

VANESSA GNATA TAVARNARO

**REPRESENTAÇÕES DE JUSTIÇA DOS ALUNOS DO 5º ANO DO CURSO DE
DIREITO DA UEPG A PARTIR DA ANÁLISE DO SISTEMA DE COTAS RACIAIS**

PONTA GROSSA

2009

VANESSA GNATA TAVARNARO

**REPRESENTAÇÕES DE JUSTIÇA DOS ALUNOS DO 5º ANO DO CURSO DE
DIREITO DA UEPG A PARTIR DA ANÁLISE DO SISTEMA DE COTAS RACIAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE no curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. LUIS FERNANDO CERRI

PONTA GROSSA

2009

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

T231r	Tavarnaro, Vanessa Gnata Representações de justiça dos alunos do 5º. ano do curso de Direito da UEPG a partir da análise do sistema de cotas raciais. / Vanessa Gnata Tavarnaro. Ponta Grossa, 2009. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientador : Prof. Dr. Luis Fernando Cerri 1. Justiça. 2. Cotas raciais. 3. Representações sociais. 4. Consciências históricas. I. Cerri, Luis Fernando. II. T CDD:305.896
-------	---

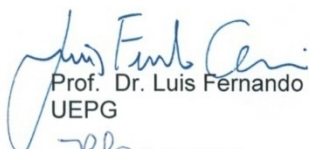
TERMO DE APROVAÇÃO

VANESSA GNATA TAVARNARO

REPRESENTAÇÕES DE JUSTIÇA DOS ALUNOS DO 5º ANO DO CURSO DE
DIREITO DA UEPG A PARTIR DA ANÁLISE DO SISTEMA DE COTAS RACIAIS.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Luis Fernando Cerri
UEPG


Profa. Dra. Priscila Larocca
UEPG


Profa. Dra. Lúcia Cortes da Costa
UEPG


Prof. Dr. Névio de Campos
UEPG

Ponta Grossa, 08 de julho de 2009

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus, por permanecer sempre ao meu lado, mesmo nas horas mais difíceis e doloridas;

A Luis Fernando Cerri, professor e orientador: obrigada pela oportunidade, pela dedicação e compreensão aos meus limites de tempo.

Aos professores Priscila Larocca, Nívio de Campos e Lúcia Cortes da Costa, pelas contribuições durante o processo de qualificação do texto e pela indicação de bibliografias fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os professores do Mestrado em Educação da UEPG e, em especial, ao Professor Ademir, à Professora Priscila e à Professora Célia, pela leitura atenciosa que fizeram dos meus trabalhos no decorrer do curso.

Ao professor e amigo Fernando Zan Vieira, pelo auxílio no desenvolvimento da pesquisa.

A todos os colegas e amigos com quem tive a oportunidade de conviver durante o Mestrado.

O símbolo da Justiça é representado por uma mulher de olhos vendados, segurando uma balança. Eventualmente, ela também pode segurar uma espada. Essa é a representação típica do conceito formal de Justiça. O emblema da Justiça, conforme demonstrado por Giotto na capela de Arena, entretanto, é uma representação do conceito de justiça dinâmica, não-estática. A Justiça aparece aqui como uma rainha segurando uma estátua em ambas as mãos, o anjo da guerra e o anjo da paz, o último sendo mais pesado que o primeiro. E a imagem não é vendada: seus olhos fixam-se para frente, em direção ao futuro.

(Agnes Heller)

RESUMO

A presente dissertação empreende reflexões acerca das representações de justiça, subjacentes ao sistema de cotas raciais para ingresso ao ensino superior, presentes nos discursos dos acadêmicos de Direito da UEPG. Compreende-se que, a maioria dos cursos de Direito tem apresentado representações formais de justiça em seu processo de ensino-aprendizagem. Esse fato tem dificultado a formação de um acadêmico com uma visão sensível à realidade, e, se repercutido na constituição da identidade social e política dos juristas. A fim de identificar as representações de justiça que perpassam a formação do bacharel, faz-se uso do sistema de cotas raciais. Sendo assim, o presente estudo traz como objetivos: a) identificar as representações sociais de justiça subjacentes ao sistema de cotas raciais; b) analisar as representações de justiça na formação dos futuros bacharéis; c) identificar características das consciências históricas ligadas a esta formação de nível superior; d) contribuir com diretrizes para a formação do aluno de Direito a partir de uma perspectiva valorativa do Direito, em que aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais sejam identificados pelos estudantes de Direito como aspectos que lhe dão existência. As representações sociais foram coletadas com a aplicação de um instrumento metodológico na forma de questionário aberto, escrito, constituído por um *agravo de instrumento* sobre cotas raciais para acesso à universidade. O questionário foi aplicado a formandos de Direito da UEPG no ano de 2008. O estudo faz uso da Teoria das Representações Sociais e da Consciência Histórica. Após a análise dos dados, observa-se que, dentre 84 respondentes, 65 acadêmicos assumem sua contrariedade ao sistema de cotas raciais sob o viés da isonomia formal. Com base nas justificativas escritas pelos alunos, pode-se deduzir a predominância de representação formal de justiça nos discursos dos acadêmicos no que se refere à análise do sistema de cotas raciais. Um dos motivos que tem acarretado essa situação é a existência de um processo tecnicista de ensino do Direito. Há a necessidade de maiores esforços no sentido de uma formação que permita ao profissional um olhar informado, crítico e sensível à realidade cultural e social do país, para que a operacionalização do Direito não se dê dentro de um formalismo inócuo em relação ao complexo meio social no qual se insere. Como se trata de assunto referente à interpretação do passado, na medida em que a reserva de vagas visa reparar o que se interpreta como injustiças históricas, optou-se por trabalhar com o conceito de consciência histórica de Rüsen, que pode ser sumariamente descrita como os processos mentais de atribuição de significado ao tempo. No que se refere às características das consciências históricas, 57 acadêmicos, dentre 86 respondentes, percebem reflexos da discriminação racial no tempo presente, e são capazes de olhar a realidade da escravidão e do racismo em bases críticas, sem repetir discursos canônicos como o da leniência da escravidão brasileira ou da democracia racial. Porém, apesar da competência técnica em lidar com o saber histórico, observa-se que a maioria dos pesquisados não sustenta seu discurso histórico no princípio da igualdade material.

Palavras-chave: justiça; cotas raciais; representações sociais; consciência histórica.

ABSTRACT

The current dissertation leads to reflections regarding the justice representations, linked to the racial quotas system for the admission into the University, present in the speeches made by the Law undergraduates from UEPG. It is understood that, most Law courses have presented formal representations of justice in its teaching-learning process. This fact has made the formation of the undergraduate with a sensitive view towards reality more difficult, and, it has been reflected in the graduation of the lawyers and affecting the constitution of the social and political identity of the Jurists. In order to identify the justice representations which go beyond the lawyer graduation, it becomes necessary the use of the racial quotas system. Having said that, the present study has as objectives: a) identify the social justice representations linked to the racial quotas system; b) analyze the justice representations in the new Lawyers graduation; c) identify characteristics of the historical conscience linked to this superior level formation; d) contribute with directives for the Law student from a valued Law perspective, in which cultural, economic, political and social aspects are identified by Law students as aspects which give them existence. The social representations were collected with the application of a methodological tool as an open, written questionnaire, constituted of an interlocutory tool about racial quotas system for access to University. The questionnaire was applied to the Law undergraduates from UEPG in 2008. The study uses the Theory of Social Representations and Theory of Historical Conscience. After the data analysis, it's observed that, among the 84 respondents, 65 academics confess their position against the racial quotas system under the formal isonomy view. Based on the reasons written by the students, we can suppose the predominance of formal representation of justice in the academics speeches, referring to the analysis of racial quotas system. One of the reasons which has led to this situation is the existence of a technicist process of Law teaching. There is the necessity of greater efforts for a graduation which allows the professional to have an informed, critical and sensitive view towards social and cultural reality of the country, so that the operationalization of Law doesn't take place in an inner formalism in relation to the social medium in which it is inserted. As it is about a matter related to the interpretation of past, since the reservation of vacancies aims to fix what it is interpreted as historical injustice, it was chosen to work with the concept of historical conscience of Rüsen, which can be strongly described as the mental processes of attribution of meaning to the time. Regarding the characteristics of historical conscience, 57 students, among the 86 respondents, noticed reflexes of racial prejudice in the current time, and are capable of looking at the reality of slavery and racism in critical basis, without repeating canonic speeches like the lenience of Brazilian slavery or racial democracy. However, despite the technical competence in dealing with the historical knowledge, it is observed that most of the students asked do not sustain their historical speech in the principle of material equality.

KEY WORDS: justice; racial quotas; social representation; historical conscience.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ART. – Artigo

CC – Código Civil

CFE – Conselho Federal de Educação

COUN – Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná

CP – Código Penal

CPC – Código de Processo Civil

CPP – Código de Processo Penal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Nº – Número

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PNE – Plano Nacional de Educação.

RAFDR – Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife

RFDSP – Revista da Faculdade de Direito de São Paulo

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
 CAPÍTULO 1	 27
1.1 A CONCEPÇÃO DO DIREITO COMO PRODUTO SOCIAL	29
1.2 CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA: AS TEORIAS QUE FUNDAMENTAM A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO MODERNO	41
1.2.1 A concepção de Justiça segundo Hans Kelsen	42
1.2.2 A concepção de Justiça segundo Chaïm Perelman	44
1.2.3 A concepção de Justiça segundo John Rawls	48
1.2.4 A concepção de Justiça segundo Agnes Heller	50
1.3 O ENSINO DE DIREITO E A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO NO BRASIL: UMA PROJEÇÃO HISTÓRICA	54
1.3.1 Os primeiros cursos de Direito: a predominância de uma produção acadêmica positivista	56
1.3.2 Os reflexos do positivismo jurídico na formação dos bacharéis e a elaboração de um currículo mínimo para os cursos de Direito	71
1.3.3 A influência da Constituição Federal de 1988 no Ensino Jurídico Brasileiro: a tentativa de inserção de uma visão valorativa do Direito	86
1.3.4 As inovações, na formação do bacharel em Direito, trazidas pela Portaria 1.886/94 e pela Resolução nº. 9/04 – a busca por um ensino jurídico mais crítico ...	89
1.4 UM BREVE OLHAR SOBRE A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL E O SISTEMA DE COTAS DO ENSINO SUPERIOR	95
 CAPÍTULO 2	 102
2.1 TIPO DE PESQUISA	103
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA	108
2.3 O CONTEXTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM APOIO À PESQUISA	114
2.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA E O PROCESSO DE COLETA DE DADOS ..	133
2.5 OS PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	136

CAPÍTULO 3	139
3.1 SENTIDO HISTÓRICO SOBRE A DISCRIMINAÇÃO RACIAL	140
3.2 DECISÃO JUDICIAL: A QUESTÃO DAS COTAS RACIAIS E ASPECTOS HISTÓRICO E SOCIAL DO NEGRO NO BRASIL	148
3.3 VISÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE O PRINCÍPIO DA ISONOMIA	157
3.4 COTAS RACIAIS: RACISMO?	166
3.5 AS COTAS RACIAIS E O PRINCÍPIO DO MÉRITO	172
3.6 CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA	179
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 193
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICE	214

INTRODUÇÃO

Num primeiro momento, apresento o contexto a partir do qual este trabalho foi sendo realizado, por meio de um breve relato pessoal, em que exponho alguns valores e algumas opções pessoais, acadêmicas e profissionais, e, incluo, neste, uma sintética percepção do objeto de pesquisa investigado.¹

Minha vida de estudante teve início em 1982, em uma escola privada, situada em Ponta Grossa. Difícil relatar fatos desta época, pois vagas são as recordações. Todavia, recordo-me, no período em que freqüentava a quarta série do atual ensino fundamental, da admiração que tinha pelos meus professores e, sonhava em me tornar professora. Gostava muito de ler e escrever, e alguns escritos deixei-os publicados em livros da instituição acima mencionada.

Ao concluir o ensino fundamental, ingressei no Magistério, na mesma instituição de ensino. O curso, na época, com duração de quatro anos veio apenas a confirmar minha vocação. Fiz estágios em instituições públicas e privadas com o objetivo de observá-las e analisar seus posicionamentos educacionais.

Ao terminar o curso em 1994, prestei vestibular para Bacharelado em Direito, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Neste mesmo ano ingressei no curso, por influência da minha família, composta por advogados. E, mesmo percebendo meus sonhos sendo deixados para trás, persisti na decisão tomada.

Porém, logo no início do curso, fui aprovada num concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Desde então assumi uma segunda série, do atual ensino fundamental, na Escola Municipal Professor Dr. Amadeu Puppi. Era uma nova realidade, permeada por novidades e desafios, me sentia muito feliz lá!

¹ A autora reserva-se o direito de empregar a primeira pessoa do discurso para informar a sua própria caminhada.

Contudo, fui convidada, em 1997, para lecionar no Colégio Sagrada Família e, infelizmente (penso hoje), precisei me isentar da função pública assumida.

Ao iniciar o trabalho na instituição privada estranhei muito, pois não condizia com a realidade que esperava enfrentar. Almejava mais autonomia para defender minhas posições, para colocar em prática as leituras realizadas, para realizar projetos, enfim, para nos libertarmos, eu e os educandos em comunhão, do tradicionalismo imposto. Muitas vezes desconsidere o educando como um ser inacabado e consciente disto, impetrando o conhecimento de maneira imposta, teórica e abstrata. Hoje me vem à memória cenas como essa que acabei de mencionar, quando leio escritos de Freire, tais como o seguinte:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.²

Quando me deparo com saberes de Freire que atribuem ao ato de educar um quefazer permanente, tendo em vista a inconclusão dos homens e sua consciência disto, percebo o quanto, naquela época, numa situação de ignorância de saberes como este e outros, fazia do “meu” aluno um mero depositário de conhecimentos, ignorando inclusive sua situação de ser histórico-social. Que situação lastimável (penso hoje)!

Desta forma, cada vez mais percebia um distanciamento entre nós (educando - educador) talvez não apenas eu me sentisse daquela forma, mas também minhas

² FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 84.

colegas... Fazíamos da aprendizagem um processo de mero depósito de conhecimentos, talvez por que tivéssemos sido fruto disso.

Porém, em 2000, precisei sair da instituição em que trabalhava para fazer um estágio obrigatório no curso de Bacharelado em Direito. Conclui o curso no início de 2001, e logo em 2002, cursei a Escola da Magistratura, válida como curso de especialização em Direito. Percebia que não era esse meu sonho. Sonhava com educandos, com educadores, com uma pedagogia libertadora, recordava momentos vividos naquela pequena escola municipal, momentos tão importantes para mim... Lia literaturas voltadas para a educação, precisava rever a minha prática pedagógica e me aperfeiçoar.

Até mesmo pelo motivo de que, no curso de Direito, somos fruto de um depósito de conteúdos tidos como dogmas jurídicos – prontos e acabados. E essa situação me revoltava, pois percebia o professor como mero transmissor de um saber jurídico consagrado, um saber estéril, em que se prepondera a teoria estática em lugar da opinião crítica, a memorização de idéias e leis em lugar da reflexão, em que se privilegiam mais as respostas do que as perguntas feitas pelos alunos, e, no lugar do modelo epistemológico a mais sagaz obra do senso comum.

Até que, em 2003, comecei a lecionar no curso de Direito, visto que a formação de bacharel em Direito nos dá uma variedade de opções, dentre essas a oportunidade de lecionar. Visualizava um sonho deixado para trás tornando-se uma realidade. Voltar para a sala de aula, conviver com educandos, educadores, compartilhar sonhos e experiências, aprender em comunhão sabendo que: “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A

com B, mediatizados pelo mundo”.³ Voltar para a sala de aula com a concepção de compartilhar saberes com os alunos, de crescermos juntos, de dialogarmos em torno do Direito, tendo em vista seu caráter crítico-social, ou seja, mostrar-lhes que para que o mesmo se concretize, num determinado contexto social, há a necessidade da interpelação de condicionantes, tais como social, histórico, político, cultural e econômico.

Todavia este meu posicionamento, a maioria dos cursos de Direito tem apresentado um ensino jurídico legalista em seu processo de ensino-aprendizagem. Eles têm reduzido o Direito à sua dimensão científica e técnica, desprezando sua dimensão valorativa, intencional, em que fatores externos ao fenômeno jurídico, seus condicionantes – tais como aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e históricos – não têm sido compartilhados entre educandos e educadores. Dessa forma, tem sido atribuído ao Direito um caráter dogmático e legalista, mostrando-se como um obstáculo para a abertura de um espaço no qual os alunos expressem suas opiniões. Logo, essa visão, dogmática e legalista tem se refletido na formação das representações de justiça que os bacharéis em Direito apresentam, e, se repercutido no campo jurisdicional e na constituição da identidade social e política dos operadores do Direito. Daí a intenção de realizar o presente trabalho.

Deste modo, resolvi participar da seleção para o Mestrado em Educação. Preocupa-nos, como objeto de estudo desta pesquisa, as representações de justiça que perpassam o processo de ensino-aprendizagem do curso de Direito, tendo em vista a formação de um acadêmico de Direito com uma visão mais crítica da lei, em que o mesmo seja capaz de analisar a correspondência do conteúdo da regra com a

³ Ibid., p. 97.

idéia de Direito justo⁴, distinguindo, por sua vez, o problema do direito justo e a validade da regra positiva, em que se fundamente o Direito sobre *um tipo ideal de humanidade*, sem estender claramente esta explicação a todo o domínio do direito objetivo. Entendemos que o estudante de Direito, mesmo diante do formalismo da lei a título de segurança de sua existência e de seu cumprimento, não deve permanecer adstrito à mesma. Negamos a validade jurídica sem eficácia social, dessa forma, pensamos que o acadêmico precisa considerar os condicionantes sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais que atribuem existência ao fenômeno jurídico. No que se refere à segurança jurídica e justiça, afirma Lyra Filho: “que insegurança maior pode haver do que a clamorosa injustiça, **formalizada em lei** e, ademais, sem meio de impugnação, depois de se tomar a formalização como intocável fonte de segurança e, portanto, de “justiça”?”.⁵ Não descartamos o elemento teleológico no domínio do Direito, tendo em vista a preocupação constante em se alcançar uma organização concreta para tornar possíveis a conservação e o processo de convivência. Apenas pensamos que, numa implicação dialética, a este elemento teleológico do Direito devem ser agregados outros aspectos condicionantes que lhe atribuam existência e lhe tornam eficaz, para que, enfim, se configure uma relação entre a idéia de fim e a idéia de valor.

⁴ Pensamos que direito justo se identifica com o termo equidade. Com relação a isto, afirma Reale: “Os romanos advertiam, com razão, que muitas vezes a estrita aplicação do Direito traz consequências danosas à justiça: *summum jus, summa injuria*. Não raro, pratica injustiça o magistrado que, com insensibilidade formalística, segue rigorosamente o mandamento do texto legal. Há casos em que **é necessário abrandar o texto**, operando tal abrandamento através da equidade, que é, portanto, a justiça amoldada à especificidade de uma situação real”. REALE, M. *Lições preliminares de direito*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1993, p. 295. O grifo é nosso.

⁵ LYRA FILHO, R. Para uma visão dialética do direito. In: SOUTO, C.; FALCÃO, J. *Sociologia e direito: textos básicos para a disciplina de sociologia de direito*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. parte 2. p. 57-64.

É o valor, em suma, que como produtor das normas que regem a conduta humana, determina o que *deve* ou não *deve ser*, mas se são os valores que “normatizam o mundo prático”, não se deve esquecer que todo “valor consiste na apropriação do objeto a um determinado fim”.

O valor [...] é uma noção primordial e a *valoração* se apresenta como um fato cuja realização rigorosamente se impõe, constituindo, não apenas um paradigma de apreciação e de julgamento, mas uma verdadeira *base de legislação*.⁶

Ao analisar estes aspectos do direito, com o ingresso no Mestrado em Educação, surgiu a possibilidade de repensar todo o processo de ensino-aprendizagem ocorrido em minha vida, pois por meio dos textos lidos, dos seminários realizados, das discussões levantadas e dos debates efetuados no transcorrer desse ano, as inquietações aumentaram, a problemática de pesquisa modificou-se...

Indagávamos: “Quais as representações de justiça têm sido apresentadas nos discursos dos alunos do 5º ano do curso de Direito da UEPG, sobre a análise do sistema de cotas raciais para ingresso ao ensino superior?”.

Buscamos identificar essas representações por meio de um instrumento que versa sobre cotas raciais. Esse instrumento é constituído por sete questões abertas e parte da análise da aplicação de um *agravo de instrumento*⁷ (em anexo) sobre políticas afirmativas, mais especificamente, cotas raciais para acesso à Universidade. Este tema foi escolhido devido ao fato de ser influenciado, fortemente, por fatores históricos e sociais; constituir-se em assunto de relevância social, propiciador de inúmeras lides judiciais⁸. E, abrir espaço para o futuro bacharel responder as questões com fundamento na trajetória histórica do negro no Brasil,

⁶ REALE, M. *Fundamentos do direito*: introdução de Theophilo Cavalcanti Filho. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1972, p. 285.

⁷ Trata-se de recurso interposto em virtude da decisão interlocutória, proferida pelo juízo de primeira instância em que se indeferiu pedido de liminar.

⁸ Litígios; questões judiciais.

agregando à lei certas noções valorativas do Direito, com o fim de se estabelecer ligações entre o ordenamento jurídico e os elementos externos que o constituem. Atribuímos à criação de resoluções acadêmicas, que instituem o sistema de cotas raciais nas universidades, os aspectos valorativos de inserção do negro na sociedade, pois, entendemos que a regra procede do valor que possuem as coisas e os atos. Dessa forma, podemos afirmar que foi a busca pela valorização social do negro, no Brasil, que possibilitou a elaboração do sistema de cotas raciais para ingresso às universidades.

A possibilidade de julgamento com fulcro em aspectos históricos revela:

- a) como a História⁹ tem sido assimilada, aprendida e aplicada na vida cotidiana pelos futuros juristas;
- b) se a consciência dos alunos é capaz de interagir com o passado, por meio do qual “o passado seja preferencialmente experienciado como significativo e com sentido”¹⁰;
- c) se o tempo experienciado em forma de memória – “apresenta sempre e fundamentalmente uma perspectiva de presente e de futuro”¹¹ – tem sido utilizado como meio de orientação nas decisões a serem tomadas.

⁹ História no sentido de estrutura coerente das relações temporais, na qual o processo temporal do passado como consequência dos eventos é trazido ao presente, de tal modo que é dado sentido ao presente e o futuro é designado como uma perspectiva de expectativas (RÜSEN, J. O que é consciência histórica - uma abordagem teórica para a evidência empírica. Texto apresentado no evento "Consciência Histórica Canadense num Contexto Internacional: estruturas teóricas", University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001).

¹⁰ RÜSEN, J. O que é consciência histórica - uma abordagem teórica para a evidência empírica. Texto apresentado no evento "Consciência Histórica Canadense num Contexto Internacional: estruturas teóricas", University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001.

¹¹ Ibid.

Estes aspectos demonstram as características das consciências históricas dos sujeitos da pesquisa.

A consciência histórica é o fenômeno mental composto pela conexão entre interpretações do passado, compreensões do presente e elaboração das perspectivas de futuro. O passado humano evocado pela consciência histórica é um processo temporal referente ao presente e ao futuro. Ela “move-se do presente ao passado para retornar ao presente satisfeita com experiências que revelam o futuro como um ponto de ação favorável”.¹² Daí que surge a manifestação das características das consciências históricas dos acadêmicos; se ao se depararem com questões pertinentes ao sistema de cotas raciais para ingresso à Universidade, os mesmos conseguem mover-se do presente ao passado, retornar ao presente com experiências que demonstram o futuro como possibilidade de ação favorável.

Sabemos que o sistema de cotas raciais originou-se com o objetivo de minimizar a situação de desigualdade em que se encontra o negro no país. Visto que, a ascensão social e econômica no país passa necessariamente pelo acesso ao ensino superior e a educação é o que mais explica as diferenças de renda e oportunidades de vida. Daí a política de cotas se justificar, ainda que considerada, por alguns, imperfeita, pois, está a corrigir um mal maior.

Devido a esses fatos, buscamos aplicar aos alunos do curso de Direito, da UEPG, questões que têm levantado polêmicas no universo jurídico devido ao fato de colocar em questão, ao se tratar de cotas raciais, aspectos valorativos de inserção do negro nas universidades brasileiras. O objetivo central do trabalho é identificar as representações de justiça subjacentes à análise do sistema de cotas raciais. Por

¹² Ibid.

meio desse caminho, podemos verificar se tem ocorrido a sedimentação de um conceito de justiça fundamentado apenas na letra da lei, ou/e, se o curso tem proporcionado aos alunos um conceito de justiça em que se preponderam, além dos aspectos legais, os aspectos valorativos que deram procedência à formação da norma,

visto como é inegável a existência de leis que valem perante os tribunais, não obstante serem evidentemente injustas e, por outro lado, estão aí os Códigos e as Constituições cheias de normas que valem *formalmente*, mas sem eficiência alguma no seio das coletividades.¹³

Em virtude disso, supõe-se que alguns caminhos podem tomar os futuros bacharéis; um deles configura-se em responder as questões tendo em vista apenas o rigorismo formal da lei. Outra possibilidade se abre para que se fundamentem as questões nos aspectos valorativos do sistema de cotas raciais, tendo em vista a inserção do negro nas universidades, em caráter de acessibilidade às mesmas. Dentre estes, há a possibilidade de que alguns considerem a trajetória histórica do negro no Brasil como fato fixo no passado e, dessa forma, apresentem uma consciência histórica ancorada apenas no passado. Em contrapartida, levantamos a hipótese de que um grupo de alunos responda as questões levando em consideração a trajetória histórica do negro no Brasil, demonstrando, dessa forma, uma consciência histórica que se reflete no presente tendo o futuro como um ponto de ação favorável.

Tendo em vista essas suposições, as questões de pesquisa deste trabalho são: “Como as representações sociais sobre cotas raciais retratam diferentes

¹³ REALE, M. *Fundamentos do direito*: introdução de Theophilo Cavalcanti Filho. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1972, p. 290.

conceitos de justiça portados pelos alunos de Direito? Que formas de sentido sobre a História são possíveis identificar nas interpretações dos alunos de Direito sobre conflitos de interesse que envolvem questões sociais?”.

Após analisadas essas questões, buscamos perceber, num primeiro momento, se os alunos conseguem identificar o aspecto valorativo da instituição da resolução acadêmica que dá surgimento às cotas raciais, tendo em vista que o negro tem contado com menos espaço nas instituições de ensino superior. Fato esse que decorre, em sua grande maioria, dos enfrentamentos históricos sofridos pelo mesmo. Sendo possível, por meio de esse caminho, constatar as representações de justiça que têm perpassado o processo de ensino-aprendizagem do curso de Direito e as características das consciências históricas dos estudantes do curso. E, caso haja necessidade, contribuir com diretrizes para a formação do aluno de Direito a partir de uma perspectiva crítico-social, em que condicionantes valorativos do direito, tais como aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais sejam agregados aos seus aspectos legais.

Os objetivos gerais deste trabalho são: a) investigar as representações sociais de justiça subjacentes ao sistema de cotas raciais; b) produzir fundamentos e análises capazes de contribuir com diretrizes para a formação, do aluno de Direito, a partir de uma perspectiva em que sejam considerados os aspectos valorativos do mesmo, tais como aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

Os objetivos específicos são: a) identificar na análise do sistema de cotas raciais as representações de justiça que os alunos do curso de Direito apresentam; b) analisar os conceitos de justiça portados pelos futuros bacharéis; c) identificar características das consciências históricas ligadas a esta formação de nível superior.

Para responder a problemática da pesquisa e atingir os objetivos propostos, primeiramente fizemos um levantamento e estudo bibliográfico, com o objetivo de compreender o ensino jurídico na atualidade. Sabemos que há a necessidade de um entendimento da norma como enunciativa de um juízo de valor, pois “toda norma enuncia algo que *deve ser*, em virtude de ter sido reconhecido um valor como razão determinante de um comportamento declarado obrigatório”.¹⁴ Que, no caso deste trabalho, o estudante de direito seja capaz de identificar na resolução acadêmica, que proporciona o sistema de cotas raciais como um meio de ingresso do negro nas universidades, o valor social que dá procedência à mesma.

Neste contexto, entendemos que um ensino jurídico de qualidade deve proporcionar aos alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem, a formação de um espírito crítico e investigativo da lei, tendo em vista a efetivação da justiça social e a luta por um novo Direito que se harmonize com os demais valores sociais, a fim de dar-lhe condições de realizabilidade garantida; na tentativa de oferecer alternativas para uma educação – não apenas profissional – mas também comprometida com a ética e a cidadania, em busca por uma formação mais crítica, emancipadora e comunicativa. Neste contexto, afirma Herkenhoff:

Temos que formar nossos alunos para que no futuro eles sejam profissionais comprometidos com uma sociedade em que o Direito seja instrumento de convivência e Justiça e não aparelho legitimador de um mundo onde poucos têm carta de alforria para usufruir todos os privilégios e a maioria não tem nem mesmo o que comer.¹⁵

¹⁴ REALE, M. *Lições preliminares de direito*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1993, p. 34.

¹⁵ HERKENHOFF, J. B. Ensino jurídico e direito alternativo: reflexões para um debate. In: CARVALHO, A. B. (Dir.). *Revista de Direito Alternativo*, n. 2, São Paulo, Editora Acadêmica, 1993, p. 88.

Por meio de um aprendizado mais crítico da lei, é preciso que os professores, durante a caminhada acadêmica, compartilhem com os estudantes de Direito, dentre outros saberes, a necessidade de que temos de sacrificar, muitas vezes, algo que satisfaria os nossos desejos em busca da transformação daquilo que é legal em algo justo. O aluno necessita sentir-se capacitado a entender que toda regra de Direito visa a um valor e deve, em virtude disso, perceber que a pluralidade dos valores é consubstancial à experiência jurídica. Contudo, pensamos que o essencial mesmo é que os professores do curso compartilhem com os alunos que a Justiça não se identifica com qualquer desses valores, nem mesmo com aqueles que mais dignificam o homem. Ela é...

[...] antes a *condição primeira de todos eles*, a *condição transcendental de sua possibilidade como atualização histórica*. Ela vale para que todos os valores valham. Não é uma realidade acabada, nem um bem gratuito, mas é antes uma intenção radical vinculada às raízes do ser do homem, o único ente que, de maneira originária, é enquanto *deve ser*. Ela é, pois, tentativa renovada e incessante de harmonia entre as experiências axiológicas necessariamente plurais, distintas e complementares, *sendo, ao mesmo tempo, a harmonia assim atingida*.¹⁶

A dialética da justiça é marcada pela intencionalidade em se buscar a harmonização dos valores, concebida sempre como momento de um processo cujas bases marcam os distintos ciclos históricos. Os bacharéis de Direito necessitam identificar o Direito justo como processo pertencente a um processo maior: o processo histórico. E, que este processo, o Direito, seja entendido como ciência jurídica em caráter crítico-social, devido ao fato de estar interligada a outros condicionantes valorativos da ciência jurídica, tais como aspectos sociais, históricos,

¹⁶ REALE, M. *Lições preliminares de direito*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1993, p. 290, p. 371.

políticos, econômicos e culturais, os quais, constantemente, os influencia e, em contrapartida, sofre a influência dos mesmos.

Segundo Souza Júnior,

Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas. À injustiça, que um sistema institua e procure garantir, opõe-se o desmentido da Justiça Social conscientizada; às normas, em que aquele sistema verta os interesses de classe e grupos dominadores, opõem-se outras normas e instituições jurídicas, oriundas de classes e grupos dominados, e também vigem, e se propagam, e tentam substituir os padrões dominantes de convivência, impostos pelo controle social ilegítimo; isto é, tentam generalizar-se, rompendo os diques da opressão estrutural. As duas elaborações entrecruzam-se, atiram-se, acomodam-se momentaneamente e afinal chegam a novos momentos de ruptura, integrando e movimentando a dialética do Direito. Uma ordenação se nega para que outra a substitua no itinerário libertador. O Direito, em resumo, se apresenta como positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que nelas se desvenda.¹⁷

Ou seja, o movimento da dialética do Direito, com vista ao seu caráter processual, se perfaz na tensão existente entre grupos dominantes e dominados com o objetivo de, num processo de tensões e de rupturas, prevalecer certa liberdade conscientizada – conquistada por meio de lutas sociais – e os princípios supremos da Justiça Social que nelas se desvenda.

Cada época histórica tem a sua imagem ou a sua idéia de justiça, dependente da escala de valores dominante nas respectivas sociedades, mas nenhuma delas é toda a justiça, assim como a mais justa das sentenças não exaure as virtualidades todas do justo [...]
A justiça, em suma, somente pode ser compreendida plenamente como concreta experiência histórica, isto é, **como valor fundante do Direito ao longo do processo dialógico da história.**¹⁸

¹⁷ SOUZA JÚNIOR, J. G. de. Movimentos sociais e práticas instituintes de Direito: perspectivas para a pesquisa sócio-jurídica no Brasil. In: *Ensino Jurídico OAB – 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997, p. 133.

¹⁸ REALE, M. *Lições preliminares de direito*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1993, p. 290, p. 371-372. O grifo é nosso.

Daí a necessidade de se implementar, no curso de Direito, um ensino jurídico que proporcione aos estudantes do curso a concepção de justiça acima descrita (uma justiça “como valor fundante do Direito”), e que este seja um dos meios para se buscar a ruptura com o ensino codificado, dogmático, positivista – que tem se perpetuado na maioria dos cursos de Direito – desvinculado de seu contexto histórico, social, político, cultural e econômico, ensino que serve à ideologia de poder estabelecido e alienado das reais necessidades sociais; fato que tem refletido na própria formação dos profissionais do Direito, e, em especial, nos magistrados, os quais são conduzidos, na maioria das vezes, a uma adesão acrítica da ordem vigente e à ausência da importância social de seu papel na concretização dos ideais de justiça social e distributiva, utilizando o Direito como mero instrumento de controle.

Pensamos que um ensino libertador, questionador, problematizador pode ser um caminho viável para que o estudante de Direito possa reconhecer que o valor-fim próprio do Direito é a Justiça, não como virtude, mas em sentido objetivo como justo, como ordem que a virtude justiça visa realizar. Neste sentido,

o Direito [...] constitui-se e desenvolve-se porque os homens são desiguais e aspiram à igualdade, são diversos e sentem nas profundidades de seu ser uma inclinação igual para a felicidade, querendo ser cada vez mais *eles mesmos* e ao mesmo tempo aspirando a uma certa tábua igual de valores.¹⁹

Houve a necessidade da realização de um trabalho de campo. Para a efetivação deste, participaram da pesquisa – enquanto sujeitos da mesma – os alunos do quinto ano do curso de Bacharelado em Direito da UEPG, por terem os mesmos maior consciência dos problemas e enfrentamentos referentes à área

¹⁹ Ibid., p. 307.

jurídica e por vivenciarem a mais tempo o meio acadêmico. Solicitamos aos futuros bacharéis que interpretassem um *agravo de instrumento* sobre cotas raciais. As respostas foram codificadas com a letra “S” (Sujeito), utilizamos tal procedimento para garantir o anonimato dos respondentes.

A abordagem central da pesquisa é qualitativa, em função de que o pesquisador é o sujeito central no processo de pesquisa, além da relação que se estabelece entre pesquisador e discentes do curso de Direito da UEPG, por meio da aplicação do instrumento metodológico. Nesta espécie de pesquisa o pesquisador valoriza as idéias expressas pelos sujeitos participantes da pesquisa, o pesquisador não está preocupado meramente com o produto, mas com o significado das idéias que lhe são apresentadas. A análise dessas idéias se dá com base na teoria das representações sociais e na teoria da consciência histórica.

A dissertação é composta de três capítulos, a saber: O primeiro capítulo trata da concepção do direito como produto social. Ao delinear o papel do Direito, tentamos estabelecer uma analogia entre Direito e Justiça. Logo em seguida, trazemos um breve relato sobre a influência do ensino jurídico na formação do bacharel em Direito com vista à situação atual – demonstrando a forte influência do positivismo no decorrer desta trajetória e, a influência do exame da OAB na formação tecnicista dos bacharéis. Ainda dentro desse contexto, nos remetemos às inovações, na formação do bacharel em Direito, trazidas pela Portaria 1.886/94 e pela Resolução nº 9/04. E, por fim, traçamos um breve olhar sobre a discriminação racial no Brasil e o sistema de cotas no ensino superior.

No segundo capítulo buscamos descrever o tipo de pesquisa e os sujeitos envolvidos pela mesma. Num segundo momento, apresentamos o contexto das

representações sociais e da consciência histórica em apoio à pesquisa, e, por fim, discutimos a metodologia utilizada no trabalho, tendo em vista a elaboração e aplicação do *agravo de instrumento* – instrumento metodológico – aos alunos de Direito.

O terceiro capítulo compõe-se da interpretação dos resultados obtidos por meio do instrumento metodológico aplicado aos alunos do quinto ano do curso de Direito. Por fim, algumas observações a título de considerações finais, com o objetivo de socializar a problemática e não, resolvê-la.

CAPÍTULO 1
O MARCO TEÓRICO

O presente Capítulo trata de estabelecer o marco teórico do trabalho. Nele são realizadas abordagens pertinentes ao objeto de estudo, iniciando-se com uma contextualização sobre a concepção do Direito, como um produto social, por meio da visão de alguns dos mais proeminentes autores sobre o assunto.

A seguir é realizada uma abordagem sobre as concepções de justiça, na qual buscamos subsídios em Hans Kelsen, Chaïm Perelman, John Rawls e Agnes Heller para seu desenvolvimento. Justifica-se esta construção devido ao fato de estar diretamente ligada com aspectos referentes à formação da consciência histórica, arraigada nos sujeitos da pesquisa. Portanto, é pertinente a referência sobre o tema, que trará base à análise empírica posterior.

Sequencialmente, não se poderia deixar de contextualizar a trajetória histórica do ensino de Direito no Brasil. É realizada uma breve incursão acerca dos primórdios do ensino de Direito no país, bem como o processo de formação dos bacharéis em Direito. Com efeito, as questões relacionadas ao processo de ensino da ciência do Direito e a formação acadêmica dos bacharéis no Brasil vem sendo abordada com a predominância da pesquisa acadêmica no seu contexto histórico.

Por acreditar pertinente ao estudo, a influência da produção acadêmica na formação do bacharel em Direito nos primeiros cursos do País veio, *a posteriori*, acompanhada de outro fator de igual importância e que influenciou sobremaneira esta formação: o positivismo jurídico, que marcou sensivelmente o ensino no país. O positivismo jurídico criou, à época, uma ruptura no ensino de Direito, antes arraigado apenas no Direito Natural, ou Jusnaturalismo.

Outro momento histórico se faz marcante no ensino jurídico brasileiro, e contemplado neste capítulo, quando na década de 1970 inicia-se uma investigação

acerca de novas idéias sobre a função social do profissional do Direito. Contudo, as tentativas foram frustradas, permanecendo o caráter tecnicista da formação dos bacharéis, bem como, o ensino pautado nas teorias positivistas do Direito. A esse respeito complementa-se o tema com a influência da Constituição Federal de 1988, no ensino de Direito no Brasil até os dias atuais.

Finalizando este Capítulo, não se poderia deixar de abordar um assunto de grande polêmica na atualidade e que se faz intrinsecamente ligado ao objeto de análise deste trabalho, a saber, a questão racial no Brasil e o sistema de cotas nas universidades. Entre controvérsias e discursos prós e contras, sem a intenção de criar juízo de valor ou militar sobre a causa, realizamos uma análise bastante genérica, buscando-se situar a questão de acordo com o posicionamento teórico atual sobre o assunto.

Iniciamos, pois, a apresentar o embasamento teórico partindo das concepções de Direito e de justiça.

1.1 A CONCEPÇÃO DO DIREITO COMO PRODUTO SOCIAL

É sabido que a palavra direito é usada em duas acepções distintas, a objetiva e a subjetiva. O direito, em caráter de objetividade, diz respeito às normas jurídicas impostas e manipuladas pelo Estado, ou seja, o ordenamento legal da vida. O direito, em caráter de subjetividade, refere-se ao enquadramento da norma jurídica a um caso concreto, representando a atuação concreta da norma.

Tanto num sentido quanto noutro o direito encontra resistências, e em ambos necessita vencê-las. Pensamos, na mesma ótica de Von Ihering, que o direito deve

conquistar a sua existência por meio da luta; pois a luta configura a sua essência. Dessa forma, entendemos que o papel do direito seja o de interpretar da melhor maneira possível o mundo real.

Compreendemos a lei como instrumento de limitação de poder, fato que caracteriza o Estado de Direito, porém, ela deve valer sempre no sentido dos fins sociais a que se destina e às exigências do bem comum, pois, consideramos o ordenamento jurídico um meio e não um fim em si mesmo. Assim, podemos afirmar que a lei, desagregada dos condicionantes que lhe imputem existência, não é e nem poderia ser jamais um instrumento perfeito de justiça, pois, uma concepção de direito centrada apenas na norma considera a ordem jurídica de modo asséptico e estático, menosprezando e falseando o aspecto dinâmico do Direito.

