

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NOLAR GLUSCZAK JR.

MODO DE PENSAR JURÍDICO EM CONCLUINTEES DO ENSINO DE
DIREITO: entre pensamento tradicional e pensamento crítico

GOIÂNIA-GO
2010

NOLAR GLUSCZAK JR.

**MODO DE PENSAR JURÍDICO EM CONCLUINTEES DO ENSINO DE
DIREITO: entre pensamento tradicional e pensamento crítico**

Dissertação apresentada à Banca de Avaliação do Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta.

**GOIÂNIA-GO
2010**

G567m

Glusczak Junior, Nolar.

Modo de pensar jurídico em concluintes do ensino de direito : entre pensamento tradicional e pensamento crítico / Nolar Glusczak Junior. – 2010.

187 f.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Aparecida Zanatta”.

Inclui bibliografia.

1. Direito – estudo e ensino – Bahia. 2. Ensino superior – Bahia. I. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. II. Zanatta, Beatriz Aparecida. III. Título.

CDU: 378(813.8)(043.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO
NOLAR GLUSCZAK JR.

MODO DE PENSAR JURÍDICO EM CONCLUINTEES DO ENSINO DE
DIREITO: entre pensamento tradicional e pensamento crítico

Dissertação aprovada em 08/10/10 como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pela seguinte banca examinadora:

.....
Professora Dra. Beatriz Aparecida Zanatta (Orientadora)

.....
Professora Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

.....
Professor Dr. João Bosco Pavão

GOIÂNIA-GO
2010

Dedico este trabalho ao imensurável apoio oferecido pela minha família, sem o qual sabida e fatalmente não alcançaria mérito algum. Pai, sempre soube da sua força no início da minha carreira, e serei grato por isso por toda eternidade. Mãe, sempre precisei do teu colo. Mana, desculpa te acordar tão cedo e aborrecer tantas vezes. Amo vocês e todos os parentes que sempre se preocuparam comigo, minha saúde, e minha alegria (D. Josefa, D. Lide, tios e primos).

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos englobam várias perspectivas, pessoas, e famílias que, de um modo ou de outro, fizeram parte desta conquista. Seja oferecendo um lugar para descanso, seja guiando meu pensamento na escrita. Tentarei o impossível: resumir.

Agradeço a Tadeu Bergamo, por apostar no meu trabalho e potencial, oferecendo ainda a chance de custear parte do investimento desta jornada.

Aos sempre queridos Daniel Cerqueira e Neire Cristina, por verem em mim algo de bom o suficiente para me chamarem de “professor”.

A todos os colegas do colegiado de Direito na FASB que suportaram mais de dois anos de horários desgastantes na tarefa de cobrir meu afastamento, em especial à Cassol, Bosco, Darto, Cristiana Matos, Luiz Cláudio, e mais recentemente à Cris Pacheco, coordenadora do curso de Direito.

Ao corpo pedagógico, bem como ao administrativo da FASB, sempre solícitos à minha figura.

Aos amigos de Barreiras, Goiânia, São Luís do Maranhão, Porto Alegre, e de tantos outros lugares, que conseguiram entender minha reclusão social e sumiço nas suas notícias. Foram eles, quando precisei, que sempre me deram ouvidos nas horas duras ou de acre solidão. Brunno, Daniel, Tiago, Paulo Eduardo, Stefan, Lila, e tantos outros com suas famílias e sorrisos ao me receber.

À minha orientadora, Dra. Beatriz Zanatta, uma verdadeira mãe de mestres, trazendo compaixão e ternura em uma mão, lições e verdades noutra.

Não, não me esqueci de você Andressa, que fez desses dois anos o escape da monotonia e mais recentemente, minha merecida calma.

RESUMO

O presente trabalho trata da formação do bacharel em direito e tem como foco os modos de pensar jurídico internalizado pelos concluintes do curso de graduação de direito de uma IES do oeste baiano. A proposta de investigação foi direcionada para as seguintes indagações: Que modos de pensar e agir próprios do Direito podem ser identificados como internalizados pelos concluintes do curso graduação de Direito? Que elementos socioculturais deste contexto estão sendo apropriados pelos alunos e podem ser associado ao desenvolvimento do modo de pensar e agir jurídico expresso pelos alunos? Estas amplas questões nortearam o desenvolvimento da pesquisa amparada na Teoria histórico-cultural. Os trabalhos de Vygotsky, reconhecido como fundador dessa teoria e seus colaboradores, particularmente V. Davidov, foram fundamentais na busca de um caminho para compreender melhor estas questões. Optou-se pela pesquisa qualitativa por ser considerada, atualmente, a mais pertinente quando se trata da compreensão dos fenômenos educacionais. Foi desenvolvido um estudo de caso que teve como *lôcus* o curso de Direito da Faculdade São Francisco de Barreiras – FASB. A coleta de dados foi realizada no período de agosto de 2009 a março de 2010. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa documental, observações de situações formais do contexto acadêmico do curso, (aulas, reuniões, seminários) e informais (diálogos na sala dos professores, nos corredores e outras); entrevistas semi-estruturadas com alunos; entrevistas com professores, e coordenador do curso. A análise revelou traços particulares da formação do bacharel em Direito que apontam para o vínculo do modo de pensar jurídico associado a três grandes eixos que denominados: Tradicional, Crítico, e Transição entre Tradicional e Crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Jurídico. Teoria Histórico-Cultural. Teoria do Ensino Desenvolvimental.

ABSTRACT

This paper describes the development of a law degree and focuses on the legal ways of thinking internalized by graduates of the undergraduate course in law from a university in western Bahia. The proposed research was directed to the following questions: What modes of thinking and acting of their own right can be identified as internalized by graduating graduate of law? What elements of the sociocultural context are being appropriated by the students and can be associated with the development of thinking and legal action expressed by the students? These broad questions guided the development of research supported by the historical-cultural theory. The work of Vygotsky, recognized as the founder of this theory and his colleagues, particularly V. Davidov, were instrumental in finding a way to better understand these issues. We opted for qualitative research because it is considered currently the most relevant when it comes to the understanding of educational phenomena. We developed a case study that was the locus of law degree from Faculdade São Francisco de Barreiras - FASB. Data collection was conducted from August 2009 to March 2010. Data were collected through desk research, observations of situations formal academic context of the course (lectures, meetings, seminars) and informal (conversations in the staff room, corridors and others), semi-structured interviews with students, interviews with teachers, and course coordinator. The analysis revealed particular features of the formation of Bachelor of Law pointed out that the bond of legal thinking associated with three major arteries called: Traditional, Critical, and Transition between Traditional and Critical.

KEYWORDS: Legal Education. Historic-Cultural Theory. Theory of Developmental Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEDi – Associação Brasileira do Ensino de Direito
CES - Conselho Superior de Educação
COFINS - Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CF - Constituição Federal
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPC - Código de Processo Civil
CSLL - Contribuição Sobre o Lucro Líquido
FAAHF - Faculdade Arnaldo Horácio Ferreira
FASB - Faculdades São Francisco de Barreiras
IED - Introdução ao Estudo de Direito
IES - Instituição de Ensino Superior
IESUB - Instituição de Ensino Superior Unyahna de Barreiras
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
PIS - Programa de Integração Social
PUC - Pontifícia Universidade Católica
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFMA - Universidade Federal da Bahia
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UNICEUB - Centro Universitário de Brasília
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR - Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO.....	20
1.1 HISTÓRICO DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL	21
1.1.1 Os primeiros cursos no Brasil Imperial e na República	21
1.1.2 Da república de 1930 à reforma nos cursos de direito de 1972.....	32
1.1.3 O ensino jurídico da atualidade.....	37
1.2 ENSINO JURÍDICO NA BAHIA: DE SALVADOR A BARREIRAS. UM BREVE RELATO..	42
1.2.1 Faculdade de Direito de Salvador	42
1.2.2 A expansão do Ensino Superior e a chegada a Barreiras-BA	43
CAPÍTULO 2 - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO MODO DE PENSAR JURIDICO.....	46
2.1 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: VYGOTSKY E SUAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS	47
2.2 V.V. DAVIDOV E A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL	55
CAPÍTULO 3 - MODO(S) DE PENSAR JURÍDICO EM CONCLUINTE(S) DO CURSO DE DIREITO	62
3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	63
3.1.1 Questionário	72
3.1.2 Observação direta não participante	72
3.1.3 Entrevistas	73
3.1.4 Documentos.....	73
3.2 ANÁLISE DOS DADOS	74
3.2.1 A instituição formadora dos sujeitos : FASB.....	74
3.2.2 O curso de direito da FASB	75
3.2.3 Perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos	77
3.3. APREENSÃO DO MODO DE PENSAR E AGIR DO BACHAREL EM DIREITO	80

3.3.1 O modo de pensar “tradicional”	81
3.3.2 O modo de pensar crítico	106
3.3.3 A transição entre o pensar tradicional e o pensar crítico.....	115
3.4 A IMAGEM DO CURSO DE DIREITO PELOS CONCLUINTES	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	133
APÊNDICES	148

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo investigar o modo de pensar jurídico dos concluintes do ensino superior de Direito no Oeste da Bahia.

