A perspectiva pedagógico-crítica de Freire diz respeito a inserir-se no mundo e não apenas se adaptar ao mundo, o que abre a possibilidade para reinventar o mundo e não apenas repeti-lo e reproduzi-lo, passando assim por meio da conscientização à liberdade e autonomia.

Paulo Freire apostava suas fichas na capacidade de ir além do comportamento esperado, caracterizado por uma curiosidade crítica do sujeito, sem a qual não seria possível a invenção e reinvenção dos modos de vida. Porém, dotados da curiosidade e capacidade criadora seria possível diante da opressão nos entregarmos à luta pela construção de realidades diferentes, em uma busca permanente por liberdade.⁴⁸

Assim, partindo do pressuposto de que o estudante não pode ser mero expectador dentro da sala de aula, a *pedagogia voltada à autonomia* é prática pedagógica em que o educador tem a responsabilidade de comunicar certo conteúdo de modo a refinar a curiosidade

⁴⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.p. 76.

⁴⁷ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

⁴⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP. 2000. p. 60.

do educando, não apenas se dedicando a explicar com clareza certo assunto para que o aluno o fixe, mas iniciar o aluno, a fim de que, com os materiais oferecidos, produza sua própria compreensão do objeto, em vez de apenas recebê-la, instigando o espírito crítico e o próprio julgamento.

O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos (...) O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela.⁴⁹

Esse tipo de teoria é de tendência radical pois elabora uma ideia de emancipação social com base no saber e no empoderamento das classes economicamente marginalizadas já que a elite, se sentindo proprietária do saber, acaba por estar contra o povo e não com ele. Não podemos esquecer que a partir do momento que se fecha os olhos para as diferenças de capital cultural, social e econômico entre os estudantes, alimenta-se a dominação simbólica e, por conta disso, níveis superiores de formação acabam sendo impenetráveis à verdadeira democratização⁵⁰.

Destarte, enquanto a educação (meritocrática, autoritária, elitista e por meio da massificação do ensino) continua a corroborar com a *dominação cultural*, na medida em que trata a cultura dominante como a única legítima, ainda que haja a democratização de *acesso* ao ensino a propagação dessa falsa equidade dos indivíduos culturalmente diferentes, que lá estão apreendendo conhecimento e buscando atingir o domínio de uma cultura mais ou menos distante da sua cultura familiar, só servirá como mais uma mostra da desigualdade fomentando a marginalização intelectual.

⁴⁹ Ibidem. p.57.

⁵⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 68.

II. Paradoxos e contradições do mundo globalizado

*"Quando o sol cibernético se erguer,
Mecatronicamente quente de modernidade,
A sociedade tediosa com a robótica
Inventará uma carroça."*

Outro ponto a se pensar em relação ao sistema educacional, para além do arbitrário cultural, é a instrumentalização do conhecimento pela qual estamos passando. Na obra *"A cabeça bem-feita"*, Edgar Morin analisa e critica o sistema educacional atual que vem formando “*cabeças bem cheias*”, com acúmulo de informações desconectadas entre si, que perderam a capacidade de se relacionar com o todo.

Dessa forma, o desafio da globalidade acaba por ser o “desafio da complexidade”, ou seja, é necessário ter em mente o complexo dos fatores que constituem o todo- o econômico, político, sociológico, psicológico, afetivo, mitológico- para alcançarmos uma “*cabeça bem feita*”, o que ficou impossibilitado com o processo de superespecialização.

Com a modernidade passamos por uma expansão descontrolada do saber, enquanto ele próprio passou por um processo de “*hiperespecialização*”, ou seja, uma especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração com a problemática global causando uma contradição.

Progressivamente a curiosidade fora aniquilada pela instrução, como efeito colateral do grande volume de informações e o curto período de tempo de aprendizado, em desfavor do autodidatismo e capacidade crítica.

Desenvolveu-se no seio da sociedade uma cultura de formação técnica que inviabilizou a aptidão geral para colocar e tratar os problemas. Dessa forma, o saber tornou-se cada vez mais acessível somente aos especialistas: quantitativo e formalizado.

Mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista ignoram, ocultam ou diluem tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador.⁵¹

⁵¹ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 15.

Com a hiperespecialização, ao mesmo tempo em que o *expert* perde o direito ao saber globalizado e totalizante o cidadão perde o direito ao conhecimento, por ser impossível democratizar um saber fechado. Assim, o processo técnico-científico culminou na regressão da democracia e, mais uma vez, numa produção simbólica de dominação.

Quando optamos pelo modelo educacional de divisão em disciplinas e lidamos com um mercado de trabalho que passou por um sistema *Fordista* de linha de produção, temos uma universidade formando cada vez mais, no mundo todo, uma enorme quantidade de especialistas em disciplinas artificialmente delimitadas.

Em contrapartida, o próprio desenvolvimento da ciência exige profissionais com um ângulo de visão muito mais amplo, que compreenda os problemas em profundidade, transgredindo as fronteiras históricas das grades curriculares.

Esse processo tecnicista refletiu não só no saber como nas ciências, na economia e na política, e “quanto mais técnica torna-se a política mais regride sua competência democrática”⁵². Uma das causas que vem motivando essa regressão também está no fato do sistema político democrático forçar-se a desenvolver-se ao lado do sistema econômico liberal e neoliberal.

Para Boaventura a crise da democracia, marcada pela falta de participação devido em partes ao conformismo e apatia política, está estritamente relacionada à prosperidade do liberalismo econômico, que para se desenvolver acaba por interferir no sistema democrático, imputando-lhe amarras e suprimindo políticas públicas.

Portanto, a economia é fator imprescindível para a construção desse cenário alarmante, pois muitas vezes a ciência econômica fica separada das dimensões humanas e sociais que lhe são inseparáveis, recusando-se a enfrentar a complexidade.

Com a divisão do trabalho que acabou por reduzir o complexo ao simples e eliminar tudo que causa desordem ou contradição em nosso entendimento, a superespecialização levou-

⁵² Ibidem.

nos a um caminho de ignorância e cegueira. Pela lógica do crescimento em detrimento do desenvolvimento, e com a economia seguindo sozinha sem se atrelar à complexidade de um projeto social, político, cultural e educacional, fomenta-se no seio da sociedade uma desigualdade cada vez maior com o avanço tecnológico e a lógica de mercado.

O crescimento econômico, tal qual o conhecemos, vem se fundando na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização; já o desenvolvimento se caracteriza pelo seu projeto social subjacente. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento⁵³.

Segundo Boaventura, a regulação social hegemônica⁵⁴ deixou de ser feita em nome de um projeto futuro e com isso deslegitimou todos os projetos de futuros alternativos que estavam ligados à emancipação social. Essa regulação de que tratamos é a ocidentalizada, que parte dos polos de poder mundial e, por meio da globalização e do crescimento econômico, incorre contra a emancipação, já que esta não é necessária para a ordem econômica vigente e a sobrevivência do sistema.

Na contramão da globalização hegemônica, o autor faz alusão a outro tipo de movimento: o da globalização contra-hegemônica. Esta seria aquela dos grupos sociais que resistem à opressão e à marginalização, que são frutos de um processo de conscientização e empoderamento.

A noção de desenvolvimento está atrelada à conscientização, pois carrega consigo um leque de elementos muito mais amplo do que o mero crescimento econômico (que isoladamente está repleto de violência simbólica). Já o desenvolvimento está de fato comprometido com a melhoria da qualidade de vida da massa da população, a efetivação de direitos e a implementação de políticas públicas.

No livro *Desenvolvimento como Liberdade*, Amartya Sen, escritor e economista indiano, define o desenvolvimento como: processo de expansão das liberdades subjetivas das

⁵³ FURTADO, Celso. Os desafios da nova geração. **Revista de Economia Política**. v. 24, n. 4. (96) outubro-dezembro 2004. p. 483-486.

⁵⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

pessoas, ou seja, a ampliação de oportunidades sociais com o objetivo de desenvolver as capacidades humanas e a qualidade de vida.

O acesso ao conhecimento, no sentido mais amplo, não somente o direito de consumir conhecimento e informação, mas efetivamente o direito de participar como produtor de bens intelectuais e de apreender uma cultura que proporcione um modo de pensar aberto e livre, possui grande potencial para contribuir com o desenvolvimento. Trata-se, enfim, de uma demanda por participação democrática, inclusão global, justiça econômica e consolidação de direitos econômicos, sociais e culturais⁵⁵.

Com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros. Não precisam ser vistos sobretudo como beneficiários passivos de engenhosos programas de desenvolvimento. Existe, de fato, uma sólida base racional para reconhecermos o papel positivo da condição de agente livre e sustentável- e até mesmo o papel positivo da impaciência construtiva.⁵⁶

Por isso a relevância da expansão das liberdades substantivas, comprometida com trocas mutualmente benéficas, redes de trabalho de assistência social, liberdades políticas e desenvolvimento social, sendo a liberdade humana o fim principal e o meio primordial do desenvolvimento.

Dessa forma, existem algumas liberdades instrumentais cruciais para se chegar ao desenvolvimento, do ponto de vista de Amartya Sen, quais sejam: oportunidades econômicas, liberdades políticas, serviços sociais, garantias de transparência e segurança protetora. Dessa forma, as liberdades consistiriam não apenas como os fins primordiais do desenvolvimento mas também seus meios principais.

As categorias de liberdades já elencadas estão estritamente relacionadas, pois as liberdades políticas, por exemplo, ajudam a promover a segurança econômica, enquanto as oportunidades sociais facilitam a participação econômica, já as facilidades econômicas podem ajudar a gerar recursos públicos para serviços sociais e assim por diante. Ou seja, “liberdades de diferentes tipos podem fortalecer umas às outras⁵⁷”.

⁵⁵ SHAVER, Lea (ed.). **Access to Knowledge in Brazil**: new research on intellectual property, innovation and development. New Haven: Yale Law School, 2008. Disponível em: <http://www.law.yale.edu/documents/pdf/ISP/A2KBrazil_bkmk.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2014, p. 13.

⁵⁶ SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.p. 26.

⁵⁷ Idem. p.25-26.

Portanto, defende que devemos passar por um processo de alargamento das liberdades reais de que uma pessoa goza, ou seja, colocar a liberdade como elemento nuclear do desenvolvimento: para atingi-lo, o progresso tem que ser feito com o alargamento da liberdade das pessoas e a eficácia dele depende da ação livre delas.

Fazendo uma conexão⁵⁸, no livro *O que é Direito*, Roberto Lyra Filho cita que Marx disse “ninguém luta contra a liberdade; no máximo, luta contra a liberdade dos outros...”. Aí está o cerne da sociedade espoliativa e opressora, na qual a dominação de classes garante as suas liberdades às custas da liberdade dos demais. Ele ainda afirma que foi Marx igualmente quem registrou, juntamente com Engels em um documento célebre, no qual se lê: “o livre desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos”.⁵⁹

Podemos associar a esse quadro de exploração, não só a divisão do trabalho enquanto geradora de opressões de classe, mas também a divisão sexual enquanto legitimadora de relações desiguais com a subordinação da mulher. Historicamente a afirmação masculina consolidou-se pautada na supressão da liberdade feminina e sua dominação, tanto na esfera exterior (social, econômica e política) quanto na esfera interior (construção da subjetividade e identidade) e, ainda, dentro dos limites públicos (liberdade de participação democrática) e privados (invisibilidade do trabalho feminino- doméstico- e violência familiar).

Portanto, o cerne da sociedade espoliativa (mais valia sobre o trabalho doméstico não remunerado) e opressora (baseada em valores patriarcais) também é aquele no qual a dominação androcêntrica garante a liberdade masculina às custas da liberdade feminina. As desigualdades de gênero permanecem profundamente arraigadas na estrutura sócio-econômica hierarquizante, concentradora de renda mas também de poder.⁶⁰

Seguindo a argumentação de Engels (no livro *As origens da família, a propriedade privada e o estado*), o feminismo socialista orientou-se pela ideia de que a partir do surgimento

⁵⁸ Importante destacar que não se busca nesse trabalho legitimar as políticas sociais que vem sendo feitas com base no desenvolvimento teórico de Amartya Sen, propugnadas pelos organismos internacionais para reduzir as desigualdades, que sabemos serem insuficientes para o real enfrentamento da pobreza, porquanto não extinguem a produção capitalista conforme proposto por Marx.

⁵⁹ FILHO, Roberto Lyra. **O que é Direito**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 59.

