

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIELA SILVA FERREIRA

ONDE ESTÁ A CRIMINOLOGIA (CRÍTICA)? ANÁLISE DO LUGAR DA EDUCAÇÃO  
CRIMINOLÓGICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DAS  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CURITIBANAS

CURITIBA

2021

GABRIELA SILVA FERREIRA

ONDE ESTÁ A CRIMINOLOGIA (CRÍTICA)? ANÁLISE DO LUGAR DA EDUCAÇÃO  
CRIMINOLÓGICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DAS  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CURITIBANAS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação  
em Direito, Setor de Ciências Jurídicas, Universidade  
Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção  
do título de Mestre em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Katie Silene Cáceres Arguello

CURITIBA

2021

F383o

Ferreira, Gabriela Silva

Onde está a criminologia (crítica)? Análise do lugar da educação criminológica nos cursos de graduação em direito das instituições de ensino superior curitibanas [meio eletrônico] / Gabriela Silva Ferreira. - Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito. Curitiba, 2021.

Orientadora: Katie Silene Cáceres Arguello.

1. Criminologia. 2. Direito - Estudo e ensino - Curitiba (PR).  
I. Arguello, Katie Silene Cáceres. II. Título. III. Universidade Federal do Paraná.

CDU 343.9

**Catálogo na publicação - Universidade Federal do Paraná  
Sistema de Bibliotecas - Biblioteca de Ciências Jurídicas  
Bibliotecário: Pedro Paulo Aquilante Junior - CRB-9/1626**

## ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM DIREITO

No dia vinte e dois de outubro de dois mil e vinte e um às 14:00 horas, na sala REMOTA, CONFORME AUTORIZA PORTARIA 36/2020-CAPES, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **GABRIELA SILVA FERREIRA**, intitulada: **Onde está a Criminologia (crítica)? Análise do lugar da educação criminológica nos cursos de graduação em Direito das instituições de ensino superior curitibanas.**, sob orientação da Profa. Dra. KATIE SILENE CÁCERES ARGUELLO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação DIREITO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: KATIE SILENE CÁCERES ARGUELLO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MARCO AURELIO NUNES DA SILVEIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), HELENA SCHIESSL CARDOSO (CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO DE SANTA CATARINA), PRISCILLA PLACHA SÁ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, KATIE SILENE CÁCERES ARGUELLO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 22 de Outubro de 2021.

Assinatura Eletrônica  
22/10/2021 16:36:36.0

KATIE SILENE CÁCERES ARGUELLO  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
22/10/2021 16:35:20.0

MARCO AURELIO NUNES DA SILVEIRA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
22/10/2021 16:50:45.0

HELENA SCHIESSL CARDOSO  
Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica  
22/10/2021 16:21:28.0

PRISCILLA PLACHA SÁ  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS JURÍDICAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DIREITO -  
40001016017P3

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação DIREITO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **GABRIELA SILVA FERREIRA** intitulada: **Onde está a Criminologia (crítica)? Análise do lugar da educação criminológica nos cursos de graduação em Direito das instituições de ensino superior curitibanas.**, sob orientação da Profa. Dra. KATIE SILENE CÁCERES ARGUELLO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 22 de Outubro de 2021.

Assinatura Eletrônica

22/10/2021 16:36:36.0

KATIE SILENE CÁCERES ARGUELLO  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

22/10/2021 16:35:20.0

MARCO AURELIO NUNES DA SILVEIRA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/10/2021 16:50:45.0

HELENA SCHIESSL CARDOSO  
Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

22/10/2021 16:21:28.0

PRISCILLA PLACHA SÁ  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Praça Santos Andrade, 50 - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80020300 - Tel: (41) 3310-2739 - E-mail: ppgdufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 121495

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 121495

*Para meu avô João Batista da Silva,  
o operário que, em sua prática  
cotidiana, me ensinou que a  
educação é o caminho para  
transgredir.*

## AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de iniciar os agradecimentos por aquelas pessoas que são o meu próprio começo. Mamãe, papai e vovó: obrigada por todo o amor e carinho que só vocês sabem ter, especialmente nos momentos de maior angústia e medo, como foram alguns (ou muitos) dos dias que levaram a elaboração deste trabalho. Mamãe, obrigada por todas as vezes que me tranquilizou e enxugou minhas lágrimas e por prontamente se dispor a massagear minhas costas toda vez que a tensão me deixava rígida como concreto. Papai, obrigada por todos os cafés de manhã quando eu mal parava em pé, mas precisava acordar para estudar e trabalhar. Vovó, minha inspiração de força! Obrigada por dar suporte a mim e a todos nós com seu exemplo de luta e resistência.

Não sei ao certo quais palavras escolher para agradecer à orientadora que certamente é a mais paciente que há. Professora Katie, obrigada por reunir todo seu conhecimento e sua sensibilidade para me guiar durante os inúmeros tropeços que esta pesquisadora iniciante que escreve teve. Mesmo quando eu tive dúvidas sobre minhas condições de terminar o trabalho, você acreditou em mim. Todavia, este agradecimento é mais amplo do que a orientação: agradeço, e sei que falo por todos os seus estudantes, por sua dedicação e seu posicionamento sempre ao lado d@s "esfarrapados do mundo" (como diria Freire), que nos inspira a ser resistência e a romper barreiras.

Falando em ser resistência, preciso falar da pessoa que é o maior exemplo de resiliência que conheço: Larissa, agradeço infinitamente pela compreensão e pela preocupação com meu crescimento acadêmico, pessoal e profissional. Compor sua equipe de trabalho tem sido um privilégio imenso, pois, mais do que aprender a ser uma futura gestora pública, com você eu aprendo a ser uma pessoa gentil, bondosa e alto astral, mesmo quando as coisas complicam (como quando a caixa de e-mails explode e o número de protocolos cresce).

Agora, o que falar sobre Raíssa, Bruna, Kamylla e Juliana? Não sei o que seria de mim se vocês não estivessem comigo dando suporte nos momentos em

que eu já achava que não iria dar conta das atividades da especialização em Gestão Pública e das tarefas no Departamento de Assistência Social. Não é exagero nenhum falar que esse mestrado só foi possível por conta de vocês: o apoio que me deram em minhas demais obrigações me possibilitou mais tranquilidade para produzir essa dissertação. Muito obrigada por tudo!

Aliás, agora que usei a palavra “dissertação”, preciso agradecer à pessoa que, junto comigo, também teve esse termo como grande meta nesses últimos dois anos. Karol, ter você ao meu lado para compartilhar as dificuldades, as lágrimas e risadas (além dos inúmeros memes) próprios dessa jornada do mestrado fez do meu caminho de pesquisa muito mais florido. Quando na reta final eu já estava descrente de alcançar, você, mesmo tendo que se preparar para a banca, me ouviu e me motivou a seguir em frente com fé.

E se eu e Karol nos demos suporte mútuo, o que dizer da pessoa que nos aturou e deu forças a nós duas quando nosso vocabulário nas conversas se reduzia a “dissertação”? Bru, obrigada por me acompanhar em todos os rolês, por sempre ser tão carinhosa e também por saber jogar as verdades na cara quando necessário. Você é mais forte do que pensa, mana, e essa força me inspira. Te amo!

Deixei para o final o agradecimento mais difícil de ser feito, aquele que só poderia ser completo se fosse possível transcrever para o papel a linguagem das batidas do coração. Em se tratando do encerramento do percurso do mestrado, quero agradecer especialmente um certo moço bonito que segurou minha mão na tarde gelada em que esta caminhada começou, quando encontrei meu nome na lista que me levaria de volta ao lugar onde nos conhecemos e onde demoramos tanto para, de fato, nos encontrarmos. “O meu amor tem um jeito manso que é só seu”, jeito esse que você não cansou de me ensinar cotidianamente (mesmo estando a 1.400km), sendo meu grande exemplo de *workaholic* sereno e de sonhador que, disciplinadamente, corre atrás do sonho. Toda vez em que estive me afogando em agonia, você me presenteou com seu xote da alegria. Nessa dança do amor, você é o par que escolhi e com você quero bailar em todos os ritmos. Te amo, Guilherme.



## RESUMO

O presente trabalho aborda a questão da formação criminológica nos cursos de graduação em Direito. Nesse sentido, partimos da compreensão de que a Criminologia Crítica propicia importante desmascaramento da suposta neutralidade do direito penal e do sistema penal, possibilitando a observação destes em relação à realidade opressiva e seletiva de sua operacionalização, superando a ruptura teoria-prática. Consideramos, também, que o mito da neutralidade da linguagem jurídica está relacionado ao chamado senso comum teórico dos juristas, que na academia é forjado em um contexto de educação bancária e de reducionismo na compreensão acerca do que é o direito. Diante dessas premissas, nosso objetivo é averiguar o lugar ocupado pela disciplina de Criminologia nos cursos de graduação em Direito em Curitiba. Para tanto, lançamos mão de revisão bibliográfica acerca dos temas: Criminologia Crítica, Pedagogia Crítica, dogmática jurídica e ensino do direito. Nossos principais referenciais são Juarez Cirino dos Santos, Vera Regina Pereira de Andrade, Vera Malaguti Batista, Luis Alberto Warat, Roberto Lyra Filho, Paulo Freire e bell hooks. Além disso, também empregamos na pesquisa a coleta e análise de dados acerca da realidade atual do ensino superior, especialmente o jurídico, e os planos de ensino das instituições curitibanas que ofertam a disciplina de criminologia em seus cursos de graduação em direito. Como resultados, percebemos a ausência-periferia da disciplina em comparação com o Direito Penal. Concluimos, porém, que o campo criminológico curitibano constitui um *locus* de resistência, tendo em vista que, quando presente a disciplina de criminologia, em geral a abordagem crítica se estabelece.

**Palavras-chave:** Criminologia crítica; Ensino jurídico; Educação criminológica; Curitiba.

## ABSTRACT

This work addresses the issue of criminological training in undergraduate law courses. For that matter, we start from the understanding that Critical Criminology provides an important unmasking of the supposed neutrality of criminal law and the penal system, enabling the observation of both in relation to the oppressive and selective reality of their operationalization, overcoming the theory-practice rupture. We also consider that the myth of the neutrality of legal language is related to the so-called theoretical common sense of jurists, which in academy is forged in a context of banking concept of education and reductionism concerning the Right concept. Given these premises, our objective is to ascertain the place occupied by the discipline of Criminology in undergraduate law courses in Curitiba. Therefore, we used a bibliographic review on the themes: Critical Criminology, Critical Pedagogy, legal dogmatics and legal education. Our main references are Juarez Cirino dos Santos, Vera Regina Pereira de Andrade, Vera Malaguti Batista, Luis Alberto Warat, Roberto Lyra Filho, Paulo Freire and bell hooks. In addition, we also collected and analysed data about the current reality of higher education, especially the legal one, and the teaching plans of institutions in Curitiba that offer the discipline of criminology in their undergraduate law courses. As a result, we see the absence-periphery of the discipline in comparison with Criminal Law. We conclude, however, that the criminological field in Curitiba is a *locus* of resistance, considering that, when the discipline of criminology is present, in general the critical approach is established.

**Key-words:** Critical criminology; Legal education; Criminological education; Curitiba.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2. POR QUE, COMO E QUAL CRIMINOLOGIA ESTUDAR HOJE?.....</b>	<b>13</b>
2.1 FINANCEIRIZAÇÃO, ESVAZIAMENTO ORÇAMENTÁRIO E REPRODUÇÃO DO BANCARISMO.....	24
2.2 FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE E DA AUTONOMIA.....	41
<b>3. O DIREITO QUE SE ENSINA ERRADO: ONDE SE APRENDE CRIMINOLOGIA HOJE?.....</b>	<b>63</b>
<b>4. MANUTENÇÃO DA OPRESSÃO OU ESPAÇO DE RESISTÊNCIA: EM QUE ESTADO SE ENCONTRA A CRIMINOLOGIA NAS GRADUAÇÕES CURITIBANAS HOJE?.....</b>	<b>103</b>
4.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	103
4.2 MAPEAMENTO DOS CURSOS JURÍDICOS DO PARANÁ.....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto da tentativa de organizar um conjunto de indignações, uma *justa raiva*, como diria Paulo Freire. Por um lado, temos a indignação com um sistema penal que estruturalmente se faz seletivo e especialmente violento para, em última análise, eliminar (física e simbolicamente) o povo negro, periférico e latino-americano, renovando constantemente o *moinho de gastar gente* forjado nas desigualdades destas margens do sistema capitalista.

De outro lado, confluindo com a primeira indignação, nos revoltamos com um modelo pedagógico que trabalha para invisibilizar o óbvio: a realidade de opressão, o *massacre a conta gotas* (em termos zaffaronianos) desenrolado nas periferias, a letalidade do controle social, a negação silenciosa das possibilidades de um mundo diverso deste que se encontra, em que o ser humano tenha condições (materiais, inclusive) de pleno desenvolvimento, de exercício daquilo que na leitura freiriana é o *ser mais*.

No curso da pesquisa, surgiu uma nova revolta (ou melhor, uma revolta já antiga, mas que recebeu reforço): a indignação diante do agravamento das condições acima indicadas, com a renovação daquele *moinho* e o encolhimento da educação, por meio da escolha pela *não gestão* das políticas públicas. O desmonte de direitos conquistados à base de lutas de movimentos populares intensificou-se enquanto mote de uma Administração que opta por desfinanciar a educação, a saúde, a assistência social (a lista segue...) e por deixar o povo à mercê da própria sorte diante de uma ameaça que tanto não é uma *gripezinha* que já ceifou a vida de mais de meio milhão de brasileiros, muitos dos quais partiram quando já havia (mas não para nós) uma vacina para a doença que os levou. Já disse Vera Malaguti Batista: “no dia a dia, como estamos vendo, as coisas podem sempre piorar”.<sup>1</sup>

É nesse contexto que surge nosso anseio em compreender como são formados acerca da questão criminal aqueles que serão os futuros *operadores* (como gosta de os nomear a visão tecnicista) das instâncias formais do controle social penal. Compreendendo que a educação jurídica, por ser a base da formação

---

<sup>1</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011, p. 29.

de práticas e saberes dos juristas, deve ser espaço que proporcione a formação da crítica ao sistema penal é que nos questionamos: em que estado encontra-se a educação em criminologia nas graduações em direito?

É certo que florescem iniciativas incipientes de estabelecimento da Criminologia como um saber a ser apresentado em curso de graduação específico<sup>2</sup>. No estado do Paraná, por exemplo, contamos com dois cursos de bacharelado em Criminologia: um ofertado pelo Centro Universitário Curitiba (UniCuritiba)<sup>3</sup> na capital e outro pela unidade de Maringá da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).<sup>4</sup>

Entretanto, escolhemos voltar nosso olhar à graduação em direito por reconhecermos que no Brasil atual a disciplina é umbilicalmente ligada a ela, ao menos no que diz respeito ao local majoritário de contato inicial com a área e com a posição forjada historicamente para o assunto, como veremos em momento oportuno. Desta forma, não há caminho adequado para se estudar a educação em Criminologia sem passagens pela observação da educação jurídica e, ainda mais amplamente, da educação superior no Brasil atual.

Tendo isso em vista, nos colocamos o objetivo (seria melhor dizer “desafio”) de compreender o lugar atual da criminologia na educação jurídica nas instituições de ensino superior do Estado do Paraná em comparação/contraposição com o ideal de uma educação criminológica que contribua para a formação de uma consciência jurídica crítica e democrática. Daí se extrai que defendemos uma educação criminológica crítica, a qual pretendemos ter como horizonte, como régua de *utopia* (aquela que está lá no horizonte, que serve para que não deixemos de caminhar).

As hipóteses que pretendemos testar nesta investigação são as seguintes:

---

<sup>2</sup> Também sobre o assunto, conferir por exemplo: JR, Ferraz. USP lidera projeto para tornar a criminologia uma ciência autônoma na América do Sul. **Jornal da USP**, São Paulo, 25 ago. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/usp-lidera-projeto-para-tornar-a-criminologia-uma-ciencia-autonoma-na-america-do-sul/>. Acesso em 30 set. 2020.

<sup>3</sup> Mais informações disponíveis em: <https://unicuritiba.com.br/cursos/criminologia/>

<sup>4</sup> Especial atenção chama o fato de a instituição conferir, desde o nome da graduação, a percepção que carrega da Criminologia enquanto disciplina a serviço do funcionamento integrado do sistema penal: o curso chama-se “Criminologia: Ênfase em Segurança Pública”. Mais informações em: <https://www.pucpr.br/cursos-graduacao/criminologia-enfase-em-seguranca-publica/>

- a) Existe um cenário de hierarquização-diferenciação entre os cursos jurídicos, no qual universidades públicas promovem a formação de uma “elite jurídica” e as Instituições de Ensino Superior privadas formam, em grande medida, a massa jurídica;
- b) À disciplina de criminologia é designado lugar ausente-periférico nas grades curriculares das graduações em direito, sendo colocada no papel de auxiliar das demais disciplinas do eixo criminal;
- c) A educação em criminologia é fundamental para formar juristas hábeis a perceber, refletir, comunicar e impactar sobre as contradições do controle social e criminal;
- d) Apresentar criminologias críticas na construção de juristas é necessário para que estes notem e trabalhem sobre as especificidades do controle social na América Latina;
- e) A academia integra o processo de produção do “senso comum dos juristas”;
- f) Retirar a educação da criminologia do lugar ausente-periférico e conferir devida importância às criminologias críticas contribui para a quebra do processo de produção do “senso comum dos juristas”;
- g) As Instituições de Ensino Superior - IES paranaenses refletem, em parte, o ocultamento da disciplina de criminologia, especialmente das vertentes críticas, na formação de juristas.

Para tanto, nosso caminho conta com os seguintes objetivos:

- a) Compreender como a educação criminológica pode contribuir para a construção de uma perspectiva crítica e ativa acerca do poder e do controle social e penal;
- b) Analisar a presença de disciplinas obrigatórias e optativas relativas a temas da Criminologia;
- c) Analisar a bibliografia obrigatória e complementar oferecida pelas instituições em que há disciplinas de Criminologia e

- d) Comparar a carga horária e o período de apresentação das disciplinas de Criminologia com outras que componham as chamadas “Ciências Criminais”, como Direito Penal.

Por essa razão, antes que possamos adentrar na situação em que se encontra a educação em Criminologia, caminharemos em busca de responder as perguntas que intitulam cada capítulo, com inspiração na questão que se lançaram Camila Prando e Rogério dos Santos: Por que estudar criminologia hoje? Para tanto, no primeiro capítulo, trabalharemos com as noções de criminologia crítica e pedagogia crítica, as quais identificamos como o caminho para mobilizar aquelas duas indignações iniciais. Na sequência, em se tratando de uma observação da Criminologia nos cursos de direito, observaremos o que pode ser tido como educação jurídica crítica, pautando-nos especialmente por Roberto Lyra Filho e Luis Alberto Warat. Finalmente, chegaremos ao ponto em que analisaremos em que estado se encontra a educação criminológica nas Instituições de Ensino Superior paranaenses, em especial na capital.

Pretendemos, assim, oferecer pequena contribuição para a luta dos que estamos na “trincheira de resistência à barbárie”, buscando reunir à concepção criminológica crítica um instrumento pedagógico que seja igualmente incessante perseguidor da libertação.

## 2. POR QUE, COMO E QUAL CRIMINOLOGIA ESTUDAR HOJE?

“Garotos morrendo ou matando por um boné de marca”.<sup>5</sup> Assim sintetiza Vera Malaguti Batista a “dura conflitividade social do dia a dia do capitalismo de barbárie”.

<sup>6</sup> O controle social (o qual entendemos tal como Lola Aniyar de Castro, uma predisposição de forças para a constituição da hegemonia por meio da busca para legitimação ou consenso e, em sua ausência, a submissão imposta àqueles que não aderem à ideologia dominante)<sup>7</sup> em sua forma institucionalizada via sistema penal (“grupo de instituições que, segundo as regras jurídicas pertinentes, se incumbem de realizar o direito penal”)<sup>8</sup> responde às necessidades de ordem de um determinado tempo e espaço. Em se tratando da América Latina, a seletividade, a criação de condições para condutas lesivas e a verticalização social estruturais de todo sistema penal se traduzem em uma intensificação de sua violência operacional, levando a um “exercício de poder à margem de qualquer legalidade”.<sup>9</sup>

Todavia, nas salas de aula das inúmeras faculdades de Direito do país, os estudantes são expostos a materiais didáticos sobre o Direito Penal em que o sistema penal é apresentado como “sistema garantidor de uma ordem social justa”,<sup>10</sup> como “igualitário, atingindo igualmente as pessoas em função de suas condutas”.<sup>11</sup> Esse mesmo tipo de material vai muitas vezes indicar a existência de um conjunto de conhecimentos que pretende o exame causal-explicativo do crime e dos criminosos; a esse conjunto dão o nome de criminologia. Diante dela, alguns juristas se portam com certa prevenção, ligada a uma prática

de vertente neokantista que influenciou extraordinariamente o pensamento jurídico, não de distinguir entre o ser e o dever-ser, mas sim de literalmente criar dois mundos epistemologicamente incomunicáveis. Tal influência [...] atingiu profundamente o direito penal brasileiro, levando-o a um desprezo

<sup>5</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. [...], p. 22.

<sup>6</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. [...], p. 22.

<sup>7</sup> CASTRO, Lola Aniyar de. **Criminología de la liberación**. Maracaibo: Ed. Un. del Zulia, 1987, p. 119.

<sup>8</sup> BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro**. 12. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011, p. 25.

<sup>9</sup> ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas: a perda de legitimidade do sistema penal**. Rio de Janeiro: Revan, 1991, p. 173.

<sup>10</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Direito penal: a nova parte geral**. Rio de Janeiro: Forense, 1985, p. 23.

<sup>11</sup> BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro** [...], p. 25.



olímpico pela realidade, a um intencional isolamento.<sup>12</sup>

Com isso, já a partir da faculdade, "o operador jurídico não consegue perceber a relação estrutural entre teoria e prática".<sup>13</sup> Assim, ocultando-se a realidade da operacionalização do sistema penal, a dogmática penal (da qual falaremos no próximo capítulo) fornece conceitos ideologicamente condicionados que "encobrem práticas de terror racionalmente banalizadas".<sup>14</sup> A criminologia de que falam os manuais que assim entendem o direito penal é uma criminologia que, não questionando a construção política desse direito, nem a aparição social de comportamentos tidos como desviantes, nem a reação social a eles, "cumpram um importante papel político, de legitimação da ordem estabelecida".<sup>15</sup> Essa é a criminologia positivista, para a qual a realidade oficial é aceita<sup>16</sup> e o conceito de crime é estabelecido como um ponto de partida neutro e incontroverso, o que "condiciona e deforma toda a teoria e pesquisa, reduzida à descoberta das *causas* do comportamento criminoso".<sup>17</sup>

O positivismo, essa "grande permanência no pensamento social brasileiro",<sup>18</sup> é ideologia surgida do medo das insurreições populares no contexto da revolução industrial, quando a demanda por exploração de mão de obra se intensificava. Para conter as movimentações, sedições e revoltas populares contra a precarização da vida, nesse momento prisão converte-se na pena mais importante do ocidente. Para desqualificar a ideia de igualdade estabelecida nas revoluções burguesas, o positivismo criminológico, como, por exemplo, a frenologia de Gall e Spurtzheim e a fisiognomia de Kaspart Lavater, promoverá classificações hierarquizantes dos seres humanos de modo a "ordenar os problemas locais (pobres e indesejáveis) e os

---

<sup>12</sup> BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro** [...], p. 28.

<sup>13</sup> PRANDO, Camila Cardoso de Mello; SANTOS, Rogério Dutra dos. Por que estudar criminologia hoje? Apontamentos sobre um discurso contra-hegemônico à dogmática penal tradicional. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; FRAGALE FILHO, Roberto (Orgs.). **O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. Campinas: Millennium Editora, 2006.

<sup>14</sup> WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito: interpretação da lei, temas para uma reformulação**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, v. I, 1994, p. 20.

<sup>15</sup> BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro** [...], p. 30.

<sup>16</sup> QUINNEY, Richard. O controle do crime na sociedade capitalista: uma filosofia crítica da ordem legal. In: TAYLOR, Ian; WALTON, Paul; YOUNG, Jock (Orgs.) **Criminologia crítica**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1980, p. 224.

<sup>17</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia radical**. 3 ed. Curitiba: ICPC/Lumens Juris, 2008, p. 11.

<sup>18</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. [...], p. 41

problemas gerais (nações e culturas periféricas)”<sup>19</sup> do século XIX. Esse conhecimento, então,

constitui-se a serviço da colonização, do escravismo e da incorporação periférica ao processo de acumulação do capital. Ao contrário do liberalismo das revoluções burguesas, a ciência buscava a expansão e a legitimação do poder punitivo contra os perigos do proletariado e do lumpen. [...] Os conceitos de degenerescência, atavismo e eugenia justificavam os genocídios. Zaffaroni sempre nos lembra que o genocídio é com frequência precedido de um discurso legitimante da eliminação.<sup>20</sup>

A criminologia delineada nestes marcos, mesmo com diferenças internas em seus fundamentos e discursos, generalizou no mundo central uma perspectiva puramente etiológica, de grande sentido racista, que foi incorporando matizes plurifatoriais, porém nunca questionando a legitimidade da seletividade do sistema penal.<sup>21</sup> Ou seja, a racionalidade da ordem legal e das instituições que compõem o sistema penal não são inquiridas pela criminologia positivista,<sup>22</sup> sendo que eventuais aberturas sociais acrescentadas a essa perspectiva não passam de “uma espécie de progressismo idílico”.<sup>23</sup>

Na América Latina, a recepção de tais ideias funciona como “grande catalisador da violência e da desigualdade características do processo de incorporação da nossa margem ao capitalismo central”,<sup>24</sup> dando a direção ao poder punitivo e suas racionalidades, programas e tecnologias governamentais em nossa margem latino-americana.<sup>25</sup>

Assim, é imperioso que os juristas em formação nas escolas jurídicas não sejam confinados no estudo - “necessário, importante e específico, sem dúvida - de um mundo normativo, ignorando a contradição entre as linhas programáticas legais e o real funcionamento das instituições que as executam”.<sup>26</sup> Para entender a tensão entre mundo normativo e a realidade da operacionalização do sistema penal, é

---

<sup>19</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. [...], p. 41.

<sup>20</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. [...], p. 44.

<sup>21</sup> ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Criminología: aproximación desde un margen**. Bogotá: Temis, 1988, p. 169.

<sup>22</sup> BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro** [...], p. 31.

<sup>23</sup> LYRA FILHO, Roberto. **Criminologia dialética**. Rio de Janeiro: Borsoi, 1972, p. 16.

<sup>24</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. [...], p. 48.

<sup>25</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. [...], p. 47.

<sup>26</sup> BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro** [...], p. 26.

necessário desconstruir a ideia de que o crime é um dado ontológico,<sup>27</sup> enxergando a “natureza classista da definição legal de crime e da atividade dos aparelhos de controle e repressão social”.<sup>28</sup> É necessário reconhecer a politicidade do direito penal e do sistema penal, decodificando as demandas da ordem e compreendendo “como as sociedades se mantêm e se transformam, como constituem a identidade de seus sujeitos (subjetividades), como constroem a linha divisória entre a normalidade e o desvio, a cidadania e a criminalidade, a ordem e a desordem”.<sup>29</sup>

Tal reconhecimento do sistema penal enquanto resposta à necessidade da manutenção de ordem provém do giro paradigmático enunciado a partir dos anos 1960, promovido pelas teorias rotulacionistas (*labeling approach*), que deslocam o foco da criminologia do interesse cognoscitivo das causas do comportamento criminoso (biológicas, sociológicas e psicológicas) para as estruturas sociais e seus respectivos sistemas de controle social. Realizam, assim, uma correção no conceito de criminalidade: o que há são processos de criminalização, que forjam a criminalidade como uma realidade social atribuída.<sup>30</sup> Essa mudança é representativa de um salto qualitativo do paradigma etiológico da criminalidade para o paradigma político da criminalização; o novo modelo encara o Direito Penal enquanto um “sistema dinâmico de funções vinculado à estrutura das relações de produção e distribuição de mercadorias”.<sup>31</sup>

Orientado pelo horizonte sociológico do interacionismo simbólico (derivado da sociolinguística de George Mead), da etnometodologia (advinda da sociologia fenomenológica de Alfred Schutz, o *labeling approach* vai ter como base a compreensão de que a realidade social é formada por inúmeras interações concretas entre as pessoas e que, desta forma, a sociedade não pode se estabelecer senão como produto de processos de definição e tipificação.<sup>32</sup> Daqui

<sup>27</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. [...], p. 21.

<sup>28</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia radical**. [...], p. 11.

<sup>29</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia: O controle penal para além da (des)ilusão**. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2012, p. 161.

<sup>30</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. [...], p. 77.

<sup>31</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia Crítica: Discurso científico da Política de Criminalização**, p. 1. In: PRANDO, Camila Cardoso de Mello; GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira; ALVES, Marcelo Mayora (Orgs.). **Construindo as criminologias críticas: a contribuição de Vera de Andrade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018, p. 1-23.

<sup>32</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito**. 6 ed. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia/Revan, 2011, p. 87.

deriva que a criminalidade seja, na verdade, processos de criminalização, concretizado na reação social ao comportamento que seja considerado como delinquente.<sup>33</sup> Por esta razão esta linha de pensamento considera a atividade das instâncias oficiais de controle (começando com as normas abstratas até o âmbito da execução) como constitutiva em face da criminalidade. Parte-se, portanto, da compreensão de que não é possível compreender a criminalidade sem observar a ação do sistema penal e de que o status social de delinquente pressupõe o impacto da atividade das instâncias oficiais de controle social, uma vez que “não adquire esse status aquele que, apesar de ter realizado o mesmo comportamento punível, não é alcançado, todavia, pela ação daquelas instâncias”.<sup>34</sup>

Pensando na atualidade da criminologia crítica, Cirino dos Santos enxerga ser ela constituída por meio do discurso político do processo de criminalização seletiva, sendo construída por elementos de “duas perspectivas independentes, mas suscetíveis de integração em uma abordagem unitária superior”.<sup>35</sup> A primeira delas é o próprio *labeling approach*, que desloca o objeto de estudo quanto à questão criminal da criminalidade para a criminalização, como vimos. É pelo trabalho de teóricos desta corrente, como Howard Becker, Ervin Goffman, Edwin Lemert, que fica marcada a compreensão de que

o comportamento criminoso não é realidade ontológica *preexistente* (como diz a criminologia positivista), mas realidade social *construída* pelo sistema de justiça criminal. Logo, o crime não é *qualidade da ação* (crime natural), mas *ação qualificada* como crime pelo Legislador - e o criminoso não é um sujeito portador de uma *qualidade intrínseca* (criminoso nato), mas um sujeito *qualificado* como criminoso pela Justiça criminal (indivíduo rotulado pelo Estado): criminoso é o sujeito a quem se aplica com sucesso o rótulo de criminoso.<sup>36</sup>

Como um dos frutos dessas investigações, tem-se o desmonte da compreensão reeducativa da pena, restando demonstrado que, ao invés de efeito reeducativo, a intervenção do sistema penal promove “uma consolidação da

<sup>33</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito. 6 ed. ..., p. 86.

<sup>34</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito. 6 ed ..., p. 86.

<sup>35</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. *Criminologia Crítica [...]*, p. 4.

<sup>36</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. *Criminologia Crítica [...]*, p. 5.

identidade desviante do condenado e o seu ingresso em uma verdadeira e própria carreira criminosa".<sup>37</sup>

Todavia, o *labeling approach* desenvolve muito pouco uma questão macrossociológica que emerge quando se considera o comportamento delinquente aquele assim definido: como se distribui esse poder de definição? Ao não tratar suficientemente esse ponto, resta pouco explorado papel do funcionamento do sistema socioeconômico e de suas contradições em relação ao poder de seleção dos comportamentos e dos grupos a serem tidos como desviantes. Desse modo, Baratta assinala essa orientação de pesquisa como uma teoria de médio alcance, em que a realidade social examinada é adotada como ponto de partida e de chegada da análise, não se levando em conta adequadamente o estudo das relações sociais e econômicas sobre as definições legais, mecanismos de estigmatização e controle social.<sup>38</sup>

Aqui podemos enxergar a contribuição do segundo componente que, como desenvolve Cirino dos Santos, informa e, efetivamente, forma a criminologia crítica: a perspectiva estrutural do marxismo, que desenvolveu a teoria do conflito de classes, fornecendo um modelo de compreensão dos processos das relações econômicas e políticas relativas à produção e distribuição da riqueza material. Na reunião desta compreensão com a teoria da interação social do *labeling approach*, a Criminologia Crítica provoca radicais alterações tanto no objeto de análise criminológica (este deixa de ser o sujeito e passam a ser as instituições jurídicas e estruturas econômicas do Estado) quanto no método de observação (que vai das determinações causais de objetos naturais para a ótica dialética de objetos historicamente localizados).<sup>39</sup>

Uma criminologia que se pauta pelo materialismo histórico é essencialmente radical, tomando as coisas pela raiz e, como explica nosso mentor da Criminologia Radical, Juarez Cirino dos Santos, em termos sociais,

---

<sup>37</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito. 6 ed ..., p. 90.

<sup>38</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito. 6 ed ..., p. 99.

<sup>39</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. *Criminologia Crítica* [...], p. 4-7.

[...] a raiz humana é inseparável da posição de classe, que, por sua vez, é determinada pelo lugar nos processos produtivos, fundados na separação trabalhador/meios de produção [...]. O estudo do crime e do controle social no capitalismo se baseia na divisão da sociedade em classes (estrutura econômica) e na reprodução das condições de produção, fundadas na separação capital/trabalho assalariado, pelas instituições jurídicas e políticas do Estado [...]. Assim, o estudo do crime e do controle social não se reduz aos tipos legais de crimes, mas compreende o tipo social de autor (posição de classe), o tipo de sociedade (formação econômico-social), seu estágio de desenvolvimento (nível tecnológico), o papel da formação econômico-social no mercado mundial [...].<sup>40</sup>

A Criminologia Radical (cujas origens remontam às discussões promovidas na National Deviancy Conference, em York, Inglaterra, no ano de 1968, e à criação do Grupo Europeu para o Estudo do Desvio e do Controle Social, em Florença, Itália, 1972, de onde derivou-se um Manifesto de denúncia dos modos dominantes de análise do crime)<sup>41</sup> tem como compromisso primário com a abolição das desigualdades sociais em termos de riqueza e poder, um compromisso de transformação do mundo, o que só pode ocorrer por meio de interpretação da realidade e ação democrática transformadora (teoria e prática em unidade dialética). Assim, enquanto expressão da dialética materialista, abarca as tarefas de teorizar e constituir procedimentos aptos a dar suporte à classe trabalhadora “no projeto político de construção e de controle de uma sociedade democrática”,<sup>42</sup> tendo, portanto, como condição “a consciência das contradições sociais e do próprio movimento de libertação, com o objetivo de transformação revolucionária da ordem social burguesa”.<sup>43</sup>

Enxerga-se, aqui, o Direito Penal não enquanto garantia de uma ordem justa, mas como um “sistema dinâmico de funções (e não um sistema estático de normas, como dogmática penal), constituído por mecanismos de produção de normas, de aplicação de normas e de execução de penas ou de medidas de segurança”.<sup>44</sup> A criminologia radical percebe que, assim como no direito em geral se apresenta a contradição entre uma igualdade formal do sujeito jurídico e a desigualdade real do indivíduo concreto, no direito penal essa contradição é forjada por meio da “proteção

---

<sup>40</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia radical**. 3 ed. Curitiba: ICPC/Lumens Juris, 2008, p. 40.

<sup>41</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia**: contribuição para crítica da economia da punição. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2021, p. 301.

<sup>42</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia radical**. 3 ed. Curitiba: ICPC/Lumens Juris, 2008, p. 36.

<sup>43</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia**: contribuição ..., p. 254.

<sup>44</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia**: contribuição ..., p. 256.

desigual de bens jurídicos e atribuição desigual de status de criminoso pela posição social do autor, independente de dano social ou de gravidade do crime”.<sup>45</sup> O avanço da Criminologia Crítica reside na ultrapassagem da descrição para a *explicação* dessa desigualdade, expondo a relação entre mecanismos seletivos da criminalização com o desenvolvimento da formação econômico-social.<sup>46</sup>

Em suma, o projeto da criminologia radical pode ser definido a partir de seu objeto, seu compromisso e sua base social. Enquanto objeto, é analisado o conjunto de relações sociais, sob a perspectiva das contradições de classes na estrutura econômica, indicando a existência de uma relação oculta entre relações de produção e o controle do crime, além de “uma deformação positivista, com separação entre criminologia e política e, mais ainda, entre política e economia, produzida pela exclusão do conceito de luta de classes como categoria científica”.<sup>47</sup>

Como compromisso, que apontamos anteriormente, temos engajamento com a transformação da estrutura social, indicando a insuficiência de reformas penais para resolver a questão do crime, o que não pode ocorrer sob a égide do capitalismo.<sup>48</sup> Em termos de base social, a criminologia radical coloca-se ao lado da classe trabalhadora e das massas marginalizadas da sociedade capitalista, objetivando “elevar seu nível de consciência e organização e explicar sua criminalidade como tentativa individual de resolver problemas estruturais, que exigem ação coletiva consciente e organizada”.<sup>49</sup>

Aqui cabe traçarmos uma distinção relevante: entre o que entendemos por “criminologia crítica” e “criminologias de base crítica”, para o Vera Regina Pereira de Andrade faz síntese de que partimos, valendo sua transcrição:

Por Criminologias de base crítica entendo todas aquelas desenvolvidas a partir do paradigma da reação ou controle social, de matriz construtivista e interacionista, desde seus momentos fundacionais (década de 1960), até seus posteriores desenvolvimentos materialistas, feministas e outros, combinado, então, ao enfoque microssociológico e à análise institucional deslegitimadora representada pelas teorias do labelling approach, um enfoque macrossociológico representado na análise estrutural do controle penal e, portanto, na sua relação funcional com o capitalismo, com o

---

<sup>45</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia: contribuição ...**, p. 256.

<sup>46</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia: contribuição ...**, p. 257.

<sup>47</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia: contribuição ...**, p. 304.

<sup>48</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia radical...**, p. 43.

<sup>49</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia radical...**, p. 43-44.

patriarcado, com o racismo etc. Tais são as chamadas Criminologias da reação social, radical, nova, crítica, dialética, da libertação, feminista, cultural, do racismo, etc. Por Criminologia crítica, em sentido estrito, entendo a versão mais amadurecida e sistematizada deste paradigma, que encontrou em Alessandro Baratta seu maior sistematizador e divulgador. A Criminologia, portanto, nascida oficialmente no século XIX como o estatuto de uma ciência causal da criminalidade, do crime e do criminoso (Criminologia positivista), transformou-se, e está a se transformar, a partir deste paradigma, numa teoria crítica e sociológica do controle social e penal, de modo que, deixando de lado as diferenciações possíveis no seu interior, ela se ocupa hoje em dia, fundamentalmente, da análise dos sistemas penais vigentes (cultura, estrutura, operacionalidade, funções) que veio a ocupar um lugar cada vez mais central no interior do objeto da investigação criminológica.<sup>50</sup>

A tal compreensão nos filiamos parcialmente, pois acrescentamos que, ao que nos parece, a criminologia radical consiste em como verdadeira expressão da criminologia crítica, visto que promover a crítica do sistema penal requer descer às suas raízes, denunciando o caráter desigual e classista do controle social e comprometendo-se com a superação das contradições econômicas estruturais e das relações de poder político institucionais. Entendemos que, enquanto, a sociedade for estruturada na contradição capital-trabalho assalariado, que centraliza a riqueza nos proprietários do capital e difunde a miséria no conjunto do povo e o Estado capitalista perpetue um sistema jurídico desigual e opressivo e garantido pelo sistema político de repressão violenta da classe trabalhadora e de grupos marginalizados,

[...] qualquer teoria criminológica construída fora das contradições econômicas estruturais e das relações de poder político institucionais, [...] constitui ideologia de legitimação da ordem estabelecida, que deve ser combatida com o vigor próprio da luta de classes, como manifestação intelectual do poder material do capital, no período brutal da dominação imperialista dos países centrais sobre as periferias subdesenvolvidas e dependentes dos povos do Terceiro Mundo.<sup>51</sup>

A criminologia crítica vem demonstrar que o poder punitivo não é etéreo, mas intimamente relacionado aos processos de acumulação do capital em curso num dado momento historicamente localizado.<sup>52</sup> Portanto, a vertente criminológica crítica instaura dois movimentos para que a questão criminal seja trabalhada por um

<sup>50</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** [...], p. 160.