O interesse pelo tema do ensino está diretamente relacionado com minha prática profissional como professor Faculdade de Direito da FASB – Faculdades São Francisco de Barreiras, na Bahia. Desde 2006, ministrei matérias como Mediação e Arbitragem, Direito das Coisas, Direito das Obrigações, Responsabilidade Civil, além de ser professor-orientador do Núcleo de Práticas Jurídicas.

Atualmente, seguindo a temática da especialização que detenho em Direito Processual (2004), sigo as cadeiras de Teoria Geral do Processo, e Processo Civil I e II (procedimento comum ordinário e Recursos). Nesta trajetória, ouvi incontáveis vezes comentários e relatos de professores sobre suas dificuldades quanto a suas práticas pedagógicas em sala de aula e participei de inúmeras reuniões do colegiado do Curso de Direito em que se discutiam alternativas para o enfrentamento dos fatores intrainstitucionais relacionados à qualidade do ensino de Direito.

A par disso, passei a observar informalmente, como mero expectador, a rotina das atividades de ensino e aprendizagem realizadas em algumas IES na área jurídica, na capital baiana, bem como em Goiânia – GO, São Luis – MA, Brasília – DF, e, claro, em Barreiras – BA, com a intenção de verificar os fatores intraescolares que afetam a qualidade do ensino e aprendizagem, o papel do professor na mediação da relação cognitiva do aluno com os conteúdos básicos do Direito, e o auxílio que fornece aos alunos para o desenvolvimento de suas capacidades de pensar, de raciocinar lógica e criticamente. Essa experiência possibilitou a identificação de pontos comuns relacionados à prática de ensino vigente nos cursos de Direito, das divergências relacionadas à opção teórico-metodológica que fundamenta a prática dos docentes, de problemas relacionados à aprendizagem dos alunos, além da diversidade cultural dos mesmos.

Associada essa observação à minha experiência como docente do curso de Direito, propiciou-se a percepção de questões importantes relacionadas à formação do bacharel em Direito que mereciam um estudo aprofundado. Entre essas questões destaca-se o fato de o ensino jurídico ser possuidor de alguns dogmas e tradicionalismos repassados através dos tempos por meio de métodos de ensino “tradicionalistas” limitando, por conseguinte, o aluno em

seu processo de aprendizagem a memorizar as informações transmitidas pelo professor. Esse método de ensino, cujo fundamento teórico é atribuído a abordagem positivista, é apontado como provável responsável pela tão propalada crise do ensino jurídico. Crise cujos elementos de visibilidade podem ser condensados no insucesso da grande maioria dos Bacharéis nos exames de ingresso na Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, além de concursos públicos em geral.

Tal constatação motivou-me a refletir sobre prática e a metodologia do ensino jurídico, as questões epistemológicas do curso de Direito, e os reflexos nos índices de aprovação e reprovação dos bacharéis pelo exame da OAB.

Com efeito, as práticas do ensino jurídico pautadas na descrição do conteúdo, na memorização das prescrições legais, parecem ser insuficientes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, uma vez que pouco utilizam as capacidades de estabelecer relações, abstrações, generalizações. Além disso, indicam não contribuir para a formação de um aluno com posicionamento crítico em face do seu exercício profissional, exigido na atualidade.

A literatura analítica sobre a temática evidencia as contradições entre o ensino jurídico essencialmente ancorado no positivismo dogmático e ensino jurídico fundamentado na dialética, denominada Direito Crítico. Sobre esta perspectiva, a produção de autores que se preocupam com a qualidade de uma formação crítica-humanista, voltada às necessidades da sociedade, tomou vulto. Cerqueira e Fragale Filho (2006), por exemplo, reúnem artigos sobre o ensino jurídico e Direito Educacional que enfatizam a pouca importância atribuída às disciplinas do curso que tratam da discussão epistemológica do Direito, tais como Sociologia, Antropologia Jurídica, Filosofia, Introdução ao Estudo de Direito. Na opinião dos autores, só propiciando ao aluno o desenvolvimento da capacidade reflexiva por meio da valorização dessas disciplinas que é possível desenvolver o senso crítico natural e elementar do jurista transformador da realidade, seja como personagem do poder Judiciário, seja do poder Legislativo, ou do poder Executivo.

Outro problema apontado pelos especialistas da área refere-se a necessidade de articular o conhecimento específico da área ao conhecimento pedagógico-didático para o enfrentamento dos fatores intraescolares da qualidade do ensino de Direito sem, contudo se descuidar de suas conexões externas. Nesse sentido, são valiosas as contribuições de Ribeiro Junior (2001), Chaves (2003), Bittar (2006), Mello (2007), entre outros, conforme evidenciam os trechos a seguir. “[...] No ensino superior, a maior lacuna refere-se à formação didático-

pedagógica, mormente nas Faculdades de Direito. Daí as dificuldades para se pensar uma qualidade de ensino.” (RIBEIRO JR, 2001, p,74)

[...] Na prática, muitos docentes universitários deixam a desejar quanto à sua formação pedagógico-didática, têm dificuldade em fazer interpretar o ensino e a pesquisa e suscitam pouca atividade mental dos alunos. Permanecem numa prática extremamente tradicionalista, pretendendo-se quase à transmissão pouco criativa dos conteúdos factuais da matéria. (CHAVES, 2003, p.15)

[...] Deve-se ter presente que os professores, em quase massiva maioria, atêm-se à aula expositiva como recurso didático exclusivo, cujo aproveitamento por vezes é dubitável. (...) Assim, se se deseja a produção de ensino jurídico dia a dia mais qualificado, deve-se primar pela adoção de técnicas alternativas de ensino, com vistas ao melhor aproveitamento didático-pedagógico do curso de Direito. (BITTAR, 2006, p.138).

[...] O Docente deve entender que o ensino é uma atividade complexa, que tem resultados em grande parte previsíveis, e que essa atividade requer ações éticas e políticas. Ele deve também desenvolver seus saberes e a sua criatividade para fazer frente a situações únicas e muitas vezes conflituosas em sala de aula. (MELLO, 2007, p.103)

Na mesma linha, um número significativo de teses e dissertações confirma a necessidade de vincular os conhecimentos pedagógicos e didáticos aos conhecimentos específicos da área do Direito. Por exemplo, podem-se citar as pesquisas realizadas por Fornari (2007), Souza (2006) Fernandez (2007), e Machado (2006), dentre outros. Esse entendimento pode ser inferido nos trechos seguintes:

[...] os professores do curso de direito, via de regra são escolhidos entre profissionais de renome, advogados, juízes, promotores públicos, detentores de conhecimentos profissionais específicos, como forma de atrair maior respeitabilidade da instituição de ensino. A maioria desses profissionais não tem qualquer formação docente, e o pior, acreditam que conhecimentos como didática e metodologia são tolices que não tem relevância para a docência (FORNARI, 200, p.97).

[...] Todos os professores percebem que muitas dúvidas e dificuldades vividas em sala têm relação com a falta de conhecimentos e habilidades pedagógicas. As dúvidas estão principalmente relacionadas com as abordagens em sala, a forma de trabalhar com os alunos e alcançar aprendizagens significativas. Nestas dificuldades eles acreditam que o ingresso em um mestrado poderia suprir tais necessidades (FERNANDES, 2007, p. 92).