⁶⁰ SANDENBERG, Cecília M. B. MACEDO, Márcia S. **Relações de gênero**: uma breve introdução ao tema. p.7.

das classes sociais baseadas na propriedade privada é que surgiu a divisão do trabalho baseada no sexo, implicando em opressão sexual. Portanto, a opressão das mulheres poderia ser superada assim como a exploração de classe, por meio do fim da propriedade privada, portanto, no socialismo.

No entanto, hierarquias de gênero persistiram nos países socialistas, ou seja, nos locais em que ocorreu a transformação da organização social não ocorreu a libertação das mulheres. Isso demonstra que o sexo não pode ser visto apenas como uma contradição secundária, pois o sistema de produção não foi suficiente para promover essa mudança, sendo a reprodução igualmente determinante. As funções reprodutivas trazem para o corpo a essência da opressão e desigualdade sexual ancoradas na biologia.⁶¹

Também nas análises de Sen, esse campo das desigualdades de gênero não foi esquecido, porém é tratado como uma categoria de difícil análise em relação à de classe no que tange a escolha de indicadores de melhorias e ações, partindo do pressuposto que dispomos de muitas evidências gerais de que as mulheres sofrem muito mais privações do que os homens e enfrentam maiores obstáculos para efetivar as suas capacidades.

O autor também escreve com base em Marx em seu artigo “o desenvolvimento como expansão de capacidades”, a respeito, por exemplo, dessas efetivações. Uma efetivação é uma conquista que reflete a liberdade de escolher entre vários modos de viver, citando o próprio Marx: o que necessitamos é “substituir o domínio das circunstâncias e do acaso sobre os indivíduos pelo domínio dos indivíduos sobre o acaso e as circunstâncias”.⁶²

A capacidade de libertação do ser humano se realiza quando ele é conscientizado, ou seja, quando descobre quais são as forças sociais presentes na sociedade que o determinam, que constroem sua realidade e seu modo de se relacionar. Portanto, levanta-se a perspectiva de liberdade enquanto libertação alcançada por meio da conscientização (o que não está posto, mas que temos que buscar) e, portanto, do empoderamento.⁶³

⁶¹ PISCITELLI, Adriana. **Re-criando a (categoria) mulher?**. Campinas, 2001.p.3-4.

⁶² SEN, Amartya. O desenvolvimento como expansão de capacidades. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. n. 28-29. São Paulo, 1993. (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451993000100016. Acesso em 22 de setembro de 2016)

⁶³ Idem. p. 52.

Na contramão desse entendimento, a lógica liberal de Estado mínimo e crescimento econômico tem levado à carência de espaços de deliberação efetivos que possibilitariam a ampliação das capacidades com vistas à liberdade. Pelo contrário, o sistema e a organização capitalista padroniza o conjunto das instituições, revestidas de um perfil jurídico legitimador do arranjo espoliativo e opressor, não permitindo um despertar de consciência.

Portanto, sem perspectiva de interferência dos sujeitos de direito na busca por desenvolvimento e ampliação das liberdades subjetivas e mantendo instituições e ideologias que reforçam a perpetuação das opressões de classe, raça e gênero, sustentamos a crise do modelo civilizacional.

III. Comparação entre programas de graduação em Direito, resultados obtidos e uma análise da universidade e do ensino jurídico

“Direito é o reino da libertação,
cujos limites são determinados pela própria liberdade.”
Roberto Lyra Filho

Em que pese o sistema atualmente utilizado de divisão em disciplinas, já criticado no capítulo anterior, que inviabiliza a compreensão dos problemas em profundidade, e a necessidade de transgredir as fronteiras históricas das grades curriculares, em primeiro lugar- como medida de aferição qualitativa dos cursos de graduação em Direito- buscou-se analisar quais disciplinas tem sido ministradas para a formação jurídica básica, sua quantidade e o que elas revelam.

A Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, RES CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito, traz em seu artigo 5º os Eixos de formação necessários a todo curso de Direito, com os núcleos duros obrigatórios a todos eles.

Como Eixo de formação profissional, entende-se as disciplinas e desdobramentos de Direito Constitucional, Administrativo, Tributário, Penal, Civil, Empresarial, do Trabalho, Internacional e Processual. Já no Eixo de formação fundamental temos: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Filosofia.

Analisando os programas de graduação disponibilizados nos sítios eletrônicos de onze universidades do Brasil⁶⁴, de abrangência local e nacional, situadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Alagoas, Minas Gerais e Distrito Federal, ficou claro que as grades curriculares

⁶⁴ Muitas instituições não foram analisadas pela falta de transparência e praticidade para acessar suas grades curriculares atualizadas e programas de graduação. Além disso, algumas instituições não foram mencionadas por se aproximarem muito das instituições já analisadas em termos de grade curricular.

compõe-se de disciplinas obrigatórias de maneira a contemplar o Eixo de formação profissional, estendendo os conteúdos de tais áreas por vários semestres, enquanto ínfimas disciplinas contemplam o Eixo de formação fundamental que ocupam um ou dois semestres nos primeiros anos de graduação, ou são oferecidas como optativas eletivas ou, ainda, não são oferecidas.

Além das disciplinas convencionais, que fazem parte do núcleo de formação profissional do bacharel em Direito, selecionamos disciplinas dos programas de graduação de diversas universidades e faculdades, disciplinas estas consideradas de certa forma "inovadoras" e com potencial latente para favorecer um saber mais comprometido com a condição humana e engendrar transformações sóciojurídicas, também tidas como fundamentais à ciência do Direito de qualidade⁶⁵.

No âmbito das universidades particulares, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) do estado de São Paulo, dentre 60 matérias obrigatórias cerca de 20%⁶⁶ apresentavam o caráter inovador e humanístico o qual mencionamos, tendo sido consideradas como tais as disciplinas: Economia, Crime e Sociedade, Direitos da Pessoa Humana, Oficina de Artes e Direito, Política e Instituições Brasileiras, Filosofia Política, Direito Global, Sociologia Jurídica e Direito e Desenvolvimento.

Já o Mackenzie do estado de São Paulo apresentou cerca de 14% dentre as 71 disciplinas obrigatórias⁶⁷, tendo sido consideradas como tal: Economia Política, Antropologia Jurídica, Ética e Cidadania, Filosofia, Sociologia, Teoria da Constituição, Direitos Humanos, Crimes contra a pessoa e a dignidade sexual, Direito da Criança e do Adolescente e Psicologia Jurídica.

⁶⁵ No entanto, faz-se necessário ponderar que a escolha das disciplinas que tem ou não esse perfil mencionado é subjetiva e que se buscou as disciplinas evidentemente inclusas no Eixo Fundamental e as inovadoras que possuem algum vínculo com aquelas.

⁶⁶ A porcentagem foi calculada apenas em relação às disciplinas obrigatórias oferecidas ao longo de toda graduação. Disciplinas que se encontravam nas grades curriculares mais recentes disponibilizadas no sítio eletrônico de cada instituição. Não foram contadas mais de uma vez disciplinas continuadas como, por exemplo, Filosofia I e II, tendo como base de cálculo apenas "Filosofia", ou Micro e Macro Economia, tendo sido contabilizadas apenas uma vez como "Economia". Também não foram incluídas dentre as obrigatórias os Estágios curriculares e Trabalho de Conclusão de Curso.

⁶⁷ Destaca-se pelo caráter inovador a disciplina de Direito Digital e Eletrônico.

Porém, a mesma instituição no Rio de Janeiro apresentou cerca de 11% dentre as 76 disciplinas obrigatórias, sendo elas: Psicologia, Ciência Política, Filosofia, Economia, Direitos Humanos, Ética Filosófica, Antropologia e Sociologia.

A Pontifícia Universidade Católica (PUC) do estado de São Paulo, dentre as 83 disciplinas obrigatórias apresentou cerca de 7% delas com mencionado potencial, tendo sido consideradas assim: Ciência Política e Teoria Geral do Estado, Sociologia, Filosofia, Economia, Direito da Criança e do Adolescente e Direitos Humanos.

De caráter regional, a Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) dentre as 61 disciplinas obrigatórias também possui cerca de 7% delas nesse sentido, quais sejam: Questões Contemporâneas, Sociedade e Cultura, Filosofia Geral, Psicologia, Ciência Política e Economia.

Já no espectro das universidades públicas, e por públicas nos são mais caras devido a importância de seu papel e responsabilidade social, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) apresentou cerca de 12% de disciplinas com perfil transformador dentre as 86 obrigatórias, tendo sido consideradas: Antropologia, Ciência Política, Direitos Humanos, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Teoria do Estado, Direito Político, Direito Urbanístico e Hermenêutica Jurídica.

A Universidade de Brasília (UNB), apresentou cerca de 10% dentre as 48 obrigatórias, sendo as disciplinas consideradas: Filosofia, Introdução à Ciência Política, Introdução à Economia, Introdução à Sociologia e Teoria Geral do Estado.

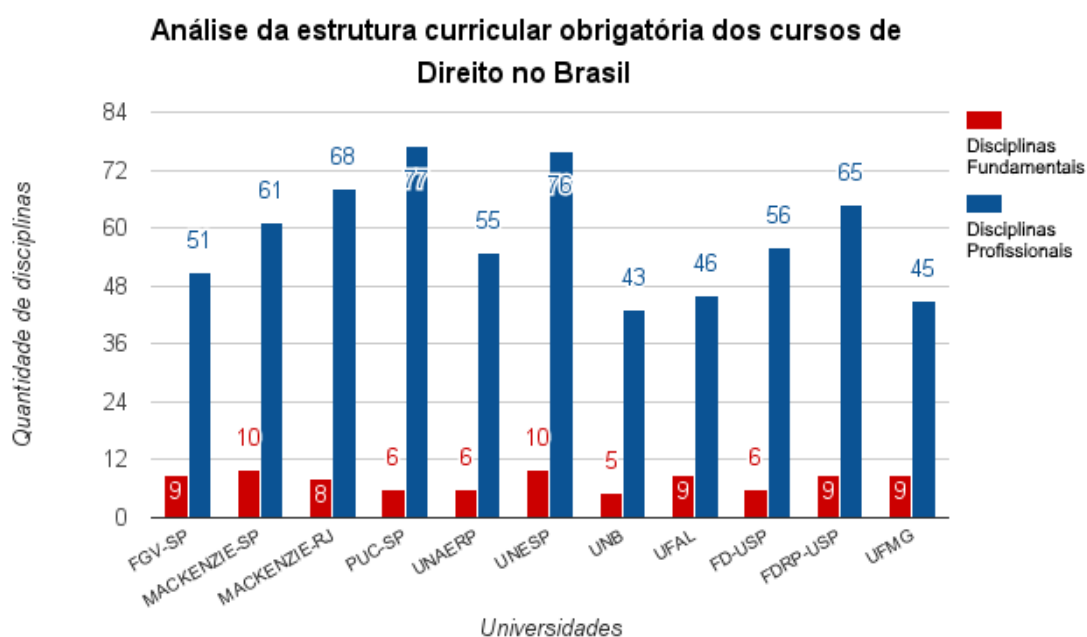
Em contrapartida, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), possui cerca de 18% dentre as 55 disciplinas obrigatórias, sendo elas: Sociologia, Filosofia, Ciência Política, Economia Política, Psicologia Forense, Direitos Humanos Fundamentais, Teoria da Constituição, Antropologia Jurídica e Direito Ambiental Urbanístico.

Já na Universidade de São Paulo (USP), a Faculdade de Direito (FD) da capital apresentou cerca de 10% de disciplinas potencialmente transformadoras e humanística, dentre as 62 matérias obrigatórias e, para tanto, foram consideradas as disciplinas: Economia Política,

Teoria Geral do Estado, Sociologia, Direitos Fundamentais, Propriedade Intelectual e Acesso ao Conhecimento e Filosofia.

Na mesma Universidade, a Faculdade de Direito de Ribeirão Preto (FDRP) apresentou dentre as 74 matérias obrigatórias cerca de 12% com o perfil procurado: Teoria Geral do Estado, Sociologia Geral, Sociologia do Direito, Filosofia Geral: a Ética, Filosofia do Direito, Lógica e Epistemologia jurídica, Economia para Advogados, Direitos Fundamentais e Propriedade Intelectual e Acesso à informação.

Já a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) apresentou cerca de 17% de disciplinas nesse viés dentre as 54 obrigatórias, tendo sido consideradas: Teoria da Constituição, Teoria do Estado, Antropologia jurídica, Economia, Introdução à filosofia: ética, Sociologia jurídica, Filosofia do Direito, Psicologia jurídica e Hermenêutica jurídica.



