

## O ensino jurídico é alienatório?

*Is legal education alienating?*

**Carlos Eduardo Pereira Siqueira**

Advogado inscrito na OAB/SE. Mestrando em Direito Público pela UNISINOS. Pesquisador com bolsa CAPES. Autor de capítulo de livro e de artigos científicos. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Ex coordenador do Centro Acadêmico Sílvio Romero. E-mail para contato: carlos@siqueiraemeneses.adv.br.

Artigo recebido em 1/06/2015 e aceito em 28/07/2015.

**Resumo**

O presente artigo trata da problematização de características da educação jurídica em seu paradigma legal formalista dominante, acompanhado de pesquisa empírica qualitativa desenvolvida sobre o estágio curricular de prática jurídica da Universidade Federal de Sergipe. Foi realizada pesquisa bibliográfica de cunho crítico sobre educação (a partir de Paulo Freire) e direito, relacionando as análises com a categoria marxiana da alienação.

**Palavras-chave:** ensino jurídico; alienação; direito.

**Abstract**

This article deals with problematization of legal education features in its dominant legal formalist paradigm, accompanied by qualitative empirical research on curricular internship of legal practice at Universidade Federal de Sergipe. Bibliographic research of critical nature on education was carried out (using Paulo Freire as starting point), relating these analysis with the Marxist category of alienation.

**Keywords:** legal education; alienation; law.

## Introdução

O presente artigo se trata da problematização de características da educação jurídica em seu paradigma legal formalista dominante, acompanhado de análise de pesquisa empírica qualitativa desenvolvida sobre o estágio curricular de prática jurídica. Com as verificações de campo a respeito da atividade curricular de Estágio de Prática Jurídica Civil da Universidade Federal de Sergipe, buscou-se, nesta oportunidade, entender se o ensino jurídico como um todo é alienatório.

Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a educação (tendo Paulo Freire como ponto de partida), com enfoque especial para o nível universitário, bem como sobre o direito e sobre o ensino jurídico, relacionando esses fenômenos com a categoria marxiana da alienação. Assim, em contato com as análises de diversos estudiosos do ensino do direito, foi possível esquadriar se as dinâmicas da educação jurídica são ou não alienatórias e/ou (des)comprometidas com a emancipação dos educandos.

Ao final, as constatações advindas da pesquisa empírica realizada foram apresentadas como pertencentes a um contexto mais amplo de ensino jurídico praticado no país. Importa, nesse sentido, esclarecer de que modo tal pesquisa foi concebida e qual o método nela adotado.

A investigação de campo ocorreu com observação de atividades desenvolvidas no Fórum Professor Gonçalo Rollemberg Leite, situado dentro do Campus Universitário Professor José Aloísio Campos, sede da Universidade Federal de Sergipe (UFS). As atividades se referem aos estágios curriculares obrigatórios em direito civil do curso de Direito daquela Universidade, compreendendo dois componentes do projeto pedagógico do curso: “estágio de prática jurídica civil I” e “estágio de prática jurídica civil II”.

Assim, a pesquisa objetivou descobrir, com estudantes e demais atores que participaram da prática jurídica civil II no segundo semestre de 2014 e da prática civil I no primeiro semestre do mesmo ano, como esses estágios estão inseridos no processo de formação acadêmica de estudantes de Direito. Em outras palavras, objetivou-se entender como a prática dialoga com

a educação superior em Direito na UFS, considerando as diretrizes do projeto político pedagógico e a práxis a que os estudantes estão submetidos. Em resumo, sintetizou o objeto da investigação a pergunta: como se realiza a prática jurídica civil enquanto elemento de formação superior de estudantes de Direito da UFS? Para a aproximação ao cerne da pesquisa, fez-se necessário estabelecer como perguntas periféricas (sempre com a atuação estudantil como ponto de partida): O que é a atividade prática? Para que serve? Como se dá?

Nesse sentido, foram realizadas entrevistas<sup>1</sup> com dezesseis<sup>2</sup> estudantes<sup>3</sup> que concluíram o estágio de prática jurídica civil I no semestre 2014.1 e, por consequência, passaram para o estágio civil II no semestre de 2014.2. Essas entrevistas foram pautadas em perguntas abrangentes sobre a atuação na prática jurídica e o funcionamento do Núcleo<sup>4</sup>.

Frise-se que o critério para a redução do universo da pesquisa à prática jurídica desempenhada por discentes então matriculados na prática civil II e que necessariamente cursaram a prática civil I no semestre anterior se justifica pelo fato de serem eles os mais aptos a contribuir com a pesquisa. Contavam com a experiência recente e conheciam a dinâmica desse componente curricular. Além disso, no semestre de realização da pesquisa,

---

<sup>1</sup> Trechos das entrevistas foram transcritos no trabalho da seguinte maneira: “C” refere-se ao pesquisador/entrevistador (inicial de “Condutor” da pesquisa); “E” refere-se a(o) entrevistado(a) (inicial de “Estudante”).

<sup>2</sup> As duas turmas ofertadas somavam noventa e um matriculados. Face aos objetivos e métodos do trabalho, dezesseis entrevistados foi um número razoável. Por um lado, a observação de campo, com visitas ao Fórum, foi instrumento utilizado na pesquisa, o que permitiu compreender qual a relação dos discursos com as dinâmicas cotidianas. Por outro, em se tratando de pesquisa qualitativa, a abrangência numérica ou proporcional em relação ao conjunto de estudantes, por si só, não é apta a macular o trabalho.

<sup>3</sup> O recrutamento para entrevista ocorreu por convite encaminhado pelo pesquisador, que fez circular, com a ajuda de colegas matriculados no estágio curricular, e-mails para os estudantes das duas turmas existentes. No convite, foram apontadas datas para comparecimento à sala da orientadora da pesquisa (situada no campus universitário) bem como foi designado prazo de sete dias para resposta. Doze estudantes apresentaram-se para a entrevista na sala da orientadora enquanto outros quatro aceitaram ser entrevistados no Fórum do campus, logo após o encerramento das atividades da prática.

<sup>4</sup> Foram feitas as seguintes perguntas: “1- Como você percebe a prática jurídica enquanto elemento de sua formação?”; “2- Quais as atividades desenvolvidas na prática jurídica da UFS?”; “3- Para você, o que é a prática jurídica?”; “4- Há alguma relação entre o que se ensina em sala de aula nas disciplinas “teóricas” e o que se pratica no Fórum?”; “5- Qual o maior aprendizado que você extrai para sua formação?”; “6- Se fosse possível, o que você melhoraria na prática jurídica?”; “7- Com a prática jurídica você se sente apta/o a atuar profissionalmente?”.

não fora ofertado o estágio de prática jurídica civil I. Por outro lado, também não se considerou possível buscar estudantes que já tinham passado pela prática há algum tempo, devido à dificuldade de acessá-los.

Para além, é relevante o fato de que as atividades no Fórum passaram por momentos interruptos de funcionamento, com último reinício apenas em 2013. Como não foi o cerne da pesquisa a descoberta dos acontecimentos históricos da prática jurídica da Graduação em Direito, ela esteve restrita às dinâmicas contemporâneas de formação de estudantes de Direito.

Apesar de o enfoque do trabalho de campo ter sido a atuação estudantil – já que os estudantes são os protagonistas do processo educacional e, como ensina Mészáros (2006, p. 172), “A educação é uma questão inerentemente pessoal, interna; ninguém pode educar-nos sem nossa participação ativa no processo” –, conversas foram mantidas com professores e defensores, já que a prática jurídica funciona em convênio com a defensoria.