[...] é urgente que as instituições de ensino do Direito criem serviços de apoio pedagógico aos professores e que estes recebam um treinamento e/ou capacitação docente para que iniciem a atividade com mais segurança e tranquilidade. Este serviço deveria fazer o acompanhamento dos professores iniciantes por certo tempo para auxiliá-los em suas dificuldades, bem como funcionar permanentemente como auxiliar das direções em questões pedagógicas (MACHADO, 2006, p.97).

Parcialmente, pode-se dizer que todas essas deficiências se refletem nos baixos índices de aprovação nas provas da OAB, cuja finalidade consiste em avaliar os conhecimentos e habilidades do Bacharel em Direito necessários ao exercício da advocacia. Na atualidade, a prova é feita pela Universidade de Brasília - UnB, através de seu órgão do Centro de Seleção e Promoção de Eventos – Cespe, e os resultados apresentados pela OAB acerca deste exame acabam servindo, analogicamente, de termômetro para o problema do ensino. E o termômetro nacional mostra, a bem da verdade, uma “febre”, uma vez que, em média, do primeiro exame ocorrido em 2008 aos dias atuais, 70% dos inscritos no Exame de Ordem são reprovados ao final da segunda fase. Num panorama nacional, a média de aprovação nos últimos anos ficou em torno de 26%, conforme tabela em anexo (I).

Pairando sobre a questão da reprovação de uma enorme massa de acadêmicos nos quadros da OAB, basta saber que existem três exames anuais realizados pela Ordem, que tentam atender a uma demanda de mais de duzentas faculdades de direito espalhadas pelo território nacional. O número impressiona. Na verdade, assusta. Num simples exame das tabelas disponíveis no site do órgão percebe-se que existem regiões onde a aprovação é maior, assim como regiões em que a reprovação chegou aos 100%. No exame 2008/1, por exemplo, faculdades federais do Nordeste têm quatro entre as cinco que mais aprovaram bacharéis ao exercício da advocacia (Paraíba, Sergipe, Pernambuco e Bahia), ao passo que faculdades em Rondônia (FECAV – Vilhena), no Rio de Janeiro (Universidade Castelo Branco, Universidade Iguazu, Faculdade Brasileira de Ciências Jurídicas), em São Paulo (Universidade Braz Cubas, Integradas de Itararé, Universidade de Marília, Universidade do Oeste Paulista), e Paraná (Faculdade Cristo Rei, Instituto de Ensino Superior de Foz do Iguazu, e Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná) tiveram números abaixo de 10% de aprovação, como se observa nas tabelas anexadas (II), editadas com informações também contidas no site oficial da OAB.

No Oeste da Bahia, região escolhida para esta pesquisa, o percentual de aprovação se assemelhou à média nacional, variantes entre os 20% e 30%, nas duas faculdades com cursos de Direito, aprovados pelo MEC: a Faculdade São Francisco de Barreiras – FASB; e a Unyahna, posto avançado da homônima de Salvador-BA.¹, como se vê em tabela anexada à presente dissertação (III).

¹ Existem outros dois cursos de Direito no Oeste da Bahia, mas, durante a realização deste trabalho, ainda não existiam turmas por elas formadas, e ainda não se sabe acerca da aprovação do Ministério da Educação sobre a legitimidade destas. Por isso, não serão consideradas como fatores influentes nesse momento.

Não é segredo que no interior do país as dificuldades sejam maiores, tanto por questões geográficas quanto culturais. Também não é segredo que o ensino fundamental é deficiente, pra não se dizer caótico. No entanto, as taxas de aprovação de uma faculdade particular nos grandes centros ou de tradição de algumas capitais começaram a ser semelhantes à de uma faculdade “interiorana”, além do que alguns alunos do interior do Estado da Bahia acabam sendo aprovados no Exame até com mais pontos que a média de uma faculdade de renome. Que fatores contribuem para esta aprovação?

Ao ingressar no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, o estudo das idéias de Lev Semionovitch Vygotsky e de seus seguidores mais atuais como Vasili Davidov, adicionaram novos elementos para a problematização acerca do processo de ensino e aprendizagem dos cursos de Direito do Oeste da Bahia. Assim, tomando como referência a contribuição dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental decidi investigar o modo de pensar e agir dos concluintes do curso de Direito do Oeste baiano.

Idéias como as que se seguem estiveram no centro da formação do problema da pesquisa que se propôs a desenvolver. De acordo com Vygotsky, o indivíduo é constituído nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro que se dá o seu desenvolvimento. O desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre com a aquisição dos conceitos científicos acumulados historicamente. O ensino, isto é, o provimento aos alunos da cultura humana, historicamente produzida e acumulada, deve ser promovido pela escola por meio de processos formais e sistematizados de ensino e da internalização de conceitos, das formas e modos de aprender, num processo dialético de atividades e mediações. “O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, é aquele que ajuda o aluno a mudar para um patamar mais elevado de conhecimento (Vygotsky, 1988). Por conseguinte, o ensino é um momentos necessários para que se desenvolvam nas alunos as características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. Para tanto, ao ensinar, os professores do curso de Direito devem prover os alunos da organização do pensamento e do processo de formação de conceitos, ajudando, desta forma os alunos a alcançarem um patamar mais elevado do conhecimento jurídico.

Tomando como referência os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, Davidov desenvolveu a teoria do Ensino Desenvolvimental. Para o autor Vygotsky (1988), a atividade de aprendizagem e o ensino são formas universais de

desenvolvimento do psiquismo humano, na medida em que possibilitam por meio da assimilação dos conteúdos teóricos das diferentes áreas científicas apreendidas, que os indivíduos se apropriem da cultura, dos conhecimentos, das habilidades e dos modos de pensar historicamente desenvolvidos pela humanidade.

Considerando os pressupostos apresentados, pode dizer, no curso de Direito, por meio de uma prática intencional os professores devem realizar a mediação entre o conhecimento científico acumulado historicamente em Direito (base teórica) e a aprendizagem, pelos alunos deste conhecimento, instrumentos básicos para a vida, para exercício profissional na sociedade em que se encontra inserido. Nesse processo, ocorre concomitantemente a mediação de práticas socioculturais própria do Direito, presentes no curso por meio dos sujeitos que aí estabelecem relações educativas, pessoais e profissionais. Dessas mediações resulta o desenvolvimento, pelos alunos de capacidades cognitivas e operativas específicas do Direito que constituem um modo próprio de pensar e agir que pode ser caracterizado como um modo jurídico de pensar e agir.

Neste estudo, a expressão modo próprio de agir esta associada é tomada de Davidov (1988), para quem o modo próprio de pensar e agir refere-se às capacidades cognitivas internalizadas a partir da aprendizagem dos conteúdos científicos, culturais, éticos específicos de um objeto de estudo de determinada área do conhecimento. No curso de Direito, a atividade de aprendizagem se constitui como um processo de formação e apropriação de determinados conteúdos e habilidades intelectuais, cognitivas e práticas, modos de lidar com pessoas, próprios do Direito enquanto campo do conhecimento e de atividade profissional, constituído sobre uma base epistemológica demarcada pelo contexto histórico de sua gênese e desenvolvimento na sociedade. Esta base epistemológica influencia o modo jurídico de pensar e agir internalizado pelos futuros. A ela esta associada uma cultura constituída historicamente composta por elementos particulares da atividade jurídica. Supõe-se que no contexto do curso de Direito, elementos da cultura jurídica estejam presentes e estão sendo internalizados pelos alunos, influenciando, por conseguinte, a constituição do modo de pensar e agir jurídico.

Com base em conceitos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, foram formuladas as questões para esta pesquisa: Que modos de pensar e agir próprios do Direito podem ser identificados como internalizados pelos concluintes do curso de Direito? Que elementos socioculturais deste contexto estão sendo apropriados pelos

alunos e podem ser associados ao desenvolvimento do modo de pensar e agir jurídico expresso pelos alunos?

Com base nestas, foram definidos os seguintes objetivos:

- a) Analisar o modo de pensar e agir jurídico apropriado pelos alunos do curso de graduação em direito;
- b) Identificar elementos sócio culturais, institucionais, administrativos e ideológicos presentes no contexto do curso e sua relação com a internalização desse modo de pensar.

