

“Dura lex sed lex”: direito, justiça social e pedagogia jurídica¹

“Dura lex sed lex”: derecho, justicia social y pedagogía jurídica

“Dura lex sed lex”: law, social justice and legal pedagogy

Eliada Mayara Alves Krakhecke²

Dulce Mari da Silva Voss³

Maria Cecilia Lorea Leite⁴

Resumo

Este estudo tem como foco de análise as concepções de direito, justiça social e pedagogia jurídica, sob perspectiva teórico-epistemológica pluralista. Efetua-se uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), com o objetivo de enfatizar a necessidade de repensar as bases epistemológicas e pedagógicas presentes no currículo do referido curso. Embora a atual configuração do PPC anuncie a “formação humanística” e o “compromisso social” como princípios fundamentais de formação acadêmica e profissional dos/as bacharéis, argumenta-se que o PPC mantém sua estrutura curricular baseada na concepção tradicional e dogmática do Direito. Cabe às comunidades epistêmicas, responsáveis pela elaboração das bases político-pedagógicas de sustentação do curso, refletir sobre a pedagogia jurídica que sustenta o currículo, delineada a partir das políticas curriculares nacionais, assim como pelas demandas provenientes dos grupos sociais, que reivindicam justiça social. A produção curricular deve refletir uma postura política, social e ética das comunidades epistêmicas, em consonância com os/as demais sujeitos/as da sociedade e segmentos acadêmicos, no enfrentamento dos desafios que contingenciam a formação e o exercício profissional no campo do Direito. Conclui-se que a articulação entre políticas de acesso e produção curricular é essencial para promover um ensino jurídico que considere as desigualdades sociais e econômicas, interseccionadas com fatores culturais, de modo que se entenda que as políticas distributivas e de reconhecimento fortalecem o acesso aos bens sociais e educacionais, favorecendo a construção de uma sociedade com justiça social.

Palavras-Chave: direito; currículo; justiça social; pedagogia jurídica; comunidades epistêmicas.

Resumen

Este estudio tiene como foco de análisis las concepciones de derecho, justicia social y pedagogía jurídica, bajo una perspectiva teórico-epistemológica pluralista. Se realiza un análisis documental del Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de Derecho de la Universidad Federal de Pelotas (UFPEL), con el objetivo de enfatizar la necesidad de repensar las bases epistemológicas y pedagógicas presentes en el currículo de dicho curso. Aunque la actual

¹ Artigo apresentado no X Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e IX Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares, na modalidade online, 2024. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Mestre em Ensino; Doutoranda da Universidade Federal de Pelotas; Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; eliadamayara@hotmail.com

³ Doutora em Educação; Professora da Universidade Federal do Pampa; Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil; dulcevoss@unipampa.edu.br

⁴ Doutora em Educação; Professora da Universidade Federal de Pelotas; Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; mclleite@gmail.com

configuración del PPC anuncia la “formación humanística” y el “compromiso social” como principios fundamentales de la formación académica y profesional de los/las licenciados/as, se argumenta que el PPC mantiene su estructura curricular basada en la concepción tradicional y dogmática del Derecho. Corresponde a las comunidades epistémicas, responsables de la elaboración de las bases político-pedagógicas que sustentan el curso, reflexionar sobre la pedagogía jurídica que sustenta el currículo, delineada a partir de las políticas curriculares nacionales, así como por las demandas provenientes de los grupos sociales que reivindican justicia social. La producción curricular debe reflejar una postura política, social y ética de las comunidades epistémicas, en consonancia con los/las demás sujetos/as de la sociedad y los segmentos académicos, para enfrentar los desafíos que condicionan la formación y el ejercicio profesional en el campo del Derecho. Se concluye que la articulación entre las políticas de acceso y la producción curricular es esencial para promover una enseñanza jurídica que considere las desigualdades sociales y económicas, interseccionadas con factores culturales, de manera que se comprenda que las políticas distributivas y de reconocimiento fortalecen el acceso a los bienes sociales y educativos, favoreciendo la construcción de una sociedad con justicia social.

Palabras-clave: derecho; currículo; justicia social; pedagogía jurídica; comunidades epistémicas.

Abstract

This study focuses on the analysis of the conceptions of law, social justice, and legal pedagogy, under a pluralist theoretical-epistemological perspective. A documentary analysis of the Pedagogical Project of the Law Course (PPC) at the Federal University of Pelotas (UFPel) is carried out, aiming to emphasize the need to rethink the epistemological and pedagogical foundations present in the curriculum of the mentioned course. Although the current configuration of the PPC announces "humanistic education" and "social commitment" as fundamental principles of academic and professional training for graduates, it is argued that the PPC maintains its curricular structure based on the traditional and dogmatic conception of law. It is up to the epistemic communities, responsible for the elaboration of the political-pedagogical foundations that support the course, to reflect on the legal pedagogy that sustains the curriculum, outlined by national curricular policies, as well as by the demands from social groups that demand social justice. The curricular production should reflect a political, social, and ethical stance of the epistemic communities, in alignment with other societal and academic actors, in addressing the challenges that constrain education and professional practice in the field of law. It is concluded that the articulation between access policies and curricular production is essential to promote legal education that considers social and economic inequalities, intersected by cultural factors, so that it is understood that distributive and recognition policies strengthen access to social and educational goods, fostering the construction of a society with social justice.