As observações de campo foram do tipo participante, notadamente no que se refere à interação com os estudantes, dado que o pesquisador os acompanhou de perto e participou das atividades. O contato com os colegas ocorreu do modo mais natural possível, pautado na informalidade (tanto na linguagem quanto na postura), mas sem invadir a esfera de autonomia deles. As visitas, por sua vez, aconteceram nos dias 18, 21 e 25 de novembro de 2014<sup>5</sup>.

Utilizou-se também a metodologia antropológica. O uso desse método foi inspirado no modelo pedagógico descrito por Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (1987), uma vez que, como dito, priorizou a atuação dos protagonistas da pesquisa, daqueles que constroem o fenômeno analisado, buscando pautar as descobertas a partir das experiências dos próprios atores. Assim, fincado numa relação horizontal com todos os

---

<sup>5</sup> As atividades no Fórum iniciaram numa turma no dia 11 de novembro e na outra no dia 14 de novembro. Já a partir de 19 de dezembro inicia-se o recesso forense. Desse modo, outras visitas seriam inviáveis de ser realizadas, dado o curto prazo designado para a realização da pesquisa. De qualquer maneira, não houve prejuízo à pesquisa, pois as informações foram complementadas sempre que necessário com consultas do investigador a colegas matriculados na prática, além de se tratar de uma realidade conhecida e por ele vivenciada.

participantes e com especial enfoque para a atuação estudantil, realizou-se uma pesquisa em contato direto com os participantes da dinâmica estudada, compreendendo suas ações e interações como parte de uma realidade com modo de operar próprio.

Feitas tais considerações, resta esclarecer que, neste artigo, apenas algumas partes da pesquisa empírica foram utilizadas, notadamente as analisadas sob o enfoque da alienação. Com isso, construiu-se este texto em três etapas. Na primeira, apresentou-se o que se compreende por educação em paralelo à atual realidade do sistema educacional, com atenção prioritária para o nível superior de ensino, ao passo em que se apresentou sua possível relação com a alienação. Na sequência, o problema da alienação foi confrontado com a racionalidade do direito vigente e com o ensino jurídico. Por fim, foram trazidas considerações quanto à pesquisa de campo já apresentada.

### **1. Educação, universidade e alienação**

Falar em educação nunca foi tarefa fácil. Educar, ensinar, orientar, facilitar. Eis alguns exemplos de verbos utilizados em diferentes contextos (ou mesmo como sinônimos) para significar o ato de viabilizar o acesso a informações/conhecimentos. Porém, neste estudo, não é qualquer acúmulo informacional que é considerado como atributo da educação, mesmo que se dê no âmbito de organizações estabelecidas formalmente para esse fim específico. O comando constitucional pretensamente orientador de ações sobre a matéria anuncia uma compreensão específica de educação, a qual se adota neste trabalho. Eis o texto da Constituição da República (BRASIL, 1988, art. 205):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (destacou-se)

Pelo comando constitucional, a educação digna desse nome seria a que Paulo Freire (1987) qualifica como libertadora ou emancipatória. Contudo, os processos de alienação possíveis (ou prováveis) dentro das diferentes práticas institucionais apontam a existência de um outro tipo de relação educacional. Trata-se da educação “bancária”. Com este modelo, estudantes e sujeitos em geral ocupam o papel específico de adaptação ao sistema, da mera assimilação, na medida em que, cada vez mais, perdem a capacidade de questionar, criticar e refletir. São mantenedores do status quo e o mero acúmulo de dados completa o ciclo “educacional” a que estão submetidos:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos nos arquivamentos dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 34)

Em sentido contrário, a educação emancipatória tem por pressuposto a problematização e o desenvolvimento da capacidade crítica do ser humano. O sujeito passa a ser compreendido enquanto agente transformador que interage com o mundo e com os demais sujeitos. Para o mesmo pensador supracitado:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p. 39)

Como se vê, na lógica problematizadora, o objeto a ser conhecido não consubstancia um fim em si mesmo. É meio da ação cognoscente, que tem nos sujeitos do conhecimento o ponto central da produção de determinado saber. Assim, o mero acúmulo de informações não pode constituir uma relação educativa que objetive a formação de um ser transformador da realidade (e não mero reproduzidor), emancipado e autônomo. Isso porque, segundo Morin, acumular “conhecimento” não constitui uma cabeça bem-feita, mas sim uma bem-cheia. Disse ele:

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2003, p.21)

Nessa perspectiva, pois, não é vista com bons olhos a formação de uma “cabeça bem-cheia”. A “cabeça bem-feita” é que pode traduzir o objetivo real da educação em seu sentido legítimo, possibilitando o indivíduo a se enxergar como parte de uma realidade, influenciar nos rumos de sua história e nas decisões cotidianas, e não apenas se assujeitar às imposições tendentes à preservação das tramas sociais hegemônicas, ou, em outras palavras, ao acúmulo de poder e reforço da exploração.

Ao estar submetido a uma educação preocupada primordialmente com a quantidade de dados (ou técnicas), o ser humano passa a integrar um ciclo de alienação. Dentro dessa lógica (alienatória) de pensamento, científico é aquilo que é quantificável e padronizável, ou, em outras palavras, que pode ser tornado coisa. Por conseguinte, o conhecimento não é fruto da interação entre as pessoas, mas sim do contato com um objeto, mesmo que se trate de um fenômeno humano ou social. Nessa racionalidade, o próprio ato de conhecer certo fenômeno e integrar um contexto educativo só pode ser pensado cientificamente se for objetificado, tornado coisa desvinculada da



vontade humana. Há, enfim, segregação entre o homem e sua realidade, entre a ação humana e a reflexão sobre ela produzida.

Esse fazer “científico” está intimamente relacionado à racionalidade positivista. Leandro Konder aponta a alienação como resultado da separação procedida segundo tal parâmetro de cientificidade:

A metodologia positivista leva a só considerar científica a atitude que encara o homem como uma coisa, como um objeto igual a qualquer outro, quando submetido à observação do cientista. Ora, o homem exatamente nunca é uma coisa. E o drama do homem alienado consiste precisamente em que ele, sem deixar de ser homem, se veja reduzido à condição de coisa, isto é, se veja reificado. (KONDER, 2009, p. 112)

A partir da reificação do homem, como parte de um processo alienatório, a educação assume papéis bastante particulares. Nas palavras de Mészáros (2006, p. 275), “A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”. Por isso, informações que permitam a inserção no mercado e/ou o exercício do controle político é que vão importar para a manutenção do sistema. Frise-se que o objetivo desse “educar” é antes fornecer certo tipo de informação que instrumentalize o homem como ferramenta do sistema de produção do que lhe proporcionar meios para pensar o mundo, refleti-lo, relacionar-se com ele individual e coletivamente, enfim, emancipar-se.