O delineamento do problema a ser investigado e os objetivos desta investigação definidos a partir do referencial teórico adotado, indicaram a abordagem qualitativa como a mais adequada para realização da pesquisa. Assim foi desenvolvido um Estudo de Caso, que teve como *lócus* o curso de Direito das Faculdades São Francisco de Barreiras – FASB. A escolha da instituição justifica-se pelo fato de ter sido o primeiro centro de faculdades da região Oeste, assim com a primeira faculdade de Direito local. Com mais de 10 anos de existência, já é considerada um pólo regional de ensino, atraindo estudantes até mesmo de outros Estados próximos, como Piauí, Tocantins, e Maranhão. Portanto, agrega a população da região Oeste do Estado da Bahia, além de microrregiões de Estados circunvizinhos, podendo facilmente valer como um ambiente representativo desta população. A estrutura desta instituição também é considerada a maior da região, contando até mesmo com ginásio poliesportivo de dimensões oficiais, laboratórios, e outros prédios espalhados pela cidade de Barreiras, além do maior colegiado de professores do ensino superior. Estes detalhamentos estarão no capítulo próprio.

Ademais, a coleta de dados ocorreu entre outubro de 2009 e julho de 2010, tomando por referências as orientações de Bogdan e Biklen (1994) para a pesquisa em Educação. O material empírico foi obtido por meio de observação direta, não participante, questionários e entrevistas com professores e concluintes do curso e análise dos documentos relativos ao curso.

Tomando como principal referência os pressupostos da Teoria Histórico Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, após análise dos conteúdos das disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso de Direito, optou-se pelas disciplinas Introdução ao Estudo de Direito, com complementos de Filosofia, Antropologia Jurídica, e Sociologia cujos

conteúdos são considerados por vários autores² como a base epistemológica do curso de Direito, e por conseguinte, necessários se não fundamentais na internalização do modo de pensar e agir jurídico.

No decorrer do segundo semestre de 2009, foram coletados dados assistindo aulas em três turmas em horários alternados. Paralelamente, observamos outros contextos do curso de Direito: sala dos professores, reuniões, atividades promovidas pelo curso, etc.

Estruturalmente, o trabalho organiza-se em três capítulos organizados de acordo com as questões que se pretende investigar.

O primeiro reflete e configura a formação dos cursos de direito no país, na Bahia, e em Barreiras, oeste do Estado. Contém opiniões literárias sobre a formação dos estudantes e professores, além dos ditames legais para a formação dos cursos e currículos no Direito.

O segundo capítulo dispõe sobre o referencial teórico utilizado para a pesquisa, *in casu*, a Teoria Histórico-Cultural.

Já o terceiro capítulo consubstancia-se na análise de dados de pesquisa, sob a lente do referencial teórico.

Delineada a trajetória dos cursos jurídicos no Brasil, particularmente do oeste baiano e o referencial teórico que fundamentou a análise dos dados, procurou-se nas considerações finais apontar perspectivas críticas e possibilidades de uma reflexão sobre a formação de conceitos básicos do curso de Direito com base nos aportes da Teoria Histórico cultural.

² CERQUEIRA & FILHO (2008), REALE (2004) e NADER (2005)

CAPÍTULO 1 - O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO

Conforme mencionado, a pesquisa visa analisar o modo de pensar do estudante de Direito da IES em foco, no Oeste da Bahia, através da perspectiva de Vygotsky na Teoria Histórico-Cultural. Com o objetivo de situar o leitor no âmbito da cultura jurídica, se fez necessário o presente capítulo, no qual se poderá vislumbrar como nasceu a cultura jurídica no país, como se desenvolveu, e como o pensamento jurídico está vivo na atualidade.

Isso porque o fenômeno do raciocínio jurídico tem suas raízes fixadas na própria história dos cursos e do ensino de Direito no país. Então, para contextualizar o objeto da pesquisa, neste capítulo, optou-se por traçar a trajetória do Curso de Direito no Brasil, resgatando sua história, desde sua origem no século XIX até dias atuais. Nesta reconstrução histórica apresentam-se os primórdios da criação dos cursos jurídicos no Brasil, além de considerações acerca dos fundamentos teóricos que hoje embasam a organização curricular no sentido de orientar o ensino e aprendizagem dos cursos de Direito, fazendo com que o leitor possa ter uma melhor compreensão dos fatores sociais, históricos e culturais a ele relacionados.

O presente capítulo foi organizado em dois momentos: No primeiro, trata-se da criação dos cursos no Brasil, começando no Império, chegando até a proclamação da República; depois, na República de 1930, até a reforma do Ensino em 1972; e por último, a perspectiva atual do curso. No segundo momento, foram tecidas considerações sobre a origem e expansão do curso de Direito especificamente na Bahia. Aqui, então, será aventado como o ensino de Direito chegou à região oeste do Estado.

1.1 HISTÓRICO DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL

Neste capítulo iremos delinear a história dos cursos de Direito no país, sua formação e desenvolvimento, até os dias atuais, com o objetivo de melhor situar o leitor na cultura jurídica bem como a formação do ensino jurídico.

1.1.1 Os primeiros cursos no Brasil Imperial e na República

O projeto de um curso de Direito no Brasil começou a ser elaborado um ano após a independência, em 1823, e foi finalizado em agosto de 1827, com base no Estatuto de Visconde Cachoeira, que previa a criação de cursos jurídicos na cidade do Rio de Janeiro. Venâncio Filho (1982) ressalta que embora esse curso não tenha se efetivado, os estatutos preparados pelo Visconde de Cachoeira foram posteriormente utilizados na criação dos dois primeiros cursos de Direito.

Até 1827, os filhos das famílias de elevado poder econômico, para se tornarem bacharéis em Direito, estudavam na Universidade de Coimbra³, ou em outras situadas em várias partes da Europa, particularmente, na França. Nesse contexto, havia por parte de Portugal o interesse de manter a colônia culturalmente dependente da Cora. Conseqüentemente, bloqueava toda e qualquer tentativa de implantação do ensino superior na colônia, como forma de impedir o desenvolvimento intelectual no Brasil colônia. A concessão de bolsas de estudo foi a estratégia utilizada pelo governo português para estreitar os vínculos entre colonizador e colonizado. A esse respeito escreve Olivo (2000, p.55):

O governo lusitano mantinha uma política de concessão de bolsas de estudo para quem fosse para Coimbra. É possível, entretanto, argumentar que durante o período colonial já existia um ensino superior bem desenvolvido no Brasil, ministrado pela Igreja Católica, abrangendo as áreas de Filosofia, Teologia e Matemática, nos

³ A origem da Universidade de Coimbra, que não é diferente das demais universidades de seu tempo, está também ligada à Igreja Católica. Em 9 de agosto de 1290, a bula papal de Nicolau IV sancionou a fundação da Universidade de Coimbra (OLIVIO, Luis Carlos Cancellier. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Op. cit., p. 52). Reconheceu o Estudo Geral, com as faculdades de Artes, Direito Canônico, Direito Civil e Medicina. A Teologia foi reservada aos conventos Dominicanos e Franciscanos. A universidade, inicialmente instalada na zona do atual Largo do Carmo, em Lisboa, foi transferida para Coimbra, para o Paço Real da Alcáçova, em 1308. Em 1338 voltou para Lisboa, onde permaneceu até 1354, ano em que regressou para Coimbra. Ficou nesta cidade até 1377 e voltou de novo para Lisboa neste ano. Até 1537 permaneceu em Lisboa, data em que foi transferida definitivamente para Coimbra, por ordem de D. João III. A Universidade recebeu os seus primeiros estatutos em 1309, com o nome *Charta magna privilegiorum*.

colégios jesuítas da Bahia, rio de Janeiro, São Paulo, Olinda, maranhão e Pará, ou de Filosofia e Teologia, no colégio franciscano, no rio de Janeiro e no Seminário de Olinda.

Fornari (2007) registra que, no decorrer deste período ocorreu na Faculdade de Coimbra a reestruturação Liberal do currículo e a exclusão das cadeiras de Direito Canônico por meio da Reforma Pombalina. No Brasil o reflexo desse evento se deu no retorno dos estudantes formados na universidade de Coimbra de acordo com princípios da referida reforma⁴. Tal fato acabou sendo cristalizado nos currículos das faculdades de Direito criadas após a Independência⁵.

Com a Independência, a elite dirigente do país assumiu a responsabilidade pela consolidação e integração do Estado brasileiro como um estado nacionalista. Ficava cada vez mais evidente que formar os juristas brasileiros debaixo dos olhares da coroa portuguesa não fazia mais sentido, como assevera Rudnicki (2007)⁶. Conseqüentemente a necessidade de um aparato legal e jurídico nacional colocou em discussão a criação das universidades⁷, especificamente, dos cursos de Direito no país.

