

**APONTAMENTOS PARA UMA TEORIA CRÍTICA DO MODELO EDUCACIONAL
HEGEMÔNICO NO DIREITO
NOTES FOR A CRITICAL THEORY
OF HEGEMONIC EDUCATIONAL MODEL IN LAW.**

Carlos Giovani Pinto Portugal

RESUMO

Os cursos jurídicos no Brasil têm se tornado cada vez mais objeto de desejo de estudantes que, muitas vezes, adentram ao ensino superior com pouca bagagem cultural proveniente de suas condições prévias de vida. O ensino jurídico contemporâneo não deve contribuir para a perpetuação de uma desigualdade social que, antecedente à formação superior, já tende a marcar indelevelmente o futuro dos profissionais, ou ainda, impossibilitar a continuidade dos estudos. Propõe-se gerar reflexão da comunidade científica para uma análise sócio-educacional da condição da educação jurídica brasileira, através da conscientização da necessidade de uma abordagem crítica do conhecimento científico e de sua difusão. A efetivação de uma justiça social solidária no ensino superior deve permitir igualdade de condições, impedindo que haja evasão estudantil ou excesso de empecilhos preestabelecidos às melhores condições sociais e de trabalho.

Palavras-chave: Ensino jurídico; Teoria crítica; Desigualdade social.

ABSTRACT

The legal courses in Brazil have become increasingly the object of desire of students who often step into higher education with little cultural capacity from their previous conditions of life. The contemporary legal education should not contribute to the perpetuation of social inequality that prior to higher education, as tends to indelibly mark the future of professional, or even preclude continuing studies. It is proposed to generate reflection of the scientific community for a socio-educational condition of the Brazilian legal education, through awareness of the need for a critical approach to scientific knowledge and its dissemination. The effectiveness of a solidary and social justice in higher education must allow equal conditions, preventing student's evasion or over obstacles preset to better social and labor conditions.

Key-words: Legal education

INTRODUÇÃO

A singela digressão que ora se apresenta intenta contribuir para uma renovação do *modus* de compreensão da ciência jurídica e, em reflexo imediato, do modelo de ensino jurídico ainda dominante na academia. Há alunos ingressantes nas faculdades de Direito provenientes das mais diversas classes sociais que apresentam um grande desafio ao docente comprometido com sua profissão. As desigualdades sociais de variadas conotações se apresentam como fortes condicionantes ao aprendizado e à compreensão do Direito. Pretende-se demonstrar que através de uma concepção crítica da ciência do Direito se poderá contribuir para a compreensão de que esta expressão cultural de ordenação social não pode se encontrar comprometida com a reprodução de desigualdades sociais, impondo, aos professores, uma abordagem diferenciada tanto do Direito quanto de seu ensino, de forma a possibilitar melhores condições de igualdade material aos discentes para o embate que enfrentarão no competitivo mercado profissional. Aborda-se o tema através de variadas construções que vão da teoria crítica de Paolo GROSSI, à sociologia de Jessé SOUZA e François DUBET, apontando-se as possíveis soluções a partir de um ensino construído sobre a base da pluralidade cultural da imposição constitucional do ensino igualitário. O trabalho, muito embora se valha de viés sociológico, não se foca em critérios quantitativos. A um pela notoriedade das ocorrências apontadas, e a dois pela referência teórica de dados quantitativos de inestimável gabarito¹.

O ponto de vista escolhido para abordagem parte da importância do pensamento crítico e de suas imbricações na vida cotidiana das pessoas no sentido de questionar os determinantes de um domínio epistemológico. Vale, assim, destacar, desde já, a importância desta estrutura de pensamento que pretende desestabilizar o dado supostamente incontornável. Guerreiro RAMOS, certa feita, assim dispôs em obra clássica da sociologia brasileira:

A consciência crítica surge quando um ser humano ou um grupo social reflete sobre tais determinantes e se conduz diante deles como sujeito. Distingue-se da consciência ingênua que é puro objeto de determinações exteriores. A emergência da consciência crítica num ser humano ou num grupo social assinala necessariamente a elevação de um ou de outro à compreensão de seus condicionamentos. Comparada à consciência ingênua, a consciência

¹ Aqui se vale dos dados trazidos por Maria Lourdes GIZI, em obra apontada mais abaixo.

crítica é um modo radicalmente distinto de apreender os fatos, do qual resulta não apenas uma conduta humana desperta e vigilante, mas também uma atitude de domínio de si mesma e do exterior. Sem consciência crítica, o ser humano ou grupo social é coisa, é matéria bruta do acontecer. A consciência crítica instaura a aptidão autodeterminativa que distingue a pessoa da coisa.²

1 A NECESSÁRIA RENOVAÇÃO DO PENSAMENTO EPISTEMOLÓGICO DO JURISTA CONTEMPORÂNEO.

A digressão que aqui se pretende expor pressupõe uma necessária visão crítica do estado atual e, ainda, hegemônico do pensamento jurídico³. É neste sentido que uma postura pautada em boa vontade e boa-fé permitirá observar que os passos moldados na esteira do pensamento jurídico dominante, perpetraram a continuidade pacífica dos edifícios jurídicos de cognição, tornando absolutamente remotos renovos do espírito que proporcionassem uma nova sistematização da ciência do direito. O fato, porém não é exclusivo ao campo próprio do jurista: nos mais variados campos da ciência se pôde verificar um assentamento de posicionamentos, permitindo apenas um afã controlado de construções novas, sempre baseadas em uma escala previsível e conformável à pré-disposição do arcabouço epistemológico tradicional.

