

**SABRINE PIEROBON DE SOUZA**

**O COTIDIANO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DO  
DIREITO NUMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO  
SUPERIOR**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Newton César Balzan

**PUC-CAMPINAS  
2006**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Autor (a):** SOUZA, Sabrine Pierobon de.

**Título:** "O COTIDIANO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DO DIREITO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR"

**Orientadora:** Prof. Dr. Newton Cesar Balzan

**Dissertação de Mestrado em Educação**

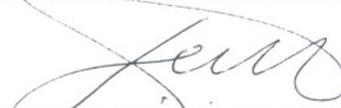
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 27/06/2006.

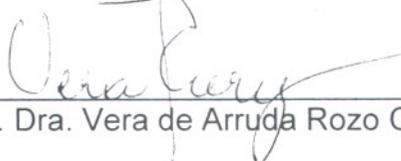
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Newton Cesar Balzan



Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho



Profa. Dra. Vera de Arruda Roza Cury

## **BANCA EXAMINADORA**

Presidente e Orientador:

Prof. Dr. Newton César Balzan\_\_\_\_\_

1º Examinador:

Profa. Dra. Vera de Arruda Rozo Cury \_\_\_\_\_

2º Examinador:

Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho\_\_\_\_\_

Campinas, 27 de junho de 2006.

Aos meus filhos, que hoje apenas  
fazem parte de um sonho.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Newton César Balzan,  
Orientador zeloso e atento, além de amigo em todos os momentos.

À Profa. Dra. Vera de Arruda Rozo Cury,  
Por ter me guiado nos primeiros passos desta jornada, pelo estímulo e todo o carinho demonstrado.

Ao Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho,  
Pelas importantes sugestões, pela atenção e gentileza.

À Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho,  
Pelos ensinamentos, risos e momentos inesquecíveis.

Aos meus queridos pais,  
Por terem proporcionado a minha formação inicial, e por me incitarem a buscar, sempre, o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao meu amado marido,  
Pela compreensão e apoio incondicional, e por estar me ensinando a arte de amar e conviver em harmonia a cada dia.

Aos irmãos Fábio, Regina e Mônica,  
Por sua amizade e colaboração.

“O preço da liberdade não é a eterna vigilância,  
mas o eterno delito.”

Miguel Reale Jr.

## RESUMO

SOUZA, Sabrine Pierobon de. *O cotidiano do ensino e aprendizagem do Direito numa Instituição de Educação Superior*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006. 161f. Orientador: Prof. Dr. Newton César Balzan.

O presente trabalho visa descrever o cotidiano do ensino e aprendizagem do Direito numa Instituição de Educação Superior (IES) de grande porte do interior do Estado de São Paulo, e perceber como está ocorrendo o sistema de trocas intelectuais, afetivas e culturais entre professores e alunos, apreendendo a relação pedagógica em seu contexto situacional, a fim de contribuir para a prática docente e fomentar discussões sobre o ensino jurídico no Brasil. Trata-se de um estudo de caso que está inserido na linha de pesquisa “Avaliação Institucional e Gestão Universitária” do Programa de Pós-graduação/ Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A metodologia utilizada consistiu em pesquisa qualitativa sob enfoque etnográfico, reunindo um estudo bibliográfico sobre o tema, entrevistas semi-estruturadas, formais e informais, com professores e alunos de turmas de primeiros e terceiros anos do curso de Direito de uma Instituição de Educação Superior que optamos por não revelar, bem como observações e pesquisas documentais. A contribuição principal do estudo está na apreensão e descrição do cotidiano como uma unidade multidimensional, possibilitando interpretações diversas por docentes e gestores atuantes no ensino jurídico e respostas singulares para os problemas comuns enfrentados por inúmeras instituições.

Termos de indexação: Direito; Ensino Jurídico; Avaliação Institucional; Educação Superior; Ensino do Direito - uma etnografia.

## **ABSTRACT**

SOUZA, Sabrine Pierobon de. *Daily routine for law learning and teaching in a Higher Education Institution*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006. 161f. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

*The current work intends to describe the daily routine for law learning and teaching in a high-profiled college-level Institution in São Paulo country side and notice how the intellectual, affective and cultural interchange system is coming about. It will enable us to learn about the pedagogic relationships in their own situational context, in order to contribute to the teaching practice and to foment discussion on legal teaching in Brazil. This work is about a case study inserted in the "Institutional Evaluation and Academic Management" research line in the Education Graduate/Mastering Program at Pontifícia Universidade Católica in Campinas. The methodology used is based in qualitative enquire under ethnographic focus, together with a bibliographical study related to the theme, semi-structured interviews, formal and informal with first and third-year professors and students of the law course in a college-level institution which we opted not to divulge, as well as participant observations and documental research. The work main contribution is at the daily routine and description as a multidimensional unit, making possible different interpretations from active professors and managers in legal teaching and showing unique answers to common problems faced by countless institutions.*

*Index terms: Law; legal teaching; institutional evaluation; Higher education; Law teaching - an ethnography.*

# SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
1.1	Metodologia.....	12
1.2	O caminho percorrido.....	16
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL.....	22
2.1	Considerações preliminares.....	23
2.2	Formação jurídica no Brasil imperial.....	25
2.3	Ensino Jurídico na Primeira e Segunda República.....	31
2.4	O ensino do Direito em busca de mudanças: da década de 70 até os dias atuais.....	36
3	O COTIDIANO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DO DIREITO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR.....	48
3.1	Sujeitos da pesquisa.....	49
3.1.1	Dados sócio-econômicos dos alunos .....	49
3.1.2	Os professores e suas percepções.....	55
3.2	Espaços escolares .....	64
3.2.1	Os espaços escolares da IES observada .....	69
3.3	O cotidiano da sala de aula na IES.....	74
3.4	Outras atividades do cotidiano acadêmico.....	92
4	DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO COTIDIANO OBSERVADO.....	103
4.1	O cotidiano do ensino jurídico em foco.....	104
4.2	Possibilidades para o ensino do Direito.....	115
4.2.1	Caminhando para uma abordagem crítica do Direito.....	116
4.2.2	A educação do século XXI.....	118
4.2.3	Os princípios apontados por Edgar Morin para a construção do conhecimento pertinente.....	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	125
6	BIBLIOGRAFIA.....	135
7	ANEXOS.....	141
	ANEXO A - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada.....	141
	ANEXO B – Uma entrevista com professor do curso de Direito da IES.....	142
	ANEXO C – Matriz geral de agrupamentos (professores).....	147
	ANEXO D – Matriz geral de agrupamentos (alunos).....	148
	ANEXO E– Um protocolo de observação de aulas .....	149
	ANEXO F- Portaria nº. 1.886, de 30 de dezembro de 1994.....	153
	ANEXO G- Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.....	156

## **1 INTRODUÇÃO**

---

Este trabalho foi ensejado por experiências levadas a efeito pela minha docência universitária em nível de graduação e, ainda, por situações reais vividas por mim na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, onde me graduei em Direito e integrei o programa de Mestrado em Educação.

Durante toda a graduação, fui influenciada pelo pensamento normativista, onde a lei era fixada como único objeto a ser estudado e o Direito, criticado apenas dentro dos padrões formalistas. Toda a problemática estava centrada na aplicação da norma, através do processo dedutivo, sem tomar consciência de sua natureza, mas defendendo-a em razão da ordem e do Estado.

Atuando na docência numa Instituição de Ensino Superior (IES) do interior do Estado de São Paulo, foi possível notar a minha própria alienação e a ineficiência das teorias jurídicas tradicionais para explicar e contribuir no equacionamento dos problemas sociais que enfrentamos atualmente.

Percebi que o direito, como era ensinado, não possibilitava uma percepção reflexiva acerca da realidade social vivenciada. No mesmo sentido, pude notar que os alunos do ensino superior, com quem conviviam, desenvolviam uma postura acrítica, acreditando cegamente no princípio do “justo por lei” e freqüentemente reproduzindo relações de poder que os oprimiam, legitimando a própria marginalização.

Acreditando que na relação de ensino e aprendizagem poderia residir a causa de parte significativa das contradições existentes no processo de aplicação do Direito no Brasil, e insegura frente aos meus próprios referenciais, decidi ingressar no programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Inicialmente, eu pretendia estudar apenas a metodologia de ensino através de entrevistas e questionários, pensando na existência de uma causalidade entre a condução do processo de ensino e aprendizagem e a formação deficiente dos bacharéis no país que, desprovidos de reflexão crítica, na melhor das vezes, conseguiam tornar-se meros aplicadores da lei.

A pesquisa bibliográfica prévia acerca do ensino jurídico no Brasil revelou uma grande freqüência dos discursos de pesquisadores acerca do distanciamento do ensino jurídico em face da realidade social e sua contribuição para a manutenção da desigualdade social no país.

Dentre as críticas, afirma-se que “ontem, como hoje, o ensino do Direito nada mais faz do que acumular informações. É um simplificador da realidade” e a maioria dos cursos de Direito ainda mantém-se atrelada aos modelos pedagógicos tradicionais, calcados no paradigma positivista (RIBEIRO JR., 2001).

Através das valiosas contribuições do Professor Orientador da pesquisa, Prof. Dr. Newton César Balzan, decidi finalmente pela descrição do cotidiano do ensino e aprendizagem do Direito numa Instituição de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo, por meio da pesquisa etnográfica, apreendendo o cotidiano como uma unidade multidimensional e complexa, buscando entender os fatos da rotina diária, os detalhes, os sentimentos e os comportamentos dos indivíduos tal como são percebidos por eles mesmos.

Portanto, o trabalho pretendeu captar como acontece o sistema de trocas intelectuais, afetivas e culturais entre professores e alunos, apreendendo a relação pedagógica em seu contexto situacional. A partir destes dados, seria

possível contribuir para a prática docente e fomentar discussões acerca do ensino jurídico no Brasil.

Evidentemente, o caminho revelou-se bastante pedregoso, e se descortinaram as minhas limitações como pesquisadora e professora, repleta de ranços das concepções juricistas, mas apesar das dificuldades enfrentadas, o trabalho possibilitou o meu despertar para o debate com a realidade e uma mudança na significação do meu ser e do meu fazer.

## **1.1 Metodologia**

O objetivo da pesquisa consistiu em descrever o cotidiano do ensino e aprendizagem do Direito numa instituição de grande porte do interior do Estado de São Paulo, a fim de explicitar como acontece o sistema de trocas intelectuais, afetivas e culturais entre professores e alunos, em seu contexto situacional.

Considera-se como cotidiano “o *locus* da intersecção dos processos sociais e da subjetividade individual” onde podemos observar as banalidades do dia-a-dia, os atos à toa, que compõem a biografia social do homem, da cultura, e dos fenômenos sociais em geral (PIMENTEL, 1993, p. 23). “A vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor” (CUNHA, 1988, p. 35).

Sabemos que há vários estudos sobre o tema “ensino jurídico” e julgamos necessária a consideração de uma abordagem diversa daquela operada na maioria dos trabalhos existentes. Inspirados pela obra *O professor em*

*construção* de Maria da Glória Pimentel, concluímos que, a fim de revelar aspectos não captados por outros métodos de estudo, deveríamos proceder a uma pesquisa qualitativa consubstanciada num estudo de caso sob enfoque etnográfico. Utilizamos ainda a pesquisa quantitativa apenas para apresentar dados passíveis de quantificação, tais como indicativos sócio-econômicos dos alunos da IES investigada.

Esclarecendo o processo de pesquisa, cumpre ressaltar que o trabalho etnográfico surgiu como procedimento metodológico nas pesquisas antropológicas de Malinowski, um dos pioneiros neste tipo de estudo, o qual criticava os métodos da antropologia clássica, chamada evolucionista, e propunha um novo modo de interpretação onde, através da inserção completa junto ao povo estudado e do uso de determinadas habilidades, os homens ditos primitivos se tornavam “próximos” e “familiares”, não mais sendo encarados como selvagens e desprovidos de humanidade (DURHAM, 1986).

Malinowski apregoou que, a fim de estudar determinado aspecto de uma cultura, deveria toda ela ser estudada profundamente, como uma unidade multidimensional (DURHAM, 1986).

Este pesquisador realizou seu trabalho com povos do litoral sul da Nova Guiné, orientando-se por alguns princípios metodológicos, quais sejam: a) conhecimento dos critérios da moderna etnografia e atualização em face dos mais recentes resultados da ciência; b) inserção completa junto ao povo estudado e sua cultura, buscando sempre a harmonia com o ambiente; c) observância aos métodos especiais de coleta e registro de dados, onde os fatos do cotidiano, os detalhes, os sentimentos, e a mentalidade nativa devem ser registrados, num

esforço de penetração na atitude mental que os nativos expressam (DURHAM, 1986, p. 29).

Este tipo de pesquisa está dirigido para a tarefa de conhecer a realidade, envolvendo um trabalho de observação da interação social em sua situação natural e de estudo da cultura.

Mergulhar na vida cotidiana, no processo de pesquisa, é recomendado, pois, segundo Wilson, com base nos estudos de psicólogos e sociólogos, qualquer tentativa de deslocar o indivíduo do seu ambiente natural, corre o risco de não possibilitar a compreensão do fenômeno estudado em sua totalidade, ou, pelo menos, obscurecer sua compreensão. É importante observar que “o comportamento quando observado em seu contexto natural está sujeito às influências daquele contexto, e não às influências especiais de situações artificiais da pesquisa” (Wilson *apud* GRUNWALDT, 1986, p. 122).

Partindo de perspectivas metodológicas diferentes das apontadas acima, para Ezpeleta e Rockwell,

a etnografia proporcionou uma volta à observação da interação social em situações “naturais”, um acesso a fenômenos não documentados e difíceis de serem incorporados às exigências do levantamento e do laboratório. (1986, p. 38).

Cumprido, portanto, conceituá-la:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (ANDRÉ, 2003, p. 27).

Como se vê, é necessário o domínio da teoria, o estabelecimento de condições favoráveis de trabalho e a aplicação de métodos especiais de coleta, manipulação e registro das evidências.

#### O trabalho etnográfico supõe

a observação direta, a entrevista sob as suas diferentes formas, a pesquisa, a coleta de documentos, de informações de primeira mão, de objetos, de gravações sonoras, de fotografias ou filmes. Ele se prolonga em tarefas de organização, de classificação, de descrição, de exposição e de primeira elaboração, para chegar à constituição de monografias. (ERNY, 1982, p. 123).

Os procedimentos elencados provêm do método etnográfico cuja primeira e principal indicação é a observação do campo e dos atores em ação (COULON, 1995).

#### Cunha, tratando da pesquisa etnográfica em educação, esclarece que

o processo é aberto e simples. Formulando questões que ainda não pressupõem construção teórica anterior, o pesquisador observa e, junto, interpreta. Seleciona no contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está realizando. Deve ter uma preocupação grande em observar tudo o que consegue. Muitas vezes é o detalhe que fornece pistas para as explicações do fenômeno. (1988, p. 43).

Não basta, portanto, apenas seguir os procedimentos especiais de coleta de dados, pois o que define o empreendimento etnográfico é o esforço intelectual para realizar uma “descrição densa” que explicita as várias significações dos comportamentos e atitudes dos membros do grupo estudado (GEERTZ, 1982).

Adverte-se ainda que “os estudos e o relato do cotidiano, para superar a perspectiva de ser mera descrição, precisam estar referenciados na dimensão histórica” (CUNHA, 1988, p. 39).

Como veremos na seqüência, buscamos seguir estas orientações na condução da pesquisa.

## **1.2 O caminho percorrido**

Inicialmente, deu-se a **fase exploratória** da pesquisa, momento em que dedicamos tempo ao estudo do método etnográfico, aos problemas operacionais relevantes para o trabalho de campo e algumas questões relacionadas ao ensino jurídico.

Como resultado das atividades iniciais, familiarizamo-nos com a metodologia e elaboramos o primeiro capítulo do trabalho, procedendo a algumas considerações sobre a formação jurídica, a fim de historicizar este tema e apresentar alguns dos seus impactos sobre a constituição e configuração da sociedade brasileira.

Para realizar o **trabalho de campo**, escolhemos uma instituição de ensino superior de grande porte no interior do Estado de São Paulo, cuja identidade optamos por não revelar. A pesquisa foi focada em turmas de primeiro e terceiro ano, dos turnos matutino e noturno, contando com alunos ingressantes nos anos de 2003 e 2005. Tal escolha se deu em razão da facilidade na coleta de dados sócio-econômicos destes discentes e a necessidade de analisar dois períodos distintos de aula e dois momentos diferentes no percurso acadêmico.

Nas turmas selecionadas, combinamos observações, entrevistas formais e informais com professores e alunos, e pesquisas documentais.

A fim de caracterizar os alunos dos primeiros e terceiros anos, acessamos alguns dados sócio-econômicos dos discentes ingressantes nos anos de 2003 e 2005, coletados pela instituição durante os vestibulares. Os dados referem-se, principalmente, à renda familiar, número de pessoas que vivem desta renda, situação de trabalho e sócio-econômica do discente, escolaridade e profissão de pais e mães dos estudantes.

Quanto aos documentos analisados, tivemos acesso aos planos de aulas dos professores observados, publicações do Centro Acadêmico (boletins, informes, cartas abertas etc.), relatórios de atividades de monitores, além de instruções normativas da IES.

Em especial, realizamos a observação, e interagimos em certo grau com a situação estudada. Inserimo-nos no campo selecionado por aproximadamente cem horas, no segundo semestre do ano letivo de 2005, vivendo o cotidiano acadêmico e assistindo aulas de vinte e um professores de disciplinas diversas. De cada um dos docentes, observamos, no mínimo, duas aulas.

Mantivemos contato direto e buscamos a harmonia com o ambiente, descrevendo as situações, os diálogos, as pessoas, os comportamentos e os ambientes.

Assumimos uma posição mais aberta no início da pesquisa e, ao longo do processo, definimos os aspectos que seriam aprofundados na coleta e na análise de dados. Não partimos, portanto, de hipóteses rígidas e categorias pré-definidas, mas adotamos uma postura flexível na elaboração dos protocolos de observação.

Para o êxito da pesquisa, durante o trabalho de campo, além de observar os fatos cotidianos, buscamos captar e registrar, ainda que com dificuldades, as atitudes mentais dos membros da comunidade acadêmica, procurando o sentido de suas ações.

Coletamos dados sobre os valores, os hábitos, as práticas, e os comportamentos do grupo estudado, e os registramos no diário etnográfico, onde nossas impressões e sentimentos experimentados foram documentados. Buscamos distinguir, na apresentação sintética dos dados, os resultados das observações diretas daquelas indiretas.

Após a coleta de um grande número de manifestações concretas, procedemos à análise dos dados, buscando notar algumas repetições, cenas que continham marcas.

Realizamos a descrição do cotidiano com base nos padrões percebidos na leitura dos diários de campo, tentando não perder de vista o quadro mais amplo onde os fenômenos se desenvolveram. Em especial, agregamos dados sobre os atores envolvidos e suas características, os espaços escolares, a dinâmica das relações internas, as práticas educativas e avaliativas, bem como as percepções de mundo e de educação dos sujeitos da relação de ensino e aprendizagem.

Incorporamos a esta descrição os dados obtidos através de entrevistas formais e informais com professores e alunos. Os alunos entrevistados, em regra, foram escolhidos a partir de relações estabelecidas com a pesquisadora no curso da pesquisa. Com vinte discentes, de ambos os sexos, integrantes de grupos de afinidades distintos, foram realizadas entrevistas informais pessoalmente ou por

via eletrônica. Não foi elaborado roteiro, sendo que as situações vividas davam o tom da conversa informal. Foram revelados aspectos da visão do aluno sobre a instituição, a vida acadêmica, os professores e suas práticas.

Os representantes de turma também foram ouvidos e realizou-se uma entrevista formal semi-estruturada com um aluno-membro do Centro Acadêmico, responsável por uma coordenadoria que realiza reflexões e reivindicações no âmbito do ensino jurídico, e também atua na instituição, participando de um grupo que tem por objetivo a realização de reforma curricular.

No tratamento destes dados obtidos através das entrevistas com os alunos, diante das repetições percebidas nos relatos dos discentes, selecionamos as seguintes unidades de significado: 1. Percepção quanto aos professores, dividida em: A) Dimensão dos conteúdos, entendida neste trabalho como a percepção dos alunos de “tudo o que se relaciona com o domínio dos conhecimentos” (PIMENTEL, 1993, p. 20) por parte dos docentes; B) Dimensão das práticas de ensino e avaliação (habilidades didático-pedagógicas em geral); C) Dimensão das relações intersubjetivas (área das atitudes e habilidades sócio-afetivas dos professores); D) Dimensão da visão sócio-política da ação docente (percepção dos alunos sobre as condições oferecidas pelo professor para possibilitar uma visão crítica da realidade e da profissão); e 2. Percepção quanto à vida acadêmica e à instituição, em geral (análise dos espaços escolares, críticas à instituição e seus órgãos, visão da universidade e seu papel...). Elaboramos, então, matrizes gerais de agrupamentos de unidades de significado, reunindo alunos por divergências e convergências (Anexo D) e procedemos a uma análise vertical e horizontal das entrevistas formais e informais, buscando o essencial de cada discurso e do conjunto dos discursos.

Dentre os vinte e um professores cujas aulas foram observadas, selecionamos dez professores para realizar entrevistas, considerando a diversidade de áreas de atuação, os dados das observações participantes e algumas informações coletadas junto aos discentes.

Durante a pesquisa, notamos que alguns docentes eram indicados pelos alunos como professores marcantes positivamente, e outros, marcantes em sentido negativo. Incorporando a estes relatos os dados das observações de aulas, pudemos selecionar sujeitos que faziam parte de ambos os grupos (positivo e negativo, segundo a perspectiva dos alunos).

Assim, através de entrevistas formais semi-estruturadas, ouvimos professores atuantes nas áreas de Direito Público e Privado, seguindo roteiro que abordou os seguintes temas: escolha profissional e decisão de ser professor; formação acadêmica; trajetória profissional e experiência adquirida; história familiar; atividades sócio-culturais, religiosas e políticas; a instituição investigada; o cotidiano da sala de aula; preparação e execução de aulas; preparação e execução de avaliações; panorama do ensino jurídico no Brasil.

Também entrevistamos sujeitos ligados a atividades acadêmicas relevantes: Professor-Diretor da Faculdade de Direito; Professor-participante de processo de reforma curricular; Professor-coordenador de monitorias e; Professor-coordenador de Núcleo de Assistência Judiciária. Estes sujeitos foram questionados principalmente acerca das atividades específicas com as quais estavam vinculados.

No tratamento dos dados coletados junto aos professores, buscamos unidades de significado relevantes e essenciais para a pesquisa, que foram

distribuídas em matrizes e agrupadas por sujeito entrevistado e por semelhança de significados (Anexo C). Também se procedeu a uma análise vertical e horizontal das entrevistas, buscando o essencial de cada discurso e do conjunto dos discursos. Nas entrevistas com os professores, as unidades selecionadas foram: 1. Formação acadêmica e trajetória profissional; 2. Práticas de ensino e de avaliação; 3. Aspectos sócio-afetivos da relação professor-aluno; 4. Críticas à situação de ensino e à instituição; 5. Visão sócio-política da ação docente, incluindo ideologias, valores e concepções de vida, de conhecimento, de ensino e de universidade.

Todos estes dados serão apresentados no capítulo 3 onde, além dos resultados das observações realizadas, transparece nossa visão e perspectiva acerca do processo de ensino e aprendizagem do Direito, que será propriamente revelada no capítulo 4, onde traremos algumas das reflexões empreendidas sobre o cotidiano observado, suas contradições e perspectivas.

Por fim, através de nossas considerações finais, buscamos sintetizar os elementos mais importantes apresentados neste trabalho, acrescentando questionamentos derradeiros com o fim de fomentar discussões e convidar o leitor ao necessário debate acerca do cotidiano do ensino jurídico no Brasil na atualidade.

## **2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL**

---

## 2.1 Considerações preliminares

A formação jurídica, assim como a educação em geral, sempre produziu efeitos sobre a construção, definição e a redefinição de fronteiras entre os indivíduos e os grupos sociais.

Nesse sentido, é evidente também que a melhor ou pior formação dos profissionais do Direito refletirá numa diferente constituição da sociedade e do aparelho técnico-burocrático do Estado na administração da justiça (BICUDO, 2004).

Referendando e buscando comprovar as afirmações acima, neste capítulo apresentaremos um breve esboço histórico sobre o ensino do Direito no Brasil, onde pretendemos analisar a formação jurídica e a legislação pertinente, para reforçar a relevância das discussões em torno do ensino jurídico na busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Como se sabe, o surgimento das universidades se deu

no período gótico, isto é, nos séculos XI e XII. Antes disso, contudo, podia-se falar em estudos superiores, como nas escolas monacais, que funcionavam nos mosteiros, onde se formaram os grandes pensadores da Igreja Católica, ou nas escolas catedrálcias, que funcionavam nas catedrais, das quais saíam os quadros e os administradores da Igreja. (CASTANHO, 2000, p. 16).

As universidades apresentavam configurações diferentes nas diversas regiões da Europa, mas, em geral, durante grande parte da idade média, foram influenciadas pela escolástica (ARANHA, 2005). Entretanto, registra-se que, no fim do medievo, o método escolástico entrou em declínio, circunstância que muito irá afetar o ensino do Direito (MARCHESE, 2006).

No tocante a Portugal, sua primeira universidade foi fundada em 1290, e, depois de enfrentar diversos problemas políticos, teve suas atividades encerradas em 1537, com a criação da Universidade de Coimbra, que apresentava duas faculdades destinadas ao ensino do Direito: a de Cânones, voltada para o Direito canônico; e a de Leis, voltada para o Direito Romano (MARCHESE, 2006).

No século XVIII, como se sabe, a Europa enfrentou a crise do Antigo Regime, quando foram opostas as idéias liberais. No entanto, Portugal,

não conseguindo acompanhar as transformações das forças produtivas na Europa, tenta superar o atraso pelo fortalecimento do Estado, expresso no despotismo esclarecido do rei D. José I. O gestor dessa reorganização administrativa e econômica é o primeiro-ministro Marquês de Pombal, que procura modernizar o reino a fim de manter o absolutismo real. (ARANHA, 2005, p.132).

Contudo, as reformas propostas no âmbito do ensino do Direito pelo Marquês de Pombal não produziram os resultados almejados e, segundo a Profa. Dra. Vera de Arruda Roza Cury, sintetizando o relatório da Junta da Previdência Literária, criada em 1770 para avaliar o ensino universitário, observa-se que

as lições eram diárias, em número de cinco, três pela manhã e duas no período da tarde, perfazendo cinco horas diárias. O número de anos para a formação do bacharel foi reduzido para cinco, acrescentando-se um ano para a qualificação de licenciado ou doutor, quando o aluno submetia-se à conclusão magna. O método de ensino também se altera, adotando-se o método dialético (...). Muito embora tenham sido enormes os esforços desenvolvidos pelo Marquês de Pombal, a reforma do ensino jurídico não alcançou os objetivos esperados, surgindo novos projetos, resultando em uma complementação aos Estatutos Pombalinos no começo do século XIX. (2000, p. 151).

Apenas no final do século XIX, o ensino jurídico português recebe as influências dos positivistas, segundo nos ensina Marchese (2006, p. 39).

Este brevíssimo relato se impôs, tendo em vista que a formação dos intelectuais brasileiros ocorreu, primeiramente, em Coimbra, atingindo somente as camadas mais ricas e privilegiadas da população e tornando possível o contato com o ideário liberal, diante do Iluminismo que fervilhava na Europa<sup>1</sup>.

## **2.2 Formação jurídica no Brasil imperial**

Logo depois da independência, os grupos sociais dominantes definiram uma estrutura política que impediu a democratização da sociedade brasileira, relegando a participação política para o âmbito dos proprietários de terras e membros de camadas dominantes e institucionalizando a desigualdade social na esfera pública. A implantação dos cursos jurídicos no país, então, foi pensada como medida de vital importância, havendo a imperiosa necessidade de buscar a independência cultural da sociedade brasileira, que precisava formar os quadros políticos da burocracia estatal.

À época, discutiu-se amplamente a questão da localização dos cursos e, finalmente, a lei imperial de 11 de agosto de 1827 criou, em Olinda e São Paulo, as Academias de Direito, instituídas e concebidas a fim de formar homens públicos para governar e administrar o país. O curso de São Paulo foi instalado no Convento de São Francisco, e o de Olinda, no Mosteiro de São Bento, sendo que apenas em 1854 passaram ambas a denominarem-se Faculdades de Direito (RODRIGUES, 2005).