Como não podia deixar de ser, é nesse ponto que a Universidade passa a elemento central da estrutura “educativa” institucionalizada. Enquanto porta de entrada no mercado de trabalho, universidades passam a assumir o papel de preparadoras/adaptadoras de pessoas a uma realidade socioeconômica pré-estabelecida. O mercado se torna regente imediato da definição de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes universitários e de conhecimentos a serem produzidos pela academia. Para Aguiar:

A moda atual é a de condicionar as finalidades das universidades a supostas demandas de mercado. Assim, as pesquisas devem atender às demandas de empresas; os cursos devem ser montados para atender às questões empresariais e as tecnologias devem ser criadas para aumentar a produtividade e lucratividade das empresas, reproduzindo a crença de que o mercado é o grande novo deus que regula a vida social e atrelando as instituições a interesses que muitas vezes colidem com os interesses da sociedade como um todo, dos empobrecidos, dos espoliados e de todos aqueles que não têm possibilidades de vida e de direitos dentro da ordem instituída. (AGUIAR, 2004, p. 174)

Pelas premissas até aqui aduzidas, o sistema de educação formal estabelecido não está comprometido com a formação de pessoas autônomas e capazes de criar e recriar a história. Formam-se técnicos que, alienados, servem de força de expansão da sociedade capitalista.

A esta altura, é salutar buscar clareza a respeito de que alienação se está falando. É na teoria marxiana que se encontra o delineamento dessa categoria, notadamente na abordagem feita sobre o trabalho estranhado. Marx afirma que

O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (Gegenstand) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (sachlich), é a objetivação (Vergegenständlichung) do trabalho. A efetivação do trabalho (Verwirklichung) é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (Entwirklichung) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (Entfremdung), como alienação (Entausserung).

[...] Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. (MARX, 2004, p. 80-81)

Com o ensinamento destacado, é possível compreender que a alienação é a coisificação do homem, sua integração ao mundo como mercadoria e a separação entre seu ser enquanto trabalhador do resultado de sua produção. É, por essa teoria, a perda do objeto e imediata servidão a ele,

na medida em que, ao desvincular-se do produto de seu trabalho, o indivíduo é a ele submisso, é dele dependente, pois o que importa ao mercado é o objeto em si, que ganha valor próprio e valora a ação do trabalhador.

Apesar de, inicialmente, a alienação estar circunscrita à relação entre o trabalhador e o capital, seu conceito foi ampliado para outros campos de interação humana, deixando de se vincular exclusivamente ao trabalho/produção mercantil. A fragmentação das ações e interações humanas, em qualquer aspecto humano-social, podem revelar práticas alienantes. Isso porque “A industrialização capitalista leva a alienação inerente ao sistema da propriedade privada a toda parte, aos mais diversos níveis da atividade social humana” (KONDER, 2009, p. 129).

No campo da educação, separações entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, professor e aluno (aquele sendo visto como detentor exclusivo do conhecimento e esse como receptor), dentre outras, são aspectos que marcam a alienação. Segundo Konder,

A separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual cava um abismo entre a teoria e a prática, provocando o exílio da teoria para fora da prática e instaurando formas de atividade das quais a teoria tinha necessariamente de estar banida. De dois aspectos de uma mesma realidade – a práxis humana – a teoria e a prática passam a ser duas realidades independentes, capazes de se estranhar reciprocamente.

[...]

A consciência divorciada da prática marca, no homem, a alienação. (KONDER, 2009, p. 65)

É assim que, ao reforçar ou garantir a não tomada de consciência do homem a respeito de sua própria prática cotidiana, o atual sistema de educação se faz alienante. Para isso, lança-se mão de alguns artifícios, dentre os quais está a construção de hierarquia na busca pelo conhecimento.

Nas salas de aula, há um ser que impõe o tipo, a forma e o nível de saber a ser depositado nos estudantes. Estes são presumidos impotentes, que nada ou pouco sabem, não estando aptos a pensar sobre as questões, mas apenas a assimilar conteúdos. Cria-se uma antinomia entre educadores e educandos, em que o educador é “Sempre o que sabe, enquanto os educandos

serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 1987, p. 34). Assim, garante-se a intangibilidade das ideologias que devem ser reproduzidas para a manutenção da estrutura social e se criam verdades absolutas.

Acrescente-se aí o fato de que a educação é, por si mesma, uma mercadoria. Grandes grupos econômicos oferecem-na como serviço e lucram altas cifras com isso. Ao analisar dados nacionais e globais, Sousa Santos (2010, p. 32) afirma que “A transformação da educação superior numa mercadoria educacional é um objetivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a transnacionalização desse mercado atualmente em curso”. Segundo ele, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, especialmente no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS), têm incentivado a mercantilização da educação superior, de forma que, caso suas diretrizes sejam efetivadas, ocorrerá “O fim da educação como bem público” (SANTOS, 2010, p. 36).

Esse processo de expansão de uma mercadoria educacional também contribui para a alienação, uma vez que estudantes passam à condição de consumidores. Consomem um produto (conhecimento) que deveriam construir criticamente. Ao mesmo tempo, esse consumo os coisifica, pois os torna alvo do depósito de informações e, como já dito, segrega a ação do homem de sua tomada de consciência, inviabilizando a conexão entre teoria e prática. Logo, na lógica de mercado, o estudante é elemento essencial, que compra um produto perfeito e acabado, garantindo o lucro imediato, e perpetua a organização econômico-social tanto com sua força de trabalho a ela adaptada quanto com a preservação da ideologia base.

Automaticamente, a educação deixa transparecer seu poder de reprodução de práticas sociais. Colocada em condição de mercadoria, é vendida como a melhor possibilidade de ascensão social através da inserção no mercado de trabalho. Já na posição de qualificadora de mão-de-obra, oferece trabalhadores aptos a garantir o crescimento econômico. Por fim, dissemina o aparato ideológico justificador desse sistema.

A alienação que a educação provoca é, assim, mais gravosa que aquela verificada dentro do processo produtivo, chegando ao ponto de fazer

com que toda a sociedade pague para acessá-la e ser por ela alienada (enquanto na produção industrial/comercial há mínima retribuição salarial).

Em resumo, o modelo educacional capitalista gera aprendizagem de técnicas a serem usadas pelo mercado ou pelo estado mercantil, disponibilizando o trabalho humano e a própria educação como mercadorias.

O ensino do direito não foge a essa realidade. Pelo contrário, é forte expressão de um ciclo social alienatório, como se verá no tópico seguinte.

## 2. Direito e ensino jurídico

Antes mesmo de discutir o ensino jurídico, importa questionar sobre o tipo de informação que se pretende compartilhar através dele. Desse modo, é necessário delimitar o que se considera “direito” ou “ciência do direito” e a respectiva racionalidade dentro da qual opera.

A relação entre o ensino do direito e sua acepção científica dominante estão intimamente relacionadas. Para Lyra Filho:

O Direito Que se Ensina Errado pode entender-se, é claro, em, pelo menos, dois sentidos: como o ensino do direito em forma errada e como errada concepção do direito que se ensina. O primeiro se refere a um vício de metodologia; o segundo, à visão incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar.

No entanto, as duas permanecem vinculadas, uma vez que não se pode ensinar bem o direito errado; e o direito, que se entende mal, determina, com essa distorção, os defeitos de pedagogia.

[...]

É preciso chegar à fonte, e não às consequências. É preciso tentar convencer a todos – vocês mesmos e os meus colegas, professores – de que temos de repensar o ensino jurídico, a partir de sua base: o que é direito, para que se possa ensiná-lo? (LYRA FILHO, 1980, p. 5-6)

Então, pergunta-se: de que direito se fala, predominantemente, nas faculdades de direito?