O professor Manuel Gándara CARBALLIDO, professor da Universidade Pablo Olavide de Sevilha bem esclarece, neste sentido, que é necessário estabelecer um campo de debate crítico dos moldes epistemológicos que formatam a ciência na perspectiva liberal-hegemônica presente nas diversas estruturas institucionais da sociedade⁴. Os processos cognitivos levados considerados na perspectiva liberal dominante impedem que se efetive um modo de pensar abstraído

² RAMOS, Guerreiro. **A redução sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. p. 48.

³ Utiliza-se aqui o termo “pensamento jurídico” na noção sustentada por Paolo Grossi no sentido de que o “pensamento jurídico não é escrito sobre tábuas sagradas; é escrito prevalentemente sobre as coisas; aliás, mais ainda, sobre coisas mutáveis da história humana(...)”. A questão trabalhada no artigo do ilustre jurista italiano estimula a concepção de um pensamento jurídico que não fique adstrito ao processo redutivo imposto pela reflexão cientificista e positivista do Direito. Consultar: GROSSI, Paolo. Pensamento jurídico. **Crítica jurídica: revista latinoamericana de política, filosofia y derecho**, Curitiba, n. 24, p. 18. jan/dez. 2005.

⁴ Conforme anotou o pensador em curso ministrado na Escola de Magistratura do Paraná: CARBALLIDO, Manuel Gándara. **Los Derechos Humanos en los procesos de emancipación social, tensiones y desafíos**: aportes desde el pensamiento crítico”. Curso ministrado na Escola de Magistratura do Paraná, Curitiba, 19 de ago. 2013.

dos condicionamentos explícitos e implícitos do modelo capitalista de construção da ciência. Ousadamente, esclarece o posicionamento inovador do autor citado, que “o que não nos dizem pode ser o mais poderoso instrumento de modificação das realidades”⁵. É nessa esteira que se deve atentar que o pensamento hegemônico que inunda o meio acadêmico não favorece um pensamento crítico, visto que não se mostra funcional à conformidade do pensamento social que quer espriar.

No contexto de confinamento do poder cognitivo um livre exercício dos saberes se torna aprisionado, por vezes, até de forma inconsciente. O direito, como poder discursivo de intensa proposição sancionatória e conformante, se põe como um potente instrumento de confirmação dos parâmetros que indicam a suposta iniquidade de qualquer pensamento desviante, identificado este como não científico e até ignóbil. Qualquer comportamento que não se mostre adstrito ao pensamento dominante é considerado patológico, e até perigoso para a manutenção da estrutura social compreendida nos moldes clássico-liberais. Ao naturalizar apenas uma maneira de pensar o objeto científico, isolam-se quaisquer formas outras que não apontam para o ideal metafísico formatado pela classe elitizada⁶.

Nessa perspectiva tradicional o acúmulo de saberes, cujo alcance já se encontra pré-definido (e pré-permitido), termina por ajustar todo o potencial cognitivo à postura que não permite abertura e plena liberdade de pensamento⁷. Tal construção homogênea da estrutura epistemológica obsta a notoriedade da oculta conflitividade social. Impede-se que a evolução científica esteja mais adequada a uma concepção plural da sociedade atual, marcada pelos diferentes grupos e expressões humanas.

A perpetuação do pensamento estabelecido impede a emergência dos legítimos interesses emancipatórios, estes sim, comprometidos com os ideais claros da pessoa humana. Tais idealidades não se dissipam plenamente pelas imposições da incursão economicista que se pretende de tudo justificadora. Já há muito o

⁵ Idem.

⁶ Idem.

⁷ CARBALLIDO explica que a pré-definição dos fins da ciência estão dispostos de forma a concretizar interesse claro e definido pela posição de hegemonia classista. É assim que se justifica a teoria médica do século XVI para a qual as mulheres eram “homens em projeto”, pois não se teriam transformado completamente em seres perfeitos, tal qual os homens. Tal implicação pseudocientífica se demonstrava completamente adstrita à concepção masculinizada da sociedade de então, com fito à reprodução do sistema patricarcal. Idem.

incomparável Pontes de MIRANDA anotava a importância do reconhecimento de um “direito ao ideal”⁸.

É certo que uma teoria crítica da ciência também se vê imersa em interesses. Apenas se diferencia do pensamento paradigmático a partir do momento em que compreende, assimila, e busca corrigir suas próprias pré-disposições contornadas pelos interesses que a estimulam. A teoria crítica tem consciência de que não é plenamente independente, e este mecanismo é que a torna racional⁹. Deve-se, nesse mister hercúleo, promover constante auto-avaliação por meio de autocrítica que promova estar consciente, inclusive, da provisoriedade de seu posicionamento. A crítica do pensamento dominante promove a possibilidade de modificações que repercutem no padrão social. Sendo assim, constrói-se uma teoria que intervenha de modo ativo na realidade das relações sociais, bem como na estrutura clássica da ciência normativa por excelência, de forma a promover efetiva evolução que aproxime a sociedade do Direito. Deve-se promover o conhecimento na busca de uma capacidade de gerar indignação, mobilização e de sustentar a busca de alternativas que melhorem a condição humana na teia social.

