

BACHARELISMO E IDEOLOGIA: AS ORIGENS DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

Data de submissão: 29/08/2023

Data de aceite: 01/11/2023

Guilherme Benette Jeronymo

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO
Guarapuava-PR
<http://lattes.cnpq.br/2670077032222363>

RESUMO: A cultura jurídica no Brasil convive historicamente com contradições, desigualdades, rupturas, crises, avanços e retrocessos e conflitos associados ao capitalismo neocolonial, refletindo uma postura de dependência, conforme observado por Wolkmer (2010). A busca por interpretações críticas e desmistificadoras se torna essencial para romper com a visão tradicional historicamente imposta. No contexto do capitalismo, o direito desempenha um papel crucial, regulando relações de propriedade e produção. Ele é tanto repressor quanto ideológico, sendo uma ferramenta para a superestrutura e a infraestrutura. Althusser (1999) argumenta que o direito combina repressão com ideologia e, assim, pode ser entendido como um aparelho ideológico de Estado. A formação jurídica também teve um papel significativo na manutenção do status quo, com a pedagogia tradicional prevalecendo

e reproduzindo um conhecimento alinhado ao liberalismo. Martínez (2006) destaca que o ensino jurídico no Brasil reforçava o liberalismo, reproduzindo ideologias por meio de uma pedagogia tradicional, pouco propensa à transformação. A influência das Academias de Direito se estendeu para a configuração política, econômica e social do país, moldando modelos estabelecidos. Assim, a compreensão das origens ideológicas da formação jurídica no Brasil é crucial para entender como as Academias de Direito influenciaram a estruturação política, econômica e social do país. O processo evolutivo da cultura jurídica brasileira reflete as complexas interações entre o direito, o capitalismo, as relações de poder e a formação das classes dominantes.

PALAVRAS-CHAVE: Bacharelismo; Ideologia; Cursos de Direito

BACHELORISM AND IDEOLOGY: THE ORIGINS OF LAW COURSES IN BRAZIL

ABSTRACT: The legal culture in Brazil has historically coexisted with contradictions, inequalities, ruptures, crises, advancements, and setbacks and conflicts associated with neocolonial capitalism, reflecting a stance

of dependence, as observed by Wolkmer (2010). The pursuit of critical and demystifying interpretations becomes essential to break away from the historically imposed traditional perspective. In the context of capitalism, law plays a crucial role in regulating property and production relationships. It serves as both repressive and ideological, functioning as a tool for both the superstructure and the infrastructure. Althusser (1999) argues that law combines repression with ideology, and thus can be understood as an ideological apparatus of the State. Legal education also had a significant role in maintaining the status quo, with traditional pedagogy prevailing and reproducing knowledge aligned with liberalism. Martínez (2006) highlights that legal education in Brazil reinforced liberalism, reproducing ideologies through a traditional pedagogy that was less inclined towards transformation. The influence of Law Academies extended to shaping the political, economic, and social configuration of the country, shaping established models. Thus, understanding the ideological origins of legal education in Brazil is crucial to comprehend how Law Academies influenced the political, economic, and social structuring of the country. The evolutionary process of Brazilian legal culture reflects the complex interactions among law, capitalism, power relations, and the formation of dominant classes.

KEYWORDS: Bachelorism; Ideology; Law Courses

INTRODUÇÃO

Uma incursão no processo evolutivo da cultura jurídica brasileira mostra, conforme afirma Wolkmer (2010), períodos marcados por rupturas, crises, avanços e retrocessos, além de um certo costume em conviver com as contradições, as desigualdades e os conflitos relacionados com o capitalismo neocolonial, ou seja, com uma postura de dependência e de periferia. Dentro dos limites e das possibilidades dessa sociedade e de uma cultura jurídica entendida como tradicional, torna-se necessária a busca por interpretações críticas e desmistificadoras daquela historicidade sempre apontada como verdade absoluta, dominante, uma verdade oficial, fundamentada no arcaísmo e nesse perfil de colônia, que entra em choque com a perspectiva de uma história militante e combatente, ou uma história que reivindica a transformação e a renovação, bem como melhorias para a atualidade, a partir da realidade já vivenciada no próprio capitalismo.

Acerca do capitalismo, Catani (1981) aponta para o fato de haver duas perspectivas de concepção do que ele vem a ser. Por um lado, na caracterização weberiana, pode ser entendido como uma forma de relação social que supervaloriza o trabalho, a profissão, a vocação, a consolidação de riquezas por meio desse trabalho, e, mais que isso, que embute o pensamento de que poupar o dinheiro e tê-lo é privilégio para um grupo capacitado, capaz de, por sua expertise, sobrepor-se aos demais. Por outro lado, baseado no historicismo marxista, o capitalismo “significa não apenas um sistema de produção de mercadorias, como também um determinado sistema no qual a força de trabalho se transforma em mercadoria e se coloca no mercado como qualquer objeto de troca” (CATANI, 1981, p. 8). O capitalismo, neste sentido, somente existe se houver “a concentração da propriedade dos

meios de produção em mãos de uma classe social e a presença de uma outra classe para qual a venda da força de trabalho seja a única fonte de subsistência” (CATANI, 1981, p. 8).

Além disso, N’krumah (1967, p. XI-XV) apontava para questões relativas ao neocolonialismo, que, mesmo não se referindo exatamente ao Brasil, também se aplica perfeitamente às condições com as quais o país começou a conviver após a Revolução Industrial. Se o processo de independência das nações colônias dos grandes navegadores se tornou um marco na história da humanidade, e os Estados Unidos passaram de colônia a colonizadores, é preciso ter em conta que essa situação se solidificou mediante os laços financeiros estabelecidos com países fornecedores de recursos naturais e de mão-de-obra barata. A criação dos grandes bancos internacionais e a inserção de investimentos em países cujas condições financeiras são precárias foi uma maneira pela qual os países centrais conseguiram atrelar os países periféricos a uma condição de exploração mantida baixo uma ideologia de libertação.

Amin (2005, p. 87-88) coaduna com essa perspectiva, apontando que desde o começo do século XIX até a década de 80 do século XX, cerca de um século e meio, a diferença entre centro e periferia se estabeleceu a partir do jargão país industrializado e não industrializado. Essa foi a divisão que deu as bases para a formação de novos tipos de monopólios, que, na realidade, apenas estavam transformando o antigo imperialismo em algo novo. Agora se tratava dos monopólios de tecnologia, de controle de fluxos financeiros, de acesso a esses recursos naturais, incluindo as possibilidades e condições de exploração, monopólios de comunicação e mídias, e, finalmente, monopólios das armas de destruição em massa. Trata-se de condicionamentos que, ainda segundo o autor, “anulam o alcance da industrialização das periferias, desvalorizam o trabalho produtivo incorporado nas suas produções ao mesmo tempo em que superavaliam o pretensão valor agregado relativo às atividades” (AMIN, 2005, p. 90). Atividades que, não se pode ignorar, são instrumentos de favorecimento da posição dos países centrais e controladores da economia e da política mundial. Isso porque

A posição de um país na pirâmide mundial é definida pelo nível da competitividade de sua produção no mercado mundial. Eu entendo que esta “competitividade” é o produto complexo de uma série de condições operando no campo de conjunto da realidade – econômica, política e social. Nesse quadro, as relações assimétricas centros/periferias construídas pelo desenvolvimento do imperialismo são fundadas nos “monopólios” dos quais os centros são os beneficiários. Esses são particulares e próprios a cada uma das sucessivas fases da mundialização do capitalismo imperialista (AMIN, 2005, p. 87).

Assim também, se inserem as ideologias e a utilização do Direito como ferramenta coercitiva do poder dessas grandes nações, buscando algum tipo de justiça e equilíbrio que, em seu cerne, pretende privilegiar esse centro por meio de acordos e tratados internacionais, ou entre alguns países específicos, e, ainda, todo esse processo se reproduz nos parâmetros microssociais de cada jurisdição.

Faz-se relevante, portanto, compreender as origens ideológicas do Direito no Brasil, como ferramenta do aparelho estatal, analisando-se como surgiram as primeiras Academias de Direito e porque elas foram criadas, como o bacharelismo estabelecido favoreceu as classes dominantes, para que, finalmente, seja possível dar início a uma discussão sobre uma aparente “deselitização” dos cursos jurídicos no país, muito atrelada à concepção de democratização forjada na Constituição Federal de 1988.

ORIGENS IDEOLÓGICAS DOS PRIMEIROS CURSOS JURÍDICOS DO PAÍS

Durante o período colonial, as tentativas de aberturas de uma Academia Brasileira de direito se viam sempre frustradas pela coroa portuguesa. A elite local pretendia um Estado nacional, e, enquanto essa elite agrária buscava consolidar seus anseios de formação jurídica, mas, principalmente, formação intelectual, sem ter que recorrer à travessia do Oceano Atlântico para acessar a Universidade de Coimbra; a metrópole, consciente e propositalmente, frustrava qualquer tentativa por temer sublevações e uma emancipação, que em algum momento da história certamente se daria. Em 1808, com a vinda forçada da família real para o Brasil, e diante das incertezas sobre o que seria o futuro de Portugal, do território dominado por Napoleão, começou-se a estruturar a Educação Superior em solo brasileiro, e não se pode ignorar, nesse momento, a força das pretensões ideológicas que um curso superior deveria carregar (CRUVINEL, 2008).

Após a Proclamação da Independência em 1822, na Assembleia Constituinte do ano de 1823, despontou o primeiro projeto de implantação do curso de direito em território brasileiro, mas apenas em agosto de 1827 é que são abertos o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo e o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda, posteriormente transferido para Recife, segundo afirmam Moraes et al (2014).

Essa primeira proposta tinha gerado muitas discussões, haja vista que cada deputado buscava preferência de implementação do curso em sua província. Também se desentendiam quanto a quem seriam os professores, quais cadeiras seriam ministradas, duração do curso, tradições, se o Direito Romano seria a base do ensinamento, clima e custo de vida de onde seria aberto o curso, distância da capital, estrutura estética da academia, etc. (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 15-17).

No Parlamento, em 1826, já haviam consolidado um modelo de curso após todas as discussões acaloradas, estabelecendo-se como pontos fundamentais do curso a eliminação do modelo eclesiástico, o ajustamento do iluminismo liberal aos anseios da aristocracia rural, classe dominante (SIQUEIRA, 2018, p. 5).