Como “As Faculdades de Direito continuam, entretanto, como redutos de uma transmissão arcaica do saber jurídico, empreendida, quase

sempre, por profissionais bem sucedidos e indiferentes às modernas exigências pedagógicas e metodológicas” (WARAT; CUNHA, 1977, p. 53), a visão tradicional positivista do direito é a que se perpetua. Warat e Rosa Cardoso da Cunha oferecem uma percepção sobre o assunto:

Professores e alunos precisam juntos discutir as razões que motivaram, na área jurídica, a produção de discursos substancializados e dogmáticos, ou de discursos metafísicos, como passo indispensável ao reencontro de um caminho que conduza os estudantes a uma formação e aprendizagem efetiva. As Faculdades de Direito devem deixar de ser centros de transmissão de informação para dedicarem-se, prioritariamente, à formação da personalidade do aluno, do advogado, do jurista, de sujeitos que saibam reagir frente aos estímulos do meio socioeconômico. (WARAT; CUNHA, 1977, p. 60-61)

Em outra parte, Rosa Cardoso arremata:

O Direito cumpre assim a missão de transmitir uma imagem de neutralidade e descompromisso com o ideológico. Necessita apresentar os valores que conformam seus princípios, suas regras e sua dogmática como interesses racionais, universais e eficazes. [...]

De outra parte, necessita o sistema jurídico adormecer a consciência crítica dos setores sociais marginalizados no gozo de específicos direitos subjetivos. [...] Recorrendo a falácias de autoridade, isto é, respaldando-se em argumentos como a opinião dos doutores, a tradição, as garantias formais que supostamente tutelam os cidadãos de forma igualitária, este sistema impede juízos críticos da comunidade em relação às normas que o conformam. Ou permite tais juízos, catalogados como dissidentes e excepcionais, mas impede que a crítica converta-se em práticas materiais. (WARAT; CUNHA, 1977, p. 72)

Pelos excertos destacados, extrai-se a percepção de que o direito hegemonizado socialmente é o de cunho dogmático, formalista e metafísico. A pretexto de neutralidade e apego à razão, desempodera as pessoas, universaliza valores e garante o controle social pelo grupo que determina o direito legislado. Assim, a identificação entre direito e lei sobressai, relegando-se o debate sobre legitimidade e a problematização das regras e princípios formalizados no ordenamento à marginalidade do pensamento dominante.

Nessa senda, é possível concluir que “Nas sociedades capitalistas, por exemplo, é natural que o direito funcione mesmo como um esquema de legalização dos interesses e valores da classe dirigente” (MACHADO, 2009, p. 36). Com isso, demarca-se o entendimento de que a concepção jurídica hegemônica é a normativo-positivista, a qual tenta afastar o fenômeno jurídico do seio social de que emerge, na mesma medida em que serve ao aparato ideológico de reprodução do atual estado de coisas político-econômico-social.

De partida, percebe-se o caráter alienatório do direito em si. Enquanto instrumento de conformação social, retira do homem seu poder de transformação e a possibilidade de plena integração político-social. Se o homem é um ser da polis e pertencer à polis pressupõe a participação política para a decisão sobre os rumos da comunidade, o impedimento do exercício dessa interação social é uma forma de alienação.

Noutras palavras, usar o direito para impedir juízos críticos é alienar o ser humano de sua realidade, pois é obstaculizada a tomada de decisões pelo homem em relação a sua própria vida através da imposição de uma ideologia, sendo esta apresentada como racionalmente intransponível. Igualmente, receber a crítica dissidente e excepcional para impedir sua conversão em práticas materiais também traduz posturas alienantes, devido à impossibilidade de comunicação entre reflexão e prática humanas. Com isso, o indivíduo se vê alienado do meio social, sendo dele instrumento ou mero elemento accidental, servo das estruturas que se perpetuam.

Resultado é o caráter alienatório do ensino superior do direito (ensino jurídico): por um lado, tem-se universidades e faculdades que, no geral, estão postas a serviço da manutenção do status quo; por outro, tem-se o direito, que também serve aos interesses de uma classe específica, garantindo o controle social e a preservação do sistema. Ambas poderosas ferramentas alienatórias, dificilmente culminariam com um ensino jurídico comprometido com a emancipação.

Com sua dupla alienação (a oriunda do direito e a do ensino), há ainda duas características que agravam o cenário do ensino jurídico. A primeira já foi de certa forma comentada: trata-se do despreparo dos professores (com

gratas exceções), que em geral são profissionais da prática judiciária despreocupados com questões didático-pedagógicas. A segunda diz respeito à notável proliferação de cursos de direito pelo país.

Primeiramente, as dificuldades pedagógicas levam ao agravamento dos problemas com a hierarquia entre professor e estudante. Se nas escolas e faculdades em geral essa questão é tormentosa, nos cursos de direito a problemática é acentuada. Alguns docentes ocupam cargos de poder na organização estatal e transferem para a sala de aula a hierarquia dos tribunais, centrando neles mesmos toda a aula e a detenção do conhecimento, o que faz com que a autoridade seja mais evidente. Afirma-se, assim, que:

Outra questão a se considerar em tema de ensino superior é o autoritarismo didático que sempre caracterizou e caracteriza ainda o ensino jurídico, quer porque reproduz apenas a ideia de direito que mais convém à previsão política das classes superiores e do mercado, quer porque o saber transmite-se por meio da aula-conferência com a metodologia centrada no professor que preside o “lugar da fala”, sem maiores questionamentos críticos e com pouca participação dialógica dos estudantes no processo de aprendizagem. Por isso que é mesmo importante perceber o quanto a produção intelectual do mestre, como acontece em regra no campo das ciências sociais, significa também uma técnica de poder, na medida em que essa produção científica reproduz simbolicamente, e sem nenhuma crítica, os esquemas de organização social vigente. (MACHADO, 2009, p. 91)

Mais adiante, conclui:

Tal prática pedagógica, em muitos casos levada a efeito por professores sem preparo didático e científico, entroniza o racionalismo dogmático como ideologia jurídica oficial e expulsa da cátedra jurídica todo tipo de abordagem crítico-didática estimulada pelo meio social conflitivo e em constante mudança aonde vai se operar o saber/fazer jurídico. (MACHADO, 2009, p. 128)

Esse despreparo dos professores torna as “escolas de direito” monótonas, repetitivas, reprodutoras, conservadoras, alheias às demandas, isoladas da localidade etc. (AGUIAR, 2004, p. 179-185). Por conseguinte, o



corpo estudantil se afasta da dinâmica de ensino-aprendizagem, funcionando como depósito, de forma a consolidar a típica “educação bancária”.

No aspecto da proliferação de cursos, há políticas de expansão universitária desordenada (que atingiu seu ápice com o programa “REUNI”), em que cursos de Direito foram abertos em todo o Brasil de forma descontrolada. Em 2013, contava-se com cerca de 1.200 (mil e duzentos) cursos e aproximadamente 800.000 (oitocentas mil) matrículas (MEC/BRASIL, 2013). Entre 2001 e 2011, por exemplo, saiu-se de 505 para 1.121 cursos (TAGLIAVINI, 2013, p. 21), em um aumento superior a 120%.

A notoriedade, o status e o espaço de poder que o profissional da área pode angariar parecem atrair a atenção de vasta camada da população. Além disso, o custo de manutenção dos cursos, em uma lógica de sucateamento da educação, é baixo<sup>6</sup>, pois passa a exigir apenas a contratação de “operadores jurídicos” dispostos a lecionar (dispensando dispêndio com materiais ou instrumentos para exercícios práticos). Em contrapartida, há liberdade para cobrar mensalidades caríssimas<sup>7</sup>. Assim, não faltam instituições ávidas por inaugurar cursos de Direito, de modo que, em 2009, em torno de 88% deles eram oferecidos por entes privados (TAGLIAVINI, 2013, p. 25).