---

<sup>1</sup> A educação brasileira, como se sabe, foi muito marcada pelo ensino jesuítico nos séculos XVI e XVII. Contudo, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, século em que os intelectuais brasileiros, influenciados pelas idéias européias emergentes tentaram imprimir rumos diferentes à educação (ARANHA, 2005).

Como nos ensina Adorno, desde cedo, os cursos jurídicos foram ditados pela necessidade de propiciar a formação da elite política coesa e disciplinada, e para tanto, a prevalência dos princípios liberais sobre os princípios democráticos foi a premissa que orientou o principal intelectual da sociedade brasileira durante o século XIX: o bacharel em Direito (1988).

Cumprindo esta função pré-estabelecida, o bacharel, durante o império, “sedimentou a solidariedade intra-elite de modo a rearticular as alianças entre os grupos sociais representantes do mundo rural e do mundo urbano” (ADORNO, 1988, p. 78).

Wolkmer aponta que o bacharel-jurista do século XIX expressava, com sua presença, o resguardo dos interesses das elites. Reconhece-se que o bacharel possuía uma formação liberal-conservadora, primando pela autonomia da ação individual sobre a coletiva, e sempre divorciada dos reclamos mais imediatos das camadas populares do campo e das cidades. Ocultava-se, sob o manto da neutralidade e da moderação política, a manutenção de um espaço marcado por profundas desigualdades sociais (1995).

O direito era utilizado, então, para legitimar a estratificação social, “legalizando” os interesses das camadas dominantes e fazendo prevalecer os princípios liberais, em detrimento da igualdade e da democracia. Para tanto, as inconsistências do mundo jurídico eram ocultadas através de discursos rebuscados e falaciosos.

Na época do império, “a ideologia liberal ao introduzir-se na sociedade brasileira pareceu conferir os fundamentos ético-políticos para a reformulação da legitimidade do poder” (ADORNO, 1988, p. 44).

No âmbito legislativo, vários diplomas legais deram sustentação à estrutura de ensino que atenderia aos interesses dominantes.

A Lei de 11 de agosto de 1827 claramente não se pautou por critérios pedagógicos, mas preocupou-se com a preservação dos valores imprescindíveis para a consolidação das elites, como podemos evidenciar na seguinte redação:

**Quadro 1:** Lei de 11 de Agosto de 1827, que instituiu os cursos jurídicos no Brasil (MARCHESI, 2006, p. 44-45).

---

#### Lei de 11 de agosto de 1827

---

Artigo 1º Criar-se-ão dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda, e neles, no espaço de cinco anos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1º ano. 1ª cadeira: Direito Natural, Público; Análise da Constituição do império; Direito das Gentes, e Diplomacia

2º ano. 1ª cadeira: Continuação das matérias do ano antecedente

2ª cadeira: Direito Público Eclesiástico

3º ano. 1ª cadeira: Direito Pátrio Civil

2ª cadeira: Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal

4º ano. 1ª cadeira: Continuação do Direito Pátrio Civil

2ª cadeira: Direito Mercantil e Marítimo

5º ano. 1ª cadeira: Economia Política

2ª cadeira: Teoria e Prática do Processo adotado pelas leis do Império.

Artigo 2º Para a regência destas cadeiras o Governo nomeará nove lentes proprietários e cinco substitutos.

Artigo 3º Os lentes proprietários vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos 20 anos de serviço.

Artigo 4º Cada um dos lentes substitutos vencerá o ordenado atual de 800\$000.

Artigo 5º Haverá um secretário, cujo ofício será encarregado a um dos lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

Artigo 6º Haverá um porteiro com o ordenado de 400\$000 anuais, e para o serviço haverão os mais empregados que se julgarem necessários.

Artigo 7º Os lentes farão a escolha dos compêndios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, contanto que as doutrinas estejam de acordo com o sistema jurado pela Nação. Estes compêndios, depois de aprovados pela Congregação, servirão inteiramente; submetendo-se porem à aprovação da Assembléia Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo da obra por dez anos.

Artigo 8º Os estudantes que se quiserem matricular nos cursos jurídicos devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de 15 anos completos, e de aprovação da Língua Francesa, Gramática latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral, e Geometria.

Artigo 9º Os que freqüentarem os cinco anos de qualquer dos cursos, com aprovação, conseguirão o grau de bacharéis formados. Haverá também o grau de Doutor, que será conferido

àqueles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos estatutos, que devem formar-se e só os que o obtiverem poderão ser escolhidos para lentes.

Art. 10º. Os Estatutos do Visconde da Cachoeira ficarão regulando por ora naquilo em que forem aplicáveis e se não opuserem à presente Lei. A Congregação dos lentes formará quanto antes uns Estatutos completos, que serão submetidos à deliberação da Assembléia Geral.

Art. 11. O Governo criará nas cidades de São Paulo e Olinda as cadeiras necessárias para os estudos preparatórios declarados no artigo 8º.

---

O Estatuto do Visconde da Cachoeira mencionado no art. 10 trazia importantes divergências em face do diploma citado, mas afirma-se que

independentemente das críticas que desenvolvemos sobre o estatuto do Visconde da Cachoeira, não há como negar a sua visão integrada de ensino - para cada conteúdo disciplinar há uma forma de ensinar - e, principalmente, deve-se admitir que se trata de um dos únicos documentos acadêmicos oficiais no Brasil que insistem na importância dos métodos e modos que deveriam os lentes (professores) utilizar na transmissão do conhecimento, chegando, inclusive, a detalhar linhas de atuação pedagógica e um panorama bibliográfico, para a época, de grande extensão e percepção. (BASTOS, 2000, p. 42-43).

Em razão das divergências entre a lei de 11 de agosto e o referido Estatuto, a Assembléia Legislativa optou por aprovar o Decreto Regulamentar de 7 de novembro de 1831. Após a sua promulgação, a legislação atinente ao ensino jurídico vem a sofrer alterações apenas vinte anos depois, através dos Decretos nº. 608, de 16 de agosto de 1851, e nº. 1.134, datado de 30 de março de 1853, quase que integralmente mantido pelo diploma imediatamente posterior (Decreto nº. 1.386, de 28 de abril de 1854). Neste período, foram modificados alguns elementos da organização curricular, que, certamente, não implicaram em transformações profundas na estrutura dos cursos jurídicos no país.

Cabe mencionar que, em 26 de abril de 1865, é promulgado o Decreto nº. 3.454, gerando a

redução do período de integralização dos cursos de cinco para quatro anos, a subdivisão das faculdades de Direito nas Seções de Ciências Jurídicas e de Ciências Sociais, além do avanço na

questão do ensino livre e a transformação em optativa da cadeira de Direito Eclesiástico. (MARCHESI, 2006, p.50).

A Reforma de Leôncio de Carvalho, consubstanciada no Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, veio em seguida efetivar o livre ensino primário, secundário na Corte e o superior em todo o país, trazendo uma nova estrutura organizacional e curricular para os cursos jurídicos em geral.

O artigo 1º do Decreto aduz que “é completamente livre o ensino primário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”. No tocante à estrutura curricular, disciplina o artigo 23 que

As faculdades de Direito serão divididas em duas sessões:

§1º A seção de Ciências Jurídicas compreenderá o ensino das seguintes matérias: Direito Natural; Direito Romano; Direito Constitucional; Direito Eclesiástico; Direito Civil; Direito Criminal; Medicina Legal; Direito Comercial; Teoria do Processo Criminal, Civil e Comercial e uma aula prática do mesmo processo.

§2º A Seção das Ciências Sociais constará das matérias seguintes: Direito Natural; Direito Público Universal; Direito Constitucional; Direito Eclesiástico; Direito das Gentes; Diplomacia e História dos Tratados; Direito Administrativo; Ciência da Administração e Higiene Pública; Economia Política; Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado.

§3º Para o ensino das matérias que formam o programa das duas seções haverá as seguintes cadeiras: uma de Direito Natural; uma de Direito Romano; uma de Direito Eclesiástico; duas de Direito Criminal; uma de Medicina Legal; duas de Direito Comercial; uma de Direito Público e Constitucional; uma de Direito das Gentes; uma de Diplomacia e História dos Tratados; duas de Direito Administrativo e Ciência da Administração; uma de Economia Política; uma de Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado; uma de Higiene Pública; duas de Teoria e Prática do Processo Criminal, Civil e Comercial.

§4º Nas matérias que compreendem duas cadeiras o ensino de uma será a continuação do da outra. (...)

§8º O grau de Bacharel em Ciências Sociais habilita, independentemente de exame, para os lugares de adidos de legações, bem como para os praticantes e amanuenses das secretarias de Estado e mais repartições públicas.

§8º O grau de Bacharel em Ciências Jurídicas habilita para a advocacia e a magistratura. (MARCHESI, 2006, p. 54).

A aludida reforma, que acabou se consolidando durante a República, preocupou-se demasiadamente com a formação de pessoal capacitado para a ocupação de cargos públicos, como podemos verificar através da Seção de Ciências Sociais. Contudo, efetivamente não

estabeleceu a liberdade de ensino no Brasil, pois continuava existindo extremo rigor legislativo sobre os programas e as matérias a serem ministradas nos cursos superiores e nos demais. O que ocorreu não foi a implementação da liberdade de ensino, mas sim do ensino livre, que consiste na possibilidade de organização e disposição de cursos por particulares, ou seja, ensino privado. (MARCHESE, 2006, p. 60).

Segundo Rodrigues, em apertada síntese, podemos destacar cinco características principais dos cursos jurídicos no Brasil, durante o período imperial: a) foram criados, mantidos e amplamente controlados pelo governo, de forma centralizada; b) tiveram o jusnaturalismo como doutrina dominante; c) no tocante à metodologia de ensino, predominou a limitação às aulas-conferência no estilo de Coimbra; d) corresponderam ao local privilegiado de comunicação das elites econômicas, onde estas formavam seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país (2005).

No tocante à metodologia das aulas, no estilo de Coimbra, esclarece Bittar, de modo contundente, que

uma aula de Direito no século XIX, sobretudo nas academias mais tradicionais e antigas do Brasil (São Paulo e Olinda), revestia-se de um simbolismo sem par. Quase um ritual era seguido até que a aula iniciasse, ou seja, até que o lente catedrático comesse a proferir a sua *lectio*. A aula era uma proposta de leitura *in verbis* do texto da legislação em vigor, refletindo o máximo de literalidade na interpretação da textualidade legal. A letra da lei parece tão inviolável quanto a das Sagradas Escrituras. (2005, p. 15).

A formação jurídica no Brasil imperial foi de vital importância no processo de homogeneização política da elite, contribuindo para o êxito do projeto burguês-individualista, assentado na segurança, liberdade e propriedade.

Autores como José Eduardo Faria e Cláudia Menge (*apud* ADORNO, 1988) interpretam que o ensino jurídico, essencialmente conservador, situou as faculdades de Direito como encarregadas de promover a sistematização e a integração político-jurídica do Estado e do liberalismo, atendendo às necessidades de reprodução das estruturas de dominação mantidas pela elite. A formação do bacharel revelou-se como importante fator no processo de construção e manutenção da desigualdade social no país, durante o século XIX.

Desse modo, podemos aduzir que o fenômeno jurídico e a formação social no Brasil na virada do século XIX para o XX estiveram imbricados, sendo que a construção da ordem burguesa nacional contou com expressiva contribuição dos operadores jurídicos.

### **2.3 Ensino jurídico na Primeira e Segunda República**

Na Primeira República estabeleceu-se o mesmo prisma político e ideológico predominante nos últimos anos do império.

No âmbito da produção legislativa, o primeiro Decreto republicano na área educacional ficou conhecido como Reforma Benjamin Constant, e levou o nº. 1.232 H, datado de 2 de janeiro de 1891, mas não empreendeu reformas profundas, apenas suprimindo a cadeira de Direito Eclesiástico e dividindo as faculdades de Direito em três cursos, o de Ciências Jurídicas, com integralização

prevista em quatro anos; o de Ciências Sociais, com integralização prevista em três anos; e o de Notariado, cuja integralização foi estabelecida em dois anos (MARCHESE, 2006).

Novamente, “a modificação vem ao encontro das necessidades da nova ordem, qual seja, a de capacitar advogados, administradores públicos e notários” (MARCHESE, 2006, p. 61).

Em seguida, a Lei 314 de 30 de outubro de 1895 modificou mais uma vez o currículo, eliminando a tripartição do curso, e denominando-o de Curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Contribuiu ainda

com a implementação de novas exigências para a instalação das Faculdades Livres de Direito, tanto em aspectos materiais como pedagógicos, e também com as novas regras para a questão das freqüências no curso, que vinha sendo regido pelo critério de ausência de freqüência. (MARCHESE, 2006, p. 64).

No mesmo período foi aprovado o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, de 19 de dezembro de 1901, permitindo a matrícula de mulheres nos cursos jurídicos.

Em 1911, os Decretos nº. 8.659 e 8.662, ambos de 05 de abril, modificaram a estrutura curricular, retirando as disciplinas Filosofia do Direito e Direito Comparado, incluindo Introdução Geral ao Estudo do Direito, com o objetivo de iniciar e familiarizar os alunos ingressantes com o universo jurídico que lhes seria apresentado, e remanejando para o 3º ano, a disciplina Direito Romano. O curso foi também estendido, passando a contar com seis anos de duração (MARCHESE, 2006).

Em patente retrocesso, a Reforma Maximiliano, introduzida pelo Decreto nº. 11.530 de 1915, eliminou a disciplina Introdução Geral do Estudo do

Direito ou Enciclopédia Jurídica, de índole progressista, fazendo retornar a Filosofia do Direito, de teor tradicionalista. A disciplina Direito Romano foi novamente remanejada para o 1º ano do curso, que voltou a contar com cinco anos de duração.

Como se sabe, em 1930, Getúlio Vargas iniciou a instalação de uma política centralizadora no país. O primeiro titular do Ministério da Educação e Saúde Pública realizou uma revisão histórica da educação brasileira recente e, como fruto desta revisão, o então Ministro Francisco Campos elaborou o chamado *Estatuto das Universidades*.

Em 11 de abril de 1931, a Reforma Francisco Campos, efetivada através dos Decretos nº. 19.851 e 19.852, “deliberou que o país obedeceria preferencialmente um sistema universitário, dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, bem como reformulou o currículo do ensino jurídico” (MARCHESE, 2006, p. 70).

Segundo o Ministro, o curso de Direito era retrógrado, contando com várias disciplinas sem objetivo específico, inexistia preparo didático dos docentes e o currículo deveria modernizar-se, pois pouco abordava a compreensão do direito positivo brasileiro. Aduzia que, dentre outras mudanças, deveria ser ampliado o estudo do Direito Civil, aceitando aulas exclusivas sobre Direito de Família e Sucessões (MARCHESE, 2006).

Como afirma Rodrigues (2005), denota-se que, através do incentivo ao estudo do direito positivo brasileiro e da introdução de novas matérias, buscou-se a implementação de um ensino nitidamente profissionalizante, com a formação de bacharéis dotados de conhecimentos essencialmente práticos, nos termos das

novas demandas do capitalismo e das expectativas comerciais e econômicas brasileiras. Ressalte-se que nesse período os cursos de Direito foram desdobrados em dois: o bacharelado e o doutorado, cabendo ao primeiro a formação dos operadores técnicos do Direito e, ao segundo, a preparação dos futuros professores e pesquisadores.

Cabe mencionar ainda que a Constituição de 1934 trouxe uma transformação significativa na concepção geral de ensino no país, estabelecendo “os princípios legislativos que fundamentam o Direito educacional até a atualidade” (MARCHESE, 2006, p. 73). No entanto, a carta constitucional nada inseriu de novo especificamente acerca dos cursos jurídicos no país.

O novo currículo dos cursos jurídicos apenas foi aprovado pelos parlamentares em 08 de janeiro de 1936, incluindo disciplinas como Direito do Trabalho e Direito Industrial, ambas destinadas a responder a um quadro social de reordenação econômica (MARCHESE, 2006, p. 73).

Com o advento do Estado Novo e da Constituição de 1937, o cenário mudou-se novamente, e as alterações curriculares deixaram de se realizar por lei, para efetivarem-se através de Decreto-lei, emanado diretamente do Poder Executivo. O primeiro exemplo deste dispositivo acerca do ensino jurídico deu-se com o Decreto-lei nº. 2.639, datado de 27 de novembro de 1940, que dividiu a disciplina Direito Público Constitucional em Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional (MARCHESE, 2006).

Através da análise da legislação ora apresentada, podemos afirmar, em síntese que, na Primeira República, as principais mudanças foram:

- a) a introdução de alterações no currículo dos cursos, procurando dar maior profissionalização aos seus egressos. Continuou ele, no entanto, sendo rígido, não sendo introduzida nenhuma alteração estrutural;
- b) a influência decisiva do positivismo na concepção de Direito e seu ensino; e
- c) o início das discussões sobre a questão da metodologia de ensino. No entanto, a aula-conferência continuou sendo, regra geral, a opção didático-pedagógica adotada. (RODRIGUES, 2005, p. 26).

No período compreendido entre 1930 a 1970, muito pouca coisa mudou, em termos qualitativos nos cursos jurídicos no Brasil.

Em 1955, San Tiago Dantas, na aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, tratando do panorama geral do ensino jurídico, aduziu que seus problemas poderiam ser analisados de duas formas:

- a) como uma projeção do problema geral da educação superior e de todo o sistema educacional; e
- b) como um aspecto da própria cultura jurídica. (Dantas *apud* RODRIGUES, 2005, p. 27).

Para o mencionado autor, o curso jurídico, através da velha aula-douta coimbrã, era um mero centro reprodutor de conhecimentos tradicionais, onde nenhum espaço fora reservado para a criatividade ou a preocupação com o novo (Dantas *apud* RODRIGUES, 2005).

Apenas com a implantação da Universidade de Brasília, em 1961, algo de inovador foi introduzido no âmbito do ensino do Direito. Rompendo com as propostas exclusivamente profissionalizantes e comprometendo-se com um projeto de desenvolvimento de nação, o artigo 10 da Lei nº. 3.998 datada de 15 de dezembro de 1961 preceituou que

- a universidade de Brasília empenhar-se-á nos estudos dos problemas brasileiros relacionados com o desenvolvimento econômico, social e cultural do país e, na medida de suas responsabilidades, na colaboração com as entidades públicas e privadas que o solicitarem. (MARCHESE, 2006, p. 77).

O projeto, aderindo à concepção de universidade orgânica, englobava a criação de institutos organizados por áreas de conhecimento, que em muitos aspectos divergiam dos tradicionais centros de ensino isolados.

O currículo inicialmente proposto para o curso de Direito trazia dois anos básicos de razoável interdisciplinaridade, um rol de matérias da área de ciências humanas, além de algumas disciplinas tradicionais e outras de especialização, que seriam oferecidas no 3º ano do curso.

No ano seguinte ao da implantação da Universidade de Brasília, houve

pela primeira vez na história do ensino do Direito brasileiro, a implantação de um currículo mínimo - até aquele momento o Estado, através dos órgãos competentes, havia sempre imposto currículos plenos, o que, formalmente, constitui-se em um avanço. No entanto, a alteração no conjunto normativo educacional não trouxe maiores efeitos na prática presente nos cursos de Direito, mantendo-se os currículos plenos limitados e estanques, apesar da flexibilidade introduzida pelo novo sistema adotado. (RODRIGUES, 2005, p. 28).

#### **2.4 O ensino do Direito em busca de mudanças: da década de 70 até os dias atuais**

Durante a década de 70, vários juristas dedicaram-se a denunciar a crise do ensino jurídico, buscando também apontar suas causas, e uma ampla produção científica em programas de mestrado e doutorado se desenvolveu.

Dentre os autores que nesse período produziram de forma sistemática, podemos citar Alberto Venâncio Filho, Álvaro Melo Filho, Aurélio Wander Bastos, Edmundo Lima de Arruda Júnior, Eliane Botelho Junqueira, Horácio Wanderlei Rodrigues, João Batista Villela, Joaquim Arruda Falcão, José Eduardo Faria, Luís

Alberto Warat, Paulo Luiz Neto Lobo, Roberto Fragale Filho e Roberto Lyra Filho (RODRIGUES, 2005).

Instituições também se mobilizaram na busca de perspectivas para o ensino do Direito. Como exemplo, podemos citar a ALMED (Associação Latino-Americana de Metodologia e Ensino do Direito) fundada em 1970, que contou com o envolvimento de diversos juristas brasileiros. Warat, seu fundador, afirmou que

nos vários Congressos da ALMED (Associação Latino-Americana de Metodologia e Ensino do Direito) e nos cursos e palestras que Joaquim Falcão, Aurélio Wander Bastos, Tércio Sampaio Ferraz Júnior e eu ministramos, tentamos fornecer elementos de Teoria Geral do Direito, de Filosofia, de Epistemologia e de Semiologia que permitiram um tratamento menos bitolado do saber jurídico. (Warat *apud* ENGELMANN, 2004, p. 130).

Segundo a retrospectiva realizada por Warat, nos anos 70

pode-se dizer que a crítica ao ensino do Direito efetivou-se em quatro fontes simultâneas: metodológica, epistemológica, política e afetiva. Do ponto de vista metodológico, tentou-se superar o ensino tradicional do Direito (baseado nas aulas magistrais, na memorização dos códigos e a falácia de autoridade) por aulas mais participativas, baseadas em trabalhos grupais e objetivos pedagógicos claramente planejados. Em termos epistemológicos tentou-se superar o tradicional divórcio que havia se instalado entre os dogmáticos e os filósofos do direito, mostrando a importância pedagógica da aproximação (...). Do ponto de vista político, foram tentadas duas coisas: primeiro a instrumentalização de um saber mais crítico do direito, com o objetivo- no manifesto- de contribuir nas lutas dos direitos humanos e as possibilidades de abalar o terrorismo de Estado, possibilitando assim, o início de uma eventual escalada redemocratizadora. Segundo, trabalhar o direito como uma dimensão semiológica da política, contribuindo desta maneira, para a desmistificação da crença no caráter neutro da lei e seus saberes. Enquanto nos afetos, tentou-se inaugurar uma imensa discussão em torno da afetividade do processo didático como suporte indispensável do trabalho de formação do aluno. Assim, se sugeriu a substituição do “saber de erudição” por um conhecimento apoiado na aceitação do outro como diferente. (Warat *apud* ENGELMANN, 2004, p. 130).

Observe-se que o sentido da crítica iniciada na década de 70 não se dirigiu apenas às questões relacionadas à metodologia de ensino ou a estrutura

curricular, mas cresceu também uma vertente política, voltada aos próprios conteúdos e valores produzidos pelo ensino do Direito. Muitos juristas se valeram dos fundamentos apontados na obra do autor francês Michel Miaille, denominada *Introdução Crítica ao Direito*, publicada em 1970, onde, discutindo questões de ordem deontológica e epistemológica, buscou-se descortinar e compreender as determinações sociais e econômicas do Direito.

As críticas, em geral, levaram o Ministério da Educação (MEC) a criar, em 1980, uma comissão de Especialistas em Ensino do Direito, com a finalidade de verificar a organização e o funcionamento dos cursos e apresentar uma nova proposta curricular. Contudo, esta iniciativa foi infrutífera e o currículo sugerido nunca foi implantado.

Parte importante do grupo de juristas que se encarregou de denunciar a crise do Direito e seu ensino nesse período, ascendeu na esfera jurídica no fim do século XX, e passou a ocupar espaços privilegiados no cenário nacional, como resultado de um processo bastante peculiar.

No fim do século XX, em especial durante a década que precedeu a redemocratização da sociedade brasileira, ocorreu uma intensa mobilização social, na qual vários juristas revelaram-se sensíveis aos princípios democráticos e capazes de perceber as inconsistências da ordem jurídica e as contradições da sociedade capitalista. Nessa época, buscaram incessantemente descobrir novas estratégias que pusessem fim ao autoritarismo (ADORNO, 1988), numa mudança evidente no padrão dos usos e posicionamentos do Direito, percebidos até então.

Engelmann demonstra que, após a promulgação da Constituição de 1988, conquistada também devido aos esforços dos juristas, a conjuntura de redemocratização política do Brasil atingiu os agentes e as instituições que se mobilizaram na luta política. O conjunto dos operadores jurídicos, professores de Direito e a rede de ensino universitário sofreu um processo de diversificação, “tanto nas características sociais dos que têm acesso ao título de bacharel em direito, que repercute nos usos das profissões jurídicas, quanto das disciplinas que fundamentam o conjunto da atividade deste espaço” (2004, p. 9).

Realizando pesquisa de ênfase sociológica sobre a diversificação do espaço jurídico e lutas pela definição do direito no Rio Grande do Sul, Engelmann (2004) apontou que dois pólos poderiam ser destacados no âmbito das profissões jurídicas e seus usos: um primeiro pólo composto por bacharéis de índole conservadora, que estão associados a “grandes famílias de juristas e políticos” e que detém grande capital social, posicionando-se nas carreiras jurídicas mais tradicionais; e um segundo pólo, mais diversificado socialmente, composto por grupos que se posicionam enfrentando a tradição jurídica.

O pólo tradicional “reforça os padrões de uso e definições do direito a partir de sua neutralização, utilizando o Poder Judiciário principalmente como espaço de garantia da conservação social” (ENGELMANN, 2004, p. 14). Os bacharéis que compõem este pólo provêm, majoritariamente, de camadas sócio-econômicas superiores. O pólo que podemos considerar crítico, politizado e verdadeiramente acadêmico, que investe numa fundamentação moral para o ensino e para os papéis sociais e políticos das profissões jurídicas, apresenta número maior de bacharéis cujos pais exercem ocupações manuais e tem renda mais baixa, em comparação com o pólo conservador. Engelmann, em sua

pesquisa, constata que o ensino universitário, no curso de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) encontra-se em consonância com o “pólo diversificado”, crítico, enquanto que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) aproxima-se da abordagem jurídica própria do “pólo conservador” (2004).

Importante ressaltar que o grupo inicialmente periférico, dos agentes desvinculados das “grandes famílias” de juristas e políticos, portanto contando com capital de relações sociais menos expressivo, passou a ascender na esfera do ensino universitário e das carreiras jurídicas principalmente através da mobilização pela titulação acadêmica e articulação<sup>2</sup>. Muitos dos juristas que se posicionaram contra a tradição e empreenderam críticas ao Direito e seu ensino, vieram a ocupar, tempos depois, cargos em comissões da Ordem dos Advogados do Brasil, e em gestões de cursos jurídicos na década de 90<sup>3</sup>.

Cumprir observar que, em 1992, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil formou uma comissão de especialistas, onde se destaca a participação de um grupo de juristas ligados a UFSC, tais como Horário Wanderley Rodrigues, Leonel Severo Rocha, Luiz Alberto Warat, Edmundo Lima de Arruda Júnior e Antonio Carlos Wolkmer, tendo por objetivo levantar dados e fazer um diagnóstico da situação do ensino do Direito, e do mercado de trabalho para advogados. Como resultado desta pesquisa, foi publicada uma coletânea de textos, denominada *Ensino Jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas*, que

---

<sup>2</sup> Esta dinâmica se deu principalmente da região sul do país, conforme comprova a mencionada pesquisa realizada por Engelmann (2004).

<sup>3</sup> Como exemplos dessa assertiva, podemos citar Edmundo Lima de Arruda Júnior e Horário Wanderley Rodrigues, ambos ligados à UFSC, e que vieram a compor a Comissão de Ensino Jurídico da OAB em 1991, dentre outras.

trouxo importantes contribuições para a compreensão do cenário que se impunha, conferindo maior visibilidade às denúncias dos autores citados acima.

No mesmo ano, Horácio Wanderley Rodrigues, esclarecendo os múltiplos aspectos da “crise do ensino jurídico” afirmou que

numa visão esquemática, pode-se buscar uma visualização do aspecto múltiplo da crise do ensino jurídico, da seguinte forma: a) nível estrutural, que engloba as crises dos paradigmas político-ideológico e epistemológico; b) nível operacional, que abrange as crises acadêmica (curricular e didático pedagógica) e administrativa; c) nível funcional que inclui as crises de mercado de trabalho e identidade (decorrente da dissociação entre a imagem projetada e a prática concreta das atividades jurídicas e da indefinição sobre o papel social que cabe aos juristas) e de legitimidade (oriunda do conflito entre os valores proferidos pela prática jurídica e aqueles reivindicados pela sociedade). (1992, p.17).