<sup>51</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia: contribuição** ..., p. 310.

<sup>52</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. [...], p. 32.



enfoque macrossociológico historicizante: em primeiro lugar, desloca-se o foco do autor para as condições objetivas, funcionais e estruturais e, em segundo, desloca-se “das causas para os mecanismos de construção da realidade social”.<sup>53</sup>

Assim, passa a ser tarefa do/a criminólogo/a crítico/a decodificar as demandas de ordem transcritas no respectivo sistema penal, bem como identificar seus atores, de modo a denunciar a intrínseca politicidade do mecanismo punitivo em uma sociedade de luta de classes.<sup>54</sup> Precisamos observar que o capitalismo globalizado neoliberal<sup>55</sup> - no qual impera o senso comum de que a criminalidade de rua é o “grande inimigo causador da insegurança individual e coletiva”,<sup>56</sup> busca a estabilização da ordem em um contexto no qual ela (a ordem) e a criminalidade têm limites confusos em razão de “um quadro crescente de desemprego (estrutural), aumento da pobreza e exclusão social, individualismo e intolerância para com o *outro*”.<sup>57</sup> Características essas que se encontram em contínuo agravamento em um cenário de crise sanitária e de aumento das vulnerabilidades sociais causadas pela falta de gestão da pandemia de coronavírus. Além disso, se na realidade brasileira esses elementos se somam ao “genocídio colonizador, às marcas da escravidão, à república nunca consolidada, ao estado previdenciário já malhado antes de nascer, aos paradoxos da cidadania”,<sup>58</sup> à criminologia crítica incumbe a tarefa de “salvamento de vidas humanas”, como constata Zaffaroni:

[...] a criminologia não é uma ciência, mas o saber - proveniente de múltiplos ramos - necessário para instrumentalizar a decisão política de salvar vidas humanas e diminuir a violência política em nossa região marginal com vistas a se alcançar, um dia, a supressão dos sistemas penais e sua substituição por formas efetivas de solução de conflitos (se estes necessitarem ser resolvidos, já que, por um lado, nem todos os conflitos necessitam

<sup>53</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. [...], p. 89.

<sup>54</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** [...], p. 161.

<sup>55</sup> Por “neoliberal” entendemos conforme proposta de David Harvey: próprio da teoria das práticas político-econômicas que encarcera todas as ações humanas no domínio do mercado, pleiteando que o bem-estar humano pode ser promovido ao serem liberadas as capacidades e liberdades empreendedoras individuais dentro de uma “estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio”. Essa corrente teórico-prática indica que o Estado deve ser o aparato cuja missão fundamental seja a criação de condições favoráveis de acumulação lucrativa de capital, importando em desregulação, privatização e retirada do Estado de muitos setores de promoção do bem-estar social. Cf. HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de: SOBRAL, Adail; GONÇALVES, Maria Stela. Edições Loyola: São Paulo, 2008. Título original: A brief history of neoliberalismo. p. 12-21.

<sup>56</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** [...], p. 161.

<sup>57</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** [...], p. 163.

<sup>58</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. [...], p. 29.

resolver-se e, por outro, não existe sociedade com capacidade de resolver todos eles).<sup>59</sup>

Enxergamos que criminólogas e criminólogos, enquanto “herdeiros de um desastre” (o massacre exercido via sistema punitivo, legitimado cientificamente pelas correntes que originam nossa área de estudo), temos que “compreendê-lo criticamente, aprender com o que já passou para podermos recompor esperanças após o inventário da tragédia vivida”.<sup>60</sup> Então, como diria Roberto Lyra Filho, a criminologia só se justifica quando participa da busca pelo “alargamento da quota de liberdade e justiça concretizadas, perante sistemas ainda atuantes”.<sup>61</sup> Isso inclui, como afirmamos anteriormente, “dinamitar a separação kantiana entre ser e ver-ser, e conseqüentemente, o arranjo epistemológico separando os saberes sobre norma, fato e valor”,<sup>62</sup> tendo em vista que o direito “não é uma coisa, posta à mesa como ‘fato’, para a refeição positivista. Direito e, portanto, crime, são elementos de um processo histórico-social e sócio-político”.<sup>63</sup>

Dessa forma, a criminologia crítica, oferecendo ao estudante um instrumental para análise do sistema penal de maneira em que o dever ser do direito penal não seja apartado da realidade de sua operacionalização, ocupa papel “central para a construção de uma reflexão mais autônoma sobre [...] a dogmática penal”.<sup>64</sup> Todavia, não basta que o conteúdo seja radical (vá até as raízes do controle social) se a aprendizagem não seguir um modelo libertador. Uma criminologia que pretenda a libertação só pode apresentar-se em sala de aula enfrentando o que nela há de opressivo. A opressão fora dos muros acadêmicos se reflete em seu interior (seja pelas ausências - menos estudantes negros e indígenas que brancos, por exemplo - seja pelos silêncios - menos participação das mulheres nas aulas, também porque pouco vêem sua experiência representada em materiais didáticos, normalmente

---

<sup>59</sup> ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas** [...], p. 171-172.

<sup>60</sup> WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social**: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. [S.l.: s.n.]. Edição Kindle, posição 16.

<sup>61</sup> LYRA FILHO, Roberto. **Criminologia dialética** [...], p. 123.

<sup>62</sup> LYRA FILHO, Roberto. **Carta aberta a um jovem criminólogo**: teoria, práxis e táticas sociais. In: Revista de Direito Penal, nº 28. Rio de Janeiro: Forense, 1980, p.14.

<sup>63</sup> LYRA FILHO, Roberto. **Carta aberta a um jovem criminólogo** [...], p.14.

<sup>64</sup> PRANDO, Camila Cardoso de Mello; SANTOS, Rogério Dutra dos. Por que estudar criminologia hoje? Apontamentos sobre um discurso contra-hegemônico à dogmática penal tradicional. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; FRAGALE FILHO, Roberto (Orgs.). **O ensino jurídico em debate**: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas: Millennium Editora, 2006.

escrito por homens).<sup>65</sup> Da mesma forma, a resistência dentro da universidade reverbera para fora, preparando juristas cuja atuação futura poderá ser, no mínimo, mais informada sobre as mazelas sociais. Assim, a criminologia crítica não pode prescindir da análise sobre a forma pela qual é comunicada no ambiente educacional, razão pela qual devemos pensar o modelo pedagógico nesse campo empregado.

A educação não pode ser vista alheia ao contexto histórico em que se insere. Assim, importante lembrarmos que o ensino jurídico brasileiro, instituído no século XIX com as escolas de São Paulo e Olinda, teve como ponto de origem uma postura pragmática, preocupada com a formação de uma elite intelectual comprometida com a manutenção dos interesses da estrutura social escravocrata e oligárquica.<sup>66</sup> Certamente, séries de mudanças sociais, econômicas e culturais promoveram transformações na formação jurídica do país, sempre guardada, porém, a conexão (de correspondência ou de tensão) entre a educação superior e o projeto político em vigência. Não por outra razão é que, para compreendermos o ambiente atual da educação jurídica, necessitamos, antes, observar os processos de desmonte que a educação superior (assim como os demais direitos sociais) vem sofrendo.

## 2.1 FINANCEIRIZAÇÃO, ESVAZIAMENTO ORÇAMENTÁRIO E REPRODUÇÃO DO BANCARISMO

A educação superior no Brasil atual tem sido exposta a tentativas de desestruturação. Isso se percebe pelo fato de que, mesmo sofrendo aumento de demanda (notemos, exemplificativamente, o esforço e o papel central das Universidades para pesquisas e atendimentos hospitalares universitários no enfrentamento da pandemia de COVID-19), o Estado enxuga o financiamento de suas atividades. Vejamos, por exemplo, os cortes promovidos na área da educação, como a aprovação da chamada “PEC do fim do mundo” (Proposta de Emenda

---

<sup>65</sup> Essa situação é reproduzida nas indicações bibliográficas dos planos de ensino da disciplina de Criminologia no universo estudado: há uma intensa predominância de indicações de autores em detrimento de autoras.

<sup>66</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino Jurídico no Brasil**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014, p. 26.

Constitucional nº 55/2016, aprovada em 13/12/2016, gerando a Emenda Constitucional nº 95),<sup>67</sup> que congela gastos nas políticas de saúde e educação por 20 anos e a redução de bolsas para pesquisa em programas de pós-graduação.<sup>68</sup>

Em tempos mais recentes, tragicamente sintetizando a situação acima indicada, o orçamento federal aprovado para o ano de 2021 reduziu os valores destinados a áreas sociais, como educação e saúde, inflando, em contrapartida, os recursos para as Forças Armadas, por exemplo. Para a saúde, a redução foi de 34 bilhões de reais e, quanto à educação, o percentual de diminuição em relação a 2020 foi de 27%.<sup>69</sup>

Com a queda dos valores orçamentários, a situação das Universidades Federais se tornou mais precária. O corte de 18,16% no orçamento discricionário (aquele utilizado para pagamento de despesas básicas) de todas as 69 universidades federais representa, segundo estudo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), risco de paralisação de mais de 70 mil pesquisas em andamento.<sup>70</sup>

Ainda, com as reduções orçamentárias, houve relatos como o da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) indicando que a instituição não teria condições de prosseguir suas atividades em razão de falta de recursos para

---

<sup>67</sup> Cf. Disponível em: BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção I, Brasília, DF, p. 2-3. 16 dez. 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/540698/publicacao/15655553>. Acesso em: 25 jun. 2021.

<sup>68</sup> Mais informações em: COLL, Liana. Cortes na Capes são “atentado anti-ciência”, diz estudante que perdeu bolsa. **Unicamp**, Campinas, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/03/23/cortes-na-capes-sao-atentado-anti-ciencia-diz-estudante-que-perdeu-bolsa>. Acesso em 03 dez. 2020.; JUCÁ, Beatriz. Cortes de verbas desmontam ciência brasileira e restringem pesquisa a mais ricos. **El País**, São Paulo, 09 set. 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/03/politica/1567542296\\_718545.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/03/politica/1567542296_718545.html). Acesso em 03 dez. 2020 e OLIVEIRA, Joana. Estudantes voltam às ruas contra o bloqueio do Orçamento de universidades. **El País**, 13 ago. 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/13/politica/1565649573\\_655949.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/13/politica/1565649573_655949.html). Acesso em 03 dez. 2020.

<sup>69</sup> CONGRESSO aprova orçamento de 2021 com cortes para Ciência, Tecnologia, Saúde e Educação. **ANDES**, Brasília, 26 mar. 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/congresso-aprova-orcamento-de-2021-com-cortes-para-ciencia-tecnologia-saude-e-educacao1>. Acesso em 01 abr. 2021.

<sup>70</sup> OLIVEIRA, Elida. Cortes no orçamento de universidades federais poderão afetar mais de 70 mil pesquisas. **G1**, 31 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/31/cortes-no-orcamento-de-universidades-federais-poderao-impactar-em-mais-de-70-mil-pesquisas-relacionadas-a-pandemia.ghtml>. Acesso em 05 abr. 2021.

despesas básicas como segurança, limpeza, eletricidade e água. Denise Pires Carvalho, reitora da UFRJ, aponta o desmonte sofrido pela Universidade, que em 2012 tinha R\$ 773 milhões em caixa e, desde então, vem sofrendo com subfinanciamento: em valores brutos, ocorreu a perda de, pelo menos, R\$ 474 milhões de 2012 até 2021. A redução de valores acontece em descompasso com o crescente número de estudantes: seguindo o exemplo da UFRJ, em 2008 eram cerca de 34 mil alunos de graduação, enquanto em 2021 são mais de 57 mil.<sup>71</sup>

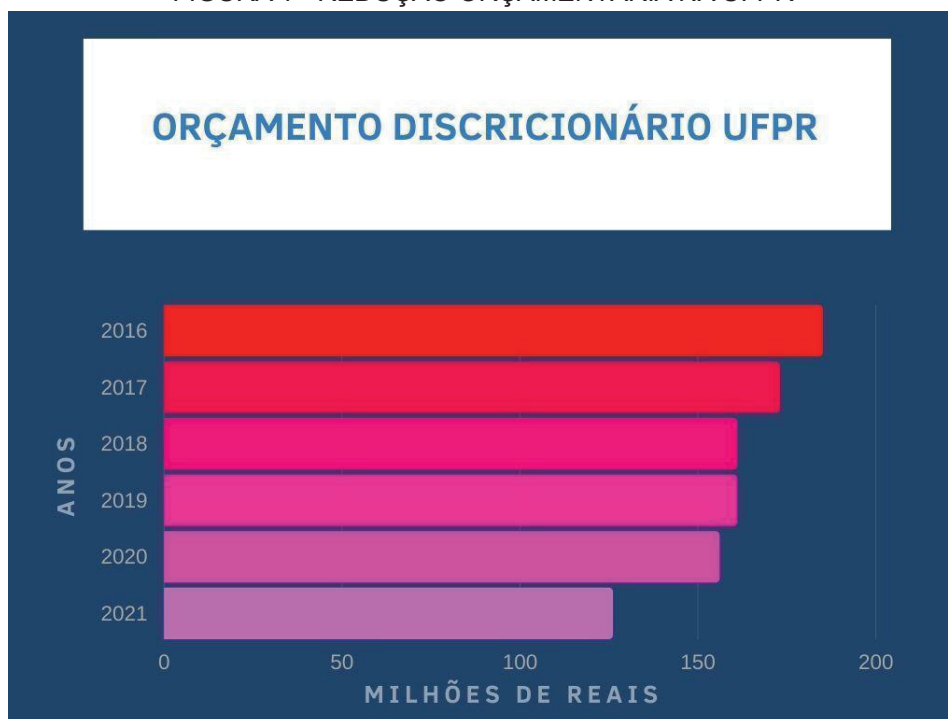
A mesma situação se repete em nossa casa, a Universidade Federal do Paraná (UFPR). A instituição vem sendo impactada com cortes orçamentários desde 2016, mas em 2021, a queda acentuou-se: houve uma diminuição de aproximadamente 19% com relação à verba de 2020, que esteve em torno de R\$156 milhões. Neste ano, o recurso destinado à universidade foi de cerca de R\$126 milhões, mas apenas R\$103 milhões foram liberados em razão de determinação para contingenciamento de verbas.<sup>72</sup> Assim, a redução alcança 34% neste intervalo temporal, já indicando a Universidade que, sendo mantido esse cenário, não será possível manter todas suas atividades até o final do ano. De 2016 até o momento, a UFPR foi afetada por uma desconstituição orçamentária de 44%, nominalmente, como indicado:

---

<sup>71</sup> AMEAÇADA de fechar, UFRJ consegue desbloqueio de R\$ 152 milhões do orçamento. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 13 maio 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatorj.com.br/2021/05/13/ameacada-de-fechar-ufrj-consegue-desbloqueio-de-r-152-milhoes-do-orcamento>. Acesso em 23 maio 2021.

<sup>72</sup> TOKARSKI, Jéssica. Redução orçamentária e bloqueio de verba ameaçam funcionamento da UFPR e pesquisas. **UFPR**, Curitiba, 8 jun. 2021. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/reducao-orcamentaria-e-bloqueio-de-verba-ameacam-funcionamento-da-ufpr-e-desenvolvimento-de-pesquisas/>. Acesso em 08 jun. 2021.

FIGURA 1 - REDUÇÃO ORÇAMENTÁRIA NA UFPR



FONTE: UFPR (2021).

Tais posturas de subfinanciamento das IES na esfera federal também se refletem em âmbito estadual. No caso do Paraná, o repasse ao de recursos do tesouro estadual para o ensino superior teve uma queda de 13,83% em comparação a 2016. Coletando-se as informações orçamentárias desde tal ano até o momento<sup>73</sup>

<sup>73</sup> PARANÁ. Lei nº 18.660 de 22 de dezembro de 2015. Estima a Receita e Fixa a Despesa para o exercício financeiro de 2016. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 22 dez. 2015. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/arquivos/File/LOA/LOA2016.pdf>. Acesso em 01 jun. 2021.; PARANÁ. Lei nº 18.948 de 22 de dezembro de 2016. Estima a Receita e Fixa a Despesa para o exercício financeiro de 2017. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 22 dez. 2016. Disponível em: [http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/arquivos/File/LOA/LOA\\_2017.pdf](http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/arquivos/File/LOA/LOA_2017.pdf). Acesso em 01 jun. 2021.; PARANÁ. Lei nº 19.397 de 20 de dezembro de 2017. Estima a Receita e Fixa a Despesa para o exercício financeiro de 2018. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 20 dez. 2017. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/arquivos/File/LOA/LOA2018compl.pdf>. Acesso em 01 jun. 2021.; PARANÁ. Lei nº 19.766 de 17 de dezembro de 2018. Estima a Receita e Fixa a Despesa para o exercício financeiro de 2019. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 17 dez. 2018. Disponível em: [https://www.assembleia.pr.leg.br/storage/orcamentos/8ecad9cc513a7d8843d736ba0b0371646961dcd\\_e.pdf](https://www.assembleia.pr.leg.br/storage/orcamentos/8ecad9cc513a7d8843d736ba0b0371646961dcd_e.pdf). Acesso em 01 jun. 2021.; PARANÁ. Lei nº 20.078 de 18 de dezembro de 2019. Estima a Receita e Fixa a Despesa para o exercício financeiro de 2020. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 18 dez. 2019. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/arquivos/File/LOA/LOA2020.pdf>. Acesso em 01 jun. 2021.; PARANÁ. Lei nº 20.446 de 18 de dezembro de 2020. Estima a Receita e Fixa a Despesa para o exercício financeiro de 2021. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 18 dez. 2020. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/arquivos/File/LOA/LOA2021.pdf>. Acesso em 01 jun. 2021.

e corrigindo-se os valores conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), temos o que pode se observar na tabela abaixo.

FIGURA 2 - Demonstrativo de repasse de recursos do tesouro estadual para ensino superior

Ano	Valor nominal	Valor atualizado pelo IPCA <sup>74</sup>
2016	R\$ 1.771.264.727,00	R\$ 2.265.516.842,28
2017	R\$ 2.082.394.367,00	R\$ 2.489.510.378,85
2018	R\$ 1.944.092.485,00	R\$ 2.260.780.873,80
2019	R\$ 2.103.926.732,00	R\$ 2.351.512.201,18
2020	R\$ 2.146.940.943,00	R\$ 2.323.497.422,47
2021	R\$ 1.888.710.631,00	R\$ 1.959.553.144,83
Diferença de valores atualizados entre 2016 e 2021	R\$ 305.963.697,45 (-13,50%)	

FONTE: A autora (2021).

Esse sistemático subfinanciamento tem como um de seus resultados (que, ao mesmo tempo, reproduz a lógica de precarização) o enfraquecimento da percepção da educação superior enquanto direito inflando sua consideração como um negócio lucrativo, processo para o qual contribui a financeirização das instituições de ensino. A financeirização ocorre com a inserção de capital especulativo no âmbito das IES, o que, como aponta Vera Lúcia Jacob Chaves, pode acontecer principalmente por duas vias: *a)* a participação de grupos educacionais no mercado de ações, em bolsas de valores e *b)* o ingresso de grupos estrangeiros no país.<sup>75</sup> Este último tipo de movimento pode ser percebido no processo de formação de grandes conglomerados (*holdings*), que estabelecem concorrência predatória com as pequenas instituições (que, muitas vezes, acabam sendo adquiridas pelos grupos de grande capital).<sup>76</sup>

<sup>74</sup> Para a atualização dos valores, foi utilizada a Calculadora do Cidadão do Banco Central do Brasil, disponível em <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0/publico/corrigirPorIndice.do?method=corrigirPorIndice#>, e considerado como data inicial o mês de aprovação da lei orçamentária observada e, como data final, o mês de abril de 2021.

<sup>75</sup> CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada, p. 68. In.: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 67-72.

<sup>76</sup> CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior ..., p. 68.

De tal sorte, se utiliza a financeirização como instrumento de oligopolização do setor, promovendo-se inúmeras fusões e aquisições pelas quais a empresa mantenedora controla o negócio de um conjunto de IES. Nesse sentido, de acordo com o Portal Aquisições & Fusões, considerando o período de 2013 a 2020, a área da educação se posiciona na oitava posição do *ranking* de todos os setores econômicos do país que realizaram este tipo de operação.<sup>77</sup>

Os processos de financeirização também se fortaleceram com a escolha do governo federal em priorizar a expansão da educação superior - fenômeno que observaremos mais adiante - pelo meio privado em detrimento do público. Com a liberalização de serviços educacionais, por exemplo, via imunidades/isenções fiscais (como ocorreu com o Programa Universidade para Todos - ProUni) e fundos de investimento estudantil (como o FIES).

No caso do FIES, instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, o fundo tem como objetivo financiar matrículas e mensalidades em IES privadas. Em 2010, houve uma significativa reformulação do programa, muito por força do *lobby* privatista que “concebe o FIES como potencial ferramenta de lucro, de captação de alunos e de ocupação de vagas ociosas”.<sup>78</sup> Em tal ano, aconteceram, por exemplo, a redução das taxas de juros e a exclusão da necessidade de apresentar fiador, o que causou aumento vertiginoso dos contratos. Teriam ocorrido de 2010 até o 1º semestre de 2015, período de maior flexibilidade, 2.143.645 contratos.<sup>79</sup>

A expansão do programa parece ser o intuito de sua mais nova reformulação, ocorrida com as Portarias nº 534 e 535 de 2020 do Ministério da Educação.<sup>80</sup> O

---

<sup>77</sup> RANKING dos setores mais ativos em fusões e aquisições no Brasil – 2013 a 2020. **Portal Fusões & Aquisições**, São Paulo, 24 jan. 2021. Disponível em: <https://fusoesaquisicoes.com/acontece-no-setor/ranking-dos-setores-mais-ativos-em-fusoes-em-aquisicoes-no-brasil-2013-a-2020/>. Acesso em 03 mar. 2021.

<sup>78</sup> CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior ..., p. 70.

<sup>79</sup> MORENO, Ana Carolina; FAJARDO, Vanessa. 45% dos contratos do Fies entre 2010 e o 1º semestre ficaram no Sudeste. **G1**, São Paulo, 09 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/45-dos-contratos-do-fies-entre-2010-e-o-1-1-semestre-ficaram-no-sudeste.html>. Acesso em 05 mar. 2021.

<sup>80</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 534, de 12 de junho de 2020. Dispõe sobre o Programa de Financiamento Estudantil – P-Fies, a partir do segundo semestre de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jun. 2020. Disponível em: [http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria\\_534\\_12062020.pdf](http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria_534_12062020.pdf). Acesso em 03 mar. 2021; BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 535, de 12 de junho de 2020. Altera a Portaria MEC nº 209, de 7 de março de 2018, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies a partir do primeiro semestre de 2018, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jun. 2020.



portal do agora chamado “Novo FIES” argumenta que o programa mudou para melhor, tendo “agora como pilares a ampliação do acesso ao ensino superior, a maior transparência para os estudantes e para a sociedade, e a melhoria na governança e na sustentabilidade do Fundo”, havendo, ainda, possibilidade de oferta de juros zero.<sup>81</sup>

Com esse tipo de instrumento, o expressivo financiamento público a IES empresariais contribuiu para a lucratividade de tais grupos. Com base em dados do Portal Siga Brasil e da análise das despesas da União por órgãos e unidades orçamentárias, Jacob Chaves constata que, entre 2008 e 2017, a União teria ampliado em 155,6% os gastos com as Universidades Federais (R\$ 20,1 bilhões para R\$ 51,5 bilhões). Todavia, no mesmo período, o valor dos recursos para o setor privado por meio do FIES e do ProUni foi ampliado em 1.255,8% (de R\$1,6 bilhões para R\$21,8 bilhões).<sup>82</sup>

Ao lado do subfinanciamento e da crescente demanda, a educação superior também enfrenta a crise de confiança do conhecimento científico. Em estudo realizado pelo Instituto Gallup, 73% dos brasileiros entrevistados desconfiam da ciência e 23% consideram que a produção científica pouco contribui para o desenvolvimento econômico e social do país.<sup>83</sup> No período de pandemia de COVID-19, notamos uma dramática configuração de alargamento dos discursos anticiência, em que posições baseadas em crenças objetivas se opõem a evidências científicas. A postura negacionista atinge inúmeros assuntos, como bem sintetizam Chrispino, Melo e Albuquerque: desde a questão ambiental (descrença na mudança climática, negação dos dados de queimadas da Amazônia pelo INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, por exemplo), passando pelo uso (e incentivo de uso por figuras políticas) de medicamentos sem comprovação de eficácia clínica (cloroquina, hidroxicloroquina etc), a organização do grupo antivacina contra a vacina da COVID-19, o *terraplanismo* que amplia seus seguidores, a

---

Disponível em: [http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria\\_535\\_12062020.pdf](http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria_535_12062020.pdf). Acesso em 03 mar. 2021.

<sup>81</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo FIES**. Disponível em: <http://portalfies.mec.gov.br/index.php#conheca-fies>. Acesso em 05 mar. 2021.

<sup>82</sup> CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior ..., p. 70.

<sup>83</sup> ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Resistência à ciência. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, edição 284, out 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/resistencia-a-ciencia/>. Acesso em 02 nov 2020.

desconsideração aos marcadores sociais da diversidade (raça, geração, origem, gênero), a multiplicação das *fake news* e até mesmo o revisionismo infame do Holocausto e da ditadura militar de 1964.<sup>84</sup>

A situação acima descrita (descrita parcialmente, aliás, considerando que a complexidade dos fenômenos apontados é de densidade que necessita investigação mais ampla da que se pode alcançar neste trabalho) exemplifica bem o lugar paradoxal e desafiador em que as universidades se encontram. Boaventura de Sousa Santos, nesse campo, percebe que à universidade são feitas cada vez maiores exigências pela sociedade (que aqui compreendemos especialmente como a ampliação de vagas, aumento da demanda pelos serviços à comunidade e necessidade de reafirmação de seus discursos contra o anticientificismo), ao mesmo tempo que as políticas de financiamento de suas atividades se vêem cada vez mais restritas por parte do Estado.<sup>85</sup>

Esse contexto, ainda segundo Sousa Santos, resulta e reforça uma crise que as universidades estariam enfrentando desde a década de sessenta, a qual resulta em uma ampliação das funções que são atribuídas ao meio universitário. Essa expansão é relativa à ideia tradicional de universidade que, como nos lembra Antônio Alberto Machado, é uma instituição elaborada na civilização ocidental e que veste na modernidade a roupagem de espaço privilegiado da produção científica. Em que pese as transformações sentidas pela universidade, esta permanece sendo associada à “ideia original de comunidade de mestres e alunos, investigando e ensinando as disciplinas do conhecimento de forma autônoma, sempre numa perspectiva de altos estudos, ou de estudos realmente superiores”.<sup>86</sup>

Além dessa proposta tradicional, Machado nos lembra que a noção contemporânea de universidade pretende abarcar a produção do saber, a pesquisa, a transmissão da cultura, a profissionalização, o desenvolvimento social e a formação cidadã simultaneamente. Assim, a ideia atual de universidade associa-se

---

<sup>84</sup> CHRISPINO, Alvaro et al. O crescimento da anti-ciência na Pandemia: Um quadro de luz e sombra, p. 163. **Educación Química**, Cidade do México, v. 31, n. 5, p. 162-168, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/77117/68667>. Acesso em 07 mar. 2021.

<sup>85</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 187.

<sup>86</sup> MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e Mudança Social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009, p. 34-35.

“à noção de uma agência impulsionadora do desenvolvimento científico e tecnológico, e se projeta também nos objetivos de construção da democracia e de sociedades sustentáveis”.<sup>87</sup>

Tal expansão no campo de pretensões da universidade, consistente na multiplicação das funções a elas atribuídas, ocorreu como consequência da “explosão da universidade”, que compreende o aumento expressivo da população estudantil e do corpo docente, da proliferação de instituições de ensino e a investigação universitária a novas áreas do saber.<sup>88</sup> Isso somado ao “privilegiamento do seu conteúdo utilitário, produtivista”.<sup>89</sup>

A ampliação de funções que a universidade passou a desempenhar levou à incompatibilização entre elas, gerando tensões possivelmente ensejadoras de crise. Sobre o assunto, Sousa Santos apresenta como exemplo o contraponto existente entre o acionamento de mecanismos de seleção socialmente legitimados e a mobilidade social dos filhos e filhas das famílias operárias.<sup>90</sup> Podemos pensar, nesse sentido, no caráter elitizado ainda resguardado nos processos seletivos de ingresso ao ensino superior, cuja defesa resulta em fortes oposições a critérios de inclusão, como as políticas de cotas sociais e raciais. Uma situação concreta que indica tal negação aconteceu no próprio Setor de Ciências Jurídicas da Universidade a qual nos vinculamos no momento, quando, em 2015, foi necessária resposta a certo deputado federal que oficiou a Direção questionando, e demonstrando desconhecimento e desprezo, acerca da turma de Direito instituída em 2015 para atendimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que visa à inclusão social por meio da educação em todos níveis da população do campo, historicamente marginalizada do acesso a tal direito.<sup>91</sup>

As contradições que ocorrem entre as funções consideradas como universitárias estabelecem pontos de tensão, tanto no relacionamento das

---

<sup>87</sup> MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e Mudança Social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009, p. 37.

<sup>88</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 188.

<sup>89</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 188.

<sup>90</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 189.

<sup>91</sup> CARRARA, Jaqueline. Diretor de Ciências Jurídicas esclarece dúvidas sobre o Pronera. **UFPR**, Curitiba, 28 set. 2015. Disponível em: <https://www.ufpr.br/porta/ufpr/noticias/diretor-de-ciencias-juridicas-esclarece-duvidas-sobre-o-pronera/>. Acesso em 08 mar. 2021.

universidade com o Estado e a sociedade, como vimos no exemplo acima, quanto no interior das próprias universidades enquanto instituições e organizações. Observando tal movimentação, Sousa Santos compreende que, em não havendo condições macrossociais que permitam a superação destas contradições, passa a se ter reformas ou reorganizações da universidade com o objetivo “de manter as contradições sob controlo através da gestão das tensões que elas provocam”.<sup>92</sup>

Nesse campo, entende o autor que, com a emergência de uma cultura de massas, cuja “lógica de produção, de distribuição e de consumo completamente distinta e muito mais dinâmica da que é própria da cultura universitária”, ocorre o questionamento do pretense monopólio da universidade como produtora de conhecimento. Reciclando constantemente seus produtos e concorrendo com o conhecimento universitário na formação do universo cultural dos estudantes, a cultura de massas consegue afetar a centralidade da universidade no quesito da produção de saber.<sup>93</sup>

A administração desta tensão gera uma diferenciação-hierarquização das universidades, fenômeno que ficará evidente quando observarmos os cursos de Direito no Paraná no capítulo seguinte. Por ora cabe estabelecermos o que significa tal processo.

Com a confrontação do saber universitário pela cultura de massas, o mecanismo de dispersão<sup>94</sup> de tal tensão foi a própria massificação da universidade, que não é muitas vezes assumida, ao contrário, é apresentada como democratização. “A explosão da população universitária, a alteração significativa da composição de classe do corpo estudantil e a ampliação dos quadros de docentes”<sup>95</sup> não representaram a atenuação da dicotomia entre conhecimento universitário e cultura de massas. O que ocorreu foi o estabelecimento de um novo dualismo entre universidade de elite e universidade de massas. Em outras palavras, a alegada “democratização da universidade traduziu-se na diferenciação-hierarquização entre universidades e entre estas e outras instituições de ensino superior”.<sup>96</sup>

---

<sup>92</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 189-190.

<sup>93</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 193.

<sup>94</sup> O termo empregado por Sousa Santos indica justamente a ferramenta empregada para amenizar as contradições sem, contudo, buscar suas raízes ou reconhecê-las enquanto o que são: tensões.

<sup>95</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 194.

<sup>96</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 194.

Assim, forjou-se a posição de universidades mais prestigiadas em oposição a instituições que se limitam a distribuir o conhecimento que aquelas constroem ou que baixaram o nível de exigência quanto à qualidade do conhecimento que produzem. Isso significa que a pressão pela expansão do sistema universitário de modo a não abarcar apenas um grupo elitizado foi respondida, ao menos em parte, com o arrefecimento do anseio de acesso ao ensino superior, com este sistema “reestruturando-se de modo a dissimular, sob a capa de uma falsa democratização, a continuação de um sistema selectivo, elitista”.<sup>97</sup> Afinal, como já notara Baratta, o sistema escolar, desde a instrução básica até a superior, se utiliza de mecanismos de marginalização e seleção para conservar a estrutura vertical de sociedade que reflete.<sup>98</sup>

Consideramos que são as universidades públicas as instituições que guardam o reconhecimento de qualidade e prestígio cujo acesso majoritário é ainda facilitado para as elites. Em contraposição, uma infinidade de instituições privadas que cotidianamente se expandem representam a massificação universitária (atentemos especialmente à padronização do ensino que ocorre ao se ter um controle centralizado de várias instituições por grandes conglomerados financeiros, como mencionamos anteriormente).

Entretanto, em que pese nos pareça inegável o acima disposto, parece-nos também que a massificação vem sendo introduzida também nas instituições públicas pelo já abordado projeto de desestruturação de direitos sociais, dentre os quais a educação superior. Sintetiza nossa posição Jacob Chaves em trecho a seguir transcrito:

Os constantes cortes de recursos destinados à educação operados pelo governo federal resultam em uma crescente deterioração da educação pública em geral, e das universidades federais em particular. Sem financiamento suficiente, a expansão do número de matrículas verificada nas universidades federais nos últimos anos, longe de representar a apregoada democratização do acesso à educação superior no Brasil, já resulta no **aprofundamento da precarização das condições de trabalho e na degradação da qualidade do ensino e da produção científica realizada nessas instituições [grifo nosso]**.<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 191.

<sup>98</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal ...**, p. 172.

<sup>99</sup> CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **O ensino superior ...**, p. 72.

Podemos perceber, também, que a dicotomia entre universidade de elite e universidade de massa acompanha outro dualismo que vem igualmente sendo redefinido: educação-trabalho. Sousa Santos entende que essa dicotomia já não transparece mais a ideia de “dois mundos com muito pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho”<sup>100</sup>, em que os integrantes de um grupo não se encontravam no outro. Em uma alteração nesta relação dos termos, a dicotomia passou a representar muito mais uma separação temporal de dois universos intercomunicáveis, a sequência educação-trabalho. Cada um desses pólos teria, então, internalizado a dicotomia em que se encontram. De um lado, a educação - inicialmente caracterizada como modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade - tornou-se também educação para o trabalho, com o ensino de conhecimentos utilitários e aptidões técnicas especializadas. O âmbito do trabalho, por sua vez, que representou inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, incorporou também o elemento intelectual, qualificado, produto de formação profissional.<sup>101</sup>

Em resposta, a universidade buscou compatibilizar a educação humanística e a formação profissional, o que trouxe consigo a já comentada diferenciação-hierarquização do ensino. Neste tema, consideramos preciso o pensamento de Andréa Villela Mafra da Silva, ao observar que, no campo educacional há uma tendência liberal tecnicista que, buscando o aperfeiçoamento do sistema capitalista, tem como objetivo a produção de competências para o mercado de trabalho.<sup>102</sup>

Não poderíamos deixar de enxergar, também, que as transformações no mundo do trabalho, expressas em uma acelerada transformação dos processos produtivos, fazem da educação não mais um momento anterior do trabalho, mas um espaço concomitante. Nesse sentido, cada vez mais capacitação é demandada pelo mercado de trabalho, promovendo uma fusão entre formação e desempenho

---

<sup>100</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 195.

<sup>101</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 196.

<sup>102</sup> SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016, p. 198. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737/15765>. Acesso em 12 mar. 2021.

profissional, “sendo disso sintomas as exigências da educação permanente, da reciclagem, da reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e de trabalhadores-estudantes entre a população estudantil”.<sup>103</sup>

Ao lado disso, em face das incertezas do mercado de trabalho (o que se torna especialmente impactante no caso da formação em Direito quando o número de advogados registrados no país ultrapasse um milhão e duzentos mil)<sup>104</sup> e da volatilidade das habilidades profissionais que ele demanda, verifica-se uma ampliação formativa. Ocorre, então, um certo retorno ao generalismo, concebido “não como saber universalista e desinteressado próprio das elites, mas antes como formação não-profissional para um desempenho pluriprofissionalizado”.<sup>105</sup>

Uma simples expressão de tamanha preocupação com o chamado mercado de trabalho pode ser obtida através de breve análise dos *sites* das IES que ofertam o curso de Direito na cidade de Curitiba. Das 23 instituições, 20 apresentam maiores informações sobre o curso em suas páginas; destas 20, em 15 instituições as informações sobre o mercado de trabalho são mais acessíveis (com exposição do assunto em destaque já na página inicial de apresentação do curso) do que dados sobre a matriz curricular da graduação. Ao nosso ver, isso indica que estão as instituições mais preocupadas com a exposição das habilidades profissionais que seus egressos, em tese, contemplarão, do que com a indicação de quais serão as áreas de conhecimento abrangidas em seus programas.

Em síntese, podemos lançar mão da análise de Helena Schiessl Cardoso que, lendo o mesmo Antônio Alberto Machado que mencionamos, enxerga que a universidade atual, com sua multiplicidade de funções, especialmente a universidade latino-americana, não dá conta de cumprir com todos esses objetivos, colocando-se em crise tanto em relação “ao plano interno (burocratização, erudição elitista, corporativismo, isolamento, oportunismo etc.) quanto externo (carência de financiamento, inexistência de autonomia efetiva, dificuldades de acesso etc.)”.<sup>106</sup>

---

<sup>103</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 197.

<sup>104</sup> ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Quadro institucional**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>. Acesso em: 09 jun. 2021.

<sup>105</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 198.

<sup>106</sup> CARDOSO, Helena Schiessl. **O ensino da criminologia nos mestrados em direito das universidades públicas**. 2017. 515 p. Tese (Doutorado em Direito) - Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186165>. Acesso em 23 maio 2021, p. 93.

Como temos visto com Sousa Santos, em realidade a incapacidade de cumprir com todas as funções que lhe são atribuídas não se trata de mera incapacidade, mas também da ausência de um enfrentamento às raízes das contradições que promovem as tensões, sendo aplicados mecanismos de dispersão para dissipar a versão mais extremada dessas oposições. Interessante notarmos que, da mesma forma que o autor português percebe na década de 1960 o surgimento de tais contradições, também, inserido nesse mencionado período, Darcy Ribeiro, como bem lembra Schiessl, já indicava os problemas das universidades. Debruçando-se sobre a universidade na América Latina, Darcy destacava o especial formato de nossas instituições em repetir e difundir saberes produzidos nos países centrais, favorecendo a dependência dos países latino-americanos, sendo necessário que nosso meio universitário reivindique a produção a partir de uma percepção própria da periferia do mundo. Historicamente na América Latina “as universidades atuaram especialmente como agentes da manutenção da ordem instituída ou, no máximo, da modernização reflexa de suas sociedades”.<sup>107108</sup> Há um espelhamento desta postura em relação especificamente à

<sup>107</sup> RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 78.

<sup>108</sup> Como lembra Schiessl, *A universidade necessária* de Ribeiro constitui uma “obra que, (a) analisa os ‘fatores causais da crise com que se defrontam todas as universidades do mundo’; (b) apresenta ‘uma série de estudos dos principais modelos estruturais de universidades do mundo moderno’, bem como ‘uma avaliação do seu papel na conformação das universidades latino-americanas’; (c) indica o ‘padrão tradicional de organização das universidades latino-americanas’; (d) estuda as ‘principais tentativas de renovação desse padrão e um balanço dos dilemas – reais ou falazes – e dos desafios cruciais confrontados por nossas universidades’; **(e) propõe ‘um novo modelo teórico de estruturação universitária’, inspirado na Universidade de Brasília** e nas experiências e nos estudos posteriores do próprio autor” [grifo nosso], como ressalta em CARDOSO, Helena Schiessl. **O ensino da criminologia nos mestrados** ..., p. 93.