Dessa forma, desde o começo das instituições educacionais de direito no Brasil, houve uma tendência natural ao desligamento dos preceitos de Coimbra, relacionados ao ensino eclesiástico, mesmo que nesse momento de implementação a Igreja exercesse uma forte influência, e o Direito Eclesiástico se mantivesse nas grades curriculares, uma

obrigatoriedade estabelecida por meio da Carta de Lei de 1827. Tal disciplina somente veio a se tornar facultativa em 1879, sendo abolida em 1895, justamente porque a burguesia se opunha à Igreja, o que acabou fomentando a consolidação das disciplinas voltadas para o Direito Privado (MORAES et al, 2014, p. 3-4).

Determinou-se que ambas as instituições, de Olinda e de São Paulo, adotariam a mesma estrutura curricular, que a duração do curso seria de cinco anos, que as disciplinas dogmáticas seriam privilegiadas, que o curso de São Paulo se voltaria especialmente para a formação de burocratas, ocupação de cargos políticos e preservação dos interesses econômicos da elite; enquanto o curso de Olinda se voltaria para a preparação intelectual de doutrinadores e formulação de novas teorias, espaço gerador da figura Tobias Barreto (SIQUEIRA, 2018, p. 7).

De fato, esse modelo de prática escolástica pode ser associado a um processo de formação de um grupo denominado por Bourdieu (2001, p. 31) de “intelectuais orgânicos da burguesia”, fruto do “advento de uma “corporação de homens de letras, inclinados a estender às coisas políticas o princípio do debate público e crítico que haviam instaurado na república das letras”. Nesse contexto, esse grupo de intelectuais,

Tendo podido libertar-se aos poucos das preocupações materiais imediatas, graças sobretudo aos benefícios proporcionados pela venda direta ou indireta de conhecimentos práticos aos empreendimentos mercantis ou ao Estado, e acumular, pelo e para o trabalho, aptidões (de início adquiridas na escola) tendentes a funcionar como capital cultural, esses novos agentes sociais se mostraram inclinados e capazes de afirmar sua autonomia individual e coletiva perante os poderes econômicos e políticos que tinham necessidade de seus serviços (bem como em relação às aristocracias fundadas no nascimento, as quais eles contrapunham os arrazoados de mérito e também, cada vez mais, do dom) (BOURDIEU, 2001, p. 31).

Catani (2011, p. 194-5) acrescenta que

O microcosmo dos intelectuais (como os demais campos que, na concepção de Bourdieu, constituem o mundo social nas sociedades altamente diferenciadas) encontra-se regido por regras próprias e irreduzíveis às regras que regem a dinâmica e a competência em outros domínios – por exemplo, o econômico, o político, o jurídico. Nesse espaço relativamente autônomo, os intelectuais lutam pelo monopólio da produção cultural legítima, de acordo com a posição ocupada no campo por cada ator, individual ou coletivo.

A caracterização de instituições diferentes dentro do Estado, na medida em que se delimitam funções distintas socialmente, acaba por produzir agentes determinados, os quais exercem papéis segundo as prerrogativas daquele universo, transfigurando-se em uma espécie de legitimidade por meio do título alcançado, e as articulações do meio são entrelaçadas com a elite daquele meio e das classes dirigentes, dentro das divisões sociais consagradas, regulando, inclusive, as oportunidades e as trajetórias para se obter acesso às posições de poder, e concretizando um modelo novo de dominação (CATANI, 2011, p. 196).

Dentro desse cenário, a primeira reforma do Ensino Jurídico aconteceu por meio do Decreto 1.386, de 28 de abril de 1854, incluindo as disciplinas de Direito Romano, Direito Administrativo, Hermenêutica Jurídica e Direito Marítimo, além de consolidar a transferência da Academia de Olinda para Recife, e, então, a nomenclatura também é alterada para Faculdade de Direito de Recife, e Faculdade de Direito de São Paulo (VENÂNCIO FILHO, 1982, p 65).

Buscando uma descrição da época e do local, fruto da Academia de Olinda e Recife, pode-se observar uma análise pormenorizada feita por Hermes Lima (1939) em seu trabalho dedicado a Tobias Barreto, onde descreve seu dilema referente à luta de classes e contra as imposições das elites.

Tobias Barreto marcou consideravelmente seu tempo e deixou cicatrizes na constituição jurídica nacional, e fê-lo, por ter sempre se oposto ao programa político elitista e liberal, mesmo quando foi membro do Partido Liberal. A postura que adotou deixa clara a contraposição do Ensino Jurídico em Olinda, depois em Recife, e em São Paulo (LIMA, 1939, p. 86-88).

Na crista daquela onda vinham duas figuras de primeira grandeza: Tobias e Castro Alves. Cada qual possuía o seu bando, a sua facção, a sua côrte. Mas, se, no fundo, não havia problemas sérios a dividí-los, se todos adoravam a liberdade, combatiam a escravidão, versejavam pelo diapasão hugoano; se a todos empolgava a admiração pelos mesmos heróis e valores, os dois chefes eram, todavia, diferentes como origem social, como temperamento, como molde de espírito. Castro, olímpico, belo, ardendo na mais pura flama poética que ainda palpitou em nosso país. Tobias, mestiço, desajustado, mais velho, mais estudioso e preparado que o rival, contrastando com o gênio poético do cantor dos escravos o seu já forte talento de crítico e polemista. Agrupavam-se os moços, em torno de um ou de outro, movidos por simpatias pessoais, motivos afetivos e extremavam-se na admiração por atrizes célebres do tempo. Naquela cidade pacata, de escassos divertimentos, a Academia e o teatro formavam os dois polos em que se concentrava a atividade espiritual dos estudantes. [...] Sonhava, pois, moldes de ação política diferentes. Por isso, queria agir como se houvesse opinião pública ativa, vigilante. Mas só havia opiniões privadas. Êle achava que se deviam prestar contas ao povo, quando só existiam pessoas para tomá-las. Os pontos de referência da vida pública personificavam-se no grande proprietário, no barão, no coronel com a sua vasta rede de relações, de dependentes e interêsses. Para Tobias, por exemplo, a circunstância de pertencer ao partido liberal não deveria inhibi-lo de criticar êste partido. [...] Tobias não conseguiu jamais ajustar-se até se tornar um dente cego da máquina política. Seu ritmo era outro e raramente coincidia com o ritmo dominante. [...] Entendendo que o cargo de 1º suplente de juiz municipal não lhe punha “em férias o caráter”, levanta o veu do pretório de Escada e mostra a sua justiça mancomunada com os senhores na avaliação fraudulenta do preço dos escravos alforriados pelo fundo de emancipação (LIMA, 1939, p. 10, 86, 87, 88).

A concepção política de Tobias Barreto, que chegou a ser um dos professores do curso de Direito de Recife nessa época conturbada, pautava-se na visão holística

da justiça, na fundação de uma filosofia do direito, e, mais que isso, filosofia da justiça. Contrapondo política e justiça, declarou em seu *Varios escriptos*, obra póstuma dirigida por Sylvio Romero:

É preciso que nos convençamos: a magna questão dos tempos actuaes não é política, nem religiosa, é toda social e economica. O problema a resolver não é achar a *melhor fôrma de governo* para todos, porém a *melhor fôrma de viver* para cada um; não é *tranquillisar as consciencias*, porém, *tranquillisar as barrigas*. Que importa ao homem do povo que lhe dêem o direito de *votar em quem quizer*, se elle não tem o direito de *comer o que quizer*? Que lhe aproveita a liberdade de ir ao templo, quando queira, e orar a Deus, como lhe aprouver, se elle não tem o poder de ir ao mercado, quando lhe apraz, e comprar o que precisa? (BARRETO, 1900, p. 198/199).

É conveniente citar o que Althusser (1975, p. 59) aporta por meio da sua concepção de filosofia: “A justiça não cai do céu: é o resultado de um trabalho que sempre pode ser considerável. [...] A filosofia é, em última análise, a luta de classes na teoria”.

Sobre Tobias Barreto e sua importante contribuição para a filosofia do direito, Lima (1939) explica:

A filosofia encontrava nas Academias de Direito o único ambiente de vulgarização possível, entre nós. Não possuíamos escolas de altos estudos. As doutrinas jurídicas, participando a um tempo, nos seus fundamentos, dos princípios gerais da filosofia e, na sua prática, do govêrno das realidades sociais, ofereciam condições para que, através delas, tomássemos contacto com os novos rumos do pensamento. Estes sintetizavam-se numa diferente interpretação do mundo, baseada principalmente nas ciências físicas, biológicas e sociais que então se desenvolviam. A época reclamava, pois, um filósofo-jurista. De certo, já tínhamos possuído grandes professores e cultores do direito. Pimenta Bueno, Paula Batista, Ramalho, Florentino, Nabuco de Araujo estavam entre êles. Mas preocupavam-se quasi que exclusivamente com o conhecimento e desenvolvimento do sistema jurídico positivo e com a técnica da aplicação do direito. O próprio Teixeira de Freitas não se deteve nos problemas da filosofia do direito. [...] E embora Lafaiete e Ribas tivessem já espalhado os princípios gerais da civilística alemã, embora João Vieira houvesse alertado as inteligências para o novo direito penal que os juristas italianos elaboravam, nenhum houvera assentado ainda “sôbre a doutrina jurídica as construções generalizadoras de uma filosofia do direito”. Este papel coube a Tobias (LIMA, 1939, p. 34-35).

Os relatos de Lima (1939) demonstram com simplicidade a situação do ensino jurídico no Brasil do século XIX e começo do século XX. De fato, Tobias Barreto representava um ponto fora da curva, especialmente por sua condição de classe e a ascensão que teve em sua carreira profissional. Indignando-se com o funcionamento do sistema, e aportando substancialmente questionamentos relativos à Filosofia do Direito, enfrentou diversos obstáculos, e seu reconhecimento se deve à sua genialidade. Entretanto, afastou-se da política, posto que entendia que seria impossível a consolidação de uma base sustentável para o direito à parte da justiça, abraçando-se a manipulação em prol das vontades e dos interesses da classe dominante.