Importantes autores deram continuidade às pesquisas e à denúncia da crise do ensino jurídico, ampliando a produção acadêmica e a publicação de obras sobre o tema. Realizando um estudo de caso, Cury afirmou a ocorrência de um distanciamento entre o ensino jurídico e a realidade social, verificando que

a realidade social vivenciada e direito positivo apreendido, muitas vezes não se coadunam, pelo distanciamento existente entre ambos, gerando um clima de insegurança para o educando que se vê incapaz de abstrair da norma a função máxima do Direito, que se traduz pela aplicação da justiça. (1993, p. 25).

No mesmo sentido, Wolkmer aduziu que

a retrospectiva comprova que, até hoje, tais agentes não só hábeis servidores do ritualizado Direito estatal, afeto mais diretamente aos intentos dos donos do poder e dos grandes proprietários, como, sobretudo, talentosos reprodutores de uma legalidade estreita, fechada e artificial. Esses procedimentos definem uma atuação em grande parte conservadora, própria para justificar a manutenção da ordem vigente. Percebe-se, assim, uma tradição advocatícia desvinculada de atitudes mais comprometidas com a vida cotidiana e com uma sociedade em constante transformação. A postura técnica e casuística fecha-se frente ao dinamismo dos fatos e resiste a um direcionamento criativo, não conseguindo mais responder a novas e emergentes necessidades. (1995, p. 13).

Diversos pesquisadores atribuíram ao processo de ensino-aprendizagem a responsabilidade pelos posicionamentos e usos correntes do Direito. De modo contundente, Warat afirmou que

o saber jurídico permanece sempre igual a si mesmo, ensinado e encenado como uma situação pré-hipnótica (que nos prepara para o pior). Somos fascinados por esse discurso brilhante que nos deixa moles como um gato adormecido e sem condições de reagir contra formas de sociedade cada vez mais despolitizadas e desumanizadas. Na sala de aula, estudantes e professores estimulam-se reciprocamente para instalarem-se confortavelmente na servidão das vozes instituídas. (1995, p.112).

Como se vê, no fim do século XX, a crise não foi superada e persistiram muitos dos problemas apontados nas décadas anteriores, na maioria das Instituições de Ensino Superior no Brasil. Contudo, novos espaços de discussão se abriam, algumas posições estratégicas foram conquistadas e outras organizações surgiram. Nesse sentido, o espaço jurídico se diversificou.

A legislação também se modificou como reflexo das mobilizações e, neste aspecto, a Portaria do MEC nº. 1886, editada em 31 de dezembro de 1994, avançou no âmbito do ensino jurídico, indo além do que tradicionalmente era objeto de normatização. Como nos ensina Rodrigues,

ao fixar diretrizes curriculares, ela continha uma série de orientações que obrigatoriamente teriam de ser levadas em consideração, não apenas na elaboração da grade curricular, mas também no tratamento que deve ser dado aos conteúdos das matérias. (2005, p. 86).

Trazia as seguintes diretrizes básicas para o ensino do Direito (Anexo

F):

a) o curso devia estar alicerçado, obrigatoriamente, no tripé ensino, pesquisa e extensão. Isso significava que o seu currículo pleno devia estar, necessariamente, integrado por atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse aspecto ficou ainda mais objetivo com a criação da monografia final e de um espaço curricular integrado por atividades complementares, bem como

pelo caráter de extensão parcialmente emprestado ao estágio supervisionado;

b) a autonomia das IES para organizar essas atividades de ensino pesquisa e extensão; e

c) a limitação dessa autonomia, presente na exigência de que essas atividades deveriam atender às necessidades de formação do Bacharel em Direito em quatro níveis diferenciados: fundamental, sociopolítico, técnico-jurídico e prático. Em função desses níveis, a estrutura dos cursos foi pensada em momentos diferenciados e complementares entre si: matérias fundamentais (de conteúdo interdisciplinar e de formação básica), matérias profissionalizantes (de conteúdo técnico-jurídico), prático (composto pelo estágio e pela monografia final) e complementar (formado pelas atividades complementares e matérias não previstas no conteúdo mínimo do curso). (RODRIGUES, 2005, p. 86-87).

Muitas outras mudanças foram salutares, tais como a exigência das atividades complementares (no total de 5 a 10% da carga horária, segundo o art. 4º da referida lei); a flexibilidade de regime acadêmico, que podia ser o seriado, de créditos ou qualquer outro adequado à realidade da IES; o estabelecimento de um acervo bibliográfico mínimo *etc.* Enfim, avançou na fixação de condições mínimas para o bom funcionamento do curso.

Cumprе ressaltar que a edição da Portaria MEC nº. 1.886/94, que surgiu em razão do processo que se iniciou na década de 70, teve como pressupostos:

- a) o rompimento com o positivismo normativista;<sup>4</sup>
- b) a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense;
- c) a negação da auto-suficiência ao Direito;
- d) a superação da concepção de educação como sala de aula; e
- e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática). (RODRIGUES, 2005, p. 97).

---

<sup>4</sup> Observe-se que o que se chama neste trabalho de positivismo jurídico não é o mesmo positivismo preceituado por Comte, não possuindo embasamento empírico, mas fixando e reduzindo a Ciência do Direito ao direito positivado pelo Estado, que é defendido como dogma afirmado aprioristicamente.

No entanto, é notório que a reforma não surtiu os efeitos esperados, sendo que a mudança ampla e profunda pretendida somente se produziu no âmbito formal.

A legislação sofreu outras modificações e, em 2004, foi editada a Resolução CNE/CES nº. 9 (Anexo G) que vigora nos dias de hoje. Quanto ao perfil do egresso nos cursos de Direito, reafirmou que:

O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (Artigo 4º da Resolução CNE/CES nº. 9, publicada no Diário Oficial da União nº. 189, 2004, Seção 1, p. 17-18).

Roberto Fragale Filho, em palestra proferida no dia 21 de abril do corrente ano, durante o IV Congresso Brasileiro de Ensino do Direito, afirmou que no artigo 4º transcrito acima, as competências e habilidades reveladas pelo bacharel podem ser resumidas em quatro itens: 1- Inteligibilidade, que consta dos incisos I e V; 2- Logicidade, que consta dos incisos II, VI e VIII; 3- Competência investigativa, do inciso III; e 4- Competência decisória, dos incisos IV e VII (2006).

Apesar das mudanças legislativas, que não pretendemos analisar a fundo, apontam pesquisas recentes que, no início do século XXI, a busca de

perspectivas ainda continua recomendável. Bicudo, realizando pesquisa sobre o ensino do Direito no século XXI, aduziu que este é

reflexo de um modelo didático pedagógico retrógrado, que não se estabeleceu de forma racional, já que foram conservados os velhos padrões de ensino, obedecidos desde a Universidade de Bolonha, no Século XIII, apenas adaptando-se às conveniências atuais. (2004, p. 73).

Marchese, realizando pesquisa acerca da crise atual do ensino jurídico no Brasil e a questão curricular, afirmou que “o currículo dos cursos jurídicos conduz para um ensino baseado em aulas abstratas e que geram um distanciamento do aluno e sua realidade” (2006, p.161). Para o mesmo autor, há fatores curriculares e pedagógicos que influem na crise, tais como a ausência de estímulo à pesquisa, o escasso desenvolvimento de atividades como seminários e discussões, ausência de um programa eficiente de estágio supervisionado, além dos fatores extra-curriculares, que se consubstanciam principalmente na mercantilização do ensino com a descontrolada abertura de novos cursos.

As críticas da atualidade são procedentes, e evidentemente a crise se perpetuou, mas é importante perceber que o cenário que se impõe hoje não é o mesmo que ensejou as denúncias dos diversos autores mencionados, na década de 70.

Podemos notar, na trajetória nem sempre evolutiva do ensino do Direito no Brasil, que mudanças significativas ocorreram nos últimos trinta anos, a exemplo da edição das leis mencionadas, principalmente devido à mobilização de associações buscando melhorias para o ensino jurídico. A recente fundação da

ABEDi (Associação Brasileira de Ensino do Direito)<sup>5</sup> e suas crescentes produções evidenciam a continuidade deste movimento.

Está ocorrendo também uma mudança importante no cenário dos cursos jurídicos, que têm buscado se adequar a novas realidades, além de uma mudança no perfil do professor, em geral. Segundo dados do Cadastro Nacional de Docentes (2005), o número de mestres atuando como professores nas Instituições de Ensino Superior cresceu quatro pontos percentuais entre 2001 e 2005 - de 33,2% em 2001, passou a corresponder a 37,2%, em 2005 -, e o número de doutores cresceu aproximadamente 1%, correspondendo a 21,9% do total dos docentes, no ano de 2005.

As características sócio-econômicas do acadêmico também vêm passando por uma transformação gradual, diante do acesso mais diversificado aos cursos jurídicos. Bittar afirma que

por um processo de gradativa democratização, o ensino do Direito foi-se moldando às novas realidades. Pouco a pouco, de um ensino elitizado passou-se a um ensino de massa, de um ensino eminentemente público, passou-se a um ensino privado, e de métodos arcaicos de transmissão de conhecimentos passou-se à adequação da linguagem aos novos parâmetros e recursos pedagógicos. (2001, p.88).

Lembremos que, além do processo de socialização escolar e profissional, as características sociais daqueles que têm acesso ao título de bacharel também repercutem nos usos das profissões jurídicas (ENGELMANN, 2004).

Há uma conexão entre três elementos principais, condicionantes do modo de exercício das profissões jurídicas: a origem e as características sociais

---

<sup>5</sup> A ABEDi foi fundada em 2001 e, desde então, tem promovido encontros e discussões em torno do ensino jurídico no Brasil, apresentando alto grau de interlocução e negociação com o governo.

dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em especial professores e alunos; o processo de socialização escolar e profissional; e a forma de exercício do Direito. A forma de exercício do Direito, por sua vez, implica numa determinada configuração da sociedade brasileira, sendo que os usos e posicionamentos dos operadores podem contribuir para a manutenção da desigualdade ou a transformação social.

Assim, apreender contextualmente como está ocorrendo a formação do bacharel no momento atual, identificar as mudanças ocorridas e aquelas que ainda necessitam ocorrer, é relevante a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É para esta tarefa que nos dedicaremos no próximo capítulo.

**3 O COTIDIANO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DO DIREITO  
NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

---

A fim de descrevermos o cotidiano de ensino e aprendizagem do direito numa instituição de ensino superior, observamos este fenômeno como uma unidade multidimensional e, somente depois passamos a decompor algumas das partes do todo observado, que julgamos pertinentes ao estudo. Quatro elementos interdependentes foram selecionados. São eles: os sujeitos pesquisados (professores e alunos); os espaços escolares; as aulas; e outras atividades acadêmicas.

### **3.1 Os sujeitos da pesquisa**

Professores e alunos são sujeitos da relação pedagógica, ambos entendidos neste trabalho como *protagonistas*. O professor é protagonista “porque é ele quem faz a mediação do aluno com os objetos do conhecimento” (LIMA, 2002, p.180). O aluno é protagonista, pois é sujeito da aprendizagem e, evidentemente, não pode ser percebido como um objeto possuído pelo educador. Docentes e discentes trazem, para os espaços escolares, uma bagagem cultural determinante de seus posicionamentos e escolhas, que não pretendemos analisar a fundo. Contudo, nos propomos a apontar alguns dados que caracterizem estes sujeitos, para que possamos compreender o cotidiano do ensino e aprendizagem que será descrito na seqüência.

#### **3.1.1 Características sócio-econômicas dos alunos**

Apresentaremos alguns dados sócio-econômicos, coletados pela IES durante os vestibulares junto aos ingressantes em 2003 e 2005, que

correspondem aos alunos de terceiro e primeiro ano da instituição no período analisado (segundo semestre de 2005).

**Tabela 1:** Renda familiar (alunos ingressantes em 2003 e 2005), segundo dados fornecidos pela própria instituição<sup>6</sup>

Renda R\$	2003 %	Renda R\$	2005 %
Menos de 600,00	1,83	Menos de 780,00	3,23
De 601,00 a 1.200,00	10,70	De 781,00 a 1.560,00	11,05
De 1.201,00 a 2.400,00	16,45	De 1.561,00 a 3.120,00	26,41
De 2.401,00 a 4.800,00	27,94	De 3.121,00 a 6.240,00	31,54
Mais de 4.801,00	43,08	Mais de 6.241,00	27,76

**Tabela 2:** Número de pessoas que vivem da renda familiar

Número de pessoas	2003 %	2005 %
Uma pessoa	25,58	32,71
Duas pessoas	62,14	56,12
Três pessoas	7,83	7,71
Quatro pessoas	2,61	2,66
Cinco ou mais pessoas	1,82	0,79

**Tabela 3:** Situação de trabalho do discente

Situação de trabalho	2003 %	2005 %
Trabalha até 20 horas semanais	4,15	6,91
Trabalha em tempo integral	17,14	17,02
Trabalha eventualmente	2,34	2,92
Desempregado	2,34	3,46
Não trabalha	74,02	69,68

<sup>6</sup> As faixas de renda apresentadas em 2005 são 30% superiores àquelas apontadas em 2003. Considerando a inflação indicada pelo IGP-M, do ano de 2003 até 2005 (21,11%), as faixas de renda apresentadas em 2005 presumiram um aumento real de 8,89% nos salários de 2003.

**Tabela 4:** Situação sócio-econômica do discente

Situação sócio-econômica	2003	2005
	%	%
Depende da família e não trabalha	75,46	73,11
Depende da família e trabalha	10,44	12,09
Trabalha e não depende da família	9,66	5,91
Colabora economicamente com a família	3,39	6,72
É arrimo de família	1,04	2,15

As categorias fornecidas limitam a análise, principalmente no tocante à renda familiar (tabela 1), vez que as faixas de renda apontadas em 2003 e 2005, embora aproximadas (considerando a inflação no período), não são correspondentes, mas evidenciam que se trata de uma IES que atende a parcela da população de camada média-alta. Isto também é corroborado quando observamos o número de pessoas que vivem da renda (tabela 2), e a imensa parcela de alunos que dependem economicamente da família e não trabalham (tabelas 3 e 4). Contudo, os dados sugerem uma diversificação crescente dos estudantes do curso de direito na IES, no âmbito sócio-econômico, vez que a renda familiar média caiu (tabela 1), e o número de estudantes que trabalham, colaboram ou são arrimo de família demonstrou um pequeno aumento (tabela 4).

No tocante à escolaridade do pai, temos:

**Tabela 5:** Escolaridade do pai

Escolaridade	Ano de 2003	Ano de 2005
	%	%
Não frequentou escola	2,07	1,33
De 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	6,21	6,93
De 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental	8,80	5,86
De 1ª a 3ª série do Ensino Médio	10,10	14,13
Superior, completo ou incompleto	54,40	52,26
Pós-Graduação / Mestrado / Doutorado	18,39	19,46

Quanto à escolaridade da mãe, ressaltamos:

**Tabela 6:** Escolaridade da mãe

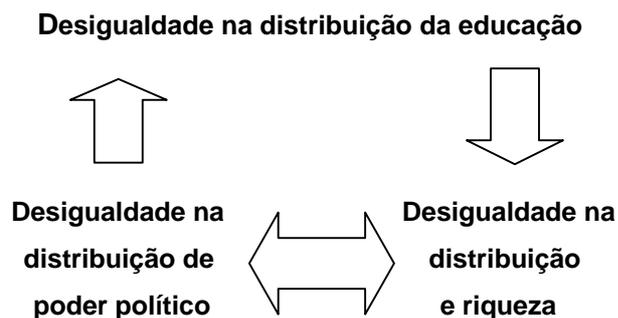
Escolaridade	Ano de 2003	Ano de 2005
	%	%
Não freqüentou escola	1,56	1,60
De 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	6,23	7,49
De 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental	7,06	7,17
De 1ª a 3ª série do Ensino Médio	18,44	18,58
Superior, completo ou incompleto	53,50	53,15
Pós-Graduação / Mestrado / Doutorado	13,25	11,99

Depreendemos destes dados uma grande concentração de pais contando com ensino superior completo ou incompleto (mais de 53% no caso da mãe, e 52% no caso do pai, em ambos os anos) e pós-graduação (mais de 11% no caso da mãe, e 18% no caso do pai, em ambos os anos) em detrimento às demais categorias. Tais informações confirmam as assertivas de alguns economistas na proposição de que a desigualdade social tem um caráter hereditário (não-estranque), onde a heterogeneidade educacional é um dos determinantes importantes para a desigualdade de renda no Brasil.

Nesse sentido, nos adverte Ferreira sobre

a possibilidade da existência de um tipo de equilíbrio político-econômico em que três desigualdades se reforçam mutuamente: uma grande desigualdade educacional gera um alto nível de desigualdade de renda, como se observa no Brasil. Essa desigualdade de renda ou riqueza, por sua vez, pode implicar uma distribuição desigual do poder político, na medida em que a riqueza gera influência sobre o sistema político. E a desigualdade de poder político reproduz a desigualdade educacional (...). (2000, p.155).

Assim, teríamos:



**Figura 1:** Conservação da desigualdade social

A este respeito, já afirmava Bourdieu que, através de diversas formas, as vantagens sociais se convertem em vantagens escolares e as vantagens escolares, por sua vez, podem se reconverter em vantagens sociais, sendo que a “escola detém simultaneamente uma função técnica de produção e de comprovação das capacidades e uma função social de conservação e consagração do poder e dos privilégios” (1975, p.175). O mesmo autor concluiu que

a escola pode, melhor do que nunca e, em todo o caso pela única maneira concebível numa sociedade que proclama ideologias democráticas, contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha. Longe de ser incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe, a mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola libertadora. (1975, p. 176).

No tocante às ocupações do pai e da mãe, temos:

**Tabela 7:** Ocupação do pai

Ocupação	Ano de 2003	Ocupação	Ano de 2005
	%		%
Empresário	8,01	Empresário	17,96
Alto cargo político ou administrativo (*)	1,55		
Administrador de empresa/ gerente (*)	10,59		
Proprietário de pequena empresa (*)	10,33		
Profissional Liberal (**)	27,91	Autônomo (**)	25,37
Professor universitário (**)	3,36	Profissional do ensino (**)	2,17
Empregado de empresa (**)	12,14	Funcionário de empresa (**)	20,73
Funcionário Público	12,14	Funcionário Público	10,16
Outras	13,95	Outras	8,18
		Funcionário do comércio (*)	1,63
		Militar (*)	2,19
		Aposentado (*)	11,34
		Político (*)	0,26

(\*) Sem correspondente específico para comparação

(\*\*) Não possui correspondente específico, embora haja semelhanças entre as categorias de 2003 e 2005

**Tabela 8:** Ocupação da mãe

Ocupação	Ano de 2003	Ocupação	Ano de 2005
	%		%
Empresária	6,01	Empresária	6,99
Alto cargo político ou administrativo (*)	0,78		
Professora (**)	14,09	Profissional do ensino (**)	8,06
Profissional Liberal (**)	14,09	Autônoma (**)	18,01
Empregada de empresa	6,78	Funcionária de empresa	8,06
Funcionária Pública	17,49	Funcionária Pública	15,86
Empregada Doméstica (*)	0,78		
Dona de Casa	32,64	Dona de Casa	30,91
Outras	7,31	Outras	9,94
		Funcionária do comércio (*)	1,61
		Política (*)	0,53

(\*) Sem correspondente específico para comparação

(\*\*) Não possui correspondente específico, embora haja semelhanças entre as categorias de 2003 e 2005

A forma de apresentação dos dados, que se deve a alterações nos questionários respondidos pelos alunos por ocasião do vestibular, de 2003 para 2005, impossibilita uma análise comparativa, mas podemos afirmar que a distribuição, no que tange às ocupações de pais, parece ser bem diversificada em ambos os anos. Há uma pequena concentração (aproximadamente 25%) do pai classificado como profissional liberal (2003) e autônomo (2005), segundo a tabela 7; e da mãe, enquadrada na categoria “dona-de-casa” em 2003 e 2005 (aproximadamente 30%), segundo a tabela 8.

Em sua maioria, os alunos ingressantes em 2003 e 2005 cursaram o ensino fundamental (em torno de 60%) e o ensino médio (aproximadamente 75%) somente em escolas particulares. Desejam cursar a universidade principalmente para ter uma formação voltada para o trabalho, alcançar um bom emprego e ser bem remunerado (aproximadamente 70% em 2003 e 2005).

Dados coletados nas observações revelam uma predominância substancial da população branca em contraposição às demais etnias, e uma predominância mais discreta da população feminina, em detrimento à masculina, em ambos os períodos (matutino e noturno). Prevaecem também os estudantes jovens, aparentemente com idades entre 17 e 23 anos, havendo uma minoria de alunos com idade superior a estas.

### **3.1.2 Os professores**

Sabemos que vinte e cinco professores, no período pesquisado, atuavam nas primeiras e/ou terceiras séries do Curso de Direito da instituição

observada (turnos matutino e noturno). Dentre estes professores, sobre a formação acadêmica, constatamos:

**Tabela 9:** Formação acadêmica dos professores que atuavam nos primeiros e terceiros anos do curso de Direito da IES observada, segundo dados fornecidos pela própria instituição.

Grau de Titulação	Docentes	
	n	%
Doutorado e livre-docência	3	12
Mestrado	13	52
Especialização	3	12
Graduação	6	24
Total	25	100

Nota-se, claramente, que é bastante superior o número de docentes pós-graduados em contraposição às demais categorias, embora haja 36% deste universo que ainda não obtiveram o título de mestres. Comparando estes dados com aqueles fornecidos pelo Cadastro Nacional de Docentes (2005), o número de mestres atuando como professores é superior no curso de Direito da instituição estudada do que, em geral, nas Instituições de Ensino Superior no país (52%, na IES, segundo a tabela 9, em relação a 33,2%, nas instituições de ensino superior em geral). Contudo o número de doutores é inferior (12%, na IES, de acordo com a tabela 9, em relação a 21,9%, no geral).

Quanto à faixa etária, em sua maioria, os professores têm mais de 40 anos e atuam há mais de dez anos na IES investigada. Também verificamos uma predominância da população masculina, em detrimento à feminina.

Assistimos a aulas de vinte e um professores e, dentre eles, realizamos dez entrevistas formais semi-estruturadas. Quanto às escolhas profissionais,

visão do conhecimento e da sociedade e práticas pedagógicas, percebemos que não há um padrão que enquadre todos os respondentes.

Nas entrevistas realizadas, notamos que a maior parte do universo pesquisado é constituída por indivíduos que exercem outras atividades profissionais: são juízes, advogados, promotores de justiça etc., que conciliam a estas atividades a docência. Enunciando esta problemática, o entrevistado 3, perguntado sobre a razão de se dedicar à docência, afirmou: “eu não sou formado em pedagogia... eu sou um profissional-professor. Eu fiz Direito porque queria ser Promotor de Justiça”. O magistério não aparece como opção profissional primeira, mas vem por razões circunstanciais, na maior parte dos casos observados. A tarefa do educador tem cunho secundário, embora haja, excepcionalmente, sujeitos que se dediquem em tempo integral à docência, na instituição investigada.

Ainda que possuidores do título de mestres, a maioria afirmou não ter uma formação pedagógica específica e, por vezes, demonstram inquietudes...

Eu acho o seguinte: todo professor deveria ter uma formação de educador, mas não tem. A gente peca nisso. Voltando um pouco a outra questão, eu acho que a faculdade deveria investir mais nisso, formar pedagogos, não só professores. Tem um professor daqui que uma vez falou que nós da faculdade de direito somos “profissionais-professores” (advogados, juízes etc.). Eu acho que a gente devia ser “professor-profissional”, e investir um pouco nessa parte pedagógica, acadêmica, porque penso que deve existir uma gama de variáveis no sentido de como se preparar uma aula. Eu confesso minha plena e total ignorância nessa parte, então, sou antiquado porque para mim só existe e eu acho que a melhor forma é o giz e o cuspe. (Entrevistado 1).

Segundo Bicudo, o profissional que compõe a magistratura, o Ministério Público e a Advocacia, em geral, e não tem a docência como principal atividade “embora tenha um cabedal de conhecimentos, não é habilitado para a

educação formadora, isto é, formar pessoas” (2004, p. 72). Para a autora, “há necessidade de mudança da visão tecnicista da década de 60, para uma visão humanística que exija do professor assumir-se como educador, cuja função política esteja voltada à realidade social em busca de justiça” (p. 78).

O ensino baseado exclusivamente na aula expositiva, organizada em torno do professor, acaba por refletir estas contradições apontadas por docentes que não têm formação pedagógica específica, segundo a própria percepção dos sujeitos. Nota-se, em algumas práticas docentes, uma influência da história do professor enquanto aluno, e a repetição dos métodos utilizados durante a formação acadêmica dos próprios mestres, pelo desconhecimento de práticas diferenciadas.

A escolha pelas carreiras jurídicas, se deu, na maior parte das vezes, através de influências familiares. Disse um dos respondentes que

num primeiro momento, a gente escolhe uma profissão não porque a gente gosta, até porque não se sabe o que a profissão vai significar na vida da gente. A gente escolhe por influências que recebemos na vida. No meu caso particular, a minha família inteira é de advogados e eu sempre convivi no meio de advogados, o que, com certeza influenciou a minha escolha. (Entrevistado 1).

Observe-se que vários professores deram continuidade às atividades realizadas por membros da família, atuantes no âmbito das carreiras jurídicas, e através do sucesso nestas carreiras, ocorreu um “encaminhamento” para a docência. Os professores da instituição são, em sua maioria, profissionais bem sucedidos no meio jurídico que, muitas vezes, parecem transportar para a sala de aula as relações de autoridade estabelecidas como juízes, promotores de justiça ou advogados renomados e acreditam que “saber-fazer” seria sinônimo de “saber-ensinar” (entrevistado 5).

Geralmente, os sujeitos dominam o conteúdo específico de suas disciplinas, mas não desenvolvem amplamente suas habilidades didáticas e pedagógicas. Tais circunstâncias são percebidas e denunciadas corriqueiramente pelos alunos, afirmando-se que “o curso tem advogados, juízes, promotores de justiça, mas não professores” (diário de campo, 21/11/05).

Todos os docentes entrevistados afirmaram ter pouco ou nenhum tempo dedicado para as atividades políticas, culturais, artísticas e religiosas. Observe-se que o posicionamento político e a discussão sobre questões sociais mais amplas não aparecem na fala da maioria dos sujeitos que, em regra, segue uma orientação conservadora e manifesto apego às tradições. Perguntado sobre pontos positivos da IES, o professor entrevistado 2 respondeu:

Acho que é uma faculdade tradicional, de ótimo nível que tem suas falhas como todo o sistema de ensino no país e tem problemas, mas ainda assim acho que é uma faculdade de expressão (...). Temos professores muito tradicionais, a maioria oriunda da própria faculdade de Direito, o que eu acho muito saudável.

O Professor Luiz Alberto Warat, em palestra realizada em 24 de outubro de 2005, afirmou que “o discurso dos juristas é totalmente uno, em todos os lugares do mundo, e responde a interesses bem claros... A concepção de Direito não mudou nada”. Como se verá, as ideologias presentes nos discursos uníssonos dos docentes, consciente ou inconscientemente, se manifestam na sua prática. Um dos entrevistados afirmou que

a gente tem que ensinar na graduação “feijão com arroz”. Não adianta você querer fazer como alguns professores querem: passar aquilo que eles vão aprender lá na pós-graduação. Tem que estudar o Direito como ele é: como “dever-ser”, não como ele *deveria ser*. Deveria ser deixado lá para a pós-graduação discutir estes grandes temas: pena de morte, aborto etc. Por exemplo: a pena de morte: é conveniente, ou não é? A constituição proíbe; acabou! Eutanásia: pode ou não pode? É crime ou não é crime? E pronto! Mas, se é conveniente ou não, é problema de *lege*

*ferenda.* (...) Eu acho que um professor de Direito positivo tem que se dedicar ao Direito positivo. (Entrevistado 3).

Percebe-se a influência clara do positivismo de cunho normativista, que, segundo preceitua Rodrigues, traz a norma estatal como objeto privilegiado do conhecimento jurídico (2005, p. 33).

No âmbito didático-pedagógico, estes docentes mencionados têm acentuada tendência em separar ensino, pesquisa e extensão, dando ênfase ao primeiro.

Na preparação das aulas, realizam ampla pesquisa doutrinária e dividem o seu conteúdo em “tópicos”, transmitindo aos alunos em sala de aula o seu conhecimento...