Trazemos esse destaque para enfatizar o espaço de resistência que a Universidade de Brasília (berço do movimento que nos embasa e de falaremos no capítulo seguinte) vem ocupando espaço de reflexão e observação da organização própria do ambiente universitário. Também Sousa Santos levanta expressamente a instituição indicando que “[e]ntre outros exemplos possíveis, o mais importante for talvez o da universidade de Brasília, sob o reitorado de Cristovam Buarque, acima de tudo pelo modo como procurou articular a tradição elitista da universidade com o aprofundamento do seu compromisso social. Num notável texto programático intitulado *Uma Ideia de Universidade*, Buarque afirma que ‘a política da universidade deve combinar o máximo de qualidade acadêmica com o máximo de compromisso social... O que caracterizará o produto, portanto, é a sua qualidade, sua condição de elite, mas o que caracterizará o seu uso é o seu compromisso amplo - a sua condição antielitista’ (1986: 22). Com base nestas premissas é formulada uma política de extensão muito avançada: ‘Considera-se que o conhecimento científico, tecnológico e artístico gerado na Universidade e Institutos de pesquisa não são únicos. Existem outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade ao longo de gerações que, por não serem caracterizadas como científicas, são desprovidas de legitimidade institucional. Essas práticas estão sendo recuperadas à luz de uma actividade orgânica com a maioria da população’ (Buarque, 1986: 63). [...] De salientar ainda o projecto do Direito Achado na Rua, que visa



área em análise neste trabalho, a criminologia, como evidencia o estudo de Rosa del Olmo na reconstituição da história do pensamento criminológico latinoamericano. Nota a autora que, em certa medida, o trabalho criminológico estabelecido a partir de congressos, publicações e organizações instituídas em nosso continente “se alimentará daquilo que os especialistas dos países hegemônicos difundiam - e difundem”.<sup>109</sup>

Cabe ressaltar, contudo, que a universidade não trata de multiplicar passivamente “uma cultura exógena, mas tem certa capacidade de nela imprimir a sua marca e de propor-se projetos de transformação racional da totalidade social de que a universidade participa”.<sup>110</sup> Desta maneira, Ribeiro acredita no espaço acadêmico, considerando-o “locus fundamental de produção e difusão do conhecimento e da própria cultura, bem como de transformação social”.<sup>111</sup>

A desestruturação do ensino superior, então, vai se expressar, por exemplo, na lógica tecnicista (ensinar não para reflexão e ação conscientes, mas melhor “operação” do instrumental técnico de determinada área), em aumentos numéricos de vagas sem a respectiva ampliação estrutural ou de corpo docente (resultando em turmas superlotadas em que o último da fileira pode chegar a mal reconhecer o rosto de um colega que sente na frente) e na redução de atividades de pesquisa e extensão, ou mesmo práticas de ensino para além da mera exposição. Destarte, tais desmontes promovem a precarização do ambiente e da qualidade dos trabalhos (os de aprender e de ensinar), propiciando o reforço de um padrão pedagógico já hegemônico: a educação “bancária”.

Observada por Paulo Freire, a educação bancária se expressa pela narração (e não pelo debate) dos conteúdos pelo professor aos educandos. A narração em Freire consiste num falar da realidade como estática, compartimentada e bem-comportada ou então falar sobre algo alheio à experiência existencial dos educandos, de tal forma que retalhos da realidade desconectados da totalidade em

---

recolher e valorizar todos os direitos comunitários, locais, populares, e mobilizá-los em favor das lutas das classes populares, confrontadas, tanto no meio rural como no meio urbano, com um direito oficial hostil ou ineficaz”. Lemos esse trecho em SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 209.

<sup>109</sup> DEL OLMO, Rosa. **A América Latina e sua Criminologia**. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2004, p. 293.

<sup>110</sup> RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária ...**, p. 14.

<sup>111</sup> CARDOSO, Helena Schiessl. **O ensino da criminologia nos mestrados ...**, p. 93.

que se encontram sejam “entregues” aos educandos. Nesse modelo, o educador é tido como o verdadeiro sujeito do processo pedagógico, que tem por função “encher” os educandos com o conteúdo de sua narração.<sup>112</sup>

No processo de narração, a palavra se esvazia de sua dimensão concreta e se transforma em oca, alienada e alienante, conduzindo os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Assim, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”,<sup>113</sup> sendo que quanto mais docilmente se deixem receber depósitos tanto melhores são considerados os educandos.

Desta forma, ao invés de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos, enquanto aos educandos a margem de ação fica majoritariamente restrita a receberem os depósitos, fazendo-se fichadores das coisas que arquivam. Nesse processo são educandos e educadores que se arquivam, na realidade, já que, “nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”.<sup>114</sup>

A educação “bancária” pressupõe assim a existência de dois pólos opostos no processo educativo: o educador é posto como antinomia necessária à frente dos educandos. Aqueles, considerados os “sábios”, fazem “doações” de conhecimento a estes últimos, entendidos como aqueles que nada sabem. Essa doação se funda, como aponta Freire, numa manifestação instrumental da ideologia da opressão: a absolutização da ignorância, pela qual esta vai sempre se encontrar no outro e não ser reconhecida em si mesmo. Estabelecendo, portanto, uma rigidez entre uma posição que supostamente tudo sabe e outra que nada sabe, se nega a educação e o conhecimento como processos de busca.<sup>115</sup>

Como exporemos mais adiante, a educação libertadora que se opõe à concepção bancária implica na superação da contradição educador-educando, de tal forma que ambos se façam, simultaneamente, educadores e educandos. Ao contrário, a educação bancária mantém a contradição, sendo uma dimensão da

---

<sup>112</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020, p. 79.

<sup>113</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** ..., p. 80.

<sup>114</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** ..., p. 81.

<sup>115</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** ..., p. 81.

cultura do silêncio, daí, então, que nela ocorram as seguintes suposições, sintetizadas por Freire:<sup>116</sup>

- o educador educa; os educandos são educados;
- o educador sabe; os educandos, não sabem;
- o educador pensa; os educandos são os pensados;
- o educador que diz a palavra; os educandos, a escutam docilmente;
- o educador disciplina; os educandos são disciplinados;
- o educador opta e prescreve sua opção; os educandos seguem a prescrição;
- o educador atua; os educandos têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos a ele se acomodam;
- o educador corresponde sua autoridade do saber à sua autoridade funcional, a qual opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes se adaptam às determinações daquele;
- o educador, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Tendo por base tais suposições, fica a cargo do educador entregar seu saber aos educandos, saber que “deixa de ser ‘experiência feito’ para ser experiência narrada ou transmitida”.<sup>117</sup> Nesse caminho, quanto mais sejam os educandos treinados no arquivamento de saberes, menos desenvolvem sua consciência crítica, da qual deriva sua percepção como sujeitos, como transformadores da realidade.<sup>118</sup> Quais mais lhes seja imposta uma postura de passividade, mais eles, ou melhor, nós tendemos a nos adaptar à realidade parcializada apresentada nos depósitos. Ou seja, ao anular ou minimizar o poder criador dos educandos, a educação bancária estimula sua ingenuidade e satisfaz ao interesse da opressão: a melhor adaptação da mentalidade dos oprimidos e não a proposição de sua transformação.<sup>119</sup>

---

<sup>116</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** ..., p. 82-83.

<sup>117</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** ..., p. 83.

<sup>118</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** ..., p. 83.

<sup>119</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** ..., p. 83-84.

Opondo-se a esse projeto e apresentando uma alternativa, temos as pedagogias críticas. Podemos entender estes projetos pedagógicos tal como expõe Sabrina Fernandes ao ressaltar que seu horizonte é a libertação, consistente em superar a relação de opressão, eliminando a contradição originada na relação dialética oprimido-opressor, que é a própria constituição de tais posições.<sup>120</sup> É nessa linha que buscaremos nossa percepção sobre o que pode ser considerada uma “educação crítica”, modelo que entendemos compor uma pedagogia criminológica crítica.

## 2.2 FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE E DA AUTONOMIA

Enxergamos as pedagogias críticas como expressão de teoria crítica, e sobre o assunto pautamo-nos pelas reflexões de Celso Ludwig, quem nos adverte de que no guarda-chuva da teoria crítica há inúmeros autores com sensíveis diferenças entre si, sendo que agregar todos sob o rótulo de teoria crítica indica que todos produzem um discurso reflexivo.<sup>121</sup>

A teoria crítica é a contra-face da teoria tradicional. Enquanto esta se faz baseada numa razão instrumental e considera a realidade como objeto, desvinculada e purificada de sua gênese no contexto social, a teoria crítica se constitui na busca por uma razão gestada no processo histórico social, articulada dialeticamente com a práxis e comprometida com propiciar a emancipação dos seres humanos “até chegar à ação comunicativa como espaço para a conquista da liberdade sufocada pelo imperialismo sistêmico”.<sup>122</sup>

Nosso entendimento de que a pedagogia crítica se liga à teoria crítica fica mais evidente pelo compartilhamento de princípios entre as duas categorias. Tendo

---

<sup>120</sup> FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão, e revolução, p. 483. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n°. 135, p.481-496, abr.-jun. 2016.

<sup>121</sup> LUDWIG, Celso Luiz. **Para uma filosofia jurídica da libertação**: Paradigmas da Filosofia, Filosofia da Libertação e Direito Alternativo. 2ª ed. São Paulo: Conceito Editorial, 2011, p. 150.

<sup>122</sup> LUDWIG, Celso Luiz. **Para uma filosofia jurídica da libertação** ..., p. 151-152.

por base a ideia central de que a teoria crítica se pauta pela perseguição de uma razão localizada sócio-historicamente, Ludwig aponta, a partir de uma leitura de Horkheimer, os princípios fundamentais da Teoria Crítica:<sup>123</sup>

1. buscar a emancipação sociedade, mostrando possibilidade de mundo melhor;
2. comportamento crítico à realidade, identificando os obstáculos para a realização das potencialidades de um mundo melhor.

Nesses princípios também reside o desafio das análises críticas (da sociedade, do direito, da criminologia): a observação de saberes e práticas já postos para questionar quanto às possibilidades de ultrapassagem dos perigos de barbarização do ser humano (sua perda de humanidade) em um “mundo globalizado que despreza a produção de diferenças”.<sup>124</sup> Tendo feito essa breve exposição sobre o conceito de Teoria Crítica, passaremos ao diálogo com a pedagogia crítica, pois daqui derivam as bases de nossa compreensão sobre o que acreditamos ser um projeto educacional que perpassa também a educação jurídica e criminológica. Nos pautamos, aqui, pelas noções e fundamentos de pedagogia crítica expressos nas obras de Paulo Freire e bell hooks.

Paulo Freire, cujo centenário se celebra no ano em que este trabalho está sendo escrito, é patrono da educação brasileira, sendo um de nossos pensadores mais reconhecidos na área de humanidades. A título de curiosidade, já que estamos tratando nesta dissertação também de educação jurídica, relembremos que Freire graduou-se em Direito pela hoje Universidade Federal de Pernambuco. Fazemos essa menção porque, além de signatários de suas reflexões, nos identificamos com sua experiência na carreira jurídica: após graduados, ambos tratamos de nos associar com dois colegas para atuar como advogado/a, e ambos sentimos grande felicidade ao deixar de sê-lo.<sup>125</sup>

---

<sup>123</sup> LUDWIG, Celso Luiz. **Para uma filosofia jurídica da libertação** ..., p. 152-153.

<sup>124</sup> WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação**. [S.l.: s.n.]. Edição Kindle, posição 53 e 57.

<sup>125</sup> Conta Freire: “Licenciado em Direito pela atual Universidade Federal de Pernambuco, tratei de trabalhar com dois colegas. Mas abandonei o direito depois da primeira causa: um assunto de dívida.

Seu pensamento, que pode ser entendido como “conjunto de teorias e práticas fundadas na educação como forma de emancipação e um projeto para a libertação política e social para um mundo sem opressão”<sup>126</sup> tem tamanha força que hoje, mesmo após 25 anos de seu falecimento, seu nome desperta temores de representantes do projeto de manutenção da opressão. O que conseguiram, porém, foi um tiro que saiu pela culatra: seus ataques cibernéticos, em um mundo digital no qual os algoritmos não distinguem a positividade ou negatividade de uma reação nas redes, apenas medem o chamado “engajamento”, Freire “viralizou” nas redes sociais, o que foi um catalisador para uma ainda maior difusão de seu pensamento.

127

Outra autora que compõe nossa compreensão pedagógica tem Freire como uma de suas bases de reflexão no assunto educação. Bell hooks, nome adotado por Gloria Jean Watkins, é professora universitária negra de origem operária e rural. Nascida em 1952 no sul dos Estados Unidos, bell hooks<sup>128</sup> frequentou na infância escola públicas para negros, pois nesse período havia ainda escolas com prática de segregação racial. Na adolescência, vivenciou o racismo em escolas integradas, onde a maioria dos alunos e professores eram brancos. As experiências nos dois tipos de ambiente (escola segregada e integrada) levou a professora (que não planejava o ser, desejando ser escritora) a iniciar suas reflexões sobre qual seria uma prática educativa libertadora. Partindo da interseccionalidade, bell hooks dirige suas reflexões às discussões sobre gênero, raça, classe social e relações sociais

---

Após falar com o jovem dentista, devedor tímido e vacilante, deixei-o ir em paz: que passe sem mim, que prescindia do advogado; sentia-me muito feliz por não o ser daí por diante”. Cf. FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 15.

<sup>126</sup> FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista ..., p. 482.

<sup>127</sup> GONZAGA, Vanessa; BEZERRA, Lucila. Quanto mais se ataca Paulo Freire, mais o pensamento dele é difundido. **Brasil de Fato**, Recife, 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2021/05/11/quanto-mais-se-ataca-paulo-freire-mais-e-o-pensament-o-dele-e-difundido>. Acesso em 18 maio 2021.; PAULO Freire está há dois dias viralizando por ataques de bolsonaristas. **DCM**, 9 out. 2020. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/paulo-freire-esta-ha-dois-dias-viralizando-por-ataques-de-bolsonaristas/>. Acesso em 18 maio 2021.

<sup>128</sup> A opção pela grafia em letras minúsculas corresponde ao respeito à forma pela qual a própria autora apresenta seu pseudônimo.

opressivas, escrevendo, entre outros assuntos, sobre feminismo negro, educação e arte.

Ambos os autores advogam em prol de um projeto pedagógico libertador, que, respeitando e estimulando a autonomia e liberdade dos educandos, possibilite o desenvolvimento de consciência crítica perante as contradições e opressões sociais, consciência esta que se revela não apenas em campo teórico, mas também prático. Assim, pensando que uma educação crítica incorpora a necessidade de enfrentarmos a dicotomia teoria-prática, vem à baila, como um elemento importante dessa concepção educativa, a noção de práxis.

Enquanto projeto de liberdade, a pedagogia crítica se dá apenas através da práxis autêntica (relação dialética entre ação e reflexão, em que teoria e prática informam-se mútua e continuamente), e seu sentido revolucionário não reside em sua importância como uma teoria da ação, mas sim no movimento de ruptura com a dicotomia entre pensamento e ação, exigindo que ambos sejam simultâneos e dialéticos entre si, de modo a "proporcionar uma leitura da realidade e suas contradições que vise à criação de alternativas libertadoras".<sup>129</sup>

Dessa forma, a emancipação de que Freire fala tem dois aspectos: ela tem sua presença na consciência do sujeito e do grupo e é também materializada na práxis através da unidade teórica-prática dialética, ou seja, a emancipação ocorre também materialmente, no desmantelamento direto de estruturas opressivas.<sup>130</sup> Sabrina Fernandes compreende que isso implica no estabelecimento de uma contradição entre consciência e atividade antes da abolição da opressão, sendo, portanto, necessária a compreensão da transformação gradual rumo à consciência crítica, a fim de se "incentivar o ponto de vista da consciência crítica como práxis, em vez de uma mudança brusca e mecânica dos acontecimentos."<sup>131</sup>

A necessidade da práxis advém da percepção de que, se a realidade social não se faz por acaso mas como fruto da ação humana, sua transformação também

---

<sup>129</sup> FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista ..., p. 482-483.

<sup>130</sup> FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista ..., p. 485.

<sup>131</sup> FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista ..., p. 485.

demandará ação.<sup>132</sup> Em outras palavras, a superação da contradição opressor-oprimido (também de educando-educador e de teoria-prática) exige a inserção crítica na realidade e, objetivando-a, simultaneamente sobre ela se atua. Assim, reflexão e prática não são dois momentos sequenciais, “inserção crítica e ação já são a mesma coisa”.<sup>133</sup>

Pensando no contexto universitário, a ideia de unidade teórica-prática não deixa de remeter a uma compreensão tradicional de universidade pela qual esta seria espaço de busca desinteressada da verdade, cujo prestígio residiria na investigação pura, fundamental, gerando uma dicotomia entre teoria e prática e a prioridade absoluta da primeira.<sup>134</sup>

Sousa Santos, na análise das crises do conceito de universidade, observa que tal ideologia dicotômica viu-se confrontada no pós-guerra pela reivindicação do envolvimento da universidade e do conhecimento por ela produzido em questões econômicas e sociais. Este confronto, porém, não se dá de maneira uniforme, havendo apelos do tipo economicista e produtivista, de um lado, com demandas pela transformação da ciência em força produtiva e vantagens competitivas, e, de outro, uma vertente mais sócio-política, que promoveu uma crítica ao “isolamento da universidade, da torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo, apesar de sobre eles ter acumulado conhecimentos sofisticados”.<sup>135</sup>

Essa vertente definiu-se (e define-se ainda hoje, pois a busca do rompimento da oposição teoria-prática segue) por invocar uma responsabilidade social da universidade diante dos problemas do mundo contemporâneo, uma postura raramente assumida no passado, em que pese a premência crescente desses problemas e o acúmulo de conhecimentos preciosos sobre eles reunidos pela universidade. Por essa falta de posicionamento, a universidade foi criticada, quer por não ter cuidado de mobilizar os conhecimentos concentrados para forjar respostas aos problemas sociais, “quer por não ter sabido ou querido pôr a sua autonomia

---

<sup>132</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** ..., p. 51.

<sup>133</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** ..., p. 53.

<sup>134</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice** ..., p. 205.

<sup>135</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice** ..., p. 205.



institucional e sua tradição de espírito crítico e de discussão livre e desinteressada ao serviço dos grupos sociais dominados e seus interesses”.<sup>136</sup>

Todavia, essa vertente de reivindicação da responsabilidade social da universidade assumiu diferentes tonalidades. De certo ponto de vista, a crítica ao isolamento da universidade tratava de buscar colocá-la a serviço da sociedade em geral; de outra parte, porém, tratava-se de denunciar que o isolamento em realidade era apenas aparente, havendo nesse suposto silêncio a ocultação de uma postura em favor dos interesses e das classes dominantes, social e politicamente condenável.<sup>137</sup> Nos encontramos neste segundo grupo por entendermos que, mesmo que não ocorra engajamento explícito em prol da dominação, silenciar-se e não se apresentar e se portar em oposição a ela significa a manutenção da opressão; em outras palavras, ao pretender não se posicionar, o sujeito implica em posicionar-se em prol da estrutura vigente, no caso, a dominação de classe. Afinal, como nos ensina Roberto Lyra Filho, “o ‘neutro’ é um reacionário encabulado e não tem a coragem e a franqueza de confessar que é moço de recados da dominação que mascara”.<sup>138</sup>

A partir dessas reivindicações, mobilizadas em larga medida pelo movimento estudantil na década de 1960, nas universidades foram sendo constituídas iniciativas de abertura à realidade social, entre as quais algumas sobreviveram ou até vem sendo expandidas atualmente. Sousa Santos curiosamente exemplifica essas atividades no campo das faculdades de direito, já que serviços de assistência jurídica e judiciária gratuita, extracurriculares nos anos sessenta, foram integrados no plano de estudos como um modo de ensino aplicado (*clinical education*), ou seja, de trabalho prático dos estudantes sob a orientação dos professores.<sup>139</sup> Aliás, não se trata atualmente de uma escolha curricular de cada instituição: a regulamentação de conteúdo mínimo para a graduação em Direito determina como mandatória a

---

<sup>136</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 205.

<sup>137</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 205.

<sup>138</sup> LYRA FILHO, Roberto. A nova filosofia jurídica. In: MOLINA, Mônica Castanha. SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de; TOURINHO NETO, Fernando da Costa. (Orgs.) **Introdução crítica ao direito agrário**. Brasília, Universidade de Brasília, Decanato de Extensão. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 94.

<sup>139</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 207.

presença em todas as IES que oferecem a formação, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, “ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso”.<sup>140</sup>

A indicação de que a abertura à comunidade é incorporada como ensino aplicado aos estudantes deixa transparecer, em sendo o objetivo primordial preparo técnico de seus membros e não a inserção da universidade nas complexidades do meio social, que nem toda prática de extensão provoca o enxergar das contradições desse campo ou da percepção de que a este mesmo meio pertence o campo acadêmico. Existe o formato assistencial-tecnicista de extensão, nos quais “se considera o conhecimento acadêmico superior ao popular, voltando-se apenas à formação dos estudantes (formação esta concebida num modelo não emancipatório)”<sup>141</sup> em que se busca a manutenção do *status quo* e o aperfeiçoamento dos meios de dominação. Dessa maneira, uma prática extensionista que permita a emersão das consciências, precisa pautar-se numa educação libertadora, em que todos os sujeitos do processo educacional são vistos como cognoscentes.<sup>142</sup> No Brasil, este é o modelo de atuação das Assessorias Jurídicas Universitárias Populares (AJUPs), por exemplo, as quais surgem também na década de 1960 e permanecem até os dias atuais.<sup>143</sup>

A situação acima indica a permanência de tensões no espaço universitário acerca da natureza adequada de prática voltada ao mundo a que a universidade pertence. Por um certo ângulo, notamos os limites da abertura da universidade à comunidade, contendo uma “forte componente técnica de modo a evitar que a universidade [...] se descaracterize no desempenho das funções” e partindo da crença de que está se “ajudando” um dado grupo, com o cuidado de, com isso,

---

<sup>140</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 005 de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 122. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em 06 maio 2021.

<sup>141</sup> PIMENTEL, G. B.; KURCHAIT, M. Z. **AJUP como instrumento da práxis revolucionária**. In: SAJUP 10 anos. Curitiba: Imprensa da UFPR, 2011, p. 09.

<sup>142</sup> FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho, p. 672. In: BRASIL, Senado Federal. **O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio**. Brasília: Coleção Senado, 1997, p. 671-686.

<sup>143</sup> PIMENTEL, G. B.; KURCHAIT, M. Z. **AJUP como ...**, p. 09-10.

antagonizar com outros.<sup>144</sup> Nesta última orientação revela a medida em que a universidade busca controlar seu envolvimento comunitário e executá-lo de tal forma que mantenha distância calculada perante conflitos sociais.<sup>145</sup>

De outra perspectiva, porém, resistem as práticas pautadas em uma concepção mais ampla de responsabilidade social e de participação na valorização do meio comunitário. Vejamos, no nível microcômico de nossa faculdade de Direito a permanência, mesmo diante de redução de financiamento e estrutura, de mobilizações como o Movimento de Assessoria Jurídica Universitária Popular Isabel da Silva e as Promotoras Legais Populares (em que nós que agora escrevemos plantamos, em coletividade, nossas sementes emancipadoras que hoje florescem nessas reflexões).

Ainda pensando no enfrentamento à dicotomia teoria-prática, e frisando que dimensão prática não se dá, no ambiente universitário, apenas na interação com a comunidade, mas em todos os espaços de interação internos deste próprio ambiente, enxergamos que outra cisão também necessita ser superada: a cisão entre os aspectos racional e emocional do aprendizado e de nosso estar no mundo. Warat comenta, ao fazer crítica da razão moderna, que diante de um largo processo de excesso em suas funções, passou a ser considerada “irracional qualquer tentativa de privilégio da razão emocional, dos processos emocionais de compreensão do mundo”.<sup>146</sup> Enxergamos na obra de bell hooks um resgate da importância desse elemento emocional no processo pedagógico. Numa vertente diferente da adotada pela professora estadunidense, que prioriza o papel do prazer de aprender e ensinar, a emocionalidade aparece também em Freire e em outros escritores críticos, mas no sentido de compreender a raiva como rebeldia diante de uma ordem social injusta como um ato de despertar. Freire, por exemplo, ao apontar a necessidade de se materializar uma postura crítica na prática para que se tenha de fato criticidade, comenta que o elemento emocional é fator relevante nesse processo. Esse elemento também apresenta papel formador, estando equivocada a

---

<sup>144</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 208.

<sup>145</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, p. 208.

<sup>146</sup> WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social: ...**, posição 116.

educação que não o reconhece na *justa raiva*, a “raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência”.<sup>147</sup>

A emancipação, sendo um processo gradual, requer além do engajamento racional, uma certa disposição emocional que propulsione o início e a continuidade da práxis crítica, como espécie de combustível ao movimento de libertação. À luz de bell hooks, consideramos que, além da justa raiva, outro elemento se faz necessário como tal combustível, que possibilita a constituição de um ambiente de sala de aula estimulador do diálogo e da reflexão crítica: o entusiasmo. Esse é o ponto de partida da perspectiva pedagógica de bell hooks, que tem a noção de que “a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio”,<sup>148</sup> sendo que, na presença do tédio, devem ser empregadas estratégias pedagógicas que perturbem essa atmosfera. Hooks sentia falta, inclusive na obra de Freire, de um trabalho com a noção do prazer na sala de aula: acreditar que aprender deve ser empolgante, às vezes até “divertido”, era assunto de debate entre os educadores que refletiam sobre as práticas pedagógicas no ensino fundamental. Todavia, observa hooks, nem educadores tradicionais nem os radicais demonstravam interesse em discutir o papel do entusiasmo no ensino superior, considerado como possível perturbador de uma atmosfera de seriedade tida por essencial para o processo de aprendizado.<sup>149</sup>

Em ambientes das sociedades ocidentais, como a escola, se apresentam dificuldades em lidar com os afetos e emoções, tendo esses sido ignorados em razão de nosso foco excessivo na dimensão racional. Todavia, essa tentativa de negação, obviamente, não elimina efetivamente tais elementos que, deixados de lado, se apresentam problemáticamente como estresse, ansiedade, depressão etc.

150

---

<sup>147</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020, p. 43.

<sup>148</sup> HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017, p. 16.

<sup>149</sup> HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** ..., p. 17-18.

<sup>150</sup> RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta, p. 154. In.: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 151-157.

Observando o mesmo cenário, Rodrigo Ratier percebe que quando se aborda, eventualmente, a afetividade no ambiente escolar, ela é exposta como sinônimo de elogio e carinho àqueles que “merecem”. O aluno modelo é o considerado dócil, refletindo e reforçando uma lógica de “prêmios aos que obedecem, castigos aos que transgridem”.<sup>151</sup> O sistema de notas demonstra essa “justiça institucionalizada” pela qual os estudantes considerados como “maus” são destacados por mais erros inexistentes do que os “bons” alunos.<sup>152</sup> Baratta evidencia que o sistema escolar constitui “o primeiro segmento do aparato de seleção e marginalização”,<sup>153</sup> que estabelece um *continuum* de discriminação, estereotipação e de estrutura vertical entre a escola e a prisão, os quais “vão se aprimorar em cerimônias de degradação regimes de privações, processos negativos de socialização, de desculturação e aculturação”.<sup>154</sup>

Superar a ruptura entre intelectual e emocional é um passo importante do engajamento crítico. Analisando a influência de Alessandro Baratta sobre a obra de Vera Regina Pereira de Andrade, Juarez Cirino dos Santos também ressalta a dialeticidade entre racionalidade e sensibilidade quando menciona que a

grande influência epistemológica e política sobre VERA REGINA provém do filósofo, sociólogo e jurista ALESSANDRO BARATTA, a cujas ideias se vinculou definitivamente, **não só do ponto de vista intelectual, mas também do ponto de vista emocional, que impulsiona nossas ideias [grifo nosso]**.<sup>155</sup>

Falando em ruptura, voltamos ao entusiasmo, pois, num contexto educacional de elogio à apatia, ingressar em uma sala de aula de ensino superior com o anseio

<sup>151</sup> RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: ..., p. 156.

<sup>152</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito. 6 ed. ..., p. 174

<sup>153</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito. 3 ed. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia/Revan, 2002.

<sup>154</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira** [...], p. 91.

<sup>155</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. Criminologia Crítica: Discurso Científico da Política de Criminalização. In: PRANDO, Camila Cardoso de Mello; GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira; ALVES, Marcelo Mayora. **Construindo as criminologias críticas**: A contribuição de Vera de Andrade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018, p. 13.

de estimular o entusiasmo é um ato de transgressão.<sup>156</sup> Esta postura não requer apenas o cruzamento de fronteiras estabelecidas, mas também o reconhecimento de que “as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto”,<sup>157</sup> mas flexíveis, contando com a possibilidade de alterações espontâneas de direção, considerando as particularidades individuais dos estudantes conforme a interação as revele.<sup>158</sup> Isso aponta para a necessidade de serem os estudantes observados como sujeitos do processo educativo, em contraposição ao que estimulam as práticas bancárias. Construir o entusiasmo em sala de aula significa transgredir o estado anestesiado promovido pela pedagogia que faz de educadores e educandos arquivadores de informações, como vimos anteriormente. Assim, resgatar o prazer de aprender e ensinar no ensino superior é urgente para que se estimule o engajamento nas reflexões universitárias, sendo, então, o entusiasmo um “ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem [...] diante da experiência da sala de aula”.<sup>159</sup>

Ocorre que o entusiasmo pela ideia ainda é insuficiente para criar um processo de aprendizado empolgante, pois ele é constituído coletivamente. É necessário então, que seja forjada uma comunidade de aprendizado em sala de aula, em que todos os integrantes sintam-se participantes do processo educativo, de si e dos demais, em comunhão. Para tanto, “é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala”.<sup>160</sup>

Não sendo ensinar a transferência de conhecimento, mas a criação de possibilidades para a sua produção ou a sua construção, é importante que desde o começo do processo educativo vá se demarcando que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao

---

<sup>156</sup> HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** ..., p. 17-18.

<sup>157</sup> HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** ..., p. 17.

<sup>158</sup> Certamente tal compreensão indica a importância de se dialogar com professoras e professores de Criminologia para se conhecer seus métodos pedagógicos e a participação dos estudantes no processo de construção do plano de ensino. Não nos caberá a oportunidade de fazê-lo nesse momento, porém registramos a sugestão de investigação para aqueles que também debruçam-se sobre a educação criminológica.

<sup>159</sup> HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** ..., p. 20-21.

<sup>160</sup> HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** ..., p. 18.

ser formado”.<sup>161</sup> Como não há aprender sem ensinar, não há docência sem discência; “as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”.<sup>162</sup>

Não se trata, então, de deixar de distinguir os papéis de educador e educando. Pensando na diferenciação de posições ocupadas por educando e educador, Freire chega a questão do exercício da autoridade pelo professor de modo que seja possível o respeito à liberdade estudantil. Sobre o assunto, relata bell hooks relata como foi um erro fingir que não estava incumbida de autoridade quando ingressou pela primeira vez em uma sala de aula.<sup>163</sup> Isso porque, como compreende Freire, liberdade e autoridade não se contradizem, mas são elementos importantes para a construção da autonomia pelo estudante:

A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a eticidade de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo, reconhece, também e necessariamente, que não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade pelas suas ações. [...] Mas, por outro lado, a autoridade coerentemente democrática jamais se omite. Se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina.<sup>164</sup>

Além disso, a prática da autoridade coerentemente democrática carrega um esforço fundamental que, como dissemos antes, é a construção da autonomia. Para tanto, deve a autoridade persuadir a liberdade a ir construindo a sua autonomia, com a qual a liberdade vai preenchendo um espaço anteriormente ocupado pela dependência, ou seja, o educador, imbuído de autoridade democrática, não tem o papel de, “transformando a existência humana num ‘calendário’ escolar ‘tradicional’, ‘marcar as lições’ de vida para as liberdades”, mas sim, mesmo diante de um conteúdo programático a apresentar, “deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume”.<sup>165</sup> A prática educativa progressista requer, portanto, a

---

<sup>161</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** ..., p. 24.

<sup>162</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** ..., p. 25.

<sup>163</sup> HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** ..., p. 289.

<sup>164</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** ..., p. 91.

<sup>165</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** ..., p. 92.

radicalização do educador, a qual consiste em seu enraizamento na opção crítica que fez. Opção que, sendo crítica, deve ser comunicativa, porque a pessoa radical

[...] não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio.<sup>166</sup>

Daí decorre outro saber fundamental à prática educativa: o de ser impossível desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos, devendo, para tanto, que o professor não apenas discursar sobre o respeito à curiosidade, liberdade e ensaios de construção da autonomia dos educandos. É preciso que o educador de igual forma testemunhe este respeito aos alunos, se revisitando também a si mesmo em suas dúvidas e curiosidades, reafirmando-se, portanto, a importância da práxis quanto ao próprio ambiente educativo.

A compreensão de que tanto professor quanto estudante são sujeitos do processo educativo deriva também da análise de que ambos encontram-se em permanente construção do saber. A ignorância, que no modelo da educação bancária tende-se a atribuir ao estudante, na realidade é própria do ser humano que, conseguindo perceber-se inacabado, percebe-se educável, capaz de buscar e forjar conhecimentos para ser mais. É do próprio inacabamento que se funda a educação enquanto um processo permanente.<sup>167</sup> Desse inacabamento mesmo advém nossa peculiaridade de ser produto e produtores da própria história, algo possível por conta de o ser humano ter a capacidade de refletir sobre si mesmo e, “não só conhecer, transitivamente, outros objetos, mas conhecer-se enquanto cognoscente, na dialética do ser e estar no mundo e do saber-se, sendo e estando no, e transformando o mundo e a si mesmo”.<sup>168</sup>

Na consciência do inacabamento, e do necessário espaço para ser diverso e além do que se é, podemos, como enxerga Freire, compreender que o ser humano não se vê determinado pelas estruturas em que está inserido, e sim condicionado

---

<sup>166</sup> FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020, p. 69.

<sup>167</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** ..., p. 57.

<sup>168</sup> LYRA FILHO, Roberto. **Criminologia Dialética**. Rio de Janeiro: Borsoi, 1972, p. 65.



por sua posição no mundo. A distinção reside em que o condicionamento é ultrapassável, ultrapassagem que se faz possível a partir do reconhecimento do inacabamento do ser humano. Assim diz o autor:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser inacabado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.<sup>169</sup>

Ou seja, o potencial de superação dos condicionamentos reside mesmo, entre outros fatores, na percepção do inacabamento. Entre outros fatores, dizemos, porque a existência humana se faz sob influência das forças sociais sob as quais se encontra: a construção da presença no mundo não se forja no isolamento, na isenção da influência das forças sociais; ela é incompreensível “fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo”.<sup>170</sup>

Podemos observar, portanto, que, de acordo com o pensamento freiriano, a consciência do inacabamento possibilita enxergar o condicionamento, que por sua vez é importante compreensão para a consciência quanto ao pertencimento do sujeito (e da própria natureza de sujeito, ao invés de objeto) da história, sujeito que tem poder de rompimento do condicionamento para ser mais. Isso porque a “inconclusão que se reconhece a si mesma implica a inserção do sujeito num permanente processo social de busca”, já que, em sendo histórico-socioculturais, fizemos da curiosidade fundante da produção do conhecimento. Assim, a curiosidade constitui uma centelha para o movimento de busca pela ultrapassagem dos limites e obstáculos materiais, econômicos, sociais e políticos em que nos encontramos.<sup>171</sup>

Retomando, então, a dialeticidade entre autoridade e liberdade, é por essa razão (eticidade derivada da consciência de incompletude) que desrespeitar a curiosidade do estudante, sua linguagem, sua inquietude, ou então se eximir da

---

<sup>169</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** ..., p. 52-53.

<sup>170</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** ..., p. 53.

<sup>171</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** ..., p. 54.

responsabilidade de propor limites à liberdade do aluno são transgressões dos princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. Também por esse motivo é que na busca por coerência, seres que se assumem inacabados e, portanto, se tornam radicalmente éticos, necessitam ter a postura de dialogicidade verdadeira, aquela em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela. Desta forma, respeitar a identidade e a autonomia do educando requer uma prática coerente a esse saber, que abarca inclusive o dever de brigar contra o desrespeito à diferença.<sup>172</sup>

A questão do respeito à diferença tem que ver com a identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos e merece atenção. Freire indica que o reconhecimento da diferença associa-se “diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo”.<sup>173</sup>

A assunção de si, individual e coletivamente, no reconhecimento da diversidade do outro tem que ver com a importância da socialização no espaço escolar, a qual tem sido negligenciada também por conta de uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.<sup>174</sup> Além disso, há também como empecilho para a assunção de si e a percepção da diversidade uma falta de acesso significativo à verdade, consistente em não somente sejam apresentadas inverdades às pessoas como também essas inverdades são expostas de tal forma habilita a ser comunicadas do modo mais eficaz. Bell hooks adverte para o perigo que reside nesse ágil comunicar de informações distorcidas, já que

Quando o consumo cultural coletivo da desinformação e o apego à desinformação se aliam às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminui severamente, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça.<sup>175</sup>

---

<sup>172</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** ..., p. 58-60.

<sup>173</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** ..., p. 42.

<sup>174</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** ..., p. 42.

<sup>175</sup> HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** ..., p. 44.

Ao pensarmos sobre a questão do enviesamento dos fatos em prol da distorção da verdade, vêm à tona os debates acerca da chamada “pós-verdade”. Escrita pela primeira vez em 1992 em um ensaio de Steve Tesich, escritor e dramaturgo sérvio-americano, e eleita como palavra do ano de 2016 pelo Dicionário Oxford, a expressão “pós-verdade” está associada a um cenário no qual, na criação e formação da opinião pública, fatos objetivos têm menor peso e influência que apelos a crenças pessoais e emoções.<sup>176 177</sup>

A banalização da mentira e a relativização da verdade não são fenômenos surgidos no século XXI, certamente, sendo que o “populismo de hoje, e de sempre, maneja mais com as persuasões emocionais do que com critérios de racionalidade e de veracidade”.<sup>178</sup> Entretanto, o fenômeno da pós-verdade assume novas proporções perante o fortalecimento do acesso a conteúdos informativos, bem como de seu imediatismo e do volume de informações disponíveis.

Refletindo sobre a questão, Anthony Gooch, Diretor de Relações Exteriores e de Comunicação da OCDE, assevera que o “impacto da digitalização no mundo das comunicações significou uma revolução na forma como as pessoas produzem informações”.<sup>179</sup> Tal revolução se expressa de forma paradoxal: em que pese o incremento do acesso e do incessante fluxo de informações, “podemos estar mais desinformados do que antes”.<sup>180</sup>

Há outro fator que intensifica a realidade da desinformação em um mundo de hiperinformação: a estruturação de um canal que toma a frente entre os meios de acesso à informação, as redes sociais. O universo digital tem especial capacidade de reforçar no senso comum um descompromisso com a informação jornalística.<sup>181</sup>

---

<sup>176</sup> ZARZALEJOS, José Antonio. Comunicação, Jornalismo e ‘fact-checking’, p. 11. **Revista Uno**, São Paulo, nº 27, p. 11-13, mar/2017. Disponível em: <[https://www.revista-uno.com.br/wp-content/uploads/2017/03/UNO\\_27\\_BR\\_baja.pdf](https://www.revista-uno.com.br/wp-content/uploads/2017/03/UNO_27_BR_baja.pdf)>. Acesso em 02 jan. 2020.

<sup>177</sup> D’ANCONA, Matthew. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News. Barueri: Faro Editorial, 2018, p. 20.

<sup>178</sup> ZARZALEJOS, José Antonio. Comunicação ..., p. 12.

<sup>179</sup> GOOCH, Anthony. No pós das verdades, p. 14. **Revista Uno**, São Paulo, nº 27, p. 14-15, mar/2017. Disponível em: <[https://www.revista-uno.com.br/wp-content/uploads/2017/03/UNO\\_27\\_BR\\_baja.pdf](https://www.revista-uno.com.br/wp-content/uploads/2017/03/UNO_27_BR_baja.pdf)>. Acesso em 02 jan. 2020.

<sup>180</sup> GOOCH, Anthony. No pós das verdades, p. 15.

<sup>181</sup> GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Florianópolis: Insular, 2012.