Denuncia Boaventura de Sousa SANTOS, numa leitura crítica do posicionamento epistemológico da ciência moderna, a existência de um conjunto de intervenções que suprimem a pluralidade de saberes. Este condicionamento levado a cabo ao longo dos últimos séculos caracteriza uma difusão de conhecimentos fundados na lógica das “epistemologias do norte”, que se sobrepõem aos saberes por elas ostracizados e relegados ao pensamento abissal e inacessível do “sul”¹⁰. Verifica o autor que a epistemologia dominante implica a adoção de um paradigma universal, válido para os campos próprios do atuar nortista e que aplicado indistintamente em territórios coloniais apenas promove a perpetuação de territórios de não-legalidades, onde vigem a violência e a pilhagem¹¹. O distinto sociólogo,

⁸ Para Pontes de Miranda, o direito ao ideal é “o fim de cada indivíduo, (...) [que] aspira a fazer alguma coisa, que é como outra dimensão por onde ele se alça, se expande, se lança para a frente, se eleva acima de si mesmo, dos seus iguais e do acima dele, ou por onde simplesmente ‘escapa’”. MIRANDA, Pontes. **Democracia, liberdade, igualdade: os três caminhos**. Atual. ALVES, Vilson Rodrigues Alves. Campinas: Bookseller, 2002. p. 646-647.

⁹ CARBALLIDO, Manuel Gándara. Op. cit.

¹⁰ A referência que se faz se encontra em capítulo de alto valor em escrito já consagrado. SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In. ____ MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

¹¹ Ibidem, p. 25-26.

notando e demonstrando um totalitarismo epistemológico nortista em relação a conjunção de saberes marginalizados pela ciência oficializada, não deixa de entender que o Direito se mostra como catalizador que melhor manifesta a estrutura de um pensamento abissal aplicável de forma indistinta em todos os variados territórios sociais. O lado de lá das linhas abissais esconde, para SANTOS, todo um conhecimento que não se mostra funcionalizado às finalidades hegemônicas, sendo portanto, renegados e considerados leigos, mágicos, irracionais, etc¹². Essa outra realidade se mostra inexistente para o pensamento abissal dominante, que, mesmo destoante da realidade fática, se impõe a partir das estruturas dicotômicas oficialmente construídas. Porém, a realidade se dá na aplicação de estruturas dicotômicas diversas, próprias das não realidades¹³. A este modelo de incursão forçada do pensamento hegemônico inspirado nas corporações e no espírito privado, as partes mais frágeis se encontram à mercê dos mais fortes, ao que Boaventura de Sousa SANTOS aponta como “ascensão do fascismo social, um regime social de relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca”¹⁴. Em detrimento ao nefasto afã formalizador das estruturas liberais pautadas no fascismo social, impulsionado, como compreendemos, pela imposição do modelo de pensamento hegemônico, SANTOS aponta a necessidade de promoção de uma “ecologia de saberes”¹⁵. É por meio dessa ecologia de saberes que se fundamenta uma contra-epistemologia de dominação, na qual se cruzam conhecimentos provenientes da pluralidade de fontes, de diferentes visões de mundo. A partir da promoção desta diversidade “ecológica” de saberes fundada na interdependência poder-se-á obter um “processo de aprendizagem” que se dá a partir da comparação entre o que “está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. (...) A utopia do interconhecimento é aprender outros

¹² Ibidem, p. 26.

¹³ Esclarece-se o ponto de vista de Boaventura de Sousa Santos no ponto, a partir da noção da aplicação da dicotomia oficial da regulação e emancipação, e da efetivamente utilizada: apropriação e violência. É neste sentido que “os direitos humanos são violados para poderem ser defendidos, a democracia destruída para garantir sua salvaguarda, a vida é eliminada em nome de sua preservação”. Ibidem, p., 36.

¹⁴ Ibidem. p., 37.

¹⁵ Ibidem, p., 47.

conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes”¹⁶.

Vive-se hoje uma clara crise do modelo científico paradigmático. O mesmo autor em obra anterior à citada já acentuava que o modelo dominante de epistemologia da ciência racional-liberal e metodológica, não mais corresponderia aos anseios de uma sociedade contemporânea¹⁷. Paralelamente à crise do positivismo jurídico, notou-se, *v.g.*, a enorme “quebra de paradigma”¹⁸ proporcionada pelo relativismo de Einstein em relação à newtoniana construção até então principal e unicista no campo da física. A ciência na modernidade tem assento na formulação de leis, de observância e de regularidades com vistas a previsão do comportamento futuro dos fenômenos. Nesse sentido é que o tempo é considerado absoluto e não variante¹⁹. Essa previsibilidade contida na ciência moderna como aplicação hegemônica é bem conceituada por SANTOS: “O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar”²⁰. A burguesia via neste processo justamente uma evolução da sociedade que já estava dominando, qual seja, a sociedade marcada pelo positivismo de Auguste Comte, a sociedade de caráter industrial de Spencer calcada na solidariedade orgânica de Durkheim tal qual nos esclarece o ilustre autor luso. Para ele o formato do conhecimento científico na atualidade é “conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza numa autómatos, ou, como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido. (...) o rigor que quantifica (...) desqualifica.”²¹ Ademais por meio de uma “industrialização da ciência acarretou o compromisso desta com os centros de poder. (...) as bombas de Hiroshima e Nagasaki foram um sinal trágico, a princípio visto como acidental e fortuito, mas hoje, (...) cada vez mais visto como manifestação de um modo de produção da ciência inclinado a transformar acidentes em ocorrências

¹⁶ Idem.

¹⁷ SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

¹⁸ A noção de paradigma é aquela muito bem trabalhada em: KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

¹⁹ Ibidem, p., 16.

²⁰ Ibidem, p., 17.

²¹ Ibidem, p. 32.

sistemáticas.”²² Assim entende Boaventura de Sousa SANTOS que “a esmagadora maioria dos cientistas foi submetida a um processo de proletarização no interior dos laboratórios e dos centros de investigação”.²³ A crise que marca o paradigma da ciência moderna clama pela exurgência de um novo modo de pensar a ciência.