Esses dados informam a mercantilização quase irrestrita sofrida pela educação jurídica. Tal fato, consoante aduzido no tópico precedente, tornam o estudante, ao mesmo tempo, consumidor e mercadoria, reforçando o processo alienatório a que se submete. Para aprofundar a análise, passa-se a apontar elementos de uma educação precarizada verificados em dinâmicas concretas do curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe, como será visto no item a seguir.

---

<sup>6</sup> O “baixo custo” referido deve ser entendido no âmbito de comparação entre o curso de Direito e outros cursos que demandam laboratório e/ou materiais específicos para seu funcionamento.

<sup>7</sup> Em 2013, por exemplo, a mensalidade no curso de Direito diurno na PUC-Rio custava R\$ 2.388,00 (dois mil trezentos e oitenta e oito reais), conforme publicação da própria instituição em seu sítio eletrônico. Há, porém, informação não oficial de que a “Escola de Direito de São Paulo” (Direito GV) estava com mensalidade, no ano de 2014, de mais de quatro mil reais, conforme publicado no portal “Money guru”.

### 3. O estágio curricular de prática jurídica civil da Universidade Federal de Sergipe

Exemplo do papel alienante desempenhado pelo ensino jurídico pode ser extraído de pesquisa empírica construída no âmbito do Estágio Curricular de Prática Jurídica Civil do curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe. Essa investigação se realizou no Fórum Professor Gonçalo Rollemberg Leite (situado dentro do campus), onde funciona o Núcleo de Prática Jurídica - NPJ.

O Núcleo, através de convênio institucional, está intimamente ligado à Defensoria Pública instalada no Fórum e disponibiliza estudantes para o exercício de atribuições próprias do órgão defensorial, segundo as necessidades e interesses deste. Estagiários devem cumprir as tarefas designadas pelo defensor responsável pelo atendimento de pessoas interessadas em propor nova ação. Seguem, assim, a divisão interna de trabalho da Defensoria, visto que ela apresenta separação entre a confecção da exordial (com defensor específico para isso) e a realização dos demais atos processuais (contestação, manifestações em geral, recursos etc.), a serem desempenhados por outros defensores. Por isso, pela conveniência da Defensoria, os estudantes ficam restritos ao âmbito do atendimento ao público (ou aos “assistidos”) – atividade comumente chamada de “triagem” – e da produção de petições iniciais.

Desde já, o quadro enunciado informa que o processo educacional mantido nas práticas jurídicas apresenta incongruências. O vínculo de subordinação à defensoria e a limitação dos estudantes à sua demanda já podem ser identificados. Um sinal disso é o ponto de vista do defensor que participa das atividades do Núcleo de Prática Jurídica, segundo o qual, em suas palavras, “os estudantes são mão-de-obra” para a defensoria pública, o que tem feito os estagiários do NPJ perceberem essa lógica de trabalho da seguinte maneira:

Estudante 14

C.: E aí, diante disso, como você caracteriza, como você define a prática jurídica?

E.: Eu defino como uma prática jurídica débil. Deveria ser muito mais assim, como eu posso dizer, débil...eu já disse que era débil... Acho que deveria ser assim, uma coisa mais bem supervisionada, que você poderia tanto acompanhar, tudo bem, acompanhar com uma certa supervisão sim, que às vezes você também você pode dar uma prestação que não é que seja errada, mas poderia outra coisa mais simples, que poderia também causar menos prejuízo à parte. Talvez essa supervisão sim, poderia acontecer, mas acho assim, uma certa liberdade para criar, para fugir um pouco do padrão, muitas vezes... muitas vezes não. Acho que seria bem melhor para a parte do que você só seguir aquele padrão, você determinar aquilo ali, eu acho bem melhor para a parte e também para quem aprende. Assim, eu encaro a prática como uma via de mão-dupla, óbvio! Mas ela é muito importante mesmo para o estudante. Porque assim, é importante para a parte jurisdicionada? É, porque tem aquela jurisdição, aquele... Assim, cedo ou tarde ela teria aquilo, assim... é porque sabe que a defensoria, assim, tem muita demanda e tem muito pouca mão-de-obra para isso, mas aí vem o trabalho do estudante nesse sentido vai facilitar. Agora, para o estudante em si, é muito importante, assim, é ainda mais importante porque ele tem esse conhecimento prático que às vezes ela não consegue adquirir na vida prática dele, nessa vida de universidade. E assim, ele tem os estágios sempre, mas às vezes estagia em outros órgãos que não vê esse lado, essa visão ou até que veja essa visão, mas não da forma que é vista na defensoria.

Absorvendo a necessidade da defensoria e a forma como o defensor o enxerga, o estudante se percebe e se coloca na condição de mão-de-obra, pois, como é de conhecimento geral, a demanda elevada que chega à defensoria gera uma carga também elevada de trabalho. Nas observações de campo foi possível verificar a grande quantidade de pessoas (“assistidos”) que vão àquela defensoria, chegando-se ao ponto de, já no dia 18 de novembro de 2014, segundo dia de atividades de uma das duas turmas no NPJ, não haver mais distribuição de senhas para novos atendimentos para o ano de 2014. As listas de assistidos da defensoria para atendimento até o final do ano já estavam completas.

Do mesmo modo, em todas as visitas foi possível perceber que o atendimento das pessoas que buscam os serviços de assistência jurídica

ocupava todo o expediente do defensor<sup>8</sup>. Mesmo assim, esse profissional afirmou que aumenta o número de atendimentos para os dias de atividades do Núcleo, mostrando a utilidade dos estudantes para o cumprimento das tarefas da defensoria, pois no dia em que estão presentes, produzem todas as petições iniciais oriundas dos atendimentos realizados, livrando o defensor desse labor.

O defensor e a defensoria passam a ter uma (sobre)carga menor de trabalho enquanto há estudantes a seu serviço. Logo, passa-se a compor uma mão-de-obra no sentido produtivista do termo. Nesse toar, produtivismo pode ser entendido como a exacerbada valorização da quantidade produzida, ou seja, vinculação à ideia de que “quanto mais, melhor”, o que se afigura uma contradição, pois, em se tratando de atividade educativa, a qualidade deveria ser priorizada.

Alguns estudantes, durante as entrevistas, mostraram ter assimilado essa noção de que devem corresponder às necessidades da defensoria no que se refere a contribuir com a diminuição do volume de trabalho posto ao órgão:

Estudante 11

C.: Você prefere que modelo, nesse aspecto, o modelo de seu estágio ou modelo daqui do fórum?

E.: No modelo de que?

C.: Modelo de produção de peça, de você produzir, de você fazer a peça.

E.: Pra fazer a peça eu prefiro lá no estágio porque eu tenho livro, tenho mais tempo pra fazer e aqui no dia você tem que resolver tudo. Aí acabava que era mais corrido. No estágio eu tenho mais tempo (né?), pra fazer, só que eu entendo a necessidade da defensoria de uma maior agilidade. Não dá pra fazer a mesma coisa do estágio.

C.: Então, sob esse aspecto dessa... dessa... eu posso chamar de limitação da defensoria?

E.: Sim, porque são muitos casos.