Isso, entre outros fatores, porque, ao empregar algoritmos, as plataformas das redes sociais direcionam a cada pessoa informações sob medida para suas necessidades e interesses, fazendo com que a pessoa viva em uma bolha informacional em relação à qual não sente necessidade de sair e na qual a exposição a ideias contrárias à sua posição ou não ocorre ou ocorre de modo que o pensamento divergente seja desacreditado.<sup>182</sup>

A pós-verdade se molda, então, aproveitando as “crenças formalizadas, e são capazes de manipular o conteúdo para afirmar uma inclinação desta ou daquela convicção”.<sup>183</sup> Assim, não se trata de determinar a verdade por meio de um processo de avaliação racional, visto que “Você escolhe sua própria realidade, como se escolhesse comida em um *buffet*. Também seleciona sua própria mentira, de modo não menos arbitrário”.<sup>184</sup>

Como pressuposto e também produto do processo de atomização temos, a partir do reforço de crenças e percepções pessoais em detrimento da veracidade dos fatos, e a conseqüente falta de exposição à oposição, uma “recusa do outro, ou ao menos uma cultura da indiferença que, quando se vê ameaçada, reage com ódio ou violência”.<sup>185</sup> Esse cenário é prejudicial à formação da comunidade de aprendizado que apontamos anteriormente, pois dificulta o reconhecimento de si perante a diversidade do outro, bem como do respeito a esta diversidade. Então, precisamos considerar também esse fenômeno no delineamento da prática pedagógica progressista, tendo em mente que o ambiente universitário e os sujeitos que dele participam estão envolvidos por esse contexto de algoritmização das informações.

---

<sup>182</sup> PREGO, Victoria. Bolhas informativas, p. 20. **Revista Uno**, São Paulo, nº 27, p. 20-21, mar/2017. Disponível em: <[https://www.revista-uno.com.br/wp-content/uploads/2017/03/UNO\\_27\\_BR\\_baja.pdf](https://www.revista-uno.com.br/wp-content/uploads/2017/03/UNO_27_BR_baja.pdf)>. Acesso em 02 fev. 2021.

<sup>183</sup> ALVES, Lorena Ferreira. Fake news: contra-ataque à pós-verdade, p. 214. In: 17º ENCONTRO INTERNACIONAL DE ARTE E TECNOLOGIA, 2018, Brasília. **Anais...** Brasília: UFG/UnB, 2018. p. 212-219. Disponível em: <[http://art.medialab.ufg.br/up/779/o/26-Lorena\\_Ferreira.pdf](http://art.medialab.ufg.br/up/779/o/26-Lorena_Ferreira.pdf)>. Acesso em 30 dez. 2019.

<sup>184</sup> D’ANCONA, Matthew. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News. Barueri: Faro Editorial, 2018, p. 57.

<sup>185</sup> DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: DUNKER, C. [et. al]. Ética e pós-verdade. Porto Alegre: Dublinense, 2017, p. 11-41 apud SILVA, Lucas Eduardo Ferreira de Souza. A credibilidade das informações online na era da pós-verdade, não p.. In: V ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, 2018, Belo Horizonte. **Comunicações Orais...** Belo Horizonte: UFMG, 2018, não p.

Para tal reflexão, podemos retomar considerações de hooks que, observando o contexto de crise da universidade, aponta que ao tomarmos em conta o papel tradicional que instituição exerce na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, notaremos que “as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade”.<sup>186</sup>

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. Nesse processo, se deparam educandos e educadores com a necessidade de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional, à medida que a sala de aula se torna mais diversa. Aflora, aqui, muitas vezes, a ausência do sentimento de segurança que contribui para a promoção do silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos educandos. Desta forma, necessitamos ter em vista que, em decorrência de estruturas de dominação, a experiência em sala se faz diversa conforme a diversidade ali presente. Nesse sentido

Os alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas. Os alunos de cor e algumas mulheres brancas dizem ter medo de que os colegas os julguem intelectualmente inferiores. [...] Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de "educação bancária", onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos<sup>187</sup>.

Num contexto de educação bancária, a experiência de grupos marginais não se vê refletida na experiência educacional. Assim também compreende Alessandro Baratta, entendendo o sistema escolar como um *continuum* do sistema punitivo, observa que, no caso de indivíduos provindos de estratos do proletariado e de grupos marginais, uma das primeiras razões para o insucesso está na “dificuldade de se adaptarem a um mundo em parte estranho a eles, e a assumirem os seus modelos comportamentais e linguísticos”.<sup>188</sup> Diante de tal dificuldade, o sistema

---

<sup>186</sup> HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** ..., p. 44-45.

<sup>187</sup> HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** ..., p. 56-57.

<sup>188</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito**. 6 ed. ..., p. 173.

educacional não promove o acolhimento das origens e vivências múltiplas, mas reage com sanções negativas aos não adaptados, demonstrando que “a escola é um tal instrumento de socialização da cultura dominante das camadas médias, que ela os pune como expressão do sistema de comportamento desviante”.<sup>189</sup>

Denunciar a feição excludente da pedagogia bancária é necessário para se forjar o reconhecimento da diversidade, essencial para um espaço de sala de aula em que todos sintam-se à vontade o suficiente para se encararem como partes integrantes daquela comunidade, ou seja, como corresponsáveis pelo desenvolvimento dos processos de aprendizado. Assim, vai se fazendo possível ensinar e aprender de maneira transformadora da consciência, “criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora”.<sup>190</sup>

Como dissemos anteriormente, a constituição de uma comunidade de aprendizado é parte do desenvolvimento do entusiasmo, visto que ele requer “nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros”.<sup>191</sup> Isso implica, como também apontamos, no reconhecimento da importância da socialização no espaço universitário, que vem sendo negligenciada em prol da supervalorização de elementos formais do processo educativo.

Ao discutir o que há de informal no espaço escolar, Paulo Freire destaca também a relevância do espaço físico para o pleno desenvolvimento pedagógico. Considerando a educação básica, o autor tece indagações que valem também para o ensino superior:

[...] como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes, se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. **Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço** [grifo nosso].<sup>192</sup>

<sup>189</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito. 6 ed. ..., p. 173.

<sup>190</sup> HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** ..., p. 63.

<sup>191</sup> HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** ..., p. 17.

<sup>192</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** ..., p. 45.

Aplicando esse pensamento à realidade da massificação da universidade, em que o número de vagas não acompanha o melhoramento da qualidade da experiência universitária, podemos trazer à tona as questões da superlotação da sala de aula (que além de impedir o diálogo entre a classe expressa justamente a ausência do anseio de que esta comunicação realmente ocorra), impedindo que se estabeleça um 'clima emocional' de comunidade de aprendizado na classe. Não estamos a dizer que a mera disposição espacial determine, isoladamente, a formação desse sentimento de comunidade, mas que a materialidade da sala de aula tem peso para que ele possa se formar. O desrespeito ao espaço físico por meio, por exemplo, da alocação de maior número de estudantes do que torne possível que cada um e cada uma ali presentes se recorde com facilidade do rosto, voz e nome de seus colegas, é empecilho para o reconhecimento da presença do outro e, assim sendo, nega a instalação do clima de comunidade e do reconhecimento da diversidade (ou da constatação de sua ausência). Assim, nega-se também a assunção prática de que os estudantes sejam sujeitos ativos do processo educacional, tendo em vista que é apenas em se enxergando a diversidade dos outros e se assumindo a si mesmos, que os educandos podem exercer seu papel de sujeitos do seu próprio processo pedagógico, engajando-se e assumindo sua corresponsabilidade pela construção do conhecimento com os colegas e com o professor.

Nesse capítulo inicial buscamos tecer um “pano de fundo” ao centro da pesquisa, nos esforçando em enxergar o cenário da educação superior no Brasil e em delinear qual o modelo pedagógico que consideramos correspondente ao projeto de deslegitimação de um controle social seletivo. Como síntese do que compreendemos enquanto elementos de uma educação crítica, temos os seguintes pontos:

- ◆ Percepção de que a educabilidade deriva da incompletude própria do ser humano, sendo processo permanente de busca;

- ◆ Percepção de que o estar *no* mundo consiste em estar *com* o mundo, não sendo possível isolar por completo a existência individual da coletividade em que se insere;
- ◆ Compreensão de que ambos educador e educando são incompletos, sendo ambos tidos como sujeitos cognoscentes no processo educativo, o que implica em:
  - Respeito à autonomia do estudante;
  - Respeito à diversidade e consideração da existência de diversas experiências e leituras de mundo anteriores ao encontro em sala de aula;
  - Consideração das especificidades de uma classe quando da elaboração dos planos de ensino, mantendo, ao longo do processo de aprendizagem, as diretrizes iniciais em observação para eventuais necessidades de mudanças de direção;
- ◆ Compreensão de que o aprendizado não se dá em isolamento do indivíduo em relação ao seu entorno, o que implica em:
  - Necessidade de se movimentar a sala de aula no sentido de formar uma “comunidade de aprendizado”;
  - Observação das contradições sociais e das estruturas de opressão como integrantes do meio em que a universidade e os saberes nela delineados se inserem;
- ◆ Consideração da educação como um projeto de emancipação, o que implica em:
  - Compreensão da educação como práxis, implicando na interrelação e necessidade de coerência entre reflexão teórica e postura prática em prol da superação da condição oprimido-opressor;
  - Resgate do elemento emocional no processo de aprendizagem, levando em conta a justa raiva diante de relações opressivas e estimulando o entusiasmo no engajamento crítico;



- ◆ Percepção de que, para se constituir uma comunidade de aprendizado, é necessário conseguir perceber a existência do outro, o que implica em:
  - Respeito à autonomia e à diversidade;
  - Observação de que enxergar a presença do outro requer enxergar a materialidade dessa presença, cabendo a ultrapassagem da cisão mente-corpo;
  - Entender que a captação da materialidade do outro também ocorre em relação à materialidade do ambiente onde a comunidade de aprendizado se encontra, fazendo-se necessário o constante pleito pelo cuidado das condições estruturais.

Foi entendendo que não é possível, na linguagem freiriana, o *anúncio* da possibilidade de um mundo onde o ser humano *seja mais* sem a *denúncia* das condições que impedem a concretização de tal mundo, que explicitamos um breve panorama da educação superior atual para, na sequência, anunciar que outro modelo pedagógico é possível. Precisamos, de igual forma, denunciar o que há de redutor no espaço onde a criminologia é ensinada majoritariamente. Chegamos à necessidade de falar sobre a educação jurídica.

### 3. O DIREITO QUE SE ENSINA ERRADO: ONDE SE APRENDE CRIMINOLOGIA HOJE?

As crises a que a universidade vem sendo exposta também se reverberam no campo das faculdades de Direito. De modo que possamos observar as peculiaridades que essas reverberações adquirem nessa área, importante resgatarmos introdutoriamente os delineamentos do ensino jurídico em suas raízes. Não se trata de um resgate histórico, apenas o levantamento de transformações pelas quais a educação jurídica vem passando, de modo a percebermos quais as funções latentes da formação jurídica que permanecem. Para nos auxiliar nesse processo, partiremos da síntese precisa elaborada por Mariana Garcia quando, sob outro enfoque, também se debruçou sobre a educação criminológica.<sup>193</sup>

Relembra Garcia que a criação dos primeiros cursos jurídicos brasileiros, ocorrida no século XIX, foi antecedida de uma discussão sobre a necessidade de implantação de escolas de direito iniciada em 1823. Perante forte influência da Faculdade de Direito de Coimbra, foi elaborada pelo Sr. Luis José de Carvalho e Melo (bacharel formado em Coimbra, que desempenhou funções como deputado e senador pela província da Bahia) uma proposta de estatuto para as faculdades, baseada nos estatutos pombalinos da universidade portuguesa. Foi, então, em 1827, que a Lei de 11 de Agosto criou os dois primeiros cursos de Ciências Jurídicas e Sociais: um em São Paulo e outro em Olinda (transferido em 1854 para Recife). A lei estabelecia a duração de cinco anos para tais cursos, que seriam divididos em nove cadeiras com as seguintes matérias: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal com a teoria do processo criminal, Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política e Teoria e Prática do processo adotado pelas leis do Império.<sup>194</sup>

---

<sup>193</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino Jurídico no Brasil**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014, p. 37.

<sup>194</sup> BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. **CLBR 1827**, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM.-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM.-11-08-1827.htm) . Acesso em: 09 mai. 2021.

Em um cenário de recém-conquistada independência política e de construção de uma identidade nacional, a implantação das faculdades de direito era expressão dos ideais de autonomia política e cultural da elite brasileira, “a partir dos quais se projetava a formação de quadros que viessem a compor a classe burocrático-administrativa do novo Estado brasileiro”.<sup>195</sup> Para tanto, apesar de espelharem os regulamentos da Universidade de Coimbra, houve relevante adaptação no currículo brasileiro para que as disciplinas estivessem alinhadas às necessidades do Brasil imperial.<sup>196</sup>

Havia as importantes diferenças entre as faculdades: enquanto o foco na região nordeste era a produção de grandes doutrinadores, o da região sudeste era a formação dos grandes burocratas. Todavia, ambas eram dedicadas à formação da elite política do país, sendo que os juristas em formação eram tidos como eleitos para dirigir o futuro da nação, enquanto “mestres do processo de civilização e guardiões do caminho certo”.<sup>197</sup>

Esses alunos forjados para serem “guias” do país eram, via de regra, filhos de famílias ricas que haviam sido previamente treinados por tutores particulares para o ingresso nas escolas jurídicas, que, além de cobrarem altas taxas de matrícula, estavam localizadas apenas nas regiões norte e sul do país, gerando altos custos para a manutenção nessas cidades. Em outras palavras, tanto admissão quanto permanência na formação jurídica eram custosas às famílias dos estudantes. Assim, eram estabelecidos obstáculos para estudantes menos abastados.<sup>198</sup>

Já naquele período se notava um excesso de bacharéis em direito: a quantidade de formados em faculdades de direito era maior que as vagas no funcionalismo público, visto que, nesse período de desagregação da economia escravocrata, o “Estado foi afinal o grande asilo das fortunas desbaratadas da escravidão”.<sup>199</sup> Também na advocacia passou-se a se ter um excedente, porque apesar de o crescente desenvolvimento do país ter possibilitado vagas na área,

---

<sup>195</sup> ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Exame de Ordem em Números**. Rio de Janeiro: FGV, 2020. v.4, p 39.

<sup>196</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino ...**, p. 25.

<sup>197</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil. 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 187.

<sup>198</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino ...**, p. 28.

<sup>199</sup> FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. São Paulo: Global, 2006.

como o mercado estava centrado nas cidades, o inchaço logo foi percebido. A Escola de Recife sozinha havia formado 2.290 bacharéis entre 1835 e 1872, indicando que muitos não encontravam colocações nas mencionadas profissões.<sup>200</sup>

Em 1879 foram reformados os ensinos primário, secundário e superior. O Decreto 7.247 de 19 de abril daquele ano criou as chamadas Faculdades Livres e cindiu o curso de Direito em Ciências Jurídicas e Ciências Sociais, estando aquele voltado à formação dos magistrados e advogados, e este à formação de diplomatas, administradores e políticos.<sup>201</sup> Esta reforma do ensino livre advém num período recheado com “um bando de idéias novas”,<sup>202</sup> provenientes de um contexto de transformações na sociedade brasileira:

a urbanização e os movimentos migratórios em expansão crescente, bem como os interesses entre os tradicionais proprietários de terra do nordeste entravam em choque com as elites cafeeiras que se mesclariam entre os cariocas com forte influência política junto ao Imperador com a ascendente aristocracia paulista. Não por outro motivo, Clóvis Beviláqua, jurista formado pela Escola de Recife, compreende este período como uma “reação científica”, devido à absorção direta das teorias científicas do final do século XIX.<sup>203</sup>

Os defensores da reforma do ensino livre apresentavam como justificativa para sua aprovação os exemplos estadunidense e europeu de democratização do ensino e liberdade de ensinar. Isso porque se estabelecia um contrassenso entre a busca da consolidação de um regime democrático em tais continentes e a situação concreta do liberalismo do século XIX, em que o ensino era um privilégio de classes abastadas, sonogado às camadas populares. Todavia, como percebe Garcia, a reforma do ensino livre no Brasil estava mais voltada a aproximar-se do ocorrido na Alemanha do início do século XIX, quando Humboldt fizera da Universidade de Berlim autônoma quanto ao Estado, de maneira que o ensino superior é feito livre por não depender nem da Igreja nem do Estado.<sup>204</sup>

---

<sup>200</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino ...**, p. 28.

<sup>201</sup> MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

<sup>202</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil. 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

<sup>203</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino ...**, p. 29.

<sup>204</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino ...**, p. 30.

Entretanto, o alcance efetivo de tal reforma parece ter sido restringido à discussão da possibilidade de exigir frequência às aulas nas faculdades de Direito e à inexistência de exames parciais.<sup>205</sup> Sustentando-se em uma frágil concepção de responsabilidade individual, concebe Adorno, a reforma do ensino livre teve por condão debilitar a estrutura pedagógica do curso.<sup>206</sup>

Com efeito, a reforma, como qualquer fenômeno histórico, não ocorre isoladamente, estando ela atrelada ao curso de uma série de acontecimentos atinentes aos intelectuais brasileiros. Nesse momento, as faculdades de direito, além das de medicina e dos museus etnográficos e institutos geográficos, são consolidadas enquanto impulsionadores da sociedade científica e moderna. Especialmente nos cursos jurídicos, percebe-se a eclosão de uma guinada teórica, “muito esperada pelos juristas que acreditavam a estar realizando e que buscavam incessantemente dar ao direito um estatuto científico, afastando-se, assim, das influências religiosas e metafísicas então dominantes”.<sup>207</sup>

Essa busca pelo rompimento com a percepção religiosa em prol de uma visão laica do mundo reflete a noção que os juristas tinham de si como mensageiros de um novo tempo, como se tivessem de cumprir com esta missão. Desta forma conclamava os formandos um paraninfo da turma de 1900 em Recife: “O Brasil depende exclusivamente de nós e está em nossas mãos. O futuro nos pertence.”<sup>208</sup>

Outro momento importante de transformações no ensino do direito desenrolou-se já no século XX, quando Francisco Campos era o Ministro da Educação e da Saúde Pública. Sob sua gestão foi promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, revogado 60 anos depois pelo Decreto 99.999 de 11 de janeiro de 1991. A reforma de Campos contou também com outros dois decretos: o Decreto nº 19.850, que instituiu o Conselho Nacional da Educação (CNE) e outro, o Decreto nº 19.852, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. No que toca aos cursos de Direito, esta reforma realça o modelo prático profissionalizante que temos

---

<sup>205</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino ...**, p. 30.

<sup>206</sup> ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: O bacharelismo liberal na política brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 116.

<sup>207</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino ...**, p. 31.

<sup>208</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino ...**, p. 31.

atualmente. Aqui os cursos jurídicos foram decompostos novamente, agora em bacharelado e doutorado, “cabendo ao primeiro a formação dos operadores técnicos do Direito e ao segundo a preparação dos futuros professores e pesquisadores, dedicados aos estudos de alta cultura”.<sup>209</sup> Após esse período, no entanto, as reformas efetuadas no ensino jurídico foram principalmente de caráter curricular, com a edição de sucessivas resoluções para adequar o currículo das faculdades de Direito ao crescimento econômico do país, fortalecendo a tendência à profissionalização e tecnificação curricular.<sup>210</sup>

Na década de 60, acompanhando as movimentações de crítica estudantil que auxiliaram na promoção de uma tensão em prol da democratização do ensino universitário, como vimos anteriormente, os cursos jurídicos também expandiram, de tal forma que culminou na situação contemporânea. Como já indicado, a universidade, assim também o ensino jurídico, adota o que Sousa Santos chamou de “mecanismos de dispersão” para amenizar as contradições. Assim, para lidar com a massificação dos cursos - demanda que paradoxalmente advém tanto de necessidades econômicas de crescimento quanto do reconhecimento da democratização do ensino superior como valor inarredável - o ensino jurídico também adotou o mecanismo de dispersão da hierarquização. Esta hierarquização, relembremos, consiste no estabelecimento de um dualismo entre universidades de elite e universidades de massa, promovendo uma diferenciação interna no próprio ensino jurídico. De um lado, temos as universidades em que se concentra o ensino de ponta, tanto em relação à crítica, através dos programas de pós-graduação, quanto à formação legalista para concursos de alto escalão (geralmente estão são, no Brasil, as universidades públicas). Por outro lado, um grande número de faculdades, que comportam alunos com objetivos diversos, mas que, diante de inúmeras limitações estruturais, alcançam grau de qualidade do ensino ínfimo.

Quando falamos de hierarquização-diferenciação em razão da expansão numérica de cursos e estudantes, podemos exemplificar a situação com métricas

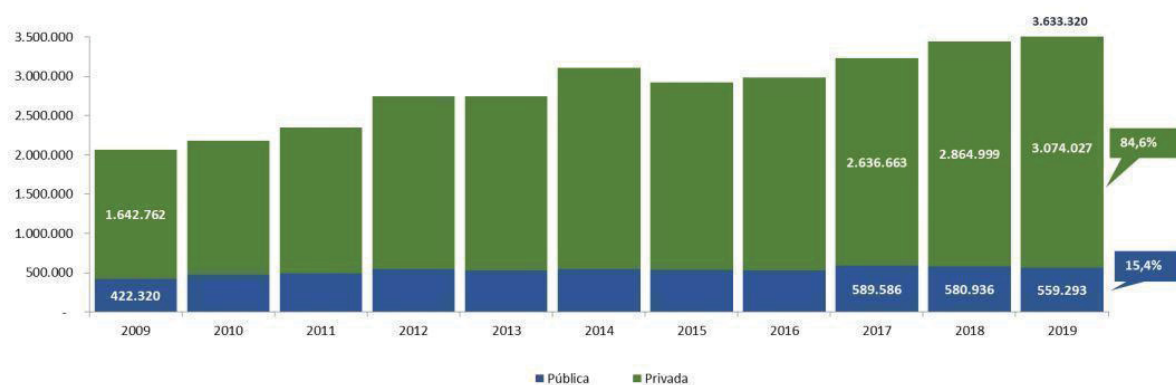
---

<sup>209</sup> RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, p. 27.

<sup>210</sup> ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Exame de Ordem em Números**. Rio de Janeiro: FGV, 2020. v.4, p. 40.

quantitativas. O aumento, como indicamos anteriormente, é um contexto generalizado nas IES, sendo bastante evidente tal situação a partir dos dados levantados em 2019 para elaboração do último Censo da Educação Superior disponível até o momento. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observando o número de ingressantes em cursos de graduação num período de 10 anos (2009 a 2019) obteve o seguinte panorama:

FIGURA 3 - Número de ingressos em cursos de graduação de 2009 a 2019



Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – 2009-2019

FONTE: INEP (2020).

A partir do gráfico fica evidente o crescimento da oferta e da demanda por vagas no ensino superior, especialmente em IES privadas, que atendiam em 2019, como podemos ver acima, 84,6% das vagas ocupadas por ingressantes. Em que pese o número de ingressantes em IES públicas tenha sofrido uma queda de 2018 em 2019 no montante de 3,7%, as IES privadas seguiram em expansão no mesmo período com o crescimento de 8,7%, o que implica em uma elevação de 5,4% no geral<sup>211</sup>.

A situação fica ainda mais explícita quando se comparam início e fim da década. De um total de 2.065.082 de ingressantes em 2009, passou-se a 3.633.320

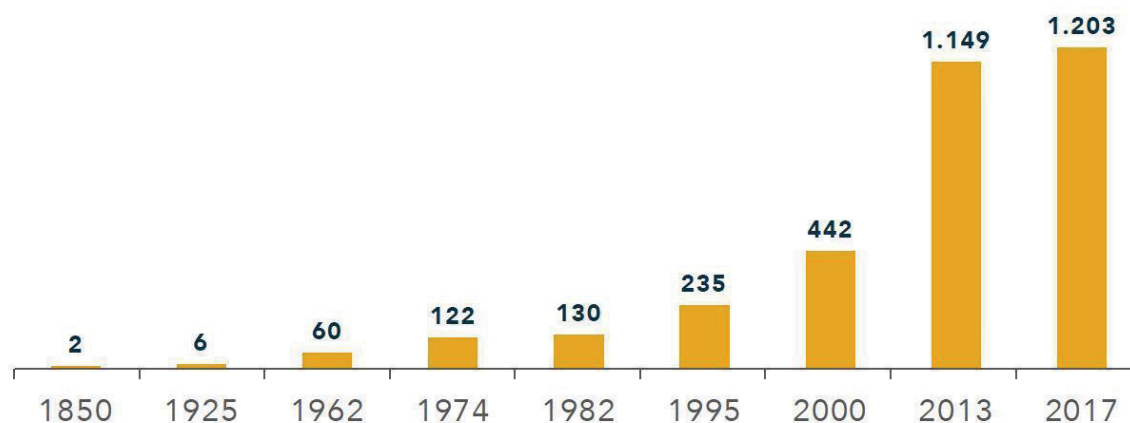
<sup>211</sup> ABNT: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas estatísticas do Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 08 mai 2021.

ingressantes em 2019, um aumento de 1.568.238 no número de novos ocupantes (75,94% de elevação). Nesse intervalo, a rede privada cresceu 87,1% e a rede pública aumentou 32,4%.

Pesquisando sobre essa situação especificamente nos cursos jurídicos, Daniel Cerqueira fez levantamento indicando o aumento do número de novos cursos criados em determinado período (o que indica a ampliação do sistema universitário como reflexo do aumento da demanda por educação superior<sup>212</sup>): de 1946 a 1963 foram criados 39 cursos jurídicos; entre 1964 e 1983, houve a criação de 76; entre 1984 e 1993, foram criados 75. Agora, de 1994 a 2006, constatou-se aumento vertiginoso, com o surgimento de 768 novos cursos jurídicos.<sup>213</sup> Na mesma direção aponta levantamento do Conselho Federal da OAB (CFOAB) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), indicando que o número de cursos de graduação em Direito saltou de 235 para 1.203 entre 1995 e 2017.<sup>214</sup> Acreditamos que a dimensão da expansão é fortalecida quando nos deparamos com suas representações gráficas:

FIGURA 4 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS DE DIREITO NO BRASIL DE 1850 A 2017

FIGURA 6 | EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS DE DIREITO NO BRASIL



FONTE: OAB/FGV (2020).

<sup>212</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino Jurídico no Brasil**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014, p. 37.

<sup>213</sup> CERQUEIRA, Daniel Torres de. **O ensino do direito no Brasil: breve radiografia do setor**. Anuário ABEDI, Florianópolis, ano 4, 2006.

<sup>214</sup> ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Exame de Ordem em Números**. Rio de Janeiro: FGV, 2020. v.4, p. 41.



As movimentações de ampliação da área seguem vigorando. Houve em 2013 a suspensão da criação de novos cursos enquanto se elaborava regulamentação que passou a prever a necessidade de parecer favorável da Ordem dos Advogados do Brasil como requisito para a abertura de cursos, exceto para aqueles que recebessem conceito 5. Em 2018, essa normativa foi revista e o parecer da OAB passou a ser meramente opinativo.

Essa situação levou à existência, em 2019, de um total de 1.569 cursos de Direito sendo ofertados no país, segundo o Censo da Educação Superior. Desses, 1.390 cursos são estabelecidos em 1.132 IES privadas, enquanto os demais 179 cursos são alocados em 102 IES públicas.<sup>215</sup> Com base nessas informações, se reforça o argumento de que a expansão promovida no ensino superior em geral, e no ensino jurídico, em especial, é ligada também à privatização do direito à educação, sendo as IES privadas muito mais presentes em termos de oferta de cursos e vagas do que as IES públicas.

Em outra pesquisa nossa,<sup>216</sup> realizada em maio de 2020, também com o objetivo de verificar a mencionada expansão de oferta de cursos jurídicos no Brasil e a evidenciar a prevalência privada das vagas para essa graduação, coletamos os registros das Instituições de Ensino Superior das capitais dos estados brasileiros e do Distrito Federal que ofertam graduação em Direito conforme a plataforma e-MEC, do Ministério da Educação (MEC). Tal plataforma é o meio oficial para checagem de instituições e cursos cadastrados e autorizados, sendo o MEC responsável, ao exercer o controle vertical das IES, pelo credenciamento e credenciamento dos estabelecimentos que pretendem ofertar cursos de ensino superior.

---

<sup>215</sup> ABNT: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 08 mai 2021.

<sup>216</sup> FERREIRA, Gabriela Silva. **Onde está a criminologia em um direito que se ensina errado?** Mapeamento da disciplina nos cursos jurídicos de graduação das Instituições de Ensino Superior do Distrito Federal e capitais dos estados brasileiros. 20 f. Artigo de conclusão (Especialização em Direito Penal e Processual Penal) – Academia Brasileira de Direito Constitucional, Curitiba, 2020.

Naquela ocasião, foram extraídos os dados das instituições<sup>217</sup> e o número de vagas autorizadas por ano<sup>218</sup> para cada uma delas, sendo o resultado o seguinte:

FIGURA 5 - Número de IES e vagas ofertadas para a graduação em Direito por capital + DF

TABELA 1 - Número de IES que ofertam o curso de Direito e número de vagas por capital		
Porto Alegre - Rio Grande do Sul		
Número de instituições: 18	Privadas: 17 (94,4%)	Públicas: 1 (5,6%)
Número de vagas autorizadas: +4.032	Privadas: 4.032 (-)	Públicas: Não informado (-)
Florianópolis - Santa Catarina		
Número de instituições: 8	Privadas: 7 (87,5%)	Públicas: 1 (12,5%)
Número de vagas autorizadas: 1.595	Privadas: 1.415 (88,7%)	Públicas: 180 (11,3%)
Curitiba - Paraná		
Número de instituições: 25	Privadas: 24 (96%)	Públicas: 1 (4%)
Número de vagas autorizadas: 5.988	Privadas: 5.788 (96,6%)	Públicas: 200 (3,4%)
Vitória - Espírito Santo		
Número de instituições: 13	Privadas: 12 (92,3%)	Públicas: 1 (7,7%)
Número de vagas autorizadas: 1.904	Privadas: 1.784 (93,6%)	Públicas: 120 (6,4%)
Belo Horizonte - Minas Gerais		
Número de instituições: 31	Privadas: 30 (96,7%)	Públicas: 1 (3,3%)
Número de vagas autorizadas: 10.279	Privadas: 9.879 (96,1%)	Públicas: 400 (3,9%)
Rio de Janeiro - Rio de Janeiro		
Número de instituições: 27	Privadas: 24 (88,8%)	Públicas: 3 (11,2%)
Número de vagas autorizadas: 13.339	Privadas: 12.375 (92,7%)	Públicas: 964 (7,3%)

<sup>217</sup> As instituições que possuem mais de um registro (em razão de entradas diversas para turnos distintos ou vários campi, por exemplo) foram contabilizadas apenas uma vez na categoria “Número de Instituições”, mas foram considerados para a categoria “Vagas autorizadas/ano” o número de todos os registros. Instituições com o status (“em extinção”) não foram contabilizadas.

<sup>218</sup> Por vagas autorizadas/ano entendem-se as vagas para novos alunos que podem ser oferecidas pela Instituição, não sendo necessariamente o número total aquele efetivamente implementado pelas IES. Ademais, vale ressaltar que, considerando a existência de índices de evasão, o número de bacharéis em Direito formados por ano é menor que o número de vagas autorizadas. Nesta categoria foram consideradas as vagas de IES onde o curso ainda não foi iniciado e desconsideradas as daquelas em que o curso encontra-se em extinção.

São Paulo - São Paulo		
Número de instituições: 46	Privadas: 45 (97,8%)	Públicas: 1 (2,2%)
Número de vagas autorizadas: 30.417	Privadas: 29.957 (98,4%)	Públicas: 460 (1,6%)
Brasília - Distrito Federal		
Número de instituições: 32	Privadas: 31 (96,8%)	Públicas: 1 (3,2%)
Número de vagas autorizadas: 12.173	Privadas: 12.073 (99,1%)	Públicas: 100 (0,9%)
Goiânia - Goiás		
Número de instituições: 21	Privadas: 20 (95,2%)	Públicas: 1 (4,8%)
Número de vagas autorizadas: 7.413	Privadas: 7.293 (98,3%)	Públicas: 120 (1,7%)
Cuiabá - Mato Grosso		
Número de instituições: 10	Privadas: 9 (90,9%)	Públicas: 1 (9,1%)
Número de vagas autorizadas: 2.764	Privadas: 2.664 (96,3%)	Públicas: 100 (3,7%)
Campo Grande - Mato Grosso do Sul		
Número de instituições: 11	Privadas: 10 (90%)	Públicas: 1 (10%)
Número de vagas autorizadas: 2.640	Privadas: 2.520 (95,4%)	Públicas: 120 (4,6%)
Rio Branco - Acre		
Número de instituições: 6	Privadas: 5 (83,3%)	Públicas: 1 (16,7%)
Número de vagas autorizadas: 855	Privadas: 805 (94,1%)	Públicas: 50 (5,9%)
Macapá - Amapá		
Número de instituições: 6	Privadas: 5 (83,3%)	Públicas: 1 (16,7%)
Número de vagas autorizadas: 930	Privadas: 880 (94,6%)	Públicas: 50 (5,4%)
Manaus - Amazonas		
Número de instituições: 15	Privadas: 13 (86,6%)	Públicas: 2 (13,4%)
Número de vagas autorizadas: 3.539	Privadas: 3.362 (94,9%)	Públicas: 177 (5,1%)
Belém - Pará		
Número de instituições: 16	Privadas: 15 (93,7%)	Públicas: 1 (6,3%)
Número de vagas autorizadas: 3.804	Privadas: 3.604 (94,7%)	Públicas: 200 (5,3%)

Porto Velho - Rondônia		
Número de instituições: 7	Privadas: 6 (85,7%)	Públicas: 1 (4,3%)
Número de vagas autorizadas: 1.750	Privadas: 1.650 (94,2%)	Públicas: 100 (5,8%)
Boa Vista - Roraima		
Número de instituições: 4	Privadas: 2 (50%)	Públicas: 2 (50%)
Número de vagas autorizadas: 549	Privadas: 432 (78,6%)	Públicas: 117 (21,4%)
Palmas - Tocantins		
Número de instituições: 9	Privadas: 7 (77,7%)	Públicas: 2 (22,3%)
Número de vagas autorizadas: 1.280	Privadas: 1.120 (87,5%)	Públicas: 160 (12,5%)
Maceió - Alagoas		
Número de instituições: 14	Privadas: 12 (85,7%)	Públicas: 2 (4,3%)
Número de vagas autorizadas: 3.085	Privadas: 2.889 (93,6%)	Públicas: 196 (6,4%)
Salvador - Bahia		
Número de instituições: 27	Privadas: 25 (92,5%)	Públicas: 2 (7,5%)
Número de vagas autorizadas: 7.832	Privadas: 7.332 (93,6%)	Públicas: 500 (16,45%)
Fortaleza - Ceará		
Número de instituições: 20	Privadas: 19 (95%)	Públicas: 1 (5%)
Número de vagas autorizadas: 5.700	Privadas: 5.500 (96,4%)	Públicas: 200 (13,6%)
São Luís - Maranhão		
Número de instituições: 14	Privadas: 12 (85,7%)	Públicas: 2 (4,3%)
Número de vagas autorizadas: 3.921	Privadas: 3.691 (94,1%)	Públicas: 230 (5,9%)
João Pessoa - Paraíba		
Número de instituições: 10	Privadas: 9 (90%)	Públicas: 1 (10%)
Número de vagas autorizadas: 3.412	Privadas: 3.012 (88,2%)	Públicas: 400 (11,8%)
Recife - Pernambuco		
Número de instituições: 24	Privadas: 22 (91,6%)	Públicas: 2 (8,4%)
Número de vagas autorizadas: 5.655	Privadas: 5.355 (94,6%)	Públicas: 300 (5,4%)

Teresina - Piauí		
Número de instituições: 19	Privadas: 17 (89,4%)	Públicas: 2 (10,6%)
Número de vagas autorizadas: 3.622	Privadas: 3.350 (92,4%)	Públicas: 400 (7,6%)
Natal - Rio Grande do Norte		
Número de instituições: 10	Privadas: 8 (80%)	Públicas: 2 (20%)
Número de vagas autorizadas: 3.380	Privadas: 3.100 (91,7%)	Públicas: 380 (78,3%)
Aracaju - Sergipe		
Número de instituições: 11	Privadas: 10 (90,9%)	Públicas: 1 (9,1%)
Número de vagas autorizadas: +2.214	Privadas: 2.214 (-)	Públicas: Não informado (-)
TOTAL		
<b>Número de instituições: 454</b>	<b>Privadas: 416 (91,6%)</b>	<b>Públicas: 38 (8,4%)</b>
<b>Número de vagas: 144.072</b>	<b>Privadas: 137.848 (95,6%)</b>	<b>Públicas: 6.224 (4,4%)</b>

FONTE: FERREIRA (2020).

Com as informações de tal estudo, consideramos estar confirmada a percepção de que há uma prevalência numérica de entidades privadas no ensino superior e no ensino jurídico em especial. Na análise das capitais, 95,6% das vagas provêm destas instituições. Daqui deriva nossa sensação de necessidade de maiores pesquisas quanto à educação jurídica nas IES privadas, considerando que a grande massa de bacharéis em Direito provêm de tais estabelecimentos.

Além disso, das informações trazidas também podemos extrair uma grande concentração de vagas na região sudeste e no Distrito Federal, formando um contraste, em especial, com a região norte. Ainda em termos de concentração, constatamos também a reunião de muitas vagas em certas instituições que detêm vários registros no e-MEC em uma cidade e/ou se fazem presentes, por meio de filiais, em mais de uma cidade<sup>219</sup>. O maior exemplo, à época, dessa situação foi o grupo Estácio, com pólos em 23 capitais. Parece-nos que esses dados são expressão da financeirização que apontamos no capítulo anterior, representando a

<sup>219</sup> Os estabelecimentos de um mesmo grupo presentes em mais de uma cidade foram contabilizados uma vez para cada capital.

concentração de vagas sob a gerência de grandes conglomerados em que há presença de capital financeiro.

No Paraná, a predominância das instituições privadas também se faz presente. Quando apresentarmos no capítulo seguinte nossa metodologia para coleta de dados, indicaremos números mais atuais. Todavia, por ora, mantendo a estimativa do último levantamento oficial, o já indicado Censo da Educação Superior, fiquemos com as informações de 2019. Comparando números de cursos, instituições, matrículas e concluintes no estados, temos o seguinte cenário:

FIGURA 6 - Comparativo entre IES públicas e privadas no Paraná em 2019

	IES que ofertam graduação em Direito	Cursos de Direito	Matrículas	Concluintes
IES privadas	88 (90,7%)	101 (88,5%)	43.427 (89,2%)	7.246 (88,6%)
IES públicas	9 (9,3%)	13 (11,5%)	5.246 (10,8%)	926 (11,4%)
TOTAL	97	114	48.673	8.172

FONTE: A autora (2021).

Outro dado que chama a atenção é a diferença expressiva entre o número de matrículas e o número de concluintes, tanto no nível nacional quanto no estadual. Devemos ter cautela na análise dessa informação, tendo em vista que, diante da expansão dos cursos, o número de matrículas em um referido ano é maior que o número de matrículas no ano em que os concluintes mencionados se inscreveram. Assim, há um grau de distorção ao se traçar um paralelo entre matrículas e concluintes de um mesmo ano. Todavia, como não é possível saber, com as informações por nós obtidas, qual o ano exato do ingresso dos concluintes indicados (podendo ser 2015 - tempo mínimo de 5 anos - ou anos anteriores até o limite do jubileamento), não temos, nesse momento, como apresentar numericamente uma taxa de abandono dos ingressantes.

Em que pese isso, a diferença entre o número de matriculados e de concluintes em um mesmo ano indica que há uma grande quantidade de pessoas que, uma vez matriculadas, não chegam a concluir o curso. Pensamos que uma das razões possíveis seja a falta de condições para permanência no curso, o que vimos

ser um empecilho ao ingresso e manutenção na formação jurídica desde a instalação das Escolas de São Paulo e Olinda.

A impossibilidade de permanecer no estudo jurídico nos remete mais uma vez à questão da diferenciação-hierarquização dos cursos. Esse mecanismo de dispersão tem por objetivo responder à crise da legitimidade universitária gerada com a visibilidade social de que a educação superior se constituía como prerrogativa das classes dominantes, mas não de fato a possibilitar igual acesso a esse campo (fosse assim, não chamaríamos de mecanismo de “dispersão”). Desta forma, indica Boaventura de Sousa Santos que

[q]uando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a. Por isso, a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo [...] passa a ser duplicada por estoura de produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vista a promover sua ascensão social. [...] Por isso, as respostas da universidade à crise de hegemonia analisada acima [...] só são plenamente compreensíveis se tivermos em mente que com elas a universidade pretende incorporar de modo igualmente limitado grupos sociais até então excluídos.<sup>220</sup>

Então, por um lado, quanto às universidades públicas, observamos suas vagas, em maioria, serem ocupadas por quem pode usufruir de uma educação básica de qualidade, vindo a participar do que podemos considerar como universidades de elite.<sup>221</sup> Por outro, temos aqueles que, provindos de famílias trabalhadoras, enxergam a graduação em Direito como via de ascensão social. A força dessa crença (a da ascensão pelo bacharelado em Direito) é tão grande que, mesmo diante do crescente aprofundamento do inchaço do mercado já percebido nos idos do século XIX, a procura pelo curso continua alta, como enxergamos no número de matrículas efetivadas. Todavia, o ingresso no curso não significa alcançar uma formação de qualidade, pelas limitações de muitas IES mas também porque, em geral, tais estudantes encontram-se em situação de impossibilidade de dedicação exclusiva aos estudos em razão da necessidade de trabalhar em áreas diversas para prover sua manutenção e de sua família. Por essa razão,

<sup>220</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice ...**, O Social e o Político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortez, 1999, p. 211-212.