Em relação à posição crítica que deve tomar o espírito do jurista contemporâneo, também Paolo GROSSI compreende que um antiquado formato de compreensão do Direito e de reprodução dessa compreensão se dá a partir de um estado de indolência que se instala insistentemente. GROSSI conclama os cientistas do direito bem como aos professores de nível universitário para que tracem uma nova dimensão epistemológica, seja no ensino, seja na pesquisa científica, sob pena da perda do próprio papel social.²⁴ Os juristas precisam deixar um estado ducentenário de dormência promovido pela conduta subserviente em relação ao dogma político da lei. Isto pois se compreende hoje, que o Estado jamais poderá proporcionar uma leitura fiel da realidade complexa advinda das relações sociais, e, assim, acentua-se um profundo descompasso entre o posicionamento ainda elitista do poder político e as necessidades da grande massa populacional.²⁵

O jurista contemporâneo há que verificar a incoerência desse ideário há muito apresentado como verdade cartesiana. É nesse caminho de verificação das condicionante liberais que se deve exercitar a capacidade de promover uma teoria crítica que se dará a partir do que já foi conquistado. Tal juízo de reconsideração do caminho histórico do Direito, permite observar que a legolatria tão somente se baseava em insólitas genuflexões ao aparato positivo, gerando, como demonstra GROSSI, aceitação genérica de iníquas estruturas legais tal qual as leis italianas de tutela da raça ariana de 1938.²⁶ “O jurista atual – a referência é à maioria e não àqueles espíritos livres e arrojados – é doente de decrepitude, é cada vez mais velho, e é sobretudo consumido por uma enfermidade sutil que desde sempre foi seu vício oculto, a preguiça, a preguiça intelectual.”²⁷ As críticas aos fundamentos de nossos próprios saberes invocam uma “renovada tomada de consciência” que

²² Ibidem, p. 34.

²³ Ibidem, p. 35

²⁴ GROSSI, Paolo. A formação do jurista e a exigência de uma reflexão epistemológica inovadora. In: **História da propriedade e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p. 85.

²⁵ Ibidem, p. 86.

²⁶ Ibidem. p., 88-89.

²⁷ Ibidem, p., 90.

proporcionará efetiva reflexão racional. Esta, sem dúvida, é necessária à consideração histórica de fatores ainda e equivocadamente aplicados como nortes incontornáveis do conhecimento jurídico.²⁸

Não pode ser inescapável a indução que implica nexos rígidos entre o direito e o poder político. Em regra, o jurista hodierno ainda constrói seu conhecimento por sobre pávida e oxidada pauta livresco-liberal. A cognição engessante não permite outra que não a aplicação do silogismo eficaz da legalidade inelástica. Induz-se considerar, tal qual aponta Grossi, que a “massa disforme e anônima de destinatários” do modelo normativo-político hegemônico não seja apenas a generalidade inominada dos súditos do império, senão também, os específicos encarcerados juristas do arcaico modelo utilizado acriticamente e reproduzido massivamente.

Na mesma esteira já comentada acima acerca da concepção crítica da ciência em CARBALLIDO, há que se compreender que a natural aceitação da legalidade provinda do monismo estatal se configura como “o resultado de uma sagaz estratégia da classe burguesa, cônica da relevância do direito para um exercício completo de poder, e resolvida a controlá-lo”.²⁹

Resgatar uma concepção do Direito consonante com a sociedade e não amarrada incontornavelmente de seu viés político apenas ocorrerá se “se fizer aquele banho epistemológico que o jurista mais desperto sem dúvida começou a fazer, mas que deve se estender à sonolenta maioria silenciosa ainda imersa numa cômoda preguiça”.³⁰

O atual momento histórico é marcado pela forte globalização e pela atuação de poderes privados cujas enormes incursões fazem suspender o aparato de um Estado comprometido com o todo da tecitura social. O jurista, atuando a partir de um viés constantemente crítico do seu objeto de estudo, poderá conceber o Direito na acepção universalista que lhe justifica. A expectativa da sociedade humana deve se encontrar refletida na norma jurídica. A reprodução acadêmica do Direito forjado na revolução liberal teve seu papel, mas esta deve ser historicizada e considerada a partir dos interesses notadamente parciais que encerrava. O ensino e a pesquisa

²⁸ Ibidem. p., 91.

²⁹ Ibidem. p., 93.

³⁰ Ibidem. p., 99.

jurídicas alforriadas caminharão então para a pluralidade inclusiva das diversas concepções de mundo encontradas na comunidade solidária.

2 A REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE. A (NÃO)CONTRIBUIÇÃO DO DIREITO.

Já anotava Pontes de MIRANDA que: “O ponto nevrálgico da história é o problema da igualdade”³¹, posto que a própria humanidade se constitui a partir da compreensão de uma medida larga de igualdade. O mesmo incomparável jurista brasileiro aponta que na própria história da evolução humana, a igualdade se encontra na base do diálogo que suplanta a lógica da garra e da força.³² Sem qualquer dúvida um dos projetos mais bem arquitetados pela classe burguesa, fundamentalmente ao tomar as rédeas da sociedade e do Estado a partir da vontade geral consubstanciada na lei, se dava, justamente, no projeto igualitário. François DUBET citando TOCQUEVILLE já assinalava que a modernidade e o sentido da história se davam com o “triunfo obstinado da igualdade”³³. A questão que se impõe é que a igualdade dos modernos foi dura conquista da revolução que deve ser considerada a partir de sua pontuação histórica. Como demonstra GIDDENS, o “avanço da igualdade, em algumas escolas de pensamento, é considerado um valor fundamental em si mesmo, e, ocasionalmente, aparece como o objetivo principal da política emancipatória”.³⁴ A questão que se deve observar, contudo, é que na construção da igualdade em termos liberais “certas formas de desigualdade são legítimas e mesmo desejáveis como, por exemplo, quando as desigualdades materiais são justificadas porque oferecem incentivos econômicos que geram produção eficiente.”³⁵ Nota-se aqui o cerne defensável da igualdade formal que prescinde da observação de uma conotação materialmente apreciável das desigualdades reais. Paulo LOBO verifica que “a origem da igualdade jurídica formal é assentada substancialmente na revolução política e social produzida pela

³¹ MIRANDA, Pontes. Op. cit., p. 661.