Porém, deve-se sopesar que muitas das disciplinas convencionalmente intituladas como “núcleo do Eixo Profissional” podem ser ministradas de maneira inovadora, transformadora e humanística, com vistas à emancipação sóciojurídica, enquanto as que foram escolhidas como potenciais nesse sentido podem ser ministradas de maneira a reforçar a estrutura de dominação e não contribuir sobremaneira para um modo de pensar aberto e, sobretudo, crítico.

No entanto, em que pese as falhas do método de análise e suas peculiaridades práticas, se mostra evidente a desvalorização de uma formação pouco convencional e que lança as bases necessárias para pensar o social e a atual crise paradigmática de que tratamos, em detrimento de uma cultura jurídica retrógrada e descompromissada com a sociedade. Trata-se da burocratização da mente, despolitização da educação e desresponsabilização dos sujeitos.⁶⁸

O que se pode constatar é que no ensino de Direito evidencia-se uma supervalorização do eixo profissional em detrimento do eixo fundamental, sintoma da mercadorização do ensino pela qual passamos no sistema político neoliberal e capitalismo econômico, com o aumento da tecnicidade com vistas a um conhecimento voltado ao mercado, perdendo-se o, bem denominado, *fundamental* da formação universitária.

Ainda nesse ínterim, ressalta-se também a falta de matérias interdisciplinares inseridas nas grades curriculares de maneira obrigatória, que também estão previstas na Resolução CNE/CES nº 9 em seu art. 2º, parágrafo 1º, inciso IV, que dispõe que os Projetos Pedagógicos devem prever estruturalmente formas de realização de interdisciplinaridade⁶⁹.

Tal carência é sintoma da falta de capacidade que desenvolvemos em pensar o global e o complexo, fomentada desde o ensino voltado ao vestibular até ao mercado de trabalho, delimitando matérias artificialmente em nome de uma didática que não tem capacidade de conectar os conhecimentos e, portanto, tem aplicabilidade restrita, técnica e cega, com disciplinas dogmáticas sem qualquer ponto de contato com a dialética social.

Também podemos observar que, dado o número excessivo de disciplinas obrigatórias no curso de Direito, é evidente que pouco se valoriza a pesquisa e extensão como elementos

⁶⁸ Souza, M. S. Almeida, M. C. **Da Contradogmática à práxis:** duas contribuições para uma educação jurídica crítica. Revista eletrônica da Faculdade de Direito de Franca. Disponível em: <http://www.revista.direitofranca.br/index.php/refdf/article/viewFile/150/96>. Acesso em 14 de julho de 2015. p. 210.

⁶⁹ No dia 28 de julho de 2015, o Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, recebeu o sociólogo Peter Weingart (Universidade de Bielefeld- Alemanha) para promover uma discussão sobre os desafios ao desenvolvimento de campos interdisciplinares nas universidades, que se concentram em formas profundamente institucionalizadas de produção de conhecimento e em estruturas organizacionais rígidas, fechadas em departamentos e faculdades. Segundo ele, a interdisciplinaridade é encarada por acadêmicos formuladores de políticas públicas como uma resposta à superespecialização da ciência. No entanto, muito pouco vem sendo feito em termos de alterações na organização das universidades ou na conduta real de pesquisadores e professores.

formativos para incremento do aprendizado para além do ensino, que juntos compõem os três pilares básicos da universidade e também estão previstos na mencionada Resolução.

O direito efetivamente justo extrai sua legitimidade quando a produção de conhecimento Universitário se funde aos processos e lutas sociais, e tal fenômeno faz-se presente fora da sala de aula, também por meio da extensão universitária⁷⁰. Desvalorizá-la é negar o ponto de encontro entre ciência e realidade social, que não podem estar dissociadas. A extensão, portanto, trata-se da prática comprometida com a emancipação.

Além disso, a extensão universitária é possibilidade potencial de efetivar o retorno para a sociedade da produção de conhecimento financiada por ela, por meio das universidades públicas. Como via de mão dupla, a ecologia de saberes⁷¹ posta em prática, efetivaria a entrada de conhecimento de fora para dentro da universidade, também tão imprescindível. Pois, negar o ponto de contato entre universidade e sociedade- que na verdade é apenas uma instituição dentro do corpo social e não desvinculada dele- é fechar-se numa “bolha”, alienados em relação ao mundo ao redor do qual também fazemos parte.

É aquilo a que Lyra Filho aludia ao falar em um *Direito achado na rua*. O *Direito achado na rua* remete à identificação dos movimentos sociais de contestação como legítimos produtores de normatividade, reconhecendo, para além do Direito estatal, espaços sociais em que a luta pela positivação da liberdade encontra seu sentido de justiça concreta.⁷²

Não menos importante é o papel da pesquisa dentro da universidade e, especificamente, no ensino do direito. Através da pesquisa o estudante experimenta sua condição autônoma como produtor de conhecimento, sendo inserido no processo educativo e de construção do saber pela prática científica, que aguça o espírito crítico em detrimento do

⁷⁰ Atividades de extensão não a serviço do capitalismo global, mas atividades de extensão: “atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.” Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.73.

⁷¹ “A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade.” Cf. Idem. p. 75-76.

⁷² Souza, M. S. Almeida, M. C. **Da Contradogmática à práxis**: duas contribuições para uma educação jurídica crítica. Revista eletrônica da Faculdade de Direito de Franca. Disponível em: <http://www.revista.direitofranca.br/index.php/refdf/article/viewFile/150/96>. Acesso em 14 de julho de 2015. p. 205-206.

senso comum, emancipando os próprios pesquisadores. Também para o educador a prática da pesquisa aprimora a competência pedagógico-investigativa e possibilita novas descobertas e percepções sobre o um determinado tema, em sintonia com as transformações inerentes aos fenômenos sociais.

Os fenômenos sociais não podem estar desvinculados da prática científica, pois a partir da noção da complexidade das relações sociais é que são construídas novas concepções da ciência do Direito. Dessa forma, na ciência jurídica as formas de produção do conhecimento devem ser discursivas e o seu complexo argumentativo baseado na relevância prática e capacidade de emancipação de grupos sociais e indivíduos que aquela pesquisa proporciona. Essa emancipação ocorre quando os agrupamentos, a partir dos conhecimentos científicos, “convencem-se da validade dos argumentos e do saber produzido e, por isso, adquirem a capacidade de julgá-los e justifica-los perante si mesmos e os demais grupos sociais e indivíduos”.⁷³

A ausência de pesquisas compromissadas com as relações sociais está intimamente ligada à crise do ensino jurídico. Se as faculdades de Direito estão tão descompromissadas com a garantia de uma formação fundamental aos seus bacharéis, alicerçando-se apenas no ensino em detrimento da extensão e pesquisa, e com uma quantidade esmagadora de disciplinas obrigatórias nas grades curriculares, pode-se concluir que se desvincularam de qualquer responsabilidade social, o que é resultado e causa da falta de pesquisas nesse sentido.

Boaventura descreve essa prática científica compromissada com as relações sociais vigentes como “pesquisa-ação”, ela consiste em uma execução participativa de projetos de pesquisa que envolvam diretamente as comunidades e organizações sociais populares, que podem se beneficiar com o resultado dessa pesquisa. Dessa forma, os interesses sociais são articulados aos interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico fica vinculada à satisfação das necessidades dos grupos sociais. No entanto, o autor ressalta que esse tipo de pesquisa não tem sido prioridade para a universidade.⁷⁴

⁷³ GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **(Re)pensando a Pesquisa Jurídica**. Belo Horizonte. Ed. Del Rey, 2002. p. 29.

⁷⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.74-75.

A Resolução em análise prevê em seu artigo 3º:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.⁷⁵

Porém, o resultado que obtivemos transparece que não foi contemplado o eixo fundamental nas grades curriculares, mas ainda há uma falta de interdisciplinaridade e desvalorização da pesquisa e extensão. Sobretudo, extirpou-se o que o curso de Direito deveria assegurar aos estudantes: as habilidades necessárias para engendrar uma efetiva transformação social por meio do judiciário na busca por uma sociedade igualitária.

O que acontece na prática é que as universidades, tanto públicas quanto privadas, tem valorizado um conhecimento cada vez mais técnico e voltado ao mercado de trabalho, facultando aos alunos uma formação mais humanística e, muitas vezes, o que em tese é posto como fundamental- e o é- pode ser renegado à escolha de outras disciplinas optativas que aprofundem os conhecimentos técnicos do Eixo profissional.

Dessa forma, abastece-se o mercado com mão de obra qualificada e pouco crítica, o que corrobora para a manutenção do *status quo*, reprodução de desigualdades, falta de acesso à justiça e marginalização social, além de agravar a crise institucional que vem passando a universidade.

Para Bourdieu, no capítulo intitulado “A força do direito: elementos para uma sociologia do campo jurídico” do seu aclamado livro “O poder simbólico”, a ciência rigorosa do direito deve evitar o formalismo e o instrumentalismo. O formalismo estaria ligado à visão de autonomia absoluta da forma jurídica em relação ao mundo social (por autonomia, nesse caso, entende-se uma teoria⁷⁶ totalmente desvinculada das pressões e constrangimentos sociais); o instrumentalismo, ligado à visão do direito como reflexo ou utensílio ao serviço dos dominantes.

⁷⁵ Cf. Resolução nº 09/2004/CNE/MEC.

⁷⁶ Crítica à Teoria Pura do Direito de Kelsen.

Portanto, o autor critica a ciência jurídica como concebem os juristas, a qual só pode ser compreendida segundo sua dinâmica interna, pois só contam com seus próprios conceitos e métodos, apreendendo o direito como um sistema fechado e autônomo.⁷⁷

Marcos Nobre, ao escrever sobre a pesquisa em Direito no Brasil, parte de dois pressupostos: em primeiro lugar, a pesquisa em Direito não atingiu os patamares das pesquisas brasileiras em ciências humanas qualitativamente; em segundo lugar, há um “atraso relativo” da pesquisa em Direito no país, devido ao isolamento dele em relação à outras disciplinas das ciências humanas e a confusão entre prática profissional e pesquisa acadêmica.

Como justificativa aos pressupostos, levanta a hipótese do “princípio da antiguidade”, ou seja, pelo motivo de no Brasil o direito ser a disciplina universitária mais antiga e a mais identificada com o exercício do poder político (particularmente no século XIX), ela esteve dissociada das outras disciplinas que surgiram depois. Além disso, seu posto como a “rainha das ciências” levou-a a uma posição intocável e, conseqüentemente, arcaica.

É claro que, conforme aponta o próprio autor, com a Constituição Federal de 1988 houve uma especial atenção voltada ao direito na década de 1990, com a Carta no centro do debate político. Mas essa situação não alterou substancialmente o quadro de isolamento da ciência do direito, que já se encontrava distanciada em demasia das demais ciências humanas.

Essa situação provocou um entrenchamento mútuo entre o direito e as demais disciplinas de ciências humanas. Se uma das características mais interessantes e frutíferas dessa implantação “temporã” da universidade brasileira me parece ser justamente a criação de consórcios das ciências e das artes, tais projetos interdisciplinares em ciências humanas não contavam com teóricos do direito entre seus quadros. Com isso, acredito, perderam os dois lados. Mas as perdas não foram de igual magnitude: em virtude de seu isolamento, o direito não acompanhou integralmente os mais notáveis avanços da pesquisa acadêmica no Brasil nos últimos cinquenta anos.⁷⁸

Ao lado dessa hipótese está o fato do ensino do Direito estar voltado ao mercado de trabalho, à prática jurídica, e dessa forma não corresponder a uma produção acadêmica

⁷⁷ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. p.209.

⁷⁸ NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre pesquisa em Direito no Brasil. **Revista Novos Estudos**, nº 66, CEBRAP. Julho, 2003, p. 146-147.

desenvolvida segundo critérios de pesquisa científica. Nesse ponto destacamos o sintomático quadro de “reprodução de conhecimento” em que se encontra a ciência jurídica em detrimento da “produção de conhecimento” que é característica de uma educação com vistas à autonomia.

Com base na Sociologia jurídica⁷⁹, a ciência do direito é um fenômeno cultural que não pode ser entendido apenas como um conjunto de normas postas pelo Estado, mas como um complexo muito mais amplo dentro de um contexto dinâmico de aspirações, grupos oprimidos e opressores e lutas histórico-sociais.

Por isso a prática educativa deve ser política e, sendo assim, o estudo do direito necessita de uma tomada de posição: necessariamente ao lado dos oprimidos e da efetivação da justiça. Propõe-se então, a radicalização do ensino do direito com vistas ao acesso e efetivação da justiça. Radicalização no sentido de processo de libertação, que significa não ficar passivo diante da violência da dominação. “A sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário é sempre criadora, pela criticidade que alimenta.”