<sup>221</sup> GARCIA, M. D. de. O. **A Criminologia no Ensino ...**, p. 37.

não há dúvida que é preciso considerar que a manutenção ou a ascensão do status social está intimamente ligada com o tipo de ensino que é oferecido, bem como com a experiência do aprendizado, principalmente do ponto de vista da (im)possibilidade da dedicação exclusiva.<sup>222</sup>

Assim se delinea uma divisão social do trabalho jurídico, em consequência da qual os futuros membros de uma “elite jurídica” serão, na maior parte, egressos de universidades públicas, ao passo que a massa dos demais profissionais do direito serão majoritariamente formados nas universidades privadas. Podemos demonstrar tal situação, por exemplo, quando percebemos que, dos 168 ministros que já atuaram junto ao Supremo Tribunal Federal ao longo de sua história, apenas 6 são oriundos de universidades privadas.<sup>223</sup> No mesmo sentido, Garcia indica que “não obstante o fato de que mais de 90% do total de vagas nos cursos de direito são de instituições privadas, 52% dos magistrados são egressos de universidades públicas”.<sup>224</sup>

A mesma situação se apresenta no caso do Exame de Ordem (“instrumento de admissão, certificação e qualificação profissional para o exercício da advocacia no país”,<sup>225</sup> nos termos do CFOAB). Considerando que a advocacia costuma ser a porta de entrada ao mercado de trabalho para a grande maioria dos formados em Direito, a aprovação no exame se torna essencial para não se cair numa espécie de limbo onde se encontram o que podemos chamar de “bacharéis sem carteirinha”. A realidade é de predominância de oriundos em instituições privadas, com maior aprovação daqueles estudantes vindos de universidades públicas. Os examinandos oriundos de IES privadas são 94% dos inscritos, enquanto apenas 6% dos inscritos provêm da rede pública. Contudo, no campo de aprovados, 13% são oriundos de instituições públicas, ao passo que 87% vêm das particulares. Assim, proporcionalmente, a aprovação acaba sendo muito maior dentre os candidatos

---

<sup>222</sup> GARCIA, M. D. de. O. **A Criminologia no Ensino...**, p. 39.

<sup>223</sup> Interessante notar, também, que as duas universidades de onde mais provieram ministros foram as duas primeiras: a Faculdade de Direito de São Paulo (Largo de São Francisco) forneceu 50 ministros (além de 5 de sua sucessora Universidade de São Paulo) e de Pernambuco, reunindo as Faculdades de Olinda com a de Recife, vieram 40 ministros. Os dados foram obtidos a partir da análise do quadro de Ministros organizado conforme as faculdades onde se graduaram extraído do site do Supremo Tribunal Federal em <<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/ministro.asp?periodo=stf&tipo=faculdade>>. Acesso em 28 mai. 2021.

<sup>224</sup> GARCIA, M. D. de. O. **A Criminologia no Ensino...**, p. 37.

<sup>225</sup> ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Exame de Ordem em Números ...**, p. 57.



provenientes das instituições públicas: 39% de taxa média de aprovação, contra 17% das instituições particulares.<sup>226</sup>

Torna-se ainda mais evidente a melhor capacidade de aprovação no exame por estudantes/bacharéis de IES públicas quando observamos as 100 instituições com maior taxa de aprovação nas XXVII, XXVIII e XXIX edições do Exame. Entre as 20 primeiras colocadas, figura apenas uma única instituição privada:

---

<sup>226</sup> ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Exame de Ordem em Números ...**, p. 61.

FIGURA 7 - 20 IES COM MAIORES APROVAÇÕES EM EXAMES DE ORDEM

NOME	UF	NATUREZA	INSCRITOS	APROVADOS	TAXA DE APROVAÇÃO MÉDIA
1 Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto	SP	Pública	127	101	79,5
2 Universidade Estadual Pau- lista Júlio de Mesquita Filho	SP	Pública	155	111	71,6
3 Universidade de São Paulo	SP	Pública	632	433	68,5
4 Universidade Federal de Pernambuco	PE	Pública	300	205	68,3
5 Universidade Federal de Minas Gerais	MG	Pública	387	263	68
6 Universidade Federal do Espírito Santo	ES	Pública	134	90	67,2
7 Universidade Estadual de Maringá	PR	Pública	220	141	64,1
8 Universidade de Brasília	DF	Pública	351	223	63,5
9 Universidade Estadual do Norte do Paraná	PR	Pública	111	69	62,2
10 Faculdades Integradas de Vitória	ES	Privada	237	147	62
11 Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	Pública	379	230	60,7
12 Universidade Federal do Paraná	PR	Pública	319	193	60,5
13 Universidade Federal de Lavras	MG	Pública	165	98	59,4
14 Universidade Federal de Alagoas	AL	Pública	169	100	59,2
15 Universidade Federal do Piauí	PI	Pública	119	70	58,8
16 Universidade Federal do Ceará	CE	Pública	191	111	58,1

17	Universidade Federal de Juiz de Fora	MG	Pública	306	176	57,5
18	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	PR	Pública	171	98	57,3
19	Universidade Federal da Bahia	BA	Pública	521	295	56,6
20	Universidade Federal de Santa Catarina	SC	Pública	240	132	55

FONTE: CFOAB/FGV (2020).

Vimos, então, que a expansão do número de cursos jurídicos e suas respectivas vagas atende ao clamor pela democratização do acesso ao ensino dessa carreira historicamente destinada a formação das elites políticas do país, mas também para atender aos interesses dos grupos econômicos que enxergam o ensino superior como um negócio lucrativo (vide capítulo 2). Além da criação de cursos, as adaptações para atendimento dos interesses do desenvolvimento econômico do país também aparecem nas reformas curriculares, como igualmente mencionamos.

A preocupação curricular passou a ser mais aparente a partir de 1961, quando o então Conselho Federal de Educação (CFE) instituiu o primeiro currículo mínimo para os cursos de Direito, com o intuito de atenuar a discrepância entre o ensino jurídico e a realidade, contando com a obrigatoriedade das seguintes disciplinas: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário (com prática forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional – incluindo noções de Teoria do Estado, Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Direito Judiciário Penal (com prática forense), Direito Financeiro e Finanças, Economia Política.

Diante da expansão do mercado de trabalho, para o incremento da profissionalização curricular, o MEC instituiu um novo currículo mínimo em 1972 (Resolução CFE nº 3/72), introduzindo o estágio supervisionado e a estruturação do curso entre disciplinas básicas, profissionais e opcionais. Outro momento importante foi o advento da Constituição Federal de 1988, que, ao introduzir diversos direitos e garantias cidadãos no ordenamento jurídico, promoveu o surgimento de outras

inovações curriculares no Ensino Superior.<sup>227</sup> Como resultado desse movimento, em 1998 houve o estabelecimento das “Diretrizes Curriculares e o Conteúdo Mínimo do Curso Jurídico”, e, posteriormente, a criação dos eixos de formação (fundamental, profissional e prático), tomando por base a Resolução nº 009/2004 do Conselho Nacional de Educação.

Depois da referida resolução, outras três foram editadas para sua revisão, parcial ou integral. Atualmente, a regulamentação das diretrizes e do currículo mínimo se dá na leitura conjunta das Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 005/2018 e a recentíssima 002/2021. Diferente da Resolução nº 009/2004, que estruturava o curso em eixos de formação fundamental, profissional e prático, atualmente a organização se dá em outra nomenclatura, que evidencia ainda mais o apelo técnico-profissionalizante: tem-se os eixos de formação fundamental, formação técnico-jurídica e formação prático-profissional. O sentido de cada um pode ser lido no artigo 5º da Resolução nº 005/2018, dado pela Resolução nº 002/2021:

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - **Formação geral**, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: **Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia**;

II - **Formação técnico-jurídica**, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de **Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos**; e

III - **Formação prático-profissional**, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC, além de abranger estudos referentes ao **letramento digital**,

<sup>227</sup> ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Exame de Ordem em Números ...**, p. 40.

**práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação [grifo nosso]<sup>228</sup>.**

A alteração de 2021 veio para acrescentar no eixo técnico-jurídico a obrigatoriedade da abordagem sobre Direito Financeiro e Direito Digital, bem como para incluir na formação prático-profissional o chamado “letramento digital”.

Ocorre que as reformas curriculares são insuficientes para dar conta de erradicar a crise de qualidade do ensino jurídico. As razões para tanto são, a nosso ver: a) a necessidade de uma efetivação teórico-crítica no processo de aprendizagem, que não diz respeito apenas ao conteúdo do currículo a ser apresentado (até porque a sua construção, nessa perspectiva, deve passar por discussão em sala de aula), mas também às práticas educativas empregadas; b) a situação de as alterações no currículo não derivarem, pelo menos não exclusivamente, do interesse no enriquecimento da formação jurídica, mas da melhor preparação de técnicos para o mercado de trabalho (cuidado, lembremos, entre uma elite e uma massa jurídica) e c) o equívoco na própria raiz da noção de direito que é ensinada nas faculdades (discutido adiante).

Quando tratamos da educação jurídica, para além das contextualizações quanto às especificidades conjunturais do momento de que se fala, parece-nos necessário considerar um problema na própria raiz do conceito de Direito que embasa a estruturação dos cursos jurídicos. Enxergamos esse problema a partir de Roberto Lyra Filho que, em trabalhos como “Por que estudar direito, hoje?”, “Razões de defesa do direito” e “O Direito que se ensina errado”, nos propõe o questionamento acerca da forma empoeirada pela qual se ensina um Direito determinado em um recorte deformante. Lyra Filho assinala que, ao tratarmos de uma pedagogia inadequada do Direito, necessitamos ter em mente que “não se pode ensinar bem o direito errado; e o direito, que se entende mal, determina, com essa distorção, os efeitos da pedagogia”.<sup>229</sup>

---

<sup>228</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 002 de 19 de abril de 2021. Altera o art.º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de abril de 2021, Seção 1, p. 116. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=181301-rces002-21&category\\_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=181301-rces002-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em 06 maio 2021.

<sup>229</sup> LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, p. 6.

Há, assim, na visão lyriana, a implicação de que a superação de crises no ensino do direito envolve o sobrepujamento de um “equivoco generalizado e estrutural, na própria concepção do direito que se ensina”,<sup>230</sup> o qual consistiria em partir de uma ideia redutora que identifica o direito não com a totalidade do fenômeno jurídico, mas com o chamado ordenamento jurídico - único, hermético, estatal.<sup>231</sup> Trata-se, portanto, de uma superação que não se estabelece via mudanças de currículo, visto que “alterações que se limitam aos corolários programáticos ou curriculares deixam intocado o núcleo e pressuposto errôneo”.<sup>232</sup>

Conseqüentemente a esse equivoco acerca de seu conteúdo, confusões se montam ao serem delineados conceitos de direito. Talvez por isso a “maior dificuldade, numa apresentação do Direito, não será mostrar o que ele é, mas dissolver as imagens falsas ou distorcidas que muita gente aceita como retrato fiel”.<sup>233</sup> Nesse sentido, Lyra Filho exemplifica seu ponto lembrando que a palavra que mais se associa a Direito é “lei”, sendo, em várias línguas, empregado um único termo para se referir a ambos os fenômenos.

Não se trata de mera questão de vocabulário, porém, já que a diversidade das palavras está diretamente ligada àquilo que estamos dispostos a aceitar como Direito.<sup>234</sup> Caso reconhecemos Direito e lei como sinônimos, estamos a seguir a trilha ideológica do Estado, “pois na sua posição privilegiada ele desejaria convencer-nos de que cessaram as contradições, que o poder atende ao povo em geral e tudo o que vem dali é imaculadamente jurídico, não havendo Direito a procurar além ou acima das leis”.<sup>235</sup>

Essa compreensão não deve prevalecer, todavia. Por certo que não nos é prudente rejeitar as leis sem análise como expressão pura dos interesses de classe e grupos dominantes, contudo

[...] também não se pode afirmar, ingênua ou manhosamente, que toda legislação seja Direito autêntico, legítimo e indiscutível. Nesta última

<sup>230</sup> LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado ...** , p. 6.

<sup>231</sup> LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado ...** , p. 6-7.

<sup>232</sup> LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado ...** , p. 6.

<sup>233</sup> LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos, 67), p. 7.

<sup>234</sup> LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito ...** , p. 8.

<sup>235</sup> LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito ...** , pp. 9.

alternativa, nós nos deixaríamos embulhar nos ‘pacotes’ legislativos, ditados pela simples conveniência do poder em exercício. A legislação abrange, sempre, em maior ou menor grau, Direito e Antidireito: isto é, Direito propriamente dito, reto e correto, e negação do Direito, entortado pelos interesses classísticos e caprichos continuístas do poder estabelecido.

<sup>236</sup>

De porte de tal percepção, reconhecemos a necessidade de se alargar aquilo que se entende por Direito e se construir uma visão dialética deste. A constituição de tal visão requer a compressão de um quadro muito mais complexo que o mero arcabouço legislativo e jurisprudencial de um determinado momento histórico: é necessário reconhecer o jurídico enquanto um constante vir-a-ser, que, muito mais do que a dogmática jurídica compreende, requer

o estudo da sociedade como um todo, abarcando a infraestrutura internacional, a infraestrutura nacional e a superestrutura nacional, com cada uma dessas esferas sendo recortada por constantes relações de conflito entre povos imperialistas e povos dominados, classes espoliadoras e espoliadas, grupos opressores e oprimidos.<sup>237</sup>

Com isso em vista, a proposta de Lyra Filho é de uma compreensão de que “o Direito está no processo global e sua resultante”.<sup>238</sup> Essa tal percepção vem sendo desenvolvida - em teoria e práxis - pelo movimento “O Direito achado na Rua”. Como sintetiza José Geraldo de Sousa Júnior, ex-reitor da UnB e um dos coordenadores do grupo

O direito achado na rua, enquanto proposta teórica, de acordo com o enunciado de sua formulação proposto por Roberto Lyra Filho, lida com o sentido corrente, mesmo cientificamente, proposto para a definição do direito. Isto é, um sistema normativo, dotado de sanção e coação formalizadas e institucionalizadas e que corresponde ao monopólio estatal de produção e circulação do direito. Para o direito achado na rua, embora se reconheça o papel do Estado na declaração do direito, o entendimento é de que o Estado apenas o declara. Entretanto, o direito emerge, surge da sociedade e não se esgota na enunciação legal que o Estado produz. Isto é, continua a haver direito além da lei, fora da lei e mesmo contra a lei. Por isso, o direito achado na rua trabalha com esta convicção da existência de direito noutros espaços sociais, por isso ditos espaços plurais, em que há a

<sup>236</sup> LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito** ..., p. 8-9.

<sup>237</sup> FERREIRA, Pedro Pompeo Pistelli. Do direito que se ensina errado à assessoria jurídica popular: notas para repensar o ensino jurídico com Freire e Lyra Filho, p. 16. **SCIAS - Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1. - jan./jun. 2019 - p. 13-29.

<sup>238</sup> LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito** ... , p. 106.

produção concomitante, competitiva, conflitante de mais de um ordenamento jurídico.<sup>239</sup>

Em outras palavras, para a percepção dialética do Direito Achado na Rua, existem “sempre, direitos, além e acima das leis, até contra elas, como o direito de resistência, que nenhum constitucionalista, mesmo reacionário, poderá desconhecer”.<sup>240</sup> Ou seja, o direito autêntico não se limita à produção legislativa porque carrega também princípios e normas libertadores, sendo a lei um momento, um acidente no processo jurídico.

Se, então, a questão raiz da crise material na educação jurídica é enfrentar uma percepção desvirtuada do que seja o Direito, que o encerra na esfera legislativa, o que seria esse Direito autêntico que se pretende ensinar? A partir do pensamento de Lyra Filho, enxergamos que o direito, assim como os demais fenômenos sociais, não é, em um sentido perfeito e acabado, mas é *sendo*, passando transformações incessantes do seu conteúdo e forma de manifestação concreta dentro do mundo histórico e social.<sup>241</sup> Isso não representa, porém, um impedimento para se determinar uma ‘essência’ do Direito, “o que, apesar de tudo, ele é, enquanto vai sendo: o que surge de constante, na diversidade”.<sup>242</sup>

Nesse sentido, a definição do que seria a expressão jurídica de um certo tempo requer que se tenha como objetivo a identificação de um padrão objetivo (que não é imutável) do Direito interno em um momento histórico específico, de modo a orientar a ação progressista nesse âmbito. Notamos que essa linha mestra é empregada pela Nova Escola Jurídica Brasileira, para a qual

o Direito, então, há de ser visto como processo histórico. O que deste resulta, a cada momento, é o vetor extraído da dialética social, numa pluralidade de ordenamentos antitéticos, dentro da qual as classes e grupos ascendentes afirmam as novas quotas de liberdade, no eterno combate contra a espoliação e opressão do homem pelo homem. Nossa meta é a justiça militante, não metafísica, nem idealista, nem abstrata, mas

<sup>239</sup> O DIREITO achado na rua. Produção do Centro de Produção Cultural e Educativa da Universidade de Brasília. Brasília: CPCE/UnB, 1993. 1 video (23 min). Publicado pelo canal Virgulino Ferreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1zOhxb7WvVg&list=WL&index=2&t=166s>. Acesso em 21 maio 2021.

<sup>240</sup> LYRA FILHO, Roberto. **Por que estudar direito, hoje?** Brasília: Edições Nair, 1984, p. 2.

<sup>241</sup> LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito** ..., p. 14-15.

<sup>242</sup> LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito** ..., p. 14-15.



conscientizada, em toda etapa, na práxis vanguardeira, em oposição às resistências imobilistas e retrógradas.<sup>243</sup>

Contudo, Lyra Filho denuncia que a totalidade e movimento do Direito nos cursos jurídicos é majoritariamente ignorada, passando-o “das normas estatais, castrado, morto e embalsamado, para o necrotério duma pseudociência, que os juristas conservadores, não à toa, chamam de ‘dogmática’”.<sup>244</sup> Desta maneira redutora, o Direito seria apresentado aos estudantes não como realidade dinâmica, mas enquanto texto a ser interpretado, como um “documento unívoco, dentro de um sistema autônomo (o ordenamento) jurídico dito pleno e hermético e que só cabe determinar-lhe o sentido exato”.<sup>245</sup> Os juristas imbuídos desta perspectiva ignorariam que os discursos trazidos pela norma, pelo intérprete e pelo aplicador participam de contextos que os direcionam e proporcionam leituras diversas.<sup>246</sup>

Atualizando tal leitura do professor, Pedro Pompeo Pistelli Ferreira apreende que cada vez mais o lugar central ocupado por aquele positivismo derivado da escola da exegese - que enxerga o juiz como boca da lei - vem perdendo espaço nos currículos para as teorias pós-positivistas do Direito, especialmente as tributárias de Ronald Dworkin e Robert Alexy. Esta transição, porém, é distante da reformulação radical proposta por Lyra Filho, por ao menos dois motivos. Em primeiro lugar, os dois autores sustentam uma visão normativista de Direito, meramente movendo o foco de seus estudos da lei para os princípios, deixando de lado várias partes da totalidade social, de observação imprescindível para entender o fenômeno jurídico. Em segundo lugar, o compromisso desses dois autores ainda se faz com a previsibilidade e a segurança jurídica das decisões tomadas pelos juízes, sendo “justamente por isso que Dworkin reforça tanto a ideia de que todo caso possui uma solução correta”.<sup>247</sup>

Assim, em um cenário universitário reducionista, o ensino do direito também se faz reduzido. As/os estudantes, envolvidos numa pedagogia bancária que não

---

<sup>243</sup> LYRA FILHO, Roberto. A Nova Escola Jurídica Brasileira. **Direito e Avesso**, Brasília, ano I, nº 1, 1982, p. 13-14.

<sup>244</sup> LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito** ..., p. 12.

<sup>245</sup> LYRA FILHO, Roberto. **Por que estudar Direito, hoje?**..., p. 1.

<sup>246</sup> LYRA FILHO, Roberto. **Por que estudar Direito, hoje?** ..., p. 1.

<sup>247</sup> FERREIRA, Pedro Pompeo Pistelli. Do direito que se ensina errado à assessoria jurídica popular ..., p. 16.

valoriza sua participação no processo de aprendizado, são ainda mais intelectualmente castrados por um tecnicismo pretensamente neutro, apresentado por meio de técnicas de ensino hierarquizadas e desestimulantes, “porque esses são os meios mais eficazes para inculcar nos estudantes a mera decoração de normas estatais”.<sup>248</sup>

Assim, notamos que a educação jurídica, compreendida como os processos educativos realizados na faculdade de direito, está inserida em “um (modelo) modo de produção de Direito de cunho liberal-normativista-individualista”.<sup>249</sup> Ela pode ser considerada como um complexo particular no qual se articulam o direito e a educação, “espaços fundamentalmente importantes por meio dos quais os sujeitos tornam-se conscientes dos antagonismos da sociedade e orientam a sua ação tomando partido nesses antagonismos”.<sup>250</sup>

Dentro desse complexo, figuram práticas como as de ensino, pesquisa e extensão que, caso se orientem de modo a reproduzir o modelo liberal-normativista-individualista hegemônico, integrarão a construção da dogmática jurídica, “paradigma secular reproduzido como base teórica e ideológica da educação e da prática jurídicas”<sup>251</sup> que, paradoxalmente, recebe um déficit de teorizações sobre sua origem, identidade e funcionamento, razão pela qual não desejamos nos furtar de discuti-la.

A dogmática jurídica, como comenta Lenio Streck, aparece como um “conjunto de técnicas de ‘fazer crer’, que serve de instrumento para interpretação, sistematização e aplicação do Direito com a qual é produzida a linguagem oficial do Direito, que emprega “representações que têm como efeito o de impedir uma problematização e uma reflexão mais aprofundada sobre nossa realidade sociopolítica”.<sup>252</sup> Também pode ser compreendida como “atividade que tem a pretensão de estudar, sem emitir juízos de valor, o direito positivo vigente. É a

---

<sup>248</sup> FERREIRA, Pedro Pompeo Pistelli. Do direito que se ensina errado à assessoria jurídica popular .... , p. 16.

<sup>249</sup> STRECK, L. **Tribunal do Júri**: símbolos e rituais. 4ªed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001, p. 36.

<sup>250</sup> ALMEIDA, A. L. V. de. **Um estalo nas faculdades de direito**: perspectivas ideológicas da Assessoria Jurídica Universitária Popular. 2015. 340 f. Tese (Doutorado em Direito), Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015, p. 55.

<sup>251</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** [...], p. 184.

<sup>252</sup> STRECK, L. **Tribunal do Júri** [...], p. 34-35.

pretensão de elaborar uma teoria sistemática do Direito”.<sup>253</sup> Assim, é prática que, além de se considerar produtora de um conhecimento ideologicamente neutralizado, desvincula-se de preocupações de ordem sociológica, antropológica, econômica ou política.<sup>254</sup>

Desta forma, a dogmática jurídica busca apresentar sua estrutura lógico-formal como a elaboração de “um sistema de conceitos, noções, princípios, aforismas e instituições com os quais se pretende completá-lo e fechá-lo”.<sup>255</sup> Assim, Warat enxerga que, partindo da noção de que não há direito para além do ordenamento jurídico estabelecido por leis validamente ditadas e vigentes, “a dogmática jurídica se vincula diretamente com o positivismo”.<sup>256</sup> Como positivismo estamos nos referindo aqui à perspectiva de estudo do direito que promove sua redução ao (im)posto via procedimentos institucionalizados de produção legal, sendo, assim, a “doutrina segundo a qual não existe outro direito senão o positivo”.

<sup>257</sup> O expoente desse viés é Hans Kelsen, um dos principais filósofos do direito do século XX, cujo vértice de pensamento encontra-se em *Teoria pura do direito*, de 1934.

Com a expressão “teoria pura”, buscou Kelsen traçar uma metodologia de análise do direito de uma ótica interna, deixando de fora da noção de direito valores que, em relação a essa mesma noção de direito, são externos. No dizer do próprio autor, a teoria pura

[...] se propõe garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir deste conhecimento tudo que não pertença ao seu objeto, tudo quanto não se possa, rigorosamente, determinar como direito. Quer dizer que ela pretende libertar a ciência jurídica de todos os elementos que lhe são estranhos. Esse é o seu princípio metodológico fundamental.<sup>258</sup>

---

<sup>253</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito**: a epistemologia jurídica da modernidade, v. II. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1995, p. 41.

<sup>254</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito**: a epistemologia jurídica da modernidade, v. II [...], p. 41.

<sup>255</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito**: a epistemologia jurídica da modernidade, v. II [...], p. 16.

<sup>256</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito**: a epistemologia jurídica da modernidade, v. II [...], p. 17.

<sup>257</sup> BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**: lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 1995, p. 26.

<sup>258</sup> KELSEN, Hans. **Teoria geral das normas**. Porto Alegre: Safe, 1986, p. 15.

Forja-se, assim, uma ciência jurídica que tem por objeto o coletivo de normas postas pelas autoridades jurídicas, “cuja única função é descrever o objeto, sem procurar justificá-lo ou qualificá-lo, ou seja, para KELSEN a ciência jurídica não prescreve, não cria, não modifica o Direito, não interage com seu objeto”.<sup>259</sup> Essa redução da análise ao conteúdo do ordenamento vigente também afeta o estudo do Direito Penal. A dogmática penal se consolida como paradigma de observação do direito penal desde o final do século XIX, especialmente na Alemanha e Itália (de onde saíram marcos para a construção desse modelo, notadamente Karl Binding, Franz von Liszt e Arturo Rocco), sendo recepcionada no Brasil na virada da década de 1930 para 1940.<sup>260</sup>

Como resultado direto da barreira entre o estudo do direito e a realidade social, fruto da já indicada influência kantiana que cria uma cisão entre dever ser e ser, a dogmática penal se restringe ao mundo legislado, promove uma dicotomia entre o discurso penal e sua operacionalização, dicotomia esta que “pode ser observada estruturalmente sob o seguinte aspecto: as funções declaradas do direito penal atual não são compatíveis com sua efetiva aplicação”.<sup>261</sup> Podemos compreender o nível paradigmático<sup>262</sup> que tal cisão ser-dever possui na dogmática penal quando observamos a recepção que o modelo obteve no Brasil em falas como a de Nelson Hungria e Heleno Fragoso, por exemplo:

A Ciência do Direito penal somente pode consistir no estudo da lei penal em sentido lato ou do complexo de normas jurídicas mediante as quais o Estado manifesta o seu propósito de coibir a delinquência. [...] Este, o irrefragável postulado do chamado tecnicismo jurídico-penal. A autêntica Ciência Jurídico-Penal não pode ter por objeto a indagação experimental em torno ao problema da criminalidade, mas tão somente a construção do Direito penal através das normas legais. Parte de premissas certas, que são as normas jurídicas, para chegar, logicamente, a conclusões certas. É a Dogmática Jurídico-Penal ou Jurisprudência Penal, tomando o vocábulo

<sup>259</sup> MINGHELLI, Marcelo. Crítica waratiana à teoria do direito: os mitos do ensino jurídico tradicional. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, Curitiba: UFPR, 2001, v. 36, p. 93-104, 2001, p. 93.

<sup>260</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** [...], p. 184-185.

<sup>261</sup> PRANDO, Camila Cardoso de Mello; SANTOS, Rogério Dultra dos. Por que estudar criminologia hoje? Apontamentos sobre um discurso contra-hegemônico à dogmática penal tradicional. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; FRAGALE FILHO, Roberto (Orgs.). **O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. Campinas: Millennium Editora, 2006.

<sup>262</sup> Entendemos como paradigma na forma proposta por Thomas Kuhn, “[...] aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham. E, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que compartilham um paradigma”. (KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1975, p. 219).

jurisprudência no sentido romanístico. [...] Trata-se de uma ciência normativa e não causal-explicativa. Tem por objeto, como adverte GRISPIGNI, não o ser, o *Sein*, mas o dever ser, o *Sein Sollende*, que são os mandamentos ou preceitos legais. Seu método, seu único método possível é o técnico-jurídico ou lógico-abstrato. Seu *processus* é o mesmo de todas as ciências jurídicas: o estudo das relações jurídicas [...], construção lógica dos institutos jurídicos [...] e, finalmente, a formulação do sistema, que é a mais perfeita forma do conhecimento científico.<sup>263</sup>

É apenas por conta dessa separação artificial que a dogmática penal consegue sustentar que o sistema penal é justo, “na medida em que buscaria prevenir o delito, restringindo sua intervenção aos limites da necessidade [...] quando de fato seu desempenho é repressivo”.<sup>264</sup> Tendo como matrizes o iluminismo liberal (que demarca o projeto penal moderno enquanto promessa de segurança jurídica) e o tecnicismo jurídico (cujo anseio é a construção de uma ciência jurídica autônoma), o direito penal é “identificado com a lei (normatividade) e a Ciência Penal dogmática ou Dogmática penal, racionalizador do poder punitivo estatal e assim sacralizado como Direito garantista”.<sup>265</sup> Ao mesmo tempo em que se afirma limite técnico-científico do poder punitivo, o direito penal, em realidade, o legitima, convertendo-o em direito estatal de punir.<sup>266</sup> A dogmática penal, então, enquanto se coloca como despolitizada e neutra, produz discursividades que servem, na verdade, para a justificação e legitimação da pena.<sup>267</sup>

A dogmática jurídica, assim como especificamente a dogmática penal, vem cumprir uma função que lhe é dada a partir da base positivista que cria a ilusão de que a ciência jurídica é livre de caracterizações ideológicas, exata e objetiva. Falhando em concretizar tal ilusão, já que não é possível meramente *descrever* a realidade, o paradigma positivista fracassa “justamente por seu viés metodológico unilateral e limitado na tentativa de compreensão de um mundo complexo e contraditório. A realidade é movimento, processo constante”.<sup>268</sup>

<sup>263</sup> HUNGRIA, Nelson; FRAGOSO, Heleno Cláudio. Comentários ao Código Penal. São Paulo: Forense, 1980. v. 1, t. 1. p. 105-107 apud ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** [...], p. 197-198.

<sup>264</sup> BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro** [...], p. 26.

<sup>265</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** [...], p. 235.

<sup>266</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** [...], p. 235.

<sup>267</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** [...], p. 237-238.

<sup>268</sup> CÔRREA, Darcísio. A construção da cidadania: reflexos histórico-políticos. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999, p. 80.

Diante dessa insustentabilidade de uma ciência jurídica neutra e fechada, o positivismo requer a dogmática jurídica, como “uma disciplina que se limita a reproduzir e explicar o conteúdo do direito vigente, cuja legitimação e justificação não questiona”.<sup>269</sup> Identificamos, assim, a dogmática penal como uma instância comunicacional entre as normas penais abstratas e sua aplicação, fornecendo o arcabouço conceitual necessário para “converter as decisões programáticas do legislador nas decisões programadas do juiz”.<sup>270</sup>

A operação da dogmática, coloca Warat, acontece pela dogmatização propriamente dita, em que se fixam dogmas ao se elaborarem proposições, categorias e princípios. Nesse procedimento, a dogmática expressa sua função encoberta, consistente na modificação do direito positivo vigente. Isso porque, ao contrário do que aponta a disciplina, o discurso jurídico não é demonstrativo e sim persuasivo, sendo necessário recorrer a manifestações retóricas para se sustentar. Por essa razão

sob o manto protetor de uma linguagem ingenuamente descritiva, se obtém modalidades prescritivas. Assim, a dogmática jurídica cumpre a importante função de reformular o direito positivo, sem provocar uma inquietude suspeita de que esteja realizando esta tarefa.<sup>271</sup>

Nesse sentido é podemos dizer que o sentido, alcance e finalidades do direito penal são decodificados pela dogmática penal, visto que

As normas jurídicas não têm um sentido pleno, independentemente das teorias jurídicas. Sem a teoria do delito [...] não se pode expressar uma plenitude significativa para nenhum delito. A teoria do delito nos dá, ademais, o limite das interpretações legitimáveis. [...] Ora, a dogmática jurídica é o código predominante de comunicação normativa.<sup>272</sup>

Apesar de se limitar *ab-initio* ao direito positivo vigente, “a dogmática teve que recorrer, ainda que de forma velada, e não sempre confessada, a outros domínios

---

<sup>269</sup> WARAT, L. A. *Introdução Geral ao Direito: a epistemologia jurídica da modernidade*, v. II [...], p. 17.

<sup>270</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** [...], p. 202.

<sup>271</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito: a epistemologia jurídica da modernidade**, v. II [...], p. 25.

<sup>272</sup> WARAT, Luis Alberto. **Mitos e teorias na interpretação da lei**. Porto Alegre: Síntese, 1982, p. 48.

cognoscitivos para poder dar cumprimento a seus objetivos”.<sup>273</sup> Através de métodos ilusórios, forja-se uma discursividade falsamente cristalina revestida de “despercebidos silêncios” utilizada nas práticas interpretativas dos juristas que produzem teorias encarregadas de garantir a institucionalização dos efeitos de poder da normatividade e de escamotear “em nome da verdade, da segurança e da justiça, a presença subterrânea de uma ‘tecnologia da opressão’ e de uma microfísica conflitiva de ocultamento que vão configurando as relações de poder inscritas no discurso da lei”.<sup>274</sup>

Nesse processo de mascaramento e de complementação velada do direito positivo por saberes que lhe são externos, a dogmática jurídica é afetada por “corpus de representações” que participarão do que Warat denomina “sentido/senso comum dos juristas”.<sup>275</sup> Sendo uma “condição de significação para os discursos jurídicos”<sup>276</sup> que está disseminada na prática jurídica, o senso comum seria, metaforicamente, a voz ‘off’ do direito, “como uma caravana de ecos legitimadores de um conjunto de crenças, a partir das quais podemos dispensar o aprofundamento das condições e das relações que tais crenças mitificam”.<sup>277</sup> Dizendo de outro modo, o senso comum se expressaria como “hábitos teóricos aceitos como o discurso competente dos juristas”, elaboradas em nome da verdade, aos quais a normatividade da epistemologia clássica confere caráter de cientificidade.<sup>278</sup>

Tendo esse senso comum como base e como resultado a atividade dos “operadores do direito”, ele caminha para a elaboração de um discurso jurídico que

---

<sup>273</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito**: a epistemologia jurídica da modernidade, v. II [...], p. 36.

<sup>274</sup> WARAT, Luis Alberto. **Introdução Geral ao direito**: interpretação da lei, temas para uma reformulação. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, v. I, 1994, p. 19.

<sup>275</sup> WARAT, L. A. **Manifesto do Surrealismo Jurídico**. São Paulo, Acadêmica, 1988, p. 39.

<sup>276</sup> WARAT, L. A. **Saber crítico e senso comum teórico dos juristas**, p. 31. In: MEZZAROBBA, O., DAL RI JÚNIOR, A., ROVER, A.J., MONTEIRO, C.S. (Coord.). *Epistemologia e Ensino do Direito: o sonho acabou* - Luis Alberto Warat. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 27-34.

<sup>277</sup> WARAT, L. A. **Saber crítico e senso comum teórico dos juristas**, p. 32. In: MEZZAROBBA, O., DAL RI JÚNIOR, A., ROVER, A.J., MONTEIRO, C.S. (Coord.). *Epistemologia e Ensino do Direito* [...], p. 27-34.

<sup>278</sup> WARAT, L. A. **Saber crítico e senso comum teórico dos juristas**, p. 27-28. In: MEZZAROBBA, O., DAL RI JÚNIOR, A., ROVER, A.J., MONTEIRO, C.S. (Coord.). *Epistemologia e Ensino do Direito* [...], p. 27-34.

busca produzir “um efeito de realidade que seja crível no interior do imaginário social”,<sup>279</sup> fazendo-se eminentemente persuasivo.

Além disso, este conglomerado de símbolos e ideais participa de um conjunto de “hábitos significativos” dos juristas, os quais têm caráter ideológico e são constituídos por todas as regiões do saber. Como indica Warat, tais hábitos formam o saber jurídico ao adentrar numa “episteme construída mediante processos lógicos purificadores”, da qual advêm conceitos reincorporados pelos hábitos significativos - momento em que se externaliza o senso comum teórico - que regressam ao processo de purificação e assim sucessivamente. Nesse movimento evidencia-se o valor político e a caracterização ideológica do discurso da episteme, que apresenta “um discurso transfigurado em elemento mediador de uma integração, ilusoriamente, não conflitiva, das relações sociais”.<sup>280</sup> Nesse processo se forja o senso comum teórico dos juristas, uma “significação extra-conceitual no interior de um sistema de conceitos” que faz com que o conhecimento científico do direito seja “um acúmulo de opiniões valorativas e teóricas que se manifestam de modo latente no discurso, aparentemente controlado pela episteme”.<sup>281</sup>

O sentido comum teórico, então, “orienta e contribui para a formação de todo o conhecimento científico, originando os condicionantes e determinantes da atividade científica e seu produto”.<sup>282</sup> A partir dele, que vem “do saber acumulado e da experiência histórica, mas não como produto de uma atividade cognoscitiva deliberada”<sup>283</sup> sem nunca, porém, aparecer como um saber explicitamente tematizado, podemos compreender que “não há observações nem experiências

---

<sup>279</sup> STRECK, L. **Tribunal do Júri: símbolos e rituais**. 4ªed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001, p. 126.

<sup>280</sup> WARAT, L. A. **Saber crítico e senso comum teórico dos juristas**, p 30-31. In: MEZZAROBBA, O., DAL RI JÚNIOR, A., ROVER, A.J., MONTEIRO, C.S. (Coord.). *Epistemologia e Ensino do Direito* [...], p. 27-34.

<sup>281</sup> WARAT, L. A. **Saber crítico e senso comum teórico dos juristas**, p 30-31. In: MEZZAROBBA, O., DAL RI JÚNIOR, A., ROVER, A.J., MONTEIRO, C.S. (Coord.). *Epistemologia e Ensino do Direito* [...], p. 27-34.

<sup>282</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito: a epistemologia jurídica da modernidade**, v. II [...], p. 35.

<sup>283</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito: a epistemologia jurídica da modernidade**, v. II [...], p. 35-36.



puras, senão que condicionadas por um acúmulo de representações institucionalmente familiarizadas das práticas científicas”.<sup>284</sup>

Não obstante parecer, numa leitura apressada de trabalhos waratianos, um fator meramente negativo, um olhar mais atento, como aponta o próprio autor, percebe que o discurso crítico é também produto do sentido comum teórico. Isso porque se constitui como contra-discurso, desenhado no interior do sentido comum teórico de modo a explicitar suas contradições, “para condensar as evocações conotativas não manifestas, para provocar uma unidade de ruptura, o corte epistemológico, que abre espaço para um novo campo temático”.<sup>285</sup>

Considerando que a dogmática se utiliza do senso comum teórico para se apresentar como discurso demonstrativo, portanto, formal, neutro e objetivo, é necessário observarmos tal mecanismo. Warat assim o faz, propondo um olhar semiológico consciente das funções do discurso sobre o direito, denominado “semiologia do poder”.

Sobre o tema, Warat coloca que a semiologia tradicional, representada especialmente por Ferdinand de Saussure, é apresentada como análise dos signos encarregada de “estudar as leis e os conceitos metodológicos gerais que poderiam ser considerados válidos para todos os sistemas sígnicos”,<sup>286</sup> devendo a disciplina preocupar-se com sua pureza, visto a possibilidade de a análise dos signos ser multidisciplinar. Para essa visão tradicional, é escolhida a linguística, análise dos signos verbais, como ferramenta de operacionalização da semiologia.