Keywords: law; curriculum; social justice; legal pedagogy; epistemic communities.

1. Introdução

Ao fazer uso da expressão “*Dura lex sed lex*”, recorrente no discurso jurídico, cuja tradução do latim é: “a lei é dura, mas é a lei”. (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2024), a escrita deste artigo está voltada às concepções de direito, justiça social e pedagogia jurídica, problematizando o caráter tradicional e dogmático do Direito enraizado nos currículos dos cursos de Direito, em virtude da naturalização de uma “verdade incontestável da lei e sua necessária aplicação, doa a quem doer”.

Este estudo surge da pesquisa em desenvolvimento no doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) acerca das relações de gênero e da produção curricular do curso de Direito. Nele, pretende-se discutir a justiça

social como elemento norteador dessa produção curricular, a partir de um recorte de análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do referido curso.

A perspectiva trazida por Corazza (2001, p. 9) ao “conceber um currículo como uma linguagem”, como conjunto de “signos” agenciados nos tempos e espaços em que é construído e pelos “significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes”, tangencia a pesquisa e essa discussão.

Os currículos são constituídos em processos de produção curricular, mediante a atuação de diferentes comunidades epistêmicas, em cada contexto político atravessado por forças que forjam permanências ou transformações na vida social. Portanto, compreende-se que o PPC se constitui enquanto dispositivo político e pedagógico de formação e atuação profissional dos/as bacharéis em Direito, e pode conter em si a produção ou transformação, funcionando por meio de práticas de interpretação e/ou tradução mobilizadas nas disputas pelo controle na atribuição de sentidos ao currículo como texto, o que inclui, concepções sobre a justiça social. Ou seja, o PPC se configura como um discurso da política curricular (LOPES, 2006; 2018; BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016; MAINARDES, 2006, 2018, 2021).

Dessa forma, responsabilidades políticas, sociais e éticas se apresentam aos intelectuais e às comunidades epistêmicas que atuam nas distintas esferas de produção curricular. Esses agentes têm o papel crucial de se engajar na produção das políticas curriculares de forma crítica e reflexiva, questionando os regimes de verdade majoritários e buscando incorporar nos currículos a pluralidade de demandas em jogo. Destaca-se a importância de estudos que entrelacem currículo, educação jurídica e justiça social, entendendo a universidade como um espaço democrático, em que a multiplicidade de vozes se faz ouvir (DIAS, 2014).

Atualmente, a estrutura curricular dos cursos de graduação em Direito no Brasil é regulamentada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), do CNE/CES, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Direito. Essa resolução estabelece os parâmetros para a formação jurídica, orientando as instituições de ensino superior na organização de seus currículos. O artigo 5º foi alterado por duas normativas subsequentes: primeiramente, pelo Parecer CNE/CES nº 757, aprovado em 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), e, posteriormente, pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021 (BRASIL, 2021). Essas alterações reforçaram a necessidade de adequações para garantir que as diretrizes atendam às demandas contemporâneas de formação jurídica.

O artigo 3º da Resolução detalha o perfil do graduando, enfatizando que o curso deve proporcionar uma “sólida formação geral” e “humanística”, além de “capacidade de análise” e “domínio de conceitos e da terminologia jurídica”. Inclui ainda, “capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais”, promovendo uma “postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, **à prestação da justiça** e ao desenvolvimento da cidadania” (BRASIL, 2018, art. 3º, p. 2, grifo nosso).

Todas as proposições elencadas evidenciam uma preocupação com a formação dos/das bacharéis em Direito, para que tenham uma formação adequada à inserção social e ao compromisso com a justiça, no sentido de atender às diferentes demandas da população, em busca de um mundo mais equânime e justo.

Com base nessas prerrogativas, neste trabalho apresenta-se a análise documental do PPC do curso de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), mediada pelos estudos de autores/as que abordam a questão curricular, pedagogia jurídica e justiça social, sob perspectiva teórico-epistemológica pluralista.

2. Justiça Social

É necessário alargar o debate sobre a justiça social e a produção curricular em nosso país, no âmbito dos cursos de Direito. Como afirma Dias (2014), o conceito de justiça social exige o reconhecimento de direitos participativos para grupos distintos, por meio de ações afirmativas, permitindo assim a plena participação de todos na vida social. Em um sentido mais amplo, a justiça social é entendida como “a busca incessante para enfrentar o processo de desigualdade e uma ação constante contra a divisão e demarcação desigualizante”. Essa justiça requer iniciativas institucionais, tanto governamentais quanto não governamentais, que possibilitem a redistribuição e o reconhecimento de direitos, sendo construída em espaços que promovem o livre desenvolvimento da democracia (DIAS, 2014, p. 136).