C.: É... Como você enxerga esse convênio da prática especificamente com a defensoria?

E.: Eu acho bom porque a gente dava uma mãozinha boa lá, a gente ajudava bastante eles.

C.: Entendi.

<sup>8</sup> Na dinâmica em comento, o defensor acompanha todas as triagens realizadas por duplas ou trios de estudantes, enquanto os demais estagiários produzem as petições ou simplesmente aguardam sua vez.

E.: Ajudava mesmo, porque, olhe, fazia geralmente em dupla e ia o que? Umas dez pessoas, cinco duplas. Fazia o que? Uma peça e uma triagem cada.

C.: Entendi.

E.: E tinha gente até que fazia duas peças.

C.: Por dia?

E.: Sim.

C.: Mas você falou que acha bom...

E.: Pra defensoria, e, no caso, pra mim, né? (destacou-se)

Estudante 2

C.: No caso, você falou, nesse primeiro momento, que você pode observar como as pessoas se comportam no ambiente forense.

E.: É. Assim, a gente tem uma noção. Assim, ficava na cabeça que era uma coisa mais... é formal, mas eu pensava que era mais pomposo, assim, mas é muito “entra, vai, entra, vai”, parece tipo uma máquina, tipo, quanto mais coisa melhor, entre aspas.

C.: No caso, você está relatando que tipo de atividade?

E.: Tanto na defensoria, como a gente teve contato com o defensor atendendo as pessoas, como nas audiências cíveis, tanto no juizado quanto no procedimento ordinário mesmo, você percebe que, além, assim, de eles terem uma preocupação de atenderem as pessoas, mas tem uma questão de quantidade, de tentar atender à demanda.

C.: Que demanda seria essa?

E.: A demanda da população, né? Tanto, na defensoria, da parte carente da população, e, nas varas, das pessoas que procuram o Judiciário.

(...)

C.: Você acha que aquelas peças elas são peças aptas a resolver a questão?

E.: Eu acho que depende do problema. Acho que às vezes deixa a desejar. Não tanto por falha do profissional que está ali, mas por causa do volume que chega.

C.: Você está mencionando várias vezes a questão de quantidade e a questão de volume. Isso é uma preocupação sua, é uma preocupação da prática, é uma preocupação da defensoria...de quem é essa preocupação?

E.: Eu acho que não é só minha, é da defensoria como um todo, porque... o que me chamou a atenção, porque a gente tinha um horário para estar ali e nesse horário não dava, porque era tanta gente na fila, tanta gente marcada para fazer triagem, para fazer peça, e que, mesmo com a ajuda da gente como estagiário, não dava conta. Tinha vezes que a pessoa tinha que remarcar, tinha vezes que faltava coisa e pessoa ficava sem a devida orientação.

Assim, ao se internalizar a preocupação da defensoria com o volume de questões a serem resolvidas, a necessidade de se promover uma formação crítica e reflexiva apta a capacitar profissionais e cidadãos emancipados tende a ser menosprezada em nome da suposta preocupação com a quantidade de

demandas, já que os estudantes parecem não representar mais que força de trabalho.

Há, nesse sentido, uma coisificação da atividade dos estudantes, na medida em que sua atuação só interessa enquanto útil às demandas da defensoria. Desenvolvem atividades mecânicas, conforme afirmado pelo estudante nº 2 (supra) ao dizer que “parece tipo uma máquina”. Torna-se um fazer objetificado (tornado objeto), pois avaliado por quantidade, tendo em vista que o número de relatórios que apresentar<sup>9</sup> ao final do semestre será o primordial para a nota. Então, a presença do estudante naquele meio não tem papel determinado pelas necessidades de um processo educacional que vise ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Os estagiários submetidos a tal realidade aparentam estar tão desvinculados de seus fazeres na prática jurídica que um deles chegou a afirmar que

a parte de produção de peça, as peças mesmo que eram passadas para a gente produzir para trazer em sala de aula, eu não lembro nem quais são as peças. Eu não lembro nem o que foi contado nelas. (...) Agora, se você me pedir para fazer uma petição inicial de qualquer coisa que seja de direito civil, como eu nunca estagiei com direito civil, eu não vou saber por onde começa. (estudante nº 6)

Além de sinalizar para um processo educativo alienante (e alienado) de perda da percepção do todo, o estudante afirma ainda que o fato de nunca ter estagiado (em estágio não obrigatório) com direito civil motiva sua incapacidade para peticionar em demandas cíveis. É possível concluir que até para a assimilação de técnicas formais de postulação o Núcleo não é suficiente, o que pode ser justificado pela forma de peticionamento.

Há a fragmentação da atividade, seja porque os estudantes não vão além da inicial e, depois de entrega-la pronta ao defensor, não sabem os

<sup>9</sup> A avaliação é feita pelos professores a partir da análise de relatórios a serem preenchidos a cada dia de atendimento. Nesses relatórios, os estudantes basicamente descrevem, em até cinco linhas, o atendimento feito e, em mais cinco linhas, a peça confeccionada, apontando também a experiência adquirida e, eventualmente, as dificuldades encontradas.

rumos da ação, seja porque, em uma única manhã, precisam resolver pelo menos um caso, ou seja, atendem o assistido, coletam documentos e “elaboram” a petição em poucas horas. Para isso, pautam o peticionamento em modelos disponibilizados pela Defensoria.

Compreende-se desse procedimento a inviabilidade de o estudante ter um trabalho racional e completo (visto que os fazeres são mecânicos e fragmentados), em que seja possível dedicar reflexões sobre as relações sociais emergentes dos problemas das pessoas assistidas<sup>10</sup>. Sequer problematizam qual seria a melhor solução jurídico-formal.

É possível afirmar que as petições são fabricadas<sup>11</sup> a partir de modelos. Esses modelos são peças prontas referentes a casos análogos diante dos quais os estudantes terão a preocupação de promover algumas adequações, especialmente na contextualização fática. A abordagem legal e jurisprudencial pouco ou em nada é alterada e fazê-lo parece ser um ato de ousadia de alguns estudantes mais preocupados com a qualidade do trabalho.

Houve um estudante que chegou a declarar que sequer lia a “fundamentação jurídica”. Diz ele: “o que a gente alterava era a situação fática, que ia variar conforme cada caso, mas o direito, a parte do direito na peça, eu confesso que eu nem lia, nem minha colega lia a parte do direito” (estudante 9). Essa fundamentação, ou essa “parte do direito”, é a abordagem genérica quanto aos dispositivos legais aplicáveis a demandas de determinada natureza com eventuais precedentes incluídos pelo defensor.

É prudente ter a consciência de que estudantes expostos a uma dinâmica de ensino em que não há estímulo para reflexão, propor modelos a partir dos quais, em tempo reduzido, uma petição inicial deve ser fabricada é uma efetiva limitação da possibilidade de construção criativa. Nesse sentido,

---

<sup>10</sup> Essa perspectiva seria importante porque apta a viabilizar uma educação emancipatória tanto de estudantes quanto de “assistidos”, em que ambos poderiam, em uma relação horizontal, descobrir em conjunto melhores soluções para os conflitos, esses a partir de conhecimentos populares e aqueles buscando aprofundar-se em saberes teóricos (mas necessariamente ligados à perspectiva prática), com vistas a lidar com as causas sociais dos conflitos, não só com suas consequências e implicações judiciais.