Nas palavras de Roberto Lyra Filho⁸⁰: Direito é desenganadamente política. Portanto, a questão não é ser político ou não o ser, já que não o ser na verdade revela a adoção de uma opção política conservadora. Logo, “ser político, no sentido de pólis, de participação ativa na comunidade, do compromisso e deveres sociais, é recusar a desintegração do homem, numa teoria alienada, servindo uma práxis reacionária⁸¹”.

A cultura jurídica que estamos vivenciando, conforme analisou Unger, é algo muito formalizado, que não constitui um pensamento verdadeiramente teórico nem uma utilidade profissional prática imediata. Assim, sem servir à teoria nem à prática, a cultura jurídica é de

⁷⁹ “Sociologia Jurídica, por outro lado, seria o exame do Direito em geral, como elemento do processo sociológico, em qualquer estrutura dada. Pertence à Sociologia Jurídica, por exemplo, o estudo do Direito como instrumento, ora de controle, ora de mudança, sociais; da pluralidade de ordens normativas, decorrente da cisão básica em classes, com normas jurídicas diversas – no direito estatal e no direito dos espoliados, formando conjuntos competitivos de normas, no contraste entre o direito dessas classes (até de grupos oprimidos, como vimos) e o que a ordem dominante pretende manter.” Cf. FILHO, Roberto Lyra. **O que é Direito**. 11. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.32.

⁸⁰ Roberto Lyra Filho fundou a NAIR (Nova Escola Jurídica), que tinha como boletim a Revista Direito&Avesso. Faleceu em 1986, deixando um legado que influenciou diversas correntes do pensamento crítico brasileiro, como o Movimento Direito Alternativo.

⁸¹ FILHO, Roberto Lyra. **Por que estudar direito, hoje?** In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. (Org.) O direito achado na rua. Brasília: Editora UnB, 1988.

“casar um amontoado de regras com um sistema fossilizado de conceitos doutrinários, frustrando professores e alunos sérios e comprometidos que ingressam nas universidades.”

Precisamos de uma cultura jurídica capaz de ir ao encontro da realidade social e de reconstruí-la como direito. Cultura esta que só poderá ser transformada via educação e, por isso, por meio de uma universidade⁸² (não apenas de um ensino superior) que passou por uma reforma democrática e emancipatória.

Por isso, também, a importância de um Projeto Político Pedagógico claro e bem definido que perpassasse todas essas questões se posicionando em relação ao viés do curso, objetivos, fundamentos, compromissos e o perfil do egresso e seja, de fato, efetivado dentro das universidades. Que descortine todo um viés de gênero/raça-etnia/classe que será trabalhado durante todo o curso para se chegar efetivamente a uma formação capaz de produzir conhecimento e praticar justiça.

Um novo modelo do ensino do Direito, portanto, seria grande aliado nas lutas por transformação social, econômica, política e de gênero, pois ao mesmo tempo que o Direito faz o mundo social ele é feito por ele. A construção da realidade é produção de um trabalho histórico coletivo, com base em estruturas preexistentes⁸³, sendo que questionarmos a validade dessas estruturas é questionarmos os modelos que engendram a própria realidade, o que possibilita a sua real desconstrução. Transformando o mundo social transforma-se o direito e transformando-se o direito com a legitimação dos atores sociais emancipados, transforma-se a realidade.

⁸² Essa distinção entre universidade e ensino superior é necessária no que tange a presença de pesquisa, extensão e de pós-graduação para que se considere o espaço verdadeiro de uma Universidade.

⁸³ FILHO, Roberto Lyra. **Por que estudar direito, hoje?** In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. (Org.) O direito achado na rua. Brasília: Editora UnB, 1988. p.237-238.

IV. Perspectiva de gênero nos cursos de Direito: do ensino aos impactos no âmbito do sistema de justiça

“Não se pode reformar as instituições sem antes reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem antes reformar as instituições.”
Edgar Morin

A RES CNE/CES n. 9 de 2004, apesar de ser o que se espera em termos básicos dos cursos de Direitos oferecidos no país (o que ainda não se alcançou conforme demonstrado no capítulo anterior) também está longe de ser o ideal no que tange o compromisso com a justiça e com a emancipação social.

A carência de alguns pontos cruciais para o ensino como um todo e em todas as esferas, como discussões de gênero, raça e classe, é reflexo da falta de importância que se dá para esses temas, marginalizando-os, o que também transparece uma escolha política e uma tomada de posição, descortinando uma construção social desigual.⁸⁴

Em que pese a discussão sobre tais temas terem se alavancado muito no Brasil a partir do século XIX e XX pelo movimento feminista e pelo movimento negro, que desembocaram em algumas expressões da Constituição Federal de 1988 (que destituiu o pátrio poder) e com a Emenda Constitucional 45 de 2004, ainda que a produção acadêmica feminista tenha aumentado expressivamente nos anos 2000 construindo marcos teóricos muito importantes⁸⁵, a mencionada Resolução e ainda a prática pedagógica jurídica atual não contempla tais aspectos.

Ambos os eixos que compõe as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito, profissional e fundamental, não incluem esses temas como núcleos obrigatórios, ainda que o Brasil esteja, por exemplo, na vergonhosa posição 85^a em uma lista de 134 países no que tange a igualdade de gênero, revelado pelos estudos sobre igualdade entre os sexos, da Gender Gap, em 2010⁸⁶. Nem mesmo a disciplina de Direitos Humanos é

⁸⁴ Enquanto redigia esse trabalho fui surpreendida com a notícia de que o Presidente da República Michel Temer editou Medida Provisória afim de excluir do ensino médio a obrigatoriedade (base nacional comum curricular) de disciplinas como filosofia, sociologia e artes.

⁸⁵ GROSSI, Miriam. MINELLA, Luzinete Simões. LOSSO, Juliana Carvilha Mendes. **Gênero e Violência: pesquisas acadêmicas brasileiras (1975-2005)**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2006.

⁸⁶ Desde 2006 o Fórum Econômico Mundial divulga o índice sintético Global Gender Gap Index (GGI) no seu relatório sobre as desigualdades de gênero. O GGI é construído a partir de razões entre os sexos, e seu objetivo é classificar os países a partir das diferenças de gênero e não pelo seu nível de desenvolvimento.

determinada pela Resolução para compor a estrutura curricular como noção que se entende obrigatória na formação jurídica atual.

De forma a reforçar essa necessidade, a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; estabelece em seu artigo 8º, inciso IX, que:

Art. 8º. A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Como se pode observar, a lei ora em comento ousa ao determinar a inclusão nos currículos escolares de todos os níveis de ensino às questões referentes aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça/etnia e o problema da violência doméstica e familiar contra a mulher, no entanto passado dez anos de sua promulgação ainda encontramos dificuldades na inclusão desses temas mesmo nas grades curriculares de nível superior e, ainda, nos cursos de Direito em âmbito nacional.

Vejamos: no espectro das onze universidades⁸⁷ analisadas em capítulo anterior, levando em consideração as grades curriculares disponibilizadas em seus sítios eletrônicos em 2015, apenas seis⁸⁸ delas possuem a disciplina Direitos Humanos (com suas variações como Direitos Humanos Fundamentais⁸⁹ e Direitos da Pessoa Humana⁹⁰) como conteúdo obrigatório, ou seja, ainda cerca de 45% dessas Universidades⁹¹ não consideram o conteúdo relativo aos direitos humanos como obrigatório na formação dos bacharéis de Direito a ponto de incluí-lo

⁸⁷ FGV/SP, MACKENZIE/SP, MACKENZIE/RJ, PUC/SP, UNAERP, UNESP, UNB, UFAL, USP (FD), USP (FDRP) e UFMG.

⁸⁸ FGV/SP, MACKENZIE/SP, MACKENZIE/RJ, PUC/SP, UNESP e UFAL.

⁸⁹ UFAL.

⁹⁰ FGV/SP.

⁹¹ A USP tanto da capital quanto do interior apenas disponibiliza a disciplina Direitos Fundamentais em sua grade curricular obrigatória, não especificamente Direitos Humanos.

em sua estrutura curricular fixa. Ademais, dessas seis instituições, quatro são privadas, o que demonstra a desconexão das Universidades Públicas com sua essência formadora de responsabilidade social.

Em todas as instituições analisadas nesse trabalho não houve nenhuma que contemplasse os temas de gênero, raça e classe⁹² como conteúdo obrigatório, bem como em pouquíssimas faculdades esses recortes são trabalhados em disciplinas optativas⁹³, tampouco esse viés está latente compondo uma perspectiva transversal que perpassa todo o curso de Direito, problematizando tais questões e propondo novas formas de enfrentamento, pelo contrário, muitas vezes a sala de aula desses cursos é um espaço hierarquizado e hostil, permeado de conceitos machistas (dentre outros eixos de dominação) que ainda estão imbricados na legislação brasileira e na cultura jurídica.

No Brasil, as mulheres que cursaram Direito antes de 1988, ou mesmo nos anos subsequentes, fizeram o uso de manuais repletos de argumentos de caráter machista, racista e sexista que serviam, por exemplo, para justificar o tratamento diferenciado dado pelo Código Civil de 1916 às mulheres, sobretudo nos temas de Direito de Família, ou pelas regras de Direito Penal e Direito Processual Penal que, até 2005, utilizavam expressões com efeitos discriminatórios como “mulher honesta”. Elas também conviveram em um ambiente que, apesar de experimentar o crescente ingresso de mulheres em suas cadeiras- como discente ou docente-, era extremamente discriminatório e hostil aos corpos femininos, feminizados e às identidades ameaçadoras.⁹⁴

Tal carência nos cursos de Direito reflete na composição do judiciário brasileiro- elitizado, hierarquizado e masculino- que é a expressão clara da desigualdade, inviabilizando a prática democrática e emancipatória por meio da justiça. A plena realização de direitos humanos também se concretiza mediante o direito à igualdade de acesso e de participação na vida pública, que vem sendo tolhido historicamente da vida das mulheres, principalmente negras e de baixa renda, que não se veem representadas no judiciário e sem voz, longe de se sentirem amparadas pelo sistema de justiça, não são vistas como sujeitos de direito.

⁹² Disciplinas que foram ministradas no segundo semestre de 2016 da Graduação, abordando questões de gênero e sexualidade nas unidades dos diversos campi da USP: EAC0538 - Estudos Complementares I, ACH5061 - Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos, FLH0132 - História das Relações de Gênero, ACH3788 - Relações de Gênero e Políticas Públicas, RCG0280 - Saúde Reprodutiva, Sexualidade e Gênero, MSP0674 - Medicina Sexual, FSL0653 - Moralidade, Opinião Pública e Marcadores Sociais da Diferença.

⁹³ Nesse ano de 2016 tivemos a inauguração da disciplina “Direito e Gênero” como optativa eletiva do curso de graduação da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

⁹⁴ SEVERI, Fabiana C. O gênero da justiça e a problemática da efetivação dos direitos humanos das mulheres. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, vol. 7. n. 13, 2016. p. 100.

Após a Constituição Federal de 1988 e as reformas do sistema de justiça realizadas pela Emenda Constitucional n. 45/2004, as cortes brasileiras têm assumido um papel importante no trabalho de consolidação do regime democrático. Para os movimentos sociais, elas tornaram-se, nos últimos anos, um lócus de ação política privilegiado para buscar a efetivação de direitos humanos. Mas como seria possível acessar a justiça para operacionalizar garantias democráticas, sem questionar a elitização e a hierarquização dos espaços que a compõem e os mecanismos discriminatórios que fazem parte da estrutura de seus órgãos? Ou seja, como construir democracia a partir de desigualdades?⁹⁵

Essa composição do judiciário brasileiro foi desvelada em pesquisa recente⁹⁶ feita pela professora doutora Fabiana C. Severi, publicada na revista *Direito & Práxis*, que demonstrou que o Poder Judiciário ainda se mantém predominantemente composto por homens na maior parte dos países latino-americanos e caribenhos, apesar da ampliação da participação das mulheres na última década. Em 2011, por exemplo, a média geral de mulheres nos tribunais máximos de justiça nesses países foi de 22,6%. O Brasil, no entanto, com 20% ficou em 26º lugar dentre os 33 países da região⁹⁷.

A pesquisa também revelou que os percentuais divulgados pelo Censo do Poder Judiciário brasileiro, realizado em 2013 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), se forem fragmentados por ramos da Justiça refletem que os Tribunais Superiores são os espaços em que se encontram os menores percentuais de mulheres. No que tange a carreira da Magistratura, por exemplo, quanto maior o cargo/função menor o número de integrantes do gênero feminino.