Ball também explora algumas possibilidades conceituais sobre justiça social, conforme aponta uma entrevista feita por Mainardes e Marcondes (2009). Ao ser questionado sobre como conceitua justiça social, Ball explica que, embora prefira trabalhar com um conceito de poder, reconhece que “a vantagem do conceito de justiça social é que ele é inclusivo, não sendo

específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 308). Ele afirma que o conceito abrange amplamente questões de equidade, oportunidade e justiça, sendo maleável e aplicável a uma variedade de formas de opressão que afetam as pessoas por meio de seu gênero, posição de classe, sexualidade ou habilidades.

Para Ball, um dos textos importantes sobre o conceito de justiça social é o de Nancy Fraser (1997): “Ela faz algumas críticas úteis ao conceito de justiça social [...] Gosto da maneira como Nancy Fraser usa o conceito, enfatizando o que ela chama de ‘políticas de distribuição’ e ‘políticas de reconhecimento’”. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 308).

Para Fraser (1996, p. 6), o conceito de justiça social está associado à dupla dimensão entre redistribuição e reconhecimento. A autora afirma que: “As definições propostas aqui, em contraste, levam em consideração essas correntes ao tratar a redistribuição e o reconhecimento como dimensões de justiça que podem atravessar todos os movimentos sociais”. (FRASER, 1996, tradução nossa). Argumenta ainda, que propor uma escolha entre as políticas de redistribuição e as políticas de reconhecimento é postular uma falsa antítese.

Fraser (2002), ao discutir a justiça no contexto da globalização, alerta para a necessidade de ampliar a compreensão desse conceito. A autora argumenta que, embora a distribuição justa de recursos seja fundamental para a justiça social, é igualmente essencial o reconhecimento das diferenças culturais e humanas, de modo a garantir uma participação social plena, na qual os cidadãos se sintam verdadeiramente parte da totalidade social. A autora adverte sobre o risco de que o foco exclusivo nas lutas por reconhecimento possa obscurecer ou enfraquecer as demandas por redistribuição econômica, especialmente no contexto do neoliberalismo ascendente: “Em vez de chegarmos a um paradigma mais amplo e rico [...] estaremos a trocar um paradigma truncado por outro: um economicismo truncado por um culturalismo igualmente truncado”. (FRASER, 2002, p. 9).

Dessa forma, a autora propõe uma concepção bifocal da justiça, que integra tanto a redistribuição quanto o reconhecimento, ressaltando que cada uma dessas dimensões é insuficiente por si só, mas, em conjunto, oferecem uma compreensão completa da justiça social. Assim, segundo a autora, a abordagem requer que:

[...] se olhe para a justiça de modo bifocal, usando duas lentes diferentes simultaneamente. Vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de distribuição justa; vista pela outra, é uma questão de reconhecimento recíproco. Cada uma das lentes foca um aspecto importante da justiça social, mas nenhuma por si só basta. A compreensão plena só se torna possível quando se sobrepõem as duas lentes. Quando

tal acontece, a justiça surge como um conceito que liga duas dimensões do ordenamento social - a dimensão da distribuição e a dimensão do reconhecimento. (FRASER, 2002, p. 11).

Do ponto de vista de Fraser (2002), a negligência ou falhas no eixo da distribuição levam a desigualdades econômicas profundas, enquanto a ausência de reconhecimento resulta na subordinação de grupos sociais a outros mais culturalmente valorizados. Grupos historicamente marginalizados, como minorias raciais, de gênero e religiosas, exemplificam essa falta de reconhecimento. Para Fraser, é crucial que a justiça social promova tanto a redistribuição econômica quanto o reconhecimento cultural de forma simultânea, evitando a sobreposição de uma dimensão sobre a outra.

Com isso, Fraser (2002) introduz o princípio da “paridade de participação”, que exige condições materiais e culturais que permitam que todos os indivíduos interajam como pares na sociedade. Ela destaca que uma distribuição justa de recursos e o reconhecimento de diferentes identidades culturais são essenciais para alcançar essa paridade. A combinação dessas duas dimensões - que abrange tanto a distribuição como o reconhecimento - “visa desinstitucionalizar padrões de valor cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a fomentam”. (FRASER, 2002, p. 16).

Independentemente de ser uma questão de distribuição ou reconhecimento, os reivindicantes devem mostrar que os arranjos atuais os impedem de participar em condição de igualdade com os outros na vida social. Os reivindicantes da redistribuição devem mostrar que os arranjos econômicos existentes lhes negam as necessárias condições objetivas para a paridade participativa. Os reivindicantes do reconhecimento devem mostrar que os padrões institucionalizados de valoração cultural lhes negam as condições intersubjetivas necessárias. (FRASER, 2007, p. 125).

Diante do exposto, verifica-se que Fraser (2002, 2007) apresenta uma análise do reconhecimento na qual a identidade está alinhada a uma perspectiva comunitarista, ou seja, o reconhecimento das identidades culturais refere-se aos indivíduos que pertencem a determinado grupo social. Diferentemente, a autora propõe que se trate o reconhecimento a partir de um modelo de estatuto social no qual “O que requer reconhecimento no contexto da globalização não é a identidade específica de um grupo, mas o estatuto individual dos seus membros como parceiros de pleno direito na interação social [...] o falso reconhecimento não significa a depreciação e deformação da identidade do grupo, mas antes a subordinação social, isto é, o impedimento da participação paritária na vida social”. (FRASER, 2002, p. 15).