As minhas aulas são preparadas com base em doutrina, geralmente não em uma só, mas em várias doutrinas, às vezes mais centrada em um doutrinador tradicional “X” que eu me identifico, mas eu não sigo um doutrinador especificamente (...) As aulas são preparadas então com base numa pesquisa doutrinária que eu faço previamente, e tento desenvolver, segundo um programa que é divulgado pela própria faculdade e desenvolvo este programa basicamente de forma expositiva. (Entrevistado 2).

Como se vê, utilizam-se da aula para transmitir conhecimento doutrinário, de modo predominantemente expositivo. Os membros deste grupo majoritário valorizam os conteúdos das áreas que lecionam e parecem acreditar na neutralidade da ciência e na possibilidade de sua fragmentação.

Alguns indivíduos se ressentem, por vezes, dos alunos dispersos e desinteressados. O entrevistado 4, criticando o comportamento dos estudantes em geral, afirmou que “o alunado mudou e não tem a visão da necessidade de aprender”. Contra as posturas discentes avaliadas como inconvenientes, utilizam-se de mecanismos de controle que tendem a diminuir a participação dos alunos nas aulas, criando algumas tensões, como veremos em outra oportunidade.

Em suas avaliações, grande parte dos docentes afirmou aplicar provas bimestrais escritas e, por vezes, provas de “recuperação”. O “exame final” não é mais exigido pela IES, e a sistemática utilizada é àquela escolhida pelo professor da disciplina que, normalmente, prefere as provas tradicionais, em detrimento a outros métodos de avaliação. Afirmou o entrevistado 1:

Eu faço três avaliações: são duas avaliações, com a média sete, e a nota destas duas avaliações é dividida por dois; se a média for superior a sete, o aluno está aprovado, se for inferior a sete, desde que não seja menor do que três, aplico uma terceira prova, que funcionaria como uma espécie de exame.

Em menor número, há professores que se utilizam dos trabalhos de pesquisa, análise do comportamento do aluno etc., complementado a avaliação tradicional, conforme notamos nas falas dos respondentes 3, 4 e 8.

Alguns professores apontaram uma série de fatores impeditivos para o uso de métodos de avaliação diferenciados...

Eles falam aí da avaliação continuada. Aqui, a obrigatoriedade do professor é de dar um conceito no fim do semestre e como esse conceito vai ser atribuído, é problema do professor. Eu não mudei a forma de avaliação. Eu acho que a melhor coisa é a avaliação escrita. O aluno hoje não está preparado ou somos nós é que não o preparamos, eu não sei, e se você faz algum tipo de avaliação em forma de trabalho, é muito fácil, o cidadão vai lá, copia da internet, copia do livro e não tem, como eu também não tive, uma formação metodológica, sobre como elaborar um trabalho científico. (Entrevistado 1).

Embora haja práticas mais comuns e modelos mais ou menos representativos de uma maioria, há resistências e práticas diferenciadas. O perfil apontado acima, encontrado na maioria dos docentes do curso de direito em questão, não é o único atuante na IES observada. Ainda que em menor número, há professores que integram ou até mesmo transitam por um pólo mais crítico, denunciando “um ensino em que o paralelismo entre teoria e prática leva ao imobilismo” (PIMENTEL, 1993, p. 36).

Entendem que “a educação que não seja um instrumento de transformação, não se compreende como tal” (entrevistado 7) e apostam no debate sobre questões sociais amplas em sala de aula, se questionando e aperfeiçoando constantemente suas práticas pedagógicas. Têm consciência da crise instalada e das atuais contradições nos processos históricos, sociais, culturais e psicológicos e estão atentos e ocupados com as mudanças, em todos os âmbitos. Pensam na ação do professor como “uma atividade política, no sentido correto da palavra” (entrevistado 8).

Fazem uma escolha consciente pela atividade docente e se envolvem no processo de ensino e aprendizagem. É comum ouvir-se na fala destes professores que “a docência é uma paixão eterna, sempre foi, eu adoro lecionar...” (entrevistado 8).

Há aqueles que confessam gostar dos alunos e têm coragem de expressar sua afetividade. Nesse sentido, o entrevistado 7 recomendou que

temos que mostrar ao aluno que estamos prestando atenção nele, que você sabe, depois de duas semanas, como ele se chama. Ele tem que sentir que está sendo alguém individualizado neste processo, com quem o professor se preocupa como ser humano.

Nas palavras de Pimentel, alguns destes docentes concebem o conhecimento como processo, no qual, juntos, professores e alunos, constroem seu saber (1993).

Percebe-se, em alguns casos, a valorização das experiências dos discentes e atenção às suas reais necessidades. Em contraposição ao pólo conservador, estes professores expressam a necessidade da participação ativa do aluno, e reconhecem esta postura como um dos fatores principais para a aprendizagem.

Na sala de aula, constantemente buscam motivar os alunos, utilizando-se de técnicas e estratégias adequadas à sua proposta, numa postura dialógica e problematizadora, sabendo que não é possível “depositar” no educando os conhecimentos, como se este fosse um objeto possuído pelo educador. Crêem na importância da produção do conhecimento na graduação, mas encontram dificuldades...

É preciso uma outra estruturação, um apoio importante, remunerado, que se possa exigir (...). A pesquisa não nasce de um dia para outro. Se nós não tivermos uma estrutura que nos possibilite a pesquisa, recursos que nos possibilite criar uma base...Sem densidade de pesquisa, não tem pesquisa. (Entrevistado 6).

Apesar das dificuldades enfrentadas, os integrantes deste pólo crítico e politizado, em regra, engajam-se em pesquisa e outras atividades acadêmicas, e têm formações diversificadas, dedicando-se a estudos em outras áreas do saber (história, sociologia, educação...).

Coerentes com essa linha de pensamento, alguns participam de projetos de reforma curricular e acreditam que “qualquer aula ministrada de maneira dogmática assassina a beleza da construção do pensamento jurídico” (entrevistado 5).

Os pólos, conservador e crítico (e até um misto dos dois), coexistem num mesmo ambiente acadêmico e são percebidos como tais pelos alunos.

### **3. 2 Os espaços escolares**

Já que és tão sensível aos efeitos da arquitetura, não terás observado, ao passear por esta cidade, que, dentre todos os edifícios que a povoam, uns são mudos, outros falam, e outros, enfim... cantam. (Paul Valéry).

Esta citação evidencia que o silêncio das construções é aparente, mas é preciso dar voz aos significados que guardam e aos valores que expressam.

Para observarmos o espaço escolar, considerando sua complexidade e as significações que pode revelar, incluímos no trabalho alguns estudos e resultados de reflexões específicas<sup>7</sup> sobre o espaço arquitetônico, enquanto lugar em que a educação se realiza, para somente depois, munidos deste referencial, descrevermos a IES investigada.

O espaço escolar é tema que, geralmente, não integra as preocupações dos educadores e “quando se fala em Projeto Político-pedagógico, uma das dimensões que menos têm despertado a atenção dos gestores refere-se aos espaços físicos, os cenários que possibilitam que o projeto de formação viceje” (DE SORDI, 2005, p.3). Estes importantes elementos acabam sendo reduzidos a aspectos meramente quantitativos, percebidos a partir de uma ótica tecnicista e positivista, esquecendo-se que a prática educacional tem especificidades que devem ser consideradas. Os modelos de avaliação institucional têm se pautado na quantidade de salas, laboratórios, bibliotecas, metro quadrado por aluno. A esse respeito, assinala De Sordi que “medir indicadores difere de avaliar o uso desses indicadores e falar sobre seu impacto no projeto pedagógico dos cursos” (2005, p. 2).

---

<sup>7</sup> Grande parte das pesquisas sobre os espaços escolares foram desenvolvidas em trabalho de grupo composto pelos seguintes discentes: CABRAL, Rosemary Cardoso; CAMPOS, Rosilene Amélia; PAIVA, Angela Maria; PUPIN, Dercílio Aristeu; RODRIGUES, Regina de Brito; SANTOS, Juliana O. Carvalho; SANTOS, Sônia Aparecida dos; SILVA, Marco Wandercil; SOUZA, Sabrine Pierobon; como exigência parcial para aprovação na disciplina “Planejamento e Avaliação no Ensino Superior”, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi, do programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas.

Note-se ainda que, atualmente, a distância estabelecida entre educadores e arquitetos gera assimetrias no âmbito das práticas pedagógicas pretendidas e a configuração dos espaços escolares. Analisando a história dos grupos escolares em São Paulo, na relação havida entre arquitetura e educação, Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto afirmam que

nas várias fases estudadas, a relação entre educação e arquitetura foi diferenciada. Às vezes, educadores e arquitetos estão próximos, há uma clara concepção pedagógica a influenciar a concepção arquitetônica, como ocorreu nos anos 50, durante a vigência do Convênio Escolar. Outras vezes, percebe-se um maior distanciamento entre eles, talvez pela ausência de uma proposta pedagógica explícita, ou talvez porque falte ao arquiteto uma sensibilidade pelas questões do ensino, como parece ter acontecido com as escolas construídas nos anos 60. Nesse caso, por definir o espaço e seu uso, o arquiteto acaba definindo certa concepção de ensino. (2002, p. 154).

É evidente a importância dos aspectos quantitativos relacionados aos edifícios, instalações, equipamentos e tecnologias de informação, e não podemos, ingenuamente, ignorá-los, mas a análise dos espaços escolares não se resume à medição destes indicadores.

Para Santos, o espaço é formado por “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (2002, p. 63).

Estes objetos são construções, vias de acesso, tecnologias, sistemas de circulação e transporte, territórios marcados pela presença humana e também pela natureza, à qual a história – passada e contemporânea - dá novos significados. Tais espaços somente expressam sentido se consideradas as relações nas quais eles se inserem. Por isso, “o espaço – enquanto cultura material – é carente de significado por si mesmo, e só adquire uma dimensão

ativa e ideológica dentro de um sistema cultural determinado” (ZARANKIN, 2001, p. 5).

Se entendermos o espaço e a arquitetura como objetos culturais, a análise dos mesmos só se torna possível a partir do seu contexto. Segundo Zarankin, espaço e arquitetura são, neste sentido, “parte de uma narrativa” (2001, p. 40), que tem o processo educacional como tema.

Revelando dimensões ocultas das arquiteturas, Foucault, que conduziu sua pesquisa em prisões, escolas e hospitais, afirmou que a história dos espaços é, “ao mesmo tempo, uma história dos poderes” (1977, p. 212).

Nesse sentido, os lugares onde se colocam os agentes do processo educacional, as permissões e as interdições à circulação, não são elementos neutros, mas explicitam uma determinada lógica.

Contudo, observe-se que

toda arquitetura é definitivamente necessária, mas também arbitrária; funcional, mas também retórica. Seus signos indiciários deixam, em seu contato, traços que guiam a conduta. A antropologia do espaço não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, física e lírica. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 39).

A arquitetura dá forma aos processos sociais, normatizando, limitando, criando direções, colocando obstáculos, incentivando e desestimulando, permitindo e proibindo comportamentos. Exemplo desta assertiva é o predomínio do retilíneo, das formas lineares, mais ordenadas e claras, consubstanciadas nos retângulos e quadrados, que sobressaem na maioria das salas de aula, facilitando o controle e a vigilância, em detrimento dos círculos, espirais ou elipses, que facilitam a interação (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.107). Há muitas maneiras de impedir ou proibir, ainda que não de forma expressa.

Como se vê, a concretização de relações e valores sociais se dá no espaço a partir de facilitadores ou dificultadores, que determinam o modo de interagir, a maneira de estudar, trabalhar, locomover-se, divertir-se, conviver, mas é importante considerar a arquitetura também como espaço sujeito à transformação humana.

É certo que “todo educador, se quiser sê-lo, tem que ser arquiteto. De fato, ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal qual está dado” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 75).

O espaço traz a marca das relações sociais que o produziram e reproduziram, contudo também pode sinalizar caminhos para sua transformação. Para entender o espaço, é necessário levar em conta a perspectiva e o dinamismo do cotidiano dos sujeitos sociais que desse ambiente fazem parte.

Os territórios e os lugares são construídos socialmente, carregando signos, símbolos e vestígios das relações sociais daqueles que o habitam (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 64). A organização oficial do sistema escolar, que “define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais” se confronta com uma trama própria de inter-relações estabelecidas entre os sujeitos, num processo permanente de construção social (DAYRELL, 1996, p. 137).

Assim, a percepção das construções torna-se a de que são “elementos ativos que interagem de forma dinâmica com o homem” (ZARANKIN, 2001, p. 4). Seres humanos e arquitetura estão em interação, mediados pelas significações

que o processo social que tem lugar naquele determinado espaço atribui às formas arquitetônicas.

A fim de compreender os elementos do espaço escolar, estes devem ser continuamente referidos às práticas que nele se realizam e que são, ao mesmo tempo, determinadas por e determinantes do significado destes espaços.

Ainda que constantemente sujeitos a resignificações, podemos afirmar que os espaços sempre educam (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 75) e

transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.27).

Como se vê,

a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador; ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.45).

Na descrição dos espaços da instituição investigada, buscamos apontar elementos que pudessem condicionar e determinar o modo de interagir entre os sujeitos, que se educavam nos e através dos lugares, e também descrevemos as práticas que se realizam nestes espaços que, como veremos, podem tender à conservação de uma determinada ordem, ou ainda, à sua transformação.

### 3.2.1 Os espaços da instituição investigada

O curso de Direito da instituição observada localiza-se no centro de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e não se articula com a maioria dos demais cursos, pois estão geograficamente distantes, embora se situem no mesmo município. Discute-se há muito tempo, nos corredores da academia e em órgãos institucionais, a possibilidade de mudança do curso de Direito para junto de outras faculdades de ciências humanas, mas esta transição parece não ser prioritária.

Sobre a questão da posição geográfica do curso, um professor da IES mencionou que é negativo estar “distante do centro das decisões”, numa instituição que conta com outras unidades, pois é dificultada a comunicação interna (entrevistado 7).

A faculdade de Direito está centralizada num grande prédio de arquitetura clássica, cercado por arranha-céus modernos, ruas e avenidas movimentadas. Ressalte-se que o prédio não foi construído para o fim de abrigar uma instituição educacional e sofreu diversas reformas e adaptações até chegar à configuração atual.

Ultrapassados os portões, protegido intra-muros, encontra-se um grande pátio, onde observamos poucas árvores, bandeiras hasteadas (inclusive a do Brasil, do Estado de São Paulo, e da cidade que abriga a instituição), e alguns bancos que nunca convergem de frente uns para os outros. Por vezes, vemos “os alunos no pátio tentando formar círculos, mas os espaços parecem não favorecer a reunião” (diário de campo, 17/10/05).

Também se nota, na lateral do pátio, alguns estabelecimentos comerciais em funcionamento (venda de materiais escolares, livros, serviços de xerocópia etc.) e uma pequena agência bancária. Lá dentro, se ouviu reclamos de alunos por terem que pagar por tantos requerimentos à instituição.

Afirmam os discentes que “o pátio poderia ter um outro uso: poderia ter bandas, eventos paralelos, palestras, mas ele tem um uso transitório: você transita por ele e vai para casa” (entrevista nº. 11, realizada com aluno-membro do Centro Acadêmico).

No eminente prédio de dois andares que circunda o pátio, há diversos corredores e escadas levando para cima e para baixo, numa trama similar à de um labirinto. No horário de início das aulas, ou mesmo no término, a ocupação do espaço assemelha-se a um formigueiro, que durante a tarde se aquieta. Para aqueles que desvendaram seus segredos, a trama conduz às salas de aula, salas de informática, banheiros, salas da administração em geral e dos professores. Não encontramos, para os andares superiores, rampas de acesso ou elevadores.

Há átrios internos e locais destinados à convivência, com arbustos e algumas flores que contrastam com as vias acinzentadas de cimento, por onde transitam os alunos.

Na distribuição das salas de aula, observamos que os programas e os cursos diversos, bem como seus alunos, normalmente não se misturam.

A biblioteca do curso de Direito, além do acervo bibliográfico, conta com computadores e uma sala com mesas e cadeiras distribuídas, para pesquisas e estudos. Nas paredes, o tradicional pedido de “silêncio”.

Há também dois espaços designados para palestras e demais eventos: um auditório pequeno, com mobiliário antigo e um auditório mais amplo, recém-reformado e decorado. No auditório antigo, presenciamos a realização de um seminário, e no auditório novo, assistimos a uma palestra apresentada por um Desembargador de Justiça.

Na sala dos professores, um aviso na porta fechada: “acesso restrito”. Vê-se que, para entrar lá, os alunos aguardam na porta, esperando que esta se abra e alguém lhes dê uma autorização expressa. Às vezes, se esgueiram e abrem uma fresta, olhando em seu interior, para localizar determinado professor.

A diretoria e a secretaria, bastante próximas da sala dos professores, ficam abertas nos horários de funcionamento, e por lá transitam professores, alunos e funcionários.

O centro acadêmico fica, normalmente, de portas abertas. Dentro dele, jornais, revistas e panfletos, sofás, algum mobiliário, e um cartaz convidando os discentes à politização<sup>8</sup>:

#### O analfabeto político

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato, do remédio dependem de decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostitua, o menor abandonado, o assaltante... (Bertolt Brecht).

Nas paredes, há fotos penduradas, obras de Sebastião Salgado, retratando, em preto e branco, figuras marginais de nossa sociedade<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Como veremos, este convite não está em consonância com diversas atitudes dos estudantes e com as práticas institucionais, em geral.

Em contrapartida, as salas de aula, por vezes, homenageiam eminentes juristas e trazem seus nomes e suas imponentes figuras togadas retratadas nas paredes. Normalmente as salas são amplas e retangulares, com medidas não-padronizadas, contando com janelas e ventiladores. Sua organização é quase sempre a mesma: as carteiras universitárias ficam juntas lado a lado, enfileiradas, com um corredor central para distribuição dos alunos, dispostas em direção à lousa frontal, onde há uma mesa com cadeira e um espaço livre. O quadro, onde se anotam informações, não é negro, mas branco (da “modernidade”).

Quando o professor adentra a sala, normalmente se põe de frente aos alunos enfileirados, em pé ou sentado, e escreve no quadro dados de sua exposição ou informações que julga relevantes.

Sobre esta disposição, um estudante, em reunião dos representantes de sala e membros do centro acadêmico, afirmou que “universidade é um convívio; aqui há dominação. Essa visão e formatação do espaço, do tipo militar (todos enfileirados de frente para o professor), isso não deve ser assim!” (diário de campo, 18/10/05).

Durante mais de noventa horas de inserção em campo, somente em duas ocasiões constatamos que a disposição das salas se deu de modo diverso do descrito acima: em duas atividades de monitoria, foi solicitado aos alunos que formassem uma roda e discutissem temas previamente estipulados. Observe-se que, nas monitorias, alunos avançados, ainda não bacharéis, desenvolvem atividades semidocentes paralelas, de interesse das disciplinas, complementando

---

<sup>9</sup> Trata-se de obras da mostra Movimento dos Sem-Terra do fotógrafo Sebastião Salgado.

as aulas do professor. Os monitores, portanto, são também alunos e, normalmente, têm um relacionamento próximo e familiar com os monitorados.

As paredes, nos corredores e nas salas de aula, estão sempre abrigando cartazes de estágios, avisos da instituição e seus órgãos, divulgações de congressos, cursos de aperfeiçoamento e manifestações públicas, além das notas de algumas disciplinas. Muitas são as informações e extremamente diversificadas em seu conteúdo, o que leva vários alunos a permanecerem alheios a elas, atentando especialmente para as divulgações relacionadas a notas e faltas.

Questionados sobre os espaços escolares, em sua maioria, os discentes reclamaram da infra-estrutura, mencionando salas pequenas e pouco arejadas, biblioteca com número de títulos insuficiente e defasados, recursos tecnológicos escassos ou deficientes. Um aluno afirmou que “a infra-estrutura da “X” é muito ruim: biblioteca arcaica, professores ruins que sempre chegam atrasados, salas lotadas (...) pouco arejadas” (diário de campo, 19/10/05).

Os professores também criticaram as instalações afirmando que há

classes superlotadas, falta de recursos materiais e pessoais para desenvolver alguns projetos (...), falta de alguns recursos tecnológicos, classes que não são adequadas necessariamente para uma sala de aula, e não correspondem à necessidade de luminosidade, calor, acústica. (Entrevistado 2).

Alguns justificaram as limitações dizendo que esse é “um problema geral de todos os cursos, não só daqui, mas de outras faculdades” (entrevistado 2).

Saliente-se que algumas instalações foram recentemente aprimoradas, tais como a sala dos professores e a secretaria, que passou a contar com guichês

de atendimento e um espaço mais amplo, e ainda há reformas em andamento. As reformas tendem a modificar o espaço e as instalações, mas não apontam no sentido de mudar a percepção e significação dos espaços e seus usos.

### **3.3 O cotidiano da sala de aula**

É na sala de aula que se dará a interação entre o professor, o aluno e o conteúdo, e nela se

revelará, por exemplo, a concepção que o professor tem da aprendizagem e do processo de ensino-aprendizagem; de seu papel nele, do papel que cabe ao aluno; de sua visão de mundo e da sociedade contemporânea; de sua competência pedagógica e política. (MASETTO, 1995, p. 180).

Desse modo, “é no decorrer da aula universitária que o trabalho docente se torna mais evidente” (LIMA, 2002, p. 175).

Contudo, a fim de estudarmos o cotidiano da sala de aula, não podemos esquecer que a aula também é “parte do todo, está inserida na universidade que, por sua vez, está filiada a um sistema educacional que também é parte de um sistema sócio-econômico, político e cultural mais amplo” (LIMA, 2002, p. 175).

A descrição do cotidiano da sala de aula está intimamente interligada às descrições dos espaços escolares e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Estes elementos: sujeitos, espaços escolares e relações estabelecidas, por sua vez, estão inseridos num sistema educacional e sócio-econômico, político e cultural mais amplo, que, portanto, está presente na sala de aula.

Nos lições de Cunha,

o existir na vida cotidiana é estar continuamente em interação e comunicação com os outros e os significados próprios são partilhados com os significados das outras pessoas que vivem o cotidiano. A expressão do cotidiano do professor é determinada e determinante pela conjuntura social e cultural onde se desenvolve. (1988, p. 36).

Portanto, a análise do cotidiano da sala de aula não deve ser realizada de forma descontextualizada, mas no caso específico dos cursos de Direito, observa-se “nestes últimos anos, que a questão da qualidade está diretamente ligada à sala de aula” (BICUDO, 2004, p. 72).

Na IES investigada, participamos das aulas e com os alunos dividimos as incertezas, as inseguranças, a coragem e o medo. Incertezas frente ao conhecimento e seu papel na sociedade, inseguranças quanto às escolhas realizadas e suas implicações, a coragem de confessar o medo e o medo em resistir a tudo aquilo que os oprime.

No espaço da sala de aula, dividimos o amortecimento pela gama de informações transmitidas, muitas vezes desconexas, e também a excitação contagiante de alguns professores apaixonados. Vivenciamos o individualismo e participamos de alguns espaços coletivos de discussão. Vivemos a mesma rotina e os mesmos rituais.

Ao todo, permanecemos inseridos aproximadamente cem horas em campo e assistimos as aulas de vinte e um professores das turmas de primeiro e terceiro ano, turnos matutino e noturno, do curso de Direito da instituição investigada. Para ingressar na sala de aula, solicitamos autorização dos professores, que prontamente colaboraram com a pesquisa.

Observando os alunos, notamos que as vestimentas e acessórios revelam e confirmam a origem de camada média-alta, e seguem o padrão da calça jeans e camiseta, para os rapazes, e calça jeans e blusinha para as moças. A moda e a estética são bastante valorizadas, como em geral na sociedade brasileira atual. São prestigiados os acessórios das marcas preferidas pelas camadas de renda elevada. Poucos alunos se vestem com ternos ou tailleurs nas turmas de primeiro e terceiro ano, embora nos corredores da faculdade se encontre um número expressivo de estudantes nestes trajés.

Através da natureza das intervenções dos discentes, em aula, e as informações prestadas por eles nas entrevistas, podemos confirmar que a maioria provém de escolas particulares com situações de ensino e aprendizagem certamente melhores que nas escolas públicas. Cumpre ressaltar que o ingresso nesta instituição se dá através de processo seletivo bastante concorrido. Neste âmbito, a maioria dos professores também aduziu que os alunos da IES investigada, em regra, têm boa capacidade de compreensão do conteúdo lecionado.

No nosso primeiro dia de aula, assistimos a uma cena que veio a se constatar recorrente: alunos conversando sobre professores, práticas docentes e avaliativas. Discutindo com os estudantes, depois de um primeiro momento de mútua estranheza, notamos que os diálogos estão bastante centrados no professor, aliás, como toda a aula.

Como aduz Bicudo, “na visão do aluno, a qualidade do seu curso de Direito, as condições de aprendizado e as contribuições que o curso proporciona

para a sua formação profissional e ético-humanística, estão intimamente ligadas à atuação do professor em sala de aula” (2004, p. 75).

Agrupando os dados revelados pelos alunos quanto aos professores e às aulas, notamos que quatro dimensões apareceram com frequência: dimensão dos conteúdos, entendida neste trabalho como “tudo o que se relaciona com o domínio dos conhecimentos” (PIMENTEL, 1993, p. 20) por parte dos docentes; dimensão das práticas de ensino e avaliação (habilidades didático-pedagógicas em geral); dimensão das relações intersubjetivas (área das atitudes e habilidades sócio-afetivas dos professores); dimensão da visão sócio-política da ação docente (percepção dos alunos sobre as condições oferecidas pelo professor para possibilitar uma visão crítica da realidade e da profissão). Tais dimensões tiveram preponderância na seleção dos dados coletados através das observações de campo, apresentados neste capítulo.

Quase nada se ouve falar sobre iniciação científica e pesquisa, projetos de extensão, monitorias ou espaços de participação discente. Tais assuntos da vida acadêmica ficam em segundo plano, tratados pontualmente por ocasião de um debate encaminhado e são normalmente partilhados por grupos específicos dentro da faculdade.

Quando o objetivo da pesquisa é revelado aos alunos, logo ficam alvoroçados, transparecendo a busca pela interlocução. Enxergam o trabalho como uma oportunidade de se expressarem anonimamente. Quando questionados sobre o seu cotidiano acadêmico, a maioria dos discentes inicia a exposição com “a aula é...”.

Segundo um aluno-membro do Centro Acadêmico, no curso de Direito “você não vive universidade: a sua vida acadêmica se resume à aula” e

tanto no caso de professores, quanto no caso de alunos, a universidade tem uma função transitória. O professor é horista, dá suas aulas, recebe pela hora, vai pra casa. O aluno vem, paga a mensalidade, assiste à aula e vai pra casa na expectativa de receber o diploma. (Entrevista nº. 11).

Concordam alunos e professores que esta é uma característica negativa do cotidiano acadêmico. Um dos docentes afirmou que

gostaria que a faculdade fosse mais voltada para a realidade, e não ficasse tão distante, como aparenta. Alguns alunos já me falaram que vêm à faculdade como se estivessem fazendo um cursinho de inglês. Eles vêm aqui, assistem à aula e saem. Parece que nada do que eles viram aqui tem a ver com o que está lá fora; parece que, terminado o horário da aula, eles vão embora para a casa e vivem as suas vidas paralelas. Acho que este é o pior ponto dentro da Faculdade de Direito. (Entrevistado 2).

Nas observações, pudemos constatar essa realidade. O cotidiano acadêmico transcorre, para a maioria dos alunos, como uma “vida paralela”, onde se dedicam a assistir às aulas, que implicam nas trocas intelectuais e culturais com professores e monitores, e ensejam trocas afetivas pela vivência, principalmente, com outros alunos. Embora a vida acadêmica seja mencionada no discurso dos discentes com frequência, poucos são aqueles que “vivem a universidade”, ao invés de apenas passar por ela. Como já mencionamos, o “trânsito” pela academia, tem uma motivação que, geralmente, corresponde à busca por uma profissão, e remuneração condizente.

Situados nas carteiras posicionadas de frente para o professor, evidenciamos que a esmagadora maioria das aulas é expositiva (percentual superior a 90% durante o período observado). Percebe-se que a aula é centrada no professor, que tem amplos conhecimentos na sua área de atuação e domina o

conteúdo específico de sua disciplina, qualidade constantemente demonstrada durante as aulas...