O professor argentino se opõe a esse paradigma linguístico com a pretensão de “por em crise os seus pressupostos epistemológicos dominantes. Tal afirmação nos força a estabelecer uma nova proposta demarcatória entre a semiologia e a linguística, e, assim, entendemos a primeira como o domínio epistemológico da segunda”.<sup>287</sup> Tendo tal demarcação em mente, Warat aponta que, em sua proposta, a semiologia é

compreendida como uma prática complexa, que, no interior de cada discurso, deve mostrar-nos, em um processo contra-discursivo, as funções

---

<sup>284</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito**: a epistemologia jurídica da modernidade, v. II [...], p. 35.

<sup>285</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito**: a epistemologia jurídica da modernidade, v. II [...], p. 36-37.

<sup>286</sup> WARAT, L. A. **O Direito e sua linguagem**. Porto Alegre: Fabris, 1984, p. 11.

<sup>287</sup> WARAT, L. A. **O Direito e sua linguagem** [...], p. 13.

sociais dos diferentes âmbitos e modos de significar. Assim, estamos diante de um projeto crítico que não procura fazer uma análise formalista dos signos, mas, ao contrário, pretende considerá-los no processo de sua articulação discursiva, isto é, interrogá-los no ato de sua comunicação, na fala, que é sempre um ato político e institucional.<sup>288</sup>

Assumindo tal postura, evidenciamos a insuficiência da linguagem jurídica e expomos seu caráter simbólico, que não pode ser observada de forma apartada da realidade que representa. A dogmática penal, de igual forma, só pode ser entendida pela referência às práticas do mundo concreto: embora neutralize sua relação com o político, a linha cientificista com a qual tece sua construção sistemática é “o mesmo fio liberal com o qual promete enquadrar juridicamente o exercício do poder punitivo estatal”, sendo uma tentativa complexa de fornecer caráter científico, no marco de uma razão prática, à promessa de segurança formulada pelo iluminismo. Ou seja, a dogmática penal não se faz inteligível com a referência apenas ao “dever-ser”, obtendo significação completa quando ligada às estruturas de saber e poder de seu contexto histórico.<sup>289</sup> Traçando a análise à sua formação é que notamos que

O que está em jogo, em definitivo, para uma Dogmática como ciência do controle penal e seu cortejo disciplinar é coconstruir um controle otimizado, mais especializado e eficiente, das “classes perigosas” (para o capital e para o capitalismo industrial), num contexto histórico em que a luta de classes já não deixava dúvidas sobre quem eram os destinatários dos ideais revolucionários burgueses de liberdade e igualdade (esquecida a fraternidade) e dos direitos humanos universalmente prometidos, em nome da ordem e do progresso civilizatórios.<sup>290</sup>

Desta forma, em que pese a alegada neutralidade em prol da garantia de segurança, o efetivo funcionamento da dogmática é revelado ao olharmos para o fruto da criminalização que ela coconstitui, quando percebemos que a igualdade e segurança são seletivas e contrastam com o prometido. Ao questionar como isso pode acontecer, Vera de Andrade sintetiza: “[o] limite da Dogmática, o limite do garantismo prometido, não é outro senão o limite estrutural da própria sociedade”,<sup>291</sup> sociedade em que o poder punitivo é legitimado pelo legalidade e pelo cientificismo, trazendo “as marcas tanto de novas ideias e novos ideias [...] quanto de novas

<sup>288</sup> WARAT, L. A. **O Direito e sua linguagem** [...], p. 13.

<sup>289</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** ..., p. 206-207.

<sup>290</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** ..., p. 209.

<sup>291</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** ..., p. 210.

formas de dominação, exploração, desigualdade e sujeição de classe, gênero e raça”.<sup>292</sup>

Nos parece, então, que é tarefa da criminologia crítica denunciar o discurso dogmático que oculta as contradições de classe e disfarça seu papel de “ideologia mistificadora da realidade pela união abstrata de contradições sociais concretas”,<sup>293</sup> tendo, para tanto, como uma possível chave de leitura a semiologia do poder.

A semiologia do poder, enquanto dimensão epistemológica da linguística, se nega como metalinguagem e apresenta-se “a face contradiscursiva suscetível de ser elaborada no interior de qualquer discurso socialmente produzido”,<sup>294</sup> cujo objetivo principal é denunciar o “poder dos discursos, o que poderá ser realizado apenas mediante a compreensão do poder específico da semiologia. Por outro lado, este poder deve ser visto como reforço das funções de estereotipação dos discursos”.<sup>295</sup>

Ocupando-se da reflexão sobre o poder social dos discursos e sua característica de co-determinação das condições materiais da vida social, a semiologia do poder

pretende analisar a significação como instrumento de controle social, como estratégia normalizadora e disciplinar dos indivíduos, como fórmula produtora do consenso, como estágio ilusório dos valores de representação, como fetiche regulador da interação social, como poder persuasivo provocador de efeitos de verossimilhança sobre as condições materiais da vida social, como fator legitimador do monopólio da coerção e como fator de unificação do contraditório exercício do poder social<sup>296</sup>.

De modo a atingir seu objetivo, a semiologia do poder requer a observação dos usos ou funções da linguagem. Warat nos lembra, então, que todo termo tem dois níveis de significação: significado de base - o que se reconhece no plano teórico quando se abstrai a significação do contexto e considera-se o sentido congelados - e o significado contextual - efeito de sentido derivado dos processos de comunicação social.<sup>297</sup>

---

<sup>292</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** ..., p. 207-208.

<sup>293</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. *Criminologia Crítica* [...], p. 3.

<sup>294</sup> WARAT, L. A. **O Direito e sua linguagem** [...], p. 17-18.

<sup>295</sup> WARAT, L. A. **O Direito e sua linguagem** [...], p. 17-18.

<sup>296</sup> WARAT, L. A. **O Direito e sua linguagem** [...], p. 18.

<sup>297</sup> WARAT, L. A. **O Direito e sua linguagem** [...], p. 65.

Assim, todas as expressões possuem uma série de implicações não manifestas. A partir de tal compreensão, um uso ou função de linguagem pode ser entendido como um nível de análise que nos indica as relações entre os sentidos declarados e os encobertos de um discurso. Desta forma, entende-se que o processo de significação depende também de seus usos, determinados pelos objetivos do emissor e pela materialidade ideológico-política da sociedade que informa o contexto comunicacional.

Podemos assim, notar que a dogmática jurídica emprega usos de linguagem específicos para, ressignificando o direito positivo sem alterar seu texto, promover uma “ilusão de univocidade fornecida pela inalterabilidade da instância sintática dos textos legais”,<sup>298</sup> sendo a inalterabilidade dos significante “o que permite sustentar o ideal de uma norma jurídica racional, como uma das principais condições asseguradoras dos efeitos sociais da lei na sociedade”.<sup>299</sup>

Além disso, podemos perceber que a dogmática jurídica emprega as cargas valorativas dos usos emotivos da linguagem para transformar valores em dados substanciais, apresentando-se como mera descrição da realidade. Importantes para a persuasão, os usos emotivos são utilizados na formação dos estereótipos.

Os estereótipos são palavras cuja significação de base é ínfima ou inexistente, ou seja, seu significado é sempre construído contextualmente,<sup>300</sup> sendo seu emprego espraiado pela dogmática, mas também pela prática jurídica, visto que o senso comum teórico também é objeto de uma apropriação institucional a partir da leitura dos conceitos realizada em “marcos institucionais específicos (escolas de direito, tribunais, órgãos legislativos) onde se produzem versões das teorias ajustadas às crenças, e representações e interesses”<sup>301</sup> de tais instituições. Dessa maneira, versões estereotipadas dos conceitos são elaboradas, desmembrando-os das matrizes teóricas em que foram produzidos, com o objetivo de legitimar aquelas crenças extra-conceituais justapostas em sua significação. Aqui se inicia a discussão sobre o poder do conhecimento jurídico na sociedade, tendo em vista ele estar

---

<sup>298</sup> WARAT, L. A. **O Direito e sua linguagem**[...], p. 68.

<sup>299</sup> WARAT, L. A. **O Direito e sua linguagem**[...], p. 68.

<sup>300</sup> WARAT, L. A. **O Direito e sua linguagem** [...], p. 71.

<sup>301</sup> WARAT, L. A. **Saber crítico e senso comum teórico dos juristas**, p 32-33. In: MEZZARROBA, O., DAL RI JÚNIOR, A., ROVER, A.J., MONTEIRO, C.S. (Coord.). *Epistemologia e Ensino do Direito* [...], p. 27-34.

calcado “na reivindicação do caráter inocente da linguagem do direito”, escondendo “uma violência estrutural da dita linguagem, cujo efeito central é transformar os sujeitos sociais em objetos do poder”.<sup>302</sup>

Neste ponto, fica reforçada a necessidade de se repensar a educação jurídica, visto que as escolas de direito centrados não na formação da consciência crítica das/dos estudantes, mas em sua aptidão a dar continuidade ao conjunto de conceitos simbólicos distribuídos à sociedade para manutenção de sua crença no direito. Este processo de aprendizagem engloba a estipulação de certos códigos que reproduzem uma subjetividade jurídica, “uma determinada forma de ser e de estar no mundo, de pensar, de desejar, o que Warat denominou de processo de pinguinização”.<sup>303</sup>

A pinguinização acontece em um espaço em que o ensino jurídico opera por uma determinada ação pedagógica, pela qual propaga-se a ideia da linguagem do direito como inocente, mostrando uma imagem “enganosamente cristalina, que escamoteia a presença subterrânea de uma ‘tecnologia da alienação’”.<sup>304</sup> Nessa perspectiva, o saber jurídico se mantém o mesmo ao ser ensinado e encenado como uma situação pré-hipnótica, em um palco em que estudantes fascinam-se com um discurso brilhante e paralisante através do qual, indica Warat,

Aprendem a operar com uma ordem simbólica que unicamente reconhece máscaras para negar as ressonâncias da autonomia, para assegurar a inscrição do poder na linguagem e para reforçar a opacidade da dominação.

<sup>305</sup>

---

<sup>302</sup> WARAT, L. A. **Saber crítico e senso comum teórico dos juristas**, p 32-33.. In: MEZZAROBA, O., DAL RI JÚNIOR, A., ROVER, A.J., MONTEIRO, C.S. (Coord.). *Epistemologia e Ensino do Direito* [...], p. 27-34.

<sup>303</sup>GONÇALVES, M. R. G. **Pensar é seguir a linha de fuga do voo da bruxa**: Pesquisa sociopoética com estudantes de Direito sobre a arte na formação do jurista. 2013. 374 f. Tese (Doutorado em Direito), Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

<sup>304</sup> WARAT, L. A. Incidentes de ternura: Breve prelúdio para um discurso sobre o ensino jurídico, os direitos humanos e a democracia nos tempos do pós-totalitarismo: Ensino jurídico: o fracasso de um sonho, p. 374. In: MEZZAROBA, O., DAL RI JÚNIOR, A., ROVER, A.J., MONTEIRO, C.S. (Coord.), **Epistemologia e Ensino do Direito**: o sonho acabou - Luis Alberto Warat. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 373-394.

<sup>305</sup> WARAT, L. A. Incidentes de ternura: Breve prelúdio para um discurso sobre o ensino jurídico, os direitos humanos e a democracia nos tempos do pós-totalitarismo: Ensino jurídico: o fracasso de um sonho, p. 374. In: MEZZAROBA, O., DAL RI JÚNIOR, A., ROVER, A.J., MONTEIRO, C.S. (Coord.), **Epistemologia e Ensino do Direito** [...], p. 373-394.

Assim, no âmbito da formação educacional não se pode escapar de um posicionamento ideológico;<sup>306</sup> ou o sujeito se orienta para uma (re)produção confortável do discurso hegemônico pela recepção e exercício acríticos e de tal “corpus de representações”, ou se direciona para a disputa discursiva pelo fortalecimento de práticas contra-hegemônicas.

Nessa disputa discursiva, Warat entra com a epistemologia das significações, opondo-se às versões tradicionais da epistemologia, que pretendem apenas “conceber a ciência como um sistema de conceitos que logre, através de um desenvolvimento de seu próprio discurso, determinar o conhecimento da realidade que pretende descrever ou problematizar, descobrindo o erro ou a verdade”.<sup>307</sup> Dessarte, a epistemologia tradicional se compreende como “uma reflexão sobre as leis de constituição do discurso científico que permitiria superar obstáculos que impedem o acesso ao conhecimento”.<sup>308</sup>

Contraopondo-se a essa compreensão, o professor apresenta sua percepção sobre como deve se configurar a epistemologia colocando que

O novo ponto de vista epistemológico que busco poderia ser caracterizado, em oposição ao anterior, como teleologicamente significativo, posto que apontaria, em primeiro lugar, para o conhecimento das condições extra-discursivas que determinam a produção do discurso científico e que perduram nele como elementos meta-comunicados. Neste sentido cabe afirmar que a explicitação das condições que possibilitam a produção das ciências sociais evidencia a interrelação das forças forjadas de domínios de conhecimentos discursivos e extra-discursivos, e de sujeitos, como efeitos da política, da ideologia e das significações acumuladas. O pressuposto filosófico que deve sustentar a epistemologia das significações é semiológico, já que com ele se busca orientar a prática científica para um plano de análises que permita o conhecimento da interação social como acontecimentos significativos (discursivos e extra-discursivos). Desta forma seria possível intentar a análise da totalidade social como complexidade significativa”.<sup>309</sup>

---

<sup>306</sup> Entendemos ideologia enquanto “algo que não está apenas situado no plano da consciência e diz respeito à práxis, levando os sujeitos a tomar partido nos conflitos que os cercam”, como coloca ALMEIDA, A. L. V. de. **Um estalo nas faculdades de direito: perspectivas ideológicas da Assessoria Jurídica Universitária Popular**. 2015. 340 f. Tese (Doutorado em Direito), Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015, p. 51.

<sup>307</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito: a epistemologia jurídica da modernidade**, v. II [...], p. 305.

<sup>308</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito: a epistemologia jurídica da modernidade**, v. II [...], p. 305.

<sup>309</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito: a epistemologia jurídica da modernidade**, v. II [...], p. 307-308.

Ademais, a epistemologia das significações pode ser entendida como radicalmente não positivista porquanto rechaça a interrogação sobre a cientificidade da ciência e “sustenta que o conhecimento científico compreende todas as regiões do saber que a epistemologia positivistas exclui”,<sup>310</sup> concebendo o conhecimento específico como um sistema de significações.

Promovendo uma análise crítica da morfologia dos estereótipos, os quais Warat diz funcionarem como gramática do discurso das ciências sociais, a epistemologia das significações pretende demonstrar que o direito deve ser estudado no interior de uma teoria da sociedade. Assim, o pensador argentino ressalta que sua proposta epistemológica é inseparável da teoria política, a ponto de poder “ser caracterizada como uma sociologia política do conhecimento científico”.<sup>311</sup> Nesse ponto, encontramos uma semelhança entre os objetivos da epistemologia das significações e da criminologia crítica: revelar a politicidade do discurso e prática jurídicas, indicando que cumprem uma dada função correspondente à posição que ocupam na sociedade de classes.

Também como rebeldia diante de um ensino jurídico paralisante que opera especialmente via dogmática jurídica, Lyra Filho propõe atitude organizada concomitantemente no plano institucional-administrativo - em que se pressione os órgãos universitários para que absorvam reivindicações necessárias, a fim de que o corpo discente deixe de ser tratado como ente passivo de um processo "educativo" - e no plano de ensino e pesquisa - em que intervenha questionando as teses apresentadas como certas.<sup>312</sup>

Enxergamos a postura de ambos os autores como elementos da construção de sentidos emancipatórios para a educação em direito que, como coloca Alayde Avelar Freire Sant’Anna ao discorrer sobre o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos da Universidade de Brasília, “reclama novos saberes para que escape das armadilhas ideológicas que permeiam os discursos assentes”.<sup>313</sup> Lembra

---

<sup>310</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito**: a epistemologia jurídica da modernidade, v. II [...], p. 309-310.

<sup>311</sup> WARAT, L. A. **Introdução Geral ao Direito**: a epistemologia jurídica da modernidade, v. II [...], p. 317.

<sup>312</sup> LYRA FILHO, Roberto. **Por que estudar Direito, hoje?** ... , p.5.

<sup>313</sup> SANT’ANNA, A. A. F. Novos saberes, novas práticas jurídicas, sentidos emancipatórios para o ensino jurídico. p. 75. In: SOUSA JUNIOR, J. G. de; COSTA, A. B.; MAIA FILHO, M. S.(Orgs.). A

a professora, porém, que a preocupação teórica é insuficiente, requerendo, também, “um verdadeiro trabalho de organização política”,<sup>314</sup> visto que “todos sabemos que qualquer projeto de transformação institucional implica na revelação de um projeto de sociedade”.<sup>315</sup>

Nesse sentido, o que necessitamos em termos de educação jurídica, segundo Warat citado por Sant’anna, é de “uma reformulação que não é pragmática, mas paradigmática”<sup>316</sup> que

aponta para a pré composição poli disciplinar da visão de mundo a partir de redes de conexão e auto-organização. [...] Que absurdo, então, insistir que os juristas tenham que pensar a complexidade dos vínculos humanos na simplicidade linear do legal e do normativo.<sup>317</sup>

Tendo essa percepção em mente, compreendemos que romper com o efeito paralisante decorrente de uma pretensa mera função descritiva da dogmática jurídica requer ultrapassar um modelo pedagógico de educação bancária, rompendo com a prática em que a/o educanda/o é vista/o como vazia/o e à espera do/a educador/a para que esta/e deposite seu conhecimento.<sup>318</sup> No âmbito jurídico, tal formato pedagógico promove o estancamento do conhecimento a partir da reprodução constante de uma série de valores que se passa por epistemologicamente aceitável, purificados na formação do senso comum teórico dos juristas, como anteriormente exposto.

Parece-nos indispensável para a superação desse modo de construção do saber jurídico uma estruturação acadêmica que valorize a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, visto que os terrenos da pesquisa e da extensão são solos onde mais facilmente a/o estudante semeia sua autonomia ao serem desafiados pela complexidade do real. Além disso, os espaços de pesquisa e extensão se mostram relevantes ao propiciar mais intensamente o aprender a

---

**Prática Jurídica na UnB:** Reconhecer para emancipar. Brasília: Universidade de Brasília, 2007, p. 73-80. (Coleção Prática Jurídica, v. 1).

<sup>314</sup> SANT’ANNA, A. A. F. Novos saberes, novas práticas jurídicas, sentidos emancipatórios para o ensino jurídico, p. 75. In: SOUSA JUNIOR, J. G. de; COSTA, A. B.; MAIA FILHO, M. S.(Orgs.). **Prática Jurídica na UnB:** Reconhecer para emancipar. Brasília: Universidade de Brasília, 2007, p. 73-80. (Coleção Prática Jurídica, v. 1).

<sup>315</sup> SANT’ANNA, A. A. F. Novos saberes, novas práticas jurídicas,[...], p. 75.

<sup>316</sup> SANT’ANNA, A. A. F. Novos saberes, novas práticas jurídicas,[...], p. 79.

<sup>317</sup> SANT’ANNA, A. A. F. Novos saberes, novas práticas jurídicas,[...], p. 79-80.

<sup>318</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005, p. 80.



*comunicar* conhecimentos, inclusive e especialmente para aqueles que não participam dos espaços onde são eles construídos, o que é, inclusive, parte da responsabilidade social da universidade, como defendemos no capítulo anterior.

Aqui concluímos (ainda que com a necessidade de maior e permanente aprofundamento) o segundo momento da caminhada rumo à análise da educação criminológica: o esboço de um delineamento de que se trata a educação jurídica crítica. Em suma, compreendemos que esta deve ser a pedagogia jurídica que desfaça cotidianamente a impressão de que há uma neutralidade no discurso do direito, que explicita que ele está em disputa por distintas posições ideológicas e que a própria defesa dessa neutralidade é um posicionamento.

Entendemos, ainda, que uma educação jurídica crítica é aquela que enxerga o dinamismo do direito, entendendo que é também direito aquele “achado na rua”. É certo que não se opera tal rompimento de uma vez só, como já sinalizamos quando abordamos a superação da dicotomia opressor-oprimido, sendo “certo que resulta difícil pensar além do já estabelecido”.<sup>319</sup> A educação jurídica crítica deve ser aquela preocupada em indicar as aberturas de uma estrutura que se pretende fechada e alargá-las, vencendo “etapas limitadas, para superá-las (não para imaginar que com elas se resolva tudo, em lance milagreiro)”.<sup>320</sup>

Por acreditarmos “não ser possível anúncio sem denúncia”<sup>321</sup> é que temos apresentado nossas leituras sobre projetos de educação crítica e educação jurídica crítica partindo da análise de problemas no cenário atual. A seguir, adotaremos a mesma postura para, finalmente, observarmos a situação da educação criminológica no estado, especialmente na capital paranaense.

---

<sup>319</sup> WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação.** [S.l.: s.n.]. Edição Kindle, posição 57.

<sup>320</sup> LYRA FILHO, Roberto. **Por que estudar Direito, hoje?** ... , p. 3.

<sup>321</sup> FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho, p. 672. In: BRASIL, Senado Federal. **O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio.** Brasília: Coleção Senado, 1997, p. 671-686.

#### 4. MANUTENÇÃO DA OPRESSÃO OU ESPAÇO DE RESISTÊNCIA: EM QUE ESTADO SE ENCONTRA A CRIMINOLOGIA NAS GRADUAÇÕES CURITIBANAS HOJE?

Depois de termos discutido a importância do estudo da criminologia crítica, por meio de pedagogias progressistas, e a necessidade, para tanto, do enfrentamento de desafios como a desestruturação do ensino superior, a massificação dos cursos jurídicos e os viesamentos no ensino do Direito, chegamos à observação de qual lugar tem hoje a criminologia, especialmente a criminologia crítica, ocupado na formação dos juristas. Antes, porém, devemos fazer nota quanto ao caminho empregado para coleta e aproximação aos dados observados.

##### 4.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Ao nos aproximarmos de nosso campo de pesquisa (os cursos de graduação em Direito do Paraná), mantivemos em mente a premissa enunciada por Vera Malaguti Batista: buscar um “instrumento de observação que não seja uma parafernália tão complexa que afaste o objeto ao invés de aproximá-lo”.<sup>322</sup> Para que possamos explicitar o caminho (e os obstáculos) com o qual nos deparamos, apresentaremos o roteiro que percorremos, nos seguintes tópicos: *i*) recortes da pesquisa e *ii*) dados e materiais coletados e analisados.

No tocante aos recortes da pesquisa, vislumbramos, logo de início, que o objeto a ser estudado era de amplitude que excedia a possibilidade de análise em sede de dissertação de mestrado. O número de cursos de Direito no Brasil é demasiado, excedendo a soma de cursos jurídicos de graduação de todos os demais países do globo.<sup>323</sup>

---

<sup>322</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução Crítica à Criminologia Brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

<sup>323</sup> O advogado Jefferson Kravchychyn, representando do Conselho Federal da OAB-PR no Conselho Nacional de Justiça (CNJ) informou já em 2010 que o Brasil tinha 1.240 cursos jurídicos, enquanto no restante do mundo haveriam 1.100. Mais informações em:

Dessa forma, não haveria condições de analisar como se dá a educação criminológica em todos os cursos brasileiros. Diante de tal impasse, cogitou-se eleger apenas as universidades públicas das capitais dos estados. Imaginamos tal recorte porque, num um quadro de hierarquização dos cursos jurídicos, no qual as instituições públicas seriam responsáveis pela formação da “elite jurídica” - como exposto durante a pesquisa - e, assim sendo, seriam molde ou exemplo para os cursos jurídicos do país.<sup>324</sup>

Todavia, considerando que a grande massa de egressos de cursos de Direito provém de instituições privadas, bem como a presença minoritária de tais instituições em estudos acerca da educação jurídica criminal, ao menos quando comparada com as observações sobre universidades públicas, optamos por incluir tais espaços de formação em nossa observação. Como pudemos observar no capítulo anterior, a presença das instituições privadas é majoritária, mas, em contrapartida, exames como o referente ao ingresso na Ordem dos Advogados do Brasil indicam menor índice de aprovação dos estudantes delas oriundos em comparação aos egressos de instituições públicas.

Não sendo escolhido o recorte por espécie de instituição, elegemos como critério geográfico para tornar a pesquisa praticável. Assim, optamos por trabalhar com os cursos de Direito das Instituições de Ensino Superior - IES do estado do Paraná.

Tendo em vista que o último Censo do Ensino Superior já não reflete o atual número de cursos de graduação ofertados no estado, optamos por pesquisar manualmente os registros de escolas de direito paranaenses na plataforma *e-Mec* do Ministério da Educação, em outubro e novembro de 2020, com uma última checagem de atualizações em abril de 2021. Como mencionamos anteriormente, esse canal é o meio oficial para coleta de dados acerca dos cursos de graduação reconhecidos pelo Ministério, sendo possível acessar informações como número de cursos, número de vagas autorizadas, data de início, situação do curso (ativo, não iniciado, em extinção, extinto), além de referências às IES que os ofertam.

---

<https://www.oabpr.org.br/brasil-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises/>. Acesso em 17 fev. 2021.

<sup>324</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no [...]**, p. 82.

A partir desse levantamento inicial, pretendíamos observar: *i)* a organização curricular das instituições - de modo a conferir a presença ou não de disciplinas de criminologia, sua configuração como obrigatórias ou optativas e o período de apresentação da matéria durante o curso e *ii)* os programas das disciplinas existentes no âmbito da Criminologia - de modo a averiguar a carga horária e a bibliografia indicada.

Aqui, porém, encontramos nosso primeiro e maior obstáculo: a inacessibilidade das informações. Começamos acessando os *sites* das instituições pesquisadas em busca das respectivas matrizes curriculares e planos de ensino. Todavia, a grande maioria ou indica apenas as disciplinas obrigatórias (entre as quais, adiantamos, normalmente a criminologia não se encontra) ou indica coisa alguma a respeito da estrutura do currículo. Ainda mais escassos são os planos de ensino publicizados, sendo, em regra, as instituições públicas a apresentarem alguma informação nesse âmbito.

Partimos, então, para o contato direto com as IES por alguns caminhos: primeiramente, tentamos o envio de e-mails oficiais divulgados pelas instituições. Na ausência de resposta, telefonamos (algumas vezes) para explicar a situação e reiterar o pedido de informações. Algumas equipes se mostraram solícitas e dispostas a encaminhar e explicar suas matrizes e planos de ensino, mas a regra geral foi ausência de retorno. No início da pesquisa, havíamos considerado visitar as instituições para solicitar os dados necessários, todavia essa alternativa foi descartada de pronto tão logo tenha tornado-se irresponsável o deslocamento em um cenário pandêmico. Deparamo-nos, então, com um impasse: os dados coletados seriam demasiado escassos e pouco representativos da realidade paranaense.

Dessa forma, partimos para a observação das organizações curriculares e planos de ensino das IES da capital. Essa escolha se deu em razão de estarem tais informações a nós mais acessível, tendo em vista nossa inserção no meio acadêmico dessa cidade, com contato mais próximo a coordenadoras/es de curso, estudantes e professoras/es das instituições.

De fato, o retorno nesse campo de análise foi maior, em que pese não tenhamos alcançado 100% das instituições: algumas relataram que encaminhariam os dados, mas não o fizeram mesmo após reiterações; outras (especialmente as

pertencentes a grandes conglomerados como o Grupo Estácio) disponibilizam contatos de Centrais de Atendimento nacionais, cujos atendentes (diga-se de passagem, trabalhadores de um dos setores mais precarizados, o *telemarketing*) não dispõem desse tipo de informação. Houve, ainda, instituições que deram retorno algum aos e-mails e, por telefone, relatavam que a coordenação averiguaria a situação, sem contudo, efetivar-se uma resposta.

Diante desse contexto de coleta de dados, nossa análise se dará da seguinte forma: a) a observação da presença e distribuição dos cursos de graduação em Direito no Estado; b) a análise da presença da disciplina de criminologia nos cursos das cidades com maior número de registros no e-Mec de cada região geográfica intermediária (conceito que explicaremos no próximo item) e c) o estudo da presença da disciplina e dos planos de ensino obtidos dos cursos ofertados na capital do Estado.

Nosso olhar sobre tais dados, tendo em vista o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado em articulação com o contexto cultural da qual faz parte, foi guiado pelo chamado “método hermenêutico-dialético”, como proposto por Maria Cecília de Souza Minayo. Nesta técnica, tem-se como ponto de partida o interior do material coletado e como ponto de chegada “o campo da especificidade histórica e totalizante”<sup>325</sup> no qual o material é produzido.

Ademais, são propostos, nesse método, dois níveis de interpretação das informações coletadas. Na primeira etapa, devem ser construídas as determinações fundamentais, aquelas ligadas, entre outras questões, à conjuntura sócio-econômica e política do qual faz parte o grupo social a ser estudado.<sup>326</sup> No segundo nível de interpretação, ocorre o encontro com os dados surgidos na investigação. Por esse motivo vem a pesquisa alternando entre referenciais teóricos e dados concretos.

Agora que temos delineado brevemente o roteiro metodológico eleito e implementado nesse estudo, passamos às análises dos dados coletados, iniciando pela presença dos cursos de graduação em Direito no estado.

---

<sup>325</sup> GOMES, R. A Análise de dados em pesquisa qualitativa, p. 77. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. cap. IV.

<sup>326</sup> GOMES, R. A Análise de dados [...], p. 77.

## 4.2 MAPEAMENTO DOS CURSOS JURÍDICOS DO PARANÁ

O Paraná possui 399 municípios, mas apenas 43 (10,7%) deles possuem cursos de Direito, conforme os registros do sistema e-Mec. De modo a compreendermos a distribuição (ou concentração) de tais cursos, utilizamos como ferramenta de análise a versão mais atualizada (2017) de Divisão Territorial apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Tal divisão consiste no agrupamento de Estados e Municípios em regiões com o intuito de atualizar o conhecimento regional do país e providenciar uma definição de base territorial para suporte a levantamento e divulgação de dados estatísticos, além de assistir a gestão de políticas públicas.<sup>327</sup> Em 2017, o IBGE promoveu uma atualização dos recortes regionais em razão da intensificação da diferenciação interna do território brasileiro, como resultado de um período de acelerado movimento de criação de municípios a partir da Constituição Federal de 1988 e das transformações econômicas, demográficas, políticas e ambientais ocorridas ao longo das últimas décadas.<sup>328</sup>

Nesse contexto de maior heterogeneidade do território, foi considerada como prioritária a revisão das unidades subestaduais do espaço brasileiro, que são chamadas de Regiões Geográficas Intermediárias e Regiões Geográficas Imediatas.<sup>329</sup> As Regiões Geográficas Imediatas são estruturadas tendo a rede urbana como principal elemento de referência; elas são delineadas a partir de centros urbanos próximos “para a satisfação das necessidades imediatas das populações, tais como: compras de bens de consumo, busca de trabalho, procura por serviços de saúde e educação e prestação de serviços públicos”.<sup>330</sup> As Regiões Geográficas

---

<sup>327</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão Regional do Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/redes-geograficas/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 01 jun. 2021.

<sup>328</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias 2017**. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/apps/regioes\\_geograficas/](https://www.ibge.gov.br/apps/regioes_geograficas/). Acesso em 01 jun. 2021.

<sup>329</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias 2017**. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/apps/regioes\\_geograficas/](https://www.ibge.gov.br/apps/regioes_geograficas/). Acesso em 01 jun. 2021.

<sup>330</sup> IBGE divulga nova divisão territorial com foco nas articulações regionais. **Agência de notícias IBGE**, 29 jun 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/10>

Intermediárias, por sua vez, são um intermediário entre as Unidades da Federação e as Regiões Geográficas Imediatas, articulando estas últimas com “funções urbanas de maior complexidade, como serviços médicos especializados ou grandes universidades”.<sup>331</sup>

O Paraná possui 6 Regiões Geográficas Intermediárias, sendo elas: *i*) Curitiba (contempla as regiões geográficas imediatas de Curitiba, Paranaguá e União da Vitória, totalizando 45 cidades); *ii*) Guarapuava (contempla as regiões geográficas imediatas de Guarapuava e Pitanga, totalizando 19 cidades); *iii*) Cascavel (contempla as regiões geográficas imediatas de Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo, Francisco Beltrão, Pato Branco, Laranjeiras do Sul/Quedas do Iguaçu, Dois Vizinhos e Marechal Cândido Rondon, totalizando 111 cidades); *iv*) Maringá (contempla as regiões geográficas imediatas de Maringá, Campo Mourão, Umuarama, Paranaíba, Cianorte, Paranacity/Colorado e Loanda, totalizando 114 cidades); *v*) Londrina (contempla as regiões geográficas imediatas de Londrina, Santo Antônio da Platina, Apucarana, Cornélio Procópio/Bandeirantes, Ivaiporã e Ibaiti, totalizando 94 cidades) e *vi*) Ponta Grossa (contempla as regiões geográficas imediatas de Ponta Grossa, Telêmaco Borba e Irati, totalizando 26 cidades).<sup>332</sup>

Como dissemos, 43 municípios possuem cursos de graduação em Direito, em um total de 105 registros. A distribuição de tais registros pelo território se dá da seguinte maneira:

---

[515-ibge-divulga-nova-divisao-territorial-com-foco-nas-articulacoes-regionais](#). Acesso em 01 jun. 2021.

<sup>331</sup> IBGE divulga nova divisão territorial com foco nas articulações regionais. **Agência de notícias IBGE**, 29 jun 2017. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/10515-ibge-divulga-nova-divisao-territorial-com-foco-nas-articulacoes-regionais>. Acesso em 01 jun. 2021.

<sup>332</sup> INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Relação dos municípios do estado ordenados segundo as regiões geográficas intermediárias e as regiões geográficas imediatas do IBGE - Paraná - 2017**. Disponível em: [http://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-09/Rela%C3%A7%C3%A3o%20dos%20munic%C3%ADpios%20paranaenses%20segundo%20regi%C3%B5es%20geogr%C3%A1ficas%20intermedi%C3%A1rias%20e%20immediatas.pdf](http://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/Rela%C3%A7%C3%A3o%20dos%20munic%C3%ADpios%20paranaenses%20segundo%20regi%C3%B5es%20geogr%C3%A1ficas%20intermedi%C3%A1rias%20e%20immediatas.pdf). Acesso em 01 jun. 2021.

FIGURA 8 - Distribuição quantitativa de registros conforme região geográfica intermediária

<b>REGIÃO GEOGRÁFICA INTERMEDIÁRIA DE CURITIBA</b>			
Total de Cidades	Cidades com registro	Cidades sem registro	Total de registros
45	8 (17,7%)	37 (82,3%)	39
<b>REGIÃO GEOGRÁFICA INTERMEDIÁRIA DE GUARAPUAVA</b>			
Total de Cidades	Cidades com registro	Cidades sem registro	Total de registros
19	2 (10,5%)	17 (89,5%)	4
<b>REGIÃO GEOGRÁFICA INTERMEDIÁRIA DE CASCAVEL</b>			
Total de Cidades	Cidades com registro	Cidades sem registro	Total de registros
101	12 (11,8%)	89 (88,2%)	24
<b>REGIÃO GEOGRÁFICA INTERMEDIÁRIA DE MARINGÁ</b>			
Total de Cidades	Cidades com registro	Cidades sem registro	Total de registros
114	7 (6,1%)	107 (93,9%)	19
<b>REGIÃO GEOGRÁFICA INTERMEDIÁRIA DE LONDRINA</b>			
Total de Cidades	Cidades com registro	Cidades sem registro	Total de registros
94	9 (9,5%)	85 (88,5%)	10
<b>REGIÃO GEOGRÁFICA INTERMEDIÁRIA DE PONTA GROSSA</b>			
Total de Cidades	Cidades com registro	Cidades sem registro	Total de registros
26	3 (11,5%)	23 (88,5%)	9

FONTE: IBGE (2017) e MEC (2021).

Elaboração: a autora (2021).

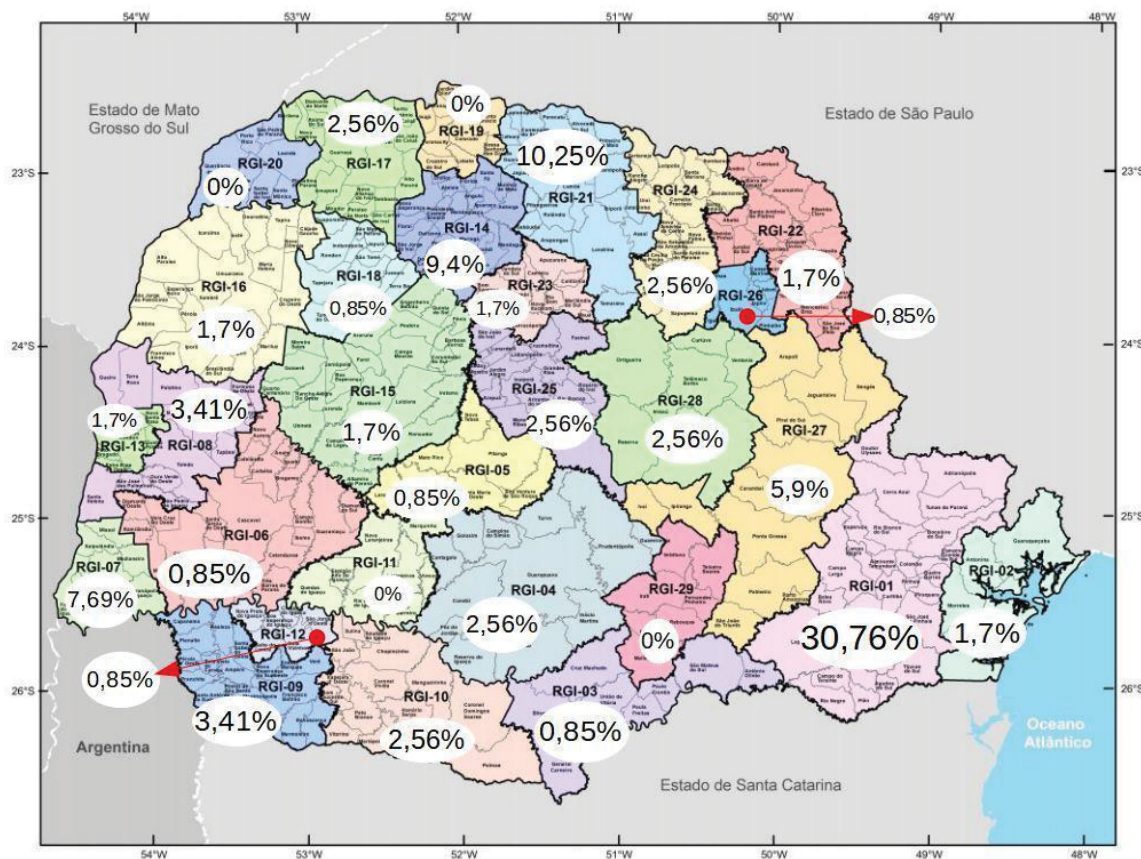
Em relação às regiões geográficas intermediárias, notamos que ocorre uma concentração da oferta em cidades específicas, o que faz com que, em cada região, os cursos estejam em menos de 20% das cidades que a compõem. Esse dado pode corresponder à própria noção de região geográfica imediata do IBGE, pois observamos que, em cada região geográfica intermediária, a maior oferta de cursos está nas cidades das quais parte o mapeamento, sendo elas os pólos urbanos daquela determinada área.

Ainda, notamos a grande concentração da presença de cursos na regional de Curitiba (30,7% dos registros, sendo a segunda colocada a RGI de Londrina, com 10,2% dos cursos), dado esperado em razão do porte da Região Metropolitana da



capital. É interessante detalhar essa distribuição pelas regionais geográficas imediatas. Abaixo indicamos a percentagem de registros de cursos jurídicos constantes em cada uma dessas regiões<sup>333</sup>:

FIGURA 9 - Percentagem de registros de cursos jurídicos conforme região geográfica imediata



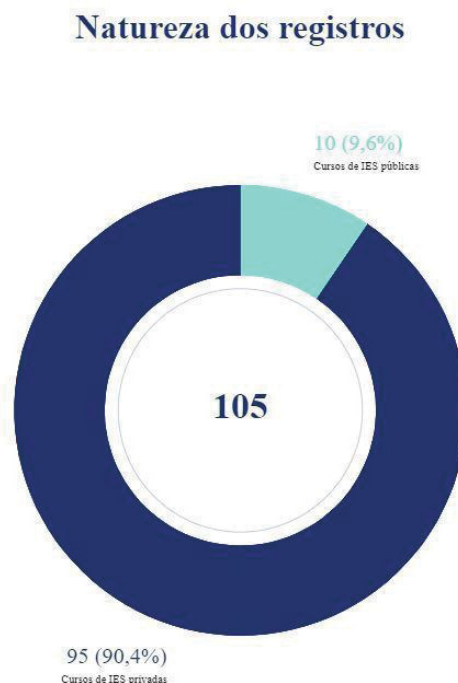
FONTE: IPARDES (2019) e MEC (2021).