<sup>11</sup> Esse parece ser o termo mais adequado para a produção de petições no NPJ, considerando a já retratada lógica mecânica e produtivista própria de uma produção industrial taylorista. Por isso, a associação da (re)produção de peças baseadas em modelos a uma fabricação industrial voltada para esse modo de produção parece pertinente.

muitos estudantes declararam não se sentirem livres para escrever nem para pensar e com pouca autonomia para atuar no Núcleo:

Estudante 10

C.: E aí, nesse caso...

E.: Ou seja, é como se você não tivesse liberdade para escrever. Você não tem liberdade para escrever. Você não tem liberdade para pensar. Ali te mostram como se faz tecnicamente. Certo. Se for para introduzir um aluno que não tem experiência nenhuma, está válido. Agora, para dar liberdade de pensamento para o estudante de direito que quer pensar, que quer produzir, ter liberdade de pensamento... não, não... nesse momento da disciplina I, prática jurídica civil I, não, não, não visualizei. Mas, talvez, eu esteja sendo exigente demais com isso, né? Até porque a disciplina é prática jurídica civil I. Para alunos que não têm experiência, que têm uma idade de 19, 20, 22 anos e não tiveram experiência com nenhuma peça, é legal que vejam um modelo. Agora o negócio é que com o tempo... há um detalhe: que não é um dia só; são vários dias. Então, talvez, você pudesse ter uma liberdade maior para o aluno poder escrever.

(...)

E.: Da responsabilidade objetiva do Estado.

C.: Certo.

E.: Por parte do Estado com relação ao médico, né?

C.: Certo.

E.: E a menina, que inclusive a menina tinha que tomar remédios, havia uma necessidade de uma liminar ali.

C.: Certo.

E.: E aí eu estava pensando, estava discutindo com ela sobre já abrir um campo, já pedir a liminar ali e ela já estava pensando por outro caminho. Aí a gente não teve muita liberdade. Ela disse: “não. Deixa que depois eu levo e termino esse.”.

C.: Então, você nem sabe...

E.: A gente não pode, a gente não pode nem...

C.: Nem sabe no que deu.

E.: Não sei. Para falar a verdade, eu só sei que eu fazia lá eram peças de procedimento. Peças de pensar e que dá liberdade, que a gente precisa estudar para concluir a peça, isso ainda não foi proporcionado. Pelo menos para mim.

(...)

E.: (...)O que eu quero dizer é que algo só técnico, operacional... é preciso uma liberdade maior... que o aluno pesquise, que tenha, que se, que, que o professor estimule a pesquisa do aluno para a produção da peça. Que ele não fique ali, só faça “ctrl+c, ctrl+v”, mude o nome das partes e vá embora. Que se for só isso, não há necessidade de eu ir para o Fórum. Pelo menos eu. (destacou-se)

Estudante 15

E.: (...)Eu, na verdade, quando imaginei a triagem em um estágio de prática jurídica, eu imaginei o que? Que os estagiários fariam a



própria triagem e que, somente se houvesse alguma dúvida, eles, estagiários responsáveis pela triagem, procurariam pelo defensor, procurariam pelo professor, e o defensor e o professor estariam ali, olhe, caso precisasse suscitar alguma questão relevante para o caso que não tivesse sido suscitada pelo estagiário, ou seja, quem estaria na frente seriam os estagiários e não é isso que ocorre aqui. (...). Então, na verdade, quando eu imaginei um estágio supervisionado, eu imagino o que? Os estagiário à frente e os supervisores logo atrás, para caso os estagiários precisem de assistência. Foi isso que eu imaginei, mas não é isso que ocorre aqui. Eu percebo aqui que muito mais o que? Pegando pela mãozinha e conduzindo. Tanto a triagem quanto a preparação das peças. Tudo aqui. Não foi isso que eu imaginei. Meu estágio não obrigatório é muito diferente. Eu tenho autonomia e eu procuro o promotor titular, o analista que o assessora, sempre que eu preciso de alguma assistência e é isto que, a meu ver, deveria acontecer aqui, mas não ocorre [...].

Chegou-se ao ponto em que, de acordo com o relato do estudante nº 10, o professor não deixou que ele concluísse a petição, por se tratar de um caso tido como mais difícil, e levou para finalizar posteriormente, retirando do estagiário qualquer possibilidade de pensar e criar sua própria petição. Isso pode demonstrar ou inferiorização do estudante (que não teria aptidão para encontrar soluções para o caso), ou preocupação diante da possibilidade de quebra da lógica produtivista (já que levaria mais tempo para confeccionar a peça), ou as duas coisas. Visualiza-se, pois, uma alienação que inviabiliza o ir além das funções mecânicas ordinárias, separando, de um lado, o “educador”, que sabe e pode desempenhar a atividade, e, de outro, o estudante, que não sabe e não pode desenvolvê-la, em processo alienante descrito por Freire nos termos antes mencionados.

E na medida em que alguns estudantes questionam a falta de liberdade, o estudante nº 15 reivindica autonomia, ao se sentir “conduzido”, guiado. Diz ser autônomo em seu estágio não obrigatório no Ministério Público (veja-se a referência que faz ao promotor). Contudo, ao idealizar um fazer formal em um estágio institucional provavelmente preso ao dogma, parece apontar um desligamento entre o pensamento dogmático vivenciado no cotidiano forense e sua atuação na prática jurídica curricular do NPJ.

Desse modo, estudantes parecem reivindicar uma “autonomia” limitada às barreiras do legalismo, presa ao Ordenamento Jurídico e a suas complexidades enquanto direito institucionalizado. Gostariam de desenvolver “peças que deem liberdade, que precisem estudar para concluí-las”, provavelmente sinalizando a concepção limitada e excludente do fenômeno jurídico, pois, ao que tudo indica, a liberdade para pensar e estudar estaria adstrita ao dogma<sup>12</sup>, desconsiderando o direito enquanto fenômeno social e esquecendo que a lei é apenas mais um elemento a integrá-lo.

Nessa perspectiva, vê-se a atuação de autômatos, profissionais aptos tão somente a realizar tarefas secundárias, identificadas pelo estudante como “peças de procedimento”. Contudo, superar esse grau de alienação para atingir outro que melhor inserisse os estudantes na dinâmica judiciária já (im)posta parece ser, intencionalmente ou não, a pretensão estudantil.

No que se refere à fabricação de peças em si, ousa-se dizer que o que os estudantes constroem não é uma petição, mas uma nota a ser aposta no currículo como elemento necessário à obtenção da graduação. Sua atividade não é parte de seu ser-humano-em-formação, mas objetificada como um fazer externo a si, determinado por exigências pré-estabelecidas. A moeda de troca é a nota e a posterior diplomação, com vistas a se inserirem profissionalmente como “operadores do direito”.

Há percepções estudantis a anunciar o grau do processo alienante narrado:

Estudante 8

E.: [...] Essa questão do tempo ela é crucial, porque eu vejo que o ideal seria nós estarmos aqui duas vezes por semana, para acompanhar, ver o retorno daquele mesmo cliente que você veio a atender, qual é a demanda dele agora... porque às vezes você atender só uma vez, você tem conhecimento do problema pontual da pessoa, mas o que aconteceu depois, o desdobramento daquilo, você não tem noção mais nenhuma. Não lhe é veiculado. Você não tem conhecimento daquilo mais. E acaba você meio que se perdendo ou ficando só especializado em

<sup>12</sup> Dogma é aqui entendido nos termos de Lyra Filho (1980), em “Para um direito sem dogmas”, para quem o direito se confunde com a lei e o Estado detém o monopólio da atividade jurígena. Esse direito, enquanto expressão emanada do estado, seria inquestionável, já que se trata de disposição legal.

uma coisa. Você não sabe o que é que aconteceu depois em relação ao caso dela, como foi a audiência dela... a gente não vai à audiência. [...]