Durante o período imperial foi criado um microcosmo de intelectuais, que consolidou um organismo diferenciado do restante da sociedade, com regras e dinâmicas próprias, voltadas para o exercício do controle social. Esse processo gerou cada vez mais autonomia para a burguesia, tornando-a hegemônica. Nesse sentido, Althusser (2005) também aborda a hegemonia da burguesia, da sua cultura e da imposição dessa cultura capitalista por meio da ideologia que propaga.

A ideologia desse sistema capitalista inicial foi o Liberalismo, que, como declarou Adorno (1988), fundamenta-se na competitividade. Tratava-se de uma revolução que foi comandada pela burguesia brasileira e que teve o juridicismo como base. Foram os bacharéis que controlaram as transformações culturais por meio da formação de intelectuais nas faculdades que eles mesmos criaram. Esses juristas constituíram a resistência política à aristocracia nacional, além de terem se tornado a inteligência sociológica, e, obviamente, não questionaram as condições sociais e os interesses da classe dominante, porque era a classe deles mesmos.

Essa perspectiva do controle foi a causadora da demora na abertura das faculdades no Brasil, especialmente porque não era do interesse político, inicialmente, que a Educação Superior fosse um espaço aberto a todos. Isso também pode ser percebido na estrutura centralizadora e na criação das faculdades de direito apenas em Olinda e São Paulo, depois de muitas discussões em torno de grade curricular, tradição jurídica a ser ministrada, local, etc., o que foi apontado por Góes Junior (2010) e Siqueira (2018), dentre outros autores. Importante pensar que as duas cidades eleitas acabavam por conectar o país e o controle que se tinha dele, por meio das estratégias pedagógicas adotadas, e porque os bacharéis formados estariam no controle político, tal como declararam Rosek e Santin (2013).

Essa falsa democracia do mundo moderno, como pontua Silva (2011), atua na distribuição do poder, mas não um poder entre os cidadãos, senão entre as classes sociais. Fundamentalmente, o Liberalismo, utilizando-se uma máscara de democracia e liberdade, de igualdade e fraternidade, ideais da Revolução Francesa, que implantou definitivamente uma nova era na história da humanidade, é uma forma da classe dominante manter o controle, valorizando o caráter privado.

De fato, como acrescentou Adorno (1988), as classes dominantes se recusam a ceder o poder ou ceder seus interesses políticos e econômicos para o bem comum, se recusam à igualdade. É nesse contexto do Liberalismo que os cursos de direito atuam na construção de uma sociedade desigual, posto que como o ordenamento jurídico representa os interesses das classes dominantes, não deseja profundamente provocar transformações sociais em busca de igualdade ou de democratização.

Pode-se vislumbrar, assim, que os cursos jurídicos surgiram tendo como objetivo a formação da elite para a administração pública, e isso era parte de um projeto político, que, mesmo após a independência do Brasil, continuava atrelado aos preceitos portugueses. Os costumes da antiga metrópole ainda eram muito ensinados nas universidades brasileiras,

seguindo os moldes do ordenamento jurídico transmitido em Coimbra. Ainda assim, o tempo colocaria em evidência as divergências entre os padrões legislativos de Portugal e do Brasil, e, gradativamente, foram criadas leis próprias e distintas da matriz (MORAES et al, 2014).

O bacharel em direito se consagra com uma imagem representativa de poder, voltada para a ocupação dos cargos políticos. Forma-se uma figura desejável, tanto para aqueles que aspiravam a uma ascensão social, quanto para aqueles que já estavam no topo, e desejavam ali se manter. O doutor¹ se tornou, ao mesmo tempo, um ornamento para as classes dominantes, e uma aspiração para a burguesia e a classe média (CRUVINEL, 2008). Ressalta-se, nesse sentido, o que afirma Althusser (2005, p. 16):

É um efeito da luta de classes ideológica: pois a ideologia burguesa, a «cultura» burguesa, é quem está no poder e exerce a «hegemonia». Como um todo, os intelectuais, incluindo numerosos intelectuais comunistas e marxistas, são, com algumas exceções, dominados em suas teorias pela ideologia burguesa. Exceto exceções, o mesmo acontece nas «ciências humanas».

Dessa forma, entende-se a relação da ideologia que se implantava no país, atrelada ao Ensino Jurídico, o que, contudo, não estava livre de conflitos e obstáculos. A segunda reforma do Ensino Jurídico considerada importante ocorreu em 1879, chamada reforma do ensino livre. Fundamentalmente, abria-se a permissão para criação de novas faculdades de direito, mesmo que não fossem oficializadas pelo Estado, mas desde que mantivessem sua estrutura conforme regras idênticas às instituições oficiais. Essa reforma consagrou a liberdade que os alunos tinham com relação à frequência escolar, e eliminou as provas parciais das faculdades de direito (GÓES JUNIOR, 2014). Ainda assim, a Faculdade de Direito da Bahia somente foi criada em 1891, devido às muitas pressões da sociedade sobre o Estado, que, de certa forma, também almejava mudanças no ordenamento jurídico, além da ampliação da oferta de ensino, como apontam Moraes et al (2014).

Cabe acrescentar, em contrapartida, que

A situação que perpassou o ensino do direito durante o Império, assim, pode ser sintetizada em carência de instrumentos materiais, professores improvisados para as respectivas funções e, acima de tudo, estudantes desinteressados (SIQUEIRA, 2018, p. 8).

1 Há uma antiga, interminável e não pacífica discussão sobre a utilização do título ou tratamento de «Doutor» aos advogados e alguns operadores do direito (juizes, promotores, delegados). Remonta, primeiramente a uma tradição e costume cuja utilização do termo se aplicava não somente aos advogados, mas aqueles detentores de grande conhecimento. No Brasil, uma Lei Imperial de 11 de agosto de 1827, que criou os primeiros cursos de direito no país (São Paulo e Olinda), estabeleceu regras para a concessão do “*grão de Doutor [...] àquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentos.*” A vigência, interpretação e aplicação desta Lei é controversa e não cabe a este estudo detalhar esta discussão. No entanto, a tradição e o costume fazem com que o tratamento de “Doutor” mantenha-se largamente utilizado nos meios jurídicos. Vide: BRASIL. **Lei Imperial de 11 de agosto de 1827**. Crea dous Cursos de ciencias Jurídicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Rio de Janeiro, 1827; REICHMANN, Tinka; AVILA VASCONCELOS, Beatriz “Seu Dotô” / Herr Doktor: aspectos históricos e linguísticos do tratamento de Doutor e as conseqüências para a tradução Pandaemonium Germanicum. **Revista de Estudos Germanísticos**. USP, São Paulo, núm. 13, 2009, pp. 146 -170.

Tendo em vista que o professor não era contratado a partir de qualquer exigência qualitativa como professor, mas mediante aspectos da sua atuação jurídica, a oferta da mão-de-obra acabou favorecendo a expansão quantitativa de cursos de direito, nivelados pedagogicamente na qualidade prática do operador jurídico (MARTÍNEZ, 2006). Vale lembrar Saviani (2011), que afirma que é impossível entender o professor, dentro de uma sala de aula, isento de uma percepção política e social. Ele age politicamente ao mesmo tempo em que imbui seus conceitos na mentalidade dos estudantes, independente de enfrentar ou não condições adversas.

De fato, dentro da percepção histórico-crítica de Saviani (2011), as articulações dos condicionantes sociais também se manifestam no ambiente escolar, daí a importância de dar um passo mais, rumo a uma visão crítica-dialética que compreenda o desenvolvimento de todo o processo educacional, sem ignorar que a educação está diretamente atrelada ao materialismo, que condiciona seu desenvolvimento. Todo o funcionamento do sistema educacional não poderá ser entendido à parte do capitalismo e das suas contradições internas. Conquanto houvesse ânsia pela formação desses profissionais que atendessem a educação brasileira, muitos fatores estavam atrelados a essa causa, especialmente a disputa pelo poder, o que, em última instância, relaciona-se com disputa pelo dinheiro.

O jurista Rui Barbosa também teve destaque nesse momento histórico, especialmente porque suas propostas incluíam a Sociologia como fundamental para a formação em direito. Na Academia de São Paulo, enfrentou conflitos devido à sua posição como jornalista e como acadêmico, já que questionava o dogmatismo e o positivismo dos advogados. O conhecimento dogmático não deveria, para Rui Barbosa, estar concentrado em buscas filosóficas das origens dos institutos nacionais, mas a formação acadêmica dos novos advogados precisava, em sua concepção, estar conectada com as circunstâncias reais da vida. Após 1930, essa visão consegue influenciar em certa medida o ensinamento jurídico, mas tudo acaba sendo caracterizado como um sonho que não chega a se concretizar jamais no Brasil. As aulas nessa época não eram obrigatórias. Os professores ministravam aulas raras vezes. Os exames eram uma farsa, e esse conjunto de comportamentos levou o Ensino Jurídico brasileiro ao que Góes Junior (2010) chamou de abastardamento.

Venâncio Filho (1982, p. 318) aponta que

(...) a tentativa de solucionar o descompasso social do ensino jurídico foi novamente proposta em uma alteração curricular. Isso ocorreu em 1961, já sob o controle do Conselho Federal de Educação. Surgia o “currículo mínimo” para os cursos de Direito. A idéia era que os cursos de Direito tivessem um mínimo requerido para a formação jurídica geral dos seus estudantes. Sem controle, o mercado novamente ditou as regras e “o currículo mínimo tornou-se, a rigor, um currículo máximo”.