³² Em pertinência ao ponto veja-se toda a construção trazida no livro: MIRANDA, Pontes de. **Garra, mão e dedo**. Campinas: Bookseller, 2002.

³³ TOCQUEVILLE, Alexis. apud. DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: _____ **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2001 N^o 17. P. 6. (5-19)

³⁴ GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. P. 196.

³⁵ Idem.

burguesia liberal” numa acepção depurada de qualquer traço que importasse uma igualdade no sentido substancial. A trajetória da igualdade como projeto moderno marcou profundamente a sociedade e o Estado pós-revolucionários, acentuando distinções e posicionando classes sociais. Estas inegavelmente subtraíram as noções estamentais feudais, mas não deixaram que se desvanecesse a fossa abissal entre ricos e pobres. Aponta com clareza Anthony GIDDENS: “A modernidade, não se deve esquecer, produz *diferença, exclusão e marginalização*. Afastando a possibilidade da emancipação, as instituições modernas ao mesmo tempo criam mecanismos de supressão, e não de realização, do eu.”³⁶

Contudo, como esclarece Robert ALEXY, a igualdade jurídica deve ser concebida sem prescindir da igualdade fática. Destarte, os iguais devem ser tratados de forma desigual para que se proporcione igualdade de fato. Assim, para promoção da igualdade fática haverá de se ter disposição para a desigualdade jurídica: trata-se do “paradoxo da igualdade”³⁷. Identifica-se frontalmente que o manejo da igualdade pelos modernos até hoje, é sentinela a guardar o pensamento jurídico hegemônico. Tal desenho da igualdade há que dar lugar à quebra de sua própria concepção liberal, dispondo-se a, efetivamente, promover a igualdade de fato entre as pessoas humanas.

Há claro descompasso, nesta medida de desigualdades materiais, entre as oportunidades de carreira de estudantes com maior ou menor potencial aquisitivo e de herança cultural ampla. Veja-se que John RAWLS também adverte, como caro corolário para se atingir o princípio maior da justiça, que: “As desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de modo a serem ao mesmo tempo (a) para o maior benefício esperado dos menos favorecidos e (b) vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades.”³⁸ Neste contexto, Paulo BONAVIDES assume postura não menos clara: o Estado social tem o condão de ser o produtor da igualdade fática, e esse preceito deve iluminar toda a hermenêutica jurídica de cunho constitucional, estabelecendo sempre a equivalência de direitos³⁹. Para o renomado constitucionalista a “igualdade

³⁶ Ibidem. p. 13.

³⁷ ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2011. p. 417.

³⁸ RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 88.

³⁹ BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 27. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

não revogou a liberdade, mas a liberdade sem a igualdade é valor vulnerável. Em última análise, o que aconteceu foi a passagem da liberdade jurídica para a liberdade real, do mesmo modo que da igualdade abstrata se intenta passar para a igualdade fática”. O descortinar de uma nova forma de pensar a ciência jurídica, implica se aproximar das reais condições sociais sem ficar perante elas aturdido e imóvel, ou displicente e pacífico. A nova postura que se pretende de um jurista comprometido com os valores sociais, impõe sejam as profissões e o ensino jurídicos levados a sério desde sua base materialmente não igualitária.

A sociologia crítica de Jessé SOUZA bem comporta digressões que levam a refletir acerca do comportamento de todos, e de cada um, acerca das reais desigualdades sociais que assolam o país⁴⁰. Criticando as noções apostas pela sociologia brasileira clássica, aponta SOUZA que os mitos criados para a identificação nacional do brasileiro terminam por perpetrar uma lógica paternalista e personalista da sociedade e do Estado. Nessa esteira é impossível relegar a alguém concretamente a responsabilidade pela gigantesca desigualdade social vivida no Brasil. Compreender a desigualdade fática é também compreender a importância da herança cultural (não)recebida desde a tenra infância, bem como as precárias condicionantes ratificadoras das instituições educacionais que agem de má-fé⁴¹. Entende-se agora que a exclusão na seara da educação “deixou de ser qualitativa e quantitativa, para ser somente qualitativa”.⁴² Importa refletir que o excesso de vagas, também nos cursos superiores, e em Direito em especial, terminam por acarretar uma grande diminuição qualitativa dos bacharéis, o que, é notório, reflete-se nas parcas condições de mercado que poderão alcançar, mantendo, por vezes, a desigualdade de condições em detrimento dos alunos “mais capacitados”.

⁴⁰ O sociólogo da Universidade Federal de Juiz de Fora apontava que, em 2006, a classe de excluídos no Brasil sustentava a infeliz marca de 1/3 da população. Estes, em condições precárias, advinham já de antepassados de mesma baixa condição social. A reprodução deste modo precário de vida social, para o autor, reflete um “consenso social inarticulado” de práticas sociais excludentes e perpetuatórias das próprias condições. SOUZA, Jessé. Conclusão: A má-fé da sociedade e a naturalização da ralé. In: ___ **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 427.

⁴¹ Neste sentido ver, na mesma obra citada acima, capítulo de autoria de Lorena de Freitas, que enfoca a crueldade da má-fé institucional que não pretende, em efetivo, preparar sujeitos que possam competir à vida em condições de igualdade com os afortunados e culturalmente bem definidos indivíduos das classes sociais altas. FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: ___ SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 281-304.