Nessas circunstâncias que foi aprovada na constituição de 1823, uma resolução de autoria de José Feliciano Fernandes Pinheiro (o *Visconde de São Leopoldo*) no sentido de que a criação de uma universidade no Brasil deveria ser precedida pela fundação de, pelo menos, dois cursos jurídicos, a fim de sanar as dificuldades oriundas da falta de bacharéis para ocuparem os lugares onde houvesse maior carência de juízes e advogados. Mas, esta

⁴ FORNARI, Luiz Antonio Pivotto. *O ensino jurídico no Brasil e a prática docente: repensando a formação do professor de direito sob uma perspectiva didático-pedagógica*. 2007. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS. Teses e Dissertações no site da Cappes – Biblioteca Digital. O mestre faz boa digressão sobre a época, refletindo a influência de Coimbra naquele momento histórico.

⁵ Mesmo após a Independência não havia, pois, qualquer ensino jurídico em nosso país. Partiu da Igreja a primeira tentativa de fundação de uma Faculdade de Direito no Brasil. Os franciscanos, que aqui substituíram os inicianos, expulsos por Pombal, trabalharam por constituir, no Rio de Janeiro, um embrião de Universidade, nos moldes da de Coimbra. A idéia, no entanto, abortou e não foi posta em prática.

⁶ RUDNICKI, Dani. *O estatuto do visconde de cachoeira e os debates parlamentares sobre o ensino jurídico brasileiro ocorridos entre 1823 e 1827*. In CARLINI, CERQUEIRA, & FILHO, Angélica, Daniel Torres de, & José Carlos de Araújo Almeida (organizadores). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. 1ª Ed.. Millennium. Campinas – 2007. (p.63-64)

⁷ É de se ressaltar, a título informativo, como avisam Martínez (2006) e Bittar (2006) que os cursos de Direito não foram os primeiros nem as únicas cadeiras universitárias a se instalar no país. Em 1808 (ano da chegada oficial da Imprensa no país), a primeira faculdade do Brasil foi a Academia Real da Marinha, e a Escola de Medicina, em Salvador. Anos após, na mesma capital baiana, em 1891, a faculdade de Direito da Bahia erigia-se. Em 1896, a primeira escola particular de Engenharia em São Paulo, a Mackenzie. A faculdade de Manaus, primeira “Universidade” assim chamada existiu entre 1909 a 1926. Em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro fora criada e posteriormente abraçada como UFRJ.

resolução não foi convertida em lei, devido à dissolução da Assembléia Constituinte por D. Pedro I.

Segundo Bastos (1998), as discussões que se seguiram acerca da criação dos cursos de Direito demonstram o cenário político da época, qual seja, do embate entre a elite imperial, tradicional e detentora do poder estatal com bastante autonomia na defesa e representação dos poderes Executivo e Moderador, e a elite civil, embrionária na defesa dos interesses da sociedade civil, sem propostas claras e parâmetros políticos próprios, constituída pelas elites regionais que defendiam os interesses locais. Portanto, na maioria das vezes, as discussões não eram uniformes, pautavam-se em argumentos aquém dos doutrinários. Diz ele:

As propostas imperiais sobre os cursos jurídicos, durante a Assembléia constituinte de 1823, nunca estiveram, aliás dissociadas das possibilidades de um controle mais próximo do Estado e de uma distância maior do Parlamento. Os debates que se travaram sobre a instalação dos cursos no Rio de Janeiro são acentuadamente elucidativos dessa orientação. Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, um dos mais destacados parlamentares do Primeiro Império, chegava a alegar que a instalação da Universidade na Corte do Rio de Janeiro poderia ser profundamente perniciosa para o bom andamento dos negócios do Estado, por causa das despesas do erário imperial e da pressão que os jovens poderiam representar no processo do andamento político das decisões imperiais.

O poder legislativo primava por um único curso de direito, com grade unificada e liberal acerca das matérias, com formação “una”. Porém, graças à pluralidade de interesses e ao conhecimento jurídico dos políticos daquele tempo (basicamente espelhos de Coimbra), ficava autorizada a instalação de duas faculdades de Direito. Isso porque entendiam que os menos afortunados poderiam ter a chance de se beneficiar da educação. Em São Paulo, a pobreza da população impedia o desenvolvimento local, e a política pública da época primava pelo desenvolvimento da região. Além disso, era a província que primeiro apoiou o movimento de independência, e por isso merecia a homenagem. Inicialmente, somente a capital paulista seria agraciada. Assim, Hironaka & Monaco (2007)⁸:

[...] registrava-se o fato de que o clima era ameno e baixo custo de vida. Mas há importante menção a uma razão que pode ter sido decisiva para a aceitação: o fato de que na vila de São Paulo não havia diversão que pudesse afastar o jovem de seus estudos.

⁸ HIRONAKA & MONACO, Giselda Maria Fernandes Novaes & Gustavo Ferraz de Campos. *Passado presente e futuro do direito. As arcadas e sua contribuição para o ensino do direito no Brasil*. In: CARLINI, CERQUEIRA, & FILHO, Angélica, Daniel Torres de, & José Carlos de Araújo Almeida (organizadores). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. 1ª Ed.. Millennium. Campinas – 2007 (p.XVII, introdução)

No entanto, a pressão política para que houvesse uma faculdade no Rio de Janeiro, capital do país, também era enorme. Lá ficava a sede do Império, era uma das capitais mais antigas do Brasil, forte financeiramente, além do que as forças cultas mais influentes do sul do Brasil por lá rondavam. Era quase uma opção lógica. Assim, ou a primeira escola de Direito do país ia pro Rio, ou pra São Paulo. Nessa disputa, entrou em cena a influência dos barões do Nordeste no poder, aliada a seus argumentos: Não era prudente colocar as raízes do ensino jurídico nacional debaixo das forças públicas do império brasileiro, no Rio de Janeiro. O risco de o Imperador influenciar direta ou indiretamente no ensino era alto. Já Pernambuco era um dos centros culturais mais influentes no período, sem se falar na força econômica e histórica da região norte, nas defesas da nação.

Ao final, em 31 de agosto de 1826, ficou decidido, com base nesses argumentos, e no de que o país era grande demais para apenas uma faculdade desse porte, que poderia ser autorizada a criação de dois cursos, sendo um no norte e um no sul do país, abraçando a diversidade nacional. (HOLANDA, 2007)⁹

Ainda segundo Holanda (2007), a implantação e o funcionamento desses cursos ocorreram mediante um forte influencia portuguesa no ensino, fato que impossibilitou o desenvolvimento de uma cultura jurídica brasileira. Mesmo porque, os propugnadores das Faculdades de Direito eram integrantes da elite que se formou em Coimbra. Essa elite vivia a contradição entre implantar um Estado de modelo liberal e as profundas raízes patrimonialistas e escravagistas, reproduzindo o ensino praticado pela Faculdade de Direito de Coimbra. Por isso, os debates e discussões de cunho acadêmico proferidos no decorrer da aprovação e implementação dos cursos também gravitaram em torno do currículo, especificamente sobre o espaço de tempo destinado a cada disciplina, seu valor epistemológico, e seu alcance na advocacia e na magistratura. Também se discutiu a relação das disciplinas tendo em vista a formação dos bacharéis para exercício das funções burocráticas do Estado como, por exemplo, Direito Romano, Direito Canônico e na Historia Eclesiástica - heranças portuguesas; Economia Política e Estatísticas - disciplinas voltadas para os negócios do Estado e para a diplomacia.

Ao final dos debates sobre o currículo a ser implantado e a regulamentação, em 11 de agosto de 1827, foi promulgada pelo Imperador Pedro I, a Lei de Criação dos Cursos

⁹ In: CARLINI, CERQUEIRA, & FILHO, Angélica, Daniel Torres de, & José Carlos de Araújo Almeida (organizadores). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. 1ª Ed. Millennium. Campinas – 2007, p. XXX.