Os exemplos incluem leis matrimoniais que excluem uniões entre pessoas do mesmo sexo como ilegítimas e perversas, políticas sociais que estigmatizam as mães solteiras como parasitas sexualmente irresponsáveis e práticas de policiamento como a identificação por ‘perfil racial’ que associam determinadas pessoas com a criminalidade. Em cada um destes casos, a interação é regulada por um padrão institucionalizado de valor cultural que constitui algumas categorias de actores sociais como normativas e outras como deficientes ou inferiores. Consequentemente, é negado a alguns membros da sociedade o estatuto de parceiros plenos, capazes de participar na interacção ao mesmo nível que os outros. (FRASER, 2002, p. 15).

Explica Fraser (2002, p. 15): “A reparação desta injustiça requer uma política de reconhecimento, mas isto não significa uma política de identidade”. No modelo de estatuto, ao contrário, toda política deve visar a superação da subordinação por meio do reconhecimento de cada membro como participante da vida social. Nesse modelo, “o não reconhecimento aparece quando as instituições estruturam a interação de acordo com normas culturais que impedem a paridade de participação”. (FRASER, 2007, p. 108).

Em resumo, o conceito de justiça social deve ir além da noção tradicional de justiça, abrangendo o direito à igualdade, que se divide em igualdade formal - isto é, igualdade social perante a lei - e igualdade material, que envolve a promoção de condições sociais igualitárias. Isso implica a implementação de ações afirmativas, como a política de cotas e a distribuição de renda. Além disso, a justiça social deve levar em consideração o direito à diferença, reconhecendo a diversidade como uma possibilidade dentro da pluralidade, que abarca marcadores de classe, raça, gênero, sexualidade, étnico-raciais e territoriais (FRASER, 2002, 2007).

Nesse sentido, Ball visualiza “a justiça social através da opressão de poder” e entende “as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder”, nas quais ambas lutam pelo controle de bens e dos discursos”. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 308). Compreende-se, assim, a política, conforme expressa Ball: “[...] um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo. É um processo revestido de relações de poder, é um processo político”. (MAINARDES, 2021, p. 224). Ou seja, trata-se da produção de uma política curricular permeada por conflitos, onde diferentes interpretações e concepções disputam a definição do texto curricular.

Portanto, nas análises de políticas, é preciso considerar a produção e recontextualização dos discursos, bem como as relações de poder que constituem cada contexto. Cada contexto apresenta arenas, lugares e grupos de interesses que disputam entre si o controle, uma luta que

se desdobra em inúmeras outras lutas, nos diferentes campos de produção das políticas. Em cada contexto podem ser formadas redes de atuação que envolvam agentes de partidos políticos, do governo, de setores sociais, de intelectuais, de profissionais (MAINARDES, 2006; 2018).

Com base nas concepções de justiça, justiça social, distribuição, reconhecimento e poder dos estudos feitos por Ball e Fraser (1996, 2002, 2007), percebe-se a amplitude e a relevância desses termos que compõem os discursos dos currículos e que refletem as formas pelas quais as comunidades epistêmicas podem ou não atribuir sentidos apropriados ao fazerem uso dos mesmos. Assim, a próxima seção apresenta os resultados das análises realizadas sobre o PPC do curso de Direito da UFPel, procurando dar conta dessa discussão.

2. Currículo e educação jurídica: o PPC do Direito

Conforme consta no PPC de Direito da UFPel, a Faculdade de Direito foi fundada em 12 de setembro de 1912. Posteriormente, nos termos do artigo 36 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias do Estado do Rio Grande do Sul, pela Lei Estadual nº 414 de 04 de dezembro de 1948 e pela Lei Federal nº 1.166 de 27 de julho de 1950, a Faculdade foi incorporada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 04 de dezembro de 1950, foi oficialmente transformada em um estabelecimento federal de ensino superior através da Lei nº 1.254. Por fim, passou a integrar a Universidade Federal de Pelotas conforme o Decreto-Lei nº 750, no mês de agosto de 1969.

De acordo com o site institucional da UFPel, a Faculdade de Direito foi a segunda no Rio Grande do Sul a abrir suas portas, após a Faculdade de Direito de Porto Alegre (atualmente UFRGS). A primeira turma se formou em 1917, e já nessa época a instituição era reconhecida pela sua qualidade e prestígio. Em 1947, foi incorporada à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, graças ao apoio do Deputado Estadual Joaquim Duval. Em 1969, a faculdade foi oficialmente integrada à UFPel, onde permanece até hoje. Sua sede está localizada na Praça Conselheiro Maciel, no centro de Pelotas, em um prédio conquistado após anos de lutas (UFPEL, 2024).