Durante a exposição, dois alunos fazem perguntas e o professor as responde prontamente. Nos seus exemplos, demonstra ter amplos conhecimentos sobre o tema e experiência na área que leciona. (Diário de campo, 20/10/05).

O professor trata de muitos temas diversos: Lei dos Crimes Hediondos, transação penal nos Juizados Especiais Criminais, “Direito Penal do inimigo”, crime organizado no Brasil; conta algumas vivências próprias e demonstra muito conhecimento sobre conteúdos diferentes. (Diário de campo, 17/10/05).

O professor continua a exposição, que é bastante rica em informações. Trata do boletim do Banco Central, traz dados sobre o fim da ditadura e aspectos da economia nesta época. Fala também da economia do país e seu crescimento nas últimas décadas. (Diário de campo, 21/11/05).

Nas aulas exclusivamente expositivas, os discentes se dispõem e se comportam de forma previsível. Numa delas, uma aluna, bocejando, nos adverte que “o professor explica tudo, mas vai se acostumando, pois a aula é *assim mesmo!*” (diário de campo, 17/10/05).

O docente é a principal fonte da informação sistematizada, e normalmente, a exposição não faculta oportunidade de diálogo. Neste contexto, acaba sendo diferenciada a aula em que o professor oportuniza o debate ou mesmo realiza perguntas encaminhatórias ou exploratórias, para manter a atenção dos alunos.

Para CUNHA, na aula expositiva, “a pergunta exploratória, assim como a pergunta encaminhatória, dá margem ao envolvimento da classe no assunto em discussão e mantém o professor informado sobre o nível de atenção dos alunos” (1988, p.123), mas apenas oito docentes observados valorizaram e proporcionaram este envolvimento durante o período observado.

Na fala dos professores entrevistados, notou-se que a maioria não se questiona acerca das práticas pedagógicas utilizadas, e muitas vezes desconhece formas diversas de atuação docente, tal como foi exposto no item 3.1.2, mas um deles, que se utiliza da aula expositiva dialogada, demonstrou insatisfações...

Numa faculdade de direito, que tem setenta alunos, no mínimo, por sala de aula, o trabalho do professor se complica muito, porque ele é obrigado a optar pela técnica mais inadequada. Com setenta alunos em sala de aula (e freqüentemente tem mais que isso) você é obrigado a reservar uma parte da aula, pelo menos, para ser expositivo (...) Você não consegue um trabalho que seria o ideal, até porque o aluno não quer. Isso é interessante, porque o aluno reage instintivamente. Houve um ano aqui que eu tentei inverter o processo, quer dizer, o aluno iria sempre pesquisar primeiro, mas com setenta alunos é difícilimo, você não controla processo nenhum e então o que sobra? Sobra o pior tipo de aula que é aula expositiva, que, na minha experiência pessoal eu tento amenizar provocando o diálogo, numa boa parte da aula e fazendo o aluno falar, e ele fala a contragosto, e não fica muito à vontade. (Entrevistado 8).

Em três ocasiões somente, pudemos verificar a presença de práticas diversas da aula expositiva. Durante o período de inserção em campo, assistimos a um seminário que consistiu numa apresentação realizada na disciplina “Sociologia Geral”, onde os alunos expuseram de forma competente e bastante crítica alguns aspectos da comunicação midiática e suas implicações na sociedade, proporcionando discussões. Ao final da exposição, o professor fez considerações complementando os dados e as reflexões trazidas pelos alunos. Podemos dizer que, nesta oportunidade, foi possibilitada a construção do conhecimento e a reflexão crítica sobre um tema relevante. Nesse sentido, um dos expositores do seminário concluiu que, na sociedade atual, a mídia é um instrumento do capitalismo e do consumo.

Em outra ocasião, um professor orientou individualmente alunos que haviam concluído trabalhos de pesquisa. Na mesma linha, outro docente discutiu,

coletivamente, os resultados de atividades práticas realizadas pelos alunos, na disciplina de “Estágio Supervisionado”. Segundo o diário de campo, o professor

entra na sala e devolve os trabalhos elaborados pelos alunos. Ele passa a comentar os trabalhos, questiona os alunos sobre suas considerações e discute o tema em voz audível, se movimentando e gesticulando. Alguns alunos fazem perguntas e ele prontamente as responde. Logo depois, uma aluna comenta: “essa aula é boa!” (Diário de campo, 19/10/05).

Há docentes que valorizam as atividades práticas, embora acreditem ser necessária uma reforma curricular que possibilite estas situações pedagógicas. O entrevistado 2 afirmou que...

o ensino jurídico, em geral, peca um pouco no que tange ao aspecto prático do direito. Embora a tradição brasileira seja de ensino teórico do direito, e assim o direito é estudado e feito nos livros e códigos, eu acho que o estudante poderia ser mais bem preparado. A grade curricular poderia contemplar atividades mais práticas, para que o aluno vivesse mais o direito e se integrasse à realidade forense.

Apesar das mencionadas atividades diferenciadas, predomina a transmissão de conhecimento pelos professores durante as aulas, e recepção passiva pelos alunos, mantida por mecanismos de controle, e processos de constantes silenciamentos. Nesse sentido, um professor recomendou:

Não é proibido conversar, mas não pode atrapalhar a aula. Se for estritamente necessário, passem bilhetinhos. Quem sabe vocês aprendem a escrever? Treinando a escrita, estão a meio caminho andado para a advocacia. (Diário de campo, 19/10/05).

Outro professor, notando a desmotivação dos alunos, sugere:

É a terceira vez que vejo vocês desinteressados. Se vocês estiverem desinteressados, coloquem o nome na lista e deixem a sala! (Diário de campo, 18/11/05).

Alguns alunos seguem as orientações e deixam a sala, outros passam bilhetinhos. Muitos permanecem dispersos e desmotivados...

Percebo que há alunos que estão anotando outras coisas e passando bilhetes. Passo um bilhete das alunas da direita para as da esquerda, a meu lado. (Diário de campo, 18/10/05).

Alguns poucos alunos olham para o professor e anotam. Outros olham para a parede, para os colegas ou até mesmo para o teto, fazem rabiscos ou conversam. (Diário de campo, 17/10/05).

Sobre o cotidiano acadêmico, respondeu um aluno que durante todo o tempo “os professores falam, falam, falam e a gente escuta, escuta e escuta...” (entrevista informal 8). Discorrendo sobre o curso de Direito, uma aluna graduada em pedagogia afirmou que já teve “professor que dissesse que acha interessantíssimo ser pago para fazer aquilo que mais gosta: *falar*. Desde quando aula e ensino se limitam à fala? A não ser que você seja adepto de uma educação tradicional, isto não faz o menor sentido” (entrevista informal 7).

Como se vê, as práticas dos professores são maciçamente criticadas pelos discentes, que almejam mudanças. Numa carta dirigida para a comunidade acadêmica e gestores da instituição, membros do Centro Acadêmico afirmaram que os alunos estão “cansados do anacronismo das práticas pedagógicas, cuja expressão simbólica resta personificada na placa de *Acesso Restrito* da sala dos professores”.

Além das ações articuladas para combater as práticas pedagógicas indesejadas, os discentes parecem apresentar resistência ao método instituído de formas variadas...

Vários alunos estão conversando. Uma das alunas pede para que os colegas diminuam o barulho, sem sucesso. Vários estudantes deixam a sala. (Diário de campo, 18/10/05).

Os alunos, entre si, conversam sobre os assuntos mais variados: à frente, um grupo discute sobre as aulas que ainda *precisam* assistir e os trabalhos que *têm* a entregar. Dois alunos a meu lado falam sobre intercâmbio estudantil no estrangeiro e um deles menciona: (...) “uma prima minha está estudando em Lion” (...). O professor pede “silêncio!” (Diário de campo, 28/11/05).

Os alunos estão em silêncio. Ninguém faz perguntas. O monitor pergunta: “Há alguma dúvida?” Ninguém responde. (Diário de campo, 19/10/05).

Nota-se, ainda, que o comportamento dos estudantes acaba variando em função da organização da aula e das atitudes e características dos professores, que diferem bastante. Percebe-se claramente que “a dinâmica da sala parece muito influenciada pelos professores” e há “um comportamento padrão para cada tipo de aula” (diário de campo, 20/10/05). Nas aulas expositivas em que o professor fala em tom audível, gesticula, olha os alunos nos olhos e se movimenta, faz perguntas encaminhadoras, expõe o conteúdo de forma organizada e demonstra ter profundos conhecimentos em sua área de atuação, a classe permanece mais silenciosa, em geral, colaborando e participando da dinâmica da aula, da forma determinada pelo docente. Questionados quanto a estes professores que realizam a exposição de forma clara e organizada, os alunos normalmente se manifestam positivamente. Considerando que aula expositiva é forma didática preferida pelos docentes, as habilidades do orador revelam-se de suma importância para o êxito na transmissão do conhecimento pretendida. Assim, para a maioria dos alunos que desconhece outras formas de atuação docente, o bom professor é quase sempre um bom orador.

Numa reunião de um grupo discente, composto por representantes de turma e membros do Centro Acadêmico, com o fim de discutir o comportamento inadequado de estudantes durante as aulas, afirmou uma monitora e representante de turma que “é necessário discutir o ensino, porque o aluno respeita a aula quando o professor sabe manter a ordem em razão da didática” (diário de campo, 18/10/05). O fulcro do encontro era direcionar esforços para coibir práticas consideradas irregulares por alunos que estariam prejudicando as atividades acadêmicas. Contudo, mencionou-se que o comportamento

inadequado dos estudantes não poderia ser equacionado sem que fossem discutidas as práticas pedagógicas do curso, determinantes do “status quo”.

Questionando a formação acadêmica dos seus mestres e atribuindo a ela a causa de muitos dos problemas apresentados, alguns estudantes afirmam que o curso conta com profissionais das carreiras jurídicas, operadores do Direito, mas não tem efetivamente professores (diário de campo, 21/11/05). Outra discente aduziu que determinado docente tem “muito conhecimento jurídico, mas pouca didática” (diário de campo, 17/10/05).

As relações sócio-afetivas estabelecidas entre professores e alunos também acabam por influenciar a dinâmica da aula. Numa oportunidade, uma professora questionou aos alunos: “por que esta classe é agitada?” e em seguida ela respondeu: “é coisa de classe, mesmo!”. Em contraposição, uma aluna, sussurrando, afirmou “tem classe agitada, assim como tem professor chato!” (diário de campo, 22/11/05). Às vezes, as críticas beiram o pessoal, mas percebemos em várias oportunidades que os professores não estão “conectados” afetivamente com seus alunos ou mesmo à docência...

O professor está iniciando a exposição. Tentei me aproximar e solicitar autorização para assistir à aula, mas antes que eu me dirigisse a ele, o mesmo fez um gesto com as mãos solicitando que eu me sentasse. Pela sua fisionomia e comportamento, parece que não notou que eu não sou aluna regular da turma. (Diário de campo, 19/10/05).

Em dado momento, a professora passa a “ditar” um conceito. Um dos alunos, logo depois, protesta dizendo que está muito rápido. Ela então passa a “ditar” novamente o trecho anterior, mas antes diz, com certa indignação, “Deus, dai-me paciência!” (Diário de campo, 21/11/05).

Parece que não há conexão afetiva entre professor e alunos da turma. A classe e o Professor não estão em sintonia. (Diário de campo, 18/10/05).

Embora haja exceções, que serão mencionadas, um número expressivo de professores parece não se relacionar com os alunos e tratá-los com alheamento. De modo ainda mais contundente, há professores que, na perspectiva dos alunos, os intimidam durante as aulas. Segundo uma estudante, um determinado professor “aterroriza os alunos e uma vez deixou a sala no meio da aula por conta de barulho” (entrevista informal nº. 10). Ainda, para um estudante-membro do centro acadêmico,

o aluno tem medo de sair da sala de aula para assistir a um evento, a um congresso, a um seminário ou a um debate, com receio de estar afrontando o professor e sofrer uma represália. (Entrevista nº. 11).

Em outra oportunidade, ao questionar uma aluna sobre o silêncio numa das aulas, ela respondeu que o professor não gostava que se fizessem perguntas e já havia ridicularizado um estudante nessas circunstâncias. Por isso, ninguém se manifestava mais.

Outro discente afirmou: “como já me formei numa universidade pública, sei bem o que esperar dos professores, e sei que se indispor com qualquer um deles significa prejuízo aos alunos” (entrevista informal nº. 14).

Estas falas se dirigem, em especial, para alguns professores determinados que se utilizam da autoridade e das avaliações formais e informais como mecanismos de controle dos comportamentos indesejados em sala de aula, segundo os discentes. Exemplificando, para alguns alunos, um professor havia ficado irritado com conversas paralelas, e depois do ocorrido, temiam que ele “segurasse as provas” que haviam sido aplicadas anteriormente e prejudicasse os alunos (diário de campo, 17/10/05). São freqüentes os discursos nesse sentido, e numa carta enviada a gestores da IES, o Centro Acadêmico questionou:

Até quando vamos tolerar a pedagogia do medo como prática educacional corrente, na qual a figura do professor, inatingível e imune a críticas, paira sobre a classe como referencial do infalível por excelência? A mesma pedagogia que repercute na arrogância do bacharel, seguro de seu lugar privilegiado no mundo que se curva ao poder de seu discurso vazio.

Até quando vamos nos calar diante do terrorismo da chamada, do exclusivismo da sala de aula?

Mas apesar das práticas elencadas acima, há docentes que, intencionalmente, se relacionam afetivamente com os estudantes...

O professor parece ter um bom relacionamento com os alunos. Está sempre sorridente. Alguns discentes conversaram com ele, fazendo solicitações e foram atendidos. (Diário de campo, 21/10/05).

As manifestações sinceras de apreço dos professores pelos alunos são mútuas, e bastante valorizadas pelos discentes. Numa das aulas, observamos um comportamento incomum: “uma aluna vai conversar com o professor e o beija, gentilmente, no rosto” (diário de campo, 17/10/05). Para este mesmo professor, uma outra turma realizou uma festa surpresa de “despedida”, pois a disciplina lecionada estava sendo concluída naquele ano. Este docente era chamado pelos alunos de “paizão”, e seu trato com a turma era bastante afetuoso, e descontraído.

As aulas que possibilitam este envolvimento sócio-afetivo são conduzidas pelos professores que, nas entrevistas realizadas, demonstraram gostar dos alunos e da docência e, em seus discursos, objetivam exatamente um relacionamento próximo e caloroso.

Quanto às avaliações, no período analisado, constatamos a realização de “provas” individuais e, geralmente, sem consulta aos materiais de apoio. Nelas, os conteúdos ministrados foram temas de questionamento. Algum tempo depois,

se divulgaram as notas, mas nem todos os docentes corrigiram as questões em sala de aula ou mesmo apresentaram-nas aos alunos.

Os discentes demonstram inquietudes e receio quanto a estes instrumentos e percebe-se que a concepção tradicional de avaliação tem predominado. Numa das oportunidades observadas, um professor, no segundo bloco de aulas durante a manhã,

entrou na sala às 10h17min, devolveu as provas do bimestre e, enquanto a representante de sala fazia a chamada, um aluno colocava o gabarito dos testes na lousa. O professor então perguntou se alguém tinha alguma dúvida e, ante o silêncio da turma, solicitou que devolvessem as avaliações. Menos de trinta minutos depois, deixou a sala. (Diário de campo, 07/11/05).

Em ocasião diversa, um professor afirmou, em tom de brincadeira que deveria “haver nota menos-um (fica devendo para a próxima prova)” (diário de campo, 21/11/05) e outro docente aduziu que iria afixar a nota da avaliação no mural, mas não distribuiria as provas e quem tivesse “fundada dúvida sobre ela” poderia assinar uma lista para fazer a revisão (diário de campo, 21/10/05).

Mas há posturas diferenciadas, buscando mudanças e inovações em suas disciplinas...

Na minha disciplina a avaliação é feita assim: são quatro provas: a primeira uma dissertação sobre um tema; a segunda uma prova mais completa, contendo questões variadas; a terceira uma dissertação sobre um tema e; a quarta uma prova mais completa. Essas provas todas têm pesos diferentes. A prova mais completa tem peso três, a dissertação tem peso dois, e a nota do bimestre vai se fechar com um parecer do monitor com peso um. Isso só possível por que tem uma pessoa que me acompanha em sala de aula, com uma folha de avaliação de desempenho, então se você fez uma pergunta em sala de aula, uma pergunta inteligente, pra criar um critério reforço, eu elogio sua pergunta, e digo “Sabrine, foi uma excelente pergunta!”, aí minha assistente já anota: “Sabrine fez uma excelente pergunta”. Isso tudo vai levar um ponto no final, e você tem uma nota de bimestre. (Entrevistado 8).

Observe-se que, no curso em questão, a fragmentação da nota a ser atribuída, os esclarecimentos sobre o âmbito e os objetivos da avaliação formal e a revelação de uma avaliação informal realizada em sala de aula são práticas diferenciadas.

Um dos docentes realizou a avaliação, entregou as produções dos discentes e fez comentários:

A prova foi realizada com consulta, mas não era aceitável copiar do texto. Era necessário fazer uma análise temática. Escrever bastante não é sinônimo de resposta adequada. (Diário de campo, 21/11/05).

Este professor procurou esclarecer as dúvidas dos alunos, e possibilitou, ainda, que aqueles que tivessem notas inferiores à média, realizassem uma outra análise temática, com base num texto diverso, a fim de que fossem reavaliados.

Outro professor, democraticamente, se propôs a

devolver as provas, corrigir as questões, fazendo uma revisão participativa. Se não houver interesse, retornaremos a aula normal, mas é importante que cada um veja o que errou, para não errar novamente. (Diário de campo, 20/10/05).

Estas práticas são valorizadas pelos alunos, mas incomuns.

Geralmente, também não há espaços que oportunizem a reflexão crítica acerca do Direito e suas implicações sociais. Em sala de aula, há a primazia da norma sobre a Justiça, e a primazia do papel do professor e do ensino, sobre o aluno, a aprendizagem e a construção do conhecimento.

Em tom de neutralidade, o conhecimento jurídico é apresentado como algo pronto e acabado. A norma aparece como objeto principal da Ciência do Direito, fruto de um consenso que atende igualmente os interesses de toda a

sociedade, tendente a propiciar o bem comum. Conforme evidenciam as observações, não há debates focados na organização sócio-política do país, ou no modelo de sociedade que se deseja construir.

Observe-se que a gama de informações jurídicas é enorme, mas muitas vezes desconexa de suas determinantes históricas e do contexto sócio-cultural onde foi produzida. Diz-se que o tempo é escasso para transmitir tantas informações. Numa das aulas, um professor afirmou: “Há dezenas de milhares de leis federais, estaduais e municipais. Imaginem o quanto vocês têm para estudar...” (diário de campo, 19/10/05).

Demonstrando suas insatisfações e anseios, um aluno afirmou, durante uma reunião discente que

a universidade deve colocar em crise as estruturas do Direito, mas isso não é feito aqui. Faltam pesquisas, extensão... Ao invés de aprender o que é a realidade lá fora, viramos burocratas. (Diário de campo, 18/10/05).

Outra aluna diz: “estou ficando desmotivada... Achei que ia ter uma visão diferente do que é casamento (...). O Direito deveria se pautar por um lado mais humano”; e o professor da disciplina responde que o assunto é mesmo árido, mas “tem que ter paciência” (diário de campo, 19/10/05).

Desse modo, a seleção dos conteúdos, e seu tratamento acrítico, andam na contramão dos anseios de muitos discentes, principalmente no que tange os estudantes mais politizados. Numa carta endereçada para a comunidade acadêmica e gestores da instituição, o Centro Acadêmico afirmou que a universidade “parou no tempo, em termos acadêmicos, em termos administrativos e principalmente em visão institucional” e ainda questionou:

Até quando vamos tolerar a apatia crítica da Academia, em que discutir se o estudante pode ir às aulas de bermuda e boné parece ser mais relevante do que refletir sobre a crise política, as aulas e o ensino do Direito, os problemas sociais circundantes (a começar pela chaga exposta das intermináveis filas do INSS, às portas da Faculdade de Direito), e sua vinculação com a necessidade constante de discutir a sociedade com vistas a uma *praxis* transformadora?

Contudo, no sentido inverso do exposto acima, vários alunos acabam também valorizando o “conteúdo tradicional”, que é exigido nos concursos públicos para as carreiras jurídicas, baseado nas doutrinas tradicionais e autores mais validados do meio jurídico, que, normalmente, são de índole conservadora. Muitos discentes resistem a mudanças quanto aos modelos pedagógicos ou às novas percepções de Direito e sociedade.

Uma das alunas, afirmou, em sala de aula, que determinado professor “era muito bom, mas atrasava o conteúdo, às vezes”. De acordo com as observações de aula, o professor “atrasava”, pois ocupava grande parte do tempo discutindo com os alunos sobre a pertinência de determinadas normas e suas implicações sociais. Para alguns estudantes, isto era considerado “perda de tempo”.

Sintetizando e apontando alguns números sobre as afirmações realizadas anteriormente, constatamos que, dentre os vinte e um docentes que fizeram parte da pesquisa, todos demonstram conhecer profundamente o conteúdo específico da disciplina que lecionam, mas apenas quatro professores, no âmbito das turmas observadas, buscaram empreender discussões amplas em sala de aula, dialogando com outros ramos do conhecimento e provocando a reflexão crítica sobre a realidade social e o Direito.

Há cinco professores que se envolvem afetivamente com seus alunos nas aulas, mas a maioria exerce a docência com certo distanciamento ou até mesmo com autoritarismo.

Quanto às práticas pedagógicas, vimos que se utiliza amplamente a aula expositiva, em detrimento a outras técnicas. Os professores que falam com clareza, expõem o conteúdo de forma organizada, gesticulam, se movimentam e dialogam com os alunos correspondem a um total de oito docentes. Somente três professores, no período estudado, se distanciaram da metodologia tradicional e optaram por práticas efetivamente diferenciadas. Os demais se utilizaram da aula expositiva tradicional, e na perspectiva dos alunos, não tiveram êxito na transmissão do conhecimento pretendida.

Em três ocasiões, presenciamos a busca por novas formas de avaliação. Contudo, nas demais oportunidades, foram utilizadas as provas bimestrais individuais, sem consulta, gerando insatisfação por parte dos alunos.

Traçando um paralelo em relação às proposições de Pimentel, na IES há professores que assumem posições tradicionais, na certeza do paradigma dominante, e há docentes que ensinam na coexistência de paradigmas, algumas vezes mantendo e outras rompendo com as práticas tradicionais (1993).

### **3.4 Outras atividades do cotidiano acadêmico**

Participamos de outras atividades acadêmicas consistentes em: monitorias; palestras durante semana dedicada a estudos jurídicos; reunião de grupo responsável por reforma curricular; atividades discentes no núcleo de

assistência judiciária; e reunião discente, contando com representantes de classe e membros do Centro Acadêmico. Contudo, para os alunos “a atividade extra-classe é limitada, e poderia ser mais desenvolvida no âmbito da Faculdade” (entrevista informal nº. 9).

As monitorias são atividades acadêmicas regidas na IES por uma resolução normativa, que disciplina este assunto no âmbito de toda a universidade e, segundo o Professor-coordenador (entrevistado 2), despreza as peculiaridades de cada curso, sendo muito específica. Sugere este professor que “cada faculdade deveria ser mais autônoma” para reger as atividades da forma mais adequada e conveniente para seus fins.

O entrevistado 2 apontou ainda que nas monitorias, alunos avançados, ainda não bacharéis, realizam atividades “semi-docentes”, desenvolvendo ações paralelas de interesse da disciplina (exceto aplicação de provas, realização das chamadas etc.). A função do monitor, portanto, deve ser complementar à do professor.

A escolha do monitor se faz através de um processo seletivo, sendo requisito que o estudante tenha sido aprovado na disciplina em que pretende atuar com média igual ou superior a sete, não podendo exceder três dependências no curso todo. O candidato também é submetido a uma prova, que geralmente ocorre no final do ano letivo...

O Vice-diretor adentra a sala para dar um recado: a inscrição para a monitoria poderá ser feita via internet. De acordo com o regimento da instituição, a prova será realizada na primeira ou segunda semana de dezembro. (Diário de campo, 22/11/05).

O professor interessado em atuar junto aos monitores é responsável por coordená-los, definir o programa e a metodologia a ser utilizada. Portanto, cada docente deve apresentar um projeto, no início do semestre, explicitando a importância e a necessidade da monitoria no âmbito da disciplina que leciona e detalhando como se dará a atuação do monitor nesta.

No próximo ano letivo, estima-se que mais de cem monitores estarão atuando no curso de Direito da instituição, e estes perceberão uma “bolsa parcial”, concedida através de descontos na mensalidade, variáveis em função do número de horas semanais dedicadas a estas atividades, que, normalmente, não excedem duas horas/aula por semana.

Nas observações de monitoria, notamos que, de fato, os monitores realizam transmissão de conhecimento e seguem, em geral, as mesmas práticas e posicionamentos dos professores que os coordenam.

Contudo, o ambiente é normalmente mais descontraído e os monitores acabam sendo afetivamente mais próximos dos alunos...

O clima é descontraído, eles estão rindo espontaneamente. Os alunos não se recordam de alguns textos anteriores, mas todos, inclusive a monitora, levam o fato na brincadeira e prosseguem. (Diário de campo, 21/10/05).

Com a participação dos alunos, discutiu-se sobre legitimidade. A monitora diz que o papel do Estado mudou: deixou de ser liberal, e passou a ter que intervir para realizar os valores constitucionais. Fala com intimidade aos alunos. Chama-os, em tom carinhoso, de “turminha”. (Diário de campo, 17/10/05).

Muitas vezes, intermedeiam as relações com os professores, revelando suas preferências na escolha da bibliografia indicada, instrumentos de avaliação ou mesmo posicionamentos teóricos. Tentam, também, contribuir para a sua

adaptação à sistemática de cada professor e auxiliar na almejada aprovação do aluno na disciplina...

Os alunos estão sentados nas carteiras de frente com a monitora que se propôs a fazer uma revisão da matéria, e todos prontamente concordaram, pois parece que haverá uma prova da disciplina em breve. (Diário de campo, 18/10/06).

Constatamos que algumas monitorias, dispondo os alunos em círculos, oportunizaram discussões críticas sobre temas selecionados pelos professores.

Numa ocasião, a monitora

solicitou uma roda. Os alunos fizeram algumas perguntas e a monitora respondeu. Disse que queria que os alunos também falassem. Muitos questionaram sobre os textos lidos. Discutiu-se também sobre o papel do Estado na sociedade atual. (Diário de campo, 19/10/05).

Contudo, em regra, as atividades seguiram o mesmo ritmo e sistemática das aulas...

Nesta monitoria, os alunos comentam sobre a prova de metodologia que terão na próxima aula. As carteiras estão viradas para frente. A monitora fica de pé o tempo todo, e realiza a sua explicação. Os temas parecem girar em torno de textos legais, mas pouca análise crítica. (Diário de campo, 17/10/05).

A monitora escreve na lousa dados sobre os crimes de violência arbitrária e advocacia administrativa. Tem em suas mãos uma folha de papel contendo um resumo e, em seguida, passa às explicações. Permanece expondo a matéria, tal qual o professor da disciplina. Os alunos ficam em silêncio (...). Às 23 horas, os alunos começam a guardar os materiais e se encerra a monitoria. (Diário de campo, 21/11/05).

O monitor autorizou a pesquisa e está escrevendo na lousa informações sobre a forma do contrato social e os sócios da sociedade comercial (...). Inicia a monitoria e discorre sobre a técnica do Direito Comercial, dando informações sobre cláusulas essenciais e não-essenciais. A monitoria está girando em torno da exposição dos procedimentos das sociedades comerciais. Os alunos estão em silêncio, ninguém faz perguntas. (Diário de campo, 19/10/05).

Durante uma semana, participamos também de um ciclo de palestras e estudos jurídicos organizados pelo Centro Acadêmico.

Enquanto aguardávamos o início das palestras, ouvíamos Raul Seixas e outros intérpretes cantando músicas que versavam sobre corrupção, desigualdade e injustiça social no país. O hino nacional também foi executado, em forma de samba.

Na organização do evento e em sua exposição de abertura, os membros do Centro Acadêmico reforçaram as suas pretensões de mudanças profundas no processo de ensino e aprendizagem da instituição e a necessidade de ampliar a visão sócio-política dos alunos do curso de Direito. Reafirmou-se a importância do jurista buscar sempre atuar como um agente transformador da realidade, que deve “ouvir, questionar, pensar e abrir horizontes” (diário de campo, 24/10/05).