Jurídicos no Brasil, em 11 de agosto de 1827, com o seguinte texto (adaptado à norma culta atual):

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.¹⁰

Essa lei traduziu os interesses da elite imperial, do Estado burocrático e conservador. O currículo não privilegiou a formação processual, pois as aulas eram de natureza teórica; o principal, o ensino, conforme registra Bastos (1998), não foi pensado como um método formal para a aprendizagem, e não houve a preocupação com a formação de uma ciência reflexiva, mas apenas de um lócus reprodutor dos saberes necessários ao Império.

O bacharel formado pelos cursos Direito se destinava a formação dos quadros políticos do Estado Nacional, a elite político burocrática do Brasil. As academias de Direito foram desde o início um instrumento de manutenção das elites, um local de prestígio e ascensão social.

O que se buscava era formar o bacharel em acordo com princípios do liberalismo como ideologia jurídica política, capaz de gerir o Estado Nacional. Essa concepção do bacharelismo liberal foi possível mediante a aceitação do Direito Positivo, na perspectiva de Hans Kelsen, como único digno de valor, no qual os profissionais são verdadeiros técnicos burocratas na aplicação do aparato legal: Constituição, Códigos, Leis, Decretos etc.

Várias foram as dificuldades para a implantação dos cursos, no que diz respeito à falta de autonomia na escolha das doutrinas, que deveriam estar em sintonia com o Império. Os *lentes* só poderiam postular as que estivessem de acordo com o sistema de jurado pela nação. Esses professores tinham uma qualificação precária, isto é, não possuíam experiência acadêmica. Eram profissionais jurídicos ou não, pois alguns parlamentares improvisadamente se tornavam lentes. As escolas não possuíam espaço físico próprio, e eram abrigadas em salas de convento. A respeito da formação oferecida por cada escola de Direito, Olivo (2000, p.60) apresenta os perfis de cada uma das academias.

A escola de Recife caracterizou-se pela erudição, ilustração e acolhimento de influências estrangeiras vinculadas ao ideário liberal, notadamente germânica, com contribuição de Tobias Barreto no sentido de limitar a influência portuguesa e francesa; leitura naturalista, cientificista, histórica, sociológica, baseada no evolucionismo e no monismo, com crítica às doutrinas jusnaturalistas e espiritualistas. Tinha como preocupação preparar doutrinadores e homens de ciências. Já a Academia de São Paulo era o palco do bacharelismo liberal e da oligarquia agrária paulista. Optou pelo caminho da reflexão e da militância política,

¹⁰ MACHADO, Ana Maria Ortiz. *Ensino Jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender*. PUC-RS. Porto Alegre - 2006. Teses e Dissertações no site da Cappes – Biblioteca Digital.

no jornalismo (periodismo acadêmico) e nas artes, proporcionando embates entre liberalismo e democracia, moderados e radicais, republicanos abolicionistas e monarquistas escravocratas. Possibilitou o surgimento de correntes filosóficas culturais como o jusnaturalismo, o ecletismo filosófico, o laicismo e o positivismo. Tinha como preocupação formar burocratas e dirigentes políticos.

Por outro lado, a fim de equilibrar a decisão e unificar o conhecimento jurídico no país, parte do curso de Direito poderia ser feita numa faculdade, e parte na outra. Foi assim que vários acadêmicos o fizeram, inclusive o precursor do Código Civil de 1916, Teixeira de Freitas, que iniciou seu curso em Olinda, e bacharelou-se em 1936, no Largo de São Francisco.¹¹ Com efeito, a escola paulista formou líderes políticos e juristas como Afonso Arinos, Assis Brasil, Carlos Lacerda, Jânio Quadros, Júlio Prestes, Manoel Deodoro da Fonseca, Washington Luis, Prudente de Moraes, Pedro Lessa, Diogo Feijó, e Rui Barbosa.¹²

A escola de Recife formou sua primeira turma em 1832, sob o título de Bacharéis em Ciências Jurídicas. E, pouco tempo a academia de Recife, ganhou personalidade única, e foi reconhecida nacionalmente. Nos dizeres de Holanda (2007, p.XXXI.)¹³

A agitação intelectual de Recife deveu-se à pujança de jovens que fizeram ruptura com a religiosidade, adentrando nas novas correntes que agitavam o século XIX. Fizeram-se livres-pensadores em filosofia, republicanos e abolicionistas. Constituíram-se numa casta de aristocracia intelectual do Império com forte influência no meio social.

Uma característica marcante da escola de Recife foi a quebra de paradigmas da época. Tobias Barreto e Sylvio Romero buscavam na filosofia livre a mudança cultural do país, semeando idéias com novas bases epistemológicas. Naquele tempo, o ensino jurídico era baseado na enfadonha leitura de leis e decretos. O Direito eclesiástico ainda era difundido nas cátedras. Os ideários de filosofia seguiam o liberalismo Francês. Por sua vez, a posterior

¹¹ HIRONAKA & MONACO, Giselda Maria Fernandes Novaes & Gustavo Ferraz de Campos. *Passado presente e futuro do direito. As arcadas e sua contribuição para o ensino do direito no Brasil*. In: CARLINI, CERQUEIRA, & FILHO, Angélica, Daniel Torres de, & José Carlos de Araújo Almeida (organizadores). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. 1ª Ed.. Millennium. Campinas – 2007 (p.XV, introdução).

¹² FILHO, José Carlos de Araújo Almeida. *A Bucha, a Maçonaria e sua influência no ensino jurídico, com forte apego no positivismo*. In CARLINI, CERQUEIRA, & FILHO, Angélica, Daniel Torres de, & José Carlos de Araújo Almeida (organizadores). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. 1ª Ed.. Millennium. Campinas – 2007. (p 37 – 39). O autor destaca num trabalho de enorme curiosidade a participação maçom na formação política do país, pois os líderes formados nas Arcadas do Largo de São Francisco, em grande parte, foram influenciados pela visão liberal da sociedade secreta.

¹³ HOLANDA, Ana Paula Araújo de. *A escola do Recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas*. In: CARLINI, CERQUEIRA, & FILHO, Angélica, Daniel Torres de, & José Carlos de Araújo Almeida (organizadores). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. 1ª Ed.. Millennium. Campinas – 2007.

escola de Recife procurou colocar na visão do jurista não a vontade da lei, mas qual o objetivo do Direito. Essa teleologia é identificada na escola Alemã de Direito, com Rudolf Von. Ihering, que também primava pelo caráter finalístico do Direito. O chavão da faculdade recifense era de que para se chegar à finalidade do Direito, era necessário entender a cultura do povo. O direito nada mais é do que uma expressão das forças culturais e históricas de um coletivo. Essa é a base dos fenômenos jurídicos, e isso deveria ser debatido. Como disse Holanda (2007 e p. XXXIX):

[...] o que se convencionou de chamar Escola do Recife foi um movimento cultural de ampla repercussão, congregando pensadores, estudiosos, juristas, sociólogos, poetas, preocupados em debater os mais variados temas dentro de suas respectivas especialidades. A Escola não teve um ideário próprio e definido, constituindo-se, em nossa ótica, um movimento heterogêneo, com diversidade de correntes de filosofias, sociologias, literatura e jurídicas.¹⁴

Tais premissas acabaram influenciando outros movimentos nas mais diversas esferas, como se vê. Literatura, sociologia, política. Não foi por menos, que de lá saiu o autor final do primeiro Código Civil Brasileiro. Inicialmente, Teixeira de Freitas tentou codificar as relações do Direito das Gentes, mas só após a visão teleológica de Clóvis Beviláqua, aluno de Recife, em 1916, o código ganhou vida e voz moderna.

Concluindo, Wolkmer (2004, p. 82-83) ao comentar sobre as escolas paulista e recifense destaca as seguintes diferenças:

O intento do Grupo do Recife foi tratar o fenômeno jurídico a partir de uma pluralidade temática, reforçada por leituras naturalistas, biólogos, cientificistas, históricas e sociológicas, apoiando-se fortemente num somatório de tendências que resultavam basicamente no evolucionismo e no monismo, sem desconsiderar a crítica sistemática a certas formulações jusnaturalistas e espiritualistas [...] Já a Academia de São Paulo, cenário privilegiado do bacharelismo liberal e da oligarquia agrária paulista, trilhou na direção da reflexão e da militância política, no jornalismo e na 'ilustração' artística e literária.