Ademais, quando cruzamos as variáveis utilizadas pelo CNJ de sexo e cor-raça é evidente a predominância de homens brancos, sendo o percentual de mulheres negras que compõem a Magistratura brasileira extremamente reduzido (5,1%) em todos os âmbitos da Justiça⁹⁸, representando ainda menos da metade do percentual total de juízes negros (10,5%) que já é extremamente baixo.⁹⁹

Ora, não só o ensino deve compreender o conteúdo de direitos humanos, de equidade de gênero e raça- abarcando também, portanto, o ensino superior e em específico o ensino do Direito- como também a adoção da perspectiva de gênero deve ser adotada no âmbito do

⁹⁵ Ibidem. p.105.

⁹⁶ Idem. p. 81-115.

⁹⁷ Idem. p.84.

⁹⁸ Se a falta de representação da mulher no judiciário se dá sobremaneira nos cargos/funções mais altas a falta de representação da mulher negra no judiciário ainda esbarra no próprio ingresso a esse espaço.

⁹⁹ Op. Cit. p. 85-86.

sistema de justiça por ser uma obrigação internacional assumida pelo Brasil, ao ratificar tratados internacionais e interamericanos de direitos humanos das mulheres, se comprometendo a eliminar todas as formas de discriminação contra as mulheres mediante um tratamento igualitário nos tribunais de justiça¹⁰⁰.

Portanto, há uma necessidade de releitura de todos os Códigos de Direito com base nos direitos humanos e fundamentais, respeitando os marcos internacionais e as diretrizes constitucionais. A prática do discurso do direito nas palavras de Alda Facio, jurista feminista latino-americana, produz e reproduz gênero, portanto, podemos utilizar o gênero como ruptura epistemológica, ou seja, enquanto categoria para se pensar as relações de poder e as conexões entre público e privado na constituição da subjetividade humana¹⁰¹. Por isso a importância dessa releitura contra a naturalização do sexismo – e do racismo- enquanto práticas jurídicas.

Todo fenômeno social tem uma dimensão de gênero, as instituições sociais modernas tem um caráter profundamente generificado e o conceito de gênero pertence ao elenco de categorias centrais para a compreensão da vida social na modernidade, tendo o mesmo status teórico que os conceitos de classe e raça.¹⁰²

Partindo do pressuposto que isso é uma obrigação posta, tanto no âmbito do ensino como no âmbito do sistema de justiça, como foi demonstrado, quais as estratégias já traçadas para alcançarmos a efetivação dessas diretrizes e compromissos assumidos e o que ainda pode ser feito para consolidação de direitos e de práticas que levam a uma construção social mais justa e igualitária mediante uma discriminação positiva?

Segundo o “Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra a Mulher” (2010)¹⁰³ foram implementadas uma série de capacitações, podendo-se citar as seguintes: até dezembro de 2009 foram abertas 24,5 mil vagas para capacitação de profissionais da educação por meio do programa Gênero e Diversidade na Escola; Em 2008, foram assinados convênios com 20 universidades, proporcionando assim a capacitação de mais de 13 mil professoras e professores; Em 2009, mais 9 universidades públicas, distribuídas por diversos estados brasileiros e com a oferta de mais 6.500 vagas, também foram conveniadas; Em 2010, outras

¹⁰⁰ SEVERI, Fabiana C. Justiça em uma perspectiva de gênero: elementos teóricos, normativos e metodológicos. **Revista Digital de Direito Administrativo**, vol. 3, n. 3, 2016. p.575.

¹⁰¹ ADELMAN, Miriam. Feminismo, pós-colonialismo e novas narrativas sociológicas. **Seminário Temático: pós-colonialismo, pós-nacionalismo, pós-socialismo: a democracia como suspensão e a demanda por uma nova normalidade**. ANPOCS, 2004. p.18.

¹⁰² Idem. p.16.

¹⁰³ Ver íntegra: http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2010/PactoNacional_livro.pdf.

10 universidades públicas apresentaram suas propostas de oferta do GDE, em um total de 5 mil vagas, totalizando 39 instituições e 24,5 mil vagas; até setembro de 2010, 573.707 profissionais da rede de atendimento foram capacitados.¹⁰⁴

Quanto aos cursos de capacitação sobre a Lei Maria da Penha (Conselho Nacional de Justiça, Escolas de Magistratura e Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados/ENFAM): foram oferecidas mais de 750 vagas para a formação de juízes com competência para tratar a matéria nos estados do Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro. Também foi desenvolvido Curso de Capacitação em Políticas Públicas para Organizações Produtivas de Mulheres Rurais com recorte de gênero e enfrentamento à violência, nas seguintes capitais: Natal/RN, Rio Branco/Acre, Belo Horizonte/MG, Cuiabá/MT, Salvador/BA, Rio de Janeiro/RJ, Goiânia/GO, Belém/PA e Maceió/AL.¹⁰⁵

Outro exemplo é a parceria entre Ministério da Educação e a SPM, para incluir o Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE) no sistema de oferta da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da CAPES/MEC.¹⁰⁶ Apesar das reiteradas tentativas em todos os Estados e por vários agentes políticos e setores da sociedade em boicotar a empreitada de inserir no sistema escolar de qualquer nível as discussões de equidade de gênero, alcunhando essa iniciativa como um perigo quase contagioso e blasfêmico, atentatório à “moral e os bons costumes”, demonstrando como esse conceito vem sendo deturpado.¹⁰⁷

O que se pode perceber é que a preocupação com o tema, junto aos currículos escolares de todos os níveis de ensino, tem dito certa aplicabilidade na discussão dentro do âmbito da violência doméstica e familiar contra a mulher, num viés em que se coloca a mulher como vítima de agressão, seja física como psicológica, portanto em situação de violência, e as causas

¹⁰⁴ BIANCHINI, Alice. Da assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar- artigo 8º. In: CAMPOS, Carmen Hein de (org). **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011. p. 230.

¹⁰⁵ Idem. p. 230.

¹⁰⁶ Idem. p. 231.

¹⁰⁷ Esse debate foi particularmente acirrado entre 2014 e 2015, quando bancadas políticas se organizaram nas casas legislativas do país para excluir “gênero” e “orientação sexual” dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação. Tais grupos diziam que a “ideologia de gênero” não poderia constar nas escolas. Recentemente, o presidente interino, Michel Temer, segundo notícia do jornal “O Globo”, se comprometeu, em reunião com 33 pastores evangélicos, a analisar dois pleitos: o combate à chamada “ideologia de gênero” e a defesa da família tradicional. (<https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2016/Por-que-%E2%80%98ideologia-de-g%C3%AAnero%E2%80%99-Precisamos-falar-sobre-isso>). Acesso em 21 de setembro de 2016)

para prevenir ou lidar com esse problema. No entanto, pouco se avançou quanto a implementação na educação de uma conscientização sobre os fatores que legitimam relações desiguais e toda construção social em torno das relações de gênero enquanto relações de poder. Tratar da essência do problema possibilita a visualização de uma série de aspectos naturalizados que culminam também na violência contra a mulher, por isso tão importante avançarmos ainda nesse aspecto traçando estratégias de conscientização.

É claro que na última década caminhamos bastante nesse sentido, como mostram as iniciativas elencadas anteriormente, porém ainda temos (e nesse momento me incluo enquanto mulher) uma sensação real de desigualdade de gênero que decorre, principalmente, do fato de vivermos ainda em uma sociedade marcada pela herança de costumes patriarcais, predominantemente delimitada por valores masculinos e pela imposição de poder, que se materializa no papel reservado na sociedade às mulheres.

A vida social é regulada por sistemas de símbolos, códigos culturais que regem nossa conduta no espaço social. Portanto a realidade é um intercâmbio comunicativo entre as diversas representações dos atores sociais, a partir dos papéis por eles desempenhados e de suas inserções no mundo social¹⁰⁸. Dessa forma, o papel destinado à mulher na sociedade diz muito sobre o modo como os códigos culturais e os sistemas simbólicos estão estruturados.

A representação da mulher no cinema, por exemplo, especificamente nos filmes que representam o judiciário ou o atuar jurídico, demonstram como nesses espaços as mulheres também são invisibilizadas, praticamente não são vistas ou não tem relevância para o enredo, pois não ocupam papéis de destaque ou, ainda, são retratadas apenas na condição de vítimas ou testemunhas dentro do cenário judicial. Tal constatação pode ser feita a partir da seleção de alguns dos principais¹⁰⁹ filmes que retratam o Direito, desde a década de 1950 até os anos 2000, vejamos:

Na década de 1950, o filme 12 homens e uma sentença (Twelve Angry Men) de 1957, como o próprio título induz, tem um enredo completamente composto por homens, tanto o

¹⁰⁸ TURNER, Jonathan H. **A cultura e a construção social do conhecimento**. Cap. 3: Símbolos e Cultura. Sociologia-Conceitos e aplicações. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.

¹⁰⁹ Principais no sentido de terem ganhado muitos prêmios, serem muito aclamados pela indústria cinematográfica principalmente norte-americana, terem grande repercussão à época e possuírem atores de grande envergadura em seu elenco.

acusado quanto os jurados e os profissionais do judiciário, como o próprio juiz. Também em 1957, o filme *Testemunha de Acusação* (*Witness for the Prosecution*), baseado num conto da escritora britânica Agatha Christie, também representa os profissionais do direito como homens, advogado e juiz, trazendo mulheres apenas em segundo plano em papéis como o de esposa e vítima. Em 1959 no filme *Anatomia de um Crime* (*Anatomy of a Murder*) também encontramos uma composição estritamente masculina no que diz respeito aos profissionais do judiciário, como promotor e advogado, trazendo à cena apenas uma mulher que seria a motivadora de um crime passionai (esposa do réu).

Na década de 1960, o filme *O Vento Será Tua Herança* (*Inherit the Wind*) de 1960, baseado em um caso real ocorrido em 1925, também mostra um elenco protagonizado por homens no que tange os profissionais do judiciário (como promotores, juiz e advogados). Em 1961, o filme *Julgamento em Nuremberg* (*Judgment at Nuremberg*) também retrata apenas homens enquanto juízes. Na mesma senda, em 1962, o filme *O Sol é Para Todos* (*To Kill a Mockingbird*) retrata um julgamento em que os profissionais do direito também são representados por homens (juiz, advogados e promotor), trazendo apenas a figura da mulher como vítima de um crime sexual.

Na década de 1970, temos o filme *The Andersonville Trial* em 1970, baseado em uma história real, que é composto apenas por personagens masculinos, desde os advogados, promotores e juízes às testemunhas e personagens secundários. Em 1979, o filme *Justiça Para Todos* (*...And Justice for All*) retrata um drama de tribunal em que, mais uma vez, os personagens principais que compõe o judiciário, advogado e juiz, são homens- temos apenas uma mulher envolvida relevantemente no enredo que seria a vítima de estupro e espancamento.

Na década de 1980, o filme *O Veredito* (*The Verdict*), de 1982, retrata também advogados e juiz enquanto homens, não dando nenhum destaque como profissionais do direito para mulheres em seu enredo. Em 1989 o filme *Justiça Corrupta* (*True Believer*) que, conforme a sua sinopse, relata a luta de dois homens pela restauração da justiça, também não é diferente: advogados, juízes e promotores, todos homens.

Em meados da década de 1990 temos o filme *Cabo do Medo* (*Cape Fear*), uma refilmagem do homônimo de 1962, no qual tanto a figura do juiz quanto a dos advogados são representadas por personagens masculinos, com mulheres desempenhando papéis secundários

(como a amante e secretária do fórum, e a esposa e filha do advogado que são atormentadas pelo personagem principal) e de uma forma extremamente machista: sempre vulneráveis, agredidas física e sexualmente e respeitadas segundo suas práticas sexuais- o personagem principal acreditava que seria inocentado de seu crime de agressão e estupro de uma adolescente se fosse levantado em julgamento os costumes sexuais da vítima “três amantes em um só mês”, entre outros aspectos sexista que perpassem toda a trama¹¹⁰.

Ainda em 1995, o filme *Os Últimos Passos de um Homem* (*Dead Man Walking*), apesar de trazer uma mulher como uma das grandes protagonistas¹¹¹, ela desempenha o papel de uma freira, enquanto os profissionais do judiciário continuam sendo representados por homens. O *Homem que Fazia Chover* de 1997 (*The Rainmaker*), é outro exemplo de longa metragem que apresenta a figura do advogado perspicaz enquanto um homem, bem como o restante dos profissionais do judiciário (juiz e advogados), dando espaço à mulher apenas secundariamente como vítima ou par romântico, por exemplo.