As normas jurídicas, a nosso ver, precisam ser experimentadas e avaliadas em conformidade com os resultados que produzam no meio social. Acreditamos que “a validade das normas jurídicas positivas está necessariamente condicionada pelo contexto situacional em que e para que se produziram”.²⁰ E, não nos esqueçamos de que:

Uma norma jurídica é um pedaço de vida humana objetivada, que, enquanto esteja vigente, é revivida de modo atual pelas pessoas que a cumprem ou aplicam, e que, ao ser revivida, deve experimentar modificações para ajustar-se às novas realidades em que e para que é revivida.²¹

Em virtude disso, podemos afirmar que o direito, se não compreendido por meio de uma visão ética, histórica e socialmente referenciada, mas simplesmente pela temática da validade técnico-científica do saber jurídico, passa a caminhar num

²⁰ SICHES, L. R. *Nueva filosofía de La interpretación del derecho*. 2. ed. México: Porrúa, 1973, p. 265.

²¹ *Ibid.*, p. 275-6.

sentido de verdadeira alienação. Tal alienação repercute na indiferença com a sociedade, e, na configuração de um direito despreocupado com a dignidade humana, “voltado apenas para si mesmo, alheio a tudo e **incapaz de interagir com aquilo que se passa em seu entorno**”.²²

Acreditamos que, a interação entre o direito e as demais facetas do mundo social, tais como faceta histórica, cultural, econômica, política e/ou ideológica, abre possibilidades para que a justiça, em termos de equidade, se concretize neste mundo de infinitas relações humanas.

A justiça como equidade começa [...] com a escolha dos primeiros princípios de uma concepção de justiça que deve regular todas as subseqüentes críticas e reformas das instituições [...] Uma sociedade que satisfaça os princípios da justiça como equidade aproxima-se o máximo possível de ser um sistema voluntário, porque vai ao encontro dos princípios que pessoas livres e iguais aceitariam em circunstâncias equitativas.²³

Dentro deste contexto de justiça enquanto equidade, pensamos que ao jurista abre-se a possibilidade de confrontar o ordenamento legal com as necessidades sociais vigentes, utilizando a lei como um “sistema aberto”, para poder extrair dela, por meio da argumentação, tudo aquilo que for capaz de aperfeiçoar o exercício dos direitos humanos, respeitar a dignidade humana e concretizar a justiça social.²⁴ E, que os princípios da justiça social se originem do resultado de um ajuste ou consenso eqüitativo entre seres racionais; com objetivos próprios e capazes de um senso de justiça.²⁵

²² ARRUDA JÚNIOR, E. L. de; GONÇALVES, M. F. *Fundamentação ética e hermenêutica: alternativas para o direito*. Florianópolis: CESUSC, 2002, p. 74. O grifo é nosso.

²³ RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 14.

²⁴ AZEVEDO, P. F. de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Fabris, 1989, p. 60.

²⁵ RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 13.

Imaginamos um paradigma hermenêutico para o direito em que a norma não seja contemplada isoladamente, mas que esteja conectada com seu sentido e fim; com seu conteúdo ético-jurídico e com a sua repercussão social; com as condições históricas em que surgiu e com o seu desenvolvimento em nossa época.

Conforme afirma Campilongo, está à disposição do intérprete um recurso a novas categorias cognitivas. “Caminha-se assim, da hermenêutica de bloqueio para a ‘hermenêutica de aspirações sociais’”.²⁶ A hermenêutica de aspirações sociais busca atender os ideais de justiça, pois,

a força de um povo equivale à força do seu sentimento de justiça. O resguardo do sentimento de justiça representa a melhor defesa de um Estado sadio e vigoroso. É evidente que, ao falar desses cuidados, não me refiro ao resguardo puramente teórico, quando ministrado nas escolas, mas o que resulta da realização prática dos princípios de justiça em todas as relações da vida. **O mecanismo externo do direito não é suficiente.** Mesmo que ele seja manipulado e construído de forma tão perfeita que garanta o grau mais elevado de ordem, a necessidade a que acabo de aludir pode ser desprezada de maneira mais patente.²⁷

Von Ihering justifica esta posição da seguinte forma:

Qualquer norma que se torne injusta aos olhos do povo, qualquer instituição que provoque o seu ódio causa prejuízo ao sentimento nacional de justiça e, por isso mesmo, consome as energias da nação; representa um pecado contra a idéia do direito, cujas consequências acabam por atingir o próprio Estado, que por ele terá que pagar com juros: conforme as circunstâncias, tal pecado poderá custar-lhe uma província.²⁸

O autor, nesta passagem, diferencia os anseios políticos e sociais de seu tempo da necessidade de um novo Direito, o Direito da luta incessante e incansável contra quaisquer injustiças. Ihering explica, no transcorrer de sua obra “A luta pelo

²⁶ CAMPILONGO *apud* STRECK, L. L. *Hermenêutica jurídica em crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito*. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2005, p. 94.

²⁷ IHERING, R. V. *A luta pelo direito*. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2005, p. 77.

²⁸ *Ibid.*, p. 78.

direito”, que é válido pugnar quando seu direito é violado, pois, quando o direito subjetivo é violado, o direito objetivo também o é, visto que, são os dois uma única e mesma coisa. Negar o direito subjetivo é negar o direito como um todo.

A luta pelo direito consiste em, ao defender o direito individual, estar a proteger o direito de toda a coletividade. O indivíduo, segundo o autor, tem o dever ético, para consigo mesmo e para com a sociedade, de lutar por seus direitos. Neste contexto, o indivíduo é visto como agente de sua história e conquistador de seu direito, “de modo a ver o direito como um ingrediente essencial da vida sócio-cultural, ligado às lutas e forças sociais, influenciando e sofrendo a influência de todos os fatores em jogo no quadro histórico”.²⁹

Entendemos que essa luta, que prega Ihering, é uma luta cheia de energia vital, necessária e inerente ao ser humano. Neste íterim, acreditamos que é a luta pelo Direito que faz com que a lei trabalhe em favor da Justiça. A justiça como critério de juridicidade pode ser criticada por aqueles que ainda corroboram com a teoria positivista, por considerarem-na um critério perigoso pela sua relatividade e incerteza para a determinação da validade estritamente jurídica.

Contudo, compreendemos a Justiça como um instrumento de efetivação do compromisso ético do direito. E, acreditamos que, um dos meios a ser utilizado em busca por essa efetivação se dá com o processo hermenêutico, ou seja, com o processo de interpretação das leis.

A interpretação que se tem dos fatos e das normas ocorre em consonância com a concepção que se tenha do direito, e, uma vez alterado o contexto social moderno com relação à época do positivismo, faz-se necessário um prévio

²⁹ AZEVEDO, P. F. de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Fabris, 1989, p. 26.

desligamento de todo e qualquer resquício limitador da capacidade interpretativa que ainda reste da ideologia positivista. Sabemos que a segurança jurídica consiste em valor fundamental do direito, todavia, não há segurança que possa se manter se não for imantada pela justiça.³⁰

Evidentemente, não queremos “negar as leis ou o dever de obediência que lhes deve o juiz. O problema e o processo hermenêutico põem-se porque existem leis a serem aplicadas aos fatos da vida”.³¹ Entendemos que o jurista, dentro do ordenamento legal, deve confrontá-lo com as necessidades sociais, utilizando a lei como um meio para se alcançar determinados objetivos, tais como: o exercício dos direitos humanos, o respeito pela dignidade e a concretização da justiça social.

Acreditamos que, a eficácia de um ordenamento jurídico depende da integração entre o conteúdo das normas estatais vigentes e o sentimento de justiça da sociedade civil, pois, o jurista quando ignora a função ético-social do Direito, passa a proferir decisões que não coadunam com os princípios de justiça, promovendo, em virtude disso, certas exclusões sociais. Contudo, para se atingir a finalidade Justiça, entendemos que a norma deve ser aplicada com equidade. E, que o termo justiça deve ser compreendido de acordo com dois princípios:

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para as outras.

Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas vantajosas para todos dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos.³²

³⁰ AZEVEDO, P. F. de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Fabris, 1989, p. 23.

³¹ Ibid., p. 30.

³² RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 64.

Tais apreciações confirmam nossa idéia de que justiça é um conceito determinado por uma vontade social, variável no tempo e no espaço. Segundo o primeiro princípio, as liberdades básicas devem ser iguais para todas as pessoas. Podemos arrolar algumas, as mais importantes são: a liberdade política (o direito de votar e ocupar um cargo público) e a liberdade de expressão e reunião; a liberdade de consciência e de pensamento; as liberdades da pessoa, que incluem a proteção contra a opressão psicológica e a agressão física (integridade da pessoa); o direito à propriedade privada e a proteção contra a prisão e a detenção arbitrárias, de acordo com o conceito de estado de direito.

O segundo princípio se aplica à distribuição de renda e riqueza [...], apesar de a distribuição de renda e riqueza não precisar ser igual, ela deve ser vantajosa para todos e, ao mesmo tempo, as posições de autoridade e responsabilidade devem ser acessíveis a todos; de modo que todos se beneficiem com as desigualdades sociais e econômicas. Vale salientar que, a violação das liberdades básicas iguais, protegidas pelo primeiro princípio, não podem ser justificadas nem compensadas por maiores vantagens econômicas e sociais.³³

A nosso ver, ao intérprete da lei cabe a valorização de tais princípios. Se o intérprete, ao aplicar a norma ao caso concreto, chega à conclusão de que a norma parece injusta, ele deve indagar o motivo de tal injustiça; verificar se a mesma parte do ordenamento jurídico e, caso haja necessidade, procurar outra solução que lhe pareça mais justa. Daí a importância do processo hermenêutico dentro da relação fato, valor e norma, pois, o mesmo:

³³ Ibid., p. 65.

sofre decisiva influência de uma idéia prévia que o intérprete tenha do direito, da vida e dos interesses em questão. Quem tiver uma concepção positivista do direito nada mais verá no direito do que a lei. [...]. Então, tudo se torna singelo. Sendo a lei injusta, por falta de critério do legislador ou por revelar-se inadequado às exigências do caso concreto (são duas as hipóteses), cause bem ou mal-estar social sua aplicação, tudo isto será irrelevante ao mecanismo a presidir o raciocínio do intérprete. Por essa forma, exime-se o juiz de toda responsabilidade: aplicando a lei, julgará ter cumprido seu dever. Tal postura poderá eventualmente ser-lhe apaziguante, evitando o incômodo da dúvida. Mas os destinatários da interpretação e consequente aplicação ver-se-ão frustrados em suas expectativas, o que é sempre mau para a estabilidade da ordem jurídica.³⁴

Ao interpretar a lei, o intérprete deve se ater às necessidades reais vividas pela sociedade, fazendo com que se estabeleça determinada interação entre o ordenamento jurídico e os acontecimentos sociais, políticos e econômicos que permeiam a sociedade em cada etapa histórica vivida pelo homem; sob pena de, caso assim não o faça, aplicar-se à sociedade normas vazias de conteúdo de direito.

Não defendemos o proferimento de decisões arbitrárias, mesmo porque a própria Constituição Federal assegura ao magistrado a necessidade de, ao exercer a função jurisdicional, realizar uma análise hermenêutica da normatividade a ser aplicada, pois, “toda e qualquer concepção do direito em geral, e da hermenêutica em particular, que não deite raízes nas necessidades sociais, revela-se inconsistente e insuficiente, por maior que seja o engenho, o rigor lógico ou o grau de abstração que alcance”.³⁵

Dessa forma, não nos enganemos com um direito separado de toda e qualquer ideologia, cujos pressupostos aprioristicamente são tidos como verdadeiros e cujo objeto se mostra imune à crítica e distante dos problemas sociais reais. Não se tem como virar as costas “para a história e para os interesses e valores que

³⁴ AZEVEDO, P. F. de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Fabris, 1989, p. 127.

³⁵ Ibid., p. 15.

reclamam tomadas de posição, opções, engajamentos e não uma neutralidade que não existe e nem é deste mundo”.³⁶

Pensamos que a interpretação das leis não se trata de um processo de passiva subsunção, não se identifica com a recepção de uma ordem; ela conhece possibilidades e alternativas variadas. Esta interpretação deve ser vista como um processo de participação democrática de uma sociedade aberta e livre a indivíduos que estão, potencialmente, aptos a contribuir com “sua interpretação” da lei, uma interpretação que possibilite a todos uma liberdade cada vez mais igualitária.

Não temos como objetivo estimular o abandono da dogmática normativa, ignorar a importância das normas e do princípio da legalidade, pois isto tende a um elevado grau de discricionariedade na argumentação jurídica, o que pode levar juízes a decidirem com base num subjetivismo exacerbado, como já nos referimos anteriormente. O que almejamos é o abandono do excesso no formalismo positivista empregado na aplicação do direito, visto que o positivismo torna este (direito) desconexo da realidade histórico-social. Sendo que, em termos éticos, o direito necessita ser visto mais por meio dos direitos/garantias e liberdades fundamentais, previstos na Constituição Federal, do que pelos aspectos legais que possa apresentar.

Ao considerarmos a interpretação das normas jurídicas inseparável da interpretação dos fatos sociais, atribuímos à concepção positivista do direito o caráter de insuficiência, pois, pensamos que a atividade judicante do intérprete tem que ser, e, efetivamente é valorativa. Dessa forma, só por isto, já contraria a proposição teórica, defendida pelo positivismo, de que as questões valorativas do

³⁶ Ibid., p. 22.

direito, por não serem consideradas científicas, devem ser ignoradas do raciocínio jurídico.

O que quer o positivismo é que se veja o direito como um ser em si, identificando o direito a um conjunto de leis, formalmente “dadas” pelo poder estatal e, como tal, recebidas e aceitas pelos indivíduos, sob o prisma da “neutralidade científica” e com o objetivo de permanência do *status quo*, seja ele qual for. Pensamos que, “o direito para ser considerado algo necessariamente justo, não pode deixar de constituir-se do sentimento de justiça – ou sentimento de agradabilidade do homem normal diante do que acha que deve ser”.³⁷

Entendemos necessário alterar o ângulo de visualização dos problemas relativos à aplicação do direito, reconhecendo que sua solução demanda, além do conhecimento técnico-científico do sistema jurídico, capacidade de valorizar os interesses sociais em questão. Essa situação visa um combate crítico e acirrado às proposições oferecidas pelo positivismo, na medida em que esse limita o conhecimento do jurista à lei, aos códigos, ao sistema jurídico, separando-os da vida. Acreditamos que o insatisfatório senso de justiça de algumas leis pode derivar de seus próprios elaboradores, os quais teimam em ignorar as demandas sociais. De tal sorte que ignorar tal fato,

para dar prevalência a lei ou leis em descompasso com o processo histórico-cultural, importa em negação da justiça e consequente frustração das expectativas sociais, impedindo a normal evolução do direito e a superação das contradições sociais pela via pacífica e criativa da jurisprudência.³⁸

³⁷ SOUTO, C.; FALCÃO, J. Ciência empírica e prática de decisões jurídicas: comentário introdutório. In: SOUTO, C.; FALCÃO, J. *Sociologia e direito: textos básicos para a disciplina de sociologia de direito*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. parte 6. p. 347.

³⁸ AZEVEDO, P. F. de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Fabris, 1989, p. 70.

Pensamos que lei e sociedade são termos relacionados e relacionáveis, e que, em virtude disso, a lei não pode se afastar da sociedade e das exigências que lhe asseguram o movimento. É no entrelaçamento de ambos que se deve dar a aplicação da justiça. Neste sentido, as leis e os conceitos jurídicos passam a ser vistos como instrumentos vivos e dinâmicos de regulação social, os quais trazem consequências econômicas e políticas para o sistema social.

Dessa forma, acreditamos na concepção de direito como ciência sociológica, e, entendemos que as decisões jurídicas precisam estar fundamentadas nas ciências afins, tais como Economia, História, Psicologia, etc. Nobre sugere que, “os pontos de vista da sociologia, da história, da antropologia ou da ciência política, não sejam exteriores, tampouco auxiliares, mas se incorporem à investigação dogmática como momentos constitutivos”.³⁹

Esta possibilidade só é viável porque a concepção empírica de direito é uma concepção necessariamente aberta ao desenvolvimento do conhecimento científico. Vale dizer, ela incorpora à ciência do direito, donde ao direito positivado coercivelmente, os padrões científicos que tornam a decisão jurídica mais racional.⁴⁰

O autor justifica sua posição ao afirmar que:

A crise do “direito positivo” formalizado se torna hoje clara mesmo quando a lei determine critérios numéricos, que pareçam seguros porque numéricos. Essa crise torna-se cada vez mais nítida não só em virtude de esses critérios quantitativos poderem variar de legislação para legislação – o que tradicionalmente já se notava – mas, sobretudo porque sua aplicação em um determinado país não é necessariamente unívoca, ao contrário do que

³⁹ NOBRE, M. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. *Novos Estudos*. São Paulo: Cebrap, n. 66, 2003.

⁴⁰ SOUTO, C.; FALCÃO, J. Ciência empírica e prática de decisões jurídicas: comentário introdutório. In: SOUTO, C.; FALCÃO, J. *Sociologia e direito: textos básicos para a disciplina de sociologia de direito*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002. parte 6. p. 341.

se poderia acreditar. O que sociologicamente não admira, em época marcada por mudanças profundas, como a nossa.⁴¹

Sabemos que o direito positivo, aceito como um sistema coerente, abstrato, universal e formal não consegue penetrar e se fazer presente na sociedade brasileira, marcada por uma série de antagonismos, exclusão e contradições sociais. Daí a impossibilidade de se conhecer e produzir um direito isento de contágio com outros componentes sociais, ou seja, isento dos valores e entendimentos que podem ser peculiares a determinado tipo de vida social e compartilhados, em maior ou menor grau, por todos que dela participam. Até mesmo por que o direito pode estar servindo-se de relações injustas para sua perpetuação, reproduzindo, na maioria das vezes, resquício do passado e não o estabelecimento de uma nova ordem, mais justa e emancipadora.

Em virtude disso, há a necessidade de se compartilhar com o jurista uma nova visão da Ciência do Direito, a qual seja a de visualizar a mesma dialeticamente. Reconhecendo o direito como uma das partes que constituem um conceito mais geral da sociedade ou da natureza e implicado no próprio mecanismo da discussão e da reciprocidade.

Dessa forma, outra leitura do direito se realizaria, a qual seja a de visão valorativa do mesmo, com embasamento nos princípios, valores e fundamentos filosóficos, tomando-o como instrumento de direção e promoção social. As normas não são as do verdadeiro ou falso, mas dependem de outros valores (econômicos, morais, históricos, filosóficos, etc) estabelecidos sob a forma de preceitos e privilégios, fato que tem sua premissa na díade sociedade/direito.

⁴¹ Ibid., p. 345-6.

Acreditamos que, dessa forma, a lei deixa de assumir uma posição individualizada e neutra, passa a ser vista dentro de um contexto mais amplo, complexo e significativo. Essa compreensão multifacetária do direito, o aproxima da realidade política, econômica, social, cultural, histórica, tendo em vista uma justiça substantiva – possível realizadora de uma igualdade material. Assim, o ordenamento jurídico passa a ser trabalhado como um construído concreto, histórico e social, num processo de permanente movimentação, e, que abre espaço para as forças extra-estatais agirem.

Não podemos esquecer ou menosprezar a influência decisiva que desempenha o ensino jurídico como veículo criador, fixador e reproduzidor das representações de justiça nos cursos de graduação em Direito. Tal postura faz com que dediquemos o próximo item deste trabalho à análise das concepções de justiça teoricamente estabelecidas de acordo com seu caráter sociológico e filosófico.

1.2 CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA: AS TEORIAS QUE FUNDAMENTAM A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO MODERNO

Neste tópico são apresentadas as concepções de justiça de acordo com a visão de alguns importantes estudiosos do tema. São apresentadas sínteses do pensamento de Hans Kelsen, Chaïm Perelman, John Rawls e Agnes Heller. Optamos por esses autores por tratarem com certa especificidade o tema justiça em seus trabalhos publicados, e, por se constituírem em teorias fundamentais na construção do pensamento moderno.

1.2.1 A concepção de Justiça segundo Hans Kelsen

Ao se falar em concepções de justiça, não se pode deixar de enfatizar os estudos de Hans Kelsen sobre o tema. Quando da elaboração de sua teoria da justiça, Kelsen examina crítica e aprofundadamente as teorias produzidas desde a Antiguidade clássica e seus caminhos até meados do século XX.

Ao analisar Platão e sua concepção de justiça, Kelsen conclui que este em seus diálogos, busca com insistência a resposta sobre o que venha a ser o “Bem”, pode-se inferir que nesta pergunta se insere também a descoberta do que venha a ser “justiça”. O autor ainda afirma que o método dialético utilizado nos diálogos de Platão, em nenhum momento apresenta um resultado concreto para a definição sobre o que seja a justiça.⁴²

As conclusões as quais chegou Kelsen foram de que nas várias tentativas de Platão em estabelecer racionalmente uma definição de justiça, sem a desatrelar dos conceitos do que é o bem, não houve um resultado peremptório.

Ainda Kelsen infere que a tentativa de elaboração de um conteúdo definível de justiça, por meio de um método científico ou racional não obteve êxito em Aristóteles, discípulo de Platão. Aristóteles trata a justiça como sendo “ética da virtude”, com efeito, apresenta um conjunto de virtudes do ser humano, no qual a justiça é a virtude maior.⁴³

Em seus estudos, Hans Kelsen descreve a justiça como "uma característica possível, porém não necessária, de uma ordem social"⁴⁴. O autor ainda questiona o

⁴² KELSEN, H. *O que é justiça?: a justiça, o direito e a política no espelho da ciência*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 12.

⁴³ Ibid., p. 20.

⁴⁴ Ibid., p. 2.

que significa ser a tal ordem justa? Corresponde, segundo o autor, à regulação comportamental do ser humano com vistas ao contentamento geral, ou seja, agradar a todos e que todos encontrem aí a felicidade.

Assim sendo, pode-se opinar que a busca pela justiça é a eterna busca do homem pela felicidade. Assim sendo, o ser humano não pode encontrá-la isoladamente, mas inserido na sociedade. Nas palavras de Kelsen: "Justiça é felicidade social, é a felicidade garantida por uma ordem social".⁴⁵

Com efeito, o conceito de justiça para Kelsen, passa radicalmente por transformações, no que concerne ao sentido original da palavra, especialmente nas implicações do sentimento subjetivo de cada ser humano (a felicidade de um pode ser a infelicidade de outro), para uma classe social, ou seja, a "felicidade da justiça"⁴⁶. Assim, a felicidade de cada um, ou seja, a individual, portanto, subjetiva, deve se transformar em uma satisfação de necessidades exclusivamente sociais.

Realizando-se uma analogia, podemos citar o regime de governo democrático, que contempla o governo representado pela maioria em detrimento da minoria dos sujeitos.

Sendo assim, Kelsen professa que: "o conceito de justiça transforma-se de princípio que garante a felicidade individual de todos em ordem social que protege determinados interesses, ou seja, aqueles que são reconhecidos como dignos dessa proteção pela maioria dos subordinados a essa ordem."⁴⁷

⁴⁵ Ibid., p. 2.

⁴⁶ Ibid., p. 4.

⁴⁷ Ibid., p. 4.

1.2.2 A concepção de Justiça segundo Chaïm Perelman

Chaim Perelman, ao apresentar sua obra “Ética e Direito”, não objetiva a formulação de uma teoria da justiça, paralelamente ao juízo de racionalidade, como assim o fazem diversos outros autores. Este autor, partindo de uma ótica lógica, pretende realizar um exame sobre os diversos sentidos da noção de justiça, buscando extrair um consenso, ou uma igualdade, que direcionará à equação de uma justiça formal.

Segundo Perelman, existem seis concepções de justiça desenvolvidas pela civilização ocidental, desde a Antiguidade, as quais este denomina como correntes da justiça concreta. A saber:

- a) a cada qual a mesma coisa;
- b) a cada qual segundo seus méritos;
- c) a cada qual segundo suas obras;
- d) a cada qual segundo suas necessidades;
- e) a cada qual segundo sua posição;
- f) a cada qual segundo o que a lei lhe atribui.⁴⁸

Segundo o autor, a primeira concepção diz respeito à igualdade de tratamento a todos, sem serem consideradas as particularidades que definem ou distinguem cada ser humano. Perelman afirma que no imaginário dos indivíduos, a justiça perfeita é representada pela morte, que abarca todos os seres humanos, sem distinção.

A segunda concepção de justiça concreta, para Perelman, infere que não exista igualdade absoluta de todos, mas um tratamento proporcional às qualidades de cada um, ou seja, aos méritos do ser humano. Somente, resta saber o que deve

⁴⁸ PERELMAN, C. *Ética e Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 9.

ser analisado para tal classificação, se os méritos ou deméritos do indivíduo, ou seja, quais os critérios seriam os determinantes, a saber, se os resultados da ação, intenção ou sacrifício. Assim, é possível chegar a diversos resultados, sendo necessário que não se ofereça ou não se atribua o mesmo grau aos mesmos atos realizados.⁴⁹

A respeito da terceira concepção, o critério utilizado para um tratamento justo do indivíduo, seria de acordo com o resultado de sua ação. Perelman afirma que a aplicação deste critério é muito mais fácil que o da concepção anterior, pois possibilita somente levarem-se em consideração os elementos sujeitos ao cálculo, à medida ou ao peso. Pode-se citar um exemplo dessa aplicação, quando analisamos, por exemplo, pagamentos de salários com prêmios individuais de produtividade, ou, a convocação de classificados em concursos públicos.⁵⁰

Já a quarta concepção, não leva em consideração o merecimento do indivíduo por sua produção, como na concepção anterior. Esta diz respeito à redução dos sofrimentos resultantes da falta de possibilidade em satisfazer suas necessidades básicas e essenciais em que se encontra o indivíduo. Nesse sentido, os indivíduos que se encontram em estado precário, necessitando de condições mínimas para sobrevivência necessitam de um tratamento diferenciado.

De acordo com Perelman, os institutos sociais criados no século XX pelos países do ocidente, tais como o seguro desemprego, o salário mínimo, a aposentadoria, foram inspirados neste modelo de justiça.⁵¹

A última concepção diz respeito a aplicar aos atos dos indivíduos e a seus resultados, um sistema previamente estruturado de regras de direito. Esse aspecto

⁴⁹ Ibid., p. 12.

⁵⁰ Ibid., p. 12-13.

⁵¹ Ibid., p. 13.

invariavelmente resulta em desfechos distintos, de acordo com o ordenamento jurídico a ser aplicado. Em outras palavras, significa parafrasear o dito: “dar a cada indivíduo o que lhe é de direito”.⁵²

Finalmente, com grande propriedade Chaïm Perelman, a respeito dessas concepções explica que:

A análise sumária das concepções mais correntes da noção de justiça mostrou-nos a existência de pelo menos seis fórmulas da justiça – admitindo a maioria delas ainda numerosas variantes –, fórmulas que são normalmente inconciliáveis. Embora seja verdade que, graças a interpretação mais ou menos forçadas, a afirmações mais ou menos arbitrárias, se pode querer relacionar essas diferentes fórmulas umas com as outras, elas não deixam de apresentar aspectos da justiça muito distintos e o mais das vezes opostos.⁵³

Como resultado de seus estudos acerca da análise da formação de uma concepção de justiça, Perelman defende e apresenta uma noção de justiça, a qual denomina de formal, como o resultado em comum às seis concepções de justiça concretas anteriormente elencadas. Nesse sentido, o autor extrai como elemento comum a todas as concepções, a igualdade, que possibilita a apreciação de valores aleatoriamente. Como resultado, Perelman estabelece, como regra de justiça, a igualdade formal, pois, segundo o autor, ser justo significa tratar igualmente os indivíduos iguais sob determinado ponto de vista, possuidores de uma mesma característica, sendo esta, a única que deve ser levada em consideração na administração da justiça. O autor ainda define esta característica como sendo a essencial.

Sendo assim, segundo Perelman, a justiça formal caracteriza-se como um princípio de ação sob o qual os indivíduos de uma mesma classe, esta essencial,

⁵² Ibid., p. 13.

⁵³ PERELMAN, C. *Ética e direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 19.

têm de receber um tratamento igual. Assim sendo, este princípio se encontra em estado latente em todas as concepções de justiça concreta.⁵⁴

A partir desse conceito de justiça formal ou abstrata, observamos que as concepções concretas de justiça se distinguem à medida que cada uma delas apresenta um valor diverso para definir a pertinência dos indivíduos às categorias essenciais dentro das quais aplicar-se-á um tratamento igual.

Na observação de Perelman, a definição de justiça caracteriza-se como formal, pois não define quais as categorias são, ou não, capitais para a aplicação da justiça. Com efeito, somente permite que apareçam divergências, nascidas no momento em que se busca determinar as características essenciais para que a justiça seja aplicada.⁵⁵

Analisando-se os estudos de Perelman, podemos inferir que a concepção de justiça eleita pelo autor é a justiça formal, de acordo com o critério de igualdade. Logo, a justiça deve contentar-se com um desenvolvimento formalmente correto de um ou mais valores. E assim Perelman é levado a distinguir três elementos na justiça de determinado sistema normativo: o valor que a fundamenta, a regra que a enuncia e o ato que a realiza.

⁵⁴ PERELMAN, C. *Ética e direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 19.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 63.

1.2.3 A concepção de Justiça segundo John Rawls

Em sua obra “Uma Teoria da Justiça”, John Rawls busca desenvolver uma teoria como alternativa em detrimento a outras doutrinas dominantes na tradição filosófica, sendo elas, a teoria utilitária e a teoria intuicionista.⁵⁶

Rawls contempla a sociedade como uma agregação de pessoas, mais ou menos auto-suficientes, e que concebem a existência de normas e regras cogentes, as quais são seguidas, na grande maioria das vezes, para que haja o bem comum e a vida em sociedade.

Não se pode negar que neste organismo que é a sociedade, existem pontos de convergência e divergência entre os indivíduos. Em outras palavras, o que agrada a um não agrada a outro e assim por diante. Assim sendo, é nesse momento em que entra em cena a justiça social.

A respeito da justiça social, John Rawls professa que:

Exige-se um conjunto de princípios para escolher entre várias formas de ordenação social que determinam essa divisão de vantagens e para selar um acordo sobre as partes distributivas adequadas. Esses princípios são os princípios da justiça social: eles fornecem um modo de atribuir direitos e deveres nas instituições básicas da sociedade e definem a distribuição apropriada dos benefícios e encargos da cooperação social.⁵⁷

Ainda Rawls, explica que existem dois princípios de justiça social, sendo o primeiro, que cada indivíduo necessita ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas e iguais, e que este seja compatível com um sistema de liberdades para outras. O segundo princípio é direcionado às desigualdades sociais e econômicas, as quais necessitam de ordenação, para que contemplem em

⁵⁶ RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 3.

⁵⁷ Ibid., p. 5.

um mesmo momento, vantagens para todos dentro de um limite razoável e que estejam vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos os indivíduos.⁵⁸

Como podemos observar, estes princípios elencados por Rawls são aplicados à estrutura de base da sociedade, pois dirigem a imputação de direitos e deveres, e ao mesmo tempo, conduzem as vantagens sociais e econômicas provindas do cooperativismo social.

A partir de seus estudos, Rawls chega a uma conclusão mais abrangente sobre a concepção de justiça, a partir dois princípios apresentados anteriormente, de maneira genérica:

Todos os valores sociais – liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases sociais da auto-estima - devem ser distribuídos igualitariamente, a não ser que uma distribuição desigual de um ou de todos esses valores traga vantagens para todos.⁵⁹

Nesse sentido, observamos que os preceitos da justiça social na teoria de Rawls têm um caráter nitidamente sintético e não formal, como em Perelman. Em seus estudos Rawls deixa claro que sua inquietação diz respeito à justiça sob o prisma da atribuição de direitos e liberdades fundamentais aos indivíduos, bem como a existência da igualdade real de oportunidades econômicas e de condições sociais dignas em todas as áreas da sociedade.

Pode-se inferir, portanto, que para John Rawls, a concepção mais acertada de justiça configura-se na estrutura básica da sociedade, mais especificamente, no modo como as instituições sociais direcionam aos indivíduos seus direitos e deveres

⁵⁸ RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 64.

⁵⁹ Ibid., p. 66.

primários, e ao mesmo tempo, oportunizam a distribuição igualitária dos benefícios advindos da cooperação social.

Em vista disso, podemos afirmar que a concepção de justiça para Rawls está pautada na “justiça com equidade”, o que representa uma justiça na qual contempla a todos os indivíduos com equidade, e que seus objetivos convergem para a “democracia constitucional”.⁶⁰

Observamos, portanto que a concepção de justiça em John Rawls está impregnada de um caráter sociológico e orientada essencialmente para a tradição democrática.

1.2.4 A concepção de Justiça segundo Agnes Heller

Agnes Heller, ao apresentar sua concepção de justiça, vai de encontro à teoria de justiça formal estabelecido por Chaïm Perelman, ao afirmar que esta é formal apenas quando é concretamente definida, quando “abrange as propriedades comuns de todos os tipos de justiça”. E como resultado, extraído não somente de todos os conteúdos normalizadores, critérios e procedimentos judiciais, mas, também dos modelos ideais, “razoavelmente construídos através de diferentes combinações de conteúdo, critério e procedimentos.”⁶¹

A autora refere-se aos estudos de Perelman, os quais resultaram na concepção de justiça formal, como um tanto quanto enganosa.

A seu ver, Max Weber traz grande contribuição ao apresentar uma definição pessoal de justiça formal. Este autor utiliza-se de conceitos substantivos e seu

⁶⁰ RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 6.

⁶¹ HELLER, A. *Além da justiça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, p. 15.

discurso teórico para contrariar a concepção de justiça formal. Com isso, ele queria evidenciar a formalização do procedimento pautado na justiça, estabelecendo um tipo moderno de justiça, emergente da racionalização da autoridade legalmente constituída.

Heller explica que o indivíduo, ao nascer em qualquer sociedade, ou grupo social está automaticamente inserido neste grupo e necessita aprender e praticar as normas sociais preestabelecidas neste grupo. A isso denomina-se socialização. Então, pode-se afirmar que diferentes grupos sociais são regidos por normas e regras distintas e específicas de cada grupo.

Com a aprendizagem e prática do indivíduo em seguir normas e regras inerentes ao grupo em que está inserido, segundo Heller, equivale a seguir dois conjuntos diferentes de comportamento. Assim, significa conhecer, colocar em prática e querer determinado grupo de regras e normas. De outro lado, o significado existe em conhecer e querer, porém, não praticar estas regras. Ou seja, atitudes comportamentais dentro e fora do grupo social em que se insere.⁶²

A autora explica que em um grupo social, as ações e as expectativas são harmônicas. A esse respeito, complementa: “em relação a você, eu faço exatamente o que espero que você faça em relação a mim, pela simples razão de que nós dois deveríamos observar as mesmas normas e regras.”⁶³

De outra maneira, as relações entre indivíduos de grupos diferentes, ou seja, as mesmas expectativas e ações, tendem a ser assimétricas, a saber: “eu espero que você faça alguma coisa diferente do que faço, pela simples razão de que nós

⁶² Ibid., p. 15.

⁶³ Ibid., p. 16.

devemos observar normas e regras desiguais, ou, pelo menos, algumas diferentes com relação às comuns.”⁶⁴

Pode parecer superficial esta comparação, no entanto, segundo a autora serve como base para o estabelecimento de uma concepção de justiça pautada na dicotomia igualdade-desigualdade, em outras palavras, tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais.

Porém, Agnes Heller vai além dessas concepções de igualdade e desigualdade entre as pessoas, questionando o que, efetivamente, e em que dado momento, elas se fazem assim? Certamente, ao reunirmos grupos de pessoas, homens e mulheres com idades iguais, não as faz iguais. Nem mesmo se estas tiverem de seguir normas e regras iguais.

Neste momento, Heller cita Rousseau, quando diz que este, com imensa consciência afirmou que o simples fato de estabelecer regras e normas a grupos sociais não torna as pessoas desses grupos iguais, muito embora possamos nos referir a estes membros como iguais. Com efeito, a igualdade e a desigualdade são normativamente constituídas.

Assim, podemos observar no discurso de Heller que a concepção de Justiça formal de Chaïm Perelman é por demais simplista, carecendo uma análise mais aprofundada e de caráter filosófico.

Enfim, após análise do discurso de Agnes Heller podemos observar que esta concebe a justiça como uma grande virtude, seguindo assim o pensamento aristoteliano. De acordo com esta proeminente autora, em qualquer lugar e em

⁶⁴ Ibid., p. 16.

qualquer tempo, especificamente em qualquer grupo social, a justiça deve estar presente no indivíduo, arraigada e impregnada pela qualidade da virtude.

Faz-se necessário apresentar o que diz a autora a esse respeito, *ipsis literis*:

Um pai justo também pode ser um amigo injusto. Quem quer que aplique padrões duplos em qualquer aspecto é uma pessoa injusta, mesmo que faça isso segura e continuamente. Uma pessoa justa precisa agir, acima de tudo, com justiça; não é aceitável ser justo num aspecto e injusto em outro. Por mais fria que possa ser, esta é, no entanto, uma virtude maior.⁶⁵

Assim, ainda podemos observar o que diz a autora no momento em que afirma a legitimidade e a validade da justiça quando os membros de determinado grupo social a praticam como uma virtude. Do contrário, a justiça não pode ser celebrada.

Na sociedade onde o as normas e regras são legitimizadas, supostamente há a tendência de que em médio os indivíduos desta sociedades sejam mais justos. Nesse sentido, a injustiça é exceção e a justiça é regra.

Após esta breve contextualização acerca das concepções de justiça podemos inferir que no pensamento dos autores aqui apresentados existe a convergência, partindo do ser humano até chegar à sociedade em que está inserido, de que a justiça é um bem comum e que deve ser aplicada de acordo com um conjunto preestabelecido de normas, regras e condutas, mantendo equinanimemente os indivíduos sob seu manto.

A seguir, passa-se a contextualizar o ensino de Direito no Brasil, como parte do objeto de análise do presente estudo.

⁶⁵ HELLER, A. *Além da justiça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, p. 28.

1.3 O ENSINO DE DIREITO E A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO NO BRASIL: UMA PROJEÇÃO HISTÓRICA

Acreditamos que o ensino jurídico tem influenciado, fortemente, a constituição das representações de justiça dos bacharéis de Direito. Daí a necessidade de estudá-lo, pois, pensamos que, apesar de tantas mudanças nas orientações legais para o ensino, as marcas positivistas de ensino ainda permanecem presentes - reflexo da forma de ensino vigente nestes cento e setenta e sete anos de ensino jurídico brasileiro. Contudo, para que isso se tornasse possível, fizemos uma análise histórica da influência do ensino jurídico na formação do bacharel em Direito, buscando sempre os pressupostos teóricos que embasam as grandes linhas doutrinárias presentes no ensino jurídico, e, o peso da formação jurídica na concepção do aluno quanto à sociedade.

Pensamos que esses dados podem servir de evidências justificadoras da atual situação de crise existente no ensino jurídico brasileiro. Muito se tem escrito e discutido sobre as causas dessa situação, e que medidas deveriam ser adotadas, ao reconhecer-se a degradação, continuada e crescente, de aspecto tão importante na formação de uma classe de profissionais cujo papel na sociedade continua sendo relevante.

O ensino jurídico no Brasil tem suas bases na educação jesuítica – precursora da educação escolarizada. O processo de ensino jesuítico era rígido, autoritário e formal, baseado na educação livresca, “quase exclusivamente limitado às letras”, o qual colaborava com o objetivo de manter a elite no poder e formar letrados eruditos. Características essas que se fizeram e ainda se fazem presente nos cursos de

Direito do Brasil, apesar de tantas modificações legais trazidas no decorrer da trajetória histórica do mesmo.

As leis são alteradas, as características atribuídas ao ensino são modificadas, mas tudo permanece igual: um ensino jurídico rígido, autoritário e formal, baseado apenas nas leis. Acreditamos que esta situação ocorra por “força da tradição” presente na sociedade. Em virtude disso, pensamos que a educação tradicional tem proporcionado aos bacharéis de Direito pensarem a ciência do Direito como uma ciência pronta e acabada, na qual a função do mesmo se limita apenas à repetição de leis e assimilação de conteúdos.

É daí que surge a educação tradicional⁶⁶ no ensino jurídico brasileiro. Trata-se de uma prática que não exige “o espírito de análise e de crítica, a paixão pela pesquisa e o gosto da aventura intelectual”... A educação tradicional do ensino jurídico limita a habilidade do professor apenas ao conhecimento da lei e à capacidade de repetir o seu teor. Logo, o acadêmico de Direito, tal como ocorria com os estudantes na época jesuítica, é estimulado apenas a memorizar as informações transmitidas, sem o compromisso com a reflexão e com a formação do espírito crítico e investigativo.

Para chegarmos a tal conclusão, foi preciso buscar na gênese dos cursos de Direito do Brasil as características que perpassam o ensino jurídico de cada época. Daí a necessidade de dedicarmos, num primeiro momento, o item seguinte às características dos primeiros cursos de Direito do Brasil.

⁶⁶ Freire denomina a pedagogia tradicional de educação bancária. “Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la”. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 66.

1.3.1 Os primeiros cursos de Direito: a predominância de uma produção acadêmica positivista⁶⁷

Os movimentos para o surgimento do ensino jurídico no Brasil começaram obrigatoriamente pela Faculdade de Direito de Coimbra. “Pelos portões da escadaria de Minerva passaram, até o início do século XIX, os estudantes brasileiros do curso de Direito”.⁶⁸ Até 1827, devido à inexistência de cursos de Direito no Brasil, o bacharel em Direito – filho de colonizadores, latifundiários e comerciantes – era formado pela Universidade de Coimbra para ocupar cargos do legislativo, do judiciário e do executivo, considerado assim como integrante de um dos principais grupos de intelectuais da sociedade brasileira na época. Comenta Abreu⁶⁹, que os estudantes de Direito da época eram os filhos dos colonizadores, dos latifundiários e comerciantes.