O Curso de Direito tem a duração de seis anos, organizados em sistema seriado, com a possibilidade de oferecer disciplinas por módulo no ciclo de complementação temática. O currículo é dividido em três ciclos: o ciclo básico, que abrange disciplinas fundamentais de caráter interdisciplinar e propedêutico; o ciclo institucional, que inclui disciplinas com

conteúdo técnico-jurídico, consideradas profissionalizantes, com ênfase tanto teórica quanto prática; e o ciclo de complementação temática, que tem como objetivo flexibilizar a formação e permitir a especialização do aluno, incluindo disciplinas obrigatórias eletivas e disciplinas optativas que não fazem parte do conteúdo mínimo do curso. Esses três eixos (formação fundamental, formação profissional e formação prática) correspondem à estrutura curricular do curso.

Segundo consta no atual PPC (2010), em 2002, uma pesquisa realizada com 403 estudantes revelou que 19,35% manifestaram frustração em relação ao curso. Essa insatisfação é manifestada pela crítica que os/as estudantes fazem à estrutura do curso e ao modo como as aulas são ministradas, sem que haja uma “visão humanista do direito”. Ao passo que, 48,13% indicaram ter ingressado no curso “motivados pela possibilidade de atuar profissionalmente no sentido de diminuir as injustiças sociais”. (PPC, 2010, p. 25).

Na atualidade, o ingresso no curso de Direito da UFPel se dá por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)⁵ com oferta anual e previsão de reserva de vagas para candidatos/as quilombolas, indígenas, pretos/as, pardos/as e pessoas com deficiência, o que denota a adequação do PPC à Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que estipula a obrigatoriedade de ações afirmativas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior.

A seguir, apresenta-se a evolução do número de estudantes ingressantes, cancelamentos/trancamentos/abandono e formados no curso de Direito UFPel entre os anos de 2018 e 2024.

Tabela 1 - Distribuição dos Discentes Ingressantes e Concluintes do Curso de Direito da UFPel (2018 - 2024)

Ano	Discentes Ingressantes	Cancelamentos/trancamento /abandono	Formados	Total Atual
2018	139	20	87	32
2019	133	33	2	98
2020	133	27	-	106
2021	117	30	-	87
2022	130	18	-	112
2023	130	11	-	119
2024	131	1	-	130

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

⁵ O Sisu é a plataforma informatizada gerida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), considerando também o perfil socioeconômico dos/as inscritos/as (BRASIL, 2024).

A tabela revela oscilações no número de ingressantes e na retenção ao longo dos anos. Entre 2018 e 2021, observa-se uma diminuição no número de ingressantes, com uma queda de 133, em 2020, para 117, em 2021. Além disso, o índice de cancelamentos/trancamentos/abandono no período variou entre 27,8% e 43,89%, sugerindo dificuldades enfrentadas pelos/as discentes para dar continuidade ao curso.

A partir de 2022, os dados indicam uma retomada no crescimento do número de ingressantes, chegando a 131 estudantes em 2024. Além disso, há uma queda significativa nos cancelamentos/trancamentos/abandono: 23,4% em 2022 e 14,3% em 2023, o que pode indicar uma melhora na retenção dos/as alunos/as. Contudo, é importante ressaltar que o ano de 2024 ainda está em andamento e não pode ser totalmente avaliado.

A retenção continua sendo uma preocupação significativa, pois o total de ingressantes no período de 2018 a 2023 foi de 405 estudantes, sendo que o esperado seria que parte dos 139 ingressantes de 2018 já estivesse formada até 2023. No entanto, o quadro demonstra que, entre 2020 e 2023, nenhum estudante concluiu o curso, o que indica um atraso no tempo previsto de formação, corroborando a hipótese de que o curso enfrenta desafios estruturais que contribuem para a retenção e evasão.

Outro ponto crucial da análise é a ausência de dados específicos sobre a distribuição dos/as discentes em termos de gênero, classe social e raça. Esses dados seriam essenciais para uma avaliação mais precisa das políticas de equidade no curso de Direito. Sem essas informações, torna-se difícil identificar se os/as estudantes que entram via reserva de vagas estão sendo adequadamente acompanhados e promovidos ao longo do curso.

Considera-se que as demandas dos/as estudantes expressas no questionário citado no PPC, assim como as novas DCN do Direito, motivaram a reformulação do curso, haja vista que a “formação humanística” e o “compromisso social” passaram a ser anunciados nos princípios fundamentais do PPC elencados no documento como:

- a) o compromisso da universidade pública com os interesses coletivos;
- b) a indissociabilidade do processo ensino, pesquisa extensão;
- c) o entendimento do processo ensino-aprendizagem como multidirecional e interativo;
- d) a priorização para a formação de um cidadão capaz, crítico e criativo;
- e) o entendimento do aluno como ente fundamental do processo;
- f) o respeito às individualidades inerentes à cada aprendiz;
- g) a consolidação da figura do professor como basilar na aplicação das novas tecnologias;
- h) a importância do auxílio das novas tecnologias educacionais.

(PPC, 2010, p. 23).