Nos anos 2000 vemos uma leve mudança quanto à equidade de gênero e a representação da mulher no judiciário dentro do cinema, mas algumas nuances continuam as mesmas, que revelam a estereotipização do sexo feminino. O filme *Erin Brockovich: Uma Mulher de Talento* (*Erin Brockovich*), que conta uma história real, retrata a protagonista como uma mãe de três filhos que, por piedade de seu advogado, consegue um emprego em um escritório de advocacia, e por seu “charme” consegue convencer os cidadãos de uma cidade a ingressar com uma causa milionária- os demais atores do judiciário são homens, como o juiz.

Ainda nos anos 2000, saindo da cenário norte-americano, mas também muito aclamado pela crítica¹¹², o filme argentino *O Segredo de Seus Olhos* (*El Secreto de Sus Ojos*) de 2009, também mostra como personagem principal um ex-oficial de justiça e, apesar de sua chefe ser uma personagem feminina¹¹³, ela só é retratada num segundo plano como par

¹¹⁰ É demonstrado até mesmo a vitimização secundária e o despreparo do judiciário na época para tratar com questões que envolvem crimes sexuais. Quando a secretária do fórum é estuprada ela decide não dar queixa por saber da humilhação que passaria dentro do judiciário, até mesmo por seus colegas de trabalho, que fariam questionamentos como “o que ela estava fazendo naquele local”, “quais eram suas vestimentas”, “porque levou um desconhecido para casa” ou coisas nesse sentido, que acabariam até mesmo levando à impunidade do réu e a perda do seu emprego.

¹¹¹ Susan Sarandon.

¹¹² Ganhador do Oscar de Melhor Filme Estrangeiro de 2010.

¹¹³ Soledad Villamil.

romântico, tendo sido desenvolvida a profundidade e inteligência apenas do personagem masculino.

De maneira muito breve, com essa análise superficial do cinema, buscou-se demonstrar que a representação da mulher em filmes que trazem o cenário jurídico não se reduz apenas ao machismo da indústria cinematográfica, questão que não temos a intenção de aprofundar nesse trabalho, mas revelam o que está presente no imaginário social com base na verdadeira composição do judiciário, como foi demonstrado pela pesquisa sobre as assimetrias entre os gêneros na composição da Justiça latino-americana, mais especificamente brasileira. Nas palavras de Jorge Luis Borges¹¹⁴, a arte é como um espelho que nos revela nossa própria face.

Para a igualdade de gênero se tornar realidade é necessário que a sociedade como um todo, homens e mulheres, rompam com a herança patriarcal e os costumes que não mais se encaixam com as perspectivas do futuro, compreendendo como a assimetria sexual é produzida e reproduzida no meio social, construindo nossos modos de vida e percepção da realidade. Partindo desse ponto, em que os papéis sexuais são construções sociais, plenamente possível de serem modificados com a introdução de novas formas de pensar mais comprometidas com a condição humana¹¹⁵.

Dessa forma, um caminho que ainda terá que ser fortalecido, com base nas disposições da Lei Maria da Penha e nos tratados internacionais e interamericanos ratificados pelo Brasil, é a real implementação das discussões de gênero de forma transversal e interseccional com outras categorias de dominação como raça e classe (não só sobre a violência contra a mulher em seus aspectos penais, mas verdadeiramente a representação da mulher na sociedade e a construção de uma cultura machista), em todos os níveis de ensino e especialmente no âmbito universitário e nas faculdade de Direito, possibilitando assim a formação de profissionais do judiciário realmente comprometidos e capacitados para lidar com essas questões nos sistemas de justiça.

¹¹⁴ Escritor, poeta, tradutor, crítico literário e ensaísta argentino.

¹¹⁵ BIANCHINI, Alice. Da assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar- artigo 8º. In: CAMPOS, Carmen Hein de (org). **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011. p. 228.

V. A mercantilização do ensino e a descapitalização da Universidade

“A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto.”
Darcy Ribeiro

Para além do problema da falta de aplicabilidade da Resolução da Câmara de Educação Superior no cenário dos cursos de Direito e da carência da própria resolução em adicionar os conteúdos previstos pela Lei Maria da Penha, referentes à equidade de gênero, raça-etnia, classe, e violência doméstica e familiar contra a mulher, esbarra-se em um ponto central: o mercado da educação ou a mercantilização do ensino.

Com a pressão produtivista a desvirtuar a universidade, o projeto neoliberal para ela consiste no esvaziamento de qualquer preocupação humanista ou cultural, moldando o ensino universitário às exigências da economia e legitimando a ideia de um mercado da educação em que os estudantes passam de cidadãos à consumidores¹¹⁶.

As consequências dessa escolha política e econômica sobre o ensino só colaboram para a perda da capacidade crítica e autonomia intelectual em que se encontra a universidade. Pois, não se pode renegar a liberdade acadêmica, sua autonomia, em favor de interesses exteriores, sem perder-se com isso um projeto de país.

A burocratização e a mentalidade empresarial que tem tomado as instituições públicas universitárias vem crescendo cada vez mais, atrelando-se a elas o processo de mercantilização do ensino, o que demonstra a falta de preparação, não só conjuntural como também estrutural, da universidade para defrontar as transformações profundas da modernidade, efeitos da rigidez funcional e organizacional em que são constituídas.

Boaventura de Sousa Santos, no texto intitulado “Da ideia da universidade à universidade de ideias” publicado no livro “Pela mão de Alice: o social e o político na pós-

¹¹⁶ Aqui reside a importância de conferir bolsas de manutenção e não empréstimos aos estudantes universitários, mediante, por exemplo, contrapartidas de trabalho dentro e fora do campus.

modernidade”, identificou três crises com que se defrontava a universidade ainda no fim do século XX: a crise de hegemonia, a de legitimidade e a institucional. Vejamos:

A crise de hegemonia se deu quando a universidade deixou de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa e, também, por ela estar marcada por uma contradição: de um lado a produção de pensamento crítico e conhecimentos exemplares, necessários à formação das elites e, de outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida para desenvolver o capitalismo.

A crise de legitimidade, no entanto, fora provocada pela contradição entre hierarquização dos saberes especializados através das restrições de acesso e da credenciação das competências, em face da crescente exigência social e política de democratização da universidade e reivindicação de igualdade de oportunidades para as classes populares¹¹⁷.

Por último, a crise institucional resultou da contradição entre a reivindicação de autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para se submeter à critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial.

Junta-se à essas crises a separação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola, caracterizado pelo afastamento da universidade com a escola pública- que mina os esforços no sentido de (re)legitimar a universidade socialmente- que culminou em uma universidade que “recolheu-se ao papel de questionar o discurso dominante sobre a crise da escola pública e não se esforçou em formular alternativas”¹¹⁸, agravando as possibilidades de mudanças no quadro do sistema escolar e reforçando o papel colonial da universidade moderna.

¹¹⁷ No Brasil, a Universidade de São Paulo (USP) passou por um estudo pelo Núcleo de Apoio a Estudos de Graduação (Naeg), vinculado ao Instituto de estatística e matemática da USP, que revelou que em vez de ser facilitado o acesso se propõe “reforçar a competitividade dos jovens pobres”, permanecendo o critério de mérito para o ingresso no ensino superior em detrimento de medidas alternativas de inclusão social. Apenas uma rua, a Bela Cintra, localizada na região afluyente dos Jardins, concentra mais ingressantes do vestibular da USP de 2004 do que 74 bairros periféricos da zona sul. Os bairros de elite de São Paulo, que representam 19,5% da população total do município, respondem por 70,3% dos ingressantes da USP, enquanto os bairros periféricos, que concentram 80,5% da população, ocupam apenas 29,7% das vagas da universidade (*Folha de São Paulo*, 30/05/2004). Os resultados completos estão disponíveis na página do Naeg (www.naeg.prg.usp.br).

¹¹⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 82.

Na questão do acesso à universidade, Boaventura sugere que nos países onde a discriminação assenta nos bloqueios ao nível do ensino básico e médio, a reforma progressista da universidade deve promover parcerias ativas, no domínio pedagógico e científico, com as escolas públicas, pois “o fosso cavado entre a universidade pública e o saber pedagógico é prejudicial, tanto para a escola pública, como para a universidade”¹¹⁹.

Para tanto, defende o compromisso da universidade com a escola pública como um princípio a ser firmado, lançando as bases e diretrizes para uma profunda reforma nesse sentido afim de estabelecer mecanismos institucionais de colaboração que integrem a formação profissional e a prática de ensino:

- [1] Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada;
- [2] Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e a formação académica;
- [3] Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação;
- [4] Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino.¹²⁰

Há que se questionar, portanto, o porquê de todas essas crises que só cresceram no âmbito universitário e, nesse ponto, destacamos a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas como uma das causas, se não a principal, já que a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado e o Estado está, nesse momento, com um compromisso político reduzido para com as universidades e a educação no geral.¹²¹

A partir do momento que a Educação se converteu num bem que, sendo público, não tem que ser exclusivamente custeado e assegurado pelo Estado, ela entrou automaticamente em uma crise institucional. Para Boaventura, se esta crise existia antes ela aprofundou-se, induzida

¹¹⁹ Ibidem. p. 82.

¹²⁰ Idem.p.83-84.

¹²¹ O que poderá ser agravado se a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 87/20015) for aprovada, desvinculando as Receitas da União (DRU) e, portanto, criando um mecanismo que permite gastar livremente parte do orçamento disponível, sem seguir as obrigações constitucionais de destinação de gastos, sendo que a Educação é uma das áreas obrigatórias. A tramitação da PEC pode ser acompanhada em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1567815>. Acesso em 23 de setembro de 2016.

pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas.¹²²

A partir do momento em que se reduz a autonomia universitária abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários, mina-se a produção e divulgação livre de conhecimento crítico.

A descapitalização da universidade pública e a intensificação da concorrência entre empresas assente na busca do conhecimento técnico-científico e mão de obra altamente qualificada, pressionou as universidades a se adaptarem às exigências da economia¹²³. Porém, é crucial que a comunidade acadêmica não perca o controle na agenda científica, não deixando que a escassez financeira obrigue a ceder à privatização de suas funções, como vem acontecendo, para compensar os cortes orçamentais. Para isso “é crucial que a universidade possa desenvolver espaços de intervenção que, de algum modo, equilibram os interesses múltiplos e mesmo contraditórios que circulam na sociedade.”¹²⁴

Não bastasse o já evidente processo que implementou um modelo empresarial na universidade e a privatização de parcelas desta (com a entrada da iniciativa privada na encomenda de pesquisas e a criação de fundações de apoio¹²⁵, por exemplo), ao lado da mercadorização do ensino superior, fruto da falta de investimento público que desencadeou sua crise financeira, há um projeto político-educacional em curso baseado na globalização mercantil da universidade. Isso porque a educação tem potencial para se transformar no mais vibrante

¹²² Ibidem. p. 15-16.

¹²³ Tema polêmico nessa área é o patenteamento do conhecimento que acaba por distorcer as prioridades de pesquisa.

¹²⁴ Op. Cit. p.86.

¹²⁵ Fundações com estatutos privados, criadas pelas universidades públicas para gerar receitas através da venda de serviços, como cursos de especialização, e usam tais receitas muitas vezes como complemento salarial de seus docentes.

mercado do século XXI, segundo analistas financeiros¹²⁶ que anunciam esse potencial desde os anos 90.¹²⁷

Boaventura afirma que o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade são as duas faces da mesma moeda. Isso porque há um projeto global de política universitária evidenciado pela valorização do capital educacional afim de promover a globalização mercantil da universidade.¹²⁸

A globalização mercantil da universidade trata-se, sob a égide da Organização Mundial do Comércio, de promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais e, obviamente, a educação seria um desses serviços, ou seja, transforma-se a educação superior numa mercadoria educacional. Esse projeto, além da descapitalização da universidade pública que a força a gerar receitas próprias, consiste em igualar cada vez mais as universidades públicas e privadas.

No mesmo processo, com a transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação sofreu uma erosão radical. A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimo foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadão em consumidores. Tudo isto em nome da ideologia da educação centrada no indivíduo e na autonomia individual.¹²⁹

Transforma-se a universidade em uma empresa que não produz apenas para o mercado mas que produz a si mesma como mercado, gerindo a emissão de certificados, de formação de docentes e de avaliação deles e dos alunos, descompromissadas com a efetiva formação de cidadãos e agentes de transformação.