Outros depoimentos poderiam ser colacionados, visto que todos os estudantes apontam algum grau de insuficiência no NPJ. A escolha do trecho em destaque se deu por representar o discurso predominante.

O estudante nº 8 mostra que sua desinformação, como parte da alienação, atinge o ponto de, tal qual quase todos os colegas, não saber o destino da petição que produz, segregado que está do produto de sua ação. Transparece o caráter fragmentado (MÉSZÁROS, 2006) de uma prática alienante. O que se extrai, enfim, são percepções dos estudantes de que não são sujeitos ativos da ação curricular de que fazem parte.

Essa ação pedagógica de prática jurídica gera, pois, uma educação baseada em reprodução sistemática e acrítica da cultura jurídica dominante, que é “Limitada ao espaço judicial, com linguagem, trejeitos, ritos e liturgias constituídos dentro do espectro do direito como lei e do estado como única fonte jurígena” (GÓES JÚNIOR, p. 171). Em paralelo, coisifica estudantes, dissocia teoria e prática, instrumentaliza as atividades curriculares em benefício da defensoria e retira dos estagiários a possibilidade de compreender as atividades acadêmicas a que estão submetidos.

Assim, foi possível verificar empiricamente que o curso de Direito investigado, em seu estágio curricular de prática jurídica civil, repete a sistemática geral de ensino alienante há muito tempo percebida por estudiosos do assunto, mesmo que não sob o rótulo da alienação.

### **Considerações finais**

Vive-se um tempo em que tudo é mercantilizado, mesmo os meios mais aptos a emancipar o ser humano e a construir uma sociedade melhor, como é o caso da educação. Por esse motivo, educar, em vez de traduzir desenvolvimento da pessoa, induz a posturas de manutenção do sistema social de exclusão vigente.

Insculpida a lógica da educação bancária, estudantes passam a ser coisificados enquanto alvo da reprodução da ideologia hegemônica. Logo, são alienados do próprio fazer educacional bem como da possibilidade de participação social ativa.

Para tanto, as Universidades são transformadas em preparadoras de mão-de-obra para o mercado. Reflexão, produção de conhecimento científico e transformação social logo viram falácias ou simbologias retóricas constantes em diretrizes do ensino superior. Ao mesmo tempo, os cursos de ensino superior, vistos como prestação de serviço, tornam-se mercadoria de grande valia para a economia global.

No mesmo sentido atua o direito. Em sua racionalidade normativo-positivista (que é a que prepondera), serve apenas para respaldar a ordem político-econômica das sociedades capitalistas e conformar, através do controle social, as condutas dos indivíduos aos interesses das classes que dominam a atividade legiferante.

No caso do ensino jurídico, com a soma de duas forças alienatórias (a educação e o direito), o resultado parece que dificilmente poderá se distanciar da alienação. O cenário em que se insere é ainda agravado. O curso de direito foi um dos que mais sofreu com a expansão universitária descontrolada e seus professores são, muitas vezes, pedagogicamente despreparados.

Já a pesquisa de campo demonstrou concretamente um dado processo alienatório. Ao se analisar a dinâmica do estágio de prática jurídica da UFS, percebeu-se que os estudantes são tratados como mão-de-obra e devem cumprir demandas de produção da defensoria pública.

Alienar os estudantes e fazê-los pessoas que não sabem em detrimento daquelas que sabem foi ato percebido no NPJ do curso investigado. Identificou-se o assujeitamento estudantil em atividades absolutamente controladas por outras pessoas e diante das quais sequer conseguem ter uma visão do todo, contrariando o caminho em direção ao conhecimento crítico e a possibilidade de emancipação do educando.

Percebeu-se, enfim, que os estudantes participam da prática jurídica para reproduzirem a cultura jurídica dominante, mesmo que, ante as

deficiências da atividade, estejam sendo preparados apenas para tarefas secundárias. Em efetiva alienação, a tarefa curricular, conforme destacado anteriormente, retira dos estagiários a possibilidade de compreender as atividades acadêmicas a que estão submetidos e de, depois de graduados, buscarem uma atuação divergente da perspectiva consolidada de judicialização do direito.

Com tudo isso, de diferentes formas e variados graus, é possível concluir que o ensino jurídico no Brasil em grande medida é alienatório, devido a fatores diversos, alguns dos quais escaparam a este estudo, como é o caso da “oabtização” (e direcionamento a provas de concurso) do ensino jurídico, pois demandariam novas e extensas análises a serem realizadas futuramente.

### Referências bibliográficas

AGUIAR, Roberto A. R. de. Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2014.

CAMASMIE, Amanda. Os preços de 20 faculdades de Direito em São Paulo e Rio de Janeiro. Money guru, São Paulo, 03 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.moneyguru.com.br/meu-bolso/os-precos-de-mais-de-20-faculdades-de-direito-em-sp-e-rj/>>. Acesso em: 25 dez. 2014.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Ega, 1996.

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

GÓES JUNIOR, José Humberto de. (Des)Pensar a prática jurídica? In: OLIVEIRA, Assis da Costa; MOURA, Ana Paula Medeiros de; SANTOS, Julyanne Cristine B. de Macedo dos (Org.). *Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK*. Belém: Editora PROEX-UFPA, 2014.

KONDER, Leandro. *Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LIEDKE, Mônica Souza; SCHIOCCHET, T. O futuro dos Núcleos de Práticas Jurídicas nas universidades brasileiras: um passo no exercício dos direitos humanos em prol da cidadania. In: BENTES, Hilda Helena Soares; SALLES, Sérgio de Souza (Org.). *Mediação e Educação em Direitos Humanos*. 154. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012, v., p. 139-139. Disponível em: <<https://unisinos.academia.edu/TaysaSchiocchet>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado: sobre a reforma do ensino jurídico*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UNB, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. *Para um direito sem dogmas*. Porto Alegre: Fabris, 1980.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. A teoria da alienação em Marx. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC e OAB assinam acordo para aprimorar cursos de direito. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?view=article&catid=212%3Aeducacao%2%ADsuperior&id=18533%3Amecc%2%ADe%2%ADoab%2%ADassinam%2%ADacordo%2%ADpara%2%ADaprimorar%2%ADcursos%2%ADde%2%AD%E2%80%A61/2>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

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

PUC RIO DE JANEIRO. Vestibular 2014/manual do candidato. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/vestibular/201312/manual/valores.html>>. Acesso em: 25 dez. 2014.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. Por uma pedagogia da incerteza. Prisma Jurídico, n. 4, 2005, p. 49-60, Universidade Nove de Julho.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

STRECK, Lênio Luiz. Direito mastigado e literatura facilitada: agora vai! Revista eletrônica Consultor Jurídico, blog Senso Incomum, 8 mai. 2014. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-mai-08/senso-incomum-direito-mastigado-literatura-facilitada-agora>>. Acesso em: 9 mai. 2014.

TAGLIAVINI, João Virgílio. Aprender e Ensinar Direito: para além do direito que se ensina errado. São Carlos/SP: Edição do Autor, 2013.

WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. Ensino e saber jurídico.  
Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.