O evento contou com a presença de juristas, mas especialmente reuniu estudiosos dedicados a outras áreas do saber, tais como Psicologia, Educação, e História, tratando de temas atuais e polêmicos. Dentre eles, foram discutidos a reforma do Poder Judiciário; as relações entre educação, Direito e cidadania; o Direito e a música; o jornalismo crítico e a justiça; a Igreja, os homossexuais e o Direito etc.

A nosso ver, o evento realmente oportunizou uma série de reflexões importantes sobre o momento histórico atual e suas implicações para a sociedade e os usos do Direito. Um dos oradores, tratando da questão do ensino jurídico no Brasil de modo contundente afirmou que

não se pode ensinar o normativismo, mesmo que com técnicas pedagógicas avançadas (...) O Professor tem que fazer os alunos transitarem à margem dos lugares comuns. (...) Contudo, noventa por cento dos professores detesta os alunos e são autistas! (Diário de campo, 24/10/05).

Numa das palestras, um Juiz de Direito procedeu a questionamentos importantes, revelando, a nosso ver, uma reflexão crítica cuja profundidade raríssimas vezes foi percebida durante a pesquisa:

O Direito tem vocação para manutenção ou mudança? O Juiz pode ser um agente transformador da realidade? O Estado é um aparelho de classes ou responde pela busca da paz social? O Direito é fruto de uma hegemonia econômica ou é mais que isso? (Diário de campo, 24/10/05).

Outro palestrante, cuja formação se concentra no âmbito da psicologia, afirmou que

o homem está perdido. Do mundo globalizado ao mundo moderno sem bússola. O padrão de orientação vertical das identidades mudou (...) Não há época de padrões, mas esta é a época de opções. Há ideais, mas não há hierarquia de ideais. (Diário de campo, 24/10/05).

Como se vê, todos os questionamentos e as reflexões trazidas guardavam intrínsecas relações com o Direito. Entretanto, muitos discentes demonstraram insatisfações quanto à iniciativa do Centro Acadêmico de realizar uma semana de estudos jurídicos que discutisse temas diversificados, convidando palestrantes dedicados a outras áreas do saber. Vários alunos afirmaram preferir um evento que trouxesse doutrinadores tradicionais, prestigiados no meio jurídico, cujas obras e manuais são comumente indicados pelos seus docentes. Este comportamento, evidentemente, é estimulado pelo tipo de condução do processo de ensino e aprendizagem realizado na IES, e também está em consonância com os objetivos demonstrados pela maioria dos acadêmicos que, conforme pudemos perceber, estão relacionados com a almejada profissionalização e o ingresso nas carreiras jurídicas da advocacia, magistratura e ministério público.

A nosso ver, os alunos organizadores do evento demonstram alto grau de politização e engajamento em atividades acadêmicas, não se preocupando

com a transmissão do conhecimento jurídico doutrinário, mas com o processo de construção do saber e a reflexão crítica.

Os mesmos membros do Centro Acadêmico, responsáveis pela semana de estudos jurídicos, foram reeleitos para mais um mandato, representando o corpo discente na instituição, numa eleição sem concorrentes, vez que nenhuma outra chapa formou-se para a disputa. Nos panfletos de divulgação da chapa que se autodenominou “lutar, quando é fácil ceder”, uma mensagem:

Sonho impossível (de J. Darion e M. Leigh)  
Sonhar mais um sonho impossível  
**Lutar quando é fácil ceder**  
Vencer o inimigo invencível  
Negar quando a regra é vender  
Sofrer a tortura implacável  
Romper a incabível prisão  
Voar num limite improvável  
Tocar o inacessível chão  
É a minha lei, é minha questão  
Virar este mundo, cravar este chão  
Não me importa saber  
Se é terrível demais  
Quantas guerras terei que vencer  
Por um pouco de paz?  
E amanhã se este chão que eu deixei  
Por meu leito e perdão  
Por saber que valeu  
Delirar e morrer de paixão  
E assim seja lá como for  
Vai ter fim a infinita aflição  
E o mundo vai ver uma flor  
Brotar do impossível chão  
Sonhar mais um sonho impossível  
**Lutar quando é fácil ceder.**

Sobre o mencionado processo eleitoral, um membro do Centro Acadêmico afirmou:

Com relação à chapa única, de fato é um reflexo da apatia do movimento estudantil. Nesta instituição, em especial, o movimento estudantil sempre envolveu uma questão financeira muito grande, porque há uns oito anos atrás, a universidade repassava recursos para os centros acadêmicos (...) Se você buscar aqui, vai encontrar extratos bancários de mais de um milhão de reais (...). A

finalidade do Centro Acadêmico não era tanto a representação discente, a finalidade era administrar um patrimônio considerável, então havia muitos conflitos que destoavam um pouco os objetivos. Esse ano, por causa desse fator de não ter mais o repasse de verbas por opção dos estudantes, e por conta da apatia do movimento estudantil, isso acabou culminando com o fato de ter uma chapa única. Mas desde o começo, descartamos a possibilidade de proclamar o vencedor sem uma votação, porque existe a questão da legitimidade formal. É importante que esse grupo que vai assumir agora, do qual eu faço parte também, passe por uma avaliação dos estudantes e isto repercute nas urnas. Nós temos a preocupação de que a coisa não perca totalmente o caráter político de debate, e não perca a cultura da eleição, a importante cultura do voto da assembléia. (Entrevistado 11).

Apesar da aludida apatia dos estudantes, a votação ocorreu como planejada e a chapa foi “eleita” por maioria de votos.

Assistimos, também, uma reunião docente cujo objetivo era dar encaminhamento aos trabalhos voltados para a reforma curricular que está sendo empreendida na instituição.

O processo pareceu estar em fase adiantada, mas notamos que, infelizmente, apenas alguns professores estavam engajados nesta reforma, e encontravam obstáculos quando buscavam uma participação mais ampla dos seus pares.

Na reunião assistida, presenciamos reflexões críticas e discussões versando sobre os mais variados assuntos, num ambiente descontraído...

o clima é amistoso. Todos fazem brincadeiras entre si. Enquanto um professor redige algumas modificações, outros empreendem discussões sobre a “pós-modernidade”, comentam sobre a dependência e a reprovação, o processo de formação das turmas etc. (Diário de campo, 21/10/05).

Contudo, dois membros-integrantes desta comissão demonstraram inquietudes quanto à amplitude das mudanças que estão sendo empreendidas, restringindo-se à reforma curricular. O grupo não tem atribuição para discutir

amplamente o processo de ensino e aprendizagem do Direito e outras questões concernentes. Nesse sentido, afirmou o entrevistado 11

que o grupo não pode trabalhar com agenda e questões estanques que a universidade estabelece. O grupo é muito intuitivo, com uma visão diferente daqueles que estão hoje no poder, se aproximando do que nós idealizamos. Tem um precedente de criar fissuras, romper paradigmas e não pode trabalhar com uma visão pragmática. Deve mexer o marasmo que é o ensino jurídico, discutir pesquisa, extensão, relação professor-aluno, ensino e aprendizagem... Acho difícil discutir matriz curricular sem discutir o ensino...

Participamos, também, de uma reunião discente cujo escopo era empreender discussões e elaborar um estatuto que regulasse o comportamento dos alunos na instituição, tendo em vista as muitas queixas acerca de condutas discentes avaliadas como inadequadas que estariam prejudicando o bom andamento das disciplinas e o aproveitamento das aulas.

Nesta ocasião, alguns alunos afirmaram que deveria haver regras para a convivência dos estudantes entre si, e destes com relação aos funcionários, inclusive professores. Estas regras seriam formuladas a partir de uma discussão coletiva, mas o encontro acabou se encaminhando para a revelação das insatisfações dos discentes quanto ao ensino jurídico da instituição. Concluiu-se que aproveitar os espaços coletivos de debate era uma iniciativa válida e importante no presente momento, mas a codificação da conduta discente não seria um caminho viável para a solução dos problemas apontados, que estavam vinculados à forma de condução do processo de ensino e aprendizagem do Direito. Foi levantada, inclusive, a preocupação de alunos sobre como as regras poderiam ser utilizadas em prejuízo dos discentes, e nesse sentido um dos presentes aduziu que “a faculdade é conivente com os desmandos dos professores que ameaçam os alunos de expulsão” (diário de campo, 18/11/05).

Alguns dias depois, esta comissão, que pretendia elaborar uma espécie “Código de Ética Discente”, foi dissolvida em razão das críticas realizadas contra a proposta, que, se levada a cabo, poderia tornar ainda pior a situação dos estudantes.

No Núcleo de Assistência Judiciária mantido pela instituição, passamos duas tardes observando as atividades e conversando com estagiários e demais funcionários. Entrevistamos o professor-coordenador, que nos atendeu com muita presteza, e possibilitou o nosso acesso aos fatos cotidianos, e aos sujeitos participantes.

Neste órgão trabalham, principalmente, alunos, funcionando como estagiários; advogados; e assistentes sociais. Os estudantes interessados em participar do núcleo são escolhidos através de um processo seletivo que classifica os discentes através da média das notas obtidas em todas as disciplinas curriculares, e envolve ainda uma redação e a realização de entrevista. Depois de selecionados, realizam, sob supervisão, atividades próprias do exercício da advocacia, ou seja, entrevistam o cliente, montam as peças processuais, consultam os processos em andamento, participam de audiências, pesquisam e buscam viabilizar soluções adequadas aos conflitos que lhes são cotidianamente apresentados.

Os advogados supervisionam e orientam as atividades realizadas pelos estudantes, que se dividem em setores para este fim. Conforme informações prestadas pelos estagiários, há sempre, ao menos, um advogado presente no núcleo durante seu funcionamento, pois, embora cada um dos advogados seja responsável por coordenar especificamente um setor, os estagiários, na falta do

seu coordenador, podem e devem pedir orientações ao advogado presente, quando necessário.

As assistentes sociais são responsáveis pela triagem dos indivíduos que gozarão da assistência promovida pelo núcleo, sendo que a renda familiar é fator preponderante na seleção dos assistidos (correspondente a até três salários mínimos, dependendo do número de dependentes na família). Para tanto, os candidatos prestam informações sócio-econômicas que são reunidas numa ficha onde constam dados pessoais, composição familiar e, principalmente, um quadro econômico acusando a renda, o orçamento familiar, e a situação dos bens. Por fim, as assistentes dão seu parecer e relatam por escrito a ocorrência que ensejou a busca pela assistência judiciária. Paralelamente, também realizam campanhas de arrecadação de alimentos e outros itens de primeira necessidade, para distribuição entre os assistidos mais carentes.

Os estagiários, apesar das dificuldades encontradas, demonstraram-se muito satisfeitos pela sua atuação e aprendizado junto ao núcleo de assistência. Classificam o estágio como uma ótima oportunidade de apreensão da realidade prática da prestação jurisdicional e, inclusive, deparam-se constantemente com as contradições da nossa sociedade, a desigualdade e a injustiça social.

Queixaram-se alguns estudantes acerca do espaço físico, e dos recursos tecnológicos que, segundo sua percepção, eram insuficientes para a condução adequada de suas atividades, mas evidenciou-se que estavam sendo realizadas reformas que prometiam modificar parcialmente esta realidade.

Contudo, pareceu muito pertinente a este trabalho a consideração feita por alunos e professores sobre a demanda reprimida existente, tanto no âmbito

dos estudantes que desejam ingressar neste estágio, quanto no que tange a busca dos indivíduos pela assistência.

A experiência proporcionada a estes alunos atende apenas uma parcela muito pequena de estudantes da instituição (inferior a 5%) e, por outro lado, não é suficiente para atender todos os indivíduos que solicitam a prestação jurisdicional.

## **4 DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO COTIDIANO OBSERVADO**

---

#### **4.1 O cotidiano do ensino jurídico em foco**

Expressando o nosso sentir e a nossa síntese provisória, sobre o cotidiano observado, acreditamos que nos corredores da faculdade, nas salas de aulas, nos rostos, nas falas, nas disposições, o velho e o novo caminham lado a lado. Um, traz em si a força do tempo, o conforto da segurança, a arrogância da certeza. O outro vem com o frescor da juventude (do corpo ou da alma), vem com imensa vontade de crescer, e aparece nos cantos, nos silêncios, nas vozes abafadas, mas também nos gritos e nos palcos. Em alguns momentos, pairava no ar o medo de vê-lo e de sabê-lo. Nestas ocasiões, muitos tendem a marginalizar o novo, rotulá-lo de “alienígena”, algo estranho a ser contido, expelido, expurgado. Mas não é possível, pois é chegada a sua hora. E enquanto agoniza o velho, ele se torna o alienígena e um dia é ele o expurgado.

No cotidiano estudado, o cinza e o colorido, as “togas” e as calças jeans, o medo e a esperança, o acatamento e a revolta todos os dias encontram um equilíbrio precário que assegura, por mais algum tempo, a coexistência de ambos no mesmo ambiente acadêmico.

Caminham lado a lado os professores que assumem posições conservadoras, na certeza do paradigma dominante, e aqueles que rompem com as práticas tradicionais. Convivem no mesmo ambiente os alunos que desejam mudanças profundas no ensino do Direito, questionando os saberes produzidos por esta ciência e suas implicações sociais, e outros que preferem um “ensino tradicional de qualidade”, considerado aquele em que o professor transmite com eloqüência e êxito os conteúdos dos manuais tradicionais que lhe conferirão uma

profissão e possibilitarão o ingresso nas carreiras jurídicas prestigiadas. Muitos ainda querem o velho, com uma roupagem nova.

No âmbito da gestão institucional, há iniciativas buscando algumas transformações, mas há também inúmeros preceitos que conduzem à conservação do *status quo* e impedem posturas diferenciadas. Como exemplo, podemos citar a reforma curricular em curso que, definindo um âmbito de atuação muito restrito, não se propôs a uma discussão mais ampla e profícua sobre aspectos didático-pedagógicos.

Por vezes, os dois pólos se chocam. Em algumas ocasiões também negociam e fazem mútuas concessões, mas todos sentem a crise, e os dois lados parecem ressentidos.

É um tipo de crise singular, que ocorre quando se defrontam paradigmas. Para Thomas Kuhn, “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (*apud* ARANHA, 2005, p. 235).

A crise de paradigmas “se define pela mudança conceitual dos modelos que satisfariam essa comunidade, ao mesmo tempo em que a caracterizavam” (ARANHA, 2005, p. 236). E quais modelos não satisfazem, mas ainda caracterizam a comunidade acadêmica observada? Quais os aspectos desta anunciada crise do Direito? Podemos subdividi-los em quatro âmbitos principais:

## 1- Âmbito ideológico e epistemológico

Que direito se ensina em sala de aula? Como pudemos observar, na maioria das vezes, o objeto de estudo é apenas a norma, o direito positivo, sem que se descortinem as suas determinações concretas (culturais, econômicas, sociais...). A norma é apresentada aos estudantes como objeto neutro e puro, isento de valorações. Como exemplo, a fala do respondente 3 aponta que “um professor de Direito positivo tem que se dedicar ao Direito positivo”, sem se questionar se este é eficaz ou não.

Acredita-se, ainda, na neutralidade e objetividade do sujeito cognoscente, permanecendo presente o método lógico-formal no ato do conhecimento. É “essa visão que transforma o ensino do direito em mera repetição e exegese dos textos legais” (RODRIGUES, 2005, p. 42).

Notamos, através dos discursos e práticas descritas neste trabalho, que ainda está fortemente presente o positivismo jurídico de cunho normativista onde a norma é fixada como o objeto de estudo privilegiado da ciência do Direito, e muitas vezes reproduz, no imaginário social, uma identidade entre Estado e Direito.

A ideologia liberal, com nuances de conservadorismo, também se faz sentir no ambiente acadêmico, em algumas crenças que contextualizam o que é ensinado, como a “idéia de contrato social como fato político fundamental, que dá origem ao Estado e através do qual se delega a ele uma série de direitos e deveres, que passa a controlar ou tutelar” e, neste sentido, o Estado seria “oriundo de uma vontade livre, realizador e garantidor da democracia, da justiça e da segurança”. Ainda paira a “aceitação do sujeito de Direito, individual, livre e

capaz de exercer autonomamente a sua vontade, como protagonista do pacto social e de todas as relações jurídicas” (RODRIGUES, 2005, p. 37).

O Direito, que não conseguiu se emancipar dos discursos abstratos, acaba sendo utilizado como instrumento para encobrir as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais existentes, como historicamente vem procedendo desde o Brasil imperial.

Contudo, vez que a norma, apresentada como plenamente comprometida com a justiça e a democracia, evidentemente não consegue solucionar as crises políticas, econômicas e sociais, gera-se por consequência uma deslegitimação do discurso jurídico que dá sustentação a este modelo de sociedade e Estado que concretamente existe (RODRIGUES, 2005).

## 2- Âmbito didático- pedagógico e curricular

Intrinsecamente ligada ao aspecto anterior, se impõe a crise em âmbito didático-pedagógico e curricular. Os alunos, professores e gestores, em maior ou menor grau, denunciaram esta crise nas páginas de descrição que apresentamos no capítulo anterior.

A maior parte dos professores ainda acredita que o aluno é apenas um receptor passivo, a quem é transmitido o conhecimento através da educação formal. Nas práticas de ensino e de avaliação, transparece a visão de que o conhecimento humano é algo que pode ser compartimentado, e tem caráter cumulativo, sendo o melhor aluno aquele capaz de armazenar o maior número de informações.

Educação é confundida com instrução e, como se notou, a técnica preferencial dos docentes é a aula puramente expositiva. A opção se dá diante do desconhecimento de outras técnicas, que provém da ausência de formação pedagógica específica, como revelam os discursos dos professores, ou até mesmo em razão da própria realidade de sala de aula, que possui, em média, 50 a 60 alunos.

Na maioria dos casos, o docente, que geralmente domina o conteúdo que leciona, é a principal fonte do conhecimento sistematizado. Na preparação das aulas, realiza ampla pesquisa doutrinária e divide o seu conteúdo descontextualizado em “tópicos”, pretendendo transmitir aos alunos em sala de aula os seus saberes...

As aulas são preparadas então com base numa pesquisa doutrinária que eu faço previamente, e tento desenvolver, segundo um programa que é divulgado pela própria faculdade e desenvolvo este programa basicamente de forma expositiva. (Entrevistado 2).

Principalmente os professores das disciplinas dogmáticas utilizam-se da técnica do “código comentado” em sala de aula. Através dela, o professor se restringe a ler os artigos do código e explicar aos alunos o significado do texto.

Com isto, o discente “aprende a lei em vigor, mas não seus pressupostos, a concepção de Direito e o significado das instituições e institutos jurídicos atinentes à disciplina, que é o que dá sentido ao texto legal” (RODRIGUES, 2005, p. 54) e deixa ainda de conhecer outras interpretações que podem ser dadas à legislação, sendo desestimulado de raciocinar, refletir ou interpretar a lei, que foi transmitida como algo pronto e acabado. Este seu conhecimento, inclusive, tornar-se-á nulo quando a legislação vier a ser alterada.

A estrutura curricular, que destina baixa carga horária a disciplinas humanísticas e a inexistência de interdisciplinaridade geram uma visão compartimentada do Direito, e dissociada do contexto que lhe dá sentido.

Observe-se que, em muitos discursos de docentes e estudantes, notamos inclusive uma marginalização das disciplinas voltadas para a Educação Geral. Permanece ainda a percepção do curso como estritamente técnico e profissionalizante, quando, ao contrário, legalmente se exige uma

sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (Art. 3º da Resolução do CNE nº. 9 de 29 de setembro de 2004).

Sobre uma necessária mudanças curricular nos cursos jurídicos, nos adverte Rodrigues que

não basta inserir um conjunto de novos conteúdos e atividades ou criar uma série de novas disciplinas ou módulos. É necessário possuir um corpo docente qualificado e preparado para implementar as mudanças. (2005, p. 59).

Ademais, é insuficiente incluir conteúdos considerados críticos, como Ciência Política, Filosofia e Psicologia, se o direito positivo continuar sendo ensinado de maneira dogmática. É absolutamente necessária a integração de ensino, pesquisa e extensão (RODRIGUES, 2005).

Como vimos no cotidiano estudado, a maioria dos docentes, através da própria concepção de Direito que têm, tendem a separá-lo da pesquisa e da extensão, dando muita ênfase ao ensino.

A análise crítica do fenômeno jurídico quase inexistente. Este é um dos fatores que contribuiu para a utilização da instância jurídica na manutenção da desigualdade social no país.

### 3- Âmbito dos afetos e das relações intersubjetivas

Como pudemos perceber, na maioria das vezes, também não há interação ou diálogo entre professores e alunos, e se estabelece uma relação vertical mantida através de mecanismos tradicionalmente utilizados, principalmente as avaliações de cunho punitivo.

A verticalidade se faz sentir na própria disposição do espaço, e no clima ressentido que paira entre os sujeitos estudados, o que nos remete para a questão da afetividade.

Poucos professores demonstraram afetividade pela atuação docente, ou pelos alunos, mas muitos transpuseram a relação de autoridade que impõem no meio jurídico para a sala de aula. Isto se dá, pois escolhem a docência em razão do *status* que a atividade proporciona (ou já proporcionou), pela renda auferida, ou em razão de uma visão distorcida criada durante o próprio processo de formação do professor, que não se encarregou de possibilitar a compreensão do que seja a missão do educador. Nestas circunstâncias, é realmente difícil envolver-se afetivamente, mas isto implicará numa deficiente formação do aluno, em suas relações com o ser e o sentir e alimenta as posturas estreitas e insensíveis dos juristas na atualidade, que devemos combater.

Já ensinava Paulo Freire que, para educar, é necessário querer bem ao aluno (2001). O professor precisa estar próximo, não distante, “colorido” e não tão cinzento.

#### 4- Âmbito funcional

Por crise funcional, “entende-se aquela relativa à qualidade do produto final do processo educacional e sua absorção pelo mercado de trabalho” (RODRIGUES, 2005, p 45).

Fazendo uma projeção, diante do que tem sido apontado nas obras dedicadas ao tema ora estudado, e considerando as crises ideológica, epistemológica, didático-pedagógica, curricular e das relações sócio-afetivas revelada no cotidiano observado, podemos inferir que o processo de ensino e aprendizagem do Direito está perpetuando o despreparo generalizado dos egressos dos cursos, principalmente nas suas relações com:

##### A- O saber e o fazer:

A ausência do desenvolvimento científico ou mesmo técnico-profissional proporcionado ao discente, faz com que o egresso esteja completamente despreparado para o desempenho das atividades tradicionais, quanto mais para aquelas emergentes numa sociedade em transformação. O operador do Direito está desatualizado no que tange as novas demandas sociais e os instrumentos que a informática e a tecnologia põem ao seu dispor.

## B- O ser e o sentir

O egresso inserido no mercado de trabalho, na maioria das vezes, não sente prazer no que faz, vez que o exercício das profissões jurídicas vai derrubando as expectativas que o profissional tinha inicialmente. Ao longo do processo, engrossa a massa dos operadores despreparados psicologicamente, insensíveis e incapazes de ter e demonstrar empatia que, através de uma postura fechada e autoritária, se defendem dos próprios medos e ansiedades, encobertos por sua alienação.

Incide ainda, uma crise de legitimidade dos operadores jurídicos que

decorre de uma prática dessintonizada dos interesses sociais. O compromisso com a verdade formal e com a lei e não com a realidade e a justiça faz, da maioria dos juristas, profissionais descompromissados com as lutas maiores da população. (RODRIGUES, 2005, p. 49).

Sobre os aspectos ora explicitados da crise do ensino jurídico no Brasil, que se evidencia do cotidiano estudado, muito já tem sido dito e várias medidas já foram tentadas.

As recentes mudanças legislativas mencionadas no capítulo 2 buscam avançar positivamente e apontam para a melhoria na qualidade dos cursos de Direito no país. Contudo, mais de dez anos depois da publicação da Portaria 1.886/94 (MEC) evidenciamos, através da pesquisa, que vários aspectos que vem sendo criticados deste a década de 70 ainda persistem no cotidiano acadêmico. E por quê?

Talvez porque, apesar da reforma ter se processado muito bem na esfera normativa, a legislação jamais poderá sozinha mudar a concepção de

ensino, e tentar a transformação através dela é exatamente pressupor o mesmo paradigma que se pretende combater e superar com ela.

Historicamente, como vimos no segundo capítulo, o que se tem feito é vivenciar o paradigma positivista, almejando mudar o ensino exclusivamente por via legislativa, muitas vezes sem dialogar com a realidade concreta, sem considerar o cotidiano vivo que traz elementos para a sua própria transformação.

No cotidiano acadêmico observado, dois elementos favorecedores de mudanças foram percebidos (e talvez muitos outros existam): a formação acadêmica diferenciada do professor e a mobilização discente.

Formação acadêmica diferenciada é concebida aqui como aquela que dialoga com outros ramos do saber, além da esfera especificamente jurídica. Isto se explica, pois, constatamos que os professores que revelaram posturas contrapostas à tradição jurídica, inovando na escolha dos conteúdos, das práticas pedagógicas, das avaliações e, nas relações sócio-afetivas, em regra, traziam uma formação ampla que toca outras áreas (História, Sociologia, Educação...).

São mestres e doutores reflexivos que, na maioria das vezes, apontam a docência como profissão primeira, e se dedicam a pesquisas e outras atividades acadêmicas, num processo de formação continuada. Estão preocupados com o presente e estão munidos de referenciais críticos para compreender o momento e atuar para a sua transformação.

Em contraposição, os docentes que, de modo geral, em sua trajetória acadêmica contavam exclusivamente com graduação, especialização ou mesmo

mestrado e doutorado em Direito, demonstraram posições mais conservadoras e tradicionais.

Este dado sugere que na própria estrutura curricular e organização dos programas de pós-graduação em Direito, parecem estar presentes, muitas vezes, as mesmas contradições apresentadas nos cursos de graduação.

Processo similar ocorre com os profissionais-professores (aqueles que tinham a docência como uma segunda profissão e não se dedicavam a pesquisas e outras atividades acadêmicas relevantes). Como afirma Carlini,

o profissional do Direito que exerce paralelamente a docência tem no relógio um inimigo difícil de vencer. Juiz, advogado, promotor de justiça, delegado, procurador - todas estas atividades absorvem o profissional e roubam-lhe tempo para preparar adequadamente as aulas, pesquisar, organizar grupos de estudo, publicar obras, orientar monografias e iniciações científicas, enfim, para uma efetiva vida acadêmica. (2005, p. 196).

Também a mobilização coletiva dos estudantes, a atuação discente organizada, demonstrou-se como fator importantíssimo na criação de fissuras e conquista de mudanças que qualificamos como positivas. Notamos que os estudantes críticos e politizados, que sabem a força que possuem e lutam por melhorias, têm conseguido modificar, ao menos em parte, o seu cotidiano.

Contudo, ainda é necessário o aprofundamento destas e outras discussões. É imprescindível refletir sempre sobre a educação que queremos e que conjunto de conhecimentos necessitamos produzir e mobilizar no século XXI, para contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## 4. 2 Possibilidades para o ensino jurídico

É extremamente desafiante a tarefa de sugerir caminhos para o equacionamento das questões apontadas acima, pois nem tudo que é necessário ser feito é possível concretamente, num determinado tempo histórico e/ou espaço geográfico, por razões econômicas, políticas, sociais, culturais, como nos lembra Rodrigues (2005).

A nossa proposta principal foi descrever o cotidiano do ensino e aprendizagem do Direito, a fim de apreender a relação pedagógica em seu contexto situacional, mas carregamos durante todo o percurso da pesquisa um imenso desejo de avançar um pouco mais e, pensando o ensino jurídico no século XXI, proporemos despretensiosamente alguns elementos para reflexão.

Nesta tarefa, primeiramente, temos que lembrar que

o que quer que falte concluir da modernidade não pode ser concluído em termos modernos, sob pena de nos mantermos prisioneiros da megaarmadilha que a modernidade nos preparou: a transformação incessante das energias emancipatórias em energias regulatórias. Daí a necessidade de pensar em descontinuidades, em mudanças paradigmáticas e não meramente subparadigmáticas. (Boaventura de Sousa Santos *apud* ARANHA, 2005, 236-237).

As reformas em cascata e as adaptações que vem sendo realizadas em antigos sistemas talvez não produzam conseqüências proveitosas a longo prazo.