¹²⁶ Os analistas da empresa de serviços financeiros Merrill Lynch consideram que o setor da educação tem hoje características semelhantes às que a saúde tinha nos anos 1970: um mercado gigantesco, muito fragmentado, pouco produtivo, de baixo nível tecnológico mas com grande procura de tecnologia, com um grande déficit de gestão profissional e uma taxa de capitalização muito baixa. O crescimento do capital educacional tem sido exponencial e as taxas de rentabilidade são das mais altas: 1000 libras esterlinas investidas em 1996 valeram 3405 em 2000, ou seja, uma valorização de 240%, enormemente superior à taxa de valorização do índice geral da bolsa de Londres, o FTSE: 65% (Hirtt, 2003:20). Em 2002, o Fórum EUA-OCDE concluiu que o mercado global da educação se estava a transformar numa parte significativa do comércio mundial de serviços

¹²⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.29.

¹²⁸ Idem. p.21.

¹²⁹ Idem. p.27.

Dentro de uma economia baseada no conhecimento e na sociedade da informação, o paradigma institucional e político-pedagógico que domina as universidades públicas são óbices à globalização neoliberal da universidade, sendo pressionado a ser substituído por um paradigma empresarial que propõe a reforma da educação por meio de uma lógica de privatização, desregulação, mercadorização e globalização.

O que foi esquecido é que a relação do Estado com a universidade pública deve ser diferente da relação dele com a do setor privado, pois compete ao Estado fomentar à universidade pública, porém apenas regular e fiscalizar no âmbito privado. Dessa maneira, não se justifica num período de austeridade financeira que os recursos públicos sejam canalizados para o setor privado¹³⁰, ainda que indiretamente.

Globalização contra-hegemônica da universidade enquanto bem público significa especificamente o seguinte: as reformas nacionais da universidade pública devem refletir um projeto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e globalização contra-hegemônica. Este projeto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos setoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público. A reforma em por objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da atual fase de globalização capitalista.¹³¹

Portanto, o papel da exploração da globalização contra-hegemônica como resposta no âmbito da universidade, com uma articulação nacional e global baseada na reciprocidade e no benefício mútuo que ampliam as formas de internacionalismo¹³² de longa duração, é urgente contra a transnacionalização crescente.

Assim como a resposta à globalização hegemônica é a proposta de uma globalização contra-hegemônica, como resposta à transnacionalização propõe-se uma outra alternativa e solidária, que se embasa na constituição de redes nacionais e globais onde vão circular novas pedagogias, difusão de conhecimento científico e construção de conhecimento. Também é

¹³⁰ Vide a crise financeira que tem se alavancado nas universidades públicas provocando greves e o alvoroço dos movimentos sindicais, principalmente na USP, UNESP e UNICAMP.

¹³¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.56.

¹³² Cultura de *redes* nas universidades.

necessário que seja firmado novos compromissos sociais, tanto locais quanto globais, pois os problemas sociais da modernidade não são resolúveis sem uma contextualização global.

Para Boaventura os protagonistas da reforma serão, conjuntamente: os universitários¹³³ que vão de encontro à posição conservadora mas ao mesmo tempo não ficam imóveis e descrentes quanto a capacidade de transformação da realidade; o Estado nacional¹³⁴, quando optar politicamente pela globalização solidária da universidade e não por se tornar inimigo dela; os cidadãos individualmente ou coletivamente organizados, grupos sociais, organizações não governamentais e suas redes, governos locais progressistas, interessados em fomentar articulações cooperativas entre a universidade e os interesses sociais que representam¹³⁵.

Para além dos protagonistas, tem-se os princípios norteadores da reforma¹³⁶: enfrentar o novo com o novo, lutar pela definição da crise, lutar pela definição da universidade, reconquistar a legitimidade, criar uma nova institucionalidade e regular o setor universitário privado.

Tais princípios, sem esmiuçá-los, perpassam todo o exposto quanto a problemática da modernidade, as contradições do mundo globalizado, a deficiência do ensino em geral dentro do sistema econômico neoliberal, a estrutura patriarcal e a tendência da perpetuação das estruturas de poder vigentes em detrimento do desenvolvimento com vistas à liberdade e

¹³³ Sobretudo nos países semiperiféricos em que não há alternativas extrauniversitárias para a produção de conhecimento de excelência, necessário à inserção desse capital nacional no âmbito da economia global.

¹³⁴ As saídas não institucionais, ainda que de menor impacto do que uma saída articulada e ampla de maneira institucional (com a presença do Estado e capital nacional, conforme propões Boaventura) que tem dados os acadêmicos, os movimentos sociais e a sociedade civil organizada na luta contra a crise da educação, da carência de direitos, do afastamento e falta de responsabilidade do Estado e marginalização intelectual-econômico-cultural que impera nas estruturas de poder vigentes são muito importantes na construção de novas perspectivas. Como exemplo dessas iniciativas não oficiais, temos os movimentos populares urbanos, especialmente na América Latina, que se atrelaram a parcela de acadêmicos que não se encaixam nessa lógica do não comprometimento com o social e o crítico, combinando seus estudos com a participação militante e criando assim um movimento vinculado às mobilizações sociais e políticas, que inspirou as possibilidades que o livro "Arquitetura e Política" encerra no alcance de "mundos alternativos", pela vida comunitária, participação, sustentabilidade, igualdade de gênero, buscando por uma cultura crítica e alternativa, da experiência e do ativismo, que servem de inspiração para uma ampla reforma paradigmática.

¹³⁵ Esbarramos aqui na dificuldade de diálogo histórica entre a universidade elitizada e os setores ditos "não cultos" da sociedade que se consolidou ao longo do tempo.

¹³⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**.p.62-110.

autonomia de participação política emancipatória culminando, por fim e conjuntamente, na crise da universidade¹³⁷.

A responsabilização social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor. A autonomia universitária e a liberdade acadêmica- que, no passado, foram esgrimidas para desresponsabilizar socialmente a universidade- assumem agora uma nova premência, uma vez que só elas podem garantir uma resposta empenhada e criativa aos desafios da responsabilidade social. Porque a sociedade não é uma abstração, esses desafios são contextuais em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas.¹³⁸

Demonstra-se sobremaneira, dentro desse contexto sintomático, o papel da academia (e da reforma dela, antes de tudo) na produção e reprodução do saber e suas implicações na sociedade civil, que podem desembocar no agravamento ou alívio do quadro global aqui exposto.

Especificamente, cada vez mais faz-se necessária a democratização externa e interna da universidade, consolidando-se como instrumento de cidadania ativa e na construção de alternativas solidárias e de longo prazo.

Conforme Boaventura, há a necessidade de uma nova institucionalidade para enfrentar a crise institucional que se têm visto. Para isso a democratização externa da universidade é imprescindível ao passo que torna transparentes, mensuráveis, reguláveis e compatíveis as pressões sociais sobre as funções da universidade.

Trata-se de uma demanda para debater no espaço público da universidade os rumos dela e torná-la objeto de decisões democráticas- e a democracia interna potencializa a externa e vice-versa¹³⁹. Inaugurando assim a via da democracia participativa no âmbito da legitimidade da universidade pública.

¹³⁷ Ressaltamos que o espírito da reforma não é o de privatizar a universidade pública.

¹³⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.89-90.

¹³⁹ No caso da Universidade de São Paulo, vê-se há muito tempo a pauta do movimento estudantil de democratização da universidade e reforma do Estatuto da mesma, que foi fruto do período do regime ditatorial militar.

Desde a década de 1970, Miguel R. Covian, em seu artigo intitulado "A essência da universidade", traz à tona a necessidade de a universidade ser um centro de pensamento livre e polemista, para que possa ser fiel à sua essência e beneficiar a sociedade. Criticando desde o espaço físico que as universidades adotam, que contribuem muito mais para a dispersão do que para a concentração, até a própria ideologia universitária que vem fulminando o pensamento crítico em prol do técnico.

É evidente que estamos diante de um problema muito antigo e ao mesmo tempo não poderia ser mais atual, demonstrado pelo distanciamento que estamos em relação à sua solução e os múltiplos elementos que aprofundam a crise que incorremos, além da força com que são impostos.

Porém, por meio da criação de espaços abertos deliberativos, poderá ser feita uma ampla reforma democrática que reconstrua a universidade pública deixando-a apta a lutar contra a mercadorização do ensino e o plano pedagógico de transnacionalização neoliberal, impostos pela globalização hegemônica que incorremos. Uma universidade que priorize, portanto, o bem público sem abrir mão da autonomia intelectual e liberdade crítica, intensificando a pesquisa, extensão e a ecologia de saberes, além de proporcionar a problematização real e enfrentamento de desigualdades, não só de classe, mas também de gênero e etnia profundamente enraizadas na sociedade e na construção da realidade.

VI. Conclusão

“Aos que alguma vez já desconfiaram que essa vida morna e tola que nos é oferecida e alardeada como a única possível, desejável e saudável esconde outras tantas. Cujas beleza e tentação cabe reinventar.”
Peter Pál Pelbart

A crise do conhecimento não é algo isolado, antes encontramos-nos em uma crise institucional e estrutural em todos os sentidos, carregadas de paradoxos e de desafios que precisam ser enfrentados. O sistema individualista e egocêntrico e os processos de socialização de gênero que veem a relacionalidade de maneira pejorativa produzindo desigualdades, em prejuízo da reciprocidade e de uma educação cidadã, construíram estruturas e relações sociais desvinculadas do exercício da cidadania e generificadas.

A escola tornou-se um espaço de produção de indivíduos normalizados e articulados segundo sistemas hierárquicos, por meio de uma dominação simbólica embasada na cultura como instrumento de sujeição subjetiva. Assim, através de um arbitrário cultural em que uma cultura é tida como superior à outra, produz-se a marginalização de formas culturais que não tem relação com a estabelecida como “cultura” pelas elites e, por isso, são deslegitimadas- assim a ciência produziu verdadeira violência epistêmica aos saberes gestados fora de seus cânones, os saberes sujeitados. Portanto, além de injustiça social, na esfera econômica, temos uma injustiça cognitiva no âmbito educacional.

Dentro desse quadro a educação constitui-se, portanto, como elemento paradoxal: pode fomentar caminho para a conscientização e emancipação e, ao mesmo tempo, se vista de maneira a-histórica pode ser instrumento potente de dominação, promovendo o reforço de desigualdades num intenso processo de domesticação, ou seja, uma educação que adentra e não liberta. Ao mesmo passo que a cultura pode interagir como instrumento de segregação e marginalização intelectual ou pode ampliar a capacidade de autonomia individual e conscientização do ser no mundo e seu papel histórico, como forma de empoderamento.

Desse modo, a reinvenção da educação e dos contextos culturais é primordial para atingir a esfera de conscientização de forma emancipatória, por meio da aplicação de um ensino educativo ligado às transformações sociais e políticas, assumindo que estamos em uma sociedade multirracial e multicultural, aliado a exploração de uma educação cidadã que valorize

à relacionalidade, em prejuízo do modelo masculinista vigente, reconhecendo a afirmação das mulheres enquanto sujeitos políticos e reconhecendo a diversidade e desigualdade existente entre as próprias mulheres.

Também é necessário desconstruir o ideal da esfera educacional enquanto espaço neutro que possibilita oportunidades iguais de desenvolvimento e sucesso escolar, de maneira despolitizada e sem se atentar aos diferentes capitais culturais, econômicos, sexuais e políticos dos estudantes que estão apreendendo conhecimento. O sistema de ensino não é justo apenas quando tem acesso amplo, mas quando trata os diferentes na medida das suas desigualdades, posicionando-se politicamente contra a dominação, de maneira autônoma, crítica e livre.

O conhecimento instrumental, acrítico, é grande aliado da falsa neutralidade pregada atualmente dentro dos sistemas de educação. Ele está relacionado com a mercadorização do ensino e a hiperespecialização, consistindo em um saber fechado e voltado ao mercado. Forja-se a separação do conhecimento em disciplinas artificialmente delimitadas e reduz-se o complexo ao simples, em detrimento de um saber global e apto a compreender e tratar os problemas em profundidade.

A globalização trouxe consigo uma quantidade infindável de informações enquanto o saber tornou-se cada vez mais especializado e fechado, fazendo com que esse processo de especialização cada vez maior nunca compreenda o processo de globalização em constante crescimento, o que demonstra nossa incapacidade em pensar sobre a própria crise da modernidade.

Por meio da globalização e do crescimento econômico, deixou-se de valorizar o pensamento global e a capacidade crítica. O que não foi diferente com a ciência econômica que também encontrou e encontra dificuldades em enfrentar o global, assim como as demais ciências, separando-se das esferas humanas e sociais e dos contextos a que estão relacionadas.