Em 1964, o golpe Militar instalou o autoritarismo estatal. Os acordos entre o MEC e a USAID consolidam a reforma educacional do ano de 1968, na busca pelo milagre brasileiro, fundamentado exclusivamente na formação de mão-de-obra, fazendo com que

a importância quantitativa das vagas da educação fosse ainda mais relevante do que o aspecto qualitativo. Para as metas educacionais somente se considerava a expansão das vagas, e em uma década dobrou o número de universidades no país. Não se pode ignorar, sobretudo, que se trata de uma época na qual o controle do pensamento político e crítico da sociedade é fundamental, e tudo o que se estabeleceu foi dentro de um programa que seguia leis de mercado. No contexto da reforma universitária de 1968, Cunha (1992, p. 170-171) acrescenta que

Como a reforma universitária de 1968 tinha como alvo principal a criação de uma universidade onde o ensino e a pesquisa estivessem indissociados, a expectativa era a de que a pesquisa desenvolvida na rede do INEP ressurgisse nas universidades, e até com mais força. No entanto, não foi isso o que aconteceu por razões que advieram das condições políticas da implantação da reforma universitária: de suas diretrizes e de características internas ao próprio campo acadêmico. [...] Tanto os sociólogos estiveram muitos anos sob generalizada suspeita quanto o exame mais crítico da educação esbarrava com alguma frequência nos propósitos dos administradores, que pretendiam escamotear a curiosidade alheia, especialmente em se tratando de programas financiados ou assessorados pela USAID. Eu próprio vivi uma situação em que pesquisa com resultados possivelmente desfavoráveis para os interesses imediatos de uma instituição de educação de adultos no Nordeste, em 1966/67, foi alvo de tentativa de dissimulação mediante acusação dos entrevistadores (a maioria estudantes de Ciências Sociais) como "comunistas", à época mais do que mera classificação político-ideológica, uma condenação antecipada.

Martínez (2006) acrescenta que foi um período cuja crise do Ensino Jurídico brasileiro se mostrou mais intensa, tanto por questões didáticas e metodológicas, quanto pela estrutura organizacional, curricular e pelo acolhimento que o mercado dava aos novos profissionais formados.

Diante dessa percepção acerca das origens do pensamento jurídico no Brasil e a consolidação das primeiras IES, cabe o avanço e o levantamento de outras considerações acerca dos cursos de direito, para que se possa averiguar questões pertinentes a este estudo.

IDEOLOGIA E O BACHARELISMO LIBERAL

Uma revolução descolonizadora é o termo usado por Sérgio Adorno (1988, p. 19, 41, 45 e 81) para se referir ao processo acontecido no Brasil no século XIX em torno da consolidação do liberalismo na política e na economia nacional, relacionado com uma nova ordem social fundamentada na competitividade. Essa revolução, comandada pelas classes dominantes, teve como base o juridicismo liberal dos intelectuais e a formação profissional e cultural dos bacharéis que controlariam o Estado. Os juristas formaram a resistência política, e o arquipélago dos magistrados se inseriu em uma inteligência sociológica que não problematizou as condições histórico-sociais e nem os interesses das classes dominadas.

Martínez (2006) aponta que o modelo de ensino jurídico se baseava na continuidade de currículos preparados ideologicamente, ratificando o liberalismo, interpretando-o ao modo brasileiro, sendo que, no que toca à metodologia pedagógica, não houve tentativas de transformações ou avanços, consolidando cada vez mais a pedagogia tradicional, a transmissão do conhecimento por meio de processos comunicativos básicos. Ao professor caberia apenas expor oralmente os conteúdos previamente determinados, reproduzindo um conhecimento, de certa forma, arcaico e arcaizante. Essa pedagogia tradicional corroborava com o liberalismo e com a manutenção de uma estruturação operacional e social, dentro de uma formação específica que era dada aos bacharéis.

O intuito dos primeiros cursos inaugurados no Brasil era a própria reprodução de classes, e, porque eram esses aprendizes do poder, o curso de direito não estava aberto a qualquer pessoa que o pleiteasse. Recordando Bourdieu,

[...] o trabalho político destinado a produzir classes sociais enquanto *corporate bodies*, grupos permanentes, dotados de órgãos permanentes de representação, de siglas, etc., tem muito mais possibilidade de ser bem-sucedido na medida em que os agentes que se pretendem reunir, unificar, constituir como grupo, estiverem mais próximos no espaço social (logo, pertencentes à mesma classe no papel) (BOURDIEU, 2004, p. 156).

A afirmação liberalista no Brasil cristalizou-se em uma estrutura metodológica curricular privatista nos cursos de direito, perpetuando a própria ideologia liberal e a consequente fábrica de bacharéis, trazendo a industrialização e a padronização para o âmbito da formação jurídica, conforme pontua Martínez (2006). Cabe acrescentar a descrição dada por Bobbio (1994, p. 7): “por ‘liberalismo’ entende-se uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao Estado absoluto quanto ao Estado que hoje chamamos de social”. Silva (2011, p. 122-3) acrescenta que “o Estado liberal ergue-se sobre os pressupostos da limitação do poder estatal em contraposição ao poder estatal absoluto”. Nesse sentido,

Na doutrina liberal a liberdade é definida negativamente, ou seja, ela não existe enquanto substancialidade, uma vez que ela só pode existir em relação ao Estado, que é concebido como mal necessário. Portanto, para que o Estado não intervenha de maneira abusiva na vida dos indivíduos, segundo os principais expoentes do liberalismo clássico, deve ser mínimo. Ou seja, segundo Locke e Kant, o Estado não deve se sustentar a partir da minoridade de seus súditos, mas a partir da maioria daqueles, através da qual os indivíduos julgam e distinguem o útil do prejudicial. Assim, esse Estado, segundo Adam Smith, deve se restringir a apenas três deveres: defesa do Estado-nação; garantia dos contratos e dos direitos individuais; provimento de obras públicas que a iniciativa privada não é capaz de realizar (SILVA, 2011, p. 140).

Enquanto Althusser (1970) apresenta o Liberalismo como uma ideologia, Stewart Junior (1995, p. 71) declara que, enquanto doutrina política concentrada no bem-estar dos homens, está

[...] voltada para a melhoria das condições materiais do gênero humano. Seu propósito é reduzir a pobreza e a miséria, e o meio que propõe para que esse objetivo seja atingido é a liberdade. O pensamento econômico e a experiência histórica não conseguiram, até hoje, sugerir um outro sistema social que seja tão benéfico para as massas quanto o liberalismo.

Ainda segundo Stewart Junior (1995, p. 72),

Liberalismo é antes de tudo liberdade. Liberdade entendida como ausência de coerção de indivíduos sobre indivíduos. É a adesão ao princípio de que a ninguém é permitido recorrer à força ou à fraude para obrigar ou induzir alguém a fazer o que não deseja. [...] Um sistema baseado na liberdade pressupõe, necessariamente, que não haja restrições à propriedade privada dos meios de produção e que haja plena liberdade de entrada no mercado.

Sobre essa suposta liberdade, Althusser (1970) afirma que qualquer sujeito presente em qualquer sociedade está em uma condição de bipartição, sendo que possui uma acepção subjetiva da liberdade, na qual ele se torna responsável por seu atos e dirigente de suas próprias iniciativas, e uma outra extensão, a partir da qual esse mesmo sujeito está submetido a alguma autoridade, e, nesse caso, resta-lhe aceitar livremente sua submissão. Dessa forma, “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição” (ALTHUSSER, 1970, p. 113).

Mas ao mesmo tempo em que Stewart Junior (1995) aponta as benesses do Liberalismo, afirma-o associado ao poder coercitivo do Estado. Segundo o autor, a liberdade política “é a consciência de que deve haver liberdade para escolher as pessoas que irão exercer as funções de governo e que, portanto, irão deter o comando do aparato de coerção e compulsão” (STEWART JUNIOR, 1995, p. 75). Ademais, acrescenta,

O liberalismo reconhece a inviabilidade da liberdade total, anárquica, e acata o conceito de liberdade compatível com a convivência social baseada no intercâmbio espontâneo dos indivíduos. Reconhece, assim, a imperiosa necessidade de uma ordem geral, estruturada em normas abstratas de conduta, legitimamente geradas pelos cidadãos e eficazmente aplicadas pelas instituições administradoras da justiça. O liberalismo pressupõe, portanto, a existência de um Estado organizado, que detenha o monopólio da coerção, e de um governo encarregado de administrar o aparato estatal de compulsão e coerção. O papel essencial do governo é o de usar o aparato de coerção e compulsão para impedir- e eventualmente punir um cidadão que queira usar de violência ou fraude para atingir seus objetivos; é o de proteger e preservar a vida, a liberdade, a propriedade e a saúde dos indivíduos; é, por assim dizer, o de manter o ambiente institucional e o respeito às regras de modo a que possam florescer os talentos e as capacidades individuais. Em resumo: é o de prover a ordem e a justiça. [...] Nota: Uma grande potência, como é o caso dos EUA, se tivesse um governo verdadeiramente liberal, não poderia se auto-atribuir o papel de “polícia do mundo” e nem procuraria implantar em qualquer outro país regimes que considerasse mais corretos ou mais adequados (STEWART JUNIOR, 1995, p. 77-8).

Ressalte-se o que Coelho afirma:

(...) o direito cumpre um papel fundamental, tanto repressivo quanto ideológico. Repressivo porque legitima o uso da violência legal; e ideológico porque constitui a todos como “sujeitos de direito”, criando uma igualdade formal e liberdade jurídica universal que não se materializa na vida prática, na qual as relações negociais são sempre entre desiguais: o capitalista, que explora a força do trabalhador, e o próprio trabalhador, que se vê na “liberdade” de negociar sua força de trabalho em troca de um salário que garanta sua subsistência (COELHO, 2017, p. 203).

Assim, entende-se que o Liberalismo, associado à ideologia da democracia, atua muito diretamente sobre a limitação e a distribuição do poder, não necessariamente entre cidadãos, mas entre as classes sociais, sendo, portanto, uma ferramenta de manutenção de poder, de manutenção da ordem estabelecida pela classe dominante, sob o véu da liberdade individual, misturada a um caráter privado, que, por sua parte, usando o direito natural como argumento, já que os homens querem garantir e preservar seu direito natural, mostra que limita o poder do Estado, quando, na realidade, retira toda a substancialidade da liberdade que o próprio liberalismo apregoa, e buscando a autopreservação, a sociedade civil, crendo no ideal de liberdade, acaba se inserindo na coleção de títeres da elite (SILVA, 2011).