Delors nos adverte que

sem subestimar a gestão das dificuldades a curto prazo, sem negligenciar as adaptações de que necessitam os sistemas existentes, é importante chamar a atenção para a necessidade de uma solução a longo prazo, já que nas reformas em cascata não se dá ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem para pôr todos os atores em condições de nela participarem. (2001, p. 25).

Na busca de soluções a longo prazo, que além das mudanças legislativas, necessitarão que todos os atores estejam impregnados do “novo espírito”, sugerimos algumas reflexões em três âmbitos intrinsecamente relacionados: uma abordagem crítica do Direito; a educação no século XXI; e os princípios de Edgar Morin para a construção do conhecimento pertinente: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

#### **4.2.1 Caminhando para uma abordagem crítica do Direito**

Grande parte dos manuais jurídicos, juristas e professores em sala de aula ensinam que o objeto da Ciência do Direito é, tão somente, o conjunto de normas positivadas pelo Estado, que buscam alcançar o “bem comum”.

Sobre a busca do “bem comum”, ignora-se que numa sociedade dividida em classes, os interesses de uma classe são estrutural e logicamente antagônicos aos da outra (BATISTA, 2001). Este objeto -a norma- é apresentado de forma descontextualizada, permanecendo encobertas as suas determinações concretas (econômicas, culturais, sociais...).

Trata-se da crise ideológica e epistemológica supra mencionada que, a nosso ver, somente poderá ser superada quando, com espírito crítico, voltarmos a perguntar *o que é o Direito e quais as suas reais implicações sociais?*

Michel Mialle, desde 1970, com a obra intitulada *Introdução Crítica ao Direito*, vem propondo uma discussão sobre questões de ordem deontológica e epistemológica, buscando descortinar e compreender as determinações sociais e econômicas do Direito. Como o próprio autor advertiu em palestra realizada no dia

20 de abril do corrente ano<sup>10</sup>, a conjuntura atual não é a mesma daquela que se impunha nos anos 70, mas ainda hoje o Direito não é auto-suficiente e necessita buscar oxigenação em outras áreas do saber, como a Ciência Política.

Além dele, vários autores mencionados neste trabalho empreenderam e ainda empreendem a crítica ao Direito, buscando dar concretude ao objeto e fornecer uma visão histórica, para que se compreenda o papel que vem sendo desempenhado pela instância jurídica no cenário nacional.

A necessidade de dar continuidade à crítica nos faz lembrar uma passagem de Marx, em um dos seus escritos sobre religião, citada por Moraes:

o homem religioso é um ser acorrentado e quase imobilizado; no entanto, suas correntes estão de tal modo enfeitadas com flores e ramagens que ele, com uma agradável fisionomia de alívio, jura a si mesmo que está em um jardim. (2000, p.52).

A possibilidade das construções dessas ilusões, como no Direito se apresenta, deve ser combatida por via da crítica, praticando intensamente a arte da desconfiança (MORAIS, 2000).

Observe-se que o exercício da crítica pressupõe a autocrítica, lembrando que o que se pensa é sempre uma leitura possível dentre outras, pois “tudo parte do lugar intelecto-existencial de quem avalia” (MORAIS, 2000, p. 56).

Devemos também examinar que aberturas de futuro, que projeções podemos visualizar, através de uma dada comunicação, e esclarecer as idéias subentendidas e as premissas subjacentes a um discurso (MORAIS, 2000). O professor David W. Carragher ensina que

---

<sup>10</sup> Palestra proferida durante o IV Congresso Brasileiro de Ensino do Direito (2006).

o pensador sensato não pode restringir sua atenção apenas àquilo que é dito; ele penetrará além da superfície das idéias, à procura de pressupostos implícitos, refletirá sobre a plausibilidade das posições em vista dessas informações adicionais descobertas e trará à luz as idéias, de tal modo que os problemas diante dele serão iluminados. (*apud* MORAIS, 2000, p. 58).

Abordando criticamente o Direito, através das pistas apontadas acima, podemos começar a desconstruir algumas ilusões e dar o primeiro passo na busca pela produção de um conhecimento pertinente, enfrentando a crise ideológica e epistemológica do ensino jurídico.

#### **4.2.2 A educação no século XXI**

Há várias décadas, o currículo dos cursos de Direito tem se demonstrado estritamente técnico e profissionalizante, estando ausente a interdisciplinaridade e com baixa carga horária destinada a disciplinas fundamentais, como também aponta Marchese (2006). Evidentemente, estas circunstâncias contribuem para a crise do ensino do Direito, e a conseqüente formação deficiente do operador jurídico, como já mencionamos.

Em palestra realizada em 21 de abril do corrente ano, no IV Congresso Brasileiro de Ensino do Direito, a Professora Vera de Arruda Roza Cury, numa reflexão sobre a pesquisa jurídica, nos lembra a importância da visão transdisciplinar de Jacques Delors no tratamento da problemática em questão.

O referido autor, no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado *Educação - Um tesouro a descobrir*, afirmou que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os

mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (2001, p. 89).

No âmbito, dos países subdesenvolvidos, Delors (2001) afirmou ser a função da universidade propor novas perspectivas de desenvolvimento, que levem à construção de um futuro melhor e, apontou ainda quatro pilares da educação para o século XXI, que apresentaremos sucintamente neste trabalho:

1- Aprender a conhecer, que corresponde ao domínio dos instrumentos do conhecimento. É necessário aumentar os saberes que permitam compreender o real, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. É imprescindível desenvolver a curiosidade, o espírito crítico, o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida;

2- Aprender a fazer, expressa que é necessário, também, saber pôr em prática os seus conhecimentos e adaptar a educação ao trabalho, no futuro, e às novas exigências da vida cotidiana;

3- Aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros, que representa hoje um dos maiores desafios da educação. Para Delors, é necessário oportunizar a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns para evitar ou resolver conflitos latentes. Precisamos, urgentemente, aprender a conviver;

4- Aprender a ser, pois a educação deve “contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (2001, p. 99).

As proposições de Delors, que são muito mais profícuas do que se apresentam neste texto, trouxeram uma visão transdisciplinar da educação, cujos objetivos podem ser validamente transpostos para o ensino jurídico<sup>11</sup>.

Os quatro pilares da educação no século XXI trazem implicações no âmbito do currículo dos cursos jurídicos, que deve ser profundamente alterado (não apenas através da inclusão de novas disciplinas); no âmbito das técnicas de ensino e avaliação; e também no que tange os parâmetros das relações sócio-afetivas entre professores e alunos. Estas proposições abrem novas perspectivas para a superação da crise didático-pedagógica, curricular e funcional do direito.

#### **4.2.3 Os princípios apontados por Edgar Morin para a construção do conhecimento pertinente**

Com o objetivo de aprofundar os estudos de Delors, Edgar Morin escreveu uma reflexão intitulada *Os sete saberes Necessários à Educação do Futuro* (2003). São princípios que, a nosso ver, reforçam, fundamentam, complementam os quatro pilares da educação e apontam para a construção do conhecimento pertinente e necessário ao planeta no século XXI.

O primeiro dos sete saberes refere-se ao que Morin denominou as *cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*. Para o autor,

---

<sup>11</sup> Cumpre observar que, em palestra realizada no dia 21 de abril do corrente ano, no IV Congresso Brasileiro de Ensino do Direito, o Professor João Virgílio Tagliavini debatendo sobre as novas técnicas de ensinar o Direito, incita que é necessário, no âmbito do ensino jurídico, também “aprender a transgredir”, aduzindo que o Direito de hoje não tem vocação para empreender mudanças (2006). Pensamos que este “novo pilar” estaria intrinsecamente relacionado com a crítica ao Direito e a necessidade de desconstruir e reconstruir o seu objeto, já mencionada neste trabalho.

é impressionante que a educação que visa transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. (2003, p. 14).

Adverte que o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta que pode ser utilizada sem que se questione e examine a sua natureza. É necessário “armar cada mente no combate vital rumo à lucidez” (2003, p. 14) e estudar todas as características das disposições tanto psíquicas quanto culturais que conduzem o indivíduo ao erro e à ilusão.

É necessário reconhecer que a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, mas crítica e autocrítica, o que também nos remete à necessária abordagem crítica no ato de conhecer o Direito.

Em seguida, Morin, lançou os *princípios do conhecimento pertinente*, aduzindo que na nossa sociedade, existe um problema central que constantemente é ignorado: o da “necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais”. É preciso “um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (...) e métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (2003, p. 14).

Tocando o tema da transdisciplinaridade, o autor também reafirmou a importância de *ensinar a condição humana*, reconhecendo a sua unidade e complexidade, preceituando que

o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas,

tendo se tornado impossível aprender o que significa ser humano (2003, p. 15).

E ainda, atribuiu à educação a missão de *ensinar a identidade terrena*, bem como apresentar a

história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI e, mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e dominação que devastam a humanidade e ainda não desapareceram. (2003, p.15).

Será necessário desvendar a complexa crise que marca o século XXI, mostrando que todos os seres humanos partilham um mesmo destino comum, estando diante dos mesmos problemas de vida e de morte.

Além desses saberes, ressaltou que é preciso incluir na educação o *ensino das incertezas* que surgiram nas ciências, buscando traçar estratégias que permitam enfrentar os imprevistos, e “navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” (2003, p. 16).

Reafirmou que o mundo necessita de *compreensão* mútua, que precisa também ser ensinada, cuja ausência tem conduzido ao fim da comunicação humana. Afirma-se que “a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para frente, vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão” (2003, p. 17).

É imprescindível, ainda, estudar as raízes, modalidades e efeitos da incompreensão, enfocando as causas e não apenas as conseqüências do racismo, da xenofobia e de todo o desprezo.

O sétimo saber foi denominado *a ética do gênero humano*, pois, como afirma Morin, “a educação deve conduzir à *antropo-ética*, levando em conta o

caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie”. O desenvolvimento humano deve compreender o “desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana” (2003, p. 17).

Portanto, é necessário perceber e conceber o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, princípios que apontam para a produção do conhecimento pertinente e necessário ao planeta neste novo século que se inicia, e podem ser assim sintetizados:

- a) o contexto: as informações e os dados apenas adquirem sentido dentro de seu contexto;
- b) o global: as informações somente podem ser corretamente compreendidas quando se compreende as relações entre o todo e as partes - é preciso decompor o todo para conhecer as partes;
- c) o multidimensional: o ser humano é, ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo, racional e espiritual; a sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, entre muitas outras- o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados;
- d) o complexo: quando as diversas categorias de construção da realidade estão interligadas, ou seja, são diferentes, mas interligadas, interativas, interdependentes, tem-se a complexidade, que é a união entre a unidade e a multiplicidade - o conhecimento pertinente deve enfrentar essa complexidade. (RODRIGUES, 2005, p. 198).

As reflexões acerca dos princípios trazidos por Morin talvez possam nos auxiliar na busca por um conhecimento que nos aproxime de compreender a vida, os sofrimentos, os desamparos e as solidões, bem como as necessidades não quantificáveis.

Através dessas percepções, abrem-se caminhos possíveis para a educação jurídica, que necessitará questionar os saberes que até então foram produzidos e suas implicações sociais, contextualizar estes saberes, buscar novos caminhos e uma nova organização curricular para produzir conhecimento

pertinente, considerando os princípios elencados acima, e reconstruir-se, rompendo com o compromisso assumido historicamente de promover e conservar a desigualdade social.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido com o objetivo de propiciar ao leitor que percebesse como está ocorrendo o sistema de trocas intelectuais, afetivas e culturais entre professores e alunos num curso de Direito de uma Instituição de Ensino Superior de grande porte do interior do Estado de São Paulo, apreendendo a relação pedagógica em seu contexto situacional.

Utilizando-se da pesquisa etnográfica, estudamos um caso representativo de muitos outros casos, que revelou múltiplos aspectos da crise do ensino jurídico no país e suscitou questões relevantes, que podem contribuir para a prática docente e fomentar discussões sobre o tema em questão.

Iniciamos o trabalho, buscando apontar a dimensão histórica do ensino jurídico no Brasil e o papel desempenhado por ele na construção, manutenção e redefinição da desigualdade social, reforçando também a importância do estudo do tema escolhido.

Constatamos que, durante o império, a formação dos profissionais do Direito refletiu numa diferente constituição da sociedade e do aparelho técnico-burocrático do Estado e contribuiu para a formação da elite política coesa e disciplinada, bem como a prevalência dos princípios liberais sobre os princípios democráticos neste período.

Resumidamente, podemos afirmar que os cursos jurídicos no país durante o império, foram bastante controlados pelo governo central; tiveram o jusnaturalismo como doutrina dominante; no âmbito da metodologia, utilizaram largamente da “aula conferência” no estilo de Coimbra; foram os locais de comunicação das elites econômicas; e, apesar das diversas mudanças

legislativas, não acompanharam as transformações que ocorriam na sociedade (RODRIGUES, 2005).

Já durante a Primeira e a Segunda República, foram introduzidas sucessivas alterações curriculares nos cursos, visando dar maior profissionalização aos egressos, embora nenhuma mudança estrutural tivesse sido implementada.

Neste período, porém, o positivismo normativista passou a influenciar decisivamente o Direito e seu ensino, tendo a aula-conferência continuado a ser a opção didático-pedagógica adotada.

No fim do século XX, principalmente a partir da década de 70, proliferaram os estudos acerca da crise do ensino jurídico no país, que foi atacada em vários âmbitos. Falou-se em crise do paradigma político-ideológico e epistemológico; crise acadêmica (curricular e didático-pedagógica) e administrativa; crise de mercado de trabalho, de identidade e de legitimidade (RODRIGUES, 1992).

Muitos dos agentes que se mobilizaram na denúncia, no diagnóstico e apresentação de propostas visando melhorias para o ensino do Direito, ascenderam na esfera jurídica no fim do século XX, conquistaram posições e importantes avanços legislativos, como a Portaria do MEC nº. 1.886, de 31 de dezembro de 1994, e a Resolução CNE/CES nº. 9 (Anexo G), editada dez anos depois.

Contudo, apesar dos avanços legislativos e diversas mudanças no âmbito do ensino superior, constatamos, através da descrição do cotidiano observado, que a crise não foi superada.

Iniciamos a descrição do cotidiano, tratando dos seus protagonistas: alunos e professores. Quanto aos primeiros, pudemos parcialmente caracterizá-los no âmbito sócio-econômico, ressaltando, entre outros dados, a sua origem de camada média-alta.

No âmbito dos professores, apontamos principalmente suas escolhas profissionais, sua formação acadêmica, suas opções metodológicas, crenças e atitudes, além das certezas e incertezas percebidas nos discursos, e pudemos distinguir dois pólos atuantes na IES: um conservador e outro mais crítico e politizado.

Tendo como referência as proposições de Pimentel, afirmamos que há professores que assumem posições tradicionais, na certeza do paradigma dominante, e há docentes que ensinam na coexistência de paradigmas, muitas vezes rompendo com as práticas tradicionais (1993).

Pensando ser relevante qualificar os lugares onde as trocas afetivas, intelectuais e culturais estavam ocorrendo, apresentamos uma descrição dos espaços escolares. Buscamos descrevê-los principalmente através da percepção dos sujeitos -professores e alunos- tentando apontar modos pelos quais estes elementos poderiam estar condicionando e determinando a maneira de interagir dos sujeitos, que se educavam nos e através dos lugares. Também descrevemos as práticas que se realizavam nestes espaços, que, como vimos, tendiam à conservação uma determinada ordem, e não à sua transformação.

Confrontamos, também, os discursos dos protagonistas com as suas práticas, descrevendo o cotidiano das aulas e outras atividades acadêmicas, oportunidade em que restaram claros vários aspectos da crise do ensino jurídico, que ainda permanece produzindo efeitos no século XXI.

Todos os elementos apreciados: espaços escolares, sujeitos (professores e alunos), o cotidiano das aulas, e as outras atividades acadêmicas, trouxeram a tona a já anunciada crise de paradigmas.

Percebemos que “a rapidez e intensidade da mudança e o convívio com estruturas de diferentes épocas que continuam atuando hoje são desafios a serem enfrentados” (PIMENTEL, 1993, p.33).

Apontamos, ainda, os âmbitos que julgamos mais relevantes desta crise: aspectos ideológicos e epistemológicos; aspectos didático-pedagógicos e curriculares; aspectos sócio-afetivos; e aspectos funcionais.

Em âmbito ideológico e epistemológico, observamos que o positivismo normativista ainda permeia o ensino jurídico, fixando-se a norma positivada pelo Estado como único objeto da ciência do Direito, sem descortinar as suas determinações concretas (culturais, econômicas, sociais...).

A norma é apresentada aos estudantes como objeto isento de valorações, permanecendo presente o método lógico-formal no ato do conhecimento, pressupondo-se a neutralidade e objetividade do sujeito cognoscente.

A ideologia liberal, com nuances de conservadorismo, também se faz sentir no ambiente acadêmico. Aceita-se o contrato social como fato que dá

origem ao Estado, oriundo de uma vontade livre, buscando a democracia, a justiça e a segurança.

Em âmbito didático-pedagógico, temos a prática da “educação bancária”, sendo que a maior parte dos professores ainda acredita que o aluno é apenas um receptor passivo, a quem é transmitido o conhecimento através da aula puramente expositiva. Neste sentido, educação acaba sendo confundida com instrução.

O docente, principal fonte do conhecimento sistematizado, se restringe a ler os artigos do código e explicar aos alunos o significado do texto, desestimulando-os de raciocinar, refletir ou interpretar a lei, que foi transmitida como algo pronto e acabado.

A estrutura curricular, que destina baixa carga horária a disciplinas humanísticas, e a inexistência de interdisciplinaridade geram uma visão compartimentada do Direito e dissociada do contexto que lhe dá sentido.

No cotidiano estudado, a maioria dos docentes, através da própria concepção de Direito e ensino que tem, tende a separá-lo da pesquisa e da extensão, dando muita ênfase ao ensino. A análise crítica do fenômeno jurídico quase inexistente, fator que contribui para a utilização da instância jurídica na manutenção da desigualdade social no país.

Geralmente, também não há interação ou diálogo entre professores e alunos, e se estabelece uma relação vertical, mantida, principalmente através das avaliações de cunho punitivo.

Em âmbito funcional, como conseqüência da crise em outros níveis, podemos inferir que os egressos dos cursos de Direito, em geral, não estão preparados para o exercício de suas funções, principalmente nas suas relações com o saber, o fazer, o ser e o sentir. A formação oportunizada sugere que maioria não será capaz de se desenvolver plenamente e enfrentar os novos desafios que se imporão no século XXI. Não nos esqueçamos de que

das faculdades de Direito sairão os profissionais que assumirão um dos poderes do Estado, o Judiciário, bem como os seus auxiliares - magistrados, promotores, advogados públicos e privados, e delegados de polícia que, necessariamente, devem passar pelos bancos das Faculdades de Ciências Jurídicas e Sociais para poderem exercer tal mister. (BICUDO, 2004, p.70).

Contudo, notamos, no cotidiano acadêmico, dois elementos tendentes a transformar o processo de ensino e aprendizagem: a formação diferenciada dos professores, sendo que aqueles que compunham o pólo mais crítico e politizado, em regra, apresentavam na sua formação acadêmica o contato com outras áreas do saber (história, sociologia, educação...); e, ainda, a mobilização discente que, através de algumas ações organizadas, vem criando fissuras e enfrentando a tradição jurídica.

Após estas considerações, ensaiamos alguns caminhos possíveis com o objetivo de contribuir na superação da crise de múltiplos aspectos.

Inicialmente, mencionamos a necessidade de empreender a crítica no âmbito da Ciência do Direito e seu objeto, que deve ser contextualizado e compreendido através do estudo de suas determinantes sociais, culturais, econômicas *etc.*, que normalmente permanecem encobertas. Repensar o Direito e desconstruir as ilusões, através do exercício constante da “arte da

desconfiança”, como nos ensina Moraes (2002), é imprescindível para que a educação seja transformadora.

Incitados pela Profa. Dra. Vera de Arruda Roza Cury, ressaltamos ainda a importância dos quatro pilares da Educação do século XXI, trazidos por Delors (2001) na obra intitulada *Educação - Um tesouro a descobrir*.

Nos cursos de Direito, acreditamos ser necessário reformular profundamente os currículos, as práticas pedagógicas e avaliativas, e os parâmetros das relações sócio-afetivas, para possibilitar ao aluno “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver”, e “aprender a ser”.

É necessário substituir o atual modelo de instrução, voltado para a profissionalização, por outro verdadeiramente educacional, participativo, dialógico, crítico, inovador e interativo.

Também no âmbito do Direito, o conhecimento pertinente e necessário ao planeta neste novo século que se inicia, deverá ser produzido com base nos princípios trazidos por Morin: o contexto, o global, o multidimensional, e o complexo, apontados brevemente neste trabalho.

No entanto, sabemos que os obstáculos para construir, através do ensino jurídico, um Direito comprometido com a vida e com as necessidades sociais emergentes, são muitos. É certo que

a melhoria da qualidade do ensino jurídico está vinculada à política governamental e à mudança de paradigmas. É difícil o rompimento de paradigmas, uma vez que podem interferir nos interesses econômicos, prejudicando a indústria do ensino. (BICUDO, 2004, p.78).

Contra metodologias mais críticas e participativas, uma relação dialógica entre professor e aluno, e uma avaliação formativa, temos salas de aulas lotadas de estudantes domesticados pelo ensino médio, que resistem ao pensar, ao refletir, e são estimulados pela mídia e pelo mundo a maximizar os desejos, e tornar superficiais as trocas humanas.

Vivemos uma realidade dramática, onde o aluno, como menciona Marília Muricy (2006), quer comprar o diploma e o título, porque quer vender a si mesmo e a sua força de trabalho ao mercado. Por sua vez, a busca incessante dos estudantes pela empregabilidade, dentre outros fatores econômicos, contribuiu para a mercantilização do ensino e a proliferação das faculdades de Direito, expansão esta que não priorizou, evidentemente, a qualidade, mas vem formando um exército de egressos que acabam saturando o mercado de trabalho, possibilitam redução de salários e a proletarização desta mão-de-obra “especializada”.

Com o mercado semi-saturado, há tempos os concursos públicos se tornaram extremamente sedutores. Na contramão das necessidades sociais emergentes, em seus exames, priorizam a memorização das normas e das doutrinas tradicionais, além das posturas conservadoras.

A expansão rápida e desorganizada dos cursos jurídicos implicou também na demanda crescente por professores que, na maioria das vezes, não têm formação adequada. Afinal, saíram dos bancos das faculdades de Direito que vêm reproduzindo os mesmos modelos retrógrados há séculos, e exceto uma pequena minoria, desaprenderam a refletir criticamente. Diante de algumas

exigências legais, muitos acabam buscando um título, ao invés de uma formação docente, pelo mesmo motivo que o seu aluno quer graduar-se.

Paralelo a isto, em âmbito administrativo, as instituições têm se pautado por uma organização centralizada, de cunho vertical, com ausência de autonomia financeira, dificultando ou mesmo impedindo as iniciativas de alunos e professores que não foram “pasteurizados” neste sistema.

Como se vê, a superação da crise não depende apenas da vontade dos atores envolvidos. Contudo, também necessita dela, somada à busca pelas utopias, que *ainda* não têm lugar.

Despidos de ingenuidade reducionista ou otimismo cego, não nos esqueçamos de que ensinar exige alegria e esperança (FREIRE, 2001).

Com estas pistas, evidentemente não havia a pretensão de solucionar um problema, mas desejávamos dividir nossas inseguranças e incertezas, além de trazer elementos para fomentar discussões, dando mais um passo nesse infindável processo em busca da educação transformadora.

Se, ao invés de trazer o equacionamento da questão, pudemos auxiliar através deste trabalho, na compreensão da situação atual do ensino do Direito no Brasil e na formulação de indagações pertinentes sobre o tema, convidando o leitor ao debate, cumprimos, com imensa alegria, a nossa tarefa.

## 6. BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Sérgio. *Os Aprendizes do Poder*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. 9 ed. Campinas, SP: Papius, 2003.

\_\_\_\_\_. Tendências Atuais da pesquisa na escola. In: *Caderno CEDES* nº. 43. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1997, p 46-57.

ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6 ed. São Paulo: EPU, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2005.

BASTOS, Aurélio Wander Chaves. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BATTIBUGLI, Thaís. Políticas sociais e comunidades carentes no Brasil: e experiência da “Rede de Observatórios de Direitos Humanos”. In: *Revista do Curso de Direito da Faculdade Campo Limpo Paulista - FACCAMP*, v. 2. Porto Alegre: Síntese, 2004, p. 33-48.

BATISTA, Nilo. *Introdução Crítica ao Direito Penal Brasileiro*. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

BERGER, P. e LUCKMAN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BICUDO, Edna Carvalho. A práxis do Professor no Curso de Direito. In: *Revista de Educação PUC-Campinas* nº. 17. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004, p.69-80.

BICUDO, Maria Aparecida Vigiani e ESPOSITO, Vitória Helena Cunha (Orgs.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1994.

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

\_\_\_\_\_. O ensino jurídico na pós-modernidade. In: *Anuário ABEDi* Ano 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, p.11-22.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura, 1966. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971*. Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

CARDOSO, Ruth (Org). *A aventura antropológica- teoria e pesquisa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARLINI, Angélica Lucía. Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência. In: *Anuário ABEDi* Ano 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, p.193-200.

CASTANHO, Maria Eugênia e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs). *Pedagogia Universitária: A aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CASTANHO, Sérgio. A Universidade entre o Sim, o Não e o Talvez. In: CASTANHO, Maria Eugênia e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). *Pedagogia Universitária: A aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000, p.13-48.

COELHO, Edmundo Campos. *As Profissões Imperiais*. São Paulo: Record, 1999.

COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. *A Prática Pedagógica do Bom Professor: influências na sua educação*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1988.

CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CURY, Vera. *Ensino do Direito. Distanciamento do Social. Um Imperativo?* Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. *O Ensino do Direito: Raízes Históricas Ideológicas*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. Pesquisa jurídica: uma reflexão voltada para a cidadania. In: *IV Congresso da ABEDi* (Associação Brasileira de Ensino do Direito), Salvador, Bahia, 2006.

DAUSTER, Tânia. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. In: *Caderno CEDES* nº. 43. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1997, p. 38-45.

DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 136-161.

DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DE SORDI, Mara Regina Lemes; MERLIN, José Roberto – *Os espaços físicos como categoria de análise dos projetos pedagógicos: qualificando metros quadrados das Instituições de Ensino Superior*. Campinas, SP: Mimeo, 2005.

DURHAM, Eunice Ribeiro (Org.). *Malinowski: Antropologia*. São Paulo: Ática, 1986.

ENGELMANN, Fabiano. *Diversificação do espaço jurídico e lutas pela definição do Direito no Rio Grande do Sul*. Tese de Doutorado. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERNY, Pierre. *Etnologia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FERREIRA, Francisco H. G. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? In: HENRIQUES, Ricardo (Org.) *Desigualdade e Pobreza do Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes Ltda., 1977.

FRAGALE, Roberto. Competências e habilidades nas profissões jurídicas. In: *IV Congresso da ABEDi (Associação Brasileira de Ensino do Direito)*, Salvador, Bahia, 2001.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, Espaço e Subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GRUNWALDT, I. S. Pesquisa Etnográfica aplicada à Educação. In: *Educação*, nº.9 (10). Porto Alegre, 1986, p 117-137.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. In: *Caderno CEDES* nº. 43. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1997, p. 8-25.

LAMONT, Michele; MOLNÁR, Virág. The Study of Boundaries in the Social Sciences. In: *Annual Review os Sociology*, nº. 28, 2002, p. 167-95.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha. A aula universitária: um espaço para possibilidades interdisciplinares. In: CASTANHO, Maria Eugênia e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs). *Pedagogia Universitária: A aula em foco*. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 151-191.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. Ensino Jurídico: realidade e perspectivas. In: OAB: *Ensino Jurídico*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José e BAPTISTA, Naidison. *Fazer Universidade: Uma proposta Metodológica*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCHESE, Fabrizio. *A Crise do Ensino Jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da Educação Geral*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

MARTINS, Eliezer Pereira. Qualidade do ensino jurídico noturno de instituições privadas. In: *Âmbito Jurídico* [Internet]. Disponível em: "<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/ens0004.htm>". Acessado em 04. 04. 2004.

MASETO, Marcos T. Aula na Universidade. In: SOBRINHO, José Dias e BALZAN, Newton César (Orgs.) *Avaliação Institucional: Teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

MEZOMO, João Catarin. *Gestão de Qualidade na Escola*. São Paulo: Terra, 1994.