Com a Independência do Brasil, surgiu a necessidade da formação de uma cultura jurídica brasileira própria, independente da cultura européia. Todavia, para que isso ocorresse, era necessário que os jovens tivessem a oportunidade de estudar em escolas localizadas aqui mesmo, a fim de não necessitarem se deslocar à Europa para estudar. Dessa forma, surgiram os primeiros cursos universitários no Brasil.

⁶⁷ Uma das fontes principais utilizada na realização desta fase da trajetória histórica, do ensino jurídico no Brasil, foi a seguinte: SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

⁶⁸ MARTINEZ, S. R. *Manual de educação jurídica*. Curitiba: Juruá, 2008, p. 26.

⁶⁹ ABREU, S. F. A. O liberalismo sob as arcadas: o confronto entre a academia formal e a academia real. In: *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Tais cursos, na realidade, tinham o propósito de formar bacharéis preocupados com a própria ascensão pessoal através da ocupação de cargos públicos e do preenchimento do cenário político, da magistratura e da advocacia. Além disso, havia, por parte dos bacharéis, um comprometimento com o projeto conservador de construção da nação. Segundo Adorno, a formação jurídica buscava “formar uma elite coesa, disciplinada, devota as razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração joanina”.⁷⁰

Buscava-se formar operadores do Direito que reproduzissem, na organização pública brasileira, a ideologia jurídico-política do Estado Nacional. Vale ressaltar que, não nos espantamos, dentro deste contexto, com as características que perpassam a formação do bacharel em Direito na época em análise. Apenas gostaríamos de salientar que, algumas dessas características ainda se fazem presente na formação do bacharel na maioria dos cursos de Direito do país. Segundo Schwarcz:

O prestígio advinha, no entanto, menos do curso em si, ou da profissão *stricto sensu*, e mais da carga simbólica e das possibilidades políticas que se apresentavam ao profissional de direito. Com efeito, das fileiras dessas duas faculdades saíram grandes políticos – entre ministros, senadores, governadores e deputados –, pensadores que ditaram os destinos do país. Sinônimo de prestígio social, marca de poder político, o bacharel se transformava em uma figura especial em meio a um país interessado em criar **elites próprias de pensamento e direção política**.⁷¹

As faculdades de Direito eram as mais procuradas, devido ao fato de possibilitar ao aluno a ocupação de inúmeros cargos políticos e de ascensão social. Essa posição acarretava ao bacharel um significativo prestígio social. Precisamos

⁷⁰ ADORNO, S. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

⁷¹ SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 142. O grifo é nosso.

destacar que, os quadros preenchidos pelos bacharéis, eram e são, via de regra, “os cargos do Judiciário (juízes e carreiras afins à magistratura), no executivo (delegados e polícia, presidentes e secretários provinciais, ministros e conselheiros de estado) e o legislativo, predominantemente, ocupado por bacharéis – fato que ocorre até hoje no país⁷². Segundo Romanelli:

Para se ter uma idéia da predominância do ensino jurídico sobre os demais ramos, assinale-se que em 1864, nas duas Faculdades de Direito, estavam matriculados 826 alunos, contra 294 em Medicina, 154 em Engenharia (Escola Central) e 109 na Escola Militar e de Adaptação. Considerando que nessas Faculdades além do ensino relacionado com a profissão, que era a do Direito, também se ministrava ensino ligado às humanidades, pode-se compreender o quanto predominou, na educação das camadas que freqüentavam as escolas, a formação acadêmica, humanística e retórica.⁷³

Influenciados inicialmente pela Reforma Pombalina, os estudantes brasileiros acompanharam as transformações liberais ocorridas na Faculdade de Direito de Coimbra, trazendo consigo essa bagagem cultural ao Brasil. O espaço do iluminismo liberal havia invadido a mente dos estudantes brasileiros de Direito em Coimbra; fato que influenciou a formação curricular dos primeiros cursos no país, ao refletir, no ensino jurídico brasileiro, a tendência liberal européia.

Essa tendência liberal fez-se presente primeiramente na Carta de lei de 11 de agosto de 1827, em que se destinou, aos dois últimos anos dos cursos de Direito, até então existentes, o estudo de direito civil e comercial (quarto ano), e, ao estudo de economia política e prática processual (quinto ano).

Na área metodológica, o resultado natural foi a inclinação do ensino jurídico para a pedagogia tradicional como processo de mera transmissão do conhecimento.

⁷² ADORNO apud TREMÉA, E. *Ensino jurídico na UFPR: buscando indícios da educação crítica*. 2004, 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2004, p. 26.

⁷³ ROMANELLI, O. de. O. *História da educação no Brasil*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 40-41.

Dessa forma, ao limitar-se o papel do professor ao ato de exposição oral de conteúdos, mesmo que problematizada, o resultado possível era, e, ainda é, a reprodução do conhecimento existente.

Assim, podemos considerar a pedagogia tradicional como um dos fatores que, dentre outros citados acima, contribuiu e, continua a contribuir, para a formação de um ciclo de reprodução da ideologia liberal na formação jurídica dos bacharéis. Acreditamos que, dessa forma, a inserção social e a cidadania se distanciam das classes média e baixa, pois o que se prepondera, neste tipo de ensino, são as diferenças sociais e a manutenção do *status quo*, seja ele qual for.

Pensamos que ainda há, no ensino jurídico, certa predominância dessa concepção de ensino, tal análise se faz a partir da constatação do excesso de teoria socialmente descontextualizada que circunda as aulas nos cursos de Direito. Nessa perspectiva, ocorre apenas:

[...] narração de conteúdos que, [...] tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos.⁷⁴

Devido à desarticulação existente entre o que se ensina e o que se aprende, Albuquerque afirma que “os bacharéis aprenderam a ciência do direito mais por si

⁷⁴ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 65.

mesmos do que pelas aulas ministradas, mais na vida acadêmica participando de jornais e clubes filosóficos, mais na prática do que na teoria”.⁷⁵

Segundo Schwarcz:

Transformadas rapidamente em sedes das elites rurais dominantes, as faculdades de direito enfrentarão, logo nos primeiros anos, dificuldades próprias aos estabelecimentos de ensino que iniciam suas atividades sem um grupo forte de educadores para sustentá-los, sem uma equipe com legitimidade intelectual para dirigi-los. Dos primeiros momentos ficaram sobretudo os relatos sobre o desrespeito dos alunos, a falta de autoridade dos mestres ante uma clientela pouco acostumada ao estudo e à reflexão [...] Com efeito, **se o debate não se dava nas salas de aula, ou no contato diário entre alunos indisciplinados e professores pouco mobilizados**, era sobretudo encontrado nos jornais e revistas pertencentes às duas faculdades.⁷⁶

As características acima delineadas apresentam-se de maneira semelhante entre as duas primeiras faculdades de Direito. Porém, existem algumas diferenças entre elas que valem a pena ser comentadas⁷⁷. Tanto as diferenças como as semelhanças servem de modelo na constituição das demais escolas de Direito do país. As leis de orientação educacional têm se renovado, dia a dia, porém, as características dos cursos jurídicos se perpetuam desde a época imperial. Daí a necessidade de comentá-las.

Em Olinda tudo se parecia com a metrópole portuguesa, pois vinha de Portugal: os costumes, os professores e grande parte dos alunos. “A estrutura do curso era idêntica à da escola de Coimbra, assim como os hábitos, já que em pleno

⁷⁵ ALBUQUERQUE, A. A. U. do L. A reforma do ensino jurídico e o papel da OAB. *A priori*. Disponível em: . Acesso em: 27 jun. 2008.

⁷⁶ SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 142-143. O grifo é nosso.

⁷⁷ Enquanto em Olinda os alunos, em sua maioria, pertenciam a famílias vinculadas a setores agrários; em Recife a composição social do grupo era mais diversificada: havia tanto representantes dos setores agrários da região como alunos provenientes da classe média em ascensão.

verão era comum ver-se acadêmicos usando chapéu alto, fraque e sobrecasaca preta.”⁷⁸

A escola sofria influência da igreja e grande parte do corpo docente era composta por padres. De outro lado,

Os demais professores, muitas vezes pobres e mal remunerados, acabavam vivendo em um “estado de relaxação” (Bevilacqua, 1977:42). Muitos alegavam morar em Recife, motivo porque eram freqüentes as ausências, chegando a abusos como os do Dr. Francisco de Paula, o qual “em um ano não chegou a dar 12 aulas sequer” (Ata do ano de 1830). Conta Clovis Bevilacqua, por exemplo, que quando Francisco José de Almeida pretendeu defender sua tese de doutoramento, pediu-se ao diretor Lopes Gama que lhe mandasse declarar quantos lentes se achavam em exercício. A certidão da secretaria declarava que o Dr. Manuel Maria do Amaral desde três anos se achava ausente do curso jurídico por ser deputado da Assembléia Geral, que o Dr. Francisco de Paula se encontrava de licença há mais de um ano, que o Dr. Pedro Autran se achava na Bahia licenciado... assim como vários outros colegas, restando apenas em função quatro lentes e um substituto.⁷⁹

Hupffer narra que, devido a essa desarticulação, as frequências às aulas eram mínimas, os alunos participavam de grêmios políticos, clubes literários, casa de maçonaria, e dos acontecimentos da época, como por exemplo, a Abolição e a Guerra do Paraguai, os quais geravam debates políticos que chamavam mais a atenção dos alunos do que as aulas. Eles buscavam participação ativa na vida política nacional, coisa que as aulas não proporcionavam, devido ao seu ensino tradicional.⁸⁰

Tudo se apresentava em caráter de transitoriedade: os alunos e suas faltas; os professores e suas ausências e as próprias instalações físicas da escola. Os professores eram mal remunerados e sem preparação alguma para a prática

⁷⁸ Ibid., p. 144.

⁷⁹ Ibid., p. 145.

⁸⁰ HUPFFER apud TREMÉA, E. *Ensino jurídico na UFPR: buscando indícios da educação crítica*. 2004, 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2004, p. 27).

docente; o processo de ensino-aprendizagem era desarticulado da realidade social e o conhecimento era tido como algo pronto, visto como verdades absolutas. Acreditamos que essas características, infelizmente, ainda são marcantes na maioria dos cursos de Direito do país. Nestes termos...

a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não sejam), ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos.⁸¹

Pensamos que esta espécie de ensino tende a valorizar a manutenção de privilégios e desigualdades sociais seculares – mesmos valores tradicionais surgidos no liberalismo – direcionando os discentes em favor de um contexto díspar da realidade social. Isso faz com que, na maioria das vezes, a premissa da tutela dos direitos humanos seja ignorada e o enfrentamento dos problemas sociais permaneça retido. O que gera profissionais “bancários” do Direito, com atuação limitada a aplicar as regras do Direito ao caso concreto, e a considerá-lo em seu sentido abstrato e neutro, fato que sustenta o mito de que as leis possuem respostas para todos os problemas enfrentados na realidade. Assim, se a postura da ciência do direito é a de estaticidade,

a tarefa de seu ensino restringe-se a uma transmissão de informações. No caso do Brasil a postura se enraíza em problemas de estrutura social muito profunda e a permanência desta estrutura propicia em grande parte a manutenção de uma forma de ensino tradicional.⁸²

⁸¹ FERRAZ JÚNIOR, T. S. O ensino jurídico. *Encontros da UNB: ensino jurídico*, Brasília, p. 67-72, 1978-1979, p. 70.

⁸² LOPES, J. R. L. de. Função social do ensino da ciência do direito. In: *Revista de informação legislativa*. n. 72. p. 375.

Contudo esta situação, em 1854, a transferência da Faculdade de Direito de Olinda para Recife acarreta melhorias com relação à produção intelectual. A partir deste momento se dá a constituição de um grupo de intelectuais preocupados com aspectos de formação acadêmica dos cursos de Direito. Dentre inúmeras medidas⁸³, a que se sobressaiu entre elas diz respeito à alteração curricular do curso.

Esta alteração curricular⁸⁴ atribuía ao direito um caráter de cientificidade, devido ao seu afastamento das influências religiosas e metafísicas até então dominantes. Uma nova noção de direito se constrói: uma noção científica. Dessa forma, o direito se distancia das demais ciências humanas⁸⁵, buscando associar-se às áreas que encontravam as suas certezas apenas nas leis. “Não é verdade que pelas leis que regem um povo se pode com segurança encontrar e calcular o grau de civilização que um povo atingiu? – Por certo. Concluía um bacharelado da turma de 1900, ao justificar a inserção do direito no rol das disciplinas científicas”.⁸⁶ Aí está mais uma das características que deixa marcas na trajetória histórica dos cursos de Direito no Brasil: a necessidade de se condicionar o direito à lei com o objetivo único de transformá-lo em ciência.

Todavia, sabemos que as leis podem ser expressão do Direito, porém, não representam e nem se configuram como essência do mesmo, porquanto, muitas

⁸³ Exigência de exames preparatórios para ingresso no curso; estipulação de um calendário de aulas; duração das lições e a regularidade semanal das sabatinas; a redução do número tolerado de reprovações; delimitação de um número de faltas; instauração de um rigoroso sistema de castigos; alteração de currículo.

⁸⁴ Divide-se o curso em duas seções distintas: ciências jurídicas e ciências sociais. Ao programa de ciências jurídicas corresponderiam os cursos de direito natural, romano, constitucional, civil, criminal, comercial, legal, teoria e prática do processo. Já o curso de ciências sociais seria composto pelas cadeiras de direito natural, público, universal, constitucional, eclesiástico, das gentes, administrativo, e diplomacia, história dos tratados, ciência da administração, higiene pública, economia, política. (SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 147).

⁸⁵ O que defendemos não é o afastamento entre Direito e ciências humanas, pelo contrário, lutamos pela aproximação entre eles.

⁸⁶ SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 149.

delas não representam a justiça material. O que ocorre, muitas vezes, é a atribuição de direitos a uma pequena parcela da população; a manutenção de um padrão específico de dominação e a perpetuação da igualdade formal. Assim, a ordem jurídica “neoliberal se mantém presente gera e é reforçada por um estilo de consciência cuja essência é a imagem da sociedade como arena de **interesses subjetivos em conflito**”.⁸⁷

Em contrapartida a essa situação, imaginamos um direito a partir de uma concepção meta-jurídica mais democrática – um direito compatível com uma sociedade tensa, contraditória, caracterizada por acentuado nível de complexidade. O fenômeno jurídico não se dá de forma neutra e isolada, encontra-se interligado a outros ramos do conhecimento e à vida, os quais estão “além dele”... Para que haja conexão entre os três pontos precisamos:

Tentar desvendar o que não se mostra. Onde se fala em proprietário, encontrar o não-proprietário; quando se cuida da propriedade, visualizar as propriedades; no momento em que se alude à tutela da propriedade, pensar nas tutelas de acesso à propriedade.⁸⁸

Assim, outra leitura do direito se realizaria, a de visão axiológica do mesmo. Ele se tornaria um instrumento de direção e promoção social, com base em outros valores – econômicos, morais, históricos, filosóficos, etc. – que não apenas os legais.

Contudo, para estimular a produção científica; formar grupos de interação entre intelectuais e para, talvez, se repensar a concepção de direito que se tinha até então, houve, por volta de 1890, a elaboração da primeira Revista Acadêmica da

⁸⁷ UNGER, R. M. *O direito na sociedade moderna*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 78. O grifo é nosso.

⁸⁸ CORTIANO JUNIOR, E. *O discurso jurídico da propriedade e suas rupturas*. Uma análise do ensino do direito de propriedade. Rio de Janeiro: Renovar, 2002, p. 262.

Faculdade de Direito de Recife. Num primeiro momento, a revista propõe-se a tratar de assuntos que concernem à raça humana⁸⁹ e a questões que tematizam situações da própria faculdade de Recife.

Nos primeiros trinta anos foram escritos basicamente resenhas, biografias e artigos sobre direito criminal (antropologia criminal) e direito civil. E, só a partir dos anos 20 que começa a existir maior variedade temática. Artigos de medicina legal, sociologia, direito comercial, público e tributário tornam-se então dominantes, alterando a hegemonia das áreas de direito civil e criminal.⁹⁰

O intuito de se escrever, primordialmente, sobre direito civil e direito criminal justifica-se, durante este período, na preocupação da constituição de códigos de vigência nacional, pois, enquanto o código civil regulamentaria as relações privadas entre os indivíduos, caberia ao código penal estabelecer limites para que estas relações se efetivassem na prática cotidiana.

Escrevia-se também muito sobre antropologia criminal, porém, desviava-se o foco do crime e enfatizavam-se aspectos característicos do criminoso; a partir de três ordens distintas de fatores: físicos, antropológicos e sociais. A pena deveria atentar diretamente para o criminoso⁹¹, pois para alguns teóricos o tipo físico do criminoso era tão previsível que era possível delimitado de maneira objetiva.

O fato é que, dentro desta perspectiva, nas características físicas de um povo é que se conheciam e reconheciam a criminalidade, a loucura, as potencialidades e os fracassos de um país. Este método de análise, denominado método

⁸⁹ Entendia-se o crime a partir da análise “do individuo, de seu typo phisico e da raça a que pertence” (RAFDR, 1891, p.31). (SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 158).

⁹⁰ Ibid., p. 158.

⁹¹ “obedecer à classificação do delinqüente com suas taras orgânicas e phisicas, hereditárias e adquiridas de preferência ao delicto que deve ser punido exclusivamente de acordo com esse critério” (RAFDR, 1907:48). (SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 166).

antropológico, “trazia uma série de certezas não apenas sobre o indivíduo como também acerca da nação. ‘Uma nação mestiça é uma nação invadida por criminosos’, dizia o artigo de Laurindo Leão, buscando fazer a ligação entre tais teorias e a realidade nacional”.⁹²

A partir do final dos anos 20, higiene, saúde e educação se transformam nos grandes temas da revista. Afirma um dos teóricos da época que o problema nacional continuava a existir, porém, não se podia atribuir suas causas apenas a fatores étnicos e raciais; a questão talvez fosse higiênica e social. “Um novo argumento se esboçava. Higienizar o país e educar seu povo, é assim que se corrige a natureza e se aperfeiçoa o homem”.

Não é porque somos um ensaio de nação que marchamos à retaguarda de outros povos, é porque somos ignorantes, mal educados, mal nutridos e porque temos sangue depauperado, o coração, os fígados, os intestinos, os nervos infeccionados. Mais do que a *raça*, mais do que a tradição, mais do que o costume a educação é a *lei* que modifica a raça que faz recuar a tradição (RAFDR, 1919:60).⁹³

Percebemos que a questão racial começa a ser minorada diante da repercussão dos novos dados dos higienistas. O paradigma evolucionista parecia ultrapassado entre os intelectuais da época. Esse fato repercute na forma de se conceber o direito e a profissão jurídica se vê modificada.

O estudante de hoje é empregado de commercio, é repórter, é funcionário público. Não traja a sobrecasaca; veste um fato de linho... O jogo puro das idéias não lhe suscita mais nenhuma emoção. As tendências são outras: um cargo a ocupar, uma função a exercer. Tudo mudou. Ora o espírito não podia ficar o mesmo (RAFDR, 1925:343).⁹⁴

⁹² Ibid., p. 167.

⁹³ Ibid., p. 169.

⁹⁴ Ibid., p. 171.

Isto significa que, além do fato de as idéias não serem mais as mesmas, a concepção de intelectual e o perfil social dos estudantes da faculdade tinham se alterado. As novas gerações tinham modificado seu jeito de viver, passaram a ter uma vida diferente das gerações que a tinham precedido. Mudaram com o tempo, as leis, os mestres, os estudantes, as cadeiras... O direito deixava de ser uma missão para ser uma profissão. Era como se fosse sempre necessário afirmar a supremacia do direito em sua função “civilizatória”:

Se a sciencia é indispensável à vida humana, se somente Ella eleva o homem e o diferencia dos brutos, **sem o Direito e fóra delle nada pode de duradouro existir na terra.** É a sciencia do Direito que garante o direito da humanidade. O homem do Direito é assim o coordenador de todas as energias sociais. Como o médico estuda o indivíduo, o bacharel estuda a sociedade... **sendo todas as demais profissões só auxiliares do homem do Direito.** Elle e só elle sabe onde se legitima a acção do Direito. Elle e só elle porque aprendeu a noção scientifica da esphera da acção do Direito (RFDSP, 1929:169).⁹⁵

Já a escola paulista se transformava rapidamente em um centro de “eleitos” especialmente treinados para a condução dos destinos da nação, e, tem suas raízes atadas à independência política de 1822. Até mesmo pelo fato de São Paulo estar, nesta época, vivendo uma concentração econômica e política local. Porém, identificados pelo seu autodidatismo, os profissionais dessa faculdade não se limitaram a refletir sobre a cultura jurídica *stricto sensu*. Ao contrário, a produção local caracterizou-se pela harmonização de correntes de pensamento diferentes, agrupando numa mesma instituição “a militância política, o jornalismo, a literatura, a advocacia e a ação no interior dos gabinetes (Adorno, 1988:92)”.⁹⁶

⁹⁵ Ibid., p. 178. O grifo é nosso.

⁹⁶ Ibid., p. 174.

Houve também na faculdade paulista a elaboração de uma revista acadêmica; Revista da Faculdade de Direito de São Paulo, fruto da estipulação do Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892, que estabelecia a necessidade de publicação anual de periódicos nas escolas de ensino superior do país. Os objetivos da revista estavam, até então, voltados para o bom andamento interno da instituição. Porém, a revista não constituía o único meio de veiculação de idéias; os discentes possuíam suas próprias revistas e jornais, e o corpo docente fazia da redação de artigos em jornais diários uma prática constante.

A novidade em relação a Recife diz respeito justamente à autonomia dos “homens de direito” de São Paulo, que afirmavam a sua supremacia na análise das sociedades (RFDSP, 1929:131).⁹⁷ Segundo pensavam, cabia-lhes desvendar os modelos sociais, aprender com as demais ciências, contudo reservando-lhes um caráter que a eles seria próprio. A interpretação liberal do Estado, defendida pelos juristas da escola de direito de São Paulo, corrobora a afirmação anterior. Quanto ao aspecto racial, ele é igualado, pelos estudantes de direito de São Paulo, aos demais fatores de caráter cultural e político.

A energia criada pela vida social para seu próprio regime é o Direito, e o que regula o funcionamento do Direito é o Estado... O agrupamento humano que é a mesma sociedade, o povo, a raça ou a nação é um complexo de indivíduos que se vinculam entre si pela tradição, usos e costumes, constituindo uma unidade por suas condições históricas e organização política (RFDSP, 1930:8).⁹⁸

O Estado é tido como o organizador de todo um processo que aparece até então sofrendo um verdadeiro caos: “O poder soberano é a força que pelo direito equilibra, unifica, disciplina e dirige as forças sociais e o indivíduo. Todas essas

⁹⁷ Ibid., p. 180.

⁹⁸ Ibid., p. 181. O grifo é nosso.

propriedades fundamentais do Estado. Soberano é a autoridade suprema necessária a uma ordem social na qual tem que viver a nação, a raça ou o povo (RFDSP, 1930:9)”⁹⁹.

Percebe-se que os conceitos de nação, raça e povo são tidos como sinônimos entre si, submetidos a um Estado forte e soberano, que surge acima de todo e qualquer conflito: Quem tudo exerce é o Estado por seus órgãos e poderes. Resultado final de evolução é a forma pela qual a nação, o povo se organiza e se harmoniza (RFDSP, 1930, p. 9)”¹⁰⁰. Um Estado harmonioso, acima das diferenças sociais e raciais, eis o modelo apregoado por São Paulo:

Em consequência a desigualdade reconhecida entre os homens que nasceram physica, intellectual e moralmente desiguais, a qual longe de ser um mal, passa a representar perante o Estado soberano um beneficio, condição que é de progresso social, porque o desejo humano fazel-a desaparecer ou attenuar-a é o mais enérgico e estimula a produção.¹⁰¹

Ou seja, os homens continuavam desiguais, contudo passíveis de “evolução e perfectibilidade” em função da ação de um Estado soberano e acima das diferenças econômicas e raciais. Defensora irrestrita da ação estatal, a RFDSP adaptou às perspectivas evolucionistas dominantes um modelo liberal conservador, o que levou à confiança em um Estado centralizado, camuflando-se interesses marcadamente regionais e conflitos de classe. A academia não só legitimou a vigência de um Estado autoritário e absolutamente manipulador, como procurou na teoria evolucionista a certeza de sua origem e de um futuro certo.

Podemos concluir que poucas são as semelhanças entre as faculdades de Direito de Recife e de São Paulo, mas muitas são as dessemelhanças. No que se

⁹⁹ Ibid., p. 181.

¹⁰⁰ Ibid., p. 181.

¹⁰¹ Ibid., p. 182.

refere ao aspecto de línguas, enquanto o candidato à faculdade de São Paulo passaria apenas por uma prova de inglês; já em Recife seria testada sua habilidade em inglês, alemão e italiano.

Quanto ao exame de admissão, se em Recife se exigiam “noções de antropologia”, pelo fato da academia de Recife se aproximar com os estudos da antropologia física, e com ela a frenologia e o determinismo racial; na escola paulista requeriam-se conhecimentos em “psicologia e lógica”, por haver um acento na perspectiva filosófica e um debate mais distante das ciências biológicas.

No que se refere à organização didática, enquanto no centro pernambucano havia uma grade maior de cursos em direito penal, ou seja, em antropologia criminal; em São Paulo a ênfase era atribuída à área de direito civil.

Enquanto Recife buscou produzir doutrinadores, homens de ciência no sentido que a época lhes conferia; São Paulo foi responsável pela formação de grandes políticos e burocratas do Estado. De Recife partia todo um movimento de autocelebração que exaltava “a criação de um centro intelectual, produtor de idéias autônomas (RAFDR, 1908:102)”¹⁰²; em São Paulo imperava a confiança em um núcleo que reconhecia certas deficiências teóricas, mas destacava seu papel na condução política da nação, “sabemos de nossas deficiências teóricas, que não impedem o nosso exercício alargado no commando dos destinos do país (RFDSP, 1912: 83)”¹⁰³.

Relatamos as características das primeiras faculdades de Direito do Brasil, por meio da análise de suas produções acadêmicas, pois, acreditamos que essas produções configuram-se em aspectos determinantes na formação dos bacharéis.

¹⁰² Ibid., p. 184.

¹⁰³ Ibid., p. 184.

No próximo item analisamos o grau de influência do positivismo no ensino jurídico, e, os reflexos trazidos pelo mesmo na formação dos bacharéis.

1.3.2 Os reflexos do positivismo jurídico na formação dos bacharéis e a elaboração de um currículo mínimo para os cursos de Direito¹⁰⁴

As duas faculdades criadas em 1827 não supriam a necessidade de profissionais para atenderem o quadro da recém-proclamada República e, pelo lado mercantil, o sucesso da cafeicultura gerava transformações econômicas e demandas dentro da sociedade brasileira.

Com o surgimento dos cursos e das faculdades livres, os dois cursos de Direito existentes deixaram de ser monopólio, e passou a ser permitida a criação de novas faculdades de Direito. A primeira dessas faculdades foi a da Bahia, em 1891. E, em 1900, surge no Rio Grande do Sul, no Rio de Janeiro em 1910 e, no Paraná em 1912, terminando assim com o poderio de São Paulo e Recife.

Contudo, é preciso salientar que apenas uma minoria elitizada ingressava nessas universidades, devido ao fato de a mesma ter estudado nos melhores colégios do Império, não trabalhar e não possuir preocupação financeira.

Com vistas àquilo que já vinha ocorrendo em Coimbra, as faculdades jurídicas brasileiras tenderam para o afastamento total das influências eclesiásticas nas grades curriculares, e, na reforma de 1895 foi extinta do currículo jurídico a cadeira de Direito Eclesiástico, pois o Estado havia se desvinculado da Igreja e a ideologia

¹⁰⁴ Apresenta como fonte principal: TREMÉA, E. *Ensino jurídico na UFPR: buscando indícios da educação crítica*. 2004, 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2004.

que predominava exigia a consolidação do poder da classe burguesa sobre a produção do conhecimento, a qual atribuía aos currículos uma concepção liberal de ensino. Criaram-se as cadeiras de Filosofia, História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

Com a reforma de 1895 surge um ensino jurídico mais profissionalizante, que se fortalece no acento positivista do Estado. O Direito natural, que prevalecia até então, é ignorado e há o predomínio de disciplinas de direito privado nas grades curriculares, o que marca a passagem de uma concepção de Direito natural (jusnaturalismo) para uma concepção de direito positivista.

O jusnaturalismo¹⁰⁵ é uma teoria que fundamenta a existência de um direito válido em qualquer lugar, os juristas que o defendem afirmam que o direito positivo – baseado no formalismo e nos princípios emanados do Estado – não pode ser conhecido sem alguma referência ao direito natural. Porém, a separação entre Estado e Igreja, abre espaço para a saída de cena do jusnaturalismo e entrada do positivismo jurídico.

O positivismo jurídico se auto-classifica de caráter científico pelo fato de focalizar o direito com base nas normas e nas leis impostas “arbitrariamente” pelo Estado para que a sociedade as cumpra; fato que o faz considerar-se científico e neutro. Isso se dá por meio da força institucionalizada do Estado, o qual propicia certeza e “segurança” aos indivíduos. A sustentação desse sistema está na própria sociedade moderna, que o vê apenas como um instrumento de dominação e consolidação da classe burguesa sobre a produção do conhecimento. Acreditamos

¹⁰⁵ Um de seus precursores mais expressivo foi Tomás de Aquino, considerado grande filósofo do Direito de origem divina, para ele a norma fundamental é aquela que faz de Deus a autoridade capaz de fixar normas obrigatórias para todos os homens e ao mesmo tempo manda que todos os homens obedeçam às suas ordens.

que todo o ensino jurídico brasileiro esteja alicerçado no *jusnaturalismo* e no positivismo¹⁰⁶ e que...

ambos são insuficientes para embasar uma verdadeira práxis jurídica em qualquer de suas variadas formas. A complexidade social contemporânea [...] não pode ser explicada e muito menos solucionada apenas por normas estatais ou ideais transcendentais.¹⁰⁷

Diante da concepção do direito positivo, as lides, que vinham e/ou venham a emergir num determinado contexto social, deviam e/ou devem ser julgadas apenas com base nas leis¹⁰⁸. Isso faz com que não se analise a realidade social em que os fatos ocorriam e/ou ocorrem e seus aspectos condicionantes. O que tem levado a se pensar o direito numa concepção individualista, patrimonial e científica e, a se considerar o Estado enquanto fonte direta e exclusiva de todas as normas sociais válidas. Neste sentido, a formação do bacharel em Direito era e é, na maioria das vezes, vista menos como um espaço de saber e mais como um espaço de poder, notadamente por ser dogmática, uniforme e unidisciplinar.

¹⁰⁶ Bobbio demonstra alguns critérios de distinção entre as duas correntes:

a) o primeiro se baseia na antítese natural *universalidade/particularidade* e contrapõe o direito natural, que vale em toda parte, ao positivismo, que vale apenas em alguns lugares. b) baseia-se na antítese *imutabilidade/mutabilidade*: o direito natural é imutável no tempo, o positivo muda. c) o critério de distinção que se refere à fonte do direito e funda-se na antítese *natura-potestas populus*. d) o modo pelo qual o direito é conhecido, o modo pelo qual chega a nós (isto é, os destinatários), e lastreia-se na antítese *ratio-voluntas*: o direito natural é aquele que conhecemos através da nossa razão. O direito positivo, ao contrário, é conhecido através de uma vontade alheia (promulgação). e) no que se refere aos comportamentos regulados: direito natural – é bom ou mau por si mesmo; direito positivo – justo é aquilo que é ordenado, injusto o que é vetado. f) o critério de valoração das ações: o direito natural estabelece aquilo que é bom, o direito positivo estabelece aquilo que é útil.

Ao analisar o pensamento de Bobbio, percebe-se que ao direito natural podem ser atribuídas as características da universalidade e da imutabilidade, pois o mesmo encontra seu fundamento na natureza – todas as leis derivam da natureza ou de Deus. Já ao direito positivo atribuem-se as características da mutabilidade e da neutralidade, pois o mesmo tem seu fundamento na lei, em um conhecimento tido como científico. (BOBBIO, N. *O positivismo jurídico*: lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 1995, p. 22-23).

¹⁰⁷ RODRIGUES, H. W. *Ensino jurídico e direito alternativo*. 1. ed. São Paulo: Acadêmica, 1993, p. 121.

¹⁰⁸ Acreditamos na existência das leis como meio de segurança jurídica, porém, apregoamos a necessidade da análise de outros condicionantes a fim de lhes assegurar eficácia.

O positivismo jurídico reduz a justiça ao normativismo e vê o direito apenas em seu aspecto formal. Nesse sentido, o conteúdo de uma lei é justo tão somente pelo fato de essa norma pertencer ao ordenamento jurídico. Assim, o direito passa a ser visto apenas em seu aspecto formal.

Ao surgir, com a moderna sociedade liberal, a ordem jurídica estabeleceu como critério de conhecimento e interpretação do Direito apenas os seus aspectos legais, o que tende a promover a permanência e a perpetuação da concepção liberal de sociedade. Essa compreensão do direito atribui à norma jurídica a responsabilidade de conduzir o convívio dos homens em sociedade dentro de uma perspectiva individualista e de uma lógica de igualdade essencialmente formal, capaz de ocultar as reais desigualdades verificadas no plano fático.

Esses são os marcos teóricos de um direito liberal-burguês, que imperava naquela época e que, ainda impera nos dias atuais: um direito previsível, centralizado na autoridade estatal, na “segurança” e na certeza jurídica. A confirmação desse estágio liberal e positivista – já existente no país desde os primeiros cursos jurídicos – ocorreu com o surgimento de um Código Civil para o Brasil. Ou seja, uma ampliação e avanço do predomínio das disciplinas de direito privado nas grades curriculares dos cursos de Direito do país.

A pedagogia tradicional contribuiu com esse modelo de ensino, ao permitir a manutenção da estrutura social em concomitância com a estrutura operacional do direito na formação direcionada dos bacharéis.

Logo, no aspecto pedagógico, o processo de ensino-aprendizagem se dava fora do contexto social, um processo completamente alienado e alienante, o conhecimento era tido como pronto e acabado, e, os currículos rígidos

apresentavam características de um direito privado. Fato que repercute no ensino jurídico atual.

Dessa forma, institui-se uma igualdade formal, igualdade perante a lei, com os objetivos de se camuflar as desigualdades políticas, econômicas, históricas, sociais e culturais, evidenciadas pela realidade concreta dos homens em sociedade. Equiparam-se, em um mesmo nível, pobres e ricos, negros e brancos, opressores e oprimidos, intelectuais e analfabetos, como se todos pudessem ser tratados como iguais.

Ainda hoje, a maioria dos operadores do Direito tem atribuído ao Direito e às suas pesquisas características da ordem estabelecida, seja ela qual for, e lhes fornecido um caráter positivista. Eles têm se demonstrado discípulos exegetas dos textos clássicos e cristalizado o liberalismo no curso de Direito, por meio da baixa estruturação metodológica e do direcionamento privatista das grades curriculares. Acreditamos que isso contribua para a formação de acadêmicos descomprometidos com o todo social, os quais vivem ao arbítrio do legislador, ausentes dos ideais de justiça, equidade, eticidade e moral.

Assim, percebemos que o sistema normativo – considerado em sua coerência, unidade e impessoalidade – tende a se distanciar da dinâmica da realidade social, a qual abrange aspectos políticos, econômicos, históricos, sociais e culturais. Esse sistema normativo se manifesta através do direito positivo, aceito como um sistema coerente, abstrato, universal e formal, porém, que não consegue penetrar e se fazer presente na sociedade brasileira, marcada por uma série de antagonismos, exclusão e contradições sociais.

Reflexo do pensamento positivista se faz na pessoa de Augusto Comte¹⁰⁹, pioneiro da Sociologia Jurídica e fundador do positivismo. Comte criou a Ciência Social, denominada até então, por ele mesmo, de Física Social, a qual influenciou as diversas áreas do conhecimento que estudam as relações sociais, entre essas, a Ciência Jurídica. Esse ideal de ciência neutra, tão isenta de valores e interesses, quanto a Física e a Matemática, inaugura a transmutação de visão de mundo positivista em ideologia, ou seja,

A fixação do mundo jurídico pelo positivismo foi um subproduto do fisicalismo do século XIX, que fez com que todas as disciplinas ou áreas do conhecimento partissem numa verdadeira corrida em direção ao modelo metódico das ciências exatas, para que, dessa forma, pudessem, também, obter o status de verdade inquestionável.¹¹⁰

Dessa forma, o positivismo, produto da crença exagerada no poder do conhecimento científico, imaginava transformar a ciência jurídica numa ciência com características das ciências exatas, considerando-a como uma ciência neutra e isenta de valores e intenções. Um dos pensadores que defendeu esse posicionamento, na seara jurídica, foi Kelsen (2000), responsável pela elaboração da Teoria Pura do Direito, a qual estrutura hierarquicamente as normas (de norma fundada à procura pela sua correspondente norma fundante).

¹⁰⁹ Para Comte apenas a Ciência – comprovada por meio da análise objetiva das experiências – era capaz de responder todos os problemas da humanidade. Ele acreditava que as relações sociais são complexas e clamam por verificações comprováveis (julgamentos de fato), excluindo a possibilidade de interpretações subjetivas e abstratas (julgamentos de valor), “nos termos da qual as ciências sociais e naturais partilham a mesma fundamentação lógica e até metodológica”, configurando-se certa unidade epistemológica e desprezando-se o conjunto de valores e entendimentos que podem ser peculiares a determinado tipo de vida social e compartilhados, em maior ou menor grau, por todos que dela participam (SANTOS, B. de. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 52).

¹¹⁰ CUNHA, J. R. F. *Direito e estética: fundamentos para um direito humanístico*. Porto Alegre: S. Fabris, 1998, p. 165.

Para tanto, promoveu um corte metodológico que “libertou” a ciência jurídica de todos os elementos que são estranhos ao direito positivo. Nos dizeres de Kelsen, “apreender algo juridicamente, não pode significar senão apreender algo como Direito, o que quer dizer: como norma jurídica ou conteúdo de uma norma jurídica”.¹¹¹ Ele contribui para a elaboração da especialidade da ciência jurídica, reforçando o processo de fragmentação do saber.

A Teoria Pura do Direito determina a necessidade de revestir a Ciência Jurídica da pureza metodológica, ou seja, a de constituí-la em um sistema de normas, em que o fundamento do direito se identifique às suas leis. Em virtude dessa ideologia, Kelsen elabora a hierarquia das normas, declarando que elas encontram-se subordinadas, hierarquicamente, umas às outras, quer dizer, as mais específicas encontram-se imbricadas às mais superiores e assim sucessivamente até encontrar-se à norma fundamental (grande norma – esvaziada de elementos materiais), de caráter mais geral, que no caso do Brasil, seria a Constituição Federal.

E essa, considerada válida por que produzida de acordo com a Constituição anterior, alcançando-se, por meio desse regresso, a Constituição historicamente primeira (unificadora do sistema), a fim de se conferir unidade ao sistema. Nessa perspectiva, embora dotado da necessária pluralidade de normas, o ordenamento não pode dispensar seu caráter unitário, dentro do sistema normativo piramidal.

Para Kelsen, o Estado detém o monopólio estatal do uso da força (ou de dizer quem fará uso da força), para evitar que haja o desmoronamento das relações sociais numa guerra de todos contra todos – terminologia de Thomas Hobbes.

¹¹¹ KELSEN, H. *Teoria pura do direito*. Tradução de João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 79.

O sistema jurídico kelseniano encontra-se embasado no direito positivo, vinculado ao poder do Estado ou da autoridade competente, o qual justifica-se na capacidade formal dessa “grande norma” – primeira Constituição – garantir eficácia às demais normas do sistema. Dessa forma, ignora-se o conteúdo das normas jurídicas concretas e, supõem-se à norma fundamental neutralidade axiologia com base nos princípios da coerência e da integridade jurídica.

Kelsen sustenta um sistema completamente transcendental, formado por cadeias lógico dedutivas puras, numa tentativa de isolar o fenômeno jurídico de possíveis contaminações político-sociais. Ele vê o Direito como uma ciência com método e objetos próprios, num sistema quase nomológico.

Essa questão pode levar a certo relativismo dentro do mundo do direito, visto que, se não se puder encontrar a base jurídico-científica para validação de uma das normas, na perspectiva de Kelsen, a validade de todo o sistema jurídico estará comprometido, tendo em vista a dependência formal, hierárquica entre elas.

Afirma Bobbio que o positivismo jurídico apresenta-se como método para o estudo do Direito, como teoria do Direito e como ideologia do Direito (BOBBIO, 1995). Sustenta Wolkmer que, essa forma de saber jurídico vigente, caracterizada pelo formalismo positivista reprime, aliena e coisifica o homem.¹¹²

Acreditamos que a elaboração de um conhecimento crítico-social, imbricado a uma experiência reflexiva, torna-se capaz de dilacerar com a ideologia conformista do positivismo que tanto tem permeado a formação dos bacharéis em Direito.