Elaboração: a autora (2021).

Quanto à natureza das instituições de que provêm os cursos, mais uma vez se marca a prevalência das privadas. Dos 105 registros, 95 são de IES privadas, quando apenas 10 são relativos às Universidades Públicas:

<sup>333</sup> Para interpretação do mapa, necessário indicar que: i) RGI-1: Curitiba; ii) RGI-2: Paranaguá; iii) RGI-3: União da Vitória; iv) RGI-4: Guarapuava; v) RGI-5: Pitanga; vi) RGI-6: Cascavel; vii) RGI-7: Foz do Iguaçu; viii) RGI-8: Toledo; ix) RGI-9: Francisco Beltrão; x) RGI-10: Pato Branco; xi) RGI-11: Laranjeiras do Sul/Quedas do Iguaçu; xii) RGI-12: Dois Vizinhos; xiii) RGI-13: Marechal Cândido Rondon; xiv) RGI-14: Maringá; xv) RGI-15: Campo Mourão; xvi) RGI-16: Umuarama; xvii) RGI-17: Paranavaí; xviii) RGI-18: Cianorte; xix) RGI-19: Paranacity/Colorado; xx) RGI-20: Loanda; xxi) RGI-21: Londrina; xxii) RGI-22: Santo Antônio da Platina; xxiii) RGI-23: Apucarana; xxiv) RGI-24: Cornélio Procópio/Bandeirantes; xxv) RGI-25: Ivaiporã; xxvi) RGI-26: Ibaiti; xxvii) RGI-27: Ponta Grossa; xxviii) RGI-28: Telêmaco Borba e xxix) RGI-29: Irati.

FIGURA 10 - Natureza e percentagem respectiva dos registos de cursos



FONTE: e-Mec (2021).

Elaboração: A autora (2021).

Em relação à disciplina de Criminologia, partimos da hipótese, como indicamos no início deste trabalho, de que seu apagamento pedagógico atual reflete a auxiliaridade a que a disciplina, em seu viés etiológico (focado na investigação das causas do comportamento desviante), foi submetida, em uma lógica das *ciências penais integradas*. Por modelo de “ciências penais integradas” queremos indicar o entrelaçamento entre criminologia, direito penal e direito processual penal (além de outros saberes, como a medicina legal), que, como observa Baratta, em todas as suas edições históricas não expressou vertente crítica, apenas modificou-se para aperfeiçoamento da ideologia da defesa social.<sup>334</sup> Este viés ideológico, surgido contemporaneamente à revolução burguesa e recebido pelas escolas positivistas, é de uma compreensão abstrata e aistórica da sociedade, e pode ser reconstruível pelos princípios que carrega: a) legitimidade (a reação estatal à criminalidade é legítima por reafirmar valores sociais); b) bem e mal (a sociedade é o bem e o delinquente representa o mal); c) prevenção (a pena tem função de gerar uma

<sup>334</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito. 6 ed. ..., p. 46.

contramotivação para o comportamento criminoso); d) igualdade (a lei penal é igual para todos); e) culpabilidade (o delito expressa uma atitude interior reprovável que contraria normas sociais) e f) interesse social (os interesses tutelados pelo direito penal são comuns a toda a sociedade).<sup>335</sup>

A partir de tal olhar, a criminologia foi tida como auxiliar do direito penal, a sustentar e legitimar a ideologia da defesa social. Zaffaroni entende esse movimento como uma retomada do discurso legitimador dos demonólogos deterministas da Inquisição, que participava de um sistema composto pela inter-relação de todo o conhecimento sobre o crime naquele contexto: propunha-se uma

etiologia do mal (Satanás e humanos inferiores), direito penal (manifestações), direito processual penal (curso a ser seguido), signos externos (criminalística) e maneira de combatê-lo (fogo purificador da fogueira, para evitar a contaminação).<sup>336</sup>

Na segunda metade do século XIX, o discurso integrado reaparece para forjar um paradigma racista. Um discurso médico-policial estabelece o positivismo criminológico, fazendo o resgate da “etiologia (inferioridade biológica), do direito penal (manifestações perigosas dessa inferioridade), do direito processual penal (identificação policial dos inferiores) e da criminalística (signos de periculosidade)”.<sup>337</sup>

Daqui forja-se o papel periférico da criminologia enquanto ciência. Em termos da ausência pedagógica fruto dessa condição, lembremos, primeiramente, que a disciplina não é inserida como elemento curricular mínimo da graduação em Direito, como vimos anteriormente. Isso significa que desde a regulamentação do curso, é demarcada a ausência da Criminologia, ficando a cargo de cada IES opinar pela relevância de sua oferta.

Nesse sentido, observamos o lugar reservado para a Criminologia nos cursos das cidades com maior número de registros em cada Região Geográfica Intermediária do Estado. Curitiba, Guarapuava, Foz do Iguaçu, Maringá, Londrina e

---

<sup>335</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito. 6 ed. ..., p. 41-43.

<sup>336</sup> ZAFFARONI, Eugenio Raúl; SANTOS, Ílison Dias do. **A nova crítica criminológica**: criminologia em tempos de totalitarismo financeiro. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020, p. 22.

<sup>337</sup> ZAFFARONI, Eugenio Raúl; SANTOS, Ílison Dias do. **A nova crítica criminológica**: criminologia ..., p. 25.

Ponta Grossa concentram 62 registros de cursos (59% do total), distribuídos em 54 instituições (5 públicas e 49 privadas).

Em tais cidades (que, lembremos, são pólos de sua região), a criminologia é ofertada por 26 IES para um total de 29 cursos. Desta forma, notamos que a presença da disciplina é inferior à metade dos cursos, indicando que, de fato, ela ocupa um lugar de ausência na maioria das instituições analisadas.

FIGURA 11 - Situação da disciplina de criminologia nos cursos das 5 cidades com mais registros

Região Geográfica Intermediária	Cidade com maior número de registros	Número de Instituições e natureza	Situação da disciplina de Criminologia
R. G. I. CURITIBA	Curitiba (28 registros)	24 IES: 1 pública, 23 privadas	4 IES (5 registros): obrigatória 4 IES (5 registros): optativa 13 IES (15 registros): não ofertam <sup>338</sup> 1 IES (2 registros): não oferta como obrigatória, sem informações sobre optativas <sup>339</sup> 1 IES (1 registro): sem informações
R. G. I. GUARAPUAVA	Guarapuava (3 registros)	3 IES: 3 privadas	2 IES (2 registros): obrigatória 1 IES (1 registro): sem informação
R. G. I. CASCAVEL	Foz do Iguaçu (7 registros)	5 IES: 1 pública, 4 privadas	3 IES (4 registros): obrigatória 2 IES (2 registros): não ofertam 1 IES (1 registro): não oferta como obrigatória, sem informações sobre optativas
R. G. I. MARINGÁ	Maringá (10 registros)	9 IES: 1 pública, 8 privadas	3 IES (3 registros): obrigatória 1 IES (1 registros):

<sup>338</sup> Destas, duas instituições incluem criminologia junto ao nome da primeira aparição da disciplina obrigatória de direito penal. Todavia, em ambos os casos são listadas apenas obras voltadas ao Direito Penal, a maioria de cunho dogmático, nas referências bibliográficas, não havendo trabalhos criminológicos indicados para leitura obrigatória ou complementar dos estudantes. Por essa razão, estas instituições (FACEAR e UniCesumar) foram classificadas como não disponibilizadoras da disciplina.

<sup>339</sup> Nesse caso, buscamos inúmeras vezes e por variados caminhos contato com a instituição (Grupo Estácio). Em contato com a secretaria de curso, afirmou-se que não seriam prestadas informações adicionais sobre a matriz curricular por não haver certeza se a instituição participaria deste tipo de estudo.

			optativa 5 IES (6 registros): não ofertam
R. G. I. LONDRINA	Londrina (8 registros)	8 IES: 1 pública, 7 privadas	4 IES (4 registros): obrigatória 2 IES (2 registros): não ofertam 1 IES (1 registro): não oferta como obrigatória, sem informações sobre optativas 1 IES (1 registro): sem informações
R. G. I. PONTA GROSSA	Ponta Grossa (6 registros)	5 IES: 1 pública, 4 privadas	2 IES (2 registros): optativa 1 IES (1 registro): obrigatória 1 IES (2 registros): não oferta 1 IES (1 registro): sem informações

FONTE: A autora (2021).

Ainda, algumas situações são dignas de nota. Das cinco IES públicas presentes na análise acima, apenas uma (Universidade Estadual de Londrina) não apresenta criminologia como obrigatória ou optativa. Na mesma cidade de Londrina, é interessante que a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (que na unidade de Curitiba não oferta criminologia) estabelece como obrigatória uma disciplina nomeada como “Criminologia Crítica”. No campo analisado, esse é o único caso em que a criminologia crítica aparece explicitamente desde o nome enquanto disciplina de curso obrigatório.

A situação de baixa presença não ocorre apenas no campo geográfico estudo. Em pesquisa anterior, já indicada, fizemos a análise da presença da Criminologia enquanto disciplina obrigatória nas capitais dos estados. A escolha pela observação apenas da oferta enquanto obrigatória deu-se em razão também de baixo retorno, mas também porque para “verificar o estatuto ausente-periférico da disciplina em comparação com as demais do eixo criminal, sendo estas sempre obrigatórias na matriz curricular, torna-se mais preciso observar como a criminologia aparece nesse formato”.<sup>340</sup>

<sup>340</sup> FERREIRA, Gabriela Silva. **Onde está a criminologia em um direito que se ensina errado?** [...], p. 16.

FIGURA 12 - Presença da Criminologia como disciplina obrigatória nas IES do DF e capitais

IES PRIVADAS			
Total: 416	Possuem criminologia como disciplina obrigatória: 46 (11%)	Não possuem criminologia como disciplina obrigatória: 278 (66,8%)	Informações ausentes: 92 (22,1%)
IES PÚBLICAS			
Total: 38	Possuem criminologia como disciplina obrigatória: 12 (31,5%)	Não possuem criminologia como disciplina obrigatória: 24 (63,1%)	Informações ausentes: 2 (5,2%)
IES PRIVADAS + IES PÚBLICAS			
Total: 454	Possuem criminologia como disciplina obrigatória: 58 (12,7%)	Não possuem criminologia como disciplina obrigatória: 302 (66,5%)	Informações ausentes: 94 (20,7%)

FONTE: FERREIRA (2020).

No mesmo sentido encontra-se o estudo de Mariana Garcia quanto à criminologia às universidades públicas das capitais:

Comparada ao ensino do direito penal, que deve ser incluído de forma obrigatória no eixo de formação profissional dos bacharéis, a criminologia possui um espaço bem mais exíguo. Isso porque, notamos uma quantidade significativa de disciplinas destinadas ao ensino do direito penal, sendo que em grande parte das instituições este ocupa o dobro ou mais da quantidade de horas dedicadas ao ensino da criminologia. Na maioria das instituições o direito penal é ensinado em 4 (quatro) períodos (“Direito Penal I, II, III e IV”).

<sup>341</sup>

Passemos, então, para a observação dos cursos de Direito oferecidos na capital do Estado, Curitiba. Nessa cidade, contamos com apenas uma instituição pública (Universidade Federal do Paraná), enquanto as outras 22 são instituições privadas. A diferença no número de novos ingressantes possíveis por ano entre as duas espécies de instituição é enorme: são autorizadas pelo MEC 6.718 vagas anuais, das quais apenas 2,9% são referentes à UFPR.

<sup>341</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no [...]**, p. 95.

FIGURA 13 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADAS EM CURITIBA

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>VAGAS ANUAIS OFERTADAS</b>	<b>NATUREZA PÚBLICA OU PRIVADA</b>
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL (UNIBRASIL)</b>	540	Privada
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE (UNIANDRADE)</b>	100 ativas e 150 não iniciadas, totalizando 250	Privada
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA (UNICURITIBA)</b>	720 ativas e 150 não iniciadas, totalizando 870	Privada
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ENSINO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (UNIENSINO)</b>	70	Privada
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL (UNINTER)</b>	364	Privada
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO OPET (UNIOPET)</b>	250	Privada
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO SANTA CRUZ DE CURITIBA (UNISANTACRUZ)</b>	200	Privada
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO</b>	250	Privada
<b>FACULDADE CESUMAR (CESUMAR)</b>	240	Privada
<b>FACULDADE CURITIBANA (FAC)</b>	100	Privada
<b>FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ (FESPPR)</b>	200	Privada
<b>FACULDADE DE TECNOLOGIA DE CURITIBA (FATECPR)</b>	80	Privada
<b>FACULDADE EDUCACIONAL ARAUCÁRIA (FACEAR)</b>	30	Privada
<b>FACULDADE ESTÁCIO DE CURITIBA (ESTÁCIO CURITIBA)</b>	560	Privada
<b>FACULDADE INSPIRAR</b>	100	Privada
<b>FACULDADE PAN-AMERICANA DE ADMINISTRAÇÃO E DIREITO (FAPAD)</b>	180 não iniciadas	Privada
<b>FACULDADE PARANAENSE (FAPAR)</b>	80	Privada
<b>FACULDADE UNIVERITAS UNIVERSUS VERITAS DE CURITIBA (VERITAS CURITIBA)</b>	180 não iniciadas	Privada

<b>FAE CENTRO UNIVERSITÁRIO</b>	144	Privada
<b>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR)</b>	600	Privada
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)</b>	200	Pública
<b>UNIVERSIDADE POSITIVO (UP)</b>	750	Privada
<b>UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)</b>	480	Privada
Total: 23 instituições e 28 registros no e-Mec <sup>342</sup>	Total: 6.718, sendo 2,9% relativas a IES públicas e 97,1% a IES privadas	Total: 1 instituição pública e 22 instituições privadas

FONTE: A autora, com dados extraídos do Ministério da Educação (2021)

É nesse campo que observamos a posição ocupada pela criminologia, buscando compreender se há, de fato, um estatuto-ausente periférico da disciplina, especialmente da criminologia crítica. O panorama que obtivemos consta da tabela abaixo.

FIGURA 14 - PRESENÇA DA CRIMINOLOGIA NAS IES DE CURITIBA

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>CRIMINOLOGIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA</b>	<b>CRIMINOLOGIA COMO DISCIPLINA OPTATIVA</b>
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL (UNIBRASIL)</b>	Sim (3º período)	Sem informação
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE (UNIANDRADE)</b>	Não	Não <sup>343</sup>
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA (UNICURITIBA)</b>	Não	Não
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ENSINO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (UNIENSINO)</b>	Não	Não

<sup>342</sup> O valor de registros é maior que o de instituições porque cinco IES possuem dois cadastros de cursos no e-Mec, sendo as entradas com os mesmos nomes ou com pequenas variações decorrentes de diferenciação de instituições mantidas por uma mesma mantenedora. São tais IES: Centro Universitário Campos de Andrade, Centro Universitário Curitiba, Faculdade Cesumar, Faculdade Estácio de Curitiba, Universidade Positivo.

<sup>343</sup> Em contato com a instituição foi informada que há a disciplina de criminologia ofertada como optativa, com duração de 66h, a ser cursada no 9º ou 10º período. Todavia, em nossa última conferência ao site da instituição, constam como optativas apenas as disciplinas de Libras e de Conciliação, mediação e arbitragem.



<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL (UNINTER)</b>	Não	Sim (40h)
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO OPET (UNIOPET)</b>	Não	Sim (36h - 10º semestre)
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO SANTA CRUZ DE CURITIBA (UNISANTACRUZ)</b>	Não	Não
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO</b>	Não	Não
<b>FACULDADE CESUMAR (CESUMAR)</b>	Não	Não
<b>FACULDADE CURITIBANA (FAC)</b>	Não	Não
<b>FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ (FESPPR)</b>	Não	Sim (40h - 1º, 3º, 5º, 7º ou 9º período)
<b>FACULDADE DE TECNOLOGIA DE CURITIBA (FATECPR)</b>	Não	Não
<b>FACULDADE EDUCACIONAL ARAUCÁRIA (FACEAR)</b>	Não	Não
<b>FACULDADE ESTÁCIO DE CURITIBA (ESTÁCIO CURITIBA)</b>	Não	Sem informação
<b>FACULDADE INSPIRAR</b>	Não	Não
<b>FACULDADE PAN-AMERICANA DE ADMINISTRAÇÃO E DIREITO (FAPAD)</b>	Sim (60h - 6º semestre)	Não
<b>FACULDADE PARANAENSE (FAPAR)</b>	Não	Não
<b>FACULDADE UNIVERITAS UNIVERSUS VERITAS DE CURITIBA (VERITAS CURITIBA)</b>	Sem informação	Sem informação
<b>FAE CENTRO UNIVERSITÁRIO</b>	Não	Não
<b>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR)</b>	Não	Não
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)</b>	Sim (2º ano - 90h)	Sim (a partir do 3º ano)

<b>UNIVERSIDADE POSITIVO (UP)</b>	Sim (40h - 2º semestre)	Sim (40h - dois últimos anos)
<b>UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)</b>	Não	Não

FONTE: A autora (2021).

Com os dados extraídos, confirmamos que, no cenário curitibano, a Criminologia padece do estatuto ausente-periférico de que fala Vera de Andrade. Das 23 IES, apenas 4 contam com a disciplina como obrigatória, o que representa que apenas nessas instituições os estudantes certamente entrarão em contato com estudos criminológicos. Levando em conta a oferta de disciplinas optativas, subimos para 7 instituições ofertando a disciplina, o que representa 30% das instituições.

Em termos de alcance da disciplina quanto ao número de estudantes, não conseguimos informações sobre a quantidade de egressos de todas as IES. Entretanto, podemos dimensionar essa abrangência a partir do número de vagas ofertadas anualmente (que, lembremos, não corresponde ao número de matriculados ou de egressos, havendo um grande decréscimo entre ingressantes e concluintes, mas confere a compreensão de quantos estudantes a IES teria em sua lotação máxima). Nesse sentido, as instituições que ofertam criminologia como disciplina obrigatória ou optativa respondem por 2.484 vagas anuais (36,9% do total), contra 4.234 vagas de IES onde não há contato dos estudantes com a disciplina (ou de que não temos informações sobre o assunto).

Ademais, a partir da coleta de tais dados, parece se confirmar a hipótese de Mariana Garcia de que a presença e a oferta ou não da disciplina de Criminologia está atrelada ao interesse/disponibilidade de docentes que compõem os quadros da Instituição. A autora, em tal trabalho, se refere à efetivação da disciplina quando esta aparece enquanto optativa, mas acreditamos que essa afirmativa pode ser ampliada: em sendo a criminologia não integrante do currículo mínimo, sua inserção curricular depende do interesse das coordenações. O exemplo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná é iluminador nesse sentido: em que pese se tratar da mesma instituição, a unidade de Curitiba não conta com Criminologia como obrigatória ou optativa, enquanto o polo de Maringá oferta “Crime e Sociedade” como disciplina

integrante necessária do 2º período do curso e o polo de Londrina possui especificamente “Criminologia Crítica” enquanto matéria obrigatória do 4º período da graduação. Lembrando que, como visualizado no capítulo 2, o polo de Maringá conta também com uma graduação própria para a Criminologia.

Ainda nesse sentido da dependência da efetivação da disciplina conforme interesse/disponibilidade dos professores, temos o caso da Faculdade Inspirar. A instituição apresenta Criminologia enquanto disciplina optativa em seu site, todavia, quando em contato para solicitar o respectivo plano de ensino, a faculdade informou que, na realidade, não há disponibilidade da disciplina. Também o Centro Universitário Curitiba (UniCuritiba) sofre de tal situação: a disciplina foi ofertada de 2018 a 2020, mas com a saída do professor que a lecionava para a coordenação do curso de graduação específico de Criminologia da instituição, a situação da disciplina no curso de Direito ficou indefinida.

Também notamos na organização curricular de algumas IES a permanência da compreensão, consciente ou não, da Criminologia enquanto auxiliar de uma dogmática penal. A Faculdade Cesumar inclui nominalmente a Criminologia em sua introdução ao Direito Penal (“Direito Penal: Teoria Geral da Pena e Criminologia”); o Centro Universitário OPET aborda unificadamente Medicina Legal e Criminologia e a Faculdade Educacional Araucária, que ofertava uma disciplina autônoma, agora anexou a criminologia à primeira aparição da disciplina obrigatória de direito penal. Notamos ser essa uma constante: na observação dos planos de ensino da primeira disciplina de Direito Penal ofertada, em muitas ocasiões a criminologia é indicada em um tópico da ementa.

Todavia, a inserção da nomenclatura “criminologia” não necessariamente indica a real abordagem da matéria. Observando os planos de ensino das disciplinas acima indicadas da Faculdade Educacional Araucária e da Faculdade Cesumar, cujo nome é incluído nominalmente junto da disciplina de direito penal, percebemos não haver uma indicação bibliográfica sequer sobre o assunto, indicando que a abordagem é feita a partir do lugar de análise de manuais de direito penal.

Nesse âmbito, em comparação com o direito penal, a disciplina de criminologia ocupa um espaço realmente minoritário. Como vimos, a formação em direito penal é integrante obrigatório dos cursos jurídicos, ao contrário da disciplina

de criminologia. Nas instituições que optam por ofertar a matéria, o contraste com direito penal é intenso: enquanto criminologia recebe, em regra, um semestre de cerca de 40 horas (à exceção da UFPR, que dispõe de 90h, e da FAPAD, com 60h), direito penal é abordado em vários semestres (de 4 a 6) e com carga horária maior por período (a partir de 66h, com predominância do formato de 80h). Constatamos, então, que em relação à criminologia, o lugar ocupado pelo direito penal é “central e espaçoso”.<sup>344</sup>

Aliás, como também enxergou Mariana Garcia, “o ensino dedicado à lei positivada é o que mais ocupa tempo nas grades curriculares”.<sup>345</sup> Uma breve análise das matrizes curriculares das instituições analisadas (de Curitiba e das cidades com mais registros em suas regiões) foi suficiente para confirmar o pensamento de Lyra Filho e de Warat quanto à predominância e centralidade da legislação enquanto objeto de estudo na formação jurídica. A presença de uma lógica de que o saber jurídico é completo em si mesmo transparece também na nomenclatura das disciplinas. Em que pese as IES não fiquem obrigadas à literalidade das resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), via de regra, a estruturação do currículo parece por elas pautada. Notamos, nesse sentido, que, as disciplinas que compõem o eixo de formação geral, que pretendem estabelecer o “diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação”, geralmente recebem o acréscimo “Jurídica” ou “do Direito”, como um aval daquele que, numa visão eminentemente positivista, seria o legítimo saber do direito (a lei positivada). Assim, expostos à “Antropologia Jurídica”, “Filosofia do Direito”, “Psicologia Jurídica” ou “Sociologia do Direito”, os estudantes são privados de uma *mirada de longo alcance* para além da *torre de marfim* onde são convencidos de que uma *técnica* jurídica é ciência. Permanecendo com os olhos nos manuais e Vade Mecuns, os futuros juristas são “privados de conhecer história, filosofia ou sociologia. Conhecem, no máximo, a história do direito, a filosofia do direito e a sociologia do direito”.<sup>346</sup>

---

<sup>344</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia**: O controle penal para além da (des)ilusão. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2012, p. 342.

<sup>345</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no [...]**, p. 95.

<sup>346</sup> BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira [...]**, p. 16.

Também observamos que a regra geral é que as instituições disponibilizem as disciplinas optativas em meados e final do curso. Por essa razão, nas IES onde integra tal rol, e também na FAPAD onde é obrigatória, a Criminologia é cursada depois do início do contato dos estudantes com o direito penal. Para uma abordagem criminológica crítica, consideramos esse posicionamento temporal pouco vantajoso. Uma teoria crítica, assim o sendo, tem por tarefa “fazer aparecer o invisível”. No caso da criminologia crítica isso engloba também a denúncia de que a atuação da justiça criminal está inserida em uma “sociedade de classes historicamente determinada”<sup>347</sup> e de que a definição legal de crime “está ligada à ideologia de neutralidade do Direito [...] e atua como instrumento de controle das vítimas da exploração e da opressão social”.<sup>348</sup> Desta forma, mais interessante que a disciplina de Criminologia esteja presente antes ou juntamente do começo dos estudos em direito penal,<sup>349</sup> para que, em sendo adotado viés crítico (o que não costuma ser a regra, como indicam pesquisas sobre o tema), os estudantes possam já ingressar em tal disciplina com o cuidado de desconfiarem do discurso da ideologia de neutralidade do Direito, que é “apresentado como instrumento de justiça social e de proteção de interesses gerais”.<sup>350</sup>

Para entendermos se a criminologia ensinada é tratada sob uma perspectiva crítica, é importante que saibamos quais os objetivos traçados e quais os materiais utilizados pelos professores. Desse modo, optamos por observar os planos de ensino disponibilizados pelas instituições, considerando que tal documento serve de espelho indicativo da proposta de trabalho para a disciplina. Ainda, como aprendizado para futuras pesquisas sobre o tema deste estudo, compreendemos

---

<sup>347</sup> BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro** [...], p. 32.

<sup>348</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **A Criminologia Radical** [...], p. 35.

<sup>349</sup> Nesse sentido, advertem Camila Prando e Rogerio Santos que o deslocamento da Criminologia para os anos iniciais do curso jurídico a coloca em posição usual para as matérias propedêuticas: produto de perfumaria. Concordamos que esse efeito é sentido pelas disciplinas que não se encaixem no objetivo dogmático da graduação e também reconhecemos que, via de regra, tais matérias concentram-se no começo da faculdade. Todavia, não nos parece que tal situação enseje o deslocamento de propedêuticas para anos posteriores, considerando que seguirão padecendo desse mesmo impacto de secundarização perante um viés dogmático de formação. Cf. PRANDO, Camila Cardoso de Mello; SANTOS, Rogério Dutra dos. Por que estudar criminologia hoje? Apontamentos sobre um discurso contra-hegemônico à dogmática penal tradicional. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; FRAGALE FILHO, Roberto (Orgs.). **O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. Campinas: Millennium Editora, 2006.

<sup>350</sup> SANTOS, Juarez Cirino dos. **A Criminologia Radical** [...], p. 35.

que um passo metodológico interessante seria a entrevista aos docentes, o que enriqueceria a perspectiva sobre como efetivamente a disciplina é conduzida. No momento, porém, nos limitaremos aos planos de ensino, observando os fornecidos pelas seguintes instituições:<sup>351</sup>

FIGURA 15 - PLANOS DE ENSINO ANALISADOS

INSTITUIÇÃO	NOME DA DISCIPLINA
Faculdade Pan-Americana de Administração e Direito	Criminologia (obrigatória)
Faculdade de Educação Superior do Paraná	Criminologia (optativa)
Faculdade de Educação Superior do Paraná	Criminologia Crítica (optativa)
Universidade Federal do Paraná (professor 1)	Criminologia (obrigatória)
Universidade Federal do Paraná (professor 2)	Criminologia (obrigatória)
Centro Universitário Opet (Uniopet)	Criminologia e Medicina Legal (optativa)
Universidade Positivo (UP)	Sociologia do Direito e Criminologia (obrigatória) <sup>352</sup>
Universidade Positivo (UP)	Criminologias Contemporâneas (optativa)

FONTE: A autora (2021).

Na análise dos materiais empregados para o ensino da criminologia, notamos que muitos autores são indicados, especialmente na bibliografia complementar, mas apenas alguns são recorrentemente recomendados. Para dimensionar esse ponto, listamos os autores apresentados nas bibliografias e o número de menções que recebem.

<sup>351</sup> As instituições que ofertam a disciplina e de que não conseguimos obter os planos de ensino decorrem da dificuldade de contato relatada no início do capítulo.

<sup>352</sup> Em contato com o professor da disciplina, este informou que o curso de graduação em direito da instituição vem passando por uma reformulação. No formato anterior, a disciplina anual de Sociologia do Direito e Criminologia era obrigatória, cursada no segundo ano, e contava com um primeiro semestre de sociologia e um segundo de criminologia. Já a disciplina de Criminologias Contemporâneas era optativa, semestral, oferecida nos dois últimos anos. A reformulação da estrutura curricular para o formato semestral implicará na separação das disciplinas de Sociologia e Criminologia, sendo que esta última será oferecida no segundo semestre do curso. Quanto ao respectivo plano de ensino, este encontra-se em discussão, razão pela qual analisaremos o do modelo antigo, tendo em vista que, mantido o mesmo professor, a disciplina terá teor similar ao que tinha anteriormente.

FIGURA 16 - Lista de autoras/es citados e número de aparições em indicações bibliográficas

Autor/Autora	Número de indicações
Eugenio Raúl Zaffaroni Salo de Carvalho	9
Alessandro Baratta Vera Regina Pereira de Andrade	6
Loïc Wacquant Michel Foucault	5
Juarez Cirino dos Santos Vera Malaguti Batista	4
Antonio Carlos Wolkmer Dario Melossi Jock Young Katie Silene Cáceres Arguello Nilo Batista Sebastian Scheerer Soraia da Rosa Mendes	3
Antonio García-Pablos de Molina Boaventura de Sousa Santos David Garland Evandro Piza Duarte Gabriel Ignacio Anitua Georg Rusche João Farias Júnior Jorge Figueiredo Dias Lola Anyiar de Castro Luiz Flávio Gomes Maurício Stegemann Dieter Otto Kirchheimer Ricardo Genelhú Rosa del Olmo	2
Alejandro Alagia Alexandre Bizzotto Álvaro Mayrink da Costa Alvino Augusto de Sá Ana Lucia Sabadell Ana Luisa Zago de Moraes Ana Luiza Pinheiro Flauzina Antonio Albuquerque Antonio Luiz Paixão Câmara dos Deputados Carlos Nelson Coutinho Cesare Beccaria Christiano Gomes Conselho Nacional do Ministério Público Damásio de Jesus Daniel Achutti Edson Passetti Evguiéni B. Pachukanis	1

Felipe da Veiga Dias Flavio Bortolozzi Jr Francisco Bissoli Filho Giuseppe Staccone Guilherme de Souza Nucci Günther Jakobs Howard Becker Ian Taylor Janet Chan Jeff Ferrell João Marcello de Araújo Jr Juarez Tavares Keith Hayward Laercio Pellegrino Leandro Ayres França Manuel Cancio Melia Manuel da Costa Andrade Maria Lúcia Karam Marília de Nardin Budó Mariel Muraro Massimo Pavarini Nelson Saldanha Newton Fernandes Nils Christie Organização das Nações Unidas Orlando Zaccone Pat Carlen Paul Walton Paulo Freitas Peter-Alexis Albrecht Roberto Bergalli Roberto Lyra Sérgio Salomão Shecaira	
--	--

FONTE: A autora (2021).

São indicadas, no total, 80 autorias. Nos chama atenção a baixíssima indicação de criminólogas. Em que pese Vera Regina Pereira de Andrade e Vera Malaguti Batista estarem no rol de autores mais citados, as mulheres não têm a mesma visibilidade que os homens: são apenas treze as autoras indicadas, contra 64 autores e 3 instituições. Essa invisibilização é a revelação da desvalorização das experiências das mulheres na investigação científica, como estuda Sandra Harding, por exemplo.<sup>353</sup>

A falta de indicação de autoras mulheres é uma perda significativa das possibilidades de leitura e reformulação de novas percepções críticas. Isso porque “os grupos minoritários têm uma postura epistemológica privilegiada na medida em

<sup>353</sup> HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo**. Madrid: Moratas, 1996.



que, conhecendo o discurso dominante, formula novos discursos potencialmente críticos decorrentes de sua posição na ordem social”.<sup>354</sup>

Ou seja, não tendo as mulheres participado da conformação da ordem social vigente, podem trazer uma visão externa a ela, confrontando com sua experiência o conhecimento hegemônico. Além disso, as mulheres também têm mais interesse na apresentação de suas críticas à ordem posta porque, ao distanciar-se dela e desmascarar o androcentrismo da ciência, ganham espaço para expressar suas percepções e vivências.

Ainda, como aponta Soraia da Rosa Mendes, de uma epistemologia feminista se sustenta a necessidade da união entre os campos emocional e intelectual, o que acreditamos ser essencial no desenvolvimento de uma pedagogia crítica. Nesse sentido, a forma relacional e concreta das mulheres lhes permite a captação de aspectos diferentes da vida social que são “inacessíveis em investigações baseadas nas atividades características dos homens”<sup>355</sup> porque a posição hegemônica que estes ocupam na ordem social lhes possibilita certa visão de mundo que representa seus valores e interesse, levando à construção de um “conocimiento parcial y perverso”.<sup>356</sup>

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a prevalência de autoras e autores críticos como os mais indicados. No topo da lista estão Eugenio Raúl Zaffaroni e Salo de Carvalho, com 9 indicações, seguidos de Alessandro Baratta e Vera Regina Pereira de Andrade (6 indicações), bem como de Loïc Wacquant e Michel Foucault (5 indicações). Em que pese alguns planos tragam mais de uma menção do mesmo autor, o número de indicações não resta distorcido, já que todos os programas analisados citam ao menos um destes seis autores, exceto o de Criminologia da FESP.

Há, porém, menções a autores de correntes tradicionais. Por exemplo, Luiz Flávio Gomes e Antonio-Garcia Pablo de Molinas aparecem em dois programas (FESP - “Criminologia” e UP - “Sociologia do Direito e Criminologia”) com o livro “Criminologia: Uma Introdução a seus Fundamentos Teóricos”. Tal obra pertence à

---

<sup>354</sup> MENDES, Soraia da Rosa. **Criminologia feminista: novos paradigmas**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2017, p. 81.

<sup>355</sup> MENDES, Soraia da Rosa. **Criminologia feminista** [...], p. 81.

<sup>356</sup> HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo**. [...], p. 24.

“Coleção Ciências Criminais”, editada e publicada pela editora Revista dos Tribunais. Em que pese catalogada como uma obra conjunta dos dois autores mencionados, é em realidade uma tradução de “Criminología. Una Introducción a sus fundamentos teóricos para Juristas”, publicado por Antonio García-Pablos de Molina pela editora Tirant lo Blanch em Valência. Luiz Flavio Gomes é o tradutor, que na apresentação à 1ª edição deixa evidente os objetivos da obra do “autor certo para brindar o mundo científico-criminal com a mais moderna e mais atualizada obra de Criminologia”. Na abertura da obra, há também indicação de que o livro “foi pensado especialmente para a ‘formação do estudante de Direito e do Jurista, em geral’”.

Gomes destaca que a “tradução foi idealizada não só para permitir ao leitor brasileiro um seguro e fácil acesso a tão importante quanto muito ainda esquecida ciência da Criminologia, senão também como o fim de incrementar o ‘canal de comunicação cultural’ entre Brasil e Espanha”. Houve, na edição brasileira, a inclusão pelo autor de um capítulo não presente na edição original espanhola, com o intuito de oferecer “uma informação elementar sobre a prevenção do delito e os problemas que este suscita”. O autor espanhol, sem oferecer maiores explicações sobre a adição do tema, apenas afirma que está “enriquecendo a análise científica do delito, tradicionalmente voltada ao estudo de sua etiologia, gênese e dinâmica, com uma perspectiva de transcendental importância: a preventiva”. A obra conta também com uma segunda parte, de autoria de Luiz Flávio Gomes, intitulada “Introdução às Bases Criminológicas da Lei 9.099/95 – Lei dos Juizados Especiais Criminais”.

Trata-se de um manual jurídico típico, o que é assumido pelo próprio tradutor quando comenta as “poucas e sucintas” notas incluída na primeira parte da obra, cujo “intuito único” foi compatibilizá-la com a “realidade e tradição jurídica brasileiras”. Em outras palavras, o objeto foi manter a coerência com “a natureza genérica da obra traduzida, típica de um ‘Manual’, somente os livros publicados por autores da língua portuguesa foram citados para consulta”.

A parte introdutória já nos confere indícios quanto à compreensão dos autores acerca da ciência criminológica. De início já se apresenta a crença em seu caráter auxiliar, por exemplo, visto que “pretende completar e enriquecer a análise técnico-jurídica, normativa, do delito – necessária, porém insuficiente – com um

enfoque científico-empírico e interdisciplinar” trazendo ao “tratamento e diagnóstico do problema criminal a rica experiência acumulada nos mais diversos âmbito do saber por biólogos, psicólogos, psiquiatras, psicanalistas, sociólogos etc”.

Em uma “definição provisória” do conceito de criminologia, os autores consideram-na como uma “ciência empírica e interdisciplinar, que se ocupa do estudo do crime, da pessoa do infrator, da vítima e do controle social do comportamento delitivo”.<sup>357</sup> A criminologia seria responsável também por “subministrar uma informação válida, contrastada, sobre a gênese, dinâmica e variáveis principais do crime”, bem como “sobre os programas de prevenção eficaz do mesmo e técnicas de intervenção positiva no *homem delinquente (...)*” [grifo nosso].<sup>358</sup>

Os autores ignoram completamente o acúmulo teórico da criminologia crítica, não fazendo qualquer menção à alteração paradigmática promovida pelo deslocamento do objeto investigativo. Ao tratar da “mudança de paradigma” da criminologia, eles insistem na ocorrência de sua “ampliação”, para o que lançam mão de conceitos desenvolvidos por diferentes teorias criminológicas distintas de distintos momentos históricos, sem, contudo, explicar essas diferenciações. Ou seja, o saber criminológico é abordado atemporalmente, causando confusão com um “amontoado de informações desconexas”<sup>359</sup>, ainda mais por indicarem os autores que não estariam nos marcos de uma criminologia tradicional ao concluírem que “assistimos, pois, a um processo de revisão do saber criminológico que desmistifica e relativiza velhos conceitos e, ao mesmo tempo, amplia e enriquece nossos conhecimentos sobre o problema criminal”.<sup>360</sup>

Há outra obra, que foi indicada como bibliografia obrigatória em um plano de ensino (FAPAD), que também reproduz, talvez ainda mais intensamente que a anterior, uma noção tradicional de criminologia, tida como mera auxiliar do Direito. Não apenas se trata de um livro voltado para o Direito Penal, mas de uma espécie de escrito que emana com mais força aquela mencionada redução do objeto de

---

<sup>357</sup> MOLINA, Antonio García-Pablos de; GOMES, Luiz Flávio. **Criminologia**. 8 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012, p. 30.

<sup>358</sup> MOLINA, Antonio García-Pablos de; GOMES, Luiz Flávio. **Criminologia**. [...], p. 30.

<sup>359</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no [...]**, p. 151.

<sup>360</sup> MOLINA, Antonio García-Pablos de; GOMES, Luiz Flávio. **Criminologia**. [...], p. 64.

estudo à lei: falamos de um “Código Penal Comentado”, no caso em tela o de autoria de Guilherme Souza Nucci.

O livro é editado pela Grupo Gen (que também oferece outras versões de código penal comentado) e encontra-se em sua 21ª edição no ano de 2021. Para este estudo tivemos acesso à 17ª edição, para a qual já na apresentação reproduz o autor um descolamento entre normativa e sua operacionalização. Nucci ressalta a necessidade de se “trabalhar o direito penal realista, que sabe lidar com a crise e com a *tranquilidade* (!) social”<sup>361</sup> [grifo nosso], sendo que o vivenciamos hoje não seria fruto da própria dinâmica de uma sociedade cindida em classes opostas e sim “fases delicadas”, como se os conflitos fossem mera perturbação transitória de uma sociedade ordenada. Fica nítida ingerência da ideologia da defesa social no posicionamento do autor, especialmente no que diz respeito ao princípio do bem e do mal (porque compreende o delito como perturbar de um sistema social tranquilo). Resta ignorado o acúmulo teórico promovido pelas correntes conflituais da criminalidade, cujo horizonte macrosociológico consiste na sociologia do conflito, que, em que pese passíveis de apontamentos acerca de um simplismo na análise do papel do Direito e do Estado, têm o êxito de reconhecer que sociedades permanecem unidas não por consenso, mas pelo domínio de alguns sobre outros.<sup>362</sup>

Além disso, o autor se utiliza de conceitos críticos de forma deslocada, inserindo-os em meio a percepções positivistas sem diferenciá-lo, sem explicá-lo ou mencionar sua origem, provocando confusão ao estudante que faça sua leitura. Citamos como exemplo a frase “estamos vivendo uma era particularmente desgastante, período no qual eclodem crimes graves, a maioria de *colarinho branco*”. Nucci não informa o que entende ao utilizar a expressão crime de colarinho branco e não faz qualquer indicação de ser esse um termo fruto das análises de Edwin Sutherland que, em seu ensaio de 1940, observa a cifra oculta da criminalidade praticada a indivíduos integrantes de grupos economicamente avantajados e poderosos. Nessas investigações, Sutherland acrescentou uma ruptura ao paradigma criminológico tradicional ao criticar radicalmente as teorias do

---

<sup>361</sup> NUCCI, Guilherme de Souza. **Código Penal Comentado**. 17 ed. Rio de Janeiro, Forense, 2017, versão ebook, não p.