⁴² Ibidem. p., 298.

Na compreensão de que é responsabilidade de todos e do Estado promover a efetiva igualdade de fato na busca da redução das desigualdades sociais (também com base no caro princípio de solidariedade - Constituição Federal, art. 3º, I e III; arts. 205 e 227), uma postura efetivamente crítica do ensino jurídico atual poderá promover, com efetividade substancial, o direito fundamental à educação⁴³. Desde as básicas séries, uma real condição de concorrência deve ser fomentada, tanto para futuro acesso ao ensino superior de qualidade, quanto ao competitivo mercado de trabalho.

Para atingir este ideal, é necessário que o jurista docente observe, a partir de uma concepção verdadeiramente crítica, a postura com que ele mesmo faz exsurgir e reproduzir o cerne epistemológico que guia o saber jurídico liberal que, arrogantemente, advoga o monopólio da escorreta concepção da igualdade. Como bem diz FOUCAULT: “Temos antes que admitir que o poder produz saber”.⁴⁴

Fundando-se o ensino jurídico sobre alicerces da positividade clássico-liberal, também estará contribuindo para a reprodução sistêmica de uma educação voltada para apontar que uns terão, irremediavelmente, sucesso, e outros, também e de forma irrefreável, insucesso. A má-fé institucional, por vezes não declarada e, até mesmo, não apreendida pelo jurista, induz, ilusoriamente, a noção de que o fracasso ou o mérito individuais não estão inatamente vinculados à um processo histórico que, em detrimento dos atendimentos quantitativos, não fomenta qualidade de ensino. Um processo cognitivo que não se flexione, humildemente, às concepções centenárias de uma classe elitizada, é postura que urge emergir dos “castelos feudais”⁴⁵.

Assevera, nesta linha, Rosalice Fidalgo PINHEIRO que é necessário que o jurista se incumba de uma nova tarefa que implica considerar e ensinar o Direito a

⁴³ SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 36. ed. São Paulo: Malheiros, 2012. p. 315-316.

⁴⁴ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 27.

⁴⁵ Faz-se aqui referência ao texto, já citado, de Grossi. O atual momento histórico marcado pela globalização implica a consideração de um direito que se liberte da marca ainda forte da estatalidade. O jurista não mais pode ser o “bruxo mantido com os seus destiladores em um calabouço do castelo a servil disposição dos poderosos”, mas deve mostrar “seu papel engrandecido”. O jurista comprometido com um Direito não necessariamente estatal mas universal e consonante com a expectativa da sociedade que deve refletir, é “personagem a quem pode ser confiado o ofício difícilíssimo de tecer aquela rede da qual temos necessidade. O novo protagonismo dos juristas não responde ao orgulho de uma ordem, mas a um reclamo de nosso tempo histórico”. GROSSI, Paolo. A formação... Op. cit. p. 121.

partir de novas bases. Entende que esta possibilidade se dará “deslocando-se a presente reflexão para o perfil de jurista que se quer formar, o qual passa por um esforço de superação de um modelo de ensino jurídico que, tal como o Direito, também se encontra em ‘crise’”.⁴⁶

Apenas uma concepção ecológica dos saberes que inspiram o Direito, dentre eles toda a construção possível desde a teoria crítica, aproveitará ao docente e ao jurista prático na construção de uma noção mais igualitária que não tenda a perpetuar como normal um Direito classista e potestativo, que intenta, em detrimento da amplitude quantitativa, marcar indelevelmente uma classe de profissionais “menos capacitados” ao exercício ativo da nova postura que se requer a partir dos valores ético-sociais.

Não se propõe uma tarefa fácil. Em relação à possibilidade de fomentar a educação sem paradigmas classistas, voltada à realização da efetiva emancipação do ser humano em situação concreta de iguais potencialidades, é possível se valer do que dispõe ADORNO, no sentido de que

a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, (...) qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação – evito de propósito a palavra ‘educar’ – é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado, ou então está desatualizado ou é utópico.⁴⁷

A dificuldade, então, não é apenas iminente. É existente, voraz e historicamente construída.

3 A DIMINUIÇÃO DA DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO BOA-FÉ INSTITUCIONAL

As desigualdades que se mostram em outras searas da sociedade também terminam por gerar segregações no ensino superior. Os alunos menos aparelhados pela escola de base e com menor capital cultural familiar chegam e, tendencialmente, saem da formação superior modificando pouco sua posição na estrutura social em relação aos alunos elitizados. Tal fenômeno, já observado por

⁴⁶ PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. Responsabilidade social do jurista e ensino jurídico: um breve diálogo entre o Direito e a Pedagogia. Revista jurídica da faculdade de Direito. N. 1. V. 1. Ano. 1. p. 73. (71-84)

⁴⁷ ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995 p. 185.

DUBET, indica não existir diminuição da desigualdade social, que, se não se acentua, perpetua-se.⁴⁸

Veja-se o que traz DUBET em relação ao fenômeno que hoje se verifica a partir da maior amplitude e democratização do acesso ao ensino superior, para o caso francês:

Na França, o percentual de filhos de operários que concluem o ensino médio, que fazem o vestibular ou obtêm um diploma universitário foi multiplicado por mais de quatro nos últimos 25 anos. Mas, se olharmos mais de perto, tal democratização é bastante segregativa, pois os filhos das classes populares se encontram nos setores e formações menos valorizadas e menos úteis, enquanto os filhos das categorias superiores adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e rentáveis.⁴⁹

Requer-se reflexão, cujo norte esta singela digressão apenas aponta, no sentido de esclarecer que a massiva oferta de vagas nas universidades, inclusive com custos subsidiados pelas importantes políticas públicas de inclusão, não importam – necessariamente –, em efetiva inserção igualitária no mundo do conhecimento e do mercado. A “escola acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades”⁵⁰. É assim que DUBET compreende que uma grande oferta de vagas não implica produção de igualdade, mas a própria estrutura institucional do ensino promove justamente o que se deseja mitigar.