O Liberalismo, perpetuado após a queda do Estado Absolutista e a consolidação dos Estados Nacionais, foi amainado após o fim da Primeira Guerra Mundial e a crise da bolsa de 1929. Ou seja, no final do século XVIII e durante todo o século XIX, abarcando ainda o começo do século XX, viveu-se sob essa quase inquestionável perspectiva. No Brasil, os efeitos da situação liberal pós-guerra foram sentidos na perda de poder por parte das oligarquias agrícolas, e a ascensão definitiva da população urbana, industrializada e comercial. Toda a América Latina começou a sofrer as influências dos Estados Unidos e da concepção de Estado Social. Se antes, no Liberalismo, pressupunha-se que o Estado intervinha minimamente na sociedade, agora ele passa a assumir um aspecto de dirigente, que luta pelo bem-estar geral de modo intensivo, e, inclusive, controlando a economia. Um período de intensas transformações políticas se instalou entre os anos de 1930 e 1945, e é justamente nesse contexto que em 1931, a Reforma Francisco Campos, bastante dirigida para a demanda de mercado, busca uma renovação ou inovação quanto à estrutura educacional da República Velha, em um momento cheio de otimismo ideológico, voltado para o poder transformador que se podia outorgar à escola. O pensamento da Escola Nova desponta em um embate com a escola tradicional. O ensino jurídico, entretanto, permaneceu praticamente estagnado, especialmente porque se incentivou o estudo do direito Positivo, privilegiando as regras gerais do direito pátrio, mantendo-se os ideais liberais do período anterior (MARTÍNEZ, 2006).

Rosek e Santin (2013) afirmam que, no decorrer do Império, fomentava-se a ideia de que o bacharel em direito fazia parte da grande elite intelectual do país, especialmente porque o próprio curso carregava consigo a perspectiva de profissionalização política e

acesso a cargos governamentais centrais, profissão a que os bacharéis mais almejavam. Justamente por isso, de 1828, quando foram abertas as Academias de Direito, até 1870, fortalecia-se as grades políticas e burocráticas dos cursos, especialmente propagando a ideologia liberal europeia dentro de um panorama de homogeneidade ideológica, como uma espécie de treinamento na carreira jurídica, ainda que fosse perceptível a ausência de homogeneidade na sociedade e nas condições de vida da população. Nesse sentido, mesmo que determinado sujeito ingressasse nos cursos tendo uma origem ideológica ou social diferenciada, o que era raro, acabava por desenvolver a mentalidade das classes dominantes por meio da educação que recebia, tornando-se uma parte coesa em um *locus* do qual antes não fazia parte.

Em contrapartida, essa ideologia paradigmática que conseguiu estabelecer uma homogeneidade a partir das origens de formação jurídica coimbrã, reduziu muitos conflitos pré-existentes entre as elites nacionais, implementando um modelo de dominação, baseado no treinamento que preparava os bacharéis para o comando sob a perspectiva de uma elite burocrática. Esse treinamento, certamente, incluía o distanciamento dos ideais revolucionários e de doutrinas que se colocavam contra a ideologia das classes dominantes, quer fossem as oligarquias agrárias, quer, posteriormente, a burguesia industrial das cidades. Formava-se uma ilha de letrados num mar de analfabetos (CARVALHO, 1980).

Medina (2006) aponta que o bacharelismo é, em geral, descrito como um fenômeno de predominância dos bacharéis na vida social, cultural e política do país. Segundo o autor:

Na fase de apogeu do bacharel, que vai do Segundo Império à República Velha, esse fenômeno tornou-se responsável pela crença de que o homem do direito fosse uma espécie de factótum, apto a exercer quaisquer atividades para as quais os estudos sociais se mostrassem úteis. E pelo mito de que ninguém melhor do que ele achava-se preparado para dirigir a política e exercer os cargos públicos mais importantes. O diploma de bacharel não habilitava, apenas, para a profissão de advogado e as carreiras jurídicas: era o instrumento próprio para ingresso numa série de outras atividades, como o jornalismo; o magistério, em diferentes níveis e matérias, especialmente no ensino de línguas, da história ou da geografia; a chefia de órgãos públicos a que se atribuísssem tarefas de ordem econômica ou para os quais se requeresse formação no campo da sociologia ou das ciências sociais. Na vida pública, o prestígio do bacharel só era contrastado, nas comunidades do interior do país, pelo do coronel, protagonista de fenômeno semelhante em termos de influência política, que foi o do *coronelismo* (MEDINA, 2006, p. 39/40).

Bittar (2001, p. 68) acrescenta que o Estado e sua máquina burocrática demandavam profissionais que estivessem preparados dentro de uma determinada cultura “ideologicamente controlada, cujas origens fossem seguramente determinadas, e cujas inspirações fossem necessariamente coniventes e proporcionais à docilidade esperada do bacharel em Direito”. A escola, portanto, participava da máquina burocrática. Para Catani (2011, p. 197) o processo educacional se constitui uma violência do Estado, o que se

aplica às instituições de ensino, que exercem essa violência “sobre todos nós, sempre que construímos o mundo social por meio das categorias inculcadas em nós através do sistema educacional. O Estado produz “mentes dóceis” (docilis, reveladoramente, deriva de docere, ensinar)”. Adorno corrobora, afirmando que

[...] a presença de bacharéis na vida pública e nas lides cotidianas os tornara interlocutores e mediadores da representação jurídico-política da ordem social competitiva na sociedade brasileira, sobretudo devido a sua atuação nos poderes executivo, legislativo e – evidentemente – judiciário, além da docência acadêmica e de uma não menos importante ação no jornalismo (ADORNO, 1988, p. 26).

Dessa forma, seria possível preservar os interesses oligárquicos por meio da atuação dos bacharéis, que se tornavam conselheiros, parlamentares, burocratas, administradores, funcionários públicos, etc., sempre na perspectiva da casta ilustrada formada em São Paulo e Olinda, considerando, inclusive, que essa mesma casta foi usada para desvencilhar o Brasil dos vínculos que tinha com Coimbra, e, mesmo após a Independência, esses bacharéis continuavam mantendo os ideais liberais no Brasil, defendendo seus próprios interesses (BITTAR, 2001).

O patriarcalismo da estrutura social brasileira se mantinha dentro das faculdades de direito, em um sistema autoritário tradicional, configurado sobre as bases familiares, cujo pai é o representante do poder máximo, e também na política, o chefe local ocupava essa posição. A nação recém-emancipada consolidava nos cursos jurídicos e nos bacharéis as formas de subjugar as classes dominadas e quaisquer pessoas que se opusessem aos anseios dos poderosos. O contexto é explicado por Rosek e Santin da seguinte forma:

[...] quando as duas faculdades de direito do Brasil, em São Paulo e Olinda, abriram as portas a seus primeiros estudantes, o país ainda se caracterizava por um sistema bastante tradicional de autoridade, pautado na estrutura familiar, com domínio dos patriarcas (o pai, o padre ou o chefe político local), o que perdurou por um lapso temporal significativo. Os ideais transmitidos aos bacharéis em direito, formados no início da consolidação dos cursos jurídicos no país recém emancipado, estariam completamente subjugados pelos anseios, vontades e pretensões das oligarquias, já que o próprio surgimento dessas escolas constituía uma demanda as classes dominantes, que precisavam de um corpo de juristas ideologicamente controlados, capazes de desempenhar as funções burocráticas essenciais ao funcionamento da máquina estatal (ROSEK & SANTIN, 2013, p. 10).

O liberalismo econômico e as elites brasileiras, desenvolveram estratégias dentro da ordem jurídica que fundamentaram a cultura brasileira, afastando a população das decisões e da possibilidade de participação dessa estrutura política e jurídica. Foram moldadas as leis, os decretos e as portarias conforme a estrutura social requerida pela classe dominante, e isso tem relação direta com a criação dos cursos de direito e com o bacharelismo brasileiro. Não houve intenção de consolidação de um direito livre ideologicamente e crítico. Com relação a como essa situação era vista pela população, há que se considerar que, “por

outro viés, a força da lei é uma esperança. Para os destituídos, ela serve como alavanca para criar um futuro melhor, e para os poderosos ela serve como instrumento para destruir o adversário político (ROSEK; SANTIN, 2013, p.12). Conseqüentemente, o prestígio de um cargo jurídico-político era parte do caminho de notoriedade buscada, e essa notoriedade não deixaria de passar pelo ensino jurídico. O bacharelismo pretendia, fundamentalmente, ensinar a dominar, ensinar o exercício do poder, enquanto as classes populares se viam impedidas de galgar esses territórios e de adentrar os centros de decisão do país. O bacharelismo brasileiro fomentou o individualismo, colocando a personalidade individual acima das condições existenciais, mas, sobretudo, e até os dias atuais, cultuando a figura de uma personalidade política e pública.

Sousa e Rocha (2016) acrescentam que o espaço público era, então, entendido como patrimônio das classes dominantes e que as relações políticas se baseavam nas afeições, na aparência do erudito, e, principalmente, nos laços pessoais bem aos modos das relações familiares. Entretanto, a imagem que se criava desses bacharéis não condizia com a erudição, na maioria das vezes, que aparentavam ter. Criou-se um perfil completo de alguém que entendia do âmbito jurídico, mas que também versava sobre artes, cultura e outras áreas do saber, transmitindo uma visão progressista, apegada àquela erudição muito particular, que levaria o país rumo ao desenvolvimento e à modernização. Explorava-se muito a arte retórica, por exemplo, com vocabulário próprio rebuscado e ornamentado, o que dava a aparência de erudição muito superior aos outros profissionais, e aportava consistência para a persuasão dos bacharéis, mesmo que sua argumentação não fosse baseada na racionalidade ou não tivesse consistência. Tratava-se de um vocabulário treinado que outorgava autoridade. Para Bourdieu (2001, p. 72), “o que está em jogo não é apenas o domínio de uma linguagem erudita ou, ainda mais, de um vocabulário; é a profunda transformação exigida imperativamente pela travessia da fronteira escolástica”. Ou seja, para entender o que é dito é preciso fazer parte do jogo, daquele jogo social. A linguagem distancia os grupos de poder. Segundo Wolkmer:

Ninguém melhor do que eles para usar abusar do uso incontinente do palavreado pomposo, sofisticado e ritualístico. Não se pode deixar de chamar a atenção para o divórcio entre os reclamos mais imediatos das camadas populares do campo e das cidades e o proselitismo acrílico dos profissionais da lei que, valendo-se de um intelectualismo alienígena, inspirado em princípios advindos da cultura inglesa, francesa ou alemã, ocultavam, sob o manto da neutralidade e da moderação política, a institucionalidade de um espaço marcado por privilégios econômicos e profundas desigualdades sociais. Na verdade, o perfil do bacharel jurista se constrói numa tradição pontilhada pela adesão ao conhecimento ornamental e ao cultivo da erudição linguística. Essa postura, treinada no mais acabado formalismo retórico, soube reproduzir a primazia da segurança, da ordem e das liberdades individuais sobre qualquer outro princípio (WOLKMER, 2010, p. 85-86).