A concepção do direito positivo levou à inclinação para a pedagogia tradicional, que apregoa um ensino jurídico em grande parte expositivo e teórico,

¹¹² WOLKMER, A. C. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. São Paulo: Acadêmica, 1995, p. 1-31.

carecedor de formação crítico-social. Essa espécie de pedagogia resulta num processo comunicativo básico de transferência de informações, facilitando a manutenção da estrutura social em concomitância com a estrutural do direito, na formação direcionada dos bacharéis. Neste caso,

a escola se isola da sociedade. Diz trabalhar apenas no nível das idéias, afirmando uma igualdade aparente, que não leva em conta as desigualdades sociais e econômicas. Esse modelo de escola acaba tratando desiguais social e economicamente como iguais, reproduzindo a igualdade apenas formal do sistema social, onde todos são iguais perante a lei, embora vivam em profundas desigualdades de condições.¹¹³

Apesar da criação das universidades livres, que possibilitou que o ensino chegasse a diversos locais do país, desvinculando o ensino jurídico de São Paulo e Recife, verificamos, nesta reflexão histórica, que as aulas continuavam monólogos e não havia um despertar crítico nos alunos; os professores eram mal remunerados e, em sua grande maioria, inaptos para o exercício do magistério e a infra-estrutura das faculdades era precária, com poucos livros e pouca utilização na prática daquilo que se aprendia na teoria.

Contudo, com o processo de industrialização, ocorrido desde 1920, há a necessidade de mão-de-obra qualificada para o cumprimento de determinadas tarefas, o que possibilita à escola o desempenho de um papel fundamental no desenvolvimento do país.

O surgimento de indústrias abre espaço para que a classe média, tendo em vista sua ascensão social, reivindique alguns direitos, tais como melhores salários e estudo, até então restrito a uma minoria elitizada. Dessa forma, ocorre um aumento

¹¹³ KRUPPA, S. M. P. *Sociologia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 52-53.

significativo das universidades, consideradas como meio de obtenção de cargos elevados e, conseqüentemente, melhores salários.

Em 1932, ocorre a reforma Francisco Campos¹¹⁴ e, em 1942, a reforma Gustavo Capanema, as quais abrem espaço para um delineamento de um sistema nacional de educação.

A reforma Francisco Campos institucionaliza a figura da universidade no Brasil, por meio da sistematização universitária do ensino superior. A atualização curricular, proposta pela reforma, visava à organização de currículos secundários e universitários, bem como à exigência de assiduidade às aulas. Em se tratando do ensino jurídico, Francisco Campos propõe de início uma organização curricular para a Universidade do Rio de Janeiro.

Há no ensino jurídico da época certo direcionamento às demandas da nova estrutura de poder econômico; o que acarreta um estudo acentuado do direito pátrio. No campo das metodologias, nem mesmo a chegada de novas pedagogias, como a Escola Nova, gerou reflexos capazes de intervir na dinâmica pedagógica do ensino jurídico, pois a “pureza” científica e o fechamento do mundo acadêmico geravam por si só uma esfera de proteção e isolamento.

¹¹⁴ A Reforma Francisco Campos efetivou-se através de uma série de decretos. São eles os seguintes:

1. Decreto nº 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto nº 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto nº 19.852 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto nº 19.90 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto nº 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto nº 21.241 – de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (ROMANELLI, 1989, p. 131 apud TREMÉA, E. *Ensino jurídico na UFPR: buscando indícios da educação crítica*. 2004, 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2004, p. 37).

O confronto entre a ideologia liberal, impetrada nos cursos de Direito, e as possibilidades de inovação, trazidas pela Escola Nova, seria inevitável. Fato que geraria certo incômodo, pois a Escola Nova buscava romper com um ensino autoritário, em prol de uma abertura cognitiva – variedade de conhecimentos. Porém, as tentativas do compartilhamento dessa nova ideologia para o ensino jurídico foram inviabilizadas, prevalecendo a força do arquétipo pedagógico tradicional no mesmo.

Essa limitação refletiu mais uma tentativa perdida de transformação do ensino jurídico. Continuava-se a reprodução de um discurso da fase imperial, propício para a manutenção do poder e das classes dominantes. Isso configura uma grande perda das oportunidades de transformação social no mundo do direito elegidas neste período da Escola Nova. Em que 27 educadores assinam, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova; primeiro grande resultado político e doutrinário de 10 anos de luta da ABE, em favor de um PNE.

Em virtude da criação de alguns estatutos legislativos no país, tais como o CPC, CP, CPP e nova Lei de Introdução ao CC, há um aumento da demanda de estudo desses estatutos e, conseqüentemente, a criação de mais cursos de Direito no Brasil. Em se tratando do aumento dos cursos no ensino superior, Venâncio Filho afirma:

Tal movimento foi chamado ironicamente de ‘inchação’ do ensino superior, ou ‘política de cogumelagem’, ocorreu num período em que as transformações econômicas do país, com a atenção para os problemas de planejamento econômico e de uma intervenção mais ordenada do Estado nas atividades econômicas, estariam a exigir um ensino superior de tipo novo, inclusive um ensino de Direito que atentasse para essas novas necessidades sociais.¹¹⁵

¹¹⁵ VENÂNCIO FILHO, A. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982, p. 312-313.

Não havia preocupação, por parte do governo, com a diversidade cultural que o país apresentava, pois foram estabelecidos métodos de ensino, avaliações e currículos iguais em todo país.

Ocorreu, neste contexto, a permanência do processo seletivo; uma rigidez incontestável no processo de ensino-aprendizagem e uma preocupação apenas quantitativa com relação ao ensino superior. Dessa forma, houve o predomínio de um ensino dogmático, acrítico e distante do contexto social vivenciado pelo aluno e das necessidades sociais da época.

Devido à tendência para um ensino jurídico mais positivista, ocorreu uma divisão na formação dos estudantes de Direito. O curso de Bacharelado destinava-se a formar advogados e o de Doutorado a formar professores e pesquisadores – com resultados quase nulos. As disciplinas de Direito natural e Direito Romano foram substituídas por Introdução à Ciência do Direito.

Com o golpe de 37 há a centralização do poder nas mãos de Getúlio Vargas – Estado Novo – o que representa a matriz do capitalismo brasileiro, cuja organização autoritária do Estado nacional desenvolvimentista compactua à estrutura jurídica burguesa no Brasil. É elaborada e promulgada, em 1934, uma nova Constituição, a qual apregoa a educação como direito de todos e dever do Estado. Porém, essas novidades permanecem adstritas ao texto constitucional e o ensino jurídico permanece numa “linha estacionária”. Venâncio Filho afirma que:

Examinando os quinze anos de evolução do ensino jurídico (1930-1945), vamos verificar que os resultados apresentados foram bem mofinos. Enquanto que no campo econômico e social as transformações eram bem significativas, no setor educacional nenhum sério esforço se realizava;

inclusive em matéria de ensino superior, os cursos jurídicos mantinham-se na mesma linha estacionária.¹¹⁶

Uma nova Constituição é outorgada em 10 de novembro de 1937. A orientação para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto, a qual sugere preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido, ela enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional – um ensino livre à iniciativa individual, exonerando o Estado do dever com a educação.

Com a queda de Getúlio, há a promulgação da Constituição de 46. Essa Constituição, bastante avançada para a época, foi notadamente um caminho para frente no que se refere à democracia e às liberdades individuais do cidadão. Começa a surgir a idéia de uma lei nacional sobre educação com diretrizes básicas para todo o país e a sua elaboração como atribuição da União. Para isso a União compõe uma comissão com o objetivo de elaborar o projeto de lei e fazem parte desta comissão os principais escolanovistas da época, o que traduz a predominância do Escolanovismo na educação até 1960.

E, em dezembro de 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024, a qual trouxe as seguintes inovações: criação do Sistema Federal de Ensino e dos Sistemas de Ensino dos Estados e do Distrito Federal. E, como consequência disto, a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

Surgiu, sob o controle do CFE – parecer 215/62, um “currículo mínimo” para os cursos de Direito. A idéia era que os cursos de Direito tivessem certa liberalidade qualitativa, além de um mínimo requerido para a formação geral dos estudantes, ou

¹¹⁶ Ibid., p. 311.

seja, na medida da necessidade, cada região acrescentaria outras disciplinas ao currículo mínimo¹¹⁷. Porém, não houve acréscimo dessas disciplinas ao currículo mínimo e a “experiência foi que o currículo mínimo tornou-se, a rigor, currículo máximo”¹¹⁸, pois a preocupação central concentrava-se na quantidade de bacharéis a serem formados e não no aspecto qualitativo do ensino jurídico. Com relação ao currículo mínimo, Venâncio Filho afirma:

A experiência foi, entretanto, que o currículo mínimo tornou-se, a rigor, um currículo máximo, e que as cadeiras por ele não abrangidas, como a Teoria Geral do Estado, o Direito Romano ou foram incorporadas a outras disciplinas ou na maioria dos casos mantidas por força da tradição, resultando que a prática do currículo mínimo baixado pelo Conselho Federal de Educação em 1961, não trouxe nenhum resultado mais auspicioso.¹¹⁹

Em 1963, ocorreu a criação da Lei 4.215, de 27 de abril de 1963, a qual dispôs sobre o Estatuto da OAB e regulou o exercício da advocacia, dispondo sobre o estágio profissional e o exame da ordem. Acreditamos que uma das preocupações centrais, da maioria dos cursos de Direito do Brasil, está na aprovação de seus alunos no exame da OAB. E, sabemos que o referido exame tem exigido, preferencialmente, dos estudantes de Direito, questões legais em sua prova.

Em virtude disso, o ensino jurídico tem apresentado, aos acadêmicos, o plano da legalidade como o único objeto da ciência jurídica, perpetuando, neste contexto, um modelo positivista de ensino do Direito. Nesta espécie de ensino, não há o despertar do sentido crítico no bacharel e, não se evidencia com profundidade

¹¹⁷ O currículo mínimo no Curso de Direito será constituído de 14 matérias: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário (com Prática Forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria Geral do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com Prática Forense), Direito Financeiro e Finanças, Economia Política (RODRIGUES, H. W. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988, p. 24-25).

¹¹⁸ VENÂNCIO FILHO, A. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982, p. 318.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 318.

necessária o sistema de controle de constitucionalidade das leis. A justificativa da OAB para a realização do citado exame encontra-se na expansão das faculdades de Direito, as quais formavam, e, continuam formando, profissionais sem as mínimas condições de exercer uma profissão jurídica. Para esses, segundo Venâncio Filho, resta:

[...] fechar para sempre os livros de Direito e cuidar de outra coisa. Donde haver por aí bacharéis lavradores, bacharéis pecuaristas, bacharéis negociantes, bacharéis gerindo fábricas, bacharéis professores de ginásio, bacharéis escriturários de repartição, bacharéis corretores de praça, bacharéis postalistas, bacharéis no exército, ou na Força Pública, bacharéis na aviação, bacharéis nas agências de publicidade, bacharéis no teatro, no rádio, no futebol [...] De então para cá graças aos informes colhidos em comemorações de formatura, novas posições ocupadas por bacharéis em Direito, pudemos recensear, a de telefonista, a de inspetor de ensino, a de balconista de botequim, a de oficial de justiça, a de gerente de restaurante, a de palhaço de circo, a de caixeiro viajante e a de bibliotecário [...]¹²⁰

Dentro ainda deste contexto, devemos recordar que, em 1968, ocorreu uma reforma universitária centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade; embasada nos acordos MEC/USAID, com vista à formação de novos técnicos – tecnicismo. Nesta época, o escolanovismo começa a abrir espaço para uma nova tendência, a Pedagogia Tecnicista. Objetiva-se, por meio desta tendência, um aumento acelerado no número de vagas nas universidades, em detrimento de metas educacionais qualitativas. O ideal tecnicista de ensino alia-se ao controle do pensamento crítico e atende às leis de mercado, o que mantém abafados os questionamentos ao aparato estatal autoritário.

As características dessas reformas foram: cursos sem preparação prévia; projetos atentos apenas a aspectos formais; credenciamentos adquiridos sobre critérios duvidosos de colaboracionismo com a ditadura; além de outros de natureza

¹²⁰ Ibid., p. 322. O grifo é nosso.

financeira. Esses aspectos produziram uma realidade de banalização da formação, artificialidade institucional e escassez de pesquisa e de reflexão sistemática da ciência jurídica. Segundo Bastos¹²¹, esse foi um dos momentos de maior crise na história do ensino jurídico brasileiro.

Acreditamos que, levando em consideração um contexto mais amplo de ensino e o momento de crise no ensino jurídico brasileiro, observamos a perpetuação da concepção tecnicista de ensino no processo de formação dos bacharéis. Daí a necessidade de, no item seguinte, tratarmos um pouco do assunto.

1.3.3 A influência da Constituição Federal de 1988 no Ensino Jurídico Brasileiro: a tentativa de inserção de uma visão valorativa do Direito

A manutenção do arquétipo presente na idéia de reforma por meio de simples modificação da grade curricular, novamente voltou a ser indicada como solução para a crise de 1972. No ano de 72, por meio da Resolução nº 3 do CFE, foi estruturado um novo currículo mínimo¹²² para os cursos de Direito.

A exigência da disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros oportuniza a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, pois lhe possibilita opinar e discutir sobre os problemas sociais brasileiros – um dos meios de se estabelecer um elo entre teoria e prática no ensino jurídico. Além deste Estudo,

¹²¹ BASTOS, A. W. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000, p. 370.

¹²² Os conteúdos fundamentais eram: Introdução à Ciência do Direito; Economia; Sociologia. Os profissionalizantes: Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado); Direito Administrativo; Direito Civil; Direito Comercial; Direito do Trabalho; Direito Penal; Direito Processual Civil; Direito Processual Penal. Duas, a escolha da IES, entre: Direito Internacional Público; Direito Internacional Privado; Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal); Direito da Navegação (Marítima); Direito Romano; Direito Agrário; Direito Previdenciário; Medicina Legal. Eram obrigatórios: prática forense; prática de Educação Física e Estudo dos Problemas Brasileiros.

havia, a fim de que o elo entre teoria e prática se sustentasse, a prática forense como estágio obrigatório; sem carga horária definida. Observamos certa discricionariedade exercida pelas universidades na escolha de duas disciplinas optativas – em consonância com necessidades regionais – a serem acrescentadas aos currículos mínimos dos cursos de Direito.

Mesmo com esta reestruturação curricular o positivismo continua a predominar nos cursos jurídicos, quase que numa tendência monológica de ensino. Há uma repetição de conteúdos exigidos em avaliações descontextualizadas do meio social do aluno, possibilitando a reprodução do discurso da fase imperial e a manutenção do poder nas mãos de uma minoria elitizada.

A construção de uma nova função social para o ensino jurídico não obteve forças para ser constituída ante o poder conservador da academia jurídica neste período histórico, o que vem a configurar uma grande perda de transformação emancipatória para os cursos de Direito. O mercado encontrava-se saturado, pois a proliferação de universidades era grande e a procura pelos cursos jurídicos apenas aumentava, fato que contribuiu para o surgimento do termo “fábricas de bacharéis”. As estatísticas de 1993 demonstram que este “mercado” abrangia 186 cursos de Direito no Brasil, os quais mantinham a mesma estrutura curricular tradicional desde a reforma de 1973. O resultado era a formação de bacharéis mal preparados, produtos de um ensino reprodutor, para um mercado de trabalho saturado.

Em 1987, foi instalada a Assembléia Nacional Constituinte, a qual elaborou a CF/88, tida como reflexo de um modelo estatal proposto na esfera internacional.

Com a promulgação da CF/88, que implanta uma nova ordem jurídica no país – um Estado Democrático de Direito, há espaço para transformações necessárias e

urgentes no ensino jurídico do Brasil, devido ao fato de a mesma preceituar direitos e garantias até então inexistentes em termos legais. Porém, a mudança da legislação não acarreta mudanças no ensino, e esse deve ser um dos motivos da dificuldade que os bacharéis apresentam em defender e aplicar os novos direitos civis, econômicos e políticos resguardados na CF/88.

Com o advento da Constituição de 88, permitem-se discussões e debates sobre o ensino jurídico brasileiro, sobre a formação tradicional do profissional do Direito, sobre a justiça e sobre o direito, devido ao caráter democrático do novo ordenamento legal. E, em virtude da crise que circunda o ensino jurídico, desde 1992 a OAB, por meio de sua comissão de ensino jurídico, vem buscando uma “reavaliação da função social do advogado e seu papel como cidadão”¹²³. Essa reavaliação perfaz-se através da análise dos cursos de Direito, a qual resulta na elaboração da Portaria 1.886/94 do MEC. Documento este que será analisado no item seguinte.

As características básicas do ensino jurídico, neste período, são: estruturação de um novo currículo mínimo para os cursos de Direito; obrigatoriedade da prática forense; permanência do positivismo; proliferação de universidades; saturação do mercado de trabalho; formação de bacharéis mal preparados; promulgação da CF/88; reavaliação da função social do advogado e de sua função.

Analisamos, a seguir, a estrutura atual do ensino jurídico no Brasil.

¹²³ CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *OAB. Ensino jurídico. Parâmetros para a elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993, p. 13.

1.3.4 As inovações, na formação do bacharel em Direito, trazidas pela Portaria 1.886/94 e pela Resolução nº. 9/04 – a busca por um ensino jurídico mais crítico

Devido às grandes repercussões do processo de avaliação dos cursos de Direito, da comissão de ensino jurídico da OAB, ocorre o surgimento da Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico da SESu/MEC.

A conclusão desse processo avaliativo dá surgimento à Portaria 1.886/94 do MEC, a qual revoga a regulamentação anterior e regula as diretrizes curriculares mínimas¹²⁴ para os cursos de Direito no Brasil.

A presença de outras regulamentações, tais como a LDB (Lei 9.394/96), permitiu a criação de um sistema de avaliação do ensino superior sob encargo do Estado, cujos maiores instrumentos seriam o Exame Nacional de Cursos (Lei 9.131/95), voltado à avaliação do desempenho discente e as Avaliações Institucionais Externas, voltadas à análise das condições de ensino das IES.

As inovações trazidas pela Portaria 1.886/94 e o processo de avaliação das IES repercutiram positivamente no ensino jurídico. Segundo Bittar:

Resultado das próprias experiências brasileiras, bem ou mal-sucedidas, dos estudos feitos por juristas, pedagogos, profissionais da educação e professores, na década de 90 deixou o Estado seu papel negativista e

¹²⁴ “Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

- I. **Fundamentais:** Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado).
- II. **Profissionalizantes:** Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade.”

passivo, para assumir, sobretudo com o advento da Portaria 1.886/94, forte papel gerencial sobre os sistemas de ensino do Direito em solo pátrio.¹²⁵

A Portaria 1.886/94 determina, num primeiro momento, o cumprimento de um mínimo de 3300 horas de carga horária de atividade¹²⁶, cuja integralização se fará no mínimo em cinco e no máximo em oito anos letivos. Sendo que, o curso noturno deve apresentar a mesma qualidade que o curso nos demais turnos, e, que aquele teria, no máximo, quatro horas de atividades diárias¹²⁷, nesse sentido estabelece a Lei 9.394/96, em seu artigo 47, parágrafo 4º.

Outras inovações qualitativas da Portaria 1.886/94 vieram por meio de atividades nunca exigidas antes nos cursos de Direito. Dentre elas, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sociopolítica, técnico-jurídica e prática do bacharel em Direito¹²⁸.

Surge, assim, a necessidade da superação do ensino jurídico baseado numa pedagogia tradicional, em busca por processo de ensino-aprendizagem de vertente emancipatória. A Portaria visa à implementação da interdisciplinaridade no processo educacional, pois além de a pesquisa, o ensino e a extensão abrangerem o contexto escolar, devem atingir objetivos extra-escolares.

A Portaria estabelece, como requisito obrigatório para a conclusão do curso¹²⁹, a apresentação e defesa da monografia final, perante banca examinadora. Exige-se, assim, ao menos um trabalho de pesquisa mais complexo que possibilite

¹²⁵ BITTAR, E. C. B. *Direito e ensino jurídico*. Legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001, p. 70-71.

¹²⁶ Art. 1º da Portaria 1886/94.

¹²⁷ Art. 1º da Portaria 1886/94.

¹²⁸ Art. 3º da Portaria 1886/94.

¹²⁹ Art. 9º da Portaria 1886/94.

ao aluno aprender a pesquisar, resumir e compreender a doutrina, as leis e a jurisprudência.

Além do trabalho de monografia, determina o artigo 4º da referida lei que:

serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

Outra modificação importante foi a exigência de um mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente, denominado de estágio de prática jurídica – obrigatório e supervisionado pela IES.¹³⁰ Esta alteração configura uma interação entre a teoria e a prática, num processo constante de interpelação entre ambas.

Além disso, busca-se a criação de convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência própria da IES.¹³¹

No aspecto estrutural, a Portaria 1.886/94 criou a exigência de que cada curso de Direito mantivesse um acervo jurídico bibliográfico atualizado de, no mínimo, dez mil volumes de obras jurídicas e de referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.¹³²

Acreditamos que a Portaria 1.886/94 contempla o que de mais moderno existe para os cursos de Direito. Contudo, em 29/09/2004, é promulgada a

¹³⁰ Art. 10º da Portaria 1886/94.

¹³¹ Art. 10º, 2º da Portaria 1886/94.

¹³² Art. 5º da Portaria 1886/94.

Resolução nº 9, a qual institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Direito. Em seu artigo segundo, afirma que a organização do Curso de Graduação em Direito se expressa através de seu projeto pedagógico, abrangendo:

o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.¹³³

Além de outras modificações, a Resolução oportuniza aos cursos de Direito a oferta, com base no princípio de educação continuada, de cursos de pós-graduação lato sensu¹³⁴; de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional do jurista.

Quanto ao perfil do graduando, estabelece a Resolução que o curso de Direito deverá assegurar 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.¹³⁵ O curso de Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

¹³³ Art. 2º da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.

¹³⁴ Art. 2º Parágrafo 2º da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.

¹³⁵ Art. 3º da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.

- I- leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II- interpretação e aplicação do Direito;
- III- pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- IV- adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V- correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- VI- utilização do raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- VII- julgamento e tomada de decisões; e,
- VIII- domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.¹³⁶

Isso demonstra que é necessária a construção de novas propostas para o ensino jurídico brasileiro atual; pois os objetivos de formação do profissional jurídico, acima delineados pela Resolução, só poderão se concretizar num ambiente onde não haja verdades eternas ou posturas permanentes de autoridade, um ambiente multicultural voltado à complexidade do mundo atual.

O conteúdo mínimo foi alterado; pois enquanto que na Portaria 1.886/94 só existiam dois eixos de formação, o de formação fundamental e o de formação profissionalizante; a Resolução nº 9 distribuiu as disciplinas em três eixos interligados de formação.

O primeiro eixo – Eixo de Formação Fundamental – tem como objetivo central a inserção do acadêmico no campo, com o objetivo de lhe possibilitar o estabelecimento de relações entre o Direito e outras áreas do saber; tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.¹³⁷

O segundo eixo, denominado de Eixo de Formação Profissional, abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as

¹³⁶ Art. 4º da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.

¹³⁷ Art. 5º, I da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.

peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual.¹³⁸

Por fim, o terceiro eixo, denominado Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.¹³⁹

Quanto ao sistema de avaliação, determina a Resolução que as IES adotem formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.¹⁴⁰

No que se refere ao estágio supervisionado e às atividades complementares continuaram sendo atividades obrigatórias, porém, sem definição de carga horária, ficando a mesma sob responsabilidade de uma decisão futura da Câmara de Educação Superior. No mesmo sentido, no que diz respeito à definição da duração e carga horária dos cursos de graduação.

Depois de realizada uma breve projeção histórica da formação do bacharel em Direito no Brasil, contemplando aspectos, tais como os primeiros cursos de Direito no Brasil; os reflexos do positivismo jurídico e do exame da OAB na formação

¹³⁸ Art. 5º, II da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.

¹³⁹ Art. 5º, III da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.

¹⁴⁰ Art. 9º da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.

dos bacharéis; a influência da CF/88 no ensino jurídico brasileiro e as inovações trazidas pela Portaria 1.886/94 e pela Resolução nº 9/04; faz-se necessário lançarmos um breve olhar sobre a discriminação racial e o sistema de cotas no ensino superior – alvo do próximo item.

1.4 UM BREVE OLHAR SOBRE A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL E O SISTEMA DE COTAS DO ENSINO SUPERIOR

Reportando-se à história do Brasil, desde sua colonização até os dias atuais, observamos que sempre por trás de uma minoria, a que detém o poder, estão teorias (idéias) utilizadas para convencer a maioria de que as atitudes tomadas por essa minoria são sempre as melhores. Nesse contexto, encontramos a questão racial, ou seja, o processo de discriminação sofrido pelos negros no Brasil durante toda a história do País.

Os negros africanos foram trazidos ao Brasil, desde o início da colonização brasileira por que geravam altos lucros para os traficantes de escravos e por representar mão-de-obra barata para o processo de construção do País. Mais tarde, foram substituídos pela mão-de-obra paga dos imigrantes europeus e asiáticos, exatamente no momento em que os negros pensavam em exercer sua cidadania, trazida pela lei da abolição da escravidão.

Foi um sonho não concretizado, pois após a libertação, os negros se viram “escravos” de uma sociedade excludente e preconceituosa, que os deixava à sua margem. Foram negados como seres humanos, não tiveram direito a uma vida digna, à terra, à escolaridade, a preparação para competir no mercado de trabalho,

sem dinheiro, sem moradia, sem comida, enfim, sem nenhuma condição para se estabelecer, para competir com a população branca, então mais favorecida.

O século XIX, tido como um marco para a modernidade, como tempo de progresso científico e do interesse em divulgar os conhecimentos já acumulados trouxe também um lado negativo, ou seja, o uso do conhecimento científico como reforço ao imperialismo e etnocentrismo.

Segundo Carlos Moura, no Brasil, o deputado alagoano Tavares Bastos, influenciado por essas teorias, defende a idéia de renovar o país. Para isto seria preciso incentivar a migração branca, já que os negros trariam prejuízos para o Brasil, por impedirem a modernidade. A idéia de moderno estava atrelada à industrialização, à Europa, enfim, à população branca. Ficava assim evidente, que o negro não estaria vinculado à modernidade.¹⁴¹

Observamos assim a triste realidade da população negra, ora vista como necessária, mas apenas por sua condição de escrava, mais tarde vista como algo que deveria “desaparecer”, pois sua presença era sinônimo de atraso.

No mesmo ano em que Monteiro Lobato lança seu personagem “Jeca Tatu”, um estudioso mulato, Oliveira Viana, em sua obra “Populações Meridionais do Brasil” defende a necessidade do branqueamento da população brasileira rumo a modernidade e classifica os negros como “empreiteiros de arruaças e motins de nossa cidade”.

Aqui fica evidente a trajetória do negro, passando de mola-mestra do processo produtivo colonial, com o trabalho escravo durante mais de trezentos anos, a “perturbadores da ordem”.

¹⁴¹ MOURA, C. *História do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989.

Carlos Moura explica que nos meados dos anos de 1910, tendo como centros de mobilização as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, os movimentos sociais afro-brasileiros buscam novos rumos para a garantia da cidadania. A primeira conquista desta luta foi o aparecimento da imprensa negra paulista, na qual o primeiro jornal, o Menelik começa a circular em 1915, seguido de outros: A Rua (1916), O Alfinete (1918), A Liberdade (1919), A Sentinela (1920), O Getulino e o Clarim d'Alvorada (1924), seguindo-se até o ano de 1963, quando foi fechado o Correo d'Ébano.¹⁴²

Esta imprensa restrita a um público alvo (os negros) impulsiona o desenvolvimento de um dos mais interessantes movimentos afro-brasileiros de caráter nacional, a “Frente Negra Brasileira” (FNB). Fundada em 16 de setembro de 1931, composta por um conselho de 20 membros, milhares de associados e simpatizantes, sua atuação estaria centrada na luta contra a discriminação racial. Uma de suas importantes conquistas foi a participação dos negros na Força Pública de São Paulo. Mais tarde tornou-se partido político em 1936, o que não durou muito tempo, pois quando Getúlio Vargas decreta o Estado Novo (1937), todos os partidos políticos são dissolvidos.

A partir de então, os movimentos sociais negros recuam e atuam como movimentos de resistência cultural.

Em 1949, no Rio de Janeiro, foi fundada a União dos Homens de Cor, que defendia a criação de escolas, cooperativas e serviços médicos para os favelados e visava promover a alfabetização para a população afro-brasileira. Vemos que em pleno século XX, os negros ainda não tinham direito à leitura, escrita e cidadania.

¹⁴² Ibid., p. 34.

Os governos da ditadura militar brasileira tiraram do Censo de 1970 as perguntas que se referiam à cor da pele, para não contrariar o mito da democracia racial. Ainda na atualidade, muitos países latino-americanos deixam de lado dados sobre “raça” em seus censos, tornando assim mais árdua e complexa a tarefa de combater o racismo.

Desde 1946, a Constituição já proibia a discriminação racial. Em 1951, a Lei Afonso Arinos já previa penalidades para atos de discriminação de cor e de “raça” e mesmo assim, em 1978, criou-se um movimento para lutar pelos direitos já assegurados por lei, mas que na prática não se concretizavam.

Foi criado o Movimento Negro Unificado (MNU), para lutar em favor dos direitos dos negros. Este movimento fez duras críticas à política dominante no Brasil, por recusar-se a encarar o racismo como um dos principais problemas sociais do país. Sabe-se que por muito tempo essa questão foi mascarada pelo mito da democracia racial, criada por Gilberto Freire, com o objetivo de repassar a idéia de harmonia das três “raças” (branco, negro e índio) descartando assim a presença do racismo no Brasil.

A nossa Constituição de 1988, em seu artigo 5º diz que “racismo é crime” e, reforçado pelo Código Penal, em seu art. 208, que “racismo é crime e crime inafiançável”.¹⁴³

Um pesquisador do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), Maurício Santoro, em seu artigo “Onde você guarda seu racismo?”, refere-se ao sociólogo Florestan Fernandes como um dos pioneiros no estudo sobre

¹⁴³ BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

racismo, que constatou através de suas observações que “no Brasil as pessoas têm preconceito de não terem preconceito”.¹⁴⁴

Neste mesmo artigo, o autor ainda comenta sobre uma pesquisa realizada entre os meses de setembro e outubro de 2003, pela Fundação Perseu Abramo, sobre “Discriminação Racial e Preconceito de Cor no Brasil”, que mostra que 87% da população brasileira acredita que existe racismo no País, mas apenas 4% admite que são racistas.

Isso deixa claro a dificuldade em se admitir que o povo brasileiro é racista. Trata-se de racismo velado, que não mostra sua cara. O problema passa a ser sempre do outro, ou então conferido à sociedade.

Com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dois marcos importantes colocam a questão racial na agenda nacional, dando-lhe a devida importância: a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros no Currículo Escolar do Ensino Fundamental e Médio. Decisão que passou a resgatar a contribuição dos negros na constituição e formação da sociedade brasileira.

Outro marco foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção e Igualdade Racial (SEPPIR), em março de 2003. O objetivo desse órgão caracteriza-se em “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar o caminho rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo”.¹⁴⁵

Atualmente, muitos projetos circulam no Congresso Nacional trazendo em

¹⁴⁴ SANTORO, M. Onde você guarda seu racismo? *Democracia viva*, n. 24, p. 1, out./dez. 2004.

¹⁴⁵ BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 12 mar. 2009.

suas pautas, ações afirmativas, abrangendo áreas da saúde, educação, mercado de trabalho, dentre outras. São propostas para implementar políticas que fomentem a justiça social e como consequência tragam a tão sonhada cidadania e dignidade para a população negra e seus descendentes.

Um assunto de grande relevância a ser apontado é a questão da criação de cotas para negros nas universidades públicas do país. Já se observa uma expressiva movimentação da sociedade em torno desse tema, e as opiniões são divididas.

De um lado estão os afro-descendentes e afro-brasileiros, lutando por um espaço que historicamente nunca existiu. De outro, há o discurso dos brancos que se sentem prejudicados, devido a diminuição de possibilidades de ingressar em uma instituição de ensino superior.

O auge desse discurso contrário às cotas remete à questão de que os negros, como seres humanos iguais aos brancos, deveriam, por seus próprios esforços, conseguir seu lugar no ensino superior público, como se a eles fossem dadas as mesmas condições e oportunidades. Ainda, como parte desse discurso contrário à política de cotas, existem outros dois aspectos de maior relevância, e que basicamente não trazem sustentação lógica.

O primeiro aspecto versa que ao invés da criação de cotas para negros, seria fundamental que o Estado desenvolvesse uma melhora significativa no Ensino Médio em todo o País, para que todos os estudantes tivessem condições de lutar em nível de igualdade pelas vagas do Ensino Superior público no Brasil.

O outro aspecto, ligado ao primeiro, consiste em destacar que essa relação entre os que conseguem ingressar em uma universidade pública e aqueles que não

conseguem, seria ligada a diferença econômica, ou seja, universidade pública para os de maior poder aquisitivo, tendo em vista as possibilidades encontradas em sua formação anterior.

Assim, a questão da política de cotas não é um fim, mas um meio de se levantar ainda mais as discussões sobre o racismo no Brasil. Portanto, acreditamos que a validade da política de cotas como um meio de equilibrar essa balança de desigualdades presente secularmente na sociedade brasileira requer um exame mais aprofundado.

Apesar de propostas, discussões, participações em Conferências, criação de secretarias, realizando uma análise das ações dos governos, sobre as ações positivas em favor da população negra e seus descendentes, observamos que a questão da desigualdade e da injustiça racial ainda tem muito a ser estudada e modificada. São os números de indicadores sociais que afirmam o acesso restrito da população negra à educação, saúde, moradia, oportunidades de emprego, enfim, à cidadania.

Após esta breve explanação sobre o marco teórico que perpassa o nosso estudo, passamos, no próximo capítulo, a delinear a trajetória metodológica utilizada na realização desta pesquisa.

CAPÍTULO 2
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

O presente Capítulo destina-se a apresentar o referencial metodológico da pesquisa, bem como apresentar os instrumentos e subsídios teóricos utilizados para a análise dos dados coletados.

São contemplados o tipo de pesquisa empregado, os sujeitos da pesquisa e o instrumento utilizado para coleta de dados.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Com o objetivo de construir conhecimentos sobre as representações de justiça que perpassam a formação do bacharel em Direito, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, pois, as pesquisas descritivas:

têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.¹⁴⁶

“A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade”.¹⁴⁷ Além do mais, as abordagens qualitativas, segundo Oliveira,

facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos indivíduos ou atitudes dos indivíduos.¹⁴⁸

¹⁴⁶ GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 44.

¹⁴⁷ OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 60.

¹⁴⁸ OLIVEIRA, S. L. de. *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 117.

Nesta espécie de pesquisa o pesquisador valoriza as idéias expressas pelos sujeitos participantes da pesquisa, o pesquisador não está meramente preocupado com o produto, mas com o significado das idéias que lhe são apresentadas. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.¹⁴⁹

O estudo realizado, no caso desta pesquisa, recai sobre um grupo determinado – alunos do 5º ano do curso de Direito da UEPG, devido ao fato de a autora do trabalho ser bacharel em Direito pela instituição antes denominada e ter lecionado no curso, experiência esta que nos fez mais próximo do objeto de pesquisa, e que veio a suscitar a necessidade de um processo investigativo.

Sobre pesquisa qualitativa, afirma Chizzotti:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivados do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo e, adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele.¹⁵⁰

Realizamos um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de determinada técnica, a fim de compreendermos detalhadamente o objeto de estudo em seu contexto histórico. O que implicou em estudos sobre o tema e na aplicação de um instrumento metodológico; a fim de diagnosticarmos em profundidade a realidade a ser pesquisada. Pois, para se fazer uma pesquisa de abordagem qualitativa é necessário o *corte epistemológico*, a fim de que seja

¹⁴⁹ CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 28.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 28.

delimitado o lugar, tempo, revisão de literatura e coleta de dados da pesquisa. No entanto,

Em pesquisas de abordagem qualitativa, os dados estatísticos só devem ser utilizados quando visam dar maior precisão aos dados coletados que são analisados com base na realidade, nos objetivos, hipóteses e nos fundamentos teóricos preestabelecidos na construção do projeto de pesquisa.¹⁵¹

A opção por uma pesquisa qualitativa deve estar fundamentada na crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, concreto e o sujeito; portanto uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa, o pesquisador(a) deve ser alguém que interpreta a realidade dentro de uma visão complexa – sistêmica, em que “todos os conceitos, teorias e descobertas são limitados e aproximados”.¹⁵² Segundo Godoy, esta espécie de pesquisa apresenta quatro principais características:

1. Ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. Caráter descritivo;
3. Significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador;
4. Enfoque indutivo.¹⁵³

Seguindo as características de pesquisa qualitativa construídas por Godoy, convém explicitar, num primeiro momento, o lugar em que se deu a pesquisa. Para a

¹⁵¹ OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 60.

¹⁵² OLIVEIRA, C. S. dos. *Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa: uma visão holística do conhecimento humano*. São Paulo: LTR, 2000, p. 43.

¹⁵³ GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*. v. 2, mar./abr. São Paulo, 1995, p. 62.

efetivação desta, foi escolhida a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)¹⁵⁴ por ser uma das mais importantes instituições de ensino superior do Paraná; por constituir-se em instituição de formação da pesquisadora – fato que nos aproximou do objeto de pesquisa, mesmo antes do início do processo de investigação; pelo fato de abranger 22 municípios em sua área de influência. E, por ser uma universidade pública, “de modo a garantir que os trabalhos universitários não tenham destinação privada, quando feitos pelas universidades públicas”¹⁵⁵. Até mesmo por que escolas privadas “são escolas caras, reservadas, por isso mesmo, a uma pequena minoria privilegiada e que, portanto, não contam para a maioria da população”¹⁵⁶.

Defendemos um posicionamento diferente do que vem ocorrendo na maioria dos cursos de Direito. Tem-se reduzido o ensino jurídico à sua dimensão científica e técnica, desprezando-se, dessa forma, as dimensões valorativas e intencionais do Direito.

Em virtude disso, fatores coadjuvantes – mas essenciais – ao fenômeno jurídico, tais como aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos e sociais, têm sido ignorados no processo de ensino-aprendizagem do curso como mencionado anteriormente. Isso faz com que se atribua ao direito um caráter dogmático e legalista, fato que tem se refletido na formação dos bacharéis em Direito e se repercutido no campo jurisdicional e na constituição da identidade social e política dos operadores do Direito.

¹⁵⁴ A Universidade Estadual de Ponta Grossa foi criada pelo Governo do Estado do Paraná, através da Lei nº 6.034, de 6 de novembro de 1969, e Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970. Foi reconhecida pelo Governo Federal através do Decreto nº 73.269, de 07/12/73 que, simultaneamente, aprovou seu Estatuto, o Regimento Geral e o Plano de Reestruturação. A atual gestão é constituída pelos Professores João Carlos Gomes, Reitor e Carlos Luciano Sant'ana Vargas, Vice-Reitor, escolhidos por meio de consulta à comunidade universitária e nomeados pelo Decreto nº 6885, de 11/07/06, assinado pelo Senhor Governador Roberto Requião.

¹⁵⁵ CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001, p. 133.

¹⁵⁶ WEREBE, M. J. *Grandezas e misérias no ensino do Brasil – 30 anos depois*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1968, p. 31.

Diante dessa premissa, optamos por investigar as representações de justiça que perpassam a formação dos bacharéis em Direito à luz da teoria das representações sociais e da teoria da consciência histórica. Para isso, adotamos alguns recortes, a fim de que determinados aspectos do fenômeno se tornassem acessíveis ao intelecto do pesquisador.

[...] uma vez escolhido tal fenômeno para pesquisar, o objeto de pesquisa não fica com isso automaticamente estabelecido. A passagem da apreensão intuitiva da existência de um fenômeno para a prática de sua investigação envolve uma transformação, que estamos chamando aqui de “construção do objeto de pesquisa”. Fenômeno e objeto de pesquisa não são, pois, termos equivalentes. [...] Convém que tenhamos isso sempre em mente, não só para exercitar a nossa humildade científica, pela qual se admite que as realizações da ciência são simples aproximações da realidade, mas também para tornar as nossas aproximações mais criteriosas e merecedoras de crédito.¹⁵⁷

Ainda quanto ao tipo de pesquisa, esta se caracteriza como descritiva, que de acordo com Antonio Carlos Gil tem o objetivo de estudar as características de determinado grupo social. Nas palavras do autor “são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.¹⁵⁸

As pesquisas descritivas podem ir além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Este tipo de pesquisa é habitualmente realizado por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática, conforme explica Gil.

Portanto, quanto ao tipo da pesquisa, esta se caracteriza como qualitativa e descritiva, no momento em que pretende alcançar os objetivos propostos.

¹⁵⁷ SÁ, C. P. de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p. 21-22.

¹⁵⁸ GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A população desta pesquisa foi composta pelos alunos do quinto ano do curso de Direito da UEPG¹⁵⁹, tanto do período noturno quanto do período matutino, perfazendo-se um total de 120 alunos e, dentre esses, a amostra selecionada foi composta de 86 pesquisados.

Lacerda aponta que é nessa fase – último ano do curso – que o universitário se encontra mais identificado com a sua futura profissão.¹⁶⁰ Os dados foram recolhidos durante o segundo semestre de 2008. Os alunos foram identificados com a letra “S” (sujeito). Tal procedimento foi utilizado para garantir o anonimato das declarações feitas pelos alunos.