Durante muito tempo o ensino superior foi acessado apenas pelos filhos dos ricos no Brasil. Mais além, já no regime militar instituído após 1964, percebe-se um ensino voltado para atendimento dos planos de desenvolvimento do país, ou seja, era conformado num formato repressivo que controlava as possibilidades político-ideológicas.⁵¹ Após uma série de reformas educacionais, ocorreu expansão de instituições privadas isoladas e sem adequados controles, também impulsionada pelas intenções acadêmicas da classe média. A reforma terminou por se adequar a um modelo empresarial “baseado na racionalização do sistema de produção capitalista com vistas a inserir o país no sistema capitalista internacional”⁵². Ocorre que tal expansão, que ganha mais força após as reformas posteriores à Constituição de 1988, “não atende à demanda existente para a educação superior, pois o acesso e a permanência de grande parte de alunos têm relação com as condições

⁴⁸ DUBET, François. Op. cit. p. 8.

⁴⁹ MERLE, P. apud. DUBET, François. Op. cit. p. 9

⁵⁰ DUBET, François. Op. cit. p. 9.

⁵¹ GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. In: ____ **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. V. 6. n. 17. p. 99.

⁵² Ibidem. p. 100.

existentes em termos de capital cultural, construídas ao longo da trajetória escolar e de vida.”⁵³

Além da dificuldade natural de acesso às vagas nas universidades públicas, a “entrada de alunos na educação superior de diferentes trajetórias escolares e de vida, portanto, com diferente capital cultural (...) [implica necessidade de] as escolas e as instituições de ensino superior considerem a diversidade cultural nos processos pedagógicos, de modo a possibilitar a permanência, evitando a evasão”.⁵⁴

Aponta GISI que a permanência na educação superior para os alunos mais carentes se torna impedida não só pela dificuldade de pagar as mensalidades, como também pela necessidade de maior apoio pedagógico.⁵⁵ A postura da autora explica estar a raiz do problema na formação superior dos alunos provenientes da classe mais precarizada, ou seja, com menor capital cultural e econômico. Desta forma, para GISI: “Estes [alunos] é que deveriam ter a oportunidade de frequentar as melhores escolas e a melhor educação para suprir as defasagens existentes.”⁵⁶

Programas sociais de inclusão e democratização do acesso ao ensino superior são iniciativas importantes e válidas, mas não se sobrepõem ao problema da seletividade social perpetrada também na formação superior.

A desigualdade social que avassala o país, e, ainda, a cisão entre classes que se encontra cada dia mais acentuada dentro do ensino superior, implica refletir, criticamente, acerca da postura do docente que pode, ou não, ajudar o aluno na compreensão ampla e crítica do Direito. Afinal, há que se compreender que o fracasso educacional do indivíduo está vinculado não apenas à sua expressão acadêmica individual, mas à um todo condicionante de desigualdades sociais múltiplas que o direcionam ao abandono da faculdade, ou ao desempenho pífio.

O espírito crítico do docente é que proporcionará o entendimento de que a meritocracia pode estar à mercê de uma falsa lógica que soando como algo justificador, “não impede que legitime as desigualdades, na medida em que atribui sua responsabilidade às próprias vítimas”.⁵⁷ É assim que um sistema de pensamento hegemônico induz, sofisticadamente, ao contexto no qual a igualdade

⁵³ Ibidem. p. 101.

⁵⁴ Ibidem. p., 103.

⁵⁵ Ibidem. p., 110.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ DUBET, François. Op. cit., p. 16.

entre todos é “norma universal, uma ficção, um postulado que não tem necessidade de ser fundamentado empiricamente: as raças são iguais, os sexos são iguais, os seres humanos são iguais por princípio. As desigualdades funcionais do mérito são também de natureza objetiva e universal”.⁵⁸ Ocorre porém, que a partir do olhar crítico dessa estrutura, permite desvendar o *jogo de cartas marcadas* que necessita de novas incursões de efetiva democratização. Pierre BOURDIEU esclarece, em poucas linhas, o que se pretende aqui demonstrar quanto à estrutura do ensino de molde clássico:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.⁵⁹

A compreensão de todo esse fenômeno de reprodução das desigualdades tem grande repercussão no campo do Direito. Primeiramente, há que se compreender que sob o pálio de objetivo fundamental, a diminuição das desigualdades sociais encontra assento de enorme importância na condução das relações jurídicas de Estado e na sociedade. Em segundo momento é incontornável a inflexão do ensino do Direito que há de refletir a nova concepção fundada na efetiva igualdade de condições e na dignidade da pessoa humana que não permitem a mera reprodução das injustiças sociais. Nesse caminho se torna necessário entender as dificuldades de implementação dos ideais constitucionais de solidarismo e de construção de uma igual dignidade social⁶⁰ importa em abandonar a ideia comodista de que a primazia dos interesses privados de certa classe elitizada há de prevalecer como vala abissal que funda a desigualdade social.

Não somente a compreensão crítica da ciência jurídica deve ser promovida, mas também e prioritariamente, o ensino jurídico como modo maior de propagação de uma nova epistemologia que desmistifique o falso império da meritocracia liberal.

⁵⁸ Ibidem, p. 18.

⁵⁹ BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41.