Esse compromisso é justificado pelo entendimento de que o currículo anterior denotava um desajuste na relação do campo do Direito com a sociedade em transformação. Na justificativa do novo PPC apresentada, o texto legal questiona o “império absoluto das leis”, que impõe aos juristas uma visão dos textos legislativos como uma verdade suprema que se sobrepõe à vida e às relações sociais. Essa concepção do Direito é considerada tradicional e dogmática. Afirma-se que o Direito “não serve de instrumento de mudança, mas sim como obstáculo às transformações sociais” pelo seu caráter tradicional e dogmático das ciências jurídicas. O documento argumenta que é necessário promover “constantes adaptações em seus currículos para que possam atender às novas e crescentes problemáticas jurídicas postas pela atualidade que o ensino tradicional, posto que eminentemente dogmático, não conseguiu enfrentar”. (PPC, 2010, p. 25).

No documento, argumenta-se pela mudança na concepção do curso de Direito em vista das expectativas dos/as estudantes, dizendo que esses/as esperam receber uma formação que “lhe sirva de instrumento capaz de contribuir positivamente para uma efetiva melhoria das condições de vida da maioria da população. Em outras palavras, o aluno aspira ser um agente de transformação social qualquer que seja a escolha profissional futura”. (PPC, 2010, p. 25).

Em vista de atender às expectativas dos/as estudantes, o eixo principal do curso de Direito, anunciado no projeto curricular, se baseia em um compromisso com a educação como um processo de “descoberta, apropriação, incremento e renovação de valores”, aliado à “capacitação profissional, formação cultural, desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva, complementada pelo entendimento de uma faculdade comprometida com os direitos humanos e a ética no meio em que está situada”. (PPC, 2010, p. 30). Além das disciplinas curriculares, espera-se que um ambiente de “vivência solidária” e “valorização da cidadania” guie a vida acadêmica, com ênfase no papel do professor enquanto “mola propulsora da motivação para o crescimento do aluno enquanto pessoa”. (PPC, 2010, p. 30).

Percebe-se, no entanto, que o conjunto de enunciados indicados nesse eixo carrega uma concepção generalista em relação a formação pedagógica, profissional e social no campo do Direito, fazendo uso de termos recorrentes no discurso pedagógico crítico - consciência crítico-reflexiva, direitos humanos, ética, cidadania. O discurso da pedagogia crítica preconiza valores

morais de uma conduta cidadã, entendida como capacidade de intervenção na sociedade para promoção de direitos voltados à justiça social.

A construção de uma política curricular voltada a uma mudança mais significativa do currículo requer refletir sobre a tradição dogmática do Direito e compreender a pedagogia jurídica como elemento crucial da formação pedagógica, profissional e social nesse campo. Conforme explicita Leite (2004, p. 1-2) a pedagogia jurídica envolve duas vertentes: (1) “o estudo das teorias e dos processos de educação jurídica que informam e conformam uma pluralidade de diferentes normas as quais integram e constituem, de forma implícita ou explícita, o ordenamento jurídico de um Estado, sociedade ou grupo social”; e (2) “o Ensino Jurídico tal como se constitui e se desenvolve em cursos jurídicos em diferentes instituições, bem como em outras instâncias do poder do Estado, [...] ou em processos formais e/ou informais”.

Compreende-se que a pedagogia jurídica abrange processos pedagógicos que englobam o ensino do ordenamento jurídico (leis e normas) derivados da ação do Estado e da sociedade, desenvolvidos na formação do Direito com vistas à atuação profissional, o que implica conhecer as bases teórico-epistemológicas que sustentam esse campo científico, bem como as diretrizes legais emanadas do Ministério da Educação que regulam a organização dos cursos e a relação desses conteúdos com as demandas sociais.

Leite (2004, p. 9) adverte sobre: “a incipiente produção científica sobre a Educação e o Ensino Jurídico, e sua Pedagogia no Brasil”. A autora reporta-se a Bernstein (1998), afirmando que a pedagogia do campo jurídico tem se constituído como um vazio discursivo de uma “Pedagogia Invisível”:

Há uma ênfase na competência dos Cives, em seu processo de aquisição do discurso jurídico. Este processo é considerado como compartilhado por todos os cidadãos. O foco da prática pedagógica está em procedimentos internos aos cidadãos/Adquirentes. No entanto, suas realizações em textos produzirão diferenças entre eles. Parte-se de um pressuposto de que todos os cidadãos apresentam competências internas comuns, compartilham os mesmos procedimentos. Assim, as diferenças externas são uma denotação de particularidade e, como tal, são tratadas em sua incomparabilidade. Este parece-me ser um dos tipos de Pedagogia do Campo Jurídico. (LEITE, 2004, p. 9).

Por outro lado, a pedagogia jurídica se efetua mediante uma prática pedagógica visível, devido a forte assimetria nas relações de poder que a lei prescreve através de suas normas e procedimentos dirigidas aos cidadãos adquirentes. Nessa pedagogia, o ensino jurídico, por meio

de textos legais, demarca o governo das condutas dos cidadãos e a punição dos atos de infração às leis quando não cumpridas. Com base nela, opera-se práticas pedagógicas de formação dos/as profissionais do Direito que definem a organização dos seus currículos.

Pode-se afirmar que essa seja uma das razões pelas quais o PPC aqui em análise mantém uma estrutura curricular baseada na concepção tradicional e dogmática do Direito e na distribuição disciplinar dos conhecimentos trabalhados no ensino, carecendo de uma construção discursiva mais consistente e coerente sob ponto de vista de uma pedagogia jurídica que contemple outras perspectivas teórico-epistemológicas e sociais, assim como as demandas provenientes dos grupos sociais que reivindicam justiça social.