A fim de que fluíssem as representações de justiça que os alunos do curso de Direito possuem, foi necessário utilizarmos um instrumento que versa sobre cotas raciais para o Ensino Superior.

Optamos pelas cotas raciais por acreditarmos que elas significam uma mudança e um compromisso ético do Estado brasileiro na superação de um histórico de exclusão que atinge de forma particular negros e pobres, conforme já abordado no capítulo anterior.

¹⁵⁹ O curso de Direito da UEPG foi instalado no ano de 1958, congregando os docentes e as atividades da Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa, a qual foi criada pela Lei nº 2179 de 04/08/1954, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 50.355, de 18/03/61. A partir do ano de 1970, com a criação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o Departamento de Direito foi implantado, fundindo-se na nova estrutura.

O curso de Direito é ministrado em 5 anos, sendo que anualmente são ofertadas 80 vagas para o turno matutino e 70 vagas para o turno noturno.

A atual matriz curricular foi aprovada pela Resolução CEPE nº 141/2005 em vigor a partir de 1º de janeiro de 2006.

¹⁶⁰ LACERDA, M. T. *Representações sociais da homossexualidade*. Dissertação de mestrado não publicada, UFPA, Alagoas, 2001.

Estudos desenvolvidos por organismos estatais demonstram que negros têm contado com menos escolaridade, salários mais baixos, menos acesso à saúde, piores condições de moradia, quando contrastados com brancos e asiáticos. Ou seja, o negro está a mínguas de medidas que o insira na democracia.

Nitidamente podemos observar que há a necessidade de políticas sociais que compensem os prejudicados no passado, ou que herdaram situações desvantajosas. Acreditamos que as cotas raciais facilitarão a concretização de projeto republicano de igual cidadania a todos, independentemente do fator raça.

Os negros integram, no Brasil, agrupamento historicamente discriminado e marginalizado, o que deita raízes no passado escravista em que eram tratados juridicamente como coisas e não como seres humanos. Os incisos XLI e XLII do artigo 5º da CF/88 dispõem:

XLI – A lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;
XLII – A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.¹⁶¹

Contudo a existência de determinações legais que apregoam a contundente e rigorosa punição para as práticas discriminatórias, a CF/88 não parou por aí, pois percebeu que isso só não bastaria. Ao instituir um Estado Democrático de Direito, que tem como um de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana, a Constituição impõe ao Estado a adoção de uma postura pró-ativa, a qual interfira diretamente nas relações sociais de modo a proporcionar uma efetiva inclusão dos

¹⁶¹ BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

grupos historicamente marginalizados e discriminados. Daí que partem alguns objetivos fundamentais da República:

- I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – Garantir o desenvolvimento nacional;
- III – Erradicar a pobreza e a marginalização e **reduzir as desigualdades sociais** e regionais;
- IV – **Promover o bem de todos**, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.¹⁶²

É nesse contexto que se deve entender a adoção, pelo Estado, das políticas de ação afirmativa, como instrumento de efetivação dos objetivos acima delineados. Conjunto de medidas voltadas à progressiva igualação dos negros aos demais na realidade social. Acreditamos que as cotas para negros em universidades constituem um dever constitucional, pois, desta forma, o Estado pode interferir diretamente na realidade discriminatória e segregacionista.

O tema cotas raciais, além de ser um tema fortemente influenciado por fatores históricos e sociais e constituir-se em assunto de relevância social – propiciador de inúmeras lides judiciais, abre espaço para que o acadêmico de Direito responda as questões, a ele propostas, com fulcro na trajetória histórica do negro no Brasil.

Em virtude disso, o objetivo central do trabalho gira em torno de perceber se as concepções sobre cotas raciais¹⁶³, que os alunos possuem, sedimentam uma representação de justiça fundamentada apenas em aspectos estritamente formais

¹⁶² BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990, artigo 3º. O grifo é nosso.

¹⁶³ Segundo César, a adoção de ações afirmativas tende a reafirmar o princípio republicano – preceituado pela CF/88, uma vez que as mesmas atendem ao objetivo fundamental da República, o qual seja o de promover a justiça social e de alcançar uma sociedade solidária, afirmando a autora que, no caso, a solidariedade está no acesso aos bens públicos por aqueles que mais necessitam de igualação. Nem que para isso, o Estado precise redistribuir oportunidades, recursos, bens, e direitos de modo desigual; sempre com o objetivo de igualar as partes (CÉSAR, R. C. L. *Questões jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade brasileira*: um estudo comparado entre a UERJ, a UNB e a UNEB. Rio de Janeiro: LPP/PPCOR, 2004, p. 26).

da lei, ou, uma representação de justiça em que se preponderam, além dos aspectos legais, aspectos históricos e sociais do negro no Brasil.

Os estudantes podem tomar dois caminhos distintos; um deles configura-se em fundamentar a questão judicial apenas em aspectos legais – tal como mencionado anteriormente. Esse grupo reconhece a trajetória histórica do negro no Brasil, mas, ao se posicionarem, diante de fatos cotidianos, tais como o sistema de cotas raciais, tendem a desconsiderar o passado e a agir como se não houvesse passado e futuro, apresentando uma consciência de história desprovida completamente da consideração efetiva do passado. Com relação a este aspecto, Rüsen, ao tratar do assunto com propriedade, afirma que o valor educativo central da História é formação da competência narrativa, no qual a subdivide em três categorias. São elas:

1. Competência de experiência – esta competência se refere à necessidade que temos de olhar para o passado, resgatando sua qualidade temporal e, diferenciando-o do presente e do futuro. O que define esta competência é o fato de conhecermos e entendermos o passado, com o objetivo de integrar esta reflexão à nossa própria vida. Progressivamente o indivíduo vai percebendo o passado, entendendo-o, incorporando a sua dimensão, a sua especificidade... Enfim, o sujeito começa a perceber a nossa incapacidade de alterá-lo, mas a possibilidade de interpretá-lo e narrá-lo de outras formas. Podemos afirmar que, para Rüsen, Essa competência é central, porque sem ela tende-se a imaginar o tempo como uma continuidade infinita do presente. Com isso, a consciência histórica do sujeito acaba aparelhada com noção mínima da historicidade do próprio tempo. Embora não seja possível imaginar

na prática um tipo-ideal de uma consciência de história desprovida completamente da consideração efetiva do passado (porque o conhecimento do passado é inevitável), pode-se constatar na atualidade um comportamento cujas ações desenvolvem-se como se não houvesse passado ou futuro.

2. Competência narrativa ou de interpretação – consiste em se atribuir um significado ao todo temporal. Por meio desta competência o indivíduo se mostra capaz de desenvolver e aprimorar, constantemente, uma filosofia da História. Em outras palavras, é a definição de um sistema - grupal, mas com fortes toques pessoais - de um sistema de significações através do qual o sujeito signifique o sentido (ou os sentidos) da História, de modo a poder julgar os eventos do passado. O que contribui, desde que este processo encontre-se aberto a mudanças, para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade.
3. Competência de orientação - consiste na capacidade de utilizar os conhecimentos e análises históricas adquiridos e organizados para estabelecer um curso de ação pessoal, o que inclui tanto um projeto pessoal de futuro quanto o engajamento consciente em projetos coletivos.

Diante dessas categorias de narrativa da História, elencadas por Rüsen, outra possibilidade que se abre, para os alunos, é a de julgamento do problema proposto com subsídios na trajetória histórica do negro no Brasil, demonstrando, dessa forma, uma competência de narrativa de experiência sobre a História. Através desses caminhos podemos responder as seguintes questões de pesquisa:

1. Como as concepções sobre cotas retratam diferentes conceitos de justiça portados pelos alunos de Direito?
2. Que formas de sentido sobre a História são possíveis identificar nas interpretações dos alunos de Direito sobre conflitos de interesse que envolvem questões sociais?

Após a análise das questões, buscamos perceber, num primeiro momento, se os alunos conseguem identificar, na Resolução Universitária, marcas do princípio da igualdade material; visualizando a mesma como um meio de se proporcionar o ingresso de maior número de negros nas universidades, tendo como justificativa os enfrentamentos históricos sofridos pelo negro no Brasil.

Dessa forma, os estudantes precisam ver o negro como um socialmente desigual na medida em que se instalam as desigualdades sociais. Assim, podemos verificar se os acadêmicos possuem uma consciência histórica em cujas formas de produção de sentido histórico predomina o modo tradicional. Sendo possível por meio de esse caminho constatar a representação de justiça que tem se sobressaído no processo de formação dos bacharéis em Direito: se há a prevalência de uma representação formal de justiça ou uma representação material de justiça, em que sejam considerados os condicionantes do Direito, tais como aspectos social, político, econômico, histórico e cultural. E, caso haja necessidade, contribuir com diretrizes para a formação do aluno de Direito a partir de uma perspectiva crítico-social, em que aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos e sociais sejam agregados aos aspectos legais do Direito.

No próximo item serão estudados, com maior profundidade, os sujeitos da pesquisa, relacionando-os à teoria das representações sociais e à teoria da consciência histórica.

2.3 O CONTEXTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM APOIO À PESQUISA

As representações sociais apresentam a característica de composição polimorfa, devido ao fato de as mesmas integrarem-se por meio de uma série de proposições, conceitos e explicações originados na vida cotidiana, no curso de comunicações interpessoais, ou seja, sinteticamente falando, a teoria das representações sociais¹⁶⁴ centra seu olhar sobre a relação entre indivíduo e sociedade. Elas são o equivalente em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais: podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.¹⁶⁵

Essa deve ser considerada uma das características essenciais na compreensão da teoria, visto que a mesma vê os fenômenos psicológicos do ponto de vista social e cultural, mantendo, dessa forma, um estreito laço entre as ciências psicológicas e ciências sociais, e, podendo ser considerada mais necessária a esta última. Até mesmo pelo fato de toda psicologia das formas de pensamento, ou de

¹⁶⁴ Um dos precursores da teoria das representações sociais encontra-se na pessoa de Moscovici, cientista social e político, o qual afirma que, ao desenvolver sua teoria, apoiou-se nos fundadores das ciências sociais na França, especialmente em Durkheim. E, considera-se mais sociológico que antropológico vindo a garantir que a teoria das representações sociais possui uma forma sociológica, e não psicológica, de psicologia social, crítica feita sobre a natureza individualizante da maior parte da pesquisa em psicologia social na América do Norte.

¹⁶⁵ SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 31.

linguagem, ser necessariamente social, pois no domínio das ciências sociais as questões epistemológicas estão mais sujeitas às influências sociais e culturais.

Dessa forma, buscamos fazer com que os alunos do curso de Direito, ao responder questões sobre cotas raciais, pudessem expressar traços ideológicos – do ponto de vista social e cultural – que norteiam seus posicionamentos perante a questão das políticas afirmativas; questão essa fortemente influenciada por aspectos sociais e históricos. Isso faz com que se demonstre a relação que tem sido construída, no decorrer da formação do bacharel, entre o acadêmico e a sociedade e, a maneira como esta construção tem se dado. Longe de se atribuir apenas ao processo de ensino-aprendizagem do curso os resultados da pesquisa, entendemos o processo como um dos componentes de maior influência nessa construção.

O campo de estudo das representações sociais já conta com, mais ou menos, uns trinta anos de desenvolvimento no campo teórico e empírico; surgiu da preocupação com o estudo da relação entre indivíduo e sociedade e da maneira como esta relação se constrói.

Na teoria das representações sociais buscamos algumas respostas e alguns caminhos para a pesquisa da consciência histórica. Salientemos que as representações sociais só são analisadas a nível cultural e não no nível do indivíduo, demonstrando o quanto um indivíduo pode ser considerado produto da sociedade e o quanto o mesmo possui capacidade para alterá-la. Segundo Jovchelovitch, a teoria das representações sociais dá lugar ao mundo social e seus imperativos, sem perder de vista a capacidade criativa e transformadora de seus sujeitos sociais.

Daí a importância em identificar as representações de justiça que os futuros bacharéis apresentam devido à possibilidade que lhes é ofertada, ao ingressarem no

mercado de trabalho, de tentar modificar alguns aspectos sociais ou a eles se adequar, tendo sempre em mente que a construção da relação indivíduo-sociedade possui como um dos componentes de influência o processo de formação do bacharel.

A autora Sandra Jovchelovitch assevera:

A teoria das representações sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social. Isso significa deixar claro como as representações sociais, enquanto fenômenos psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e **se abre para a diversidade de um mundo de Outros.**¹⁶⁶

Ao responder as questões sobre cotas raciais – tema fortemente influenciado por fatores históricos e sociais – criamos a possibilidade para os alunos, sujeitos da pesquisa, de se abrir para a diversidade de um mundo de Outros, que, no caso deste trabalho, o outro estaria na pessoa do negro. Há a probabilidade de que os alunos se utilizem do conhecimento histórico para se orientar no julgamento das questões.

Ao julgarem as questões propostas, os alunos revelam as concepções sobre cotas raciais que os mesmos possuem e, por meio dessas concepções, flui as características das consciências históricas dos mesmos e são manifestadas as representações de justiça que eles apresentam. Pois, as representações e a consciência histórica estão presentes tanto no mundo quanto na mente, e devem ser estudadas em ambos os contextos.

¹⁶⁶ JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 65. O grifo é nosso.

Segundo Moscovici,

Representar alguma coisa [...] não é com efeito duplicá-la, repetí-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de “realismo” [...] Essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer de que são obra nossa, que tiveram um começo e terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social.¹⁶⁷

Ao considerar que a realidade fundamental da vida social configura-se no conflito entre individual e coletivo, Moscovici insiste na idéia de que não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito e que, vidas individuais não são realidades abstraídas de um mundo social; pelo contrário, elas só tomam forma e se constroem em relação a uma realidade social, pois, por meio da sua atividade e relação com o mundo, o homem constrói tanto o mundo como a si próprio. Ainda dentro dessa perspectiva, podemos afirmar que as dimensões cognitiva, afetiva e social estão presentes nesta interação sujeito/meio e, inclusive, na própria noção de representações, visto que, ao atribuir sentido ao mundo, os sujeitos sociais o fazem com emoção, com paixão e com sentimento.

Isso significa que, a construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de cognição e um ato afetivo, encontrando a sua base numa série infindável de lugares sociais e se originando tanto da capacidade criativa do psiquismo humano como das fronteiras que a vida social impõe, pois, representar alguma coisa, tal qual afirma Moscovici, significa reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto; em que o conceito e a percepção penetrem um no outro, o que marca a passagem pelo psiquismo individual e social.

¹⁶⁷ MOSCOVICI, 1976 apud SÁ, 1996, p. 46. O grifo é nosso.

Esta passagem pelo psiquismo se dá também com a consciência histórica, ao interagir com o passado, a consciência humana – incluindo as operações mentais (emocionais e cognitivas, conscientes e inconscientes) – revela de que forma o passado é preferencialmente experienciado como significativo e com sentido; fato que permite ao homem interagir como um homem dirigido ao futuro e influenciado pela experiência, com seu mundo e consigo mesmo.¹⁶⁸ Em virtude disso, criamos a possibilidade de se identificar:

1. Como a História¹⁶⁹ tem sido assimilada, aprendida e aplicada na vida cotidiana pelos acadêmicos;
2. Se a consciência dos alunos é capaz de interagir com o passado, por meio do qual “o passado seja preferencialmente experienciado como significativo e com sentido”¹⁷⁰;
3. Se o tempo experienciado em forma de memória – “apresenta sempre e fundamentalmente uma perspectiva de presente e de futuro”¹⁷¹ – tem sido utilizado como meio de orientação nas decisões a serem tomadas.

Esses aspectos demonstram as características das consciências históricas dos sujeitos da pesquisa. Sabemos que consciência histórica é uma conexão entre

¹⁶⁸ Marcos R. Kusnick comenta, sobre o diálogo entre teoria das representações sociais e teoria da consciência histórica, em sua dissertação de Mestrado: “Se a investigação empírica do fenômeno da consciência histórica oferece dificuldades formidáveis devido à sua dinâmica, seu fluxo constante, a teoria das representações sociais possui diversos dispositivos, tanto teóricos como empíricos que favorecem o acesso aos fenômenos que nos interessam e que, em última análise, parte dos **mesmos pressupostos ontológicos**, ainda que uma teoria não seja, em termos epistemológicos, simplesmente redutível uma a outra, tendo, porém, uma ampla possibilidade de diálogo” (KUSNICK, M. R. *A filosofia cotidiana da história: uma contribuição para a didática da história*. 2008, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008).

¹⁶⁹ História no sentido de estrutura coerente das relações temporais, na qual o processo temporal do passado como consequência dos eventos é trazido ao presente, de tal modo que é dado sentido ao presente e o futuro é designado como uma perspectiva de expectativas (RÜSEN, J. 2001).

¹⁷⁰ RÜSEN, J. O que é consciência histórica - uma abordagem teórica para a evidência empírica. Texto apresentado no evento "Consciência Histórica Canadense num Contexto Internacional: estruturas teóricas", University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001.

¹⁷¹ Ibid.

interpretação do passado, compreensão do presente e perspectiva de futuro. O passado humano evocado pela consciência histórica é um processo temporal referente ao presente e ao futuro. Ela “move-se do presente ao passado para retornar ao presente satisfeita com experiências que revelam o futuro como um ponto de ação favorável”.¹⁷²

Daí que surge a manifestação das características das consciências históricas dos acadêmicos; se ao se depararem com algumas decisões a serem tomadas perante a questão sobre cotas raciais, os mesmos conseguem mover-se do presente ao passado, retornar ao presente com experiências que demonstram o futuro como possibilidade de ação favorável. Ou seja, se são capazes de se posicionarem a favor das cotas raciais devido à trajetória histórica de agruras sofridas pelo negro no Brasil. Neste caso, a consciência histórica efetua determinadas funções práticas. As funções práticas “são constatadas nas comunicações em que as memórias do passado são necessárias para compreender as circunstâncias correntes”.¹⁷³

Tanto Heller quanto Rüsen, precursores da consciência histórica, advogam que o pensar historicamente constitui-se num fenômeno cotidiano e inerente à condição humana, inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice são acontecimentos que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem. Segundo Rüsen,

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a

¹⁷² Ibid.

¹⁷³ Ibid.

intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso.¹⁷⁴

A representação social encontra-se no lugar do objeto (cotas raciais) e lhe confere significados, por meio de suportes lingüísticos, servindo para agir sobre o mundo e sobre os outros. Isso significa que, ao responderem às questões sobre cotas raciais, os alunos do curso de Direito estão atribuindo significados ao tema, por meio de suportes lingüísticos, deixando, dessa forma, fluir as representações sociais que possuem sobre o mesmo.

As características das representações se configuram pelo fato de serem sempre a referência de alguém para alguma coisa ou de um grupo para alguma coisa, apresentando, dessa forma, um caráter imaginativo e construtivo, que a faz autônoma e criativa e, finalmente, sua natureza social, o fato de que “os elementos que estruturam a representação advêm de uma cultura comum e estes elementos são aqueles da linguagem.”¹⁷⁵, ou seja, a representação é um trabalho de lembrança daquilo que está ausente, por meio de símbolos que se desenvolvem sobre e com a atividade representacional. E, no caso da consciência histórica, a lembrança se dá com a evocação do passado, visualizando-se o futuro como ponto de ação favorável.

Vale ressaltar que, apenas após uma tomada de decisão perante alguma coisa, as pessoas se tornam capazes de informar e representar algo, pois, conforme salienta a estrutura das representações, num primeiro momento, por meio da informação, ocorre a organização dos conhecimentos que um grupo possui sobre

¹⁷⁴ RÜSEN, J. *Razão histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001, p. 78.

¹⁷⁵ JODELET, D. Les représentations sociales: phénomènes, concept et theorie. In: MOSCOVICI, S. *Psychologie Social*. Paris: Press Universitaire de France, 1984, p. 365.

determinado objeto social, originando, dessa forma, um modelo social; denominado de campo de representação, nesse há a hipótese de tomada de atitude perante o objeto, ou seja, uma orientação global em relação ao objeto de representação social. Contudo,

As representações sociais não são necessariamente conscientes. Podem até ser elaboradas por ideólogos ou filósofos de uma época, mas **perpassam o conjunto da sociedade ou de determinado grupo social**, como algo anterior e habitual, que se reproduz a partir das estruturas e das próprias categorias de pensamento do coletivo ou dos grupos. Por isso, embora essas categorias apareçam como elaboradas teoricamente por algum filósofo, elas são uma mistura das idéias das elites, das grandes massas e também das filosofias correntes, e expressão das contradições vividas no plano das relações sociais de produção. Por isso mesmo, nelas estão presentes elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo.¹⁷⁶

Jodelet considera que “uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto”.¹⁷⁷ Daí as representações sociais receberem significado de acordo com os grupos de pertença e do contexto social no qual se encontram inseridos.

Willen Doise privilegia uma análise de viés “ideológico”, afirma que representações sociais são “princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”.¹⁷⁸ Esses significados são resultantes da interação entre o senso comum e o conhecimento erudito, existindo uma influência mútua e permanente entre os dois universos, em que o social transforma um conhecimento em representação e esta transforma o social, indicando interdependência entre atividade psicológica e suas condições sociais.

¹⁷⁶ MINAYO, M. C. *O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica*. 1995, p. 109. O grifo é nosso.

¹⁷⁷ SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 32.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 33.

Esses aspectos revelam dois princípios da teoria das representações sociais, os princípios da objetivação e da ancoragem.

Por meio do primeiro, da objetivação¹⁷⁹, ocorre a transformação de uma abstração em algo concreto, ou seja, é a aproximação de algo que é estranho em algo familiar. E, por meio da ancoragem¹⁸⁰ há a inserção de um conhecimento a partir de experiências e esquemas de pensamento já estabelecidos sobre o objeto em questão, consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente.¹⁸¹

Supomos que, ao responderem as questões sobre cotas raciais, os sujeitos da pesquisa deixem fluir características do contexto social no qual se encontram inseridos no momento: o curso de Direito, pois, ao se familiarizarem com o objeto, ancoram seus posicionamentos em esquemas e experiências de pensamento pré-existent sobre o objeto em questão.

¹⁷⁹ Sá resume que a objetivação consiste em uma “operação imaginante e estruturante”, pela qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, com que “materializando a palavra” (Jodelet, 1984). Segundo Moscovici (1984), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem”, porque, acrescenta, “desde que nós pressupomos que as palavras não falam de nada, somos compelidos a ligá-las a alguma coisa, a encontrar equivalentes não-verbais” (SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 38).

¹⁸⁰ A ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo (Jodelet, 1984), ou, dizendo de outra maneira, na “incorporação de novos elementos de saber em uma rede de categorias mais familiares” (Doise, 1990, p. 128). Segundo Moscovici (1984), ancorar é classificar e denominar: “coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (p. 30). E, dando prosseguimento a essa argumentação: Desde que possamos falar sobre alguma coisa, avaliá-la e assim comunicá-la, [...] então podemos representar o não-usual em nosso mundo usual, reproduzi-lo como a réplica de um modelo familiar. [...] a neutralidade é proibida pela própria lógica do sistema em que cada objeto e ser deve ter um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar numa hierarquia claramente graduada (Moscovici).

¹⁸¹ Pressupõe-se que, no caso deste trabalho, o pensamento social seja, em parte, construído durante a formação jurídica dos sujeitos da pesquisa.

As representações sociais podem ser identificadas, inventário elaborado por Sá¹⁸², por meio de quatro funções básicas as quais tendem a exercer: funções de saber, identitárias, de orientação e justificatórias.

- **Funções de saber:** elas permitem compreender e explicar a realidade. Saber prático do senso comum, [...] elas permitem aos atores sociais adquirir conhecimentos e integrá-los a um quadro assimilável e compreensível para eles, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais aderem. Por outro lado, elas facilitam – e são mesmo condição necessária para – a comunicação social. Elas definem o quadro de referência comum que permite a troca social, a transmissão e a difusão desse ‘saber ingênuo’.

De acordo com esta espécie de funções, é possível identificar os valores aos quais têm aderido os acadêmicos de Direito.

- **Funções identitárias:** elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos [...]. As representações têm também por função situar os indivíduos e os grupos no campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com sistemas de normas e valores social e historicamente determinados [...]. A referência às representações como definindo a identidade de um grupo vai por outro lado desempenhar um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, em particular nos processos de socialização. Por meio das concepções sobre cotas raciais, é possível constatar a identidade do grupo pesquisado. É possível verificar:

¹⁸² SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 44.

1. se o curso de Direito tem proporcionado a formação de bacharéis capazes de visualizar, para além dos aspectos legais do Direito, os condicionantes que lhe dão existência;

ou

2. se o curso tem sedimentado, na formação dos bacharéis, uma percepção de justiça fundamentada apenas em aspectos legais; ignorando, dessa forma, os condicionantes do direito, tais como: aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e económicos.

- **Funções de orientação:** elas guiam os comportamentos e as práticas. A representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando assim a priori o tipo de relações pertinentes para o sujeito [...]. A representação produz igualmente um sistema de antecipações e expectativas, constituindo uma ação sobre a realidade; seleção e filtragem de informações, interpretações visando tornar essa realidade conforme à representação [...]. Enfim, enquanto [...] refletindo a natureza das regras e dos laços sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social. Os sujeitos da pesquisa, através das respostas às questões propostas, demonstram se as cotas raciais constituem-se num tema tolerável ou inaceitável no contexto social em que os mesmos encontram-se inseridos.

- **Funções justificatórias:** elas permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos [...]. A montante da ação as representações desempenham um papel. Mas elas intervêm também a jusante da ação, permitindo

assim aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em relação aos participantes. Os acadêmicos, ao tomarem determinadas posições, buscam justificá-las.

Por seu turno, as representações constituem o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica, ou seja, as representações sociais são reconhecidas como fenômenos psicossociais histórica e culturalmente condicionados. Sua explicação deve se dar necessariamente aos níveis da análise posicional e ideológico, além de aos níveis intrapessoal e interpessoal, pois as representações, como afirma Farr, “estão tanto na cultura quanto na cognição”, circulam através da comunicação social cotidiana e se diferenciam de acordo com os conjuntos sociais que as elaboram e as utilizam.¹⁸³ Assim como as representações sociais, a consciência histórica também se encontra tanto na cultura quanto na cognição dos sujeitos.

Através da consciência histórica:

O passado pode ser usado como o campo da experiência para a ação política, produção cultural, vida diária ou em outras dimensões da observação dos relacionamentos humanos, e também pode ser exposto e introduzido na compreensão e significação do presente e perspectivas do futuro.¹⁸⁴

Em virtude do entendimento que se tem de consciência histórica, é que se abre a possibilidade para os sujeitos da pesquisa responder as questões com base em aspectos sociais e históricos do negro no Brasil, de modo a cumprir a função de

¹⁸³ SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 22.

¹⁸⁴ RÜSEN, J. O que é consciência histórica - uma abordagem teórica para a evidência empírica. Texto apresentado no evento "Consciência Histórica Canadense num Contexto Internacional: estruturas teóricas", University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001.

orientação que a consciência histórica apresenta. Podemos verificar, dessa forma, se os alunos se servem do conhecimento histórico com propósitos de orientação no julgamento da questão, pois indicam o lugar que o conhecimento histórico tem ou deveria ter na comunicação de determinada prática. É uma possibilidade devido ao fato de a função significatória da consciência histórica poder ser diferenciada em níveis de consciência.

Os respectivos âmbitos de inserção histórica e cultural das representações sociais fazem com que Moscovici afirme:

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. **São aquelas da nossa sociedade presente**, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as transformasse em tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias – e as mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum.¹⁸⁵

O autor define seu interesse em representações da sociedade presente, desvinculando-se daquelas que dizem respeito às sociedades primitivas, pois, afirma serem aquelas importantes em virtude de características tais como a da heterogeneidade, da flutuação de determinados sistemas e das alterações que as mesmas sofrem ao penetrar na vida cotidiana. Interesse, citado por Moscovici, que se encontra na configuração do conceito de consciência histórica e que, segundo Rüsen, a consciência histórica é capaz de operar no presente, por ser considerada a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência

¹⁸⁵ SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 49. O grifo é nosso.

da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.¹⁸⁶

Emerge da posição defendida por Rüsen a possibilidade de que, ao se constituírem, as representações sociais possam sofrer influência da consciência histórica de seus autores, tendo em vista que as mesmas – as representações – devem ser reconhecidas como fenômenos psicossociais histórica e culturalmente condicionados e pelo fato de serem consideradas princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais. Tendo em vista esses caracteres, podemos afirmar que a teoria das representações sociais e a consciência histórica não são redutíveis uma à outra epistemologicamente, mas, como demonstrado em parágrafos anteriores, favorecem um diálogo entre elas, fora do alcance imediato da consciência.

Segundo Jorn Rüsen:

A consciência histórica articula a dimensão temporal da vida em duas direções: para dentro e para fora. Para fora ela interpreta as histórias dos processos temporais com os quais é possível orientar-se, pode compreendê-los e contar com as ações tomadas como base deste entendimento e imaginá-las através de ações e experiências individuais. Internamente, a consciência histórica articula a dimensão temporal do sujeito específico (quer seja ele um indivíduo, um grupo, uma nação, uma comunidade, uma cultura inteira). A dimensão interna de orientação é aquela na qual o sujeito torna-se consciente de si mesmo como tempo e consciente e ativamente alcança a chamada "identidade histórica". Essa é aquela representação que os sujeitos da duração temporal têm de si mesmos, da consistência interna de sua subjetividade na qual as mudanças temporais desenvolvem, que se completam dentro e através deles.¹⁸⁷

¹⁸⁶ RÜSEN, J. *Razão histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001, p. 57.

¹⁸⁷ RÜSEN, J. O que é consciência histórica - uma abordagem teórica para a evidência empírica. Texto apresentado no evento "Consciência Histórica Canadense num Contexto Internacional: estruturas teóricas", University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001.

A consciência histórica¹⁸⁸ é um fenômeno mental que advém do convívio social, portanto elemento que o indivíduo assimila socialmente, não se trata necessariamente – e na maior parte das vezes – de um processo organizado de ensino, que envolve linguagem, intencionalidade, método, etc., mas que também sofre interferência do aprendizado. Trata-se de um componente fundamental da identidade pessoal e coletiva, e assume as formas do período histórico em que existe, sendo, por exemplo, influenciada pela ideologia (entendida como limitação ao pensamento por força do poder dos interesses inerentes às sociedades de classe). Por esse motivo, existem diversos estágios de consciência.

Embora seja anacrônico imaginar que eles seguem um processo evolutivo natural, e reconheçamos a simultaneidade da existência dos diferentes tipos, consideramos que eles são hierarquizáveis e incluem diferentes domínios de cultura (o político, cognitivo e estético) – dentro dos quais a consciência histórica estende-se e nos quais ela funciona, uma vez que as consciências históricas mais “complexas” ou “avançadas” têm as mais simples como pressuposto (é preciso passar pelas mais simples para chegar às mais complexas/ as mais complexas não substituem as mais simples).

Entretanto, é preciso todo cuidado para que essa hierarquização não seja argumento para qualquer forma de discriminação ou desmerecimento de pessoas e grupos nas sociedades multiculturais, tal como se conformam na atualidade. Não há ausência de consciência histórica, podendo ser a mesma considerada a base para

¹⁸⁸ Consciência histórica é o trabalho realizado, nem sempre de forma plenamente consciente pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme com as suas experiências no tempo, que são interpretadas em função do que se pretende para além das condições e circunstâncias dadas da vida. Assim **ela atravessa as três dimensões do tempo**. Nessa relação é buscado o sentido de ser no tempo: **o que foi é trazido para o que é em função do que se espera que seja** (KUSNICK, M. R. *A filosofia cotidiana da história: uma contribuição para a didática da história*. 2008, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008). O grifo é nosso.

qualquer ação humana. Segundo Rüsen, “por nos orientar no tempo, a consciência histórica tem uma função prática”.¹⁸⁹ Ocorre, por meio da consciência histórica, a orientação temporal da vida e a criação de uma identidade histórica, as quais se configuram em suas funções essenciais.

Devido ao estudo empírico a ser desenvolvido por esta pesquisa, a fim de verificarmos as características das consciências históricas que fluem dos posicionamentos dos sujeitos da pesquisa, utilizamos, como uma operacionalização categórica da teoria da consciência histórica, uma tipologia elaborada por Rüsen, um de seus precursores.

Esta tipologia subdivide-se em tipos de geração de sentido histórico¹⁹⁰. São eles:

1. **Modo de sentido tradicional** – a consciência histórica relembra primariamente as origens das atuais formas de vida. Ela combina as três dimensões do tempo com a duração conjecturada das formas originais de vida e estabelece um diálogo com as bases fundamentais pactuadas da vida comunitária.

A vida prática é orientada a partir dos pontos de vista culturais que são preservados nos sistemas tradicionais de vida enquanto **a identidade é refinada por adaptações afirmativas e emulações imitatórias das definições culturais pré-existentes das formas de vida**. Nessa forma de consciência histórica o tempo é eternizado como significador. Um exemplo histórico proeminente é o mito das origens: um exemplo cotidiano na

¹⁸⁹ RÜSEN, J. *Razão histórica*. Brasília: Editora da UNB, 2001, p. 87.

¹⁹⁰ Tipologia utilizada e sustentada por Rüsen, em: RÜSEN, J. O que é consciência histórica - uma abordagem teórica para a evidência empírica. Texto apresentado no evento "Consciência Histórica Canadense num Contexto Internacional: estruturas teóricas", University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001. O grifo é nosso.

sociedade moderna pode ser encontrado nos discursos feitos nas comemorações. A consciência histórica que, no tipo de significação tradicional, **representa as origens como uma obrigação para o futuro**. Ela qualifica os eventos rememorados em um processo temporal que guia do ontem, através do hoje para o amanhã como uma força contínua efetiva na condução da vida humana.

2. **Modo de sentido exemplar** – a consciência histórica representa o passado como a multiplicidade de instâncias ou exemplos, que servem para mostrar a validade e a utilidade das regras gerais de conduta. A relação interna entre presente, passado e futuro reside na validade continuada dessas regras gerais. O passado fornece os paradigmas que se pode aderir para dominar o presente e configurar o futuro. **Pontos de vista divergentes e interesses são superados pela procura de regras abrangentes e princípios, e a vida é orientada de acordo com essas regras e princípios. Nessa instância a identidade histórica assume a forma de competência com as regras.**

Nesse modo de significação a consciência histórica abre um amplo campo de experiência. Ela transcende o confinamento estreito, na qual a história é ativa como tradição, para o terreno aberto do processo temporal na qual diversas ou ainda **não obrigatórias tradições podem ser apresentadas**. Ao mesmo tempo o significado é estendido a uma experiência histórica expandida, que pode trazer junto os princípios abstratos reguladores da condução da vida. A amplitude da experiência depende do nível de abstração em torno da qual é determinada a multiplicidade de aplicações deduzidas das regras de conduta

que foram traçadas pela experiência histórica. Através dessa forma de pensamento se torna “eternidade sábia” (Tucídides).

3. **Modo crítico de geração de sentido** – a consciência histórica procura criar, ao lado dos padrões históricos dominantes da prática atual da vida, **criar espaço para novas e diferentes perspectivas**. A história é concebida como contraponto que pode desagregar as diretrizes normativas do presente; **a memória histórica procura as rupturas na tradição bem como suas contradições, e fazendo isso destrói suas relações dominantes nas três dimensões do tempo**. Nessa forma de consciência a comunicação é trazida através da demarcação de si e do outro como uma pretensão de um ponto de vista através das delimitações críticas dos outros. **A articulação crítica da consciência histórica contribui para na capacidade de demarcação e afirmação de seus próprios interesses**. A identidade é refinada pela habilidade de dizer não aos padrões estabelecidos de significação. Através dessa expressão da consciência histórica o tempo vem para significar a habilidade de submetê-lo ao julgamento humano. Ele é dado ao capricho da vontade própria pelo qual **o povo realiza e expressa sua própria força através do dizer “não”**. Essa forma de consciência pode ser encontrada na “contra-história” que procura **rever a cultura histórica dominante**. Na atualidade, por exemplo, essa “contra-história” foi cultivada pelo feminismo, o qual queria trazer uma nova identidade de gênero, pela criação de uma identidade feminina em uma identidade histórica que difere marcadamente daquela em que elas foram mantidas até então.

4. **Modo genético de sentido histórico** – surge o aspecto da passagem do tempo na vida humana. A consciência histórica representa o passado em forma de seqüência processual, em que **as mudanças se tornam decisivas, para a significação e sentido da realidade**. Nessa forma de consciência a comunicação **é caracterizada pela diversidade de pontos de vista**, que são representados em várias perspectivas temporais e fazendo isso dão umas às outras o reconhecimento mútuo e podem ser integradas em uma perspectiva abrangente. Este modo de significação histórica domina (pelo menos a nível do discurso intelectual) as sociedades modernas.

Os tipos geradores de consciência histórica de Rüsen podem ser resumidos da seguinte forma¹⁹¹:

Quadro 1 – Tipos geradores de consciência histórica

Modos	Viés da consciência histórica
Tradicional	A totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado.
Exemplar	As experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais de mudança e conduta humana.
Crítico	Permite formular pontos de vista históricos por negação de outras posições.
Genético	Diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal e a vida social é vista em toda sua complexidade.

Fonte: KUSNICK (2008).

¹⁹¹ Este resumo foi elaborado por Marcos R. Kusnick em: KUSNICK, M. R. *A filosofia cotidiana da história: uma contribuição para a didática da história*. 2008, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

Este delineamento da tipologia da significação histórica esclarece e torna compreensível como a consciência histórica verdadeiramente funciona, como é constituída como uma função de orientação cultural específica.¹⁹² Após a apresentação do diálogo existente entre os sujeitos da pesquisa, a teoria das representações sociais e a teoria da consciência histórica, buscamos, no próximo item, a análise do processo de coleta de dados e do instrumento metodológico utilizado.

2.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA E O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Inicialmente foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental para a construção do embasamento teórico da presente pesquisa.

Para a obtenção dos dados de pesquisa utilizamos um instrumento metodológico (em anexo). Tal técnica foi escolhida devido ao fato de o questionário ser definido como meio para:

A obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre tudo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em regra geral, os questionários têm como objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais.¹⁹³

Uma vez elaborado o instrumento, foi realizado um pré-teste e/ou sondagem em uma das quatro turmas do curso de Direito da UEPG, a fim de que pudéssemos identificar possíveis falhas quanto à redação das questões. Essas falhas identificam

¹⁹² RÜSEN, J. O que é consciência histórica - uma abordagem teórica para a evidência empírica. Texto apresentado no evento "Consciência Histórica Canadense num Contexto Internacional: estruturas teóricas", University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001.

¹⁹³ OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 83.

determinada imprecisão na elaboração do questionário, ao revelar ambigüidade, ou ainda deixar o respondente exausto pela complexidade ou grande quantidade de questões. Algo que não ocorreu na aplicação do pré-teste. Ao lermos as respostas feitas pelos alunos, percebemos certa coerência nas mesmas e entre elas, certificando-nos da validade dos instrumentos metodológicos. Porém, ao refletir sobre o mesmo, percebemos a necessidade do acréscimo de uma questão ao IM01.

Os questionários foram aplicados diretamente pela autora, auxiliada por um professor do curso, o qual cedeu as suas aulas para que a pesquisa se realizasse. Ao iniciar o processo, o professor auxiliar explicou os objetivos da pesquisa e informou aos alunos que ninguém seria identificado, a fim de se preservar a identidade e garantir a validade e confiabilidade das informações que fossem dadas.

O instrumento metodológico é constituído de 07 questões abertas¹⁹⁴, com as quais os sujeitos ficam inteiramente à vontade para responder o que achar necessário, podendo as suas respostas ser amplas, pois eles têm total liberdade para formulá-las. O instrumento versa sobre uma questão judicial sobre cotas raciais e se constitui em um *agravo de instrumento*.

Trata-se de um recurso (agravo de instrumento) interposto em virtude de uma decisão interlocutória¹⁹⁵, proferida pelo Juízo Substituto da 4ª Vara Federal da Subseção de Curitiba, Seção Judiciária do Estado do Paraná. Indeferiu-se o pedido de medida liminar formulado nos autos da ação ordinária proposta por NCMC visando à declaração de inconstitucionalidade da Resolução 37/04 do Conselho Universitário da UFPR (COUN) e, conseqüentemente, a nulidade do ato

¹⁹⁴ Uma última questão foi incluída após a análise do pré-teste.

¹⁹⁵ Decisão proferida pelo juízo de primeira instância em que se indeferiu pedido de liminar.

administrativo que excluiu a autora da lista dos aprovados no vestibular para o curso de Medicina.

Na decisão de fls. 195/203, o Juiz Federal considerou os seguintes fundamentos: a) a fixação de critério de seleção mediante a reserva de vagas não extrapola a autonomia universitária prevista constitucionalmente; **b) a política de cotas não viola o princípio da isonomia.**

Inconformada com essa decisão, NCMC interpôs o recurso de agravo de instrumento das fls. 02/59.