Holanda (1995) aponta que o bacharelismo decorre da supervalorização do diploma de direito, e que nos Estados Unidos, principalmente, o fenômeno se desenvolveu largamente, proporcionando a ascensão às profissões liberais capazes de proporcionar maiores salários e maior poder, ou acesso aos espaços do poder. A “praga do bacharelismo” (HOLANDA, 1995, p. 156), no Brasil, estaria diretamente relacionada com o intuito de alcançar estabilidade e altos rendimentos com o mínimo esforço, já que haveria uma conduta cômoda profissionalmente, e os assuntos não demandariam grande dedicação e inteligência, mas apenas se deveria seguir ordens. Uma tendência bastante personalista e que respondia às necessidades das classes dominantes. Tratava-se de um poder simbólico adquirido por meio da graduação em direito e do diploma, envolvendo, para além do discurso e escrita eloquente e ornamental, as vestimentas suntuosas, que ao pobre e ao inculto não deixaria margem para questionamentos em termos de autenticidade e credibilidade.

Essa estrutura simbólica pode ser entendida tanto sob a perspectiva estruturalista, quanto construtivista, e, de acordo com Bourdieu (2004, p. 149), a estrutura simbólica se manifesta primeiro por meio da “linguagem, mito, etc., estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações”. Além disso, também se manifesta na perspectiva construtivista, a partir de

[...] uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais (BOURDIEU, 2004, p. 149).

Segundo Sousa e Rocha (2016), após a ascensão de Getúlio Vargas o bacharelismo começa a enfraquecer, entrando definitivamente em crise após o Golpe Militar de 1964. As estratégias desses novos governos se fundamentavam na abertura e ampliação de cursos técnicos, que promoveriam o desenvolvimento da indústria, e muitos conflitos aconteceram com relação até mesmo à formação dos bacharéis, que começaram a ser vistos como incapazes de atuar na economia estatal. As faculdades de direito começaram a ser questionadas quanto à qualidade do ensino que forneciam aos juristas. Criou-se um verdadeiro palco de desmoralização da carreira de direito, das instituições de ensino, das disciplinas ministradas, dos professores, do comportamento dos alunos, que bem já era declarado inadequado, etc., o que modificou os horizontes políticos nacionais. Aos bacharéis caberia a produção de normas jurídicas, e outros profissionais (engenheiros, economistas, administradores, etc.) começaram a ser buscados para as esferas administrativas do Estado.

A expressão bacharelismo foi utilizada tanto em sentido quantitativo quanto qualitativo, na medida em que denunciava o aumento de ingressos na carreira jurídica – voltada para a política – e que indicava pejorativamente a qualidade desses profissionais. Ainda assim, desconsiderando o significado que poderia ser dado, constata-se, segundo

Sousa e Rocha (2016), um “novo bacharelismo” surgido no Brasil no final do século XX e início do XXI, que, embora diferente daquele anterior, também carrega algumas características relacionadas com as novas diretrizes políticas, que serão mais amplamente abordadas posteriormente, e mesmo que não tenha sido possível julgar a qualidade da formação dos bacharéis dos séculos anteriores, entende-se que hoje existem elementos capazes de comprovar essa dita qualidade, como o Exame da Ordem, que pretende, justamente, aferir os conhecimentos práticos e teóricos dos formados para o exercício profissional. Dessa maneira, se antes não se cogitava a possibilidade de mensurar o nível de conhecimento dos bacharéis, a grande abertura do final do século XX para o ingresso popularizado na carreira acabou gerando uma ferramenta que qualifica esse conhecimento. O resultado disso, conforme Sousa e Rocha é que,

(...) considerando que o crescimento do número de bacharéis em Direito foi acompanhado de uma redução significativa do percentual de graduados que atuam na área jurídica, verifica-se que uma significativa maioria dos bacharéis formados nesse bacharelismo do século XXI não tem sido preparada adequadamente pelas faculdades de Direito do Brasil para atuar na área jurídica (SOUSA & ROCHA, 2016, p. 22).

Esse contexto faz destacar o papel que os cursos de direito exerce como atividade especializada dos aparelhos ideológicos jurídico e escolar de Estado, conforme será analisado adiante.

OS CURSOS DE DIREITO COMO ATIVIDADE ESPECIALIZADA DOS APARELHOS IDEOLÓGICOS ESCOLAR E JURÍDICO DE ESTADO

Para Bourdieu e Passeron (1992) seria ingenuidade considerar a escola como um grande império e como a raiz da cultura, mas é preciso compreender que a escola consegue modificar o conteúdo e o espírito da cultura que ela mesma propaga, mais que isso, é ingenuidade ignorar que a escola tem a função de transformar essa herança coletiva em memória individual, em inconsciente, em automatismo, por meio de uma formação unificadora, regente da vida intelectual.

Nesse sentido, Althusser (1970) questiona o que é aprendido na escola, afirmando que, indo mais ou menos longe, o que se aprende são técnicas rudimentares ou mais profundas com relação à cultura literária e científica que poderão ser utilizadas em diferentes âmbitos da produção, a partir da aprendizagem de contas, leitura e escrita, ou seja, dependendo dos níveis que se consiga chegar, há o ensino voltado para o operário, outro para técnicos e uma terceira forma de ensino voltada para os cargos superiores que serão assumidos na sociedade. De qualquer forma, trata-se de saberes práticos.

Ao mesmo tempo, é na escola também que são aprendidas as regras de comportamento social, os bons costumes impostos, reafirmados por meio de uma entidade estatal, que vai além da instituição familiar, e que está preparando o sujeito como agente

dentro da divisão do trabalho, as normas que servirão ao capitalismo e à dominação de classes. Fundamentalmente, trata-se de o Estado saber manejar a ideologia da repressão e da exploração sob moldes diferentes do que era estabelecido na sociedade feudal ou escravocrata, sendo, de qualquer forma, dominação. Mantém-se a dominação por meio da educação. Aprende-se desde cedo a obedecer ao regime capitalista, tudo muito bem assegurado por meio da utilização da palavra (ALTHUSSER, 1970).

A dominação se vê assegurada através do discurso dos profissionais da ideologia. Nesse contexto, qualquer luta de classes somente pode existir a partir da existência do Estado, que, por sua vez, somente existe a partir do poder de Estado, estabelecido mediante algumas instituições especializadas, quer públicas, quer privadas, como a igreja, a escola, a família, o jurídico, o político, o sindical, o cultural e o informacional. Considere-se que, ainda que uma instituição, enquanto Aparelho Ideológico de Estado, seja privada, ela reproduz o discurso da classe dominante, do Estado, na medida em que também já assimilou os conceitos de democracia dessa classe, por exemplo, de cidadania, de nacionalismo, etc. (ALTHUSSER, 1970). A luta de classes, em última instância, tem seu lugar próprio, como outras práticas sociais, a científica, por exemplo (ALTHUSSER, 1975).

Mas dentro dessas instituições, quaisquer instâncias próprias para o exercício de uma ação pedagógica somente dispõem de autoridade, enquanto submetida a um grupo ou a uma classe, para o exercício da violência simbólica e da arbitrariedade que ela comporta. Dessa forma, por exemplo, os meios de comunicação funcionam e apresentam mais ou menos aquilo que é do interesse das classes dominantes, por um lado fomentando o capitalismo, por outro manipulando a opinião e a vontade popular. As mensagens propagadas nesses meios têm até mesmo a capacidade de criar opiniões a partir da manipulação, ou, em outros termos, da persuasão, que é uma palavra mais sensata no âmbito da democracia (BOURDIEU & PASSERON, 1992). Ainda assim, afirma Bourdieu (2004, p. 166) que “a eficácia simbólica depende do grau em que a visão proposta está alicerçada na realidade”.

Também nessa perspectiva do capitalismo, Bastos (2014, p.11-12) aponta para o fato de que a educação não é fundamentalmente um objetivo maior das estratégias comerciais, mas apenas pretende imprimir um estilo de pensamento na população. Não é conveniente que as classes subalternas se estruturam ao ponto de questionar as ideologias que foram impressas em seus inconscientes, todas elas estruturadas para atender aos anseios do acúmulo de capital. As políticas educacionais, portanto, apresentam sempre um perfil pragmatista e parcial, especialmente instrumental e influenciada por uma doutrina de capital humano. Formou-se uma ideologia, de que a educação é a solução dos problemas universais, sejam econômicos, sociais, desenvolvimentistas, nutricionais, ambientais, etc., mas, basicamente, o que se aporta é uma visão reducionista acerca da educação, voltada para a formação da mão-de-obra e estímulo às habilidades funcionais, que permitirão a entrada das classes subalternas no mercado de trabalho, fomentando a economia.

Essa ideologia da educação como fundamental para o bem-estar da população, por um lado, induz as pessoas a investirem economicamente em cursos superiores, e, por outro lado, desresponsabiliza o Estado pelas desigualdades, na medida em que, tendo estudado, o sujeito não é bem sucedido se ele não for competente o suficiente, já que é o estudo que aprimora o cidadão. Bastos ainda acrescenta que

(...) a constatação de que a noção corrente de educação, disseminada massivamente pelo complexo midiático-empresarial, vincula intrinsecamente aquela ao exercício do trabalho, mas não qualquer um, e sim o trabalho desempenhado nos marcos do sistema sociometabólico vigente, condicionando o desempenho e mesmo a faculdade de dessa forma conseguir reproduzir suas condições de sobrevivência à aquisição do “capital intelectual” compatível com o nível de complexidade de suas atribuições no cambiante “mundo do trabalho” globalizado. A fragilidade e o caráter ideológico de tal discurso desmontam-se nitidamente quando se percebe que, na atual conjuntura, a qualificação não constitui o atributo mais relevante para a contratação de trabalhadores e que um imenso contingente de trabalhadores com elevada qualificação profissional encontra-se desempregado (BASTOS, 2014, p. 102).