3.1 Perfis e Governo das Condutas

O discurso do PPC situa a relação pedagógica entre docentes e discentes através de uma identificação de perfis que indicam capacidades e habilidades voltadas à atuação profissional e desempenho social, identificadas como: “perfil do docente” e “perfil do profissional”. Contudo, o documento apresenta significativas contradições quando se refere ao professor como “um agente desencadeador do processo de transformação social”, ao mesmo tempo que acusa, o “descompasso no processo de ensino-aprendizagem”, resultante, em muitas ocasiões, da falta de capacidade do/a docente lidar com “a mudança esboçada pelos alunos”.

Essa produção subjetiva dos sujeitos pedagógicos presente na enunciação discursiva polariza a relação professor-aluno, em vista de atribuir ao/à discente a posição de sujeito/a de mudança e ao/à docente o/a responsabilidade pela necessária transformação dessa relação, indicando que o êxito se dará pela “formação humanística” do/a professor/a e do/a aluno/a. Assim, a docência é subjetivada pelo agir compromissado do/a docente com “seus alunos”, “a universidade” e a “coletividade como um todo”.

O compromisso do docente como profissional “vocacionado” é a “transformação social” indicada do ponto de vista de uma “cidadania” que exige: “a) Postura crítica em relação à Universidade e comprometimento com a qualidade do ensino”; “b) Postura democrática, seja em sala de aula seja na comunidade”; “c) Cordialidade, urbanidade, companheirismo e espírito colaborador”; “d) Postura crítica à ordem social e política”; “e) Capacidade e exercício da autocrítica”; “f) Postura ética principalmente no exercício da profissão”; “g) Espírito e ação comunitária”; “h) Espírito empreendedor e renovador das práticas sociais”; “i) Independência

de postura em termos pessoais e profissionais”; “j) Idoneidade moral e firmeza de caráter e”; “k) Humildade científica”. (PPC, 2010, p. 32).

Da mesma forma, o enunciado de uma “vocação” do Direito, dito genérico, justificada pela possibilidade de exercício profissional em outras regiões do país, aponta para o perfil do discente como futuro profissional “apto a enfrentar os desafios do mercado de trabalho e da sociedade”. (PPC, 2010, p. 33). Essa operação subjetiva prevê o domínio de um conjunto de “habilidades” distribuídas em duas dimensões: a formação técnico-profissional e a formação para exercício da cidadania. A primeira dimensão é caracterizada pelas seguintes habilidades:

- a) Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídico normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
 - b) Interpretação e aplicação do direito;
 - e) Pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e outras fontes do direito;
 - d) Adequada atuação técnica-jurídica, em diferentes instâncias administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
 - e) Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; O Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
 - g) Conhecimento razoável das áreas afins do Direito;
 - h) Julgamento e tomada de decisões;
 - i) Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do direito e
 - j) Capacidade para o trabalho em equipe.
- (PPC, 2010, p. 31).

A segunda dimensão inclui as habilidades “do cidadão formado pelo Curso de Direito” que: “tenha capacidade de inserção no meio social, provocando mudanças efetivas no ambiente em que vive, para que se alterem positivamente as condições de vida da população”; “faça valer os valores éticos, sociais e políticos inscritos na Constituição Federal; “seja empreendedor de novas formas de relacionamento social pautados no princípio do agir com dignidade, probidade e ética”; “tenha adequado conhecimento técnico que o capacite a analisar e criticar não só o sistema jurídico vigente, como também da sociedade civil”; “tenha elevado senso de cooperação principalmente no ambiente onde atua profissionalmente” (PPC, 2010, p. 31).

É possível extrair daí o entendimento de uma produção subjetiva pautada no governo da conduta docente através de um discurso pedagógico que extraí do pensamento crítico a ideia de transformação sob uma perspectiva de moralização do trabalho docente. O governo da conduta opera a subjetivação de um sujeito capaz de conectar suas práticas com procedimentos e instrumentos que lhes deem determinados efeitos, sujeitos de aspirações, liberdades, autogovernados. Subjetividades agenciadas no autogoverno do indivíduo, de modo a fabricar

sujeitos de determinado tipo. Essas práticas de subjetivação são historicamente contingentes, e interpelam os indivíduos a compreender a si mesmos, colocar a si mesmos em ação e julgar a si mesmos (ROSE, 1999).

Essa distribuição de habilidades situadas na dimensão técnica-profissional e na dimensão de inserção social, remete a compreensão da produção subjetiva mediante prática discursiva que assume contornos ambivalentes na concepção de formação e atuação profissional, superpondo o discurso neotecnista, que atrela as políticas educacionais às demandas empresariais de eficiência, eficácia, desempenho, produtividade, empreendedorismo, trabalho em equipe, melhoria dos resultados, entre outros enunciados; e o discurso que preconiza valores morais de uma conduta cidadã, entendida como capacidade de intervenção na sociedade para promoção de direitos voltados à justiça social.