Resolução 37/04 do Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná:

Art. 1º Disponibilizar, por um período de 10 (dez) anos, 20 (vinte) por cento das vagas dos processos seletivos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), **para estudantes afro-descendentes**, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta Instituição. Serão considerados afro-descendentes, para os efeitos dessa Resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A autora do recurso acima identificado, ao se sentir lesada em seu direito de ingresso na Universidade, através do concurso de vestibular, atribui ao sistema de cotas raciais a responsabilidade pela lesão sofrida. A fim de perquirir sobre a possibilidade de ver seu suposto direito recuperado interpõe o recurso acima descrito.

Perante este contexto, abrimos a oportunidade aos sujeitos da pesquisa de debaterem a questão, revelando seus posicionamentos quanto ao sistema de cotas raciais – sistema presente em algumas universidades brasileiras. Ao revelar seus posicionamentos perante o tema, os acadêmicos deixam fluir seus posicionamentos

sobre o sistema de cotas raciais e, em que viés da consciência histórica podem os mesmos ser encaixados. Por meio disso, demonstram as representações de justiça que estão a nortear a defesa de suas idéias.

Dessa forma, tornamo-nos capazes de investigar a representação de justiça que tem se sobressaído no processo de formação do bacharel em Direito e, caso haja possibilidade, de contribuir com diretrizes, para a formação do aluno de Direito, a partir de uma perspectiva em que sejam considerados os condicionantes do mesmo, tais como aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais. Passemos a discutir os procedimentos para análise dos dados.

2.3 OS PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

As informações obtidas com a aplicação do instrumental de pesquisa (entrevista/questionário), chamadas de dados, devem ser sistematizadas a fim de facilitar o processo de análise. Para a análise dos dados coletados, fazemos uso da análise de conteúdo, à luz da teoria das representações sociais. Segundo Chizzotti:

A análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de **extrair os significados temáticos** ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto. Consiste em **relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou idéias** em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. É um tipo de análise da comunicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação das unidades do texto claramente definidas, para gerar resultados quantificáveis ou **estabelecer a frequência estatística das unidades de significado.**¹⁹⁶

¹⁹⁶ CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 114. O grifo é nosso.

Pressupomos, pela análise de conteúdo, que um texto contém sentidos e significados, patente ou oculto, o qual pode ser identificado por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser identificada, decompondo-se o conteúdo do texto em unidades temáticas mais simples, que revela as sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.¹⁹⁷

A análise de conteúdo nasceu da necessidade de sistematizar e superar análises subjetivas de textos, com o objetivo de se atingir uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, a fim de interpretá-los.

Esta análise construiu um conjunto de procedimentos e técnicas¹⁹⁸ de extrair o sentido de um texto por meio das unidades elementares que compõem o texto: palavras-chave, léxicos, termos específicos, categorias, temas e semantemas, procurando identificar a frequência ou constância dessas unidades temáticas, para fazer inferências e extrair os significados inscritos no texto a partir de indicadores objetivos. Ao fazermos inferências nos textos apresentados pelos sujeitos da pesquisa – por meio das respostas apresentadas pelos acadêmicos, utilizamos a elaboração de categorias e subcategorias de significação.

As categorias são constituídas de acordo com o tema (unidades elementares) abordado pelas perguntas feitas aos respondentes. A elaboração de categorias é

¹⁹⁷ Ibid, p. 115.

¹⁹⁸ Essas técnicas de decomposição do texto desenvolveram-se, nos Estados Unidos, nos anos 1920, sobre os meios de comunicação a partir da análise do conteúdo jornalístico, estendendo-se ao discurso publicitário e literário, e ampliaram-se com o interesse em se identificar o conteúdo político ou militar de mensagens (LASSWELL, 1952). Expandiram-se com a introdução de novas técnicas de exploração do conteúdo de mensagens, especialmente, com a introdução do computador na enumeração dos termos contidos no texto. Ibid, p. 115.

fundamental para se atingir os objetivos da pesquisa, pois são um meio de condensar significados a partir de unidades vocabulares, caso estejam claramente definidas e pertinentes aos objetivos pretendidos pela pesquisa. A elaboração de categorias no proporciona identificar as concepções sobre cotas raciais que os acadêmicos apresentam e as características das suas consciências históricas.

Nesse contexto:

A análise de conteúdo parte do pressuposto de que o léxico, um vocábulo que é uma unidade discreta do texto, constitui uma síntese condensada da realidade e a frequência de seu uso pode revelar **a concepção de seu emissor, os seus valores, opções, preferências**. Pode-se, pois, fazer um recenseamento ou contabilização das palavras, fisicamente presentes e, numericamente contáveis, extraindo o sentido manifesto da mensagem na constância dos termos reveladores, na eleição de léxicos significativos e nas associações aproximativas de palavras.¹⁹⁹

A análise de conteúdo é uma análise qualitativa de um texto. Nesse tipo de análise, o pesquisador procura penetrar nas idéias, mentalidade, valores e intenções do produtor da comunicação para compreender sua mensagem. E, extrair dela os valores, opções e preferências de seu emissor. Ao analisar as respostas dos sujeitos da pesquisa, a fim de compreendermos a mensagem emitida pelos acadêmicos, procuramos penetrar nas idéias e valores produzidos por eles em torno do tema cotas raciais. Com o objetivo de, ao partir das concepções que apresentam sobre o tema, verificar as possíveis características das consciências históricas que fluem das mensagens e as representações de justiça que se fazem presente no processo de formação do bacharel em Direito. Esta análise se perfaz no próximo capítulo do trabalho.

¹⁹⁹ Ibid., p. 117.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E RESULTADOS DE PESQUISA

Destinamos este capítulo à análise dos dados coletados e aos resultados de pesquisa obtidos. Ao analisar os dados coletados percebemos a necessidade da formulação de categorias, devido ao fato de conseguirmos agrupar as informações similares em função de características comuns. O nosso objetivo, com isso, é fazer um trabalho sistematizado e coerente; tendo em vista que, a palavra categoria está relacionada à classificação, ou, mais precisamente, a um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador. Passemos, então, à análise das mesmas.

A primeira categoria a ser analisada diz respeito à compreensão do sentido histórico sobre a discriminação racial no Brasil.

3.1 SENTIDO HISTÓRICO SOBRE A DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Num primeiro momento, indagamos aos sujeitos da pesquisa se existe discriminação racial no Brasil – por se tratar de um instrumento que se refere a cotas raciais e, solicitamos que justificassem seus posicionamentos, de acordo com o que sabem sobre o assunto em termos históricos. Ao justificarem a questão, deixam fluir características das consciências históricas, as quais podem ser enquadradas na tipologia elaborada por Rüsen.²⁰⁰ Assim sendo, elaboramos a primeira categoria.

Pudemos perceber que 57 acadêmicos, dentre 86 respondentes, percebem reflexos da discriminação racial no tempo presente. Eles conseguem diferenciar o passado do presente e do futuro e se mostram capazes de refletir sobre o passado, integrando reflexões sobre o passado a fatos cotidianos da própria vida, que, no

²⁰⁰ Não significa afirmar que apenas esta questão pode revelar características da consciência histórica. As demais questões também se encontram aptas a isso.

caso deste trabalho, se identificam ao sistema de cotas raciais para ingresso à universidade. São 57 acadêmicos que identificam no tempo presente as consequências do passado e as possibilidades para o futuro. Em virtude disso, podemos considerar que apresentam uma competência de narrativa, denominada por Rüsen, de experiência. A competência de experiência, para o autor, é central, porque sem ela tende-se a imaginar o tempo como uma continuidade infinita do presente. Com isso, a consciência histórica do sujeito acaba aparelhada com noção mínima da historicidade do próprio tempo. Embora não seja possível imaginar na prática um tipo-ideal de uma consciência de história desprovida completamente da consideração efetiva do passado (porque o conhecimento do passado é inevitável), pode-se constatar na atualidade um comportamento cujas ações desenvolvem-se como se não houvesse passado ou futuro.

Porém, 18 acadêmicos respondem a questão numa compreensão apenas rudimentar da História, fato que os coloca para agir num presente contínuo que desconhece ou desconsidera o passado e as consequências das ações do presente para o futuro. Para 18 acadêmicos a discriminação racial permanece adstrita ao regime escravista, segundo eles, lá “nos primórdios do nosso país” os negros eram tratados como coisas, e esta situação perdurou apenas, e, tão somente, até a abolição da escravatura, como pode ser observado no discurso do sujeito 1:

De fato não se pode negar que os afro-descendentes sofreram preconceito e foram marginalizados durante esses 500 anos que sucederam o descobrimento do Brasil, principalmente durante o regime escravista. No entanto, hodiernamente a discriminação mais aparente é aquela que diz respeito à condição social. Sujeito 1M

Realizando uma análise sobre o discurso do participante 1M, encontramos similitude em outras respostas oferecidas. Podemos inferir que os emittentes de respostas semelhantes a do sujeito 1M não conseguem, na perspectiva de Rüsen sobre consciência histórica, identificar o passado como tal e sentir que é possível conhecê-lo melhor, integrando essa reflexão à própria vida de modo significativo. Ou seja, eles não se encontram aptos, nem ao menos para estabelecer vínculos entre passado, presente e futuro, pois, tendem a desconsiderar a característica temporal da História, algo que lhe é próprio. Esse “andar distraído” quanto ao tempo é o contrário da competência de experiência, com a qual o sujeito desenvolve a capacidade de identificar e considerar na sua vida o tempo.

Percebemos esta situação, até mesmo pela colocação dos verbos no tempo passado, numa breve análise linguística do texto, tais como “sofreram”, “foram”. O acadêmico que assim o faz não consegue “rememorar o passado como determinante essencial, transcendê-lo e sintetizar o presente e o futuro num conceito englobante de tal seqüência temporal”.²⁰¹ No mesmo sentido, outros sujeitos respondem:

Sim. **Nos tempos primórdios de nosso país** negros não podiam assumir cargos de destaque, tal situação pode ser vista no episódio em que o famoso escritor Castro Alves foi impedido de assumir um cargo público. Sujeito 7 M

Sim, existe. Os negros sempre foram marginalizados no Brasil. Foram tratados como coisas e não como pessoas pelo Direito **até a abolição da escravidão**. Sujeito 40 N

A discriminação racial vem desde a escravidão dos negros, **contudo a discriminação atual é a econômica**, ou seja, de quem tem ou não poder aquisitivo. Sujeito 43 N

²⁰¹ RÜSEN, J. Op. cit., 2001, p. 36.

Sim, historicamente os ditos brancos discriminavam os negros (no que se refere à discriminação racial), contudo, **a situação vem se invertendo**, e, **hoje, com as cotas são os negros que se auto-discriminam**. Sujeito 48
N

O sujeito 7 delimita, de uma forma explícita, a discriminação racial aos tempos primórdios, como se os tempos primórdios não trouxessem consequências para o presente e não movesse perspectivas de futuro. Não há a incorporação e o entendimento da dimensão, da especificidade e da profundidade do passado, tendo em vista a possibilidade de interpretá-lo e de narrá-lo de outra forma.

Podemos afirmar que, os 18 acadêmicos apresentam um modo de geração de sentido histórico tradicional. Neste modo de sentido histórico a consciência histórica relembra primariamente as origens das atuais formas de vida. Ela combina as três dimensões do tempo com a duração conjecturada das formas originais de vida e estabelece um diálogo com as bases fundamentais pactuadas da vida comunitária.

A vida prática é orientada a partir dos pontos de vista culturais que são preservados nos sistemas tradicionais de vida, enquanto a identidade é refinada por adaptações afirmativas e emulações imitatórias das definições culturais pré-existentes das formas de vida. Assim, **o tempo é eternizado** como significador. Um exemplo histórico proeminente é o mito das origens: um exemplo cotidiano na sociedade moderna pode ser encontrado nos discursos feitos nas comemorações. A consciência histórica que, no tipo de significação tradicional, representa as origens como uma obrigação para o futuro. Ela qualifica os eventos rememorados em um processo temporal que guia do ontem, através do hoje para o amanhã como uma força contínua efetiva na condução da vida humana.

No mesmo sentido, de modo de geração de sentido histórico tradicional, 10 acadêmicos delimitam a discriminação racial a determinadas regiões do país. Ao

serem questionados sobre a existência de discriminação racial no Brasil e, ao solicitarmos as justificativas de tal situação, eles afirmam:

Sim. Principalmente **na região sul do país**, onde a população descende de europeus e as pessoas são tidas como de cor branca. Sujeito 2 M

Ainda existe discriminação na sociedade brasileira, **em certas regiões mais do que em outras**. Historicamente concluo que **desde tempos a situação dos negros muito melhorou pela sua introdução na sociedade**, mas não podemos dizer que os negros não são capazes ao ponto da criação do sistema de cotas. Sujeito 12 M

[...] no entanto, hodiernamente a discriminação mais aparente é aquela que diz respeito à condição social, o que em algumas regiões do país **(principalmente norte e nordeste)** acarreta em discriminação racial, porém não se trata de regra geral. Sujeito 1 M

Os 10 acadêmicos, acima relatados, conseguem olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente e do futuro. Contudo, não se mostram capazes de identificar, na íntegra, as consequências do processo histórico de exclusão do negro no presente; não entendem e não incorporam a dimensão, a profundidade e a extensão do passado, sua especificidade, nossa incapacidade de mudá-lo, mas a possibilidade de interpretá-lo e narrá-lo de outras formas.

Ressaltemos que o sujeito 12M já se posiciona contrário à instituição de cotas raciais de acesso às universidades. Apesar de considerar a discriminação racial, ele acredita que o sistema de cotas não é capaz de amenizar tal situação, pois, não o considera um meio eficaz de garantia de acesso dos afro-descendentes às universidades e, conseqüentemente, não o vê como um meio de facilitação da inclusão do negro na sociedade brasileira.

Segundo Rüsen:

Novos interesses podem superar funções vigentes, de forma que o pensamento histórico, [...] tem de modificar suas perspectivas orientadoras com respeito ao passado. Ele tem de ajustar-se a critérios de sentidos novos, que levam a novas representações do que há de especificamente histórico na experiência do passado.²⁰²

O passado humano evocado pela consciência histórica é um processo temporal referente ao presente e ao futuro. Ela “move-se do presente ao passado para retornar ao presente satisfeita com experiências que revelam o futuro como um ponto de ação favorável”.²⁰³ É neste sentido que caminha a maioria dos alunos entrevistados. Eles conseguem atribuir sentido coerente às relações temporais no que diz respeito à situação do negro no Brasil, e, se mostram capazes de atribuir a alguns condicionantes do passado à situação atual de discriminação racial do negro no Brasil. Vejamos algumas respostas:

Com toda certeza sim. Apesar de o nosso país ser um dos que mais tem miscigenação de “raças”, as pessoas ainda têm arraigado nas suas culturas o preconceito quanto ao “diferente”, quanto ao negro, ao pardo, ao homossexual. **Ao negro em razão histórica**, ao homossexual por ser diferente do que chamamos de “normal”, etc. Sujeito 5 M

Em termos históricos, a discriminação racial hoje é menor, mas existe, porém de forma implícita. Deve-se considerar, ainda, que **a discriminação no passado, tem efeitos de marginalização sobre os negros até hoje**. Sujeito 10 M

Existe discriminação racial na sociedade brasileira e isto se verifica, também, em termos históricos. Devido à escravidão no Brasil colônia, os negros – **desde então** – têm sido vítimas de discriminação devido à sua cor e situação marginalizada que se submeteram após tal época. Sujeito 15 M

Existe discriminação racial no Brasil, pois **desde** o início da colonização brasileira os negros que vinham da África já eram considerados seres inferiores, sem alma. Ao longo da história, **apesar do fim da escravidão a mentalidade discriminatória não foi eliminada**. Sujeito 17 M

A discriminação é óbvia e imperante. Entretanto embora burra, compreensível. Vivemos sob o véu da hipocrisia do Estado de Direito que

²⁰² RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história; fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p. 37.

²⁰³ Ibid., p. 05.

não alcança a maior parte da população negra que, em seu germe, em 1888 se libertou da escravidão sendo declarados iguais ao restante da população em 1891 pela primeira carta republicana. Óbvio, não há igualdade e a cristalização da imobilidade social tende a perpetuar o racismo, que é ligada, mormente, **ao alto grau de exclusão** (delinquência) de negros. Sujeito 18 M

Existe, pois a **discriminação racial decorre do processo de formação histórica da sociedade brasileira, com a vinda de escravos trazidos da África para a exploração da mão-de-obra**, além da escravização indígena. Sujeito 32 N

Sim, existe. Tal discriminação **é resultado direto dos 300 anos nos quais o negro ficou sob jugo do branco**, servindo-o como escravo, sendo despojado sistematicamente de seu lar, sua família e sua dignidade de homem. Sujeito 34 N

Sim. Esta discriminação está relacionada à forma de colonização que o país se submeteu ao longo de sua evolução histórica. **Desta forma, negros e índios ficaram à margem da sociedade** seja pela sua cultura, língua, costumes. Além disso, como estavam inseridos em nosso país como mão-de-obra **sempre ficaram isolados de oportunidades**. Assim **a maioria da nossa população sem oportunidades é a negra. Razão pela qual é discriminada**. Sujeito 37 N

Sim, não é à toa que existe uma dívida social com a população afro-descendente que sofre todos os tipos de males sociais desde que passaram a ser julgados “desnecessários” pelos interesses econômicos desde o final do século XIX, quando foram largados à própria sorte e privados de todas as oportunidades. Sujeito 65 N

Entendemos a necessidade de transcrever tais respostas devido às peculiaridades atribuídas a cada uma delas. A maioria dos respondentes consegue olhar para o passado, resgatar sua qualidade temporal e diferenciá-lo do presente e do futuro quando afirmam que os negros têm sofrido discriminação **desde** a escravidão no Brasil; que a discriminação racial decorre do processo de formação histórica da sociedade brasileira; que tal discriminação é resultado direto dos 300 anos nos quais o negro ficou sob jugo do branco....

Alguns, mais ousados, tornam explícitas as consequências sociais decorrentes do processo de escravidão do negro no Brasil, afirmando que “os negros sempre ficaram isolados de oportunidades” e que, em virtude disso, há

“desproporção entre negros e brancos no que diz respeito a bons trabalhos, altos salários e inserção no mercado de trabalho”, pois, na perspectiva do sujeito 65N, os negros, após o processo de “libertação foram largados à própria sorte”. Nas respostas deste subgrupo há um breve julgamento dos eventos do passado, ao se atribuir significado ao sentido da história do negro no Brasil com fortes toques pessoais. Isso demonstra uma capacidade de “filosofar a própria História”, e que, na perspectiva de Rüsen, se configura numa competência narrativa de interpretação dos fatos históricos e um modo genético de sentido histórico. No modo de sentido histórico, a consciência histórica representa o passado em forma de sequência processual, em que as mudanças se tornam decisivas para a significação e sentido da realidade.

Assim, a comunicação é caracterizada pela diversidade de pontos de vista, **que são representados em várias perspectivas temporais** e fazendo isso dão umas às outras o reconhecimento mútuo e podem ser integradas em uma perspectiva abrangente. Esse modo de significação histórica domina (pelo menos no nível do discurso intelectual) as sociedades modernas.

Apesar de verificarmos o sobrepujamento de algumas características na análise de atribuição de sentido histórico sobre a discriminação racial, precisamos ressaltar que tal hierarquização não é argumento para qualquer forma de discriminação ou desmerecimento de pessoas e grupos nas sociedades multiculturais, tal como se conformam na atualidade. E que, até aqui, discorreremos sobre aquilo que consideramos relevante nas abordagens feitas pelos acadêmicos no que se refere à questão 01 do instrumento metodológico.

A análise da próxima categoria se refere à segunda questão proposta aos sujeitos da pesquisa. Em tal questão, solicitamos que os acadêmicos se posicionassem enquanto julgadores do caso descrito no instrumento, fundamentando a questão de acordo com as suas próprias “crenças”. Dessa forma, identificamos se os alunos, perante uma “decisão judicial”, buscam elementos outros, que não apenas aspectos estritamente formais da lei para responder a questão solicitada.

Cabe salientar que, ao analisarmos as respostas da questão 02, percebemos que as mesmas seguiram um caminho de modo a se complementarem na questão 03, possibilitando assim uma análise conjunta das duas questões. Assim, criamos uma categoria denominada “decisão judicial: a questão das cotas raciais e aspectos histórico e social do negro no Brasil”.

3.2 DECISÃO JUDICIAL: A QUESTÃO DAS COTAS RACIAIS E ASPECTOS HISTÓRICO E SOCIAL DO NEGRO NO BRASIL

Perguntamos aos acadêmicos, na questão 02, se caso eles fossem o juiz a decidir o caso descrito pelo agravo de instrumento, eles defeririam ou indefeririam a liminar, e, caso assim o fizessem, com base em quais fundamentos. E, na questão 03, se um juiz, ao decidir um caso sobre cotas raciais deve levar em consideração os aspectos histórico e social do negro no Brasil. Por fim, solicitamos a justificativa da resposta.

Com a criação da categoria 3.2 observamos que as respostas tomaram três vieses diferentes. Num deles, 52 acadêmicos, dentre 83 respondentes, se

posicionam na defensiva de aspectos estritamente formais da lei, independentemente da posição que tomam frente ao sistema de cotas raciais.

Analisemos, de início, a resposta de um dos sujeitos:

Questão 2: Indeferiria, pois no **edital** do vestibular **as regras**, inclusive de seleção, encontram-se expostas e de forma clara. Além do fundamento da autonomia da Universidade, citado pelo juiz. Sujeito 9 M

Questão 3: Não, pois nada impede que um negro seja extremamente rico e tenha estudado em excelentes escolas; onde está a razão dessa cota, que visa facilitar a condição de quem é, de alguma forma, desfavorecido ou encontra-se em desvantagem. Sujeito 9 M

O respondente 9M indefere a liminar com base apenas, e, tão somente, nas regras expostas pelo edital de vestibular. Ele não percebe os enfrentamentos históricos e sociais do negro no Brasil como causadores da elaboração de uma Resolução Universitária sobre cotas raciais. O acadêmico infere que apenas a existência das regras do vestibular, por si só, dão conta de garantir o indeferimento da liminar proposta, ignorando, dessa forma, os fins sociais a que se destina tal Resolução. Para ele, estar previsto em lei é o suficiente. Este viés de análise se corporifica na resposta da questão três, quando o sujeito não encontra razões para o estabelecimento de cotas raciais.

O sujeito 9M não consegue identificar a lei enquanto possível geradora de fins sociais – comprometida com as exigências do bem comum, pois, considera o ordenamento jurídico um fim em si mesmo e ignora o Direito em seu aspecto axiológico. Enquanto a lei permanecer desagregada dos condicionantes que lhe imputem existência, ela não é e nem pode ser jamais um instrumento perfeito de justiça, pois, uma concepção de direito limitada apenas ao sistema legislativo considera a ordem jurídica de modo asséptico e estático, menosprezando e

falseando o aspecto dinâmico do Direito. O que tem levado muitos juristas a analisá-lo apenas e, tão somente, dentro de seu caráter técnico de atuação; o qual desconsidera a característica da flexibilidade da lei e o fato de a mesma poder adaptar-se à realidade na medida das possibilidades. Vejamos mais algumas respostas semelhantes:

Questão 2: Indeferiria com base na respectiva **resolução** que previa a reserva de vagas aos estudantes afro-descendentes, por entender que a autarquia em comento (UFPR) tem poderes para aplicar as regras relativas ao acesso de vagas, desde que **dentro dos parâmetros legais**. Sujeito 1 M
 Questão 3: Sim, embora deva ponderar outros fatores, **tal como as normas relativas ao assunto**, tanto ordinárias quanto constitucionais. Sujeito 1 M

Questão 2: Indeferiria a liminar, porque não estava presente na argumentação da interessada a verossimilhança das alegações, uma vez que o **diploma legal Resolução 37/04 é constitucional**. Sujeito 62 N
 Questão 3: Não, **deve analisar a questão do negro no contexto atual**. 62 N.

Q2: Deferiria. Sujeito 59 N

Q3: Não. O juiz deve se basear **na lei exclusivamente**. Sujeito 59 N

Questão 2: Apesar de ser contra a aplicação de cotas através de aspectos raciais, neste caso **a norma deve ser obedecida**. A função do critério não extrapola a lei e deve ser mantido e revisto posteriormente. Entretanto, a liminar seria por mim indeferida. Sujeito 57 N

Questão 3: Sou contra a fixação de cotas raciais. É um problema histórico e social e não racial. **A cota racial ofende, sim, o princípio da isonomia**. Sujeito 57 N

Questão 2: Indeferiria com base na Resolução universitária de estabelecer cotas, embora não concorde com a instituição daquelas. Sujeito 29 N

Questão 3: Não, pois os aspectos histórico e social não refletem a real problemática, servindo tão somente de paliativo para a inserção do negro nos sistemas educacionais de graduação. Sujeito 29 N

Tais respondentes vêem o direito como algo “voltado apenas para si mesmo, alheio a tudo e **incapaz de interagir com aquilo que se passa em seu entorno**”.²⁰⁴

Ao afirmar que “a cota racial ofende, sim, o princípio da isonomia”, o sujeito 57N

²⁰⁴ ARRUDA JÚNIOR, E. L. de; GONÇALVES, M. F. *Fundamentação ética e hermenêutica: alternativas para o direito*. Florianópolis: CÉSUSC, 2002, p. 74. O grifo é nosso.

apresenta uma visão aparente do princípio da isonomia e, com isso, tende a ocultar outros princípios que lhe servem de fundamento.

Contudo, defendemos um paradigma em que as normas jurídicas sejam experimentadas e avaliadas em conformidade com os resultados que produzam no meio social. É neste sentido que o artigo 5º da Lei de Introdução ao Código Civil estabelece que, na aplicação da lei, o juiz deve atender aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum, o que gera margem à aplicação da equidade; por exercer, a nosso ver, uma função integradora do Direito. Com efeito, acreditamos que “a validade das normas jurídicas positivas está necessariamente condicionada pelo contexto situacional em que e para que se produziram”.²⁰⁵ E, não nos esqueçamos de que:

Uma norma jurídica é **um pedaço de vida humana objetivada**, que, enquanto esteja vigente, é revivida de modo atual pelas pessoas que a cumprem ou aplicam, e que, ao ser revivida, deve experimentar modificações para ajustar-se às novas realidades em que e para que é revivida.²⁰⁶

Em virtude disso, podemos afirmar que o Direito, se não compreendido por meio de uma visão ética, histórica e socialmente referenciada, mas simplesmente pela temática da validade técnico-científica do saber jurídico, passa a caminhar num sentido de verdadeira alienação. E, que tal alienação repercute na indiferença com a sociedade, ensejando um direito despreocupado com a dignidade humana e uma suposta justiça que se restringe ao ordenamento legal.

²⁰⁵ SICHES, L. R. *Nueva filosofía de La interpretación del derecho*. 2. ed. México: Porrúa, 1973, p. 265.

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 275-6. O grifo é nosso.

Precisamos olhar dialeticamente o direito, isso significa o abandono do olhar isolado para o mesmo. Direito é, a nosso ver, processo e não coisa perfeita e acabada... Está em movimento, transformação, desenvolvimento e renovação, e, não em estagnação e imutabilidade.

As características da estagnação e da imutabilidade do direito se fazem presentes em algumas respostas mencionadas acima, como, por exemplo, quando o sujeito 29N responde que os aspectos sociais e históricos do negro, no Brasil, não devem ser considerados no julgamento da questão sobre cotas raciais, devido ao fato de “não refletirem a real problemática, servindo tão somente de paliativo para a inserção do negro nos sistemas educacionais de graduação”.

Pensamos, ao refletir sobre tais respostas, que os respondentes não estão preparados para compreender a eficácia de um ordenamento jurídico. Visto que, ela se desprende da integração entre o conteúdo das normas estatais vigentes e o sentimento de justiça da sociedade civil. Assim, o jurista passa a proferir decisões que não coadunam com os princípios de justiça enquanto equidade, promovendo, em virtude disso, certas exclusões sociais. Enfim, para que a lei seja aplicada com equidade os fatos devem ser analisados casuisticamente, para além do que determina a mesma. Isso se faz presente nas políticas compensatórias que visam determinadas situações de desigualdade.²⁰⁷

Dentro deste contexto de justiça enquanto equidade, pensamos que ao jurista abre-se a possibilidade de confronto entre o ordenamento legal e as necessidades sociais vigentes. Ele pode utilizar-se da lei enquanto um “sistema aberto”, para, enfim, poder extrair dela, por meio da argumentação, tudo aquilo que

²⁰⁷ Isso posto, ousamos dizer que, há idéias no âmbito jurídico, tais como justiça e equidade, que não são definíveis, mas tão somente inteligíveis.

for capaz de aperfeiçoar o exercício dos direitos humanos, respeitar a dignidade humana e concretizar a justiça social.²⁰⁸ E, que os princípios da justiça social sejam o resultado de um ajuste ou consenso equitativo entre seres racionais; com objetivos próprios e capazes de um senso de justiça.²⁰⁹

Segundo Rawls:

A justiça como equidade começa [...] com a escolha dos primeiros princípios de uma concepção de justiça que deve regular todas as subsequentes críticas e reformas das instituições [...]²¹⁰

Pactuamos com a perspectiva de justiça apresentada por John Rawls, a qual afirmar que o ordenamento jurídico não pode ser considerado um fim em si mesmo, ele apenas possibilita um caminho, dentre outros, para a busca da justiça enquanto equidade social. E,

uma sociedade que satisfaça os princípios da justiça como equidade aproxima-se o máximo possível de ser um sistema voluntário, porque vai ao encontro dos princípios **que pessoas livres e iguais aceitariam em circunstâncias equitativas.**²¹¹

Em virtude disso, compreendemos que a lei, considerada como um fim em si mesmo, desagregada dos condicionantes que lhe conferem existência, não é, e, não poderia ser jamais, um instrumento de Justiça. Afirmar, como fizeram os sujeitos acima mencionados, que algo deve ser aceito apenas e, tão somente, porque está elencado na lei é um juízo aparente que se faz em torno do direito e que visa o ocultamento de certas verdades e de certos princípios. E, quando defendem a idéia

²⁰⁸ AZEVEDO, P. F. de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Fabris, 1989, p. 60.

²⁰⁹ RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 13.

²¹⁰ Ibid., p. 14.

²¹¹ Ibid, p. 14. O grifo é nosso.

de que o jurista deve ignorar os aspectos históricos e sociais do negro no julgamento da causa, os acadêmicos não visualizam os enfrentamentos sociais, tais como a discriminação e o descaso, que o negro vem sofrendo devido ao fato de, tão somente, pertencer a uma cultura diferenciada.

Assim, podemos afirmar que a luta pelo direito consiste em, ao defender o direito individual, estar a proteger o direito de toda a coletividade, inclusive o direito dos socialmente desiguais. O indivíduo tem o dever ético, para consigo mesmo e para com a sociedade, de lutar por seus direitos. Neste contexto, o indivíduo é visto como agente de sua história e conquistador de seu direito, “de modo a ver o direito como um ingrediente essencial da vida sócio-cultural, ligado às lutas e forças sociais, influenciando e sofrendo a influência de todos os fatores em jogo no quadro histórico”.²¹²

Ao defender a idéia de que a liminar deve ser indeferida com base na “**resolução** que previa a reserva de vagas aos estudantes afro-descendentes” e que “a autarquia em comento (UFPR) tem poderes para aplicar as regras relativas ao acesso de vagas, desde que **dentro dos parâmetros legais**”, o sujeito está ignorando os motivos que deram causa à elaboração de tal resolução. A nosso ver, um juiz não deve emitir uma decisão apenas, e, tão somente, com base naquilo que está contemplado pela lei. Ele deve ir além do que se encontra elencado, precisa buscar os fatores que fizeram com que aquela lei surgisse num determinado contexto histórico-social. Salientemos que nosso objetivo não está em “negar as leis ou o dever de obediência que lhes deve o juiz. O problema e o processo hermenêutico põem-se porque existem leis a serem aplicadas aos fatos da vida”.²¹³

²¹² AZEVEDO, P. F. de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Fabris, 1989, p. 26.

²¹³ *Ibid.*, p. 30.

Façamos nossas as palavras de Örtmann quando afirma que, para ele, “não mais prevalece a expressão malvada (*das böse Wort*) – *Fiat justitia, pereat mundus* [faça-se a “justiça” ainda que o mundo pereça], e sim, o dizer magnífico de Celso – *jus est ars boni et aequi* – “O Direito é a arte do bem e da equidade”.²¹⁴

Ao afirmar que “o juiz deve se basear na lei exclusivamente”, o sujeito filia-se à concepção do “faça-se “justiça” ainda que o mundo pereça”.

Não temos como objetivo estimular o abandono da dogmática normativa, ignorar a importância das normas e do princípio da legalidade, pois isto tende a um elevado grau de discricionariedade na argumentação jurídica, o que pode levar juízes a decidirem com base num subjetivismo exacerbado. O que almejamos é o abandono do excesso no formalismo positivista empregado na aplicação do direito, visto que o positivismo torna o direito desconexo da realidade histórico-social. E, que o direito seja visto mais por meio dos direitos/garantias e liberdades fundamentais, previstos na Constituição Federal, do que pelos aspectos legais que possa apresentar.

Ainda se fazem presentes, dentro do grupo que tomou como referência aspectos estritamente formais da lei, aqueles que responderam a questão com base no princípio da isonomia formal de que todos são iguais perante a lei. Eis algumas respostas:

Questão 2: Deferiria, com base no **princípio da isonomia**. Sujeito 13 M
 Questão 3: **Não deveria considerar os aspectos históricos** e sociais, pois o que deve ser levado em conta é o princípio da isonomia sem distinção de raça. Sujeito 13 M

Questão 2: Deferiria, baseando-se no **princípio da isonomia**. Sujeito 14 M

²¹⁴ MAXIMILIANO, C. *Hermenêutica e aplicação do direito*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1990, p. 170.

Questão 3: Não, pois deste modo iria considerar o negro como um “coitadinho” e não é isso que deve ser considerado. Ao decidir deve-se considerar não discriminando-o e sim levando em conta sua condição em todos os aspectos”. Sujeito 14 M

Questão 2: *In casu*, deferiria a liminar, com fulcro no **princípio da isonomia (“todos são iguais perante a lei”)**. Não deve haver diferenciação de pessoas somente por sua raça, credo, etnia. Ao conceder tal vantagem aos afro descendentes há certa discriminação implícita para com os mesmos”. Sujeito 16 M

Questão 3: Um magistrado deve **pautar-se na lei positivada**, tendo como norma maior a CF. Dessa feita, **aspectos históricos e sociais não devem ser levados em consideração**. Sujeito 16 M

Questão 2: Eu deferiria a liminar, pois entendo todos os sistemas de cotas como afronta à isonomia. Alegar que negros foram escravos e não tiveram acesso à educação e utilizar isso como meio para legitimar o sistema de cotas **é uma coisa absurda**. Sujeito 22 M

Questão 3: [...] um juiz deve **pensar na isonomia**, como já dito, **é absurdo pensar em aspectos históricos para justificar o sistema de cotas**. Sujeito 22 M

Questão 2: Criar cotas para afro descendentes é dizer que eles são diferentes, **caindo por terra a isonomia** tão defendida. Sujeito 63 N

Questão 3: É lógico que existe historicamente um racismo, porém levar isso em consideração é tratar **desiguais os iguais**, pois todos devem ter **acesso isonômico** de condições às universidades, aos concursos, etc. Sujeito 63 N

Questão 2: Deferiria, **com base nos fundamentos do artigo 5º da CF/88, de que todos somos iguais perante a lei**, e que a mesma chance que o branco tem o negro também terá. Sujeito 60 N

Questão 3: Não. Ele deve levar em conta aspectos de toda a sociedade. O correto seria haver cotas para estudantes de escolas públicas, e com isso fazer com que a sociedade pressionasse os governantes para que todos tivessem um melhor ensino. Sujeito 60 N

Tais respondentes não consideram o princípio da isonomia em seu aspecto material. Eles entendem que, ao tratar os negros de maneira diferenciada, o sistema de cotas tende a ferir o princípio de que todos são iguais perante a lei, ou seja, o princípio da isonomia em seu aspecto formal. Isso se caracteriza como objeto de análise da próxima categoria.

Noutro viés de respostas encontram-se 13 acadêmicos, dentre 83 respondentes, que se posicionam contra o sistema de cotas raciais, porém, eles não fundamentam juridicamente a questão respondida.

E, num último momento, faz-se pertinente ressaltar que, 18 acadêmicos, dentre 83 respondentes, se posicionam na defensiva do sistema de cotas raciais. Fato que nos leva a acreditar que há uma movimentação – ainda que ínfima, dentro do curso de Direito, na busca pela formação de um acadêmico estimulado a se preocupar com a reflexão e a formação do espírito crítico e investigativo.

Passemos à análise da próxima categoria.

3.3 VISÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE O PRINCÍPIO DA ISONOMIA

Ao analisarmos a questão 04, em que indagamos se, na opinião dos respondentes, o sistema de cotas viola o princípio da isonomia, nos foi possível elaborar esta categoria específica, na qual verificamos dois grupos distintos de respostas que seguiram aspectos sobre “isonomia formal” e “isonomia material”; de acordo com o agrupamento de características semelhantes.

Com tal questão abrimos duas possibilidades aos respondentes:

1. Os alunos aceitam as cotas raciais como forma de violação do princípio da isonomia e, justificam esta afirmação com base no princípio da igualdade formal;
e/ou
2. Os alunos negam as cotas raciais como forma de violação do princípio da isonomia e, justificam a afirmação com base no princípio da isonomia material.

Ao tomarem as cotas raciais como violação do princípio da isonomia, com base na igualdade de todos perante a lei, os sujeitos da pesquisa ignoram o fato de

que a própria Constituição Federal – em seu texto legal, ao estabelecer esta igualdade, apenas está a vedar as discriminações absurdas, diferenciações arbitrárias – o que não seria o caso das cotas raciais, pois as mesmas só estão aí para amenizar as discriminações absurdas que o negro vem sofrendo no Brasil, pois, o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se desiguam, é exigência tradicional do próprio conceito de Justiça.

O que realmente se protege são certas finalidades, somente se tendo por lesado o princípio constitucional quando o elemento discriminador não se encontra a serviço de uma finalidade acolhida pelo direito.

Como ressalvado por Comparato, “as chamadas liberdades materiais têm por objetivo **a igualdade de condições sociais**, meta a ser alcançada, **não só por meio de leis**, mas também pela **aplicação de políticas** ou programas de ação estatal”.²¹⁵

Assim, os tratamentos normativos diferenciados são compatíveis com a Constituição Federal quando verificada a existência de uma finalidade razoavelmente proporcional com o fim visado. Sobre o princípio da igualdade, indispensável recordar a lição de Dantas:

Quanto mais progridem e se organizam as coletividades, maior é o grau de diferenciação a que atinge seu sistema legislativo. A lei raramente colhe no mesmo comando todos os indivíduos, quase sempre atende a diferenças de sexo, de profissão, de atividade, de situação econômica, de posição jurídica, de direito anterior; raramente regula do mesmo modo a situação de todos os bens, quase sempre se distingue conforme a natureza, a utilidade, raridade, a intensidade de valia que ofereceu a todos; raramente qualifica de um modo único as múltiplas ocorrências de um mesmo fato, quase sempre os distingue conforme as circunstâncias em que se produzem, ou conforme a repercussão que tem no interesse geral. Todas essas situações, inspiradas no agrupamento natural e racional dos indivíduos e dos fatos, são essenciais ao processo legislativo, e não ferem o princípio da

²¹⁵ COMPARATO, F. K. *Direito público: estudos e pareceres*. São Paulo: Saraiva, 1996, p. 59. O grifo é nosso.

igualdade. Servem, porém, para indicar a necessidade de uma construção teórica, **que permita distinguir as leis arbitrárias das leis conforme o direito**, e eleve até esta alta triagem a tarefa do órgão do Poder Judiciário.²¹⁶

Logo, o sistema de cotas raciais não viola o princípio da isonomia, uma vez que o mesmo tem como objetivo tratar pessoas de maneira diferenciada, na medida em que as mesmas se desigualam, atribuindo, dessa forma, eficácia ao conceito de isonomia. Sabemos que o direito positivo, aceito como um sistema coerente, abstrato, universal e formal não consegue penetrar e se fazer presente na sociedade brasileira, marcada por uma série de antagonismos, exclusão e contradições sociais. Daí a impossibilidade de se conhecer e produzir um Direito isento dos valores e entendimentos que podem ser peculiares a determinado tipo de vida social e compartilhados, em maior ou menor grau, por todos que dela participam.

Senão, vejamos algumas respostas:

Sim, pois **todos têm que ter a mesma oportunidade e nesse caso a mesma competência para passar no vestibular**, o fato de reservar determinado nº. de vagas para cotistas isso acaba deixando, fazendo com que pessoas que ainda não estão preparadas ingressem numa faculdade e durante os anos não consiga acompanhar o curso. Sujeito 14M

Sim, a referida política viola o princípio da isonomia, posto que as pessoas não podem ser discriminadas, **a possuírem vantagens/benefícios, em razão de sua cor, etnia, credo**. Sujeito 16M

Sim, pois todos devem ter a mesma oportunidade. **É uma questão de esforço, dedicação pessoal que permite o ingresso na faculdade**. A cor da pele não influencia na capacidade de aprendizagem do aluno. Sujeito 68N

Sim, viola tal princípio, [...] **pois hoje negros tem a mesma posição que qualquer outra etnia e encontram as mesmas possibilidades de sucesso**. Sujeito 77N

²¹⁶ DANTAS, F. C. San Tiago. Igualdade perante a lei e due process of law: contribuição ao estudo da limitação constitucional do Poder Legislativo. *Revista Forense*, v. 116, p. 357-367, Rio de Janeiro, 1948.