MIAILLE, Michel. *Introdução Crítica ao Direito*. São Paulo: Editorial Estampa, 1970.

\_\_\_\_\_. Conferência de abertura. In: *IV Congresso da ABEDi* (Associação Brasileira de Ensino do Direito), Salvador, Bahia, 2001.

MORAIS, J. F. Régis de. A Criticidade como Fundamento do Humano. In: CASTANHO, Maria Eugênia e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). *Pedagogia Universitária: A aula em foco*. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p.51-74.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.

MURICY, Marília. Competências e habilidades nas profissões jurídicas. In: *IV Congresso da ABEDi* (Associação Brasileira de Ensino do Direito), Salvador, Bahia, 2001.

NASCIMENTO, Rejane Maria Rodrigues do. Educação de Qualidade: O Desafio do Ensino Jurídico. In: *FACIMP* [Internet]. Disponível em "<http://www.facimp.edu.br/graduacao/direito/artigos/>". Acessado em 04. 04. 2004.

NORONHA, Olinda Maria. *Políticas Neoliberais, Conhecimento e Educação*. Campinas: Alínea, 2002.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. CONSELHO FEDERAL. OAB: *Ensino Jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. CONSELHO FEDERAL. OAB: *Ensino jurídico. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O Professor em construção*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PUPIN, Dercílio Aristeu. *O posicionamento social do educador: um estudo sobre a participação coletiva em projetos educacionais*. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC- Campinas, 2005.

RIBEIRO JR., João. *A formação pedagógica do professor de direito*. Campinas: Papirus, 2001.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.) *Ensino Jurídico para quem?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pensando o Ensino do Direito no Século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

ROGERS, Carl Rogers. *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martin Fontes, 1997.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço – Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP, 2002.

SOBRINHO, José Dias e BALZAN, Newton César (Orgs.) *Avaliação Institucional: Teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

TAGLIAVINI, João Virgílio. O triunfo de São Tomás: Um debate sobre as novas técnicas de pensar Direito. In: *IV Congresso da ABEDi* (Associação Brasileira de Ensino do Direito), Salvador, Bahia, 2001.

TRIVINOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. In: *Proposições*, vol. 7. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1979, p. 54-64.

\_\_\_\_\_. Por uma antropologia de alcance universal. In: *Caderno CEDES* nº 43. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1997, p 58-74.

WARAT, Luiz Alberto. Incidentes de ternura. In: BORGES FILHO, Nilson (Org.). *Direito, Estado, Política e Sociedade em Transformação*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris/CPGD-UFSC, 1995.

WOLKMER, Antonio Carlos. Sociedade Liberal e a tradição do Bacharelismo Jurídico. In: FILHO BORGES, Nilson (Org.). *Direito, Estado, Política e Sociedade em Transformação*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris/CPGD- UFSC, 1995.

ZARANKIN, Andrés. *Paredes que Domesticam: Arqueologia da Arquitetura Escolar Capitalista: O caso de Buenos Aires*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

## **ANEXO A - Roteiro de entrevista semi-estruturada**

### **Tópicos a serem desenvolvidos**

- 1- Escolha profissional e decisão de ser professor (a).
- 2- Formação acadêmica.
- 3- Trajetória profissional e experiência adquirida.
- 4- História familiar.
- 5- Atividades sócio-culturais, religiosas e políticas.
- 6- A IES investigada.
- 7- Cotidiano da sala de aula.
- 8- Preparação e execução de aulas.
- 9- Preparação e execução de avaliação.
- 10- Panorama do Ensino Jurídico no Brasil.

## **ANEXO B- Uma entrevista com professor do curso de Direito da IES**

### **Professor- entrevistado 1**

**Data:** 21 de outubro de 2005 (9h30min)

#### I- DADOS PESSOAIS

**Sexo:** masculino

**Formação:** Graduação em Ciências Sociais e Jurídicas e pós-graduação/ mestrado em Direito Processual Civil

#### II- ALGUMAS PERGUNTAS

**Entrevistadora: Como se deu a sua escolha profissional e o envolvimento com o Direito?**

**Entrevistado 1:** Eu acho que num primeiro momento a gente escolhe uma profissão não porque gosta, até porque a gente não sabe o que a profissão vai significar na vida da gente, mas a gente escolhe por influências que recebe na vida. No meu caso particular, a minha família inteira é composta por advogados e eu sempre convivi no meio de advogados. Isso, com certeza, influenciou a minha escolha profissional.

**Entrevistadora: Por que a escolha pela atuação docente?**

**Entrevistado 1:** Quanto a ser professor, escolhi porque tinha dificuldades em muita coisa que eu aprendi aqui na faculdade, então persegui o seguinte objetivo: vou me formar, serei professor e vou tentar dar um curso melhor do que eu tive (não que o meu tenha sido ruim, mas tentarei melhorar e tornar mais próximo o ensino jurídico para as pessoas que estão começando).

**Entrevistadora: Fale um pouco da sua formação acadêmica...**

**Entrevistado 1:** Sou graduado em Direito pela X, sou especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela X, mestre em Processo Civil pela Y, professor da Y e coordenador do curso de Direito da Y aqui em .....

**Entrevistadora: Como foi a sua trajetória profissional?**

**Entrevistado 1:** Basicamente, a maior parte da minha trajetória foi na advocacia, num escritório que meu pai tinha e nós demos continuidade, após a morte dele. Também durante a minha vida inteira, desde quando eu me formei, atuei como professor. A única atividade diferenciada foi a diretoria da OAB, que integrei no mandato de 2000, sem qualquer outra atividade. Não dá tempo de fazer mais nada.

**Entrevistadora: Participa de atividades religiosas ou políticas?**

**Entrevistado 1:** Quanto à atividade religiosa, sou católico e vou à missa uma vez por semana, gosto de rezar. Além da OAB, acredito que fazer parte de uma universidade é também uma atividade política, um pouco, principalmente na hora que você está numa coordenação, conversando com um aluno, atendendo um pai e uma mãe, é necessário uma forma especial de tratar a situação, porque você está representando a instituição. Eles olham para você e vêem a imagem da universidade, você tem que ter esse tipo de conduta que transpareça o melhor possível à pessoa.

**Entrevistadora: Fale um pouco das atividades sócio-culturais...**

**Entrevistado 1:** Quanto à atividade cultural, eu gosto de ler, sempre gostei de ler e de estudar. Estudava muito, mas hoje em dia eu não estudo tanto, me dedico mais ao que eu leciono.

**Entrevistadora: O que você pensa sobre a IES “X”?**

**Entrevistado 1:** Acho tão difícil falar da casa da gente. Eu adoro aqui, faz parte da minha vida acadêmica e profissional estar aqui contribuindo para o crescimento da universidade. É claro que as coisas, os tempos mudaram. Quando se fala do ensino hoje não é mesmo do tipo de ensino que se tem há algum tempo atrás, até porque hoje os tipos e os níveis de exigência mudaram, no próprio exame da OAB nota-se uma mudança de postura, que eu acho que própria universidade tem que ter. Hoje ela está passando por transformações, como todas as universidades, devido até a este alto índice de concorrência, mas penso que aqui ainda poderia melhorar mais. Uma dessas contribuições para a melhoria é a reforma curricular que está sendo promovida aí por um grupo que está propondo uma reforma sobre uma outra reforma que foi feita na grade curricular anteriormente.

Eu acho que a universidade ela tem que se enraizar na sociedade. Poderíamos citar o escritório de assistência jurídica, os convênios com órgãos do judiciário...Seria bom se a gente pudesse trazer para cá um anexo de alguma coisa do judiciário para aluno que está aqui dentro presenciar e ver como funciona, assim como os núcleos de

prática jurídica e o aperfeiçoamento da grade curricular. Ver também um pouco, não só a formação do jurista, porque a gente não pode fugir também ao que o mercado exige, mas buscar ainda aquela formação um pouco mais técnica e a preparação para um concurso, porque, querendo ou não, é difícil a gente desvincular deste tipo de coisa. Claro que isto aqui não é um cursinho, mas não podemos deixar obviamente de preparar o aluno para a carreira jurídica. A gente sabe que a carreira jurídica não sobrevive só da prática, não só do estágio, mas também da doutrina, o aprendizado doutrinário. Então eu acho que este seria o caminho melhor.

**Entrevistadora: Fale sobre o cotidiano da sala de aula...**

**Entrevistado 1:** Sobre o cotidiano da sala de aula, eu acho o seguinte: eu sou meio antiquado, a gente fala *old fashion*, no sentido de que não conheço e não sou *expert* nisso, entretanto, eu acho o seguinte: todo professor deveria ter uma formação de educador, mas não tem. A gente peca nisso. Voltando um pouco a outra questão, eu acho que a faculdade deveria investir mais nisso, formar pedagogos, não só professores. Tem um professor daqui que uma vez falou que nós da faculdade de direito somos “profissionais-professores” (advogados, juízes etc.). Eu acho que a gente devia ser “professor-profissional”, e investir um pouco nessa parte pedagógica, acadêmica, porque penso que deve existir uma gama de variáveis no sentido de como se preparar uma aula. Eu confesso minha plena e total ignorância nessa parte, então, sou antiquado porque para mim só existe e eu acho que a melhor forma é o giz e o cuspe.

**Entrevistadora: Como é a preparação das aulas?**

**Entrevistado 1:** Eu sempre preparo a aula. Faço uma preparação prévia no sentido de fazer uma atualização dos temas relativos, as questões pertinentes, não só através da doutrina, mas também da jurisprudência etc. e sempre faço questão de ter comigo um arrazoado onde dali eu vou colocar os tópicos a serem desenvolvidos para o aluno na lousa, no quadro, para que o aluno possa acompanhar o meu raciocínio, e eu também não ficar divagando sobre outras coisas que não aquele objetivo, aquela situação da aula.

**Entrevistadora: Como é o sistema de avaliação?**

**Entrevistado 1:** Eles falam aí da avaliação continuada. A obrigatoriedade do professor é de dar um conceito no fim do semestre e como esse conceito vai ser atribuído, é problema do professor. Eu não mudei a forma de avaliação. Eu acho que a melhor coisa é a avaliação escrita. O aluno hoje não está preparado ou somos nós é que não o preparamos, eu não sei, e se você faz algum tipo de avaliação em forma de trabalho, é

muito fácil, o cidadão vai lá, copia da internet, copia do livro e não tem, como eu também não tive, uma formação metodológica, sobre como se elaborar um trabalho científico. Não existe, é nulo, é zero. Então para não enganar que eu sei fazer um trabalho científico, para não enganar o aluno que ele está fazendo o trabalho, eu não dou trabalho. Se você for exigir um trabalho científico, nos moldes que ele deve ser exigido, você vai reprovar cem por cento da turma, ninguém vai saber fazer, e não adianta porque o aluno vai falar que não tem tempo, e aí tem que trabalhar, tem não sei o que, tem família, então isso também acaba prejudicando. Então a avaliação, são as avaliações escritas, sempre mesclando questões subjetivas, já até mostrando como é um concurso, com avaliações dissertativas (por semestre). Eu faço três avaliações: são duas avaliações, com a média sete, e a nota destas duas avaliações é dividida por dois; se a média for superior a sete, o aluno está aprovado, se for inferior a sete, desde que não seja menor do que três, aplico uma terceira prova, que funcionaria como uma espécie de exame.

**Entrevistadora: Como você avaliaria o ensino jurídico no Brasil hoje, de forma geral?**

**Entrevistado 1:** O ensino jurídico no Brasil está crítico. A gente verifica aí que realmente não é culpa só do grande número, grande aumento do número de vagas dos cursos, isso não só em direito, mas em todos os ramos, todos os setores. Falta ao Brasil uma política de investir na figura, na pessoa do professor, não existe, é zero. No âmbito federal você pode ter até alguma coisa, a pessoa tem uma carreira. Na área jurídica, impossível. Os professores que tem uma carreira são aqueles “do saber não dominante”, que eles falam, agora na área jurídica é muito raro você ter a pessoa que se dedica só à carreira docente. A maioria, a grande totalidade não tem aquelas formações mínimas, básicas, para se intitular um verdadeiro professor. Eu acho que falta isso, e acaba acarretando esse tipo de situação: o baixo nível de ensino. É claro que essa coisa de proliferação das faculdades ajuda, mas penso que não é esse o grande problema. As faculdades particulares nada mais estão fazendo o que poder público deveria fazer: dar acesso a todos a uma universidade, mas quanto a este acesso a todos, sabe-se que hoje nem todo mundo deveria ter acesso à universidade, pois as pessoas têm que ter um mínimo de formação, um nível cultural, sabe ler e escrever, e a gente sabe que não é assim. Um professor meu falou que a gente pode perceber: qual é o melhor ensino de base? É o ensino privado. Então as pessoas que tem condições de pagar fazem ensino de base em escolas particulares, e ocupam os lugares nas federais, que são as melhores, e o pessoal de baixa renda que não tem condições, tem acesso apenas a um ensino de base público, que é uma porcaria, e depois vão tentar obviamente as universidades particulares com bolsa, e aí acaba dando essa miscelânea toda, que o resultado não poderia ser outro.

**Entrevistadora: Como isto poderia melhorar?**

**Entrevistado 1:** Não sei se existe uma solução. Acho que uma série de medidas deveriam ser tomadas: primeiro, investir na figura do professor, agora como, quando, onde, eu não saberia te dizer, mas acho que deveria se investir na carreira do professor e especificamente nas faculdades que a gente tem. Eu não conheço as outras, mas pelo pouco que eu conheço, não existe um índice tão grande de professores sem qualquer noção metodológica ou pedagógica. Ninguém tem tempo. Temos que estudar uma forma de se fazer alguma coisa, no sentido de aperfeiçoar, e o negócio de aperfeiçoar não é titulação não, eu acho que esse negócio pôr titulação é uma coisa muito relativa. Não é porque o cidadão é mestre, ou doutor que ele é excelente. Tem que se analisar, verificar se ele consegue, se a linguagem que ele utiliza consegue alcançar o receptor. Basicamente seria isso: passar por essa reformulação do professor e uma política coordenada para essa situação dos cursos jurídicos e ter como propiciar no ensino não só formação teórica, mas prática, do dia a dia, que é coisa que ninguém tem hoje.

O bacharel ideal é aquele que tem formação teórica, técnica e prática, porque além de tudo o curso de direito não é só de ciência jurídica, mas de ciências sociais. Você vai aprender a lidar com pessoas, com seres humanos. Tem que ter essa formação sociológica também. Contudo, de qualquer modo, não adianta você querer passar a realidade aí fora dentro de uma sala de aula. É difícil, é difícil...

**ANEXO C - Matriz geral de agrupamentos de unidades de significado, reunindo professores por divergências e convergências**

<b>Unidades de significado</b>	<b>Entrevistado 1</b>	<b>Entrevistado 2</b>	<b>Entrevistado 3</b>	<b>Entrevistado 4</b>
Formação acadêmica e trajetória profissional				
Práticas de ensino e de avaliação				
Aspectos sócio afetivos da relação professor-aluno				
Críticas à situação de ensino e à instituição				
Visão sócio-política da ação docente				

**ANEXO D- Matriz geral de agrupamentos de unidades de significado, reunindo alunos por divergências e convergências**

<b>Unidades de significado</b>		<b>Entrevist. 1</b>	<b>Entrevist. 2</b>	<b>Entrevist. 3</b>	<b>Entrevist. 4</b>
Percepção quanto aos professores	Práticas de ensino e avaliação				
	Relações intersubjetivas				
	Conteúdos				
	Visão sócio-política da ação docente				
Percepção quanto ao curso e à instituição em geral					

## **ANEXO E- Um protocolo de observação de aula**

### **OBSERVAÇÃO DE AULA**

**Local:** XXXXX

**Data:** 28-11-2005

**Professor:** XXXXXX

**Turma:** 3º

**Turno:** NOTURNO

**Alunos:** 31

**Horário:** 19h20min

**Aula:** DIREITO PENAL III (CRIMES CONTRA A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA)

A sala está clara, mas abafada. As carteiras estão arrumadas como de costume (as carteiras universitárias ficam juntas lado a lado, enfileiradas, com um corredor central para distribuição dos alunos, dispostas de frente para a lousa frontal, onde há uma mesa com cadeira e um espaço livre). Há ventiladores ligados e os alunos estão espalhados na sala, alguns em pé, outros sentados, conversando em pequenos grupos. Os alunos são jovens, aparentemente tendo entre 19 e 23 anos, exceto um deles que aparenta ter por volta de 40 anos. Em sua maioria, os rapazes estão trajando calças jeans e camisetas, enquanto que as moças estão com calças jeans e blusinhas e acessórios (cintos, bolsas, brincos, colares, relógios, pulseiras). As vestimentas, em sua maioria, seguem os padrões da “moda jovem” e os acessórios parecem reafirmar a origem social (média-alta) dos alunos. Noto que um rapaz está trajando terno e gravata. No mural, à esquerda, estão afixados panfletos de propaganda de chapas que concorrem à gestão da “Atlética 2006”, e também há listas de notas dos alunos... O professor, trajando terno e gravata, entra na sala às 19h25min e cumprimenta os discentes. Em seguida, começa a distribuir as provas corrigidas. Há muito barulho. Após a distribuição da provas, o professor anuncia que vai fazer a chamada. Pega o microfone, bate na mesa e pede silêncio. O barulho continua. Sentado à mesa à frente, retira de sua maleta uma lista de presença e começa a ler os nomes em voz alta, somente o primeiro nome. Poucos são os que respondem. De vez em quando, ele pergunta a algum aluno: “Passou, Fulano?”. A maioria dos alunos perguntados responde afirmativamente. Um deles, apenas, disse: “Não fiz a prova, professor”, e ele respondeu: “Ah...” e continua com a chamada lentamente. Uma das alunas, que já havia respondido “presente”, deixa a sala, acompanhada por outras duas alunas, nas mesmas circunstâncias. O barulho continua. Percebo que quando há alunos com o mesmo nome, o professor, ao fazer a chamada, acrescenta o sobrenome para diferenciá-los. O barulho continua, mas a voz do professor

se sobrepõe com o uso do microfone. Uma aluna entra atrasada. O professor termina a chamada e dois alunos o circundam para questioná-lo sobre as provas. Depois chegam outros e falam com o professor sobre as notas atribuídas. Os alunos, ente si, conversam sobre os assuntos mais variados: à frente, um grupo discute sobre as aulas que ainda precisam assistir e os trabalhos que têm a entregar, dois alunos a meu lado falam sobre intercâmbio estudantil no estrangeiro, um deles diz: (...)“uma prima minha está estudando em Lion”(...). O professor pede “silêncio!” Se dirige a uma aluna que está no fundo, conversando, e diz: “Quantos capítulos há no Título XI do Código Penal?”. A aluna responde, em tom de pergunta: “Três?”- e o professor corrige: “São quatro capítulos”. Ainda sentado, começa falando sobre o conteúdo dos capítulos do Título XI do Código Penal, que trata dos Crimes contra a Administração Pública. Nesse instante, dois alunos deixam a sala e o professor diz, sorrindo (em tom de brincadeira): “isso, sai mesmo, vamos desinfetar o ambiente”. No momento, há 15 alunos na sala. O professor diz que os crimes previstos nos artigos 319 e 320 do Código Penal são crimes funcionais próprios porque se um particular praticar o fato descrito nestas normas não responderá por crime algum. Já no caso dos crimes funcionais impróprios, ausente a condição de funcionário público, desclassifica-se o delito para um crime de menor gravidade. Esclarece que há crimes funcionais previstos em leis penais especiais, tal como o abuso de autoridade. Pergunta a classe: “os crimes contra a administração pública são dolosos ou culposos?”. Repete: “se houver um concurso público perguntando se os crimes contra a administração pública são dolosos ou culposos, como vocês responderiam?” Um aluno responde: “são dolosos” e o professor corrige: “na verdade, o crime de peculato admite a forma culposa”. Diz que há diferenças entre a sanção penal e a sanção administrativa quanto às espécies de penas aplicadas e também quanto ao órgão aplicador das penas. O professor passa a falar do crime de peculato, ainda sentado. A classe agora está silenciosa. Uma aluna à minha esquerda, está lendo um texto de outra disciplina. Um outro, à minha frente, está lendo o caderno. Um aluno à minha esquerda está olhando para a lousa que está em branco. Ele está com uma das mãos no queixo, com um olhar vazio, mirando o quadro em branco e permanece assim por um minuto aproximadamente. Percebo que cinco alunos estão anotando o que o professor está expondo. Nesse momento, o professor está citando as características doutrinárias do crime de peculato: somente o funcionário público pode figurar como sujeito ativo do delito, mas nada obsta que o particular auxilie o funcionário público. O Professor diz: “O Estado é o sujeito ativo do crime”. Uma aluna corrige: “sujeito passivo!””. O professor retifica: “sujeito passivo do crime”. Às vezes, o professor enfatiza palavras, separando-as silabicamente e salientando a sílaba tônica: “o crime é cometido por funcio-ná-rio público”. Uma aluna pergunta “por que o Estado é o sujeito passivo?” O professor

responde, mas não consegui ouvi-lo. Diz que um particular também pode ser sujeito passivo do crime. Exemplifica um caso: “e se o funcionário público se utiliza de dinheiro público para pagar uma conta de luz e depois devolve a quantia? Responde pelo crime do mesmo jeito. E se a lesão ao patrimônio público for insignificante? Nesse caso, haverá exclusão de tipicidade, segundo a doutrina majoritária e, portanto, o fato não configurará como crime”. Discorre sobre outra modalidade de peculato: o peculato-desvio. Dois alunos adentram a sala. Há um casal conversando a minha frente. Um aluno deixa a sala. O professor continua fazendo sua exposição. Um discente sai da sala. O professor fala: “o peculato-desvio ocorre quando o funcionário público des-vi-ar dinheiro em proveito próprio ou alheio, mas haverá crime previsto no art. 315 do Código Penal, se o funcionário desvia a quantia em proveito da própria Administração Pública. É necessário haver dolo para configurar o delito”. Cita um artigo do código, usando uma voz engraçada, imitando um locutor de rádio. Um aluno adentra a sala. O professor pergunta a todos: “Vocês já sabem o que é Jurado? Não é “jurado de morte” não!”. São aqueles que vão compor o conselho de sentença e vão julgar os crimes dolosos contra a vida. O jurado é equiparado ao funcionário público e, portanto pode cometer crime funcional”. O professor diz que o jurado exerce função pública, embora transitoriamente. O microfone falha e depois retorna. O professor cita um artigo do Código Penal e diz que os alunos já sabem sobre a Administração Pública, pois já aprenderam com o Professor “X”. A aluna a meu lado dá uma risada irônica, demonstrando uma negativa com a cabeça. Dois alunos adentram a sala. O professor lê um artigo do Código Penal e pergunta: “Quem trabalha no Banco do Brasil, comete o crime de peculato?” Um dos alunos fala que aos funcionários do Banco do Brasil se aplica a CLT. O professor diz: “mas estes funcionários equiparam-se aos funcionários públicos” e pergunta se essa equiparação só vale para verificar o sujeito ativo do crime e responde que há duas correntes doutrinárias: uma delas diz que o conceito de funcionário público no Código Penal só vale para enquadrar o funcionário como sujeito ativo do crime; outra corrente afirma que essa equiparação aplica-se tanto para o sujeito ativo de crime, quanto para o sujeito passivo de crime, e desse modo, o jurado poderia ser vítima do crime de desacato também. Ele diz: “existe esta controvérsia, mas eu não vou me prolongar nisso”. Continua a exposição: “vocês vão verificar que o parágrafo 1º do Código Penal trata do peculato-furto. É o furto praticado por funcionário público, com as facilidades proporcionadas pelo seu cargo”. Um aluno está abaixado na carteira e parece estar dormindo. O professor faz uma pergunta para uma aluna, sorrindo e pronunciando o seu nome erradamente, em tom de brincadeira. A aluna responde a pergunta com outras informações e ressaltando “é partícipe e não “particípe” que se diz”. Uma aluna acaba de entrar na sala e se senta no fundo. Noto três alunos lendo textos de outras disciplinas. Duas moças à minha frente

estão conversando. O professor diz: “não há participação dolosa em crime culposo ou participação culposa em crime doloso”. Um aluno levanta a mão e fica aguardando o professor chamá-lo. Um outro aluno, à frente, leva a mão ao pescoço e faz um movimento circular com a cabeça. O aluno que estava com a mão levantada faz sua pergunta: “o funcionário terceirizado responde por crime de peculato?” e o professor responde: “ele está prestando serviço público, então responde pelo crime de peculato”. Continua a exposição, dizendo que no “artigo 312 também está previsto o peculato *curposo*” e erra uma palavra propositadamente, em tom de brincadeira. Duas moças à minha frente estão conversando. Uma delas pergunta a uma outra que está distante na sala de aula qual nota ela havia tirado. A aluna mostra sete dedos, sinalizando a nota sete. O professor, que continuava a sua exposição, pergunta: “entenderam?” se dirige a uma aluna aparentemente de família nipônica e pergunta, em tom de brincadeira, sorrindo “entendeu, *Japinha*?”. Alguns alunos riem, inclusive ela mesma. No momento, há 20 alunos na classe. O professor faz uma pergunta sobre como se aplica a pena e uma aluna responde corretamente, segundo a apreciação do professor. Ele continua a exposição: “no artigo 313 há o chamado peculato estelionato”. O casal mencionado anteriormente continua conversando. Após algumas considerações sobre o peculato estelionato, o professor diz, em tom de brincadeira: “está na hora de terminar esta droga, né?”. Nesse momento, começa a guardar alguns materiais. Três alunos vão até a mesa do professor para que ele reveja as faltas atribuídas, pois aqueles alunos haviam chegado atrasados. São 20h45min e lá na mesa do professor outros alunos o circundam, em alguns momentos riem. Encerra-se a aula e em seguida o professor deixa a sala. Os alunos se dirigem para o intervalo.

## **ANEXO F - PORTARIA N.º 1.886, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1994**<sup>12</sup>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
GABINETE DO MINISTRO

**Fixa as diretrizes curriculares e o  
conteúdo mínimo do curso jurídico.**

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 4.º da Medida Provisória n.º 765, de 16 de dezembro de 1994, e considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional dos Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, da SESu-MEC, resolve:

Art. 1º O curso jurídico será ministrado no mínimo de 3.300 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos.

Art. 2º O curso noturno, que observará o mesmo padrão de desempenho e qualidade do curso do período diurno, terá um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.

Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

Art. 5º Cada curso jurídico manterá um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e de referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

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

---

<sup>12</sup> Publicada no DOU de 05 jan. 1995, seção 3, p. 238.

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional); Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado).

II - Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

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

Art. 7º A prática de educação física, com predominância desportiva, observará a legislação específica.

Art. 8º A partir do 4º ano, ou do período letivo correspondente, e observado o conteúdo mínimo previsto no art. 6º, poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo as vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

Art. 9º Para conclusão do curso, será obrigatória a defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno.

Art. 10º O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12. O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei 8.906, de 04/07/1994, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária

efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina.

Parágrafo único. A complementação da carga horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática jurídica, na Defensoria Pública, em escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo núcleo e pela OAB.

Art. 13. O tempo do estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei Complementar n.º 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular, previsto no artigo 10 desta Portaria.

Art. 14. As instituições poderão estabelecer convênios de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica.

Art. 15. Dentro do prazo de dois anos, a contar desta data, os cursos jurídicos proverão os meios necessários ao integral cumprimento desta Portaria.

Art. 16. As diretrizes curriculares desta Portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1996 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente.

Art. 17. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Resoluções 03/72 e 15/73 do extinto Conselho Federal de Educação.

## **ANEXO G- RESOLUÇÃO Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004 <sup>13</sup>**

### **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº. 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nos 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

---

<sup>13</sup> Publicação no DOU n.º 189, de 01.10.2004, Seção 1, página 17/18.

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;  
IV - formas de realização da interdisciplinaridade;  
V - modos de integração entre teoria e prática;  
VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;  
VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando  
houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento  
da atividade de ensino e como instrumento para a  
iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular  
supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de  
implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão  
incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu,  
nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho  
profissional.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do  
graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise,  
domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e  
valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão  
crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica,  
indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do  
desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação  
profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos  
jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e  
de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias,  
administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e  
de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, 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 evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

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

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou

instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES , para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensinoaprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

**EDSON DE OLIVEIRA NUNES**