⁶⁰ Isto, pois, para Perlingieri, “Os princípios da solidariedade e da igualdade são «ao mesmo tempo» instrumentos e resultados da atuação da dignidade social do cidadão: PERLINGIERI, Pietro. **O direito civil na legalidade constitucional**. Edição brasileira organizada e traduzida por Maria Cristina De Cicco. Rio de Janeiro: Renovar, 2008, p. 589.

Neste viés, anota PINHEIRO que o ensino do Direito Civil nas faculdades ainda tem sido pesadamente expositivo, tomado a partir de dados prontos e não construídos, reproduzindo um saber conformado em moldes histórico-culturais que não se coadunam como o momento atual da sociedade pós-moderna. Não voltados para essa concepção plural do ensino do Direito, a mera reprodução de uma determinada epistemologia jurídica, que não deixando de ter algum aspecto positivo “não se revela como suficiente, pois, muito além da habilidade técnica, mister se faz um perfil crítico, com o qual deve atuar o jurista em sociedade, não se admitindo que ele esteja destituído de sua responsabilidade social.”⁶¹

O resgate do direito frente ao poder político ditado pelas classes hegemônicas apenas tomará corpo se “se fizer aquele banho epistemológico” insistentemente esclarecido por GROSSI.⁶² O direito, bem como seu respectivo ensino comprometido com as diretrizes da igualdade constitucional, devem soar consonantes com a sociedade plural e não restarem sufocados pela ideologia liberal estagnante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino jurídico no Brasil enfrenta situações novas e notórias. Há grande número de estudantes de Direito, e um mercado já bastante saturado de profissionais. Os concursos públicos e o exame de Ordem são crivos que inegavelmente se tornam outros claros óbices aos bacharéis menos capacitados para o enfrentamento da lógica competitiva imersa nas profissões jurídicas.

Também é verificável que a partir das possibilidades geradas por programas de inclusão social, alunos de classes sociais mais baixas e de diferentes histórias de vida adentram ao ensino jurídico superior com enormes defasagens culturais e de aprendizado. O ensino jurídico há de se voltar a esta nova configuração com um olhar crítico, não meramente perpetrador do *status* inicial desses alunos. Como aponta e demonstra Boaventura de Sousa SANTOS, o “conhecimento e o direito modernos representam manifestações mais bem conseguidas do pensamento

⁶¹ PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. Op. cit., p. 80.

⁶² GROSSI, Paolo. A formação... Op. cit. p. 99.

abissal”⁶³, que devem ser considerados a partir de um referencial contemporâneo. É neste sentido que um viés crítico dos moldes hegemônicos que operam, conscientemente e inconscientemente, no modelo epistêmico da ciência jurídica deve ser compreendido. Destarte, o professor que se dispõe a empreender de forma íntegra sua responsabilidade social, há de estar consoante aos claros moldes da tábua valorativa constitucional. Esta impõe a descoberta e a aplicação de fórmulas que conduzam à diminuição das desigualdades sociais. Isto poderá ser levado a cabo de duas formas, notadamente: a) em primeiro momento, identificando os alunos que apresentam deficiências prévias em sua formação cultural e escolar, no sentido de buscar outras formas de abordagem, aplicando e considerando a “diversidade cultural dos processos pedagógicos”⁶⁴, possibilitando condições substancialmente igualitárias de competição social, e; b) (re)pensando o ensino jurídico de viés dogmático a partir de uma abordagem crítica do modelo hegemônico, de forma a “abrir portas que sempre permaneceram fechadas”⁶⁵ à compreensão do Direito.

O contributo da teoria crítica busca verdadeira emancipação do indivíduo. Sua aplicação desideologizada também no ensino jurídico, se isto for possível, permitirá a conformação futura de um novo Direito, por “novos” operadores, conscientes de seus posicionamento e responsabilidade sociais e das caras imposições constitucionais da igualdade fática.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 27. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

⁶³ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além... Op. cit., p. 24.

⁶⁴ GIZI, Maria Lourdes. Op. cit. p. 8

⁶⁵ PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. Op. cit., p. 13.

CARBALLIDO, Manuel Gándara. **Los Derechos Humanos en los procesos de emancipación social, tensiones y desafíos: aportes desde el pensamiento crítico**”. Curso ministrado na Escola de Magistratura do Paraná, Curitiba, 19 de ago. 2013.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: ____ **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2001 N° 17. p. 5-19.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: ____ SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. In: ____ **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. V. 6. N. 17. p. 97-112.

GROSSI, Paolo. Pensamento jurídico. **Crítica jurídica: revista latinoamericana de política, filosofia y derecho**, Curitiba, n. 24, p. 18. jan/dez. 2005.

GROSSI, Paolo. A formação do jurista e a exigência de uma reflexão epistemológica inovadora. In: ____ **História da propriedade e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MIRANDA, Pontes. **Democracia, liberdade, igualdade: os três caminhos**. Atual. ALVES, Vilson Rodrigues Alves. Campinas: Bookseller, 2002.

MIRANDA, Pontes de. **Garra, mão e dedo**. Campinas: Bookseller, 2002.

PERLINGIERI, Pietro. **O direito civil na legalidade constitucional**. Edição brasileira organizada e traduzida por Maria Cristina De Cicco. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. Responsabilidade social do jurista e ensino jurídico: um breve diálogo entre o Direito e a Pedagogia. **EOS - Revista jurídica da faculdade de Direito**. N. 1. V. 1. Ano. 1. p. 71-84.

RAMOS, Guerreiro. A redução sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In.____ MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do sul. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. 36. ed. São Paulo: Malheiros, 2012. p. 315-316.

SOUSA, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SOUZA, Jessé. Conclusão: A má-fé da sociedade e a naturalização da ralé. In:____ **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 427.