Sim. **Tal princípio corresponde a igualdade entre homens e mulheres, independentemente de raça, cor, idade, religião etc.** Porque colocar o negro nessa relação, diferenciando-o? Sujeito 86N

Viola. A lei trata igualmente negros e brancos. **Ambos têm os mesmos direitos** e deveres. Na medida em que os negros forem beneficiados com as cotas, são diferenciados em relação aos brancos. Sujeito 40 N

Sim. Estudantes de escolas públicas e negros têm tanta capacidade para passar no vestibular e concursos quanto os demais. Sujeito 44 N

Sim. Todos somos iguais, e, as escolas públicas estão disponíveis para todos, pois se fosse diferente, deveria haver cotas para os pobres, seja que raça for. Sujeito 48 N

Acredito que sim. De nada adianta permitir que uma pessoa pouco preparada entre na universidade, até mesmo porque não conseguiria nem mesmo acompanhar os outros alunos. Sujeito 53 N

Assim, podemos observar que há o conhecimento histórico de marginalização do negro no Brasil, no entanto, em se tratando da questão de cotas raciais para o ensino superior, 65 acadêmicos, dentre 84 respondentes, são contrários ao sistema de cotas, fundamentando a questão no fato de todos serem iguais perante a lei. Ao considerarem apenas o princípio da isonomia sob o viés da igualdade formal, estão a desconsiderar outros princípios constitucionais subsidiários do princípio da igualdade material – princípios que lhe conferem existência, tais como o da erradicação da pobreza e da marginalização; o princípio da construção de uma sociedade livre, solidária e justa; o da redução das desigualdades sociais e o princípio da promoção do bem de todos, independentemente de origem, raça, sexo, cor e idade.

Ainda dentro do grupo dos 65 acadêmicos, alguns respondentes ancoram, segundo o princípio da ancoragem²¹⁷ abordado pela teoria das representações

²¹⁷ A ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo (JODELET, 1984), ou, dizendo de outra maneira, na “incorporação de novos elementos de saber em uma rede de categorias mais familiares” (DOISE, 1990, p. 128). Segundo Moscovici (1984), ancorar é classificar e denominar: “coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes e ao

sociais, o sistema de cotas raciais na cor da pele/etnia dos negros. Tais respondentes não identificam a cor como uma característica que desencadeia processos de enfrentamento social, devido ao fato de o negro pertencer a uma cultura diferenciada. Ao afirmarem que o sistema fere o princípio da isonomia, eles justificam suas afirmativas da seguinte maneira. Vejamos algumas respostas:

Sim. A cota racial sim, porque **não é pela cor da pele que se pode aferir a inteligência ou capacidade de alguém**. O que não é o caso para cotas para pessoas de baixa renda, submetendo-se a uma prova com nota de corte. Sujeito 5 M

Sim. **Pois escolheu o critério errado (de raça)** e não o correto (de marginalização escolar). E para diferenciar deve-se ter um argumento razoável e de acordo com a finalidade – dar acesso universitário aos marginalizados no ensino. Sujeito 10 M

Sim, pois estabelece tratamento desigual a pessoas cuja **desigualdade material não pode ser presumida apenas pela cor da pele**, sob pena de prejudicar pessoas que estejam em condições análogas, e que não se beneficiariam do sistema de cotas por um **critério meramente étnico**. Sujeito 50 N

Sim. Porque não é a cor do candidato que o exclui do processo seletivo, e sim seu desempenho intelectual que determina sua classificação. Até o presente momento **não há indícios de que a cor do indivíduo determina seu intelecto**. Sujeito 51 N

Tais respondentes atribuem a existência das cotas a um “critério meramente étnico” e, ainda, alegam que este critério não é o correto para se justificar o sistema em questão. O grupo ignora as especificidades da realidade do negro no Brasil, tratando as diferenças existentes entre negros e não-negros de forma homogeneizadora. Eles não percebem a questão da cor enquanto pano de fundo para a criação do sistema de cotas raciais.

mesmo tempo ameaçadoras” (p. 30). E, dando prosseguimento a essa argumentação: Desde que possamos falar sobre alguma coisa, avaliá-la e assim comunicá-la, [...] então podemos representar o não-usual em nosso mundo usual, reproduzi-lo como a réplica de um modelo familiar. [...] a neutralidade é proibida pela própria lógica do sistema em que cada objeto deve ter um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar numa hierarquia claramente graduada (MOSCOVICI).

Longe de se atribuir à cor da pele do negro a existência do sistema de cotas raciais, pensamos que este sistema significa uma mudança e um compromisso ético do Estado brasileiro na superação de um histórico de exclusão que atinge de forma particular negros e pobres. A nosso ver, o negro está a mínguas de medidas que o insira na democracia.

Eles integram, no Brasil – apesar de vivermos sob o mito da democracia racial – agrupamento historicamente discriminado e marginalizado, o que deita raízes no passado escravista em que eram tratados juridicamente como coisas e não como seres humanos. Nosso ponto de vista infere que há a necessidade de políticas sociais que compensem os prejudicados no passado, ou que herdaram situações desvantajosas. Acreditamos que as cotas raciais facilitam a concretização de projeto republicano de igual cidadania a todos, **independentemente do fator raça**.

Interessante destacar que alguns acadêmicos se demonstram mais ousados ao afirmar que, “a instituição de cotas raciais apenas separa a raça negra das demais e **não representa critério real para a isonomia material (S 29N)**”, “pois se mede a origem do cidadão e não o grau intelectual. O problema está na base (S 28N)”.

Observamos também no discurso dos participantes do estudo que a política de cotas, embora afirmativa, carrega em seu contexto um paradoxo aparente. Pois, no fato de incluir indivíduos de certo grupo, acaba por excluir indivíduos de outro. No entendimento de tal parcela de acadêmicos, o fator que gera tal exclusão, a raça, fere o princípio constitucional de isonomia. A nosso ver, enquanto não houver uma igualdade de oportunidades para todos os grupos étnicos, a concretização do Brasil como nação verdadeiramente democrática estará cada vez mais distante. É

necessário destacar que as cotas constituem-se numa estratégia de correção de desigualdades, dando um tratamento próprio a um grupo cuja particularidade ou diferença é tratada de forma desigual na sociedade.

Segundo afirma Dantas, o objetivo da lei, seja ela qual for, é colher em seu comando todos os indivíduos, sempre atenta a diferenças de situação econômica, de sexo, de raça, de posição jurídica, de direito anterior. A lei quase sempre distingue os fatos conforme as circunstâncias em que se produzem, ou conforme a repercussão que as circunstâncias têm no interesse geral. Todas estas situações, inspiradas no agrupamento natural e racional dos indivíduos e dos fatos, são essenciais ao processo legislativo, **e não ferem o princípio da igualdade.**²¹⁸

Traçando um paralelo à afirmativa de Dantas, encontramos em um grupo de 19 acadêmicos, respostas com subsídios que afirmam que a política de cotas não fere o princípio da isonomia, ou seja, que o tratamento aos desiguais deve também ser desigual dada as suas circunstâncias. Outro fator observado é que os respondentes colocam em evidência a validade da “isonomia material”.

Observemos as seguintes falas:

Não, se bem praticada é o que na **teoria de Rawls**, tratam-se como as instituições; elementos estatais capazes de **efetivar os princípios básicos em busca de uma justiça eqüitativa**. Sujeito 81N.

Não. **O que se tenta reparar é a desigualdade criada desde a colonização**, da qual nossa sociedade não consegue ignorar. Sujeito 66N

Não. Apesar de que em um primeiro momento as cotas parecem ferir o princípio da isonomia, ele não deve ser analisado isoladamente. **A partir de aspectos históricos e sociais pode-se concluir que não há violação do princípio da isonomia**. Sujeito 8M

Não. São políticas públicas emergenciais e necessárias para a **promoção da igualdade material**. Sujeito 34M

²¹⁸ MORAES, A. de. *Direito Constitucional*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2001, p. 64.

Não. Se aplicada com controle, avaliações constantes e de forma transitória deve apenas corrigir as distorções mais profundas e promover a construção de uma isonomia autêntica. Sujeito 38M

Não. Pelo contrário garante o princípio da isonomia tratando de forma desigual para garantir a igualdade de acesso à educação. Sujeito 41M

Para tais participantes o princípio da isonomia não seria violado, pois através do tratamento diferenciado, tendo como fim uma igualdade de oportunidades, como no caso em tela, o acesso à educação, justifica-se a política de cotas raciais.

A situação precária que diz respeito ao alcance dos afro-descendentes e afro-brasileiros às garantias e direitos fundamentais encontra-se diretamente ligada ao passado de tradição escravocrata do país. Esse aspecto ainda reverbera no presente, causando resultados incoerentes. Os períodos históricos mais importantes do país passaram sem que fossem contempladas ações para a melhoria das condições de vida dos negros no Brasil.

Enfim, analisando-se as respostas da questão em análise, temos então que a divisão de opiniões se dá em níveis distintos, sendo 65 acadêmicos, dentre 84 respondentes, afirmam que a política de cotas viola o princípio da isonomia, com base em aspectos estritamente formais da lei, ou seja, analisam com tecnicismo a questão da igualdade social. Isso se justifica devido ao fato de que os cursos de Direito têm apresentado, desde o seu surgimento, como pudemos visualizar no capítulo 1 deste estudo, uma formação tecnicista aos seus bacharéis.

Dentro da ínfima parcela de respondentes (19 acadêmicos) que afirmam que a política de cotas não fere o princípio da isonomia, encontramos alguns que alegam ser a política de cotas um mecanismo necessário para que haja a paridade de oportunidades no acesso à educação, especialmente dos negros, historicamente discriminados.

Observando que a política de cotas traz em seu contexto uma suposta e aparente violação ao princípio da igualdade, e sendo este princípio um dos sustentáculos do Estado democrático de Direito, necessário se torna verificar em que ponto pode ser admitido um tratamento com desigualdade.

A ação afirmativa representada pela política de cotas raciais requer critérios de mensuração de sua constitucionalidade. Em outras palavras devemos analisar em que ponto as cotas raciais cumprem o seu papel na construção de uma sociedade que ofereça condições mais justas a todos nela inseridos. Do mesmo modo, cabe analisar em que ponto esta medida supostamente restritiva de igualdade tende a ser inconstitucional ou arbitrária.

Assim sendo, cabe ressaltar que os valores políticos e éticos de nossa sociedade, positivados pela Constituição da República através de seus princípios, em diversas vezes preconiza a afirmação de aspectos discriminatórios. Dessa maneira ocorre o que podemos denominar de igualdade pela diferenciação.

Nesse sentido, não poderíamos deixar de citar a Constituição Federal de 1988, art. 3º que apresenta os princípios fundamentais da República. Facilmente encontramos no texto aspectos abrangentes de nítido fundo social, podendo-se citar como exemplo, o objetivo de construção de uma sociedade livre, solidária e justa; erradicação da pobreza e da marginalização; redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.²¹⁹

Nossa visão acerca dos objetivos estabelecidos no diploma constitucional representam ações para indicar uma conduta ativa por parte do Estado. De acordo

²¹⁹ BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

com o que professa Carmen Lúcia Rocha, a igualdade jurídica analisada pelo simples fato de negação aos tratamentos discriminatórios, faria com que o princípio da isonomia se tornasse definitivamente estéril para oportunizar a realização dos objetivos basilares constitucionalmente preconizados pela República.²²⁰

Com efeito, a nosso ver, é necessariamente nesta seara que encontramos terreno fecundo na Constituição Federal para contemplarmos o constitucionalismo social com a implantação no princípio da igualdade, de desequilibrar para igualar. Nesse sentido, a política de cotas raciais para acesso ao Ensino Superior, estaria de certa forma, implícita ou explicitamente inserida na Constituição.

Observamos, portanto, a grande diferença entre pontos de vista dos entrevistados, sobressaindo-se com grande expressividade a afirmativa de que a política de cotas raciais fere o princípio da isonomia estabelecido pela Constituição Federal brasileira. Passemos à análise da próxima categoria.

No questionamento seguinte, foi perguntado aos participantes da pesquisa se, na opinião dos mesmos, as cotas raciais representam racismo, solicitando-se em seguida que justificassem suas respostas. Para tanto, foi criada a próxima categoria.

3.4 COTAS RACIAIS: RACISMO?

O questionamento 05 do IM1 buscou suscitar aos respondentes se as políticas de cotas raciais é racista, solicitando também que os acadêmicos justificassem suas respostas. Cabe ressaltar, que apesar da controvérsia gerada em torno da política de cotas raciais, de sua validade legal e das diversas correntes que

²²⁰ ROCHA, C. L. A. *O princípio constitucional da igualdade*. Belo Horizonte: Lê, 1990.

buscam ancorar justificação desta política afirmativa, observamos que 64 acadêmicos, dentre 83 respondentes, consideram “racista” a política de cotas.

Remete-se neste momento à teoria das representações sociais, que em sua gênese refere-se ao encontro de pessoas com o objetivo de criar comportamentos e a comunicação entre os indivíduos, mesmo que de diferentes grupos sociais. Em outras palavras, as representações sociais são criadas a partir do encontro e da comunicação estabelecida pelos indivíduos.

Moscovici afirma que as representações sociais têm a sua produção no meio social, partindo-se de três princípios, a saber: a dispersão da informação, a focalização ou engajamento e a pressão a inferência.²²¹

No caso das respostas a esta questão, verificamos que os respondentes que afirmaram ser a política de cotas “racista”, se enquadram no fator de “focalização ou engajamento”, através do qual determinado assunto incide conforme o interesse, por defesa de pontos de vista do grupo ou do indivíduo perante outros grupos. Segundo Souza Filho, o indivíduo tende a convergir em direção ao pensamento coletivamente construído por seu grupo, compartilhando opiniões, bem como representando estas opiniões nos meios sociais em que transita.²²²

Dentro deste grupo, que afirma que as cotas são racistas, observamos através das justificativas apresentadas, uma diversidade de fatores, que na opinião dos respondentes, gera o racismo das cotas raciais.

Vejamos algumas falas dos respondentes:

²²¹ MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

²²² SOUZA FILHO, E. A. Análise de representações sociais. In: SPINK, M. J. (org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Sim. É uma forma de “**classificar**” pessoas embasado na **cor da pele**.
 Sujeito 61N

Sim, pois **há um favorecimento** (mesmo que seja justificado pelo histórico e atuais condições sociais desprivilegiadas) **de um determinado grupo da sociedade**. Sujeito 8M

Sim, porque **demonstram que os negros não têm as mesmas capacidades intelectuais das pessoas brancas** e não acredito que o intelecto de alguém possa ser medido através da cor. Sujeito 73N

Sim, pois **se baseiam no critério raça**, quando poderiam se basear no **critério sócio-econômico**. Sujeito 64N.

Sim, porque **elegem o negro a uma posição inferior**, como se **o fato de ter nascido negro o condicionasse à necessidade de ser tutelado diferentemente pelo Estado**. Sujeito 29M.

Sim. [...]. **É dizer que o negro não é capaz** de por seus esforços entrar numa universidade. Sujeito 19M

Sim. Excluem outras “raças” e diminuem os próprios negros, pois os taxam de incapazes. Sujeito 5M.

Sim. Porque diferenciam pessoas brancas de negras na capacidade mental, ferindo o princípio da isonomia. Sujeito 23 M

Sim, são afrontas ao princípio da isonomia, assim como a lei Maria da Penha que protege a mulher, as cotas que protegem os negros é inconstitucional. Se pensar na lei Maria da Penha iremos criar cotas para mulheres que, historicamente, não tiveram, muitas vezes, acesso à educação. Sujeito 22 M

Sim, porque colocam afro descendente em condição inferior. Sujeito 21 M

Sim, pelo simples fato de existir cotas raciais já é uma forma racista de **tratar desigual os iguais**. Sujeito 14 M

Sim. Há uma discriminação implícita em razão de os afro descendentes terem que possuir privilégios para poderem competir com as pessoas que não são afro descendentes. Sujeito 16 M

Podemos observar nas falas dos respondentes que fatores, tais como cor da pele não seria um critério justo para a classificação e consequentemente favorecimento de um indivíduo ou grupo, perante outros, como afirma o Sujeito 61N. Outro aspecto apontado foi o do favorecimento de determinados grupos sociais em detrimento de outros. O Sujeito 8M responde que mesmo com um passado histórico

e condições desfavoráveis na sociedade atual, a criação de cotas caracteriza-se como racista, pois vem a privilegiar determinado grupo social.

Também, como justificativa ao caráter “racista” das cotas, a capacidade intelectual do indivíduo negro seria diminuída em relação ao branco, ainda, a capacidade intelectual dos indivíduos não poderia ser mensurada pela cor da pele, como verificamos na resposta do Sujeito 73N. Damos atenção especial aos comentários dos Sujeitos 64N e 85N que justificam suas respostas apontando os fatores sócio-econômicos da questão, pois as cotas **“se baseiam no critério raça, quando poderiam se basear no critério sócio-econômico”**, ou ainda, **“As cotas são racistas, uma vez que centenas de brancos encontram-se na mesma situação”**.

Outro fator apontado por um grande número de respondentes a esta questão foi a posição do negro na sociedade. Segundo os respondentes o caráter racista das cotas está atrelado ao aspecto de que, se o fato do indivíduo ter nascido negro, o favorece a uma tutela diferenciada pelo Estado.

Cabe aqui uma ressalva importante acerca dessa “tutela diferenciada pelo Estado”. A nosso ver o papel do Estado é imprescindível para a diminuição e equiparação das desigualdades sociais, como já citado. Em tal ponto, as políticas de ação afirmativa se fazem necessárias, uma vez que se busca “desequiparar para igualar”. As cotas raciais, em específico, são políticas que respeitam a diversidade étnico-racial da nossa população e revelam a forma desigual como essa diversidade tem sido tratada pelo Estado e pela sociedade brasileira ao longo dos séculos. As cotas, além da promoção do ingresso de uma população específica na universidade, estimulam o debate sobre a questão racial no Brasil; questionam a diversidade

dentro das instituições de ensino e nos fazem refletir sobre as consequências do nosso passado escravo marcado pela ausência de políticas públicas pós-abolição.

Ainda com relação às respostas deste questionamento, e sobre a afirmação da maior parte dos respondentes de que as cotas raciais são racistas, deixamos de discutir o restante das respostas, seguindo o critério de saturação com base em Muchielli. A saturação, de acordo com este autor, pode ocorrer na pesquisa qualitativa em determinado momento, quando os dados deixam de ser inéditos, caracterizando uma similitude nos resultados.²²³

Nesse sentido, as respostas que caracterizaram “racista” a questão das cotas raciais, após várias leituras realizadas foram reincidentes na maioria dos casos, mesmo que apontando justificativas variáveis.

Finalizando a análise desta categoria, resta apresentar a visão de um pequeno grupo de respondentes (16 acadêmicos) acerca da mesma questão e que foram divergentes acerca do caráter racista das cotas raciais.

Vejamos o que dizem os acadêmicos:

As cotas raciais não são racistas, posto que **equivalem a efetivação do mandamento constitucional**. Ademais é válido esclarecer que não há diferentes raças, vez que a raça humana geneticamente é uma só. A variação é a etnia. Sujeito 46N.

Não. É uma **medida** paliativa que tem por finalidade **diminuir a distância entre negros e brancos**. Sujeito 54N.

Não, em razão do **contexto** em que estão inseridas. Sujeito 47N.

Não, porque se realizada adequadamente, as políticas de inclusão social **visam tratar os que partem de uma desigualdade, com o intuito de alcançarem a igualdade**. Sujeito 81N.

²²³ MUCHIELLI, A. *Les méthodes qualitatives*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

Houve uma convergência na justificativa apresentada pelos acadêmicos. Eles se posicionam de acordo com a situação de desigualdade existente entre negros e brancos, com relação ao alcance das garantias sociais, dentre as quais está o acesso ao Ensino Superior.

É pertinente a este respeito mostrar que segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indiferente à região do país, os indivíduos classificados como da raça branca, invariavelmente apresentam maiores índices de escolarização e melhores rendimentos que os da raça negra. Esta realidade vem historicamente mantendo os afro-descendentes em condições economicamente desfavoráveis.²²⁴ Esses dados são importantes devido ao fato de apresentarem, de maneira realista, que a questão da cor se caracteriza como um fator preponderante da ocorrência de desigualdade social.

Assim sendo, levando-se em conta o discurso liberal presente na maioria das respostas dos participantes da pesquisa a este questionamento, verificamos que os mesmos somente conseguem contemplar a igualdade jurídico-formal e desprezam o papel afirmativo e positivo do Estado na ação contra este desequilíbrio social.

Passamos a seguir a apresentar os resultados obtidos com o próximo questionamento e que originou mais uma categoria de análise.

²²⁴ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007*. Disponível em: <<http://www.ibge.org.br>> Acesso em: 3 mai. 2009.

3.5 AS COTAS RACIAIS E O PRINCÍPIO DO MÉRITO

A questão 06 refere-se ao princípio do mérito, apregoadado pelo artigo 208, V da CF/88²²⁵. Perguntamos, aos respondentes, se as cotas raciais violam tal princípio e pedimos para que justifiquem suas respostas. Duas possibilidades se abrem aos respondentes:

1. Os alunos aceitam as cotas raciais como forma de violação do princípio do mérito e, justificam esta afirmação ao considerarem a capacidade – aqui entendida como oportunidade de estudo – do negro no mesmo nível que os demais indivíduos;

e/ou

2. Os alunos negam as cotas raciais como forma de violação do princípio do mérito e, justificam a afirmação considerando as condições sociais desfavoráveis do negro no Brasil.

Por meio dessas questões, buscamos:

- a) identificar como as concepções sobre cotas retratam as representações de justiça que os alunos do curso de Direito possuem;
- b) identificar características da consciência histórica ligadas a esta formação de nível superior.

²²⁵ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um.**

[...]

O grifo é nosso.

Ao analisarmos as respostas dos participantes chegamos à conclusão de que 61 acadêmicos, dentre 76 respondentes, aceitam as cotas raciais como forma de violação do princípio do mérito, de acordo com o que preconiza o art. 208, inciso V da Constituição Federal. Tais acadêmicos não conseguem identificar o discurso neoliberal que perpassa o artigo quando o mesmo estabelece como critério de ingresso à universidade “a capacidade de cada um”. Este grupo de alunos vê a capacidade como uma característica inata do ser humano (somos naturalmente iguais), a qual se configura num processo independente de condicionantes externos, tais como as condições sociais e históricas, no caso deste estudo, do negro no Brasil. É um discurso lacunar – que apresenta meias verdades – muito presente na concepção neoliberal de indivíduo e de sociedade, em que ocorre a inversão da realidade; o conformismo; a indiferença com as desigualdades sociais e o próprio ocultamento das diferenças entre os indivíduos.

O discurso do mérito, presente no artigo 208 da CF/88, coaduna muito com o discurso, que ouvimos por aí, de que o pobre não melhora suas condições de vida por que lhe falta capacidade. Será que lhe falta capacidade ou oportunidade? É uma pergunta a se fazer... Podemos afirmar, com toda convicção, que o discurso do mérito, presente no artigo 208 da CF/88, se analisado isoladamente e com base apenas na letra da lei, se configura num discurso neoliberal. Analogicamente, em termos legais – a título de ilustração, podemos afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu artigo 4º, inciso V, também traz um discurso neoliberal quando estabelece critérios de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística. Vejamos o que diz o texto:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetiva mediante a garantia de:
 V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**.

O que podemos observar é que se analisarmos apenas a lei, de maneira isolada e independente, correremos o risco de homogeneizarmos os indivíduos e de considerarmos a capacidade/mérito como característica vinculada aos esforços despendidos apenas e, tão somente, pelo indivíduo. É uma maneira que encontramos de isolar o indivíduo do contexto histórico-social ao qual faz parte e de desconsiderarmos a influência que o contexto exerce no indivíduo.

Com a análise do discurso de tais respondentes foi possível verificar a interpretação da lei em sua íntegra, sem levar em conta o contexto sócio-político-econômico dos negros no Brasil. Isto fica claro, de acordo com as respostas que selecionamos para exemplificar a questão:

Como já preconiza o art. 208 da CF, o acesso do estudante aos níveis mais elevados do ensino, **tem que depender da capacidade intelectual, cultural de cada estudante, conseguindo por meio de sua inteligência a vaga que deseja**, e não simplesmente por ter determinada cor de pele. Sujeito 72N.

A própria CF diz “**segundo a capacidade de cada um**”. A implantação de cotas ofende, portanto, esse princípio. Sujeito 53N.

[...] realmente a política social de reserva de cotas contraria tal disposição, uma vez que não considera a capacidade de cada um de forma homogênea. Sujeito 1M.

Considerando que a capacidade de cada pessoa não é auferida pela cor da pele, mas pelo grau de competência naquilo que faz, cotas raciais violam, sim, o preceito constitucional. Sujeito 2M.

Sim, pois levando em conta a interpretação do artigo isso deve-se levar em conta a capacidade de cada pessoa, não podendo haver nenhum privilégio ou garantia a nenhuma classe. Sujeito 14M.

Sim, porque não se deve possibilitar o ingresso em níveis superiores da educação de pessoas ainda não plenamente capazes, principalmente em detrimento de outrem melhor qualificado. Sujeito 17M.

Sim. **Os estudantes negros são tão capazes quanto brancos medianos estudantes de escolas particulares e brancos esforçados de escolas públicas. O acesso ao ensino superior deve ter como critério a capacidade do aluno, independente de cor e origem.** Sujeito 44N.

Fica nítido, portanto, o caráter tecnicista da análise realizada por tal grupo de respondentes, quando afirmam que apenas a capacidade de cada pessoa, como preconiza o supracitado artigo, possibilita o seu acesso aos níveis mais elevados do ensino e, conseqüentemente, da sociedade. Sobretudo, nos causa estranheza a resposta do Sujeito 44N, que diz que os negros são tão capazes quanto brancos medianos de escolas privadas e brancos esforçados de escolas públicas.

Através dessa visão, remete-nos ao que foi discutido no capítulo 1 do presente estudo, especificamente quando mencionamos que se não tivermos a capacidade de compreensão do Direito através de uma visão ética, histórica e socialmente referenciada, contemplando-o simplesmente pela via técnica-científica do saber dito jurídico, inicia-se aí um processo de alienação ao que preconiza a lei maior do Estado de Direito democrático.

Apropriando-nos dos dizeres de Arruda Junior e Gonçalves, este caminho alienante resulta na indiferença com a sociedade e na despreocupação com os direitos fundamentais que visam igualar os indivíduos sob o manto da justiça, “voltado apenas para si mesmo, alheio a tudo e **incapaz de interagir com aquilo que se passa em seu entorno**”.²²⁶

Não poderíamos deixar de citar o que John Rawls nos diz com grande propriedade sobre a justiça como fator de igualdade social:

²²⁶ ARRUDA JÚNIOR, E. L. de; GONÇALVES, M. F. *Fundamentação ética e hermenêutica: alternativas para o direito*. Florianópolis: CÉSUSC, 2002, p. 74. O grifo é nosso.

A justiça como equidade começa [...] com a escolha dos primeiros princípios de uma concepção de justiça que deve regular todas as subsequentes críticas e reformas das instituições [...] Uma sociedade que satisfaça os princípios da justiça como equidade aproxima-se o máximo possível de ser um sistema voluntário, porque vai ao encontro dos princípios que pessoas livres e iguais aceitariam em circunstâncias equitativas.²²⁷

Segundo este autor, portanto, a justiça como equidade tem seu advento no momento que sejam satisfeitos os princípios de justiça que anseiam os indivíduos livres e iguais em circunstâncias de igualdade. Reportando-se ao nosso estudo, a ação afirmativa do Estado na política de cotas busca com que se inicie este processo de equiparação dos indivíduos na sociedade, ou seja, através de uma visão voltada para a história de enfrentamentos do negro no Brasil, favorecer a equiparação de condições sociais.

Este entendimento faz parte da opinião de 15 acadêmicos, que entendem que cotas raciais não caracterizam uma forma de violação do princípio do mérito e, justificam a afirmação considerando as condições sociais desfavoráveis do negro no Brasil.

Podemos observar por meio dos seguintes discursos:

Não. O art. 208, V, CF é violado sim, mas pela deficiência do Estado de não garantir, entre outras garantias previstas constitucionalmente, o acesso a níveis superiores de ensino. Sujeito 8M.

Se formos enumerar os artigos, cujos princípios são violados na Constituição iremos numerar quase todos. O sistema de cotas serve para incutir na mentalidade de todos que também os negros tem capacidade, lembrando que além de negro é preciso estudar integralmente em escola pública. **É muito fácil para quem teve situação financeira, social, familiar estável para estudar se dedicando aos estudos, se achar mais capacitado que aqueles que não tiveram a mesma sorte.** Sujeito 6M.

Não, pois **mesmo uma pessoa entrando por cotas ela se submete a um processo seletivo, fora o fato de que está concorrendo com pessoas de uma mesma classe.** Sujeito 43N.

²²⁷ RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 14.

Não, pois **a questão do mérito deve ser levado em conta com todos os outros princípios constitucionais**. Sujeito 81N.

Não. Pois o sistema de cotas está previsto no edital do concurso vestibular e o acesso de que trata o 208 é garantido conforme os quesitos pré-estabelecidos em cada processo de seleção. Sujeito 38M.

Não. **Deve ser observado os fatores sociais e históricos** para inclusão do negro na sociedade. Sujeito 36M.

Observamos através das falas, que o princípio do mérito não é visto aqui como desabonador da política de cotas raciais. Podemos verificar também que os alunos ancoram algumas justificativas na incapacidade do Estado em prover uma educação na qual os indivíduos possam ter acesso igual a todos os níveis do ensino. Nesse sentido, verificamos nas falas dos sujeitos 8M; 6M e 36M, os aspectos levantados. Assim, compartilhamos da mesma ótica, que infere no julgamento abrangente das condições em que as ações afirmativas, e neste caso, a política de cotas não violam os preceitos constitucionais. Ou seja, concordamos com a análise voltada à justiça com equidade, como mencionado anteriormente.

Novamente voltamos a abordar a questão da equidade como elemento fundamental da justiça. Consideramos, igualmente cita Azevedo, que as necessidades sociais devem suplantam o ordenamento jurídico, transformando-o em um sistema aberto, com a possibilidade de se extrair dele, o que for necessário para o aperfeiçoamento do exercício dos direitos dos indivíduos, o respeito à dignidade humana e a concretização de uma justiça solidamente social.²²⁸

²²⁸ AZEVEDO, P. F. de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Fabris, 1989,

Ainda, concordamos com Rawls, quando professa que os princípios da justiça social são o resultado de um ajuste ou consenso equitativo entre seres racionais; com objetivos próprios e capazes de um senso de justiça.²²⁹

Por fim, resta-nos dizer que neste questionamento houve uma ocorrência inédita, no que concerne a análise de dados. Observamos que 10 alunos não respondem a questão, deixando-a em branco. Mesmo assim, tal aspecto não representa ameaça aos procedimentos de análise dos dados e consequentemente aos resultados, devido conseguirmos avaliar o ponto de vista seguido pelos acadêmicos, a respeito da questão em análise.

Como mencionado no referencial metodológico deste estudo, após a aplicação do pré-teste, observamos a necessidade da elaboração de um questionamento complementar, colocado de forma a investigar a visão dos participantes acerca da promulgação da Lei Áurea.

Perguntamos, aos respondentes, se, em suas opiniões, tal lei trouxe transformações ou permanências para a sociedade brasileira.

No entanto, ao analisarmos as respostas dos participantes, houve a convergência para resultados similares. Ou seja, em linhas gerais, a afirmativa apresentada foi de que com a Lei Áurea, ao mesmo tempo em que os negros foram libertos da escravidão, também o foram colocados à margem da sociedade, situação que persiste por séculos e ainda hoje é marca sensível da sociedade brasileira. Hodiernamente é que podemos verificar a mobilização da sociedade e do Poder Público na busca da mudança deste panorama.

²²⁹ RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 13.

Dessa maneira, após várias leituras das respostas oferecidas pelos respondentes notamos que as mesmas não trouxeram elementos novos, dignos de discussão, chegando à exaustão. Assim, novamente utilizamos o “critério saturação” proposto por Muchielli, devido ao fato de que as respostas foram unânimes acerca da situação dos negros após a Lei Áurea e sua trajetória até a atualidade.

A próxima categoria foi formulada de acordo com uma análise global acerca da tomada de decisão dos respondentes. Analisamos o conteúdo das respostas a fim de observarmos, por meio das representações sociais, as concepções de justiça arraigadas no ponto de vista dos participantes do estudo. Passamos a apresentar, pois, a próxima categoria.

3.6 CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA

As concepções de justiça, como explanado no primeiro capítulo do estudo, dizem respeito à compreensão dessas como mecanismo imprescindível na validação de um compromisso ético do Direito. Reafirmamos, nesse sentido, nossa posição em acreditar que conseguiremos melhores resultados no estabelecimento da justiça, através da interpretação aprofundada e abrangente da lei, compromisso este que deveria ser assumido pelos cursos de Direito do país na formação de seus bacharéis. Fato que não vem ocorrendo desde o surgimento do ensino jurídico no Brasil.

Com isso não buscamos negar a validade do ordenamento jurídico, tampouco desrespeitar as decisões do julgador. O que consideramos justo é que, ao proferir uma decisão, o magistrado atente, dentro dos preceitos legais, para todo o contexto

que envolve sua decisão, ou seja, deve existir um confronto com as necessidades sociais, fazendo da lei a ferramenta para o alcance de objetivos que contemplem o exercício dos direitos humanos, o respeito pela dignidade e a concretização da justiça social. Ele pode extrair da lei, por meio da argumentação, tudo aquilo que for capaz de atender às razões de ordem social e às exigências do bem comum; que se constituem como princípios de ordem superior na aplicação da mesma. Por meio de tais princípios, mais deve ser entendida a razão que a impõe, vista pela boa fé, do que a própria regra do Direito, fundada na circunstância real de cada caso concreto.

Remetendo-nos novamente às questões 02 e 03 do IM, o posicionamento de alguns respondentes deixa claro os aspectos histórico e social que devem estar presentes nas decisões judiciais dessa natureza. Vejamos as afirmações de tais respondentes:

Questão 2: Indefero, porque além dos fundamentos citados, **existe a própria questão histórica** e a luta constitucional para que todos tenham acesso à educação. Sujeito 20 M

Questão 3: Um juiz não é um mero burocrata da lei, sua decisão deve ser feita dentro de uma lei **cuja leitura englobe também os elementos da história**. Sujeito 20 M

Questão 2: Eu indeferiria tal liminar, tendo em vista que **tais cotas são um remédio regularizador da situação discriminatória que os negros sofreram**. Sujeito 15 M

Questão 3: Sim, pois **justiça não deve ser apenas a letra fria da lei**, mas todas as situações que embasam e norteiam a sociedade. Sujeito 15 M

Questão 2: Eu indeferiria a liminar, pois se trata de uma política adotada pela Universidade. Quando a requerente se inscreveu para o vestibular ela já sabia que o regime de cotas era vigente naquela Universidade. E acredito também que a reserva de vagas não extrapola a autonomia universitária prevista na Constituição. Sujeito 8 M

Questão 3: Sim, **pois são os aspectos históricos e sociais que não deixam as cotas raciais ferir o princípio da isonomia**. São uns aspectos que justificam o regime de cotas. Sujeito 8 M

Questão 2: Indeferiria. Com base no artigo 5º da CF/88, mais especificamente, no princípio da isonomia, previsto em tal artigo. Sujeito 55 N

Questão 3: **Os aspectos históricos do negro no Brasil levaram-no, em sua maioria, à condição social em que se encontram nos dias atuais.** Condições estas que não incluem apenas os negros, mas todas formas de mestiços e outros gêneros. **A obrigação do magistrado é de levar em consideração tais aspectos sociais.** Sujeito 55 N

Questão 2: Indeferiria. A constituição da República **assegura o princípio da igualdade que, na verdade, não significa tratar todos de forma igual, mas tratar os desiguais na medida da sua desigualdade, inserindo-o como cidadão.** Sujeito 54 N

Questão 3: Sim. Trata-se de uma herança desde a abolição da escravidão, em que deram a liberdade depois de anos de escravidão, porém, essa liberdade não trouxe consigo outros direitos. Sujeito 54 N

Questão 2: Como magistrado, indeferiria a liminar proposta por NCMC, uma vez que: a) a UFPR editou resolução no âmbito de sua competência constitucional; b) não houve violação do princípio da isonomia, ao contrário, **houve aplicabilidade concreta de uma garantia fundamental.** Sujeito 46 N

Questão 3: O magistrado **além de questões legais, deve-se ater às questões sociais e históricas ao aplicar a sua jurisdição, uma vez que pode haver normas constitucionais inconstitucionais.** Sujeito 46 N

Tais sujeitos entendem que a “justiça não deve ser apenas a letra fria da lei, mas todas as situações que embasam e norteiam a sociedade”. É isso que faz com que o Direito seja visto, pelos acadêmicos, como um produto social e a justiça como caminho de tentativas rumo à equidade entre os homens, pois, reconhecemos juntamente com Ihering que

a força de um povo equivale à força do seu sentimento de justiça. O resguardo do sentimento de justiça representa a melhor defesa de um Estado sadio e vigoroso. É evidente que, ao falar desses cuidados, não me refiro ao resguardo puramente teórico, quando ministrado nas escolas, mas o que resulta da **realização prática dos princípios de justiça em todas as relações da vida. O mecanismo externo do direito não é suficiente.** Mesmo que ele seja manipulado e construído de forma tão perfeita que garanta o grau mais elevado de ordem, a necessidade a que acabo de aludir pode ser desprezada de maneira mais patente.

Qualquer norma que se torne injusta aos olhos do povo, qualquer instituição que provoque o seu ódio causa prejuízo ao sentimento nacional de justiça e, por isso mesmo, consome as energias da nação; representa um pecado contra a idéia do direito, cujas consequências acabam por atingir o próprio

Estado, que por ele terá que pagar com juros: conforme as circunstâncias, tal pecado poderá custar-lhe uma província.²³⁰

Gostaríamos de ressaltar que é neste sentido que entendemos a justiça, e compartilhamos com Azevedo a idéia de uma justiça que não se restringe ao “resguardo puramente teórico ministrado nas escolas”, mas que **“resulta da realização prática dos princípios de justiça em todas as relações da vida”**. Uma justiça que faz com que o direito trabalhe a seu favor, com objetivo de se primar pelo sujeito das relações da vida; visto como agente de sua história e conquistador de seu direito, “ligado às lutas e forças sociais, influenciando e sofrendo a influência de todos os fatores em jogo no quadro histórico”.²³¹

Sabemos que a segurança jurídica consiste em valor fundamental do direito, todavia, não há segurança que se possa manter se não for imantada pela justiça.²³² Evidentemente, não queremos negar as leis ou o dever de obediência que lhes deve o juiz, porém, “mesmo que o direito seja manipulado e construído de forma tão perfeita que garanta o grau mais elevado de ordem”, ainda assim, não lhe podemos confiar, plenamente, o alcance de determinados objetivos tais como: o exercício dos direitos humanos, o respeito pela dignidade e a concretização da justiça social; que resulta apenas, e tão somente, da “realização prática dos princípios de justiça em todas as relações da vida”.

Devemos nos lembrar sempre que, tal como afirma o sujeito 20M, “um juiz não é um mero burocrata da lei, sua decisão deve ser feita dentro de uma lei cuja leitura englobe também os elementos da história, da economia, da política, da

²³⁰ IHERING, R. V. *A luta pelo direito*. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2005, p. 77-78. O grifo é nosso.

²³¹ AZEVEDO, P. F. de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Fabris, 1989, p. 26.

²³² Ibid., p. 23.

cultura e da sociologia”. Daí que a lei deva ser aplicada com equidade, e, que o termo justiça deva ser compreendido de acordo com dois princípios:

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para as outras.
 Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas vantajosas para todos dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos.²³³

Tais apreciações confirmam nossa idéia de que justiça é um conceito determinado por uma vontade social, variável no tempo e no espaço. Segundo o primeiro princípio, as liberdades básicas devem ser iguais para todas as pessoas. Podemos arrolar algumas, as mais importantes são: a liberdade política (o direito de votar e ocupar um cargo público) e a liberdade de expressão e reunião; a liberdade de consciência e de pensamento; as liberdades da pessoa, que incluem a proteção contra a opressão psicológica e a agressão física (integridade da pessoa); o direito à propriedade privada e a proteção contra a prisão e a detenção arbitrárias, de acordo com o conceito de estado de direito.

O segundo princípio se aplica à distribuição de renda e riqueza [...], apesar de a distribuição de renda e riqueza não precisar ser igual, ela deve ser vantajosa para todos e, ao mesmo tempo, as posições de autoridade e responsabilidade devem ser acessíveis a todos; de modo que todos se beneficiem com as desigualdades sociais e econômicas. Vale salientar que, a violação das liberdades básicas iguais,

²³³ RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 64.

protegidas pelo primeiro princípio, não podem ser justificadas nem compensadas por maiores vantagens econômicas e sociais.²³⁴

Com a análise global sobre as representações de justiça no discurso dos acadêmicos de 5º ano de Direito, não poderíamos deixar de apresentar aqui um resultado de grande importância para este estudo, que diz respeito ao aspecto social, não especificamente às cotas de acesso aos afro-brasileiros ao Ensino Superior, mas ao papel do Estado em prover condições dignas de acesso a este grupo.