Para colocar em prática a globalização contra-hegemônica proposta por Boaventura é preciso traçar estratégias em busca de libertação por meio da conscientização para, só então, tornar possível a reinvenção das estruturas sociais e das relações de gênero. Esse caminho também envolve abrir o espectro de visão para a problemática global, atentando-se para a redução do complexo ao simples, que inviabiliza a compreensão do todo. Com a verdadeira

conscientização e empoderamento é possível transformar a educação e o direito em instrumentos efetivos de emancipação social.

É preciso ter em mente que o cerne da sociedade espoliativa, baseada nos sistemas de produção, está na restrição da liberdade de uma classe sobre a outra, assim como o cerne da sociedade patriarcal, baseado nos sistemas de reprodução, está na subordinação de um gênero sobre outro, através de um contrato sexual. Portanto, o Estado não é só reproduzidor de relações de classe mas produtor das relações de gênero.

Todos esses sistemas de opressões e dominações, bem como as relações de poder intrínsecas a eles, implicam no cerceamento das liberdades substantivas. Dessa forma, ensino, a cultura, a economia e a política são esferas que vem sendo utilizadas enquanto perpetuadoras de desigualdades, incorrendo contra o pleno desenvolvimento do país- quando se vê o desenvolvimento enquanto processo de expansão das liberdades subjetivas das pessoas, por meio da ampliação de oportunidades sociais e das capacidades humanas, promovendo qualidade de vida.

O liberalismo econômico e suas facetas impuseram óbices à implementação de políticas públicas, reduzindo o papel do Estado e indo de encontro com a consolidação de um projeto de país emancipatório. Aliado ao capitalismo, que funciona sob a égide do crescimento, acúmulo e exploração, esgota-se todo o potencial de desenvolvimento que comportaria a expansão das liberdades substantivas e a efetivação de direitos.

As potencialidades individuais dependem fundamentalmente dos dispositivos econômicos, sociais e políticos. Assim, a viabilização da participação pública é parte essencial do exercício da democracia e da escolha social responsável, o que foi tolhido historicamente da vida das mulheres constituindo um ponto ainda mais delicado. Nesse sentido, a liberdade de participação não pode deixar de ser nuclear na análise da política pública e a pluralidade dela, buscando-se criar espaços efetivamente deliberativos e de participação popular que possibilitem a ampliação das capacidades individuais em dialética com o todo da sociedade.

Nessa senda, enquanto o Direito continuar desvinculado dos constrangimentos sociais, seguindo apenas segundo sua lógica interna, assim como a Economia, estará legitimando

arranjos sociais desiguais. Sem servir à justiça, cada vez mais a ciência do direito afasta-se da sociedade tornando-se para ela abstrata, incompreensível e intangível.

A partir da análise dos programas de graduação dos cursos de direito, tanto de universidades privadas quanto públicas, pode-se perceber que realmente o ensino jurídico está inclinado a formar profissionais voltados ao mercado, fornecendo poucos conteúdos tidos como fundamentais- segundo a Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação- impossibilitando, assim, uma formação crítica e a construção de uma nova cultura jurídica que utilize o direito como instrumento político e que capacite os seus profissionais para uma atuação realmente inclinada à efetivação de direitos sociais.

Nem mesmo o conteúdo de Direitos Humanos está sendo amplamente discutido obrigatoriamente nas grades curriculares dos cursos de Direito do país, o que demonstra o tipo de formação que tem recebido os bacharéis até os dias de hoje mesmo diante dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil.

Outro resultado obtido empiricamente foi a desvalorização da extensão e pesquisa como elementos formativos e a baixa interdisciplinaridade prevista nas estruturas curriculares, que demonstram o sucateamento do ensino e a desvinculação da academia com a realidade social, inviabilizando o trânsito do conhecimento e a modificação advinda dele, além do isolamento das ciências que formam indivíduos incapazes de articular conhecimentos variados.

Nem mesmo tal Resolução compreende uma formação humana que amplie as formas de pensar o direito e a construção da realidade. Isso porque, dentre outras coisas, não há previsão de inclusão de questões referentes à equidade de gênero, raça-etnia e classe, e da violência contra a mulher, tão necessárias a prática educativa de qualidade, em que pese a previsão nesse sentido disposta na Lei Maria da Penha para todos os níveis de ensino.

Essa carência reflete na composição do judiciário brasileiro, altamente elitizado, masculino e branco, ainda que o Brasil tenha assumido compromisso mediante tratados internacionais e interamericanos de erradicar as desigualdades de gênero dentro dos seus tribunais de justiça. A falta de acesso e de progressão de carreira das mulheres no judiciário reflete o papel subalternizado destinado a elas pela sociedade, construído historicamente, o que

se pode observar, por exemplo, na indústria cinematográfica com enredos que envolvem o sistema de justiça.

A delimitação dos papéis sexuais no judiciário estão sendo desconstruídos aos poucos, principalmente depois da Constituição de 1988, porém ainda falta uma real problematização e definição de estratégias em todos os níveis de ensino e, principalmente, nos cursos de Direito em relação à equidade de gênero.

Nesse sentido há uma necessidade premente de releitura de todos os Códigos à luz da perspectiva de gênero de forma interseccional, e que eles sejam manipulados por atores realmente comprometidos com a transformação social e a representação feminina, considerando sua multiplicidade, principalmente por meio da ocupação desses espaços pelas próprias mulheres emancipadas.

Esses(as) profissionais, portanto, adviriam de um sistema educacional que de fato colocou em prática as diretrizes da Lei Maria da Penha para o ensino, e de forma crítica se posicionou contra os sistemas de dominação impostos historicamente, compreendendo como a assimetria sexual é produzida e reproduzida no meio social, o que construiu nossos modos de vida e percepção da realidade até agora.

Porém, infelizmente, tem sido cada vez mais difícil a construção de uma universidade realmente comprometida com questões sociais e capacitada para pensar as crises que se alavancaram no contexto global da modernidade. Uma universidade, portanto, que desenvolva em conjunto com a sociedade instrumentos para solucionar ou minimizar os impactos dessa problemática e proponha futuros alternativos de forma a incrementar a democracia de maneira ativa. Isso porque, com a pressão produtivista e a lógica de mercado a desvirtuá-la, a falta de liberdade acadêmica culminou em um ensino acrítico e despolitizado

Assim, a responsabilidade da academia em combater a injustiça, os privilégios e as exclusões, tem sido sucateada por uma cultura que legitima o saber acadêmico como aquele que elimina o crítico e rejeita a intervenção transformadora da realidade social, para alcançar a consolidação de um projeto político-educacional que explore as potencialidades do capitalismo e dos princípios da economia neoliberal.

O panorama que enfrentamos, levemente esboçado, para além da cultura, educação, ensino jurídico e da própria universidade, esbarra nos níveis de controle público, amarras da máquina estatal, disputas simbólicas e na própria reforma democrática do Estado. No entanto, delimitando que a realidade é uma construção social, plenamente possível de ser reformulada e transformada.

Portanto, a inserção da categoria gênero muda o conceito de modernidade e repensar globalmente os modelos de ensino e o modo como encaramos a cultura dentro dos espaços de dominação, com um viés transversal e atento às desigualdades, no âmbito do ensino jurídico possibilitaria a formação de cidadãos aptos a desenvolver novas estratégias de enfrentamentos que viabilizem uma verdadeira transformação do/pelo judiciário, efetivando direitos de uma forma mais representativa e igualitária.

VII. Referências Bibliográficas

*“Chega mais perto e contempla as palavras,
Cada uma
Tem mil faces secretas sob a face neutra
E te pergunta, sem interesse pela resposta,
Pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?”*
Carlos Drummond de Andrade

ADELMAN, Miriam. Feminismo, pós-colonialismo e novas narrativas sociológicas. **Seminário Temático: pós-colonialismo, pós-nacionalismo, pós-socialismo: a democracia como suspensão e a demanda por uma nova normalidade.** ANPOCS, 2004.

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder: o Bacharelismo Liberal na Política Brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BANDEIRA, Lourdes. **A contribuição da crítica feminista à ciência.** Estudos feministas. Florianópolis: 16(1): 288, janeiro-abril, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BIANCHINI, Alice. Da assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar-artigo 8º. In: CAMPOS, Carmen Hein de (org). **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento.** 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino.** Lisboa: Vega, 2009.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>> Acesso em 01 de julho 2015.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 8 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em 25 de setembro de 2016.

BRASIL, **Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres.** Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2011/pacto-nacional>> Acesso em 20 de setembro de 2016.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição 87 de 2005. **Congresso Nacional**. Tramitação disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1567815>. Acesso em 23 de setembro de 2016.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em Movimento**. Estudos Avançados, 2003.

COVIAN, Miguel R. **A essência da universidade**. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, São Paulo.

ELIOT, T.S. **Notas para a definição de cultura**. São Paulo: É Realizações, 2011.

FACIO, Alda. FRIES, Lorena. Feminismo, genero y patriarcado. **Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires**. Año 3, número 6, primavera 2005.

FILHO, Roberto Lyra. **O que é Direito**. 11. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Por que estudar direito, hoje? In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. (Org.) **O direito achado na rua**. Brasília: Editora UnB, 1988.

FORUM ECONÔMICO MUNDIAL. “The Global Gender Gap Report 2010”, Hausmann, R., Tyson, L., Zahidi, S. (Org.), **World Economic Forum** (WEF), Geneva, Switzerland, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

FURTADO, Celso. Os desafios da nova geração. **Revista de Economia Política**. v. 24, n. 4. (96) outubro-dezembro, 2004.

GONZÁLEZ, Lélia. Por un feminismo afrolatinoamericano. **Mujeres, crisis y movimiento**: América Latina y El Caribe. Isis Internacional, vol. IX, 1988.

GROSSI, Miriam. MINELLA, Luzinete Simões. LOSSO, Juliana Carvilha Mendes. **Gênero e Violência**: pesquisas acadêmicas brasileiras (1975-2005). Florianópolis: Editora Mulheres, 2006.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica- cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **(Re)pensando a Pesquisa Jurídica**. Belo Horizonte. Ed. Del Rey, 2002.

MACHADO, Bernardo Fonseca. **Por que ‘ideologia de gênero’? Precisamos falar sobre isso**. Nexo Jornal, 12 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2016/Por-que-%E2%80%98ideologia-de->

[g%C3%AAnero%E2%80%99-Precisamos-falar-sobre-isso>](#). Acesso em 21 de setembro de 2016.

MENDONÇA, Luiz Jorge V. Pessoa de. Políticas sociais e luta de classes: uma crítica a Amartya Sen. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. II, n.1, p.65-73, 2012. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/10522/8061>>. Acesso em 22 de setembro de 2016.

MONTANER, Josep Maria e Zaida Muxí. **Arquitetura e política**: ensaios para mundos alternativos. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

MORIN, Edgar. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em Direito no Brasil. **Revista Novos Estudos**, nº 66, CEBRAP. Julho, 2003.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, Nº 78, Abril, 2002.

PELBART, Peter Pál. **A nau do tempo-rei**: sete ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PISCITELLI, Adriana. **Re-criando a (categoria) mulher?**. Campinas, 2001.

PONZILACQUA, Márcio Henrique P. **Chamando o direito às falas**: linguagem do direito, cidadania e emancipação sociopolítica. Franca, SP: Unifran, 2010.

SANDENBERG, Cecília M. B. MACEDO, Márcia S. **Relações de gênero**: uma breve introdução ao tema.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERI, Fabiana C. Justiça em uma perspectiva de gênero: elementos teóricos, normativos e metodológicos. **Revista Digital de Direito Administrativo**, vol. 3, n. 3, 2016.

_____. O gênero da justiça e a problemática da efetivação dos direitos humanos das mulheres. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, vol. 7. n. 13, 2016.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

_____. O desenvolvimento como expansão de capacidades. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. n. 28-29. São Paulo, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451993000100016>. Acesso em 22 de setembro de 2016.

SHAVER, Lea (ed.). **Access to Knowledge in Brazil**: new research on intellectual property, innovation and development. New Haven: Yale Law School, 2008. Disponível em: http://www.law.yale.edu/documents/pdf/ISP/A2KBrazil_bkmk.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2014.

SOUZA, M. S. Almeida, M. C. **Da Contradogmática à Práxis**: duas contribuições para uma educação jurídica crítica. Revista eletrônica da Faculdade de Direito de Franca. Disponível em: <<http://www.revista.direitofranca.br/index.php/refdf/article/viewFile/150/96>>. Acesso em 14 de julho de 2015.

TURNER, Jonathan H. **A cultura e a construção social do conhecimento**. Cap. 3: Símbolos e Cultura.

UNGER, Roberto Mangabeira. **Uma nova Faculdade de Direito no Brasil**. São Paulo, 2001.