Segundo Freitas (2012), a racionalidade técnica, oriunda da psicologia behaviorista e fortalecida pela econometria - ciências da informação e de sistemas – tem servido para a definição do neotecnismo educação contemporânea, o qual se estrutura sob três categorias: a responsabilização que reforça o caráter meritocrático de distribuição de recompensas e sanções conforme os resultados; aliada à meritocracia, que expõe professores a sanções e provações públicas gerando efeitos de desmoralização das categoria; e a privatização do sistema público de educação, mediante a matização do público pelo privado através da gestão, o que, entre outras consequências, repercute na transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

No PPC do Direito, identifica-se o caráter meritocrático indicado pelo autor acerca da tendência neotecnista, especialmente quando indica a função da avaliação de acompanhamento dos egressos através dos: “Índices de aprovação nos concursos públicos” (PPC, 2010, 36). Entende-se que o vínculo entre a formação e atuação profissional se estabelece via êxito individual dos/as bacharéis com a introdução na carreira jurídica pública, deixando em aberto o engajamento do sujeito na justiça social, como preconizado ao longo do texto do PPC.

4. Conclusões

Há que se repensar as bases científicas teórico-epistemológicas, pedagógicas e sociais que sustentam a pedagogia jurídica nos cursos de Direito, de modo a articular o ensino jurídico aos saberes contemporâneos constituídos pelas diferentes culturas e grupos sociais.

O delineamento da produção curricular dos cursos de Direito está intrinsecamente ligado à construção de uma postura política, social e ética, e à tomada de decisões apropriadas e aprofundadas acerca da formação pedagógica, profissional e social como elementos balizadores do PPC. É fundamental que os/as sujeitos/as envolvidos/as e implicados/as nos processos político-pedagógicos de formulação do PPC, através da atuação de suas comunidades epistêmicas, possam refletir sobre essas questões e posicionar-se no enfrentamento dos desafios que perpassam a formação e o exercício profissional.

Logo, a reflexão em torno das políticas curriculares que regulam a organização dos cursos e o reconhecimento da necessária resposta das comunidades epistêmicas responsáveis pela elaboração das bases político-pedagógicas de sustentação da formação acadêmica também é primordial para a configuração de uma pedagogia jurídica que contemplem esses aspectos. Também é necessário que os órgãos colegiados incumbidos da gestão dos cursos implementem políticas de monitoramento mais abrangentes para conhecer o contingente de docentes e discentes que compõem a comunidade acadêmica, para que possam criar estratégias de contenção da retenção e evasão, assim como a ampliação do acesso, a garantia da permanência e da promoção. A população e a comunidade acadêmica devem estar representadas nos órgãos colegiados e participar das decisões tomadas, entre outras ações que repercutam na democratização da educação superior.

O que envolve não apenas criar políticas afirmativas de acesso às camadas populares e grupos minoritários, mas articular as políticas de acesso à produção curricular de modo que esta propicie o ensino jurídico voltado promovido em múltiplos espaços e tempos formativos de reflexão constante da justiça e a prática jurídica, em termos de análise dos fatores econômicos e das desigualdades sociais, interseccionados aos fatores culturais, marcadores de classe, raça, gênero, sexualidade, étnico-raciais e territoriais. É preciso levar em conta esses fatores no processo de produção curricular e nos currículos, de modo que se entenda que as políticas distributivas e de reconhecimento fortalecem o acesso aos bens sociais e educacionais, favorecendo a construção de uma sociedade com justiça social.

Referências

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

X Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e IX Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares - CLAEHM

Dezembro de 2024, Online | claec.org/ehm

Artigos Completos

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018* - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021* - Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema de Seleção Unificada (Sisu)*. Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 set. 2024.

CORAZZA, S. *O que Quer um Currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DIAS, R. D. *Relações de poder e controle no currículo do Curso de Direito da FURG*. 2014. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2014.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. *Dura lex, sed lex*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/dura%20lex,%20sed%20lex#:~:text=locu%C3%A7%C3%A3o,%2C%20mas%20%C3%A9%20a%20lei%22>. Acesso em: 23 set. 2024.

FRASER, N. *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation*. In: *The Tanner lectures on human values*. Salt Lake City, Utah, U.S.A: The University Utah, 1996.

FRASER, N. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, p. 7-20, ou. 2002. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JwvFBqdKJvndHhSH6C5ngr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2024.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2024.

LEITE, M. C. L. Pedagogia Jurídica e Democracia: possibilidades e perspectivas. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004, Coimbra. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: www.ces.uc.pt/LAB2004, 2004. p. 1-19.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul/dez. 2006.

LOPES, A. C. *Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa*. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R.; OLIVEIRA, G. G. S. (org.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 129-168.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2024.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MAINARDES, J. (org.). *Metapesquisa no campo da política educacional*. Curitiba: CRV, 2021.

ROSE, N. *Governando a alma: a formação do eu privado*. In: Silva, T. T. (org). *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Editora Vozes. 1999. p. 30-45.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. 2010. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/direito/files/2011/05/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-DIREITO-2010.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. *Faculdade de Direito*. Site Institucional. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/direito/>. Acesso em: 19 set. 2024.