Notadamente, a política de cotas representa um fator de intensos debates em todas as áreas da sociedade, no entanto, pudemos observar com clareza que o cerne da questão é a qualidade da educação básica, vista como insuficiente para o ingresso, não somente dos negros, mas da maioria da população brasileira.

A esse respeito, podemos aqui apresentar o que dizem alguns dos participantes da pesquisa:

[...] Sou a favor de cotas nas universidades **somente para alunos de escolas públicas, negros ou não, pois estes sim, encontram-se em desvantagem** se analisarmos o atual sistema educacional do país. Sujeito 9M.

Na minha opinião, **a política não deveria ser voltada para diferenças raciais e sim nas diferenças dadas no aprendizado inicial das pessoas**, por exemplo, cotas para alunos de escolas públicas, porque na situação atual do Brasil são esses alunos que tem menores condições de cursar uma universidade. [...] **Não sou contra a política de cotas, mas creio que a diferença maior está na qualidade do ensino médio e fundamental recebido e não na pigmentação da pele.** Sujeito 3M.

[...] Não se pode perpetrar um erro para justificar erros históricos que não têm correção, **a solução seria revolucionar o estudo básico, de modo que todos tivessem condições para adentrar no nível superior de ensino.** Sujeito 4M.

[...] Ao estipularmos cotas acabamos por promover não uma integração racial, mas sim uma segregação racial. [...]. **A igualdade almejada será**

²³⁴ Ibid., p. 65.

conquistada por políticas que estabeleçam investimentos em educação. Sujeito 49N.

[...] não adianta o Estado criar uma política de cotas em nível superior, se não disponibiliza acesso a todos nos níveis fundamental e médio. A política das cotas é mero paliativo, não resolve um problema estrutural da educação, no que concerne o acesso a esta. Sujeito 75N.

Notamos nas falas dos acadêmicos a afirmação de que seria necessário, para o estabelecimento de uma igualdade social, o desenvolvimento de políticas que revolucionassem o ensino público no país. Somente assim, os desiguais poderiam ser contemplados dentro de suas desigualdades.

Outro aspecto apontado pelos respondentes de maneira global diz respeito à diferença de classes no Brasil, e não especificamente no caso dos afro-descendentes. De acordo com as respostas verificamos que o senso comum defendido pelos acadêmicos está ancorado no fato de que as cotas, para serem legítimas, devem favorecer aqueles socialmente desfavorecidos, ou seja, oriundos do ensino público brasileiro. Da mesma maneira, complementam sua justificativa no fato de que o sistema de cotas, à maneira que se apresenta, poderia ser aceito se fosse destinado aos estudantes oriundos do ensino público, independente de sua cor.

Senão, vejamos algumas respostas de relevância para este tema:

Não deveriam levar em consideração negro ou branco, todos são pessoas. Teriam, então que considerar, por exemplo, nordestinos que levam uma vida diferenciada por causa da seca? Estudantes em defasagem quanto à faixa etária por não terem oportunidade de frequentar a escola? Idosos? Ailéuticos? Gays? Gestantes? Órfãos? [...]. Sujeito 2M.

[...] Hoje todos têm direito à educação. Acho sim que deveria existir uma política de cotas, mas não apenas para negros, mas para todos que venham de um ensino público. Sujeito 76N.

[...] A política de cotas pretende reduzir de forma imediata o desemprego e a falta de conhecimento técnico que afeta a população. No entanto, não são só os negros que sofrem com este problema. Sujeito 79N.

Ao analisarmos tais discursos observamos que o eixo central da discussão gira em torno da igualdade para todos, sem distinção, desde que exista um ambiente propício para a equidade. Alguns autores, como Ahyas Siss, defendem que a maneira mais efetiva de redução das desigualdades sociais, seria com a revolução geral do ensino, iniciando-se pela educação básica. A implementação de cotas raciais tendem a promover a igualdade almejada por muitos a apenas uma pequena parcela de indivíduos, sem sequer promover alteração em inúmeros outros problemas sociais. Assim, a política de cotas, muito embora afirmativa, caracteriza um processo discriminatório aos não afro-descendentes.²³⁵

Compreendemos a importância das cotas sociais nos estabelecimentos de ensino superior, porém, podemos verificar que este sistema não atende diretamente a população negra, pois, mesmo entre os pobres, assistiríamos a uma maior inclusão de brancos nas instituições de ensino superior.

Com grande propriedade podemos citar a lição de Bandeira de Mello no tocante ao quesito discriminação:

As discriminações são recebidas como compatíveis com a cláusula igualitária apenas e tão-somente quando existe um vínculo de correlação lógica entre a peculiaridade diferencial acolhida por residente no objeto, e a desigualdade de tratamento em função dela conferida, desde que tal correlação não seja incompatível com interesses prestigiados na Constituição.²³⁶

Podemos inferir, que dessa maneira aparecem, duas espécies de discriminação, sendo, uma positiva e outra negativa. A discriminação positiva objetiva a equiparação de indivíduos ou grupos, vítimas de algum tipo de

²³⁵ SISS, A. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

²³⁶ MELLO, C. A. B. *Conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. 3ª ed. São Paulo: Malheiros. 2004, p. 17.

discriminação negativa, buscando promover a igualdade material. A discriminação negativa objetiva a segregação, por meio da restrição ou anulação de liberdades constitucionais em qualquer área da vida pública.

Portanto, observamos nos discursos referentes à qualidade do ensino e na promoção de políticas que equiparem socialmente os indivíduos independente de raça, os preceitos do senso comum, característica das representações sociais. Ao evocarmos a teoria das representações sociais para analisar as representações de justiça presentes na visão dos acadêmicos sobre a política de cotas raciais, cabe ressaltar que estas representações são fundamentadas nos conhecimentos adquiridos pelos indivíduos por meio de suas relações sociais, ou seja, com outras pessoas.

Nesse sentido, de acordo com Moscovici, se conseguirmos identificar as representações sociais de determinado grupo, podemos desvelar a sua identidade, devido ao fato de que o senso comum é um indicador claro do que as pessoas desse grupo pensam sobre determinado objeto, pessoa ou fato.²³⁷

Ao analisarmos o discurso pertencente ao senso comum dos participantes deste estudo, encontramos as duas funções básicas das representações sociais, conforme Moscovici: “em primeiro lugar, elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram”²³⁸, ou seja, à essas representações damos forma definitiva; e “em segundo lugar, representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível.”²³⁹ Em outras palavras, tradicionalmente, o que deve ser pensado já se encontra previamente definido.

²³⁷ MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

²³⁸ Ibid., p. 34.

²³⁹ Ibid., p. 34.

Em nosso trabalho, trazer a teoria das representações sociais a esta categoria de análise, diz respeito a avaliar as circunstâncias que se apresentam, de acordo com visão construída através de interações humanas. Moscovici explica que todas as interações humanas, surgidas entre grupos ou entre pessoas, pressupõem representações”.²⁴⁰

Nesse sentido, as representações não são criadas isoladamente, por um indivíduo apenas, porém, quando criadas interagem, dando origem a representações novas. Uma vez nascidas, se precipitam, interagem, circulam, dando origem a novas representações, enquanto representações mais antigas deixam de existir, no conceito de Moscovici.

No que concernem as representações de justiça dos participantes da pesquisa, as representações sociais acerca da política de cotas aparecem como objetos materiais, dada a objetividade com que são tratadas. Para Moscovici tais representações podem aparecer quase como objetos materiais, resultado de ações e comunicações.²⁴¹

Na concepção dos acadêmicos, a criação do sistema de cotas como políticas afirmativas de combate à desigualdade histórica, bem como à discriminação racial com o fito de assegurar, com efetividade, o princípio constitucional da igualdade material, caracteriza-se inconstitucional.

Mesmo que sejam políticas salutaras e louváveis e desenvolvidas através de intensos estudos técnico-científicos acabaram por criar, sob o ponto de vista dos respondentes, um tipo de discriminação invertida. Em diversas respostas verificamos, por meio do discurso dos acadêmicos, que o fato de o indivíduo

²⁴⁰ Ibid., p. 40.

²⁴¹ MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

pertencer a classe de negros, pode usufruir de benefícios que não contemplam as outras raças.

Assim sendo, as representações de justiça que perpassam os bacharéis de direito do 5º ano, sujeitos desta pesquisa, quanto à questão de cotas para o Ensino Superior, têm quase que unanimidade e reconhecimento na política afirmativa de cotas sociais e não somente raciais. Então, entendemos que, quando se fala em cotas sociais, normalmente está se referindo à reserva de vagas para alunos oriundos de escola pública, ou alunos de baixa renda. Ou ainda os dois. Isso é tão social, quanto à questão econômica e a questão racial.

Remetemo-nos às concepções de justiça defendidas por Chaïm Perelman, e a uma, dentre as seis, de suas chamadas correntes da justiça concreta, quando diz que, “a cada qual, segundo as suas necessidades”²⁴².

O autor extrai como elemento comum a todas as concepções, a igualdade, que possibilita a apreciação de valores aleatoriamente. Como resultado, Perelman estabelece, como regra de justiça, a igualdade formal, pois, segundo o autor, ser justo significa tratar igualmente os indivíduos iguais sob determinado ponto de vista, possuidores de uma mesma característica, sendo essa, a única que deve ser levada em consideração na administração da justiça. O autor ainda define esta característica como sendo a essencial.

Na concepção de justiça dos participantes esta se faz, quando o critério de estabelecimento de cotas levar em conta as condições excludentes socioeconômicas, as condições precárias de sobrevivência e a falta de qualidade do

²⁴² PERELMAN, Chaïm. *Ética e Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 9.

ensino básico. Ou seja, é preciso existir cotas para os pobres, independentemente da raça a qual pertença o indivíduo.

Sendo assim, segundo Perelman, a justiça formal caracteriza-se como um princípio de ação sob o qual os indivíduos de uma mesma classe têm de receber um tratamento igual. Assim sendo, este princípio se encontra em estado latente em todas as concepções de justiça concreta.²⁴³

A nossa sociedade é repleta de contradições econômicas e raciais. Ou seja, são notórias as desigualdades econômicas, bem como as raciais. Os princípios constitucionais que versam sobre o tratamento igual dos indivíduos, tais como o princípio da isonomia e o princípio do mérito, não podem ser considerados como justificativa para a hostilização da lei que determinou o estabelecimento de cotas raciais.

Com vistas ao alcance da igualdade material, através das políticas denominadas ações afirmativas, encontram-se sendo cumpridas as reivindicações de outros preceitos, igualmente inseridos na Constituição Federal, cuja efetividade necessita de maior intensidade. Dentre tais princípios, os mais importantes e que se configuram como sustentáculos de um Estado Democrático, a dignidade da pessoa humana e a cidadania.

Após esta análise, que finaliza as discussões do presente trabalho, consideramos pertinente apresentar o seguinte quadro sinóptico com os resultados de pesquisa, a fim de facilitar a visualização do todo e o cruzamento de determinadas informações.

²⁴³ Ibid., p. 19.

Categorias	Total de respondentes	Subcategoria 1	Subcategoria 2	Subcategoria 3	Subcategoria 4
Sentido histórico sobre discriminação racial	86 respondentes	18 acadêmicos respondem a questão numa compreensão apenas rudimentar da História.	10 acadêmicos delimitam a discriminação racial a determinadas regiões do país.	57 acadêmicos percebem reflexos da discriminação racial no tempo presente.	1 acadêmico desconsidera a discriminação racial no Brasil.
Decisão judicial: a questão das cotas raciais e aspectos histórico e social do negro no Brasil	83 respondentes	52 acadêmicos se posicionam na defensiva de aspectos estritamente formais da lei.	13 acadêmicos se posicionam contrários ao sistema de cotas raciais, porém, não fundamentam juridicamente a questão.	18 acadêmicos se posicionam na defensiva do sistema de cotas raciais.	
Visão dos participantes sobre o princípio da isonomia	84 respondentes	65 acadêmicos analisam o sistema de cotas raciais sob o viés da isonomia formal.	19 acadêmicos analisam o sistema de cotas raciais sob o viés da isonomia material.		
Cotas raciais: racismo?	83 respondentes	64 acadêmicos consideram o sistema de cotas raciais racista.	16 acadêmicos consideram o sistema de cotas raciais como processo de atenuação do racismo.	3 acadêmicos não assumem um posicionamento.	
As cotas raciais e o princípio do mérito	76 respondentes	61 acadêmicos consideram o sistema de cotas raciais como violação do princípio do mérito.	15 acadêmicos consideram o sistema de cotas raciais como efetivação do princípio do mérito.		

QUADRO 1 – Resultados de pesquisa
Predominância de representação formal de justiça no que se refere à análise do sistema de cotas raciais para ingresso ao Ensino Superior.

Por fim, passemos a tecer as considerações finais referentes ao estudo, ao alcance de seus objetivos e a resolução de sua problemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do bacharel em Direito é um tema mitificado nas faculdades de Direito. Questões como o despreparo sócio-político do bacharel em Direito tem perpassado paulatinamente o ambiente acadêmico. Porém, tal problemática não é facilmente respondida e superada.

Precisamos nos lembrar, antes de emitirmos juízos sobre o assunto, que tal situação é um reflexo da forma de ensino vigente nestes cento e setenta e sete anos de ensino jurídico brasileiro. Daí a necessidade de refletirmos, brevemente, no capítulo 1 deste estudo, sobre a trajetória histórica do ensino jurídico no Brasil. E, salientarmos que repensar a formação do bacharel em Direito é, antes de tudo, vê-la como um processo integrante das searas acadêmica, social e política.

Defendemos o papel do bacharel em Direito como um articulador entre as leis impostas pelo Estado e os condicionantes que lhes dão existência, tais como aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos e ideológicos. As normas jurídicas precisam ser experimentadas e avaliadas em conformidade com os resultados que produzam no meio social.

Contudo, o que tem ocorrido, na maioria dos cursos de Direito, é um processo inverso do acima descrito. Os acadêmicos, em sua maioria, têm compreendido o Direito simplesmente pela temática da validade técnico-científica do saber jurídico e, em virtude disso, ignorado aspectos ético-valorativos, históricos e sociais que perpassam o fenômeno jurídico como um todo.

Em contrapartida a esta situação, imaginamos um sujeito do direito capacitado para extrair da lei, por meio da argumentação, tudo que for capaz de aperfeiçoar o exercício dos direitos humanos, respeitar a dignidade humana e concretizar a justiça enquanto equidade. E, para que isso se concretize, uma das possibilidades, a nosso ver, que se abre ao bacharel é a utilização da “hermenêutica

das aspirações sociais” – processo abordado no primeiro capítulo deste estudo. Dentro do paradigma da “hermenêutica das aspirações sociais”, o bacharel precisa perceber que aquilo que o homem tem direito está, necessariamente, vinculado à situação em que o mesmo se encontra. Daí a justificativa para a existência de políticas compensatórias que visam extirpar ou amenizar situações de desigualdade social; tomemos a título de ilustração o sistema de cotas raciais para ingresso à universidade.

Chegamos, então, ao foco da nossa pesquisa – a análise das representações de justiça presentes nos discursos dos alunos do 5º ano de Direito da Universidade Estadual de Ponta Grossa, quando estimulados a se posicionarem diante de questões que indagam o sistema de cotas raciais para ingresso à universidade. E, ao analisarmos o posicionamento dos alunos, no percurso da pesquisa, abriu-se a possibilidade para realizarmos uma breve reflexão sobre as características das narrativas históricas presentes nos discursos dos acadêmicos do curso, tendo em vista a constituição de suas consciências históricas.

Para análise das concepções de justiça nos “apropriamos” da visão de alguns importantes estudiosos do tema; tais como Hans Kelsen, Chaïm Perelman, John Rawls e Agnes Heller. E, utilizamos, também, como marco teórico-metodológico, a teoria das representações sociais e a teoria da consciência histórica, pois, nos auxiliaram na análise do instrumento de pesquisa utilizado, e, na configuração de uma pesquisa de viés qualitativo e descritivo.

Em virtude disso, temos como objetivo perceber se o sistema de cotas raciais oportuniza, aos acadêmicos de Direito, uma representação de justiça fundamentada apenas em aspectos estritamente formais da lei, ou, uma representação de justiça

em que se preponderam, além dos aspectos formais da lei, aspectos históricos e sociais do negro no Brasil. Passemos, então, às considerações sobre os resultados de pesquisa.

Em se tratando da primeira questão do instrumento metodológico, quando questionamos a existência de discriminação racial no Brasil e, quando solicitamos que a justificassem com fundamentos históricos, percebemos a possibilidade de análise da competência narrativa dos alunos em termos históricos.

A maioria dos respondentes, 57 acadêmicos, dentre 86 respondentes, demonstra-se apta para olhar para o passado, resgatar sua qualidade temporal e diferenciá-lo do presente e do futuro. Esses acadêmicos atribuem sentido coerente às relações temporais no que diz respeito à situação do negro no Brasil e se mostram capazes de atribuir a situação racial do negro no Brasil a alguns condicionantes do passado. É neste sentido que se demonstram aptos para entender as especificidades do passado, diante de sua própria dimensão, profundidade e extensão, e, interpretá-lo e narrá-lo de maneiras diversas. Dentro deste grupo de alunos, existem alguns, um pouco mais ousados, a nosso ver, que atribuem significado ao sentido da história do negro no Brasil, com fortes toques pessoais, demonstrando uma capacidade, até mesmo, de “filosofar a própria História”, e que, na perspectiva de Rüsen, esta situação se configura numa competência narrativa de interpretação dos fatos históricos.

O que percebemos, na maioria das vezes, em se tratando de formação de competência narrativa, é que os alunos tendem a imaginar o tempo como uma continuidade infinita do presente. Com isso, a consciência histórica do sujeito acaba aparelhada com noção mínima da historicidade do próprio tempo. Embora não seja

possível imaginar na prática um tipo-ideal de uma consciência de história desprovida completamente da consideração efetiva do passado (porque o conhecimento do passado é inevitável), pode-se constatar na atualidade um comportamento cujas ações desenvolvem-se como se não houvesse passado ou futuro; ou como se eles fossem negligenciáveis. É em contrapartida com este contexto que se posiciona o acadêmico de Direito, pois, ao argumentar sobre a existência de discriminação racial no Brasil, ele busca subsídios no passado escravocrata do negro no país.

Dessa forma, podemos afirmar que a maioria dos respondentes consegue apresentar o passado em forma de seqüência processual, considerando as mudanças decisivas para a significação e sentido da realidade.

Estas são as considerações que pensamos pertinentes à análise da primeira questão. Passemos então para as considerações sobre as questões 02 e 03.

Devido ao fato de abrimos a possibilidade para que os acadêmicos se posicionassem diante de uma questão sobre cotas raciais, perguntamos aos acadêmicos, na questão 02, se caso eles fossem o juiz a decidir o caso descrito pelo agravo de instrumento (em anexo), eles defeririam ou indefeririam a liminar, e, caso assim o fizessem, com base em quais fundamentos. E, na questão 03, se um juiz, ao decidir um caso sobre cotas raciais deve levar em consideração aspectos histórico e social do negro no Brasil. Por fim, solicitamos a justificativa da resposta.

Neste sentido, pudemos auferir que 52 acadêmicos, dentre 83 respondentes, se posicionam na defensiva de aspectos estritamente formais da lei, pois, permanecem adstritos àquilo que estabelece a letra da lei. Eles vêem o direito como algo “voltado apenas para si mesmo, alheio a tudo e **incapaz de interagir com**

aquilo que se passa em seu entorno²⁴⁴. Os acadêmicos ingressam, dessa forma, num processo de verdadeira alienação, o qual tem se repercutido na indiferença com a sociedade, no ensejo de um direito despreocupado com a dignidade humana e numa “justiça” que se restringe ao ordenamento legal. Isso nos preocupa pelo fato de demonstrar a nós, educadores e pesquisadores em Educação, um despreparo sócio-político do bacharel em Direito.

Pensamos que quando o jurista ignora a função ético-social do Direito, passa a proferir decisões que não coadunam com os princípios de justiça enquanto equidade (justiça social), promovendo, em virtude disso, certas exclusões sociais.

Um dos motivos que tem levado os acadêmicos de Direito a se posicionarem, quando confrontados com determinadas questões, na defensiva de aspectos estritamente formais da lei, é a existência, na maioria dos cursos, de um processo tecnicista de ensino do Direito, em que se configura uma estrutura monológica, unidimensional e fragmentada da realidade, o qual é capaz, por si só, de gerar um indivíduo acrítico, oprimido, explorado, hipossuficiente cultural e trabalhador. Neste sentido, pudemos perceber, dentro do contexto histórico abordado pelo capítulo 1, e, ainda, podemos perceber atualmente, que o acadêmico de Direito continua vendo o ensino jurídico como condição para a aquisição de um diploma que, hipoteticamente, lhe trará diversas vantagens.

Em virtude dessa situação, consideramos pertinente que o ensino, nos cursos de Direito, apresente, como pano de fundo, a potencialização do diálogo, da crítica e da emancipação, tendo em vista uma contra-argumentação a um processo de ensino exegético, dogmático e legalista.

²⁴⁴ ARRUDA JÚNIOR, E. L. de; GONÇALVES, M. F. *Fundamentação ética e hermenêutica: alternativas para o direito*. Florianópolis: CÉSUSC, 2002, p. 74. O grifo é nosso.

A nosso ver, enquanto não houver a transformação do processo, o produto final continuará sendo a formação de um acadêmico alheio ao aperfeiçoamento do exercício dos direitos humanos, alheio ao respeito da dignidade humana e alheio à concretização da justiça social. Entendemos a justiça social como possibilidade de concretização de uma justiça envolta por critérios de equidade social, significando aquilo que o homem tem direito de acordo com a situação em que se encontra o mesmo. A equidade busca valorizar princípios que pessoas livres e iguais aceitariam em condições de igualdade. Em virtude disso, os fatos devem ser analisados casuisticamente, para além do que determina a lei, pois, se pensarmos apenas no ordenamento jurídico imposto pelo Estado estaremos correndo o risco de emitir um juízo superficial em torno do Direito. Vale ressaltar que, o que almejamos não é o abandono da dogmática normativa, pelos bacharéis em Direito, e sim o abandono do excesso no formalismo positivista empregado na aplicação do direito, visto que, o positivismo torna o Direito desconexo da realidade histórico-social; pela qual se encontra envolto.

Ainda dentro deste contexto, passemos a tecer nossas considerações sobre a questão 04 do IM01, quando questionamos, aos acadêmicos, se o sistema de cotas raciais, na opinião dos mesmos, viola o princípio da isonomia, previsto pela CF/88. Ao analisar as respostas consideremos que 65 acadêmicos, dentre 84 acadêmicos, não identifica no princípio da isonomia o seu aspecto material, justificando-se certa igualdade de proporções na disputa por um lugar na Faculdade. Esta maioria entende que, ao tratar os negros de maneira diferenciada, o sistema de cotas tende a ferir o princípio de que todos são iguais perante a lei, ou seja, o princípio da isonomia em seu aspecto formal. Isso nos possibilita algumas considerações...

Em primeiro lugar, consideremos que, ao se analisar o princípio da isonomia sob o viés da igualdade formal, os acadêmicos, em sua maioria, estão a desconsiderar outros princípios constitucionais subsidiários do princípio da igualdade material – princípios estes que conferem existência ao princípio da igualdade, tais como o da erradicação da pobreza e da marginalização; o princípio da construção de uma sociedade livre, solidária e justa; o da redução das desigualdades sociais e o princípio da promoção do bem de todos, independentemente de origem, raça, sexo, cor e idade.

Em segundo lugar, pudemos observar também no discurso de tais participantes do estudo que a política de cotas, embora afirmativa, carrega em seu contexto um paradoxo aparente. Pois, no fato de incluir indivíduos de certo grupo, acaba por excluir indivíduos de outro. No entendimento dessa parcela, o fator que gera tal exclusão, a raça, fere o princípio constitucional de isonomia.

Porém, segundo nosso entendimento, o objetivo da lei, seja ela qual for, é auferir em seu comando todos os indivíduos, sempre atenta a diferenças de situação econômica, de sexo, de raça, de posição jurídica, de direito anterior; quase sempre a lei distingue os fatos conforme as circunstâncias em que se produzem, ou conforme a repercussão que as circunstâncias têm no interesse geral. E, é neste sentido que imaginamos o sistema de cotas raciais amparado pelo princípio da isonomia material.

Enfim, podemos concluir que a maioria dos acadêmicos inquiridos afirma que a política de cotas viola o princípio da isonomia, com base em aspectos estritamente formais da lei, ou seja, analisam com tecnicismo a questão da igualdade social.

Porém, entendemos conveniente ressaltar, antes de prosseguirmos nas considerações das próximas questões, que a própria Constituição da República, através de seus princípios, em diversas vezes preconiza a afirmação de aspectos discriminatórios. Dessa maneira ocorre o que podemos denominar de igualdade pela diferenciação. Com efeito, a nosso ver, é necessariamente nesta seara que encontramos terreno fecundo na Constituição Federal para contemplarmos o constitucionalismo social com a implantação no princípio da igualdade, de desequilibrar para igualar. Nesse sentido, a política de cotas raciais para acesso ao Ensino Superior, estaria de certa forma, implícita ou explicitamente inserida na Constituição.

Passemos às considerações sobre o questionamento 05. O questionamento 05 do IM1 buscou suscitar aos respondentes se as políticas de cotas raciais é racista, e suas respectivas justificativas. Cabe ressaltar que, apesar da controvérsia gerada em torno da política de cotas raciais, de sua validade legal e das diversas correntes que buscam ancorar justificção desta política afirmativa, observamos que 64 acadêmicos, dentre 83 respondentes, consideram “racista” a política de cotas.

No caso das respostas a esta questão, verificamos que os respondentes que afirmaram ser a política de cotas “racista”, se enquadram no princípio, denominado por Moscovici, de “focalização ou engajamento”, através do qual determinado assunto incide conforme o interesse, por defesa de pontos de vista do grupo ou do indivíduo perante outros grupos.

Na análise de tal questão, percebemos que a maior parte dos respondentes ancora o sistema de cotas raciais no racismo. Em virtude disso, consideramos pertinente a utilização do critério de saturação de Muchielli, quando afirma que a

saturação pode ocorrer na pesquisa qualitativa em determinado momento, quando os dados deixam de ser inéditos, caracterizando uma similitude nos resultados.

Nesse sentido, as respostas que caracterizaram “racista” a questão das cotas raciais, após várias leituras realizadas foram reincidentes na maioria absoluta dos casos, mesmo que apontando justificativas variáveis.

Discordamos do posicionamento assumido por este grupo de acadêmicos, pois, sabemos que a desigualdade racial no Brasil tem fortes raízes históricas e que, esse racismo se prolonga até os dias atuais. Estudos, desenvolvidos por organismos estatais, demonstram que negros têm contado com menos escolaridade, salários mais baixos, menos acesso à saúde, piores condições de moradia, quando contrastados com brancos e asiáticos. Ou seja, o negro está a mínguas de medidas que o insira na democracia. Há a necessidade de políticas sociais que compensem os prejudicados no passado, ou que herdaram situações desvantajosas.

Foi a constatação dessa exclusão social que originou uma política pública específica para ingresso à universidade – o sistema de cotas para negros, com o objetivo único de minimizar a situação de desigualdade originada pela história do país. Até mesmo pelo motivo da demonstração clara de que a ascensão social e econômica no país passa necessariamente pelo acesso ao ensino superior, sendo que, a educação é o que mais explica as diferenças de renda e oportunidades de vida. A política de cotas, a nosso ver, ainda que considerada, por alguns, imperfeita e, no caso deste estudo – racista, se justifica, pois, está a corrigir um mal maior.

Assim sendo, levando-se em conta o discurso liberal presente na maioria das respostas dos participantes da pesquisa a este questionamento, verificamos que 64 acadêmicos somente conseguem contemplar a igualdade jurídico-formal, presente

na lei, e desprezam o papel afirmativo e positivo do Estado na ação contra o desequilíbrio social, situação esta abordada pelos dois parágrafos anteriores.

Após tecermos breves considerações sobre a categoria “Cotas raciais: racismo?”, passemos a auferir considerações sobre os resultados envoltos na questão 06, a qual se refere ao princípio do mérito, apregoadado pelo artigo 208, V da CF/88. Perguntamos, aos respondentes, se as cotas raciais violam tal princípio e pedimos para que justifiquem suas respostas.

Ao analisarmos as respostas dos participantes chegamos à conclusão de que 61 acadêmicos, dentre 76 respondentes, aceitam as cotas raciais como forma de violação do princípio do mérito, de acordo com o que preconiza o art. 208, inciso V da Constituição Federal.

Em virtude deste resultado de pesquisa, podemos afirmar que tais acadêmicos não conseguem identificar o discurso neoliberal que perpassa o artigo quando o mesmo estabelece como critério de ingresso à universidade “a capacidade de cada um”. Esse grupo de alunos vê a capacidade como uma característica inata do ser humano, a qual se configura num processo independente de condicionantes externos, tais como as condições sociais e históricas do indivíduo que, no caso deste estudo, se limita na pessoa do negro. É, a nosso ver, um discurso lacunar – que apresenta meias verdades – muito presente na concepção neoliberal de indivíduo e de sociedade, há, neste contexto, a inversão da realidade; o conformismo; a indiferença com as desigualdades sociais e o ocultamento das diferenças entre os indivíduos.

O discurso do mérito, presente no artigo 208 da CF/88, coaduna muito com o discurso, que ouvimos por aí, de que o pobre não melhora suas condições de vida

por falta de capacidade. Será que lhe falta capacidade ou oportunidade? É uma pergunta a se fazer... Podemos afirmar, com toda convicção, que o discurso do mérito, presente no artigo 208 da CF/88, se analisado isoladamente e com base em aspectos estritamente formais da lei, se configura num discurso neoliberal.

Portanto, fica nítido o caráter tecnicista da análise realizada por esse grupo de respondentes, quando afirmam que apenas a capacidade de cada pessoa, como preconiza o supracitado artigo, possibilita o seu acesso aos níveis mais elevados do ensino e, conseqüentemente, da sociedade.

Com a análise global sobre as representações de justiça no discurso dos acadêmicos de 5º ano de Direito, verificamos que o senso comum defendido pelos acadêmicos está ancorado no fato de que as cotas, para serem legítimas, devem favorecer aqueles socialmente desfavorecidos, ou seja, oriundos do ensino público brasileiro. Da mesma maneira, complementam sua justificativa no fato de que o sistema de cotas, à maneira que se apresenta, poderia ser aceito se fosse destinado aos estudantes oriundos do ensino público, independente de sua cor.

Em virtude disso, consideramos pertinente a menção às concepções de justiça defendidas por Chaïm Perelman, e a uma, dentre as seis, de suas chamadas correntes da justiça concreta, quando diz que, “a cada qual, segundo as suas necessidades”. Na concepção de justiça dos participantes esta se faz, quando o critério de estabelecimento de cotas levar em conta as condições excludentes socioeconômicas, as condições precárias de sobrevivência e a falta de qualidade do ensino básico. Ou seja, é preciso existir cotas para os pobres, independentemente da raça a qual pertença o indivíduo.

Após tecermos estas breves considerações sobre as respostas emitidas pelos acadêmicos do 5º ano de Direito, podemos concluir que o perfil técnico de ensino ainda tem prevalecido na formação do bacharel, o que tem provocado um esvaziamento valorativo na análise da lei.

Reafirmamos, nesse sentido, nossa posição em acreditar que conseguiremos melhores resultados no estabelecimento da justiça, através da interpretação da lei na qualidade de processo, a lei é dinâmica, está envolta por um contexto de controvérsias e divergências, traz subjacente uma série de compromissos, interesses e alternativas que contestam sua condição de objetividade e neutralidade. É este compromisso que, a nosso ver, deveria ser assumido pelos cursos de Direito do país na formação de seus bacharéis.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. F. A. O liberalismo sob as arcadas: o confronto entre a academia formal e a academia real. In: ADORNO, S. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ADORNO, S. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALBUQUERQUE, A. A. U. do L. *A reforma do ensino jurídico e o papel da OAB. A priori*. Disponível em: http://www.apriori.com.br/artigos/reforma_ensino_juridico.shtml. Acesso em: 27 jun. 2008.

ARRUDA JÚNIOR, E. L. de; GONÇALVES, M. F. *Fundamentação ética e hermenêutica: alternativas para o direito*. Florianópolis: CESUSC, 2002.

AZEVEDO, P. F. de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Fabris, 1989.

BASTOS, A. W. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BITTAR, E. C. B. *Direito e ensino jurídico*. Legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001.

BOBBIO, N. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito*. São Paulo: Ícone, 1995.

BRASIL. *Constituição (1937)*: promulgada em 10 de novembro de 1937.

_____. *Constituição (1946)*: promulgada em 18 de setembro de 1946.

_____. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. *Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889*. Instaura, provisoriamente, a República Federativa.

_____. *Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892*. Dispõe sobre a publicação de periódicos no ensino superior.

_____. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Dispõe sobre o sistema nacional de educação.

_____. *Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931*. Dispõe sobre o sistema nacional de educação.

_____. *Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Dispõe sobre o sistema nacional de educação.

_____. *Lei 4.215, de 27 de abril de 1963*. Dispõe sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil e regula o exercício da advocacia.

_____. *Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

_____. *Lei 9.394 (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: promulgada em de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

_____. *Portaria nº 1886/94 de 30 de dezembro de 1994* do MEC.

_____. *Resolução nº 03/72 de 25 de fevereiro de 1972* do Conselho Federal de Educação.

_____. *Resolução nº 09/04 de 29 de setembro de 2004* do Conselho Federal de Educação.

CÉSAR, R. C. L. *Questões jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade brasileira*: um estudo comparado entre a UERJ, a UNB e a UNEB. Rio de Janeiro: LPP/PPCOR, 2004.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COMPARATO, F. K. *Direito público: estudos e pareceres*. São Paulo: Saraiva, 1996.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *OAB. Ensino jurídico. Parâmetros para a elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993.

CORTIANO JUNIOR, E. *O discurso jurídico da propriedade e suas rupturas*. Uma análise do ensino do direito de propriedade. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

CUNHA, J. R. F. *Direito e estética: fundamentos para um direito humanístico*. Porto Alegre: S. Fabris, 1998.

DANTAS, F. C. S. T. *Igualdade perante a lei e due process of law: contribuição ao estudo da limitação constitucional do Poder Legislativo*. *Revista Forense*, v. 116, p. 357-367, Rio de Janeiro, 1948.

DANTAS, S. T. Renovação do direito. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Encontros da Unb. Ensino jurídico*. Brasília: Unb, 1978 – 1979.

FERRAZ JÚNIOR, T. S. O ensino jurídico. *Encontros da UNB: ensino jurídico*, Brasília, p. 67-72, 1978-1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*. v. 2, mar./abr. São Paulo, 1995.

HELLER, Agnes. *Além da justiça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998

HERKENHOFF, J. B. Ensino jurídico e direito alternativo: reflexões para um debate. In: CARVALHO, A. B. (Dir.). *Revista de Direito Alternativo*, n. 2, São Paulo, Editora Acadêmica, 1993.

IHERING, R. V. *A luta pelo direito*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

JODELET, D. *Les représentations sociales: phénomènes, concept et theorie*. In: MOSCOVICI, S. *Psychologie Social*. Paris: Press Universitaire de France, 1984.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

KELSEN, H. *O que é justiça?: a justiça, o direito e a política no espelho da ciência*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

KELSEN, H. *Teoria pura do direito*. Tradução de João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KRUPPA, S. M. P. *Sociologia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

KUSNICK, M. R. *A filosofia cotidiana da história: uma contribuição para a didática da história*. 2008, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

LACERDA, M. T. *Representações sociais da homossexualidade*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal da Paraíba, Alagoas, 2001.

LYRA FILHO, R. Para uma visão dialética do direito. In: SOUTO, C.; FALCÃO, J. *Sociologia e direito: textos básicos para a disciplina de sociologia de direito*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

LOPES, J. R. L. de. Função social do ensino da ciência do direito. In: *Revista de informação legislativa*, n. 72, 1980.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MAXIMILIANO, C. *Hermenêutica e aplicação do direito*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1990.

MARTINEZ, S. R. *Manual de educação jurídica*. Curitiba: Juruá, 2008.

MELLO, C. A. B. *Conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. 3ª ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

MINAYO, M. C. *O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica*. São Paulo: Cortez, 1995.

MORAES, A. de. *Direito constitucional*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOURA, C. *História do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUCHIELLI, A. *Les méthodes qualitatives*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

NOBRE, M. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. *Novos Estudos*. São Paulo: Cebrap, n. 66, 2003.

OLIVEIRA, C. S. dos. *Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa: uma visão holística do conhecimento humano*. São Paulo: LTR, 2000.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, S. L. de. *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

PACIEVITCH, C. *Nem sacerdotes, nem guerrilheiros: professores de história e os processos de consciência histórica na construção de identidades*. 2007, 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

PERELMAN, Chaïm. *Ética e direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2000

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000

REALE, M. *Fundamentos do direito*: introdução de Theophilo Cavalcanti Filho. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1972.

REALE, M. *Lições preliminares de direito*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

ROCHA, C. L. A. *O princípio constitucional da igualdade*. Belo Horizonte: Lê, 1990.

RODRIGUES, H. W. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, H. W. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988.

ROMANELLI, O. de. O. *História da educação no Brasil*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

RÜSEN, J. *O que é consciência histórica - uma abordagem teórica para a evidência empírica*. Texto apresentado no evento "Consciência Histórica Canadense num Contexto Internacional: estruturas teóricas", University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001.

RÜSEN, J. *Razão histórica*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

SÁ, C. P. de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SANTORO, M. Onde você guarda seu racismo? *Democracia viva*, n. 24, p. 1, out./dez. 2004.

SANTOS, B. de. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SICHES, L. R. *Nueva filosofía de La interpretación del derecho*. 2. ed. México: Porrúa, 1973.

SISS, A. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

SOUTO, C.; FALCÃO, J. Ciência empírica e prática de decisões jurídicas: comentário introdutório. In: SOUTO, C.; FALCÃO, J. *Sociologia e direito: textos básicos para a disciplina de sociologia de direito*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

SOUZA JÚNIOR, J. G. de. Movimentos sociais e práticas instituintes de Direito: perspectivas para a pesquisa sócio-jurídica no Brasil. In: *Ensino Jurídico OAB – 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997.

SOUZA FILHO, E. A. Análise de representações sociais. In: SPINK, M. J. (org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

STRECK, L. L. *Hermenêutica jurídica em crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito*. Porto Alegre: Livraria do advogado.

TREMÉA, E. *Ensino jurídico na UFPR: buscando indícios da educação crítica*. 2004, 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2004.

UNGER, R. M. *O direito na sociedade moderna*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

VENÂNCIO FILHO, A. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WEREBE, M. J. G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

WOLKMER, A. C. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. São Paulo: Acadêmica, 1995.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, ARTES E LETRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROF. DR. LUIS FERNANDO CERRI (ORIENTADOR)
ALUNA: VANESSA GNATA TAVARNARO

Instrumento Metodológico de Pesquisa

Curso: Bacharelado em Direito

Série: 5º ano

Acadêmico(a): _____

Leia e analise o seguinte relatório, emitido por meio de Agravo de Instrumento e, logo após, responda as questões abaixo.

Relatório

Trata-se de agravo de instrumento interposto em virtude da decisão interlocutória, proferida pelo Juízo Substituto da 4ª Vara Federal da Subseção de Curitiba, Seção Judiciária do Estado do Paraná. Indeferiu-se o pedido de medida liminar formulado nos autos da ação ordinária proposta por NCMC visando à declaração de inconstitucionalidade da Resolução 37/04 do Conselho Universitário da UFPR (COUN) e, conseqüentemente, a nulidade do ato administrativo que excluiu a autora da lista dos aprovados no vestibular para o curso de Medicina.

Na decisão de fls. 195/203, o Juiz Federal considerou os seguintes fundamentos: a) a fixação de critério de seleção mediante a reserva de vagas não extrapola a autonomia universitária prevista constitucionalmente; b) a política de cotas não viola o princípio da isonomia.

Inconformada com essa decisão, NCMC interpôs o recurso de agravo de instrumento das fls. 02/59.

Resolução 37/04 do Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná:

Art. 1º Disponibilizar, por um período de 10 (dez) anos, 20 (vinte) por cento das vagas dos processos seletivos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), para estudantes afro-descendentes, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta Instituição. Serão considerados afro-descendentes, para os efeitos dessa Resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Debate sobre a questão:

1 Na sua opinião, existe discriminação racial na sociedade brasileira? Justifique seu posicionamento com o que sabe sobre o assunto em termos históricos.

2 Caso você fosse o juiz(a) a decidir o caso acima descrito. Deferiria ou indeferiria a liminar? Com base em qual(is) fundamento(s)?

3 Um juiz, para você, ao decidir um caso sobre cotas raciais deve levar em consideração aspectos histórico e social do negro no Brasil? Justifique sua resposta.

4 Na sua opinião, a política de cotas raciais viola o princípio da isonomia? Justifique.

5 As cotas raciais são racistas? Por quê?

6 As cotas raciais violam o princípio do mérito previsto no artigo 208, inciso V, da Constituição Federal de 1988? Justifique.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

[...]

7 Ao ler a Lei Áurea, você consegue perceber algumas alterações e/ou permanências ocorridas, a partir desta lei, na sociedade brasileira? Descreva-as.

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário.