Assim, a educação se transforma em uma panaceia, cuja função social justifica a submissão do trabalhador diante das classes dominantes, uma ideologia com um caráter que escamoteia as causas verdadeiras do desemprego e das baixas condições de vida, em resumo, das desigualdades. A escola e toda a mentalidade instaurada acerca dessas questões representam uma ferramenta de controle das próprias classes dominantes (BASTOS, 2014). Althusser declara que

[...] por detrás dos jogos do seu Aparelho Ideológico de Estado político, que estava à boca de cena, o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de facto substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família (ALTHUSSER, 1970, p. 62).

Nessa mesma perspectiva da escola como Aparelho Ideológico de Estado, também se insere o direito, conforme foi delimitado por Althusser (1999), especialmente porque, acerca do direito, ademais de ter sido considerado necessariamente repressor,

[...] é claro que ele está destinado a regular e sancionar, antes de tudo (porque em seus diferentes Códigos especializados, ele regula outras práticas), práticas econômicas precisas: as de troca, portanto, de venda e compra de mercadorias, as quais pressupõem – e repousam sobre – o direito de propriedade, e as categorias jurídicas correspondentes (personalidade jurídica, liberdade jurídica, igualdade jurídica, obrigação jurídica) (ALTHUSSER, 1999, p. 188).

Na consolidação do Estado capitalista, o direito, portanto, faz-se necessário, na medida em que ele, de modo formal, regula as relações de produção, definindo proprietário e propriedade, incluindo o direito de usufruir e alienar essa propriedade. O direito, então,

torna-se uma ferramenta concreta no movimento dessas relações produtivas do capitalismo. Esse direito institui a todos como iguais, mas, os magistrados, antes de serem servidores dessa ideia de liberdade e igualdade, são servidores do Estado capitalista. Isso porque no contexto do capitalismo, tudo se torna mercadoria, inclusive a força de trabalho. Portanto, o direito, por um lado, é um aparelho repressor do Estado, e, por outro, associa-se à ideologia capitalista, tornando-se, ao mesmo tempo, repressor e ideológico. Assim, o direito exerce um papel decisivo nas formações sociais, na medida em que “é o aparelho específico que articula a superestrutura a partir da e na infra-estrutura” (ALTHUSSER, 1999, p. 192). Isso acontece porque, segundo a tese de Althusser,

[...] se retivermos o fato de que o Direito “funciona” de maneira prevalente por meio da ideologia jurídico-moral, apoiada por intervenções repressoras intermitentes; se, enfim, nos lembrarmos de que defendemos a tese de que, em seu funcionamento, todo Aparelho de Estado combina, simultaneamente, a repressão com a ideologia, temos fortes razões para considerar que o “Direito” (ou antes, o sistema real que essa denominação designa, dissimulando-a, já que faz abstração da mesma, a saber: os Códigos + a ideologia jurídico-moral + a polícia + os tribunais e seus magistrados + as prisões, etc.) merece ser pensado sob o conceito de Aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1999, p. 191/192).

Neves (2005, p. 119-120) afirma que o direito se volta para a transmissão dogmática e os postulados teóricos, sem que haja intenção de aproximação da realidade social, mantendo-se um paradigma propagado entre alunos e professores, que buscam apenas o cumprimento dos programas de conteúdo, ainda que eles não sejam próximos da realidade social, mas apenas de uma realidade fática, dissociada e estanque. Essa realidade fática serve de argumento para moldar conceitos, quer sejam ou não jurídicos. Isso também tem relação com as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, que não buscam reduzir esse descompasso existente entre a vontade da lei e sua concretização. Não há uma solução mágica para a resolução dos problemas enfrentados pelo ensino jurídico.

Isso estaria relacionado com o que Bourdieu e Passeron (1992) apontam acerca do poder e da violência simbólica. Trata-se de um poder que impõe alguns significados na sociedade como sendo legítimos. É um poder que dissimula as relações de força inculcadas, e que, quanto mais dissimula, mais poder assume. Ainda segundo os autores, toda ação pedagógica é uma violência simbólica, porque parte de uma imposição e, até mesmo dentro das famílias, ou seja, em quaisquer instituições sociais, destina-se a reproduzir uma espécie de arbitrariedade cultural de classes dominantes e dominadas.

Tomando esses pressupostos como direcionamento, e associando-os ao Ensino Jurídico, sabe-se que a classe dominante inculcou na classe dominada a importância do diploma e do Ensino Superior para a melhoria de sua própria condição de vida, fortalecendo os interesses neoliberais, por um lado, e deve-se considerar que, por outro lado, também já estava há séculos inculcado o prestígio do curso de direito. Associando-se às facilidades infraestruturais da implementação do curso, a disseminação de matrículas não mantém

relação com a qualidade da formação ou com o acesso dos formados às classes dominantes, perpetuando o poder de violência simbólica por meio de avaliações padronizadas.

O Ensino Jurídico está estabelecido a partir de modelos distintos, e a estrutura do ensino determina o profissional que poderá se colocar a serviço da sociedade ou do mercado de trabalho. Um curso de direito pode ter um modelo cultural ou humanístico, privilegiando o Direito Natural, Romano e Eclesiástico. Nesse caso, a base cultural humanística é forte, mas a resolução de questões jurídicas não, posto que busca ensinar o jurista a criar o direito, a repensá-lo, em uma perspectiva construtivista, sem se voltar, necessariamente, para a solução de questões jurídicas. Também pode acontecer o modelo profissionalizante ou técnico-formativo, que concentra a práxis forense, a formação do operador de direito, um jurista completamente especializado e voltado para os casos jurídicos em si. Não se pretende um jurista crítico ou pensador, mas aquele que aplica a lei, sem questionar ou realizar interpretações profundas. O último modelo, misto-normativo ou de formação integral, busca a conexão dos dois modelos anteriores, pretendendo a elevação tanto da qualidade do ensino ministrado e recebido, do conteúdo humanístico, do pensamento crítico, quanto a solução prática das questões jurídicas, a formação de um profissional que atue com propriedade no que toca à práxis, mas que também seja reflexivo e crítico (BOAVENTURA & ALMEIDA, 2017, p. 04-05).

Desde a década de 70 não houve uma reforma substancial no Ensino Jurídico, e permanecem os questionamentos em torno do tipo de profissional que está sendo formado, se seu perfil é correspondente com aquilo que a sociedade realmente precisa, se ele tem um padrão de qualidade adequado, se os egressos dos cursos superiores se integram ao mercado em sua área, etc. O que se pode afirmar é que na História do Brasil sempre houve desinteresse em formar cidadãos realmente críticos, e isso, que vem desde a colonização e dos intuits da coroa portuguesa, causou sempre sérios prejuízos para a educação de qualidade no país, e, mesmo tendo já acontecido reformas, elas não suprem as necessidades da construção de pensamento crítico (ROMANCINI & LOPES, 2015, p. 13).

No ano de 1994 entrou em vigor um novo estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, que, por meio da Lei 8.906 passa a assumir certa responsabilidade pela colaboração com os cursos de direito no país, sendo que também deveria, a partir de então, opinar sobre credenciamento e pedidos de criação de IES. A intenção poderia, supostamente, ser de melhorar a qualidade do Ensino Jurídico, mas, longe disso, como afirma Siqueira (2018), o que aconteceu foi um aumento repentino da quantidade de IES privadas, que ofereciam certas facilidades para o ingresso de novos estudantes, reduzindo ainda mais as possibilidades de reformulação positiva do Ensino Jurídico. Nesse contexto, deve-se associar a importância de aprovação nos exames da OAB para a atuação profissional como advogado, e, ainda, que desde 2004, o ingresso na magistratura e no Ministério Público também é condicionado a uma prévia atuação como advogado.

As características de uma formação humanística e geral, capaz de valorizar e

interpretar os valores jurídicos, aliados aos sociais, pautada, ainda, na busca de resolução das falhas seculares do ensinamento jurídico, podem ser consideradas uma expressão de otimismo normativo, como declarou Siqueira (2018), especialmente porque as IES, as privadas ainda mais, perseguem a tendência de mercado e a comodidade própria do tecnicismo, e não uma postura voltada para a formação docente ou para a formação reflexiva do estudante.

O risco da propagação desse tipo de ensinamento jurídico é semelhante ao que é apontado por Bourdieu (1992), para quem a inscrição no inconsciente cultural de uma determinada atitude, de conhecimentos predeterminados ou de todo um sistema de percepções e pensamentos, de categorização da realidade, sendo transmitido por meio de uma instituição educacional, acaba por consolidar uma espécie de cultura ilustrada, completamente assimilada, que se resumiria em 'levar e se deixar ser levado' pelo sistema, ou, em outros termos, o próprio indivíduo não se apercebe de que a cultura que ele possui é possuidora dele. Isso significa que essa doação recebida da cultura e dos ensinamentos formam um inconsciente cultural, e, por isso mesmo, a relação que o sujeito intelectual mantém com a escola e com a sua trajetória educativa exerce uma força determinante nas escolhas que fará posteriormente e nas suas atuações dentro de um sistema, de forma já inconsciente. Esse processo cria uma cumplicidade entre os sujeitos que são formados dentro dessa mesma 'escola', como se estabelecessem um espírito comum, forjado por um modelo predisposto. Também nessa perspectiva caberia a proposição de Althusser, para quem

A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência. De uma maneira geral, diz-se da ideologia religiosa, da ideologia moral, da ideologia jurídica, da ideologia política, etc., que são concepções do mundo (ALTHUSSER, 1970, p. 77).

Além disso, há que se considerar que todo esse problema da ideologização não está fundamentado apenas no método utilizado em sala de aula pelo professor. As técnicas de ensino e aprendizagem têm evoluído, acompanhando os avanços das tecnologias, aportando um falso aspecto de contemporaneidade ao Ensino Jurídico. Mas mesmo com a utilização de materiais audiovisuais, de internet, slides, etc., a postura expositiva do professor coloca o aluno como alguém absolutamente desprovido de qualquer saber, e que apenas deve receber tudo o que lhe for transmitido e, obrigatoriamente, armazenar em seu cérebro. O aluno não será protagonista da sua aprendizagem, já que existe uma ideologia que protagoniza a formação do estudante, e uma mutação entre os papéis de professor e aluno seria inadmissível, uma subversão ao cânone. Não significa dizer que não há casos em que a aula é dialogada, mas parece que inclusive nessas ocasiões, o fracasso da tentativa é certo se o diálogo for fundamentado puramente nas questões técnicas do direito (SIQUEIRA, 2018).