O ensino jurídico no Império desenvolveu-se na perspectiva da perpetuação das estruturas de poder vigentes, com características conservadoras, situando as Faculdades de direito como intuições encarregadas de promover a sistematização e integração da ideologia jurídico-política do liberalismo. Essa situação só começou a ser alterada a partir dos anos

¹⁴ HOLANDA, Ana Paula Araújo de. *A escola do Recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas*. In: CARLINI, CERQUEIRA & FILHO, Angélica, Daniel Torres de, & José Carlos de Araújo Almeida (organizadores). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. 1ª Ed.. Millennium. Campinas – 2007.

finais do Império, quando o debate sobre o ensino livre e a liberdade de ensinar adquiriu expressividade (LEITE, 2003).

Já em 1879, ocorre à chamada ”*reforma do ensino livre*”, com a publicação do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que foi denominada Reforma Leôncio de Carvalho. Segundo Pádua (2008, p.34) “[...] foi precedida de ausência total de objetivos educacionais do Império, principalmente para o ensino jurídico, num contexto de desarticulação entre a infraestrutura administrativa, com o apoio da Igreja e a política imperial”.

Nela, o discente tinha plena liberdade na sua conduta, podendo inclusive faltar aulas, mas obrigado a exames periódicos de seu conhecimento e o estágio¹⁵ seria a atuação prática em processos orientados pelas leis do Império. Coincide a Reforma, poucos anos depois com a proclamação da República em 1891, e um pouco antes com a abolição da escravatura (1888). Tais acontecimentos reestruturaram os estudos de Direito, colocando novamente em ápice o Direito Criminal e o Civil. No entanto, a reforma do ensino livre não conseguiu resolver o problema dos métodos de ensino, que não associavam teoria e prática. Por mais que a reforma do ensino livre pretendesse democratizar as oportunidades, críticas foram feitas no sentido de que a liberdade conferida não foi ao ensino, mas ao ‘não aprender’. Nas palavras de Venâncio Filho (1982, p.87-88)

É preciso, entretanto acentuar que o entusiasmo existente pela idéia do ensino livre só encontra uma explicação na baixa qualidade do ensino jurídico no Brasil. Na verdade, se os professores não eram competentes, se os alunos só compareciam às aulas por força da obrigatoriedade da frequência, mas delas se desinteressavam sem prestar atenção às preleções, não haveria mesmo razão para manter o regime das lições e sabatinas e para se exigir a frequência obrigatória.

Como fruto do Decreto n. 7.247 de 1879, o qual estabelecia a liberdade de ensino; a participação privada na prestação do ensino (ideário liberal); e a não exigência da presença do aluno em aula, o Parecer sobre Instrução Publica produzido por Rui Barbosa, se configurou como o mais significativo documento jurídico sobre o ensino no segundo Império.

Na defesa do ensino livre, Rui Barbosa procurou introduzir técnicas e métodos que auxiliassem os professores na aplicação da reforma, na condução do cumprimento dos conteúdos programáticos, de forma a evitar que a liberdade e a autonomia assegurada no ensino livre prejudicassem a aprendizagem dos alunos e para que este não perdessem o comprometimento com a formação jurídica. Venâncio filho (1982, p.155) caracteriza o

¹⁵ Em 1881, o estágio passou a ser denominado *Prática Forense*, seguindo com esta denominação até 1962.

conteúdo como liberal e positivista dos pareceres de Rui Barbosa, que provocava a reflexão e a mudança dos rumos tomados pelo ensino jurídico nacional. Em suas palavras,

Os pareceres de Rui Barbosa espelham com fidelidade esse novo ambiente cultural, onde predomina o primado da ciência, onde se ergue a ciência e o método experimental contra o ensino excessivamente literário e livresco e se evidencia a necessidade de exequibilidade do ensino positivo, integral desde a escola primária.

Em que pesem as críticas ao ensino jurídico no período imperial, tais como dificuldade de implantação; desordem política do governo refletida nas academias, dentre outras, importa mencionar as contribuições que o ensino de Direito trouxe para o país. Nesse sentido, Venâncio Filho (1982, p.164) destaca o trecho do discurso de Pedro Lessa, paraninfo na colocação de grau dos bacharéis paulistas, em 1896: “[...] Apague-se a história das academias jurídicas do Brasil e a história do Brasil será um enigma”

Não há como negar que as academias foram o palco de um idealismo nacional, de debates acalorados e profícuos sobre as questões da época: Liberalismo, Parlamentarismo, Federalismo, Abolição dos Escravos, Democracia e Republica. Os acadêmicos de Direito não só discutiam como faziam repercutir essas discussões na sociedade; eram engajados na vida política e cívica, incomodando o Império, que, por vezes, tentou cercear essas manifestações de oposição e de questionamento.

Também foram intensas as produções intelectuais nas áreas do jornalismo, da literatura, do teatro, da música. Os jovens que faziam opção pelo Direito e viviam longe de suas famílias e províncias, retornavam transformados para seu lugar de origem, politicamente engajados, como republicanos, como abolicionistas, como monarquistas escravocratas, culturalmente enriquecidos e, especialmente idealistas.

Enfim, como registra Rodrigues (2005) em relação ao período imperial podemos destacar cinco características principais dos cursos jurídicos no Brasil, quais sejam: a) foram criados, mantidos e amplamente controlados pelo governo, de forma centralizada; b) tiveram o jus naturalismo 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.

Em 1890, em decorrência da reforma Benjamin Constant, instrumentalizada pelo Decreto 1.030-A, extinguiu a cadeira de Direito Eclesiástico e tripartiu o curso das Faculdades

de Direito em curso de ciências jurídicas (cursado em quatro séries), ciências sociais (cursado em três séries) e notariado (cursado em duas séries) na tentativa de atender as necessidades da República e formar diplomatas, administradores públicos e profissionais para os serviços cartoriais, como também advogados, magistrados e oficiais de justiça.

Administrativamente, o ensino livre abriu as portas para que outras Faculdades pudessem ser criadas. Como consequência, acabaram surgindo novas Faculdades de Direito, com a disseminação do ensino privado no país, como, por exemplo, a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do rio de Janeiro(1891); a Faculdade Livre de Direito da Bahia (1891); a Faculdade Livre de Direito do distrito Federal (1891); a Faculdade Livre de |Ouro Preto (1892), posteriormente transferida para Belo Horizonte; e a Faculdade de Direito de Porto alegre (1900); do Pará (1902); do Ceará (1903); Goiás (1903); do Amazonas (1909); do Maranhão (1918) e mais uma no Rio de Janeiro (1910).

Posteriormente, houve uma reorganização do ensino jurídico com a edição da Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895, que ampliou para cinco anos a duração do curso de Direito, assim como encerrou os cursos de Ciências Sociais e Notariado, o que fez surgir então o curso de Ciências Jurídicas e Sociais, conforme o Decreto Regulamentar específico de nº 2.226 de 1º de fevereiro de 1896. Estas mudanças conferiram maior autonomia para as disciplinas de Filosofia do Direito, História do Direito e Economia Política. Entre as alterações introduzidas pela legislação citada, observa-se também a introdução das matérias Diplomacia, Direito Internacional Público, Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado. (PÁDUA, 2008, p.38)

Ainda segundo Pádua (2008, p.38-39),

[...] outra reforma curricular, segundo o autor, ocorreu em 1911, por meio dos Decretos nºs 8.659 e 8.662, ambos de 05 de abril, que foram conhecidos como Reforma Rivadávia Corrêa. Dentre as alterações mais significativas trazidas por tais dispositivos destacamos a introdução de uma matéria inédita no currículo, denominada Introdução Geral ao Estudo do Direito ou Enciclopédia Jurídica, em substituição à disciplina Filosofia do Direito. O curso novamente teve sua duração expandida, passando para 6 (seis) anos, com a última série destinada exclusivamente ao estudo do processo e da prática forense. Posteriormente, após breve vigência da Reforma Rivadávia Corrêa, o curso jurídico foi novamente alterado pelo Decreto nº 11.530 de 1915, que ficou conhecido como Reforma Maximiliano, por ter sido elaborada pelo jurista Carlos Maximiliano. Esta Reforma retrocedeu em alguns pontos, ao eliminar a inovadora disciplina Introdução Geral do Estudo do Direito, ou Enciclopédia Jurídica, cujo objetivo era familiarizar o aluno ingressante com o universo jurídico que lhe seria ministrado nos anos posteriores. Esta função passou a ser exercida, como antes, pela disciplina Filosofia do Direito, de cunho tradicionalista e conservador. Outro efeito da Reforma Maximiliano foi o retorno da duração do

curso para 5 (cinco) anos, com eliminação do 6º ano, que havia sido destinado ao estudo do processo e da prática forense. Considerando o exposto, percebe-se que o ensino jurídico não sofreu profundas transformações na Primeira República, pois manteve a mesma linha curricular e pedagógica iniciada na época imperial. As reformas do período republicano detiveram-se no remanejamento de disciplinas e na preocupação com a formação prática.