<sup>362</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito**. 6 ed. ..., p. 117-129.

comportamento criminoso orientadas com base em condições econômicas (pobreza), visto que “se baseiam sobre uma falsa amostra de criminalidade, a criminalidade oficial e tradicional, onde a criminalidade de colarinho branco é quase que inteiramente descuidada”.<sup>363</sup>

Ainda, na apresentação à 16ª edição, é reforçado o mito do direito penal enquanto limitador do poder punitivo, garantista da proteção dos bens jurídicos. Afirma Nucci que vivenciamos “o vilipêndio ao princípio da legalidade, o mais importante em matéria penal. O reino da lei é o único plausível para incriminar ou prender pessoas”. Fica evidente a crença na legitimação do poder punitivo pelo direito penal, transparecendo a compreensão de que exageros em sua aplicação é decorrente do “vilipêndio da legalidade” e não elemento próprio da estrutura seletiva e violenta do sistema penal.

Em se tratando de paradigmas criminológicos, não surpreende que uma obra que se proponha a comentar a legislação tenha o total de um parágrafo para abordar o tema. De tão curto o espaço dedicado à criminologia, transcrevemo-no para explicitar o amontoado de ideias não aprofundadas:

é a ciência que se volta ao estudo do crime, como fenômeno social, bem como do criminoso, como agente do ato ilícito, em visão ampla e aberta, não se cingindo à análise da norma penal e seus efeitos, mas sobretudo às causas que levam à delinquência, possibilitando, pois, o aperfeiçoamento dogmático do sistema penal. A criminologia envolve a antropologia criminal (estudo da constituição física e psíquica do delinquente) – inaugurada por LOMBROSO com a obra *O homem delinquente* –, bem como a psicologia criminal (estudo do psiquismo do agente da infração penal) e a sociologia criminal (estudo das causas sociais da criminalidade). ROBERTO LYRA inclui, ainda, no seu contexto a política criminal, definindo-a como a “ciência que estuda: a) as causas e as concausas da criminalidade e da periculosidade preparatória da criminalidade; b) as manifestações e os efeitos da criminalidade e da periculosidade preparatória da criminalidade; c) a política a opor, assistencialmente, à etiologia da criminalidade e da periculosidade preparatória da criminalidade, suas manifestações e seus efeitos” (Criminologia, p. 39). E arremata, afirmando que, enquanto a criminologia “considera, verticalmente, a criminalidade (conceito criminológico)”, o direito penal “considera, horizontalmente, o crime (conceito jurídico)” (ob. cit., p. 51). Nas palavras de SÉRGIO SALOMÃO SHECAIRA, “criminologia é um nome genérico designado a um grupo de temas estreitamente ligados: o estudo e a explicação da infração legal; os meios formais e informais de que a sociedade se utiliza para lidar com o crime e com atos desviantes; a natureza das posturas com que as vítimas desses crimes serão atendidas pela sociedade; e, por derradeiro, o enfoque

---

<sup>363</sup> BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito. 6 ed. ..., p. 66 e 71.

sobre o autor desses fatos desviantes” (Criminologia, p. 31).<sup>364</sup>

São apresentadas as visões de três autores, sendo um deles a maior expressão do positivismo criminológico (Lombroso), e indicam-se como funções da criminologia aquelas ligadas à etiologia da criminalidade e ao foco sobre “o autor desses fatos desviantes”. Apesar de ser trazida a anotação de Shecaira acerca dos “meios formais e informais de que a sociedade se utiliza para lidar com o crime” e “a natureza das posturas com que as vítimas desses crimes serão atendidas pela sociedade”, certamente ligadas à base crítica, a informação é vista de passagem e colocada no mesmo bloco da perspectiva positivista, fazendo parecer que não existe uma ruptura provocada por todo o acúmulo desde as teorias rotulacionistas até as atuais vertentes da criminologia crítica, que é completamente ignorado.

Em que pese a aparição desse tipo de obra, nos surpreendeu o fato de que todos/as os/as autores/as com três menções ou mais sejam alinhados à criminologia crítica (ou à teoria crítica do direito, no caso de Antonio Carlos Wolkmer). Além desses que constam no topo da lista (lembramos: Eugenio Raúl Zaffaroni, Salo de Carvalho, Alessandro Baratta, Vera Regina Pereira de Andrade, Loïc Wacquant, Michel Foucault, Juarez Cirino dos Santos, Vera Malaguti Batista, Antonio Carlos Wolkmer, Dario Melossi, Jock Young, Katie Silene Cáceres Argüello, Nilo Batista, Sebastian Scheerer e Soraia da Rosa Mendes), entre os demais mencionados há uma prevalência do paradigma crítico sobre o tradicional. Como dissemos anteriormente, apenas um plano de ensino não conta com referência aos autores mais citados (FESP - disciplina de “Criminologia”), mas mesmo esse plano abarca a criminologia crítica com a indicação de Francisco Bissoli Filho, com a obra “Estigmas da criminalização: dos antecedentes à reincidência criminal”.

A sobreposição da criminologia crítica sobre a tradicional também é revelada pela análise dos objetivos constantes dos planos, que expomos no quadro abaixo:

FIGURA 19 - Objetivos constantes dos planos de ensino

INSTITUIÇÃO E DISCIPLINA	OBJETIVOS
FAPAD - Criminologia	Possibilitar a compreensão do fenômeno social

<sup>364</sup> NUCCI, Guilherme de Souza. **Código Penal Comentado**. 17 ed. Rio de Janeiro, Forense, 2017, versão ebook, não p.

	do crime, habilitando o acadêmico a aplicar as normas penais a partir de seu respectivo processo, fomentando uma reflexão crítica e propositiva acerca das normas materiais e adjetivas de âmbito criminal, especificamente com relação à parte geral.
FESP - Criminologia	Capacidade de crítica dos institutos clássicos de direito penal, correlacionando-os com dados da vida social.
FESP - Criminologia Crítica	A presente disciplina busca proporcionar ao aluno a compreensão do estudo da criminologia crítica dentro das Ciências Criminais e a sua necessária distinção para com a criminologia clássica, assim como em relação à dogmática jurídico-penal. Tem por escopo principal analisar o exercício do poder punitivo ao longo da história e as construções criminológicas que se edificaram a fim de justificá-lo ou combatê-lo. Neste sentido, posiciona-se a Criminologia Crítica como ramo da ciência criminológica que abandona os discursos declarados e oficiais do positivismo e passa a analisar o crime como fenômeno complexo, fruto de uma sociedade desigual, construído por um poder a fim de sustentar e garantir o sistema econômico vigente.
UFPR - Criminologia (professor@ 1) <sup>365</sup>	A disciplina de Criminologia destina-se à reflexão teórico-crítica sobre a questão criminal, a partir de uma abordagem metodológica antipositivista e interdisciplinar, cujo intercâmbio com os diversos saberes (Direito Penal, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Psicanálise, História, Economia Política, entre outras), possibilite capacitar os acadêmicos para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o fenômeno criminal, bem como formar juristas conscientes da necessidade de uma atuação profissional democrática e cidadã.
UFPR - Criminologia (professor@ 2)	Desenvolver a capacidade de compreensão crítica e da aplicabilidade concreta dos conceitos relacionados ao fenômeno do crime, capacitando o aluno à identificação dos problemas do campo e propositura de soluções criativas.
UNIOPET - Criminologia e Medicina Legal <sup>366</sup>	Possibilitar a compreensão das estruturas epistemológicas dos pensamentos criminológicos de forma conectada com o

<sup>365</sup> O carácter “@” está aqui inserido para retirar a marcação de gênero da palavra.

<sup>366</sup> O plano de ensino da UNIOPET não informa um objetivo geral, mas objetivos específicos para cada aula. Desta forma, no quadro agrupamos os propósitos das aulas que tratam de criminologia, excluindo-se os atinentes à segunda parte da disciplina, relativa à medicina legal.

	cenário político-criminal atual / Compreender as proposições criminológicas capitaneadas por Cesare Lombroso e a conexão com as vertentes contemporâneas da Biologia Criminal, da Genética e da Neurocriminologia / Compreender os pensamentos sociológicos da Criminologia, tendo por ponto de partida o estrutural-funcionalismo / Entender o modelo criminológico, baseado na observação empírica da estrutura urbana e desenvolver a capacidade de aplicar o modelo de pesquisa à realidade urbana contemporânea / Compreender a ruptura com o modelo etiológico e a estruturação de novo proposta, qual seja a de compreender os processos punitivos. Entender as bases do Labeling Approach / Conhecer as diferentes vertentes de Política Criminal / Conhecer as proposições criminológicas contemporâneas (criminologia cultural, criminologia feminista etc.)
UP - Sociologia do Direito e Criminologia	Criar condições para que o aluno examine as linhas gerais da Sociologia Jurídica, bem como suas contribuições para o estudo do Direito; proporcionar ao aluno a compreensão do Direito para além da mera norma, vinculando-o à realidade social por meio dos conceitos fundamentais da Sociologia Jurídica; possibilitar ao aluno a complementação da formação jurídica dogmático-penal com insights criminológicos e sociológicos com a possibilidade de pensar a questão criminal para além da norma, tendo em conta o contexto social atual.
UP - Criminologias contemporâneas	Permitir ao discente conhecer as principais vertentes das epistemologias criminológicas contemporâneas, para problematizar as diferentes perspectivas para lidar com os principais desafios criminais contemporâneos. Ainda, debater relevantes questões criminológicas postas no contexto do século XXI.

FONTE: A autora (2021).

Como podemos observar, todos os planos apresentam a necessidade de algum grau de reflexão crítica e/ou a análise da realidade social atinente à questão criminal. Apenas um dos planos realça diretamente uma lógica de auxiliaridade da criminologia. A FAPAD propõe com a disciplina habilitar “o acadêmico a *aplicar as normas penais* a partir de seu respectivo processo” [grifo nosso], mas nenhum plano se apresenta em busca da redução/enfrentamento à criminalidade, da identificação



das causas do crime ou análise do criminoso (em que pese indicativos de que essas vertentes sejam abordadas em uma retomada histórica dos discursos criminológicos, como no caso de Criminologia e Medicina Legal da UNIOPET) , que seriam objetivos próprios de linhas da criminologia tradicional (que entendemos como o conjunto de teorias conservadoras e liberais do crime).

Nos surpreendemos nesse ponto, pois acreditávamos que seria verdadeira a hipótese de que, em havendo lugar à criminologia, as criminologias de base crítica estariam ausentes ou reduzidas. Não acreditamos que essa hipótese seja falsa em um universo mais amplo, pois sua validade é atestada em pesquisas como algumas que nos serviram de base.<sup>367</sup>

A indicação, dentre os objetivos apresentados nos planos, da necessidade de conexão entre o estudo do crime e a realidade social representa um avanço perante uma postura criminológica de auxiliaridade a uma dogmática penal que rechaça o chamado mundo do “ser” de suas análises. Todavia, tal ultrapassagem da cisão ser/dever própria da dogmática penal, não garante que a abordagem da disciplina se dê no sentido de apontar a existência da ligação entre os processos de criminalização e a estrutura sócio-econômica do capitalismo, nem de denunciar o papel legitimador do poder punitivo exercido pela criminologia tradicional e pela dogmática penal. Promovem tais denúncias desde o plano de ensino apenas as disciplinas “Criminologia crítica” da FESP e “Criminologia” da UFPR com professor@1.

Assim, reunindo as indicações bibliográficas e os objetivos propostos, compreendemos que há uma predominância de análises criminológicas de base crítica, que entendemos como aquelas que realizam uma crítica de médio alcance, sem descer às raízes do controle social, como apontamos no primeiro capítulo. Nesse sentido, entendemos que a criminologia crítica ainda ocupa um papel periférico, mas também há menor presença da criminologia tradicional do que consta

---

<sup>367</sup> Cf., entre outras, GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino Jurídico no Brasil**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014 e CARDOSO, Helena Schiessl. **O ensino da criminologia nos mestrados em direito das universidades públicas**. 2017. 515 p. Tese (Doutorado em Direito) - Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186165>. Acesso em 23 maio 2021.

haver em outras localidades como indicado em pesquisas previamente mencionadas.

O que pensamos explicar a situação identificada nas IES curitibanas está relacionado à percepção de Garcia quanto às universidades federais: "entendemos que são tais instituições de ensino que moldam ou servem de exemplo para os cursos jurídicos do país".<sup>368</sup> Em se tratando da cidade de Curitiba, a influência residiria, seguindo a lógica indicada, na Universidade Federal do Paraná. Nesta instituição, vem sendo forjada, pelas mãos de Katie Silene Cáceres Arguello e Juarez Cirino dos Santos (hoje aposentado, mas cujo trabalho segue reverberando pelo Prédio Histórico da UFPR), uma escola que desvela o sentido intrinsecamente político do sistema penal e denuncia o mito da neutralidade dogmática, representando o que Vera Regina de Andrade considera "uma das mais importantes páginas"<sup>369</sup> da resistência. Desta forma, acreditamos que o trabalho de crítica radical realizado nessa instituição, quando não chega a alcançar as demais IES no sentido de propiciar também ali o engajamento com a transformação social, ao menos tem o peso de impossibilitar a ausência da abordagem de algum grau de crítica ao controle social e à dogmática penal.

Todavia, para além do conteúdo comprometido com o rompimento e a libertação diante da formação sócio-econômica que projeta sua correspondente forma de poder punitivo, uma educação criminológica crítica não pode prescindir de uma orientação criminológica igualmente libertadora. Nesse sentido, observarmos nos planos de ensino analisados quais as práticas pedagógicas utilizadas, ao que temos:

FIGURA 19 - Metodologias empregadas

INSTITUIÇÃO E DISCIPLINA	METODOLOGIA EMPREGADA
FAPAD - Criminologia	Sem indicação
FESP - Criminologia	A fim de atingir os objetivos elencados por esta disciplina, adota-se a metodologia ativa, consubstanciada em três métodos específicos, os quais terão por finalidade, além do ensino-aprendizagem, a aferição da nota aos alunos: 1. Sala de Aula Invertida; 2. Instruction in pears e; 3. Problem Based Learning. Ao final,

<sup>368</sup> GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino Jurídico no Brasil**. [...], p. 82.

<sup>369</sup> ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia** [...], p. 178.

	os alunos entregarão um relatório de aula ou um artigo científico, sob a orientação da professora da disciplina
FESP - Criminologia Crítica	Sem indicação
UFPR - Criminologia (professor@ 1) <sup>370</sup>	A disciplina será desenvolvida mediante aulas expositivo-dialogadas semanais, quando serão apresentados os conteúdos curriculares teóricos e indicados exercícios domiciliares
UFPR - Criminologia (professor@ 2)	A disciplina será desenvolvida mediante aulas expositivo-dialogadas semanais, quando serão apresentados os conteúdos curriculares teóricos e indicados exercícios domiciliares
UNIOPET - Criminologia e Medicina Legal <sup>371</sup>	Aula expositiva dialogada / Peer Instruction (Instrução por pares) – aprofundamento da questão prévia apresentada / Debate / PBL – Aprendizagem baseada em projeto. Estruturação de projeto de pesquisa (paper) / Gamificação
UP - Sociologia do Direito e Criminologia	Sem indicação
UP - Criminologias contemporâneas	Possível utilização de seminários

FONTE: A autora (2021).

Como podemos ver, as práticas pedagógicas não são deveras exploradas nos planos, o que entendemos como um indicativo de elas não sejam encaradas com a priorização que consideramos ser necessária. Dos oito programas, três não fazem menção à metodologia de ensino e apenas dois a apresentam de modo mais amplo. Acreditamos, também, que a incidência do contexto pandêmico e a necessidade de adaptação ao ensino remoto de maneira inesperada dificultou o desenvolvimento de práticas pedagógicas cabíveis à situação quando da elaboração dos planos de ensino.

Dentre as práticas indicadas, conseguimos identificar as seguintes<sup>372</sup>:

- a) aula expositiva-dialogada (3 menções);
- b) seminários (1 menção);

<sup>370</sup> O carácter “@” está aqui inserido para retirar a marcação de gênero da palavra.

<sup>371</sup> O plano de ensino da UNIOPET não informa um objetivo geral, mas objetivos específicos para cada aula. Desta forma, no quadro agrupamos os propósitos das aulas que tratam de criminologia, excluindo-se os atinentes à segunda parte da disciplina, relativa à medicina legal.

<sup>372</sup> Adicionamos informações explicativas apenas às práticas menos convencionais, tendo em vista que aula expositiva-dialogada, seminários, debate, projeto de pesquisa/artigo/relatório de aula são metodologias conhecidas no espaço acadêmico.

c) peer instruction (2 menções) - também chamado de método de instrução por colegas, foi desenvolvido na década de 1990 por Eric Mazur, consiste na reunião da disponibilização e estudo prévios pelos estudantes, exposição pelo professor e explicação entre os próprios estudantes;<sup>373</sup>

d) debate (1 menção);

e) sala de aula invertida (1 menção) - inversão das ações que ocorrem dentro e fora da sala de aula, com a disponibilização prévia de conteúdos para que discussões, a assimilação e a compreensão sejam protagonizadas pelos estudantes e o professor exerça papel de mediador;<sup>374</sup>

f) gamificação (1 menção) - utilização de jogos educacionais que, segundo Alves e Coutinho, “ao contrário das aulas expositivas convencionais, não colocam o aluno em posição passiva na aquisição de conhecimentos e em seus processos de aprendizagem”;<sup>375</sup>

g) projeto de pesquisa/artigo/relatório de aula (2 menções);

h) aprendizagem baseada em projetos (2 menções) - “sistemática que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades, através de buscas e questionamentos [e] desenvolvimento de atividades práticas”.<sup>376</sup>

Observamos que a prática mais indicada foi a de aula expositiva-dialogada. Sem dúvidas o momento de exposição é parte importante da mediação dos conteúdos pelo educador, todavia, parece-nos que, de modo a se constituir uma educação libertadora, ela necessita ser combinada com práticas que expressem o protagonismo dos estudantes no desenvolvimento de seu aprendizado, o qual pode ser estimulado com metodologias em que sejam provocados a uma postura ativa.

Nesse âmbito, compreendemos que a padronização do ensino jurídico em

---

<sup>373</sup> MESSAGE, Carla Plantier; MARQUES, Ana Paula Ambrósio Zanelato; ROSAN, Raquel; GITAHY, Christino; SOUSA, Sidinei de Oliveira; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. Peer instruction: metodologia ativa de ensino e aprendizagem e suas ferramentas de interatividade gratuitas. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 644-650.

<sup>374</sup> SCHNEIDERS, Luis Antônio. **O método da sala de aula invertida** (flipped classroom). Lajeado: Univates, 2018.

<sup>375</sup> ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (Orgs). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2016, p. 222.

<sup>376</sup> VASCONCELOS, Juliana Sales. **Manual para aplicação da metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos de maneira interdisciplinar**. Manaus, 2020. p 12. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/profept>. Acesso em 25 set. 2021.

razão da formação de grandes conglomerados educacionais e o desfinanciamento do ensino superior, com conseqüente expansão do número de alunos por turma, dificulta o desenvolvimento de práticas educativas progressistas, numa limitação das possibilidades colocadas ao alcance do professor em um cenário de desmonte e tecnicismo.

Cabe destacar, ainda, que a presença de metodologias ativas não significa a certeza de constituição de uma comunidade de aprendizado que possa chegar coletivamente à reflexão quanto às estruturas sociais de desigualdade e opressão. Para tanto, é necessário que o conteúdo fornecido diga com a realidade do estudante e parta de um viés de análise crítico, retomando a indissociabilidade entre teoria e prática para a construção de uma práxis transformadora.

Em se tratando de práxis transformadora, notamos que, se ocorre um cenário de desestruturação da educação superior diante das condições atuais de organização do capital, compõem uma prática coerente à criminologia crítica, lutar contra o ataque que as universidades, especialmente as públicas, vêm sofrendo. Também por essa razão optamos por desenvolver a presente pesquisa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, buscamos organizar a revolta para fornecer humilde contribuição àqueles que encontram-se entrincheirados na luta pelo cessar da movimentação do *moinho de gastar gente* que aqui encontra níveis de barbárie e crueldade próprios das margens do capitalismo global. Tivemos por intuito oferecer nossa denúncia sobre as mazelas da operacionalização de um sistema punitivo estruturalmente seletivo e violento, bem como denunciar o sono dogmático a que são submetidos os estudantes de direito em um ensino superior em precarização e em um modelo pedagógico que nos considera como receptáculos para depósito de informações.

Nos propusemos o desafio de compreender o lugar atual da criminologia na educação jurídica nas instituições de ensino superior do Estado do Paraná em comparação/contraposição com o ideal de uma educação criminológica que contribua para a formação de uma consciência jurídica crítica e democrática. As dificuldades do percurso nos fizeram restringir o campo de análise a Curitiba, onde encontramos a feliz surpresa da predominância da criminologia crítica, em que pese em um restrito espaço comparado ao total de instituições de ensino.

As hipóteses de pesquisa que colocamos à prova foram assim compreendidas:

*i) Existe um cenário de hierarquização-diferenciação entre os cursos jurídicos, no qual universidades públicas promovem a formação de uma “elite jurídica” e as Instituições de Ensino Superior privadas formam, em grande medida, a massa jurídica: consideramos este ponto como confirmado, tendo em vista a expansão acelerada da rede privada, sem correspondente elevação em possíveis índices de qualidade técnica, como o Exame de Ordem, o qual não acreditamos ser demonstrativo de uma formação jurídica democrática dos examinandos, mas indica aquelas instituições que efetivamente cumprem a função de “qualificação técnica para o mercado de trabalho”, que vimos ser um propósito bastante anunciado.*

*ii) À disciplina de criminologia é designado lugar ausente-periférico nas grades curriculares das graduações em direito, sendo coloca no papel de auxiliar*

*das demais disciplinas do eixo criminal:* acreditamos ter confirmado esse pensamento, considerando a ausência da disciplina desde as normativas do Ministério da Educação até a organização curricular de grande parte da IES paranaenses observadas;

*iii) A educação em criminologia é fundamental para formar juristas hábeis a perceber, refletir, comunicar e impactar sobre as contradições do controle social e criminal:* considerando a dominância de uma dogmática penal que se embasa na ruptura entre ser e dever ser, fechando os olhos para o massacre a conta gotas gerado na concretização do direito penal e suas agências executivas, vimos ser essencial para o desvelamento das funções ocultas de um sistema penal subterrâneo seu estudo a partir de um paradigma criminológico que desfaça a mitologia da ontologia do crime e do criminoso e que desça às raízes do controle social;

*iv) Apresentar criminologias críticas na construção de juristas é necessário para que estes notem e trabalhem sobre as especificidades do controle social na América Latina:* notamos que, estando às margens do capitalismo global, o sistema penal latino-americano assume intensidade mais elevada da violência estrutural, convocando a criminologia à urgente tarefa de “salvar vidas humanas”, como pontuou Zaffaroni;

*v) A academia integra o processo de produção do “senso comum dos juristas”:* vimos que o campo da formação jurídica é locus privilegiado de reprodução da dogmática jurídica e das “vozes off” que a informam para que ela mantenha sua falsa completude, restando confirmada essa hipótese, a nosso ver;

*vi) Retirar a educação da criminologia do lugar ausente-periférico e conferir devida importância às criminologias críticas contribui para a quebra do processo de produção do “senso comum dos juristas”:* parece-nos haver relação entre os objetivos de libertação da criminologia crítica e da epistemologia das significações, no sentido de ambas buscarem a revelação do posicionamento político dos discursos jurídicos, o que indicaria que a maior presença da criminologia aumentaria a formação de um instrumental para tal revelação. Todavia, consideramos que a confirmação desta hipótese requer uma observação específica da compreensão dos

estudantes sobre o assunto, tipo de análise que, em experiência anterior, julgamos para nossa compreensão muito elucidativa;<sup>377</sup>

vii) *As Instituições de Ensino Superior - IES paranaenses refletem, em parte, o ocultamento da disciplina de criminologia, especialmente das vertentes críticas, na formação de juristas:* aqui está nossa surpresa, sendo que consideramos a hipótese confirmada apenas parcialmente, devido à especificidade do campo pesquisado. Realmente verificamos o ocultamento da disciplina de criminologia refletido nos cursos de graduação em Direito das Instituições de Ensino Superior da área abrangida (cidades com maior número de registros em sua região). Todavia, como indicamos, quando a criminologia está presente, vertentes críticas de médio alcance se sobressaem no cenário curitibano, que acreditamos ter influência da postura radicalmente crítica desenvolvida pela escola da Universidade Federal do Paraná

Assim, consideramos que não poderia haver encerramento (parcial e provisório) de maior *boniteza* (Paulo Freire, presente!) para um trabalho que se iniciou com a indignação, com a *justa raiva* do que este: um fechamento de *esperança*. Esperança por encontrar nesta gélida capital um *locus* da resistência, uma escola que assume e difunde a tarefa de *salvar as vidas humanas* do *massacre a conta gotas* das margens brasileiras. Que as reflexões aqui traçadas possam acrescentar uma gota nesse oceano que cotidianamente luta pelo rompimento das barragens que impedem que todos possamos *ser mais*.

---

<sup>377</sup> Cf. FERREIRA, Gabriela Silva. **Criminologia midiática e educação jurídica criminal** [livro eletrônico]: análise de seus impactos na percepção de estudantes de direito sobre a questão criminal. São Luís: Editora Expressão Feminista, 2021.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: O bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, Ana Lia.Vanderlei de. **Um estalo nas faculdades de direito**: perspectivas ideológicas da Assessoria Jurídica Universitária Popular. 2015. 340 f. Tese (Doutorado em Direito), Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (Orgs). **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papirus, 2016.

AMEAÇADA de fechar, UFRJ consegue desbloqueio de R\$152 milhões do orçamento. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 13 maio 2021. Disponível em:<https://www.brasildefatorj.com.br/2021/05/13/ameacada-de-fechar-ufrj-consegue-desbloqueio-de-r-152-milhoes-do-orcamento>. Acesso em 23 maio 2021.

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Resistência à ciência. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, edição 284, out 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/resistencia-a-ciencia/>. Acesso em 02 nov 2020.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia**: O controle penal para além da (des)ilusão. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2012.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito. 3 ed. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia/Revan, 2002.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito. 6 ed. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia/Revan, 2011.

BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro**. 12. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**: lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 1995.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. **CLBR 1827**, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM.-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM.-11-08-1827.htm) . Acesso em: 09 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 534, de 12 de junho de 2020. Dispõe sobre o Programa de Financiamento Estudantil – P-Fies, a partir do segundo semestre de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jun. 2020. Disponível em: [http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria\\_534\\_12062020.pdf](http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria_534_12062020.pdf). Acesso em 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 535, de 12 de junho de 2020. Altera a Portaria MEC nº 209, de 7 de março de 2018, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies a partir do primeiro semestre de 2018, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jun. 2020. Disponível em: [http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria\\_535\\_12062020.pdf](http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria_535_12062020.pdf). Acesso em 03 mar. 2021.

CARDOSO, Helena Schiessl. **O ensino da criminologia nos mestrados em direito das universidades públicas**. 2017. 515 p. Tese (Doutorado em Direito) - Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186165>. Acesso em 23 maio 2021.

CARRARA, Jaqueline. Diretor de Ciências Jurídicas esclarece dúvidas sobre o Pronera. **UFPR**, Curitiba, 28 set. 2015. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/diretor-de-ciencias-juridicas-esclarece-duvidas-sobre-o-pronera/>. Acesso em 08 mar. 2021.

CASTRO, Lola Aniyar de. **Criminología de la liberación**. Maracaibo: Ed. Un. del Zulia, 1987.

CERQUEIRA, Daniel Torres de. **O ensino do direito no Brasil**: breve radiografia do setor. Anuário ABEDI, Florianópolis, ano 4, 2006.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada, p. 68. In.: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 67-72.

CHRISPINO, Alvaro et al. O crescimento da anticiência na Pandemia: Um quadro de luz e sombra, p. 163. **Educación Química**, Cidade do México, v. 31, n. 5, p. 162-168, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/77117/68667>. Acesso em 07 mar. 2021.

COLL, Liana. Cortes na Capes são “atentado anticiência”, diz estudante que perdeu bolsa. **Unicamp**, Campinas, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/03/23/cortes-na-capes-sao-atentado-anticiencia-diz-estudante-que-perdeu-bolsa>. Acesso em 03 dez. 2020.

CONGRESSO aprova orçamento de 2021 com cortes para Ciência, Tecnologia, Saúde e Educação. **ANDES**, Brasília, 26 mar. 2021. Disponível em:

<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/congresso-aprova-orcamento-de-2021-com-cortes-para-ciencia-tecnologia-saude-e-educacao1>. Acesso em 01 abr. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 005 de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 122. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em 06 maio 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 002 de 19 de abril de 2021. Altera o art.º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de abril de 2021, Seção 1, p. 116. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=181301-rces002-21&category\\_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=181301-rces002-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em 06 maio 2021.

CÔRREA, Darcísio. **A construção da cidadania: reflexos histórico-políticos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

DEL OLMO, Rosa. **A América Latina e sua Criminologia**. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2004, p. 293.

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão, e revolução. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.481-496, abr.-jun. 2016.

FERREIRA, Gabriela Silva. **Onde está a criminologia em um direito que se ensina errado?** Mapeamento da disciplina nos cursos jurídicos de graduação das Instituições de Ensino Superior do Distrito Federal e capitais dos estados brasileiros. 20 f. Artigo de conclusão (Especialização em Direito Penal e Processual Penal) – Academia Brasileira de Direito Constitucional, Curitiba, 2020.

FERREIRA, Pedro Pompeo Pistelli. **Do direito que se ensina errado à assessoria jurídica popular**: notas para repensar o ensino jurídico com Freire e Lyra Filho. **SCIAS - Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1. - jan./jun. 2019 - p. 13-29.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. São Paulo: Global, 2006.

GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. **A Criminologia no Ensino Jurídico no Brasil**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GONÇALVES, Marta Regina Gama. **Pensar é seguir a linha de fuga do voo da bruxa**: Pesquisa sociopoética com estudantes de Direito sobre a arte na formação do jurista. 2013. 374 f. Tese (Doutorado em Direito), Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de: SOBRAL, Adail; GONÇALVES, Maria Stela. Edições Loyola: São Paulo, 2008. Título original: A brief history of neoliberalismo.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas estatísticas do Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 08 mai 2021.

JUCÁ, Beatriz. Cortes de verbas desmontam ciência brasileira e restringem pesquisa a mais ricos. **El País**, São Paulo, 09 set. 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/03/politica/1567542296\\_718545.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/03/politica/1567542296_718545.html). Acesso em 03 dez. 2020.

KELSEN, Hans. **Teoria geral das normas**. Porto Alegre: Safe, 1986.

LUDWIG, Celso Luiz. **Para uma filosofia jurídica da libertação**: Paradigmas da Filosofia, Filosofia da Libertação e Direito Alternativo. 2ª ed. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

LYRA FILHO, Roberto. Carta aberta a um jovem criminólogo: teoria, práxis e táticas sociais. In: **Revista de Direito Penal**, nº 28. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. **Criminologia Dialética**. Rio de Janeiro: Borsoi, 1972.

LYRA FILHO, Roberto. A Nova Escola Jurídica Brasileira. **Direito e Avesso**, Brasília, ano I, nº 1, 1982.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos, 67).

LYRA FILHO, Roberto. **Por que estudar direito, hoje?** Brasília: Edições Nair, 1984.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e Mudança Social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MESSAGE, Carla Plantier; MARQUES, Ana Paula Ambrósio Zanelato; ROSAN, Raquel; GITAHY, Christino; SOUSA, Sidinei de Oliveira; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. Peer instruction: metodologia ativa de ensino e aprendizagem e suas ferramentas de interatividade gratuitas. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 644-650.

MINGHELLI, Marcelo. Crítica waratiana à teoria do direito: os mitos do ensino jurídico tradicional. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, Curitiba: UFPR, 2001, v. 36, p. 93-104, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo FIES**. Disponível em: <http://portalfies.mec.gov.br/index.php#conheca-fies>. Acesso em 05 mar. 2021.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

MORENO, Ana Carolina; FAJARDO, Vanessa. 45% dos contratos do Fies entre 2010 e o 1º semestre ficaram no Sudeste. **G1**, São Paulo, 09 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/45-dos-contratos-do-fies-entre-2010-e-o-1-semester-ficaram-no-sudeste.html>. Acesso em 05 mar. 2021.

O DIREITO achado na rua. Produção do Centro de Produção Cultural e Educativa da Universidade de Brasília. Brasília: CPCE/UnB, 1993. 1 vídeo (23 min). Publicado pelo canal Virgulino Ferreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1zOhxb7WyVg&list=WL&index=2&t=166s>. Acesso em 21 maio 2021.

OLIVEIRA, Elida. Cortes no orçamento de universidades federais poderão afetar mais de 70 mil pesquisas. **G1**, 31 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/31/cortes-no-orcamento-de-universidades-federais-podera-impactar-em-mais-de-70-mil-pesquisas-relacionadas-a-pandemia.ghtml>. Acesso em 05 abr. 2021.

OLIVEIRA, Joana. Estudantes voltam às ruas contra o bloqueio do Orçamento de universidades. **El País**, 13 ago. 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/13/politica/1565649573\\_655949.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/13/politica/1565649573_655949.html). Acesso em 03 dez. 2020.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Quadro institucional**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>. Acesso em: 09 jun. 2021.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Exame de Ordem em Números**. Rio de Janeiro: FGV, 2020. v.4.

PARANÁ. Lei nº 18.660 de 22 de dezembro de 2015. Estima a Receita e Fixa a Despesa para o exercício financeiro de 2016. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 22 dez. 2015. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/arquivos/File/LOA/LOA2016.pdf>. Acesso em 01 jun. 2021.

PARANÁ. Lei nº 18.948 de 22 de dezembro de 2016. Estima a Receita e Fixa a Despesa para o exercício financeiro de 2017. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 22 dez. 2016. Disponível em: [http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/arquivos/File/LOA/LOA\\_2017.pdf](http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/arquivos/File/LOA/LOA_2017.pdf). Acesso em 01 jun. 2021.

PARANÁ. Lei nº 19.397 de 20 de dezembro de 2017. Estima a Receita e Fixa a Despesa para o exercício financeiro de 2018. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 20 dez. 2017. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/arquivos/File/LOA/LOA2018compl.pdf>. Acesso em 01 jun. 2021.

PARANÁ. Lei nº 19.766 de 17 de dezembro de 2018. Estima a Receita e Fixa a Despesa para o exercício financeiro de 2019. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/storage/orcamentos/8ecad9cc513a7d8843d736ba0b0371646961dcde.pdf>. Acesso em 01 jun. 2021.

PARANÁ. Lei nº 20.078 de 18 de dezembro de 2019. Estima a Receita e Fixa a Despesa para o exercício financeiro de 2020. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 18 dez. 2019. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/arquivos/File/LOA/LOA2020.pdf>. Acesso em 01 jun. 2021.

PARANÁ. Lei nº 20.446 de 18 de dezembro de 2020. Estima a Receita e Fixa a Despesa para o exercício financeiro de 2021. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 18 dez. 2020. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/arquivos/File/LOA/LOA2021.pdf>. Acesso em 01 jun. 2021.

PAULO Freire está há dois dias viralizando por ataques de bolsonaristas. **DCM**, 9 out. 2020. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/paulo-freire-esta-ha-dois-dias-viralizando-por-ataques-de-bolsonaristas/>. Acesso em 18 maio 2021.

PIMENTEL, G. B.; KURCHAIT, M. Z. **AJUP como instrumento da práxis revolucionária**. In: SAJUP 10 anos. Curitiba: Imprensa da UFPR, 2011.

PRANDO, Camila Cardoso de Mello; SANTOS, Rogério Dutra dos. Por que estudar criminologia hoje? Apontamentos sobre um discurso contra-hegemônico à dogmática penal tradicional. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; FRAGALE FILHO, Roberto (Orgs.). **O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. Campinas: Millennium Editora, 2006.

QUINNEY, Richard. O controle do crime na sociedade capitalista: uma filosofia crítica da ordem legal. In: TAYLOR, Ian; WALTON, Paul; YOUNG, Jock (Orgs.) **Criminologia crítica**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1980.

RANKING dos setores mais ativos em fusões e aquisições no Brasil – 2013 a 2020. **Portal Fusões & Aquisições**, São Paulo, 24 jan. 2021. Disponível em: <https://fusoesaquisicoes.com/acontece-no-setor/ranking-dos-setores-mais-ativos-em-fusoes-em-aquisicoes-no-brasil-2013-a-2020/>. Acesso em 03 mar. 2021.

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta, p. 154. In.: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 151-157.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, p. 27.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SANT'ANNA, A. A. F. Novos saberes, novas práticas jurídicas, sentidos emancipatórios para o ensino jurídico. In: SOUSA JUNIOR, J. G. de; COSTA, A. B.; MAIA FILHO, M. S.(Orgs.). **A Prática Jurídica na UnB: Reconhecer para emancipar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007, p. 73-80. (Coleção Prática Jurídica, v. 1).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Juarez Cirino dos. Criminologia Crítica: Discurso Científico da Política de Criminalização. In: PRANDO, Camila Cardoso de Mello; GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira; ALVES, Marcelo Mayora. **Construindo as criminologias críticas: A contribuição de Vera de Andrade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia: contribuição para crítica da economia da punição**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2021.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia radical**. 3 ed. Curitiba: ICPC/Lumens Juris, 2008.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **Direito penal: a nova parte geral**. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

SCHNEIDERS, Luis Antônio. **O método da sala de aula invertida** (flipped classroom). Lajeado: Univates, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil. 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016, p. 198. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737/15765>. Acesso em 12 mar. 2021.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Conheça os Ministros do Supremo Tribunal Federal**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/ministro/ministro.asp?periodo=stf&tipo=faculdade>. Acesso em 28 mai. 2021.

STRECK, Lenio. **Tribunal do Júri: símbolos e rituais**. 4ªed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

TOKARSKI, Jéssica. Redução orçamentária e bloqueio de verba ameaçam funcionamento da UFPR e pesquisas. **UFPR**, Curitiba, 8 jun. 2021. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/reducao-orcamentaria-e-bloqueio-de-verba-ameacam-funcionamento-da-ufpr-e-desenvolvimento-de-pesquisas/>. Acesso em 08 jun. 2021.

VASCONCELOS, Juliana Sales. **Manual para aplicação da metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos de maneira interdisciplinar**. Manaus, 2020. p 12. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/profept>. Acesso em 25 set. 2021.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação**. [S.l.: s.n.]. Edição Kindle, posição 53 e 57.

WARAT, Luis Alberto. Incidentes de ternura: Breve prelúdio para um discurso sobre o ensino jurídico, os direitos humanos e a democracia nos tempos do pós-totalitarismo: Ensino jurídico: o fracasso de um sonho. In: MEZZAROBBA, O., DAL RI JÚNIOR, A., ROVER, A.J., MONTEIRO, C.S. (Coord.), **Epistemologia e Ensino do Direito: o sonho acabou** - Luis Alberto Warat. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 373-394.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução Geral ao direito: interpretação da lei, temas para uma reformulação**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, v. I, 1994.



WARAT, Luis Alberto. **Introdução Geral ao Direito**: a epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, v. II, 1995.

WARAT, Luis Alberto. **Manifesto do Surrealismo Jurídico**. São Paulo, Acadêmica, 1988.

WARAT, Luis Alberto. **Mitos e teorias na interpretação da lei**. Porto Alegre: Síntese, 1982.

WARAT, Luis Alberto. **O Direito e sua linguagem**. Porto Alegre: Fabris, 1984.

WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. In: MEZZARROBA, O., DAL RI JÚNIOR, A., ROVER, A.J., MONTEIRO, C.S. (Coord.). **Epistemologia e Ensino do Direito**: o sonho acabou - Luis Alberto Warat. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 27-34.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas**: a perda de legitimidade do sistema penal. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Criminología**: aproximación desde un margen. Bogotá: Temis, 1988.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; SANTOS, Ílison Dias do. **A nova crítica criminológica**: criminologia em tempos de totalitarismo financeiro. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.