Recordando Bourdieu:

O imperialismo do universal implicado na anexação assimiladora do universalismo verbal pode se exercer nas relações de dominação no interior de uma mesma nação, por meio de uma universalização das exigências escolásticas que parece dispensar uma universalização similar dos meios de satisfazê-las. Na medida em que se mostra capaz de impor o reconhecimento mais ou menos universal da lei cultural sem que seja capaz de distribuir da maneira mais ampla o conhecimentos dos acervos universais indispensável para prestar obediência a essa lei, a instituição escolar oferece um funcionamento falacioso, embora socialmente muito poderoso (BOURDIEU, 2001, p. 87).

Uma outra perspectiva pode ser acrescentada nesse ínterim. Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que os sujeitos acabam se tornando devedores da escola, já que ela se estabelece como seu lugar-comum, não apenas comum no discurso e na linguagem semelhante instalada entre os pares, mas também pelos encontros dos entendimentos sobre os problemas comuns e sobre as formas de abordagens desses problemas. Para Bourdieu e Passeron (1992), os homens cultivados em uma época (e poder-se-ia acrescentar em um espaço) podem se colocar em desacordo sobre algo a respeito dos seus objetos de discussão, mas não se colocarão em desacordo quanto a quais objetos são esses. Ou seja, sempre se perpetuará o objeto a ser discutido.

Dentro dessa concepção, conforme Siqueira (2018, p. 23), as possibilidades formativas e até mesmo de transmissão de conteúdo vão além dos modelos e das abordagens tradicionais, mas o ideal é que o ensino esteja dissociado da realidade para que os padrões políticos, econômicos e culturais das elites possam permanecer sob a tutoria dessa classe dominante. Rearranjar a grade curricular, nesse contexto, incluindo disciplinas consideradas inovadoras, tais quais direito ambiental e direito eletrônico não contorna os problemas metodológicos e estruturais do Ensino Jurídico. Portanto, tudo está relacionado com a luta de classes, e, de acordo com Althusser:

Só do ponto de vista das classes, isto é, da luta de classes, é que podemos dar conta das ideologias existentes numa formação social. Não só porque é a partir daí que podemos dar conta da realização da ideologia dominante nos AIE e das formas de luta de classe de que os AIE são alvo e local. Mas também e sobretudo, porque é a partir daí que podemos compreender donde provêm as ideologias que se realizam e afrontam nos AIE. Porque, se é verdade que os AIE representam a forma na qual a ideologia da classe dominante deve necessariamente realizar-se, e a forma com a qual a ideologia da classe dominada deve necessariamente medir-se e afrontar-se, as ideologias não nascem nos AIE, mas das classes sociais envolvidas na luta de classes: das suas condições de existência, das suas práticas, das suas experiências de luta, etc (ALTHUSSER, 1970, p. 119-120).

Ademais, é importante que seja ressaltado: “essa luta de classes, em teoria, responde a uma exigência fundamentalmente política” (ALTHUSSER, 1989, p. 47), unificando diversas ideologias em uma ideologia de caráter dominante, a fim de garantir

que a submissão à vontade dominadora seja entendida como uma verdade necessária. Inclusive a ideia de reduzir as contradições sociais se mostra como uma ideologia que busca unificar a prática social. Isso porque pensar em ideologia dominante não tem sentido sem pensar na oposição, a ideologia dominada.

Ainda sobre essa luta, não apenas de classes, mas contra a própria situação de se discutir uma ideológica e compreendê-la, Althusser (1975, p. 23) aponta: “Convenhamos que é sempre necessário julgar a partir das posições declaradas com base no sistema dos cargos que se detém e dos efeitos que se quer causar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito é uma ferramenta de controle e, assim, é um instrumento utilizado pelo Estado para aplicar na sociedade aquilo que determinam as classes dirigentes. A noção jurídico-ideológica da atualidade nasce com a própria burguesia em contraposição com a predominante ideologia religiosa dos séculos anteriores, mesmo que não se desvincule totalmente dela até meados ou final do século XX. Althusser (1970) afirma que a inculcação da ideologia dos dirigentes acontece de forma massiva e se manifesta pelas relações de trabalho, produção e educação, consolidado pelo aparato jurídico. O órgão jurídico de um lado, e a escola, de outro, são ferramentas indispensáveis para a separação entre dominados e dominadores, ou explorados e exploradores.

Gramsci (1982) também aborda amplamente a questão da escola e da universidade enquanto produtoras desses intelectuais dirigentes. E, ainda, Wanderley (2010) coaduna, declarando que a finalidade da universidade não está desconectada da sua função de aparelho ideológico. Ou seja, não é que essa ideologia estivesse apenas voltada para a criação da classe dirigente que controlaria a nação recém-libertada da sua metrópole, mas, fundamentalmente (ou por traz disso), a ideologia era compatível com uma estrutura mundial de governo, com a história da formação da burguesia, colocando em xeque a aristocracia, tomando dela o controle, e, nesse contexto sim, é preciso que o país forme seus intelectuais, que atuarão conforme a classe dirigente desejar. O que ocorre no Brasil é que os intelectuais quase sempre foram oriundos da própria classe dominante, quer aristocracia, quer burguesia. O aparato jurídico e a escola, sendo duas ferramentas de domínio do Estado acabaram construindo as faculdades de direito com um perfil delimitado e delimitador do pensamento crítico acerca da própria orientação jurídica.

O que se pode perceber é que a escola e o direito são ferramentas do Estado para a implementação de suas ideologias, quer por meio da transposição de pensamentos, quer pelo poder coercitivo do direito. Nesse sentido, os cursos de direito funcionam tanto como atividade especializada dos Aparelhos Ideológicos Escolar e Jurídico, e as transformações didático-metodológicas não são fundamentais, haja vista que consolidar profissionais da área que sejam mais críticos e voltados para o bem social, acabaria por oportunizar sublevações contra essa ordem estabelecida pelas classes dominantes.

REFERENCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

_____. **Elementos de autocrítica**. Barcelona: Editorial Laia, 1975.

_____. **A transformação da filosofia**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.

_____. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **La filosofía como arma de la revolución**. 25ª ed. México: Siglo Veintiuno, 2005.

AMIN, Samir. O Imperialismo, Passado e Presente. **Tempo**, nº 18, p. 77-123, 2005.

BARREO, Tobias. **Varios Escriptos**. Obra póstuma dirigida por Sylvio Romero. Casas Filiaes em S. Paulo e Recife: Laemmert & C.-Editores, 1900.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Instituto dos Advogados Brasileiros: origens e criação**. 11 ago. 2014. Disponível em: <<https://www.editorajc.com.br/o-instituto-dos-advogados-brasileiros-origens-e-criacao/>> Acesso em 29 jul. 2019.

BITTAR, Eduardo. C.B. **Direito e Ensino Jurídico: Legislação Educacional**. São Paulo, Atlas, 2001.

BOAVENTURA, Edivaldo M.; ALMEIDA, Marcella Pinto de. O Ensino Jurídico brasileiro e a sua necessidade de ressignificação na pós-modernidade. **Direito UNIFACS – Debate Virtual**, n. 209, 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/5196/3313> Acesso em 30 maio 2019.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. 6ª edição. São Paulo : Editora Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo?** 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociologia**, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan./mar. 2011.

COELHO, Vinicius Azevedo. Ideologia e Direito: A contribuição de Louis Althusser. *Revista Direito Mackenzie*, v. 10, n. 1, p. 201-216, 2017.

- CUNHA, Luiz Antonio. Reflexões sobre as condições sociais de produção da Sociologia da Educação: Primeiras aproximações. **Tempo Social**, v. 4, n. 1, p. 169-182, 1992.
- CRUVINEL, Érika Bernardes Palazzo Ribeiro. **Cursos de Direito no Brasil: Embates em torno da expansão e controle do exercício profissional (1995-2002)**. 2008. 90 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- GÓES JUNIOR, José Humberto de. Educação Jurídica e Direitos Humanos: Para que operadores jurídicos na sociedade? **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**, Fortaleza – CE, 09-12 jun. 2010.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira SA, 1982.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.
- LIMA, Hermes. **Tobias Barreto (A época e o homem)**. São Paulo, Rio, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.
- MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/8020/a-evolucao-do-ensino-juridico-no-brasil> Acesso em: 30 maio 2022.
- MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB Editora, 2006.
- MORAES, P. R.; SOUZA, I. C.; ALMADA, D.; ESTEVAM, S. J.; MUNHOZ, W. A. A Evolução do ensino Jurídico no Brasil. **Gestão em foco – UNISEPE**, v. 3, p. 01, 2014.
- NEVES, Rita de Araújo. O Ensino Jurídico e o reconhecimento de sua crise. **JURIS**, Rio Grande, v. 11, Edição comemorativa, 45 anos Direito/FURG, p. 111-122, 2005.
- N'KRUMAH, Kwame. **Neocolonialismo, último estágio do Imperialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- ROMANCINI, Malu; LOPES, Daniele Fernanda Gomes. Retrospectiva histórica do Ensino Jurídico no Brasil. **Diálogo e Interação**, v. 9, n. 1, 2015.
- ROZEK, Marli; SANTIN, Janaína Rigo. As primeiras faculdades de Direito e seu papel na formação das instituições jurídico-políticas brasileiras: uma escola para manutenção do poder. **XXII Encontro Nacional do CONPEDI/UNINOVE**. 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.
- SILVA, Marcelo Lira. Os fundamentos do Liberalismo Clássico. **Aurora**, ano V, n. 9, dez. 2011.
- SIQUEIRA, Luiz Eduardo Alves de. Reflexões sobre o histórico do Ensino Jurídico no Brasil. **Revista Científica ICGAP**, v. 1. n. 1, 2018.

SOUSA, Mônica Teresa Costa; ROCHA, Felipe José Nunes. Do bacharelismo tradicional ao bacharelismo do século XXI: a massificação e a deselitização da graduação em Direito. **Revista do Direito UNISC**, Santa Cruz do Sul, n. 48, p. 3-30, jan./abr. 2016.

STEWART JUNIOR, Donald. **O que é Liberalismo**. 5ª ed. Rio de Janeiro, 1995.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas do Bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é universidade**. 9ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.