No decorrer deste período, predominou o paradigma positivista da “Ciência do Direito”, ensinada dogmaticamente por métodos de reprodução simples, memorização de códigos, com um conteúdo geralmente desconectado da realidade social concreta, conforme afirma Diniz (2004, p.46)

[...] os cursos de Direito no Brasil nasceram fundamentados no Positivismo Dogmático de Hans Kelsen, marcadamente depurados de valores axiológicos - sociologia e política. Para o autor [...] a grande aspiração Kelseniana foi a de salvaguardar a autonomia, neutralidade, objetividade da ciência do direito.

Foi nesse cenário acadêmico que os Cursos de Direito funcionaram até 1931, quando houve novo marco histórico tanto para o país quanto para o ensino jurídico, tendo por base uma nova estrutura pedagógica.

1.1.2 Da república de 1930 à reforma nos cursos de direito de 1972

Após a Primeira Guerra Mundial, o surto de industrialização no mundo e no Brasil, ocorreu um esvaziamento dos cursos de Direito em razão das pessoas preferirem os cursos de formação tecnológica, como por exemplo, os cursos de Engenharia.

A revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, inovou a seara educacional, criando Ministério da Educação e Cultura. Seu primeiro titular foi Francisco Campos que instituiu a reforma do ensino superior pelo Decreto n. 19851, de 11 de abril de 1931. Essa reforma trouxe mudanças para os cursos jurídicos, que passaram a ser divididos em doutorado, exclusivamente acadêmico, e em bacharelado, voltado para a profissionalização. Venâncio Filho (1982, p.305-60) ao comentar sobre os motivos do ministro Francisco Campo, destaca as mudanças ocorridas no ensino de Direito.

O curso de bacharelado foi organizado atendendo-se a que ele se destina a finalidade de ordem puramente profissional, isto é, o seu objetivo é a formação de práticos do Direito. Da sua seriação foram, portanto, excluídas todas as cadeiras, que, por sua

feição puramente doutrinária ou cultural, constituem antes disciplinas de aperfeiçoamento ou de alta cultura do que matérias básicas ou fundamentais a uma boa e sólida formação profissional [...] Separado do curso de bacharelado, o curso de doutorado se destina especialmente à formação de futuros professores de Direito, no qual é imprescindível abrir lugar aos estudos da alta cultura, dispensáveis àqueles que se destinam à prática de Direito. O curso de doutorado se distribui naturalmente em três grandes divisões: a do Direito Privado, a do Direito Público constitucional e a do Direito Penal e ciências Criminológicas

Todavia, essa reforma não obteve êxito em relação à criação dos cursos de doutorado. Em pesem as transformações da época elas não chegaram ao ensino jurídico. Por conseguinte, os cursos continuaram a formar um profissional alheio as necessidades da sociedade industrial.

Por voz de Pádua (2008, p.40),

Este período, marcado pelo início da urbanização do País e pela atuação de setores sociais urbanos que se aliaram aos militares na construção da República, propiciou a valorização de carreiras de trabalho mais vinculadas à escolarização do que ao trabalho braçal. Esta tendência se acentuou com a Revolução de 1930, movimento que desencadeou a aceleração do desenvolvimento industrial no Brasil e influenciou as políticas educacionais do ensino superior, por meio do incremento da formação prática nos currículos oficiais.

A constituição de 1937, que institucionalizou a Ditadura do Estado Novo, de Getúlio Vargas, ocupou-se, sobretudo do ensino profissionalizante como forma de atender aos ‘menos favorecidos’ pois, como escreve Bastos, 1998, p.194) [...] “esta era uma obrigação do poder central dos Estados e dos Municípios”. Assim, poucas reformas significativas foram feitas neste período pós-democrático. Como era de se esperar, os currículos adquiriram uma vocação conservadora, no qual as disciplinas formadoras de um pensamento crítico foram esvaziadas de seu significado. Um fato que merece destaque nessa reforma curricular refere-se ao desdobramento da disciplina Direito Público Constitucional, por intermédio do Decreto lei - n.2.639, de 27 de setembro de 1940 em duas outras: Teoria Geral do Estado, ministrada na primeira série, e Direito Constitucional, ministrada na segunda série.

No dizer de Venâncio Filho (1982) nos quinze anos do período getulista (1930-1945), poucas foram as transformações ocorridas no ensino jurídico. O ensino jurídico tornou-se mais tradicional e distante da atuação desejada, desde Rui Barrosa, no quadro do estudo das Ciências Sociais.

Após a Segunda Grande Guerra, e já sob a égide da redemocratizante da Constituição Federal de 1946, foram elaboradas as Leis n 4.023/61 (a primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação) e a lei nº 3.998/61 (que define a moderna concepção da universidade brasileira - orgânica e integrada). No tocante ao ensino jurídico, o Parecer nº 215 de 1962, aprovado pelo antigo Conselho Federal de Educação (CFE – criado pela então LDB) provocou uma pequena mudança curricular, em que a Prática Forense passa a fazer parte do conteúdo do Direito Judiciário Civil e Direito Judiciário Penal. A respeito desse período Oliveira (2004, p. 42) afirma que

[...] as únicas mudanças marcantes em relação ao período de criação dos cursos a proliferação de faculdades e seu acesso pela classe média; a forte substituição do paradigma jus naturalista vigente no início dos cursos jurídicos pelo paradigma positivista e sua tentativa de transformação em curso meramente profissionalizante.

Para Venâncio Filho (1982, p.312) as reformas efetuadas andaram em descompasso com as necessidades econômicas e sociais da época. O expansionismo dos cursos foi chamado, segundo o autor, de “inchação do ensino superior”, ou “política de conglomeragem” e tornou o Curso de Direito não mais um curso das elites, mas para a classe média que vislumbrava uma possibilidade de emprego, estabilidade e ascensão social, por meio das carreiras públicas, concebendo-o como um curso muito mais profissionalizante do que científico. Esse autor registra ainda que, o professor, diplomata e jurista San Tiago Dantas, ao proferir à aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito em 1955, iniciou o debate questionando a qualidade dos cursos e a metodologia de ensino jurídico e propôs uma outra metodologia de ensino do Direito, que, mesmo não se consolidando como modelo geral, se constituía, no seu entendimento, uma proposta alternativa ao ensino burocrático e preletivo.

Em relação à metodologia de ensino proposta por San Tiago como forma de melhoria do ensino e da qualidade do Direito, Bastos (1998, p.218) transcreveu o seguinte trecho:

A nova didática é a educação voltada para o próprio raciocínio jurídico, pondo sua ênfase no exame e solução de controvérsias específicas, e não no estudo expositivo das instituições e que reconduz assim o jurista ao fato social gerador do Direito, situa o seu espírito na raiz do problema para o qual a norma deva fornecer a solução. Assim, as elegantes preleções de hoje seriam substituídas pelas classes de análises de controvérsias selecionadas, para evidenciação das questões nelas contidas e sua boa ordenação para o encontro de uma solução satisfatória, o estudo do raciocínio em cada uma das suas peripécias, o preparo de solução, a consulta não só das fontes positivas, como fontes literárias e repertórios de julgados; e, afinal, a crítica da solução dada, como o cotejo das alternativas. O estudo das normas e instituições viria em segundo plano, reclamado pela elaboração dos casos, e suprido em grande parte pela leitura dos livros que dispensam a concorrência das preleções do professor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.021 de dezembro de 1961. Esta lei fixou o currículo mínimo de duração dos cursos que habilitassem profissionais liberais. No que diz respeito ao currículo mínimo do curso de Direito, o CFE manteve a duração do curso em cinco anos e determinou que ele fosse cumprido em quatorze cadeiras, conforme escreve Venâncio Filho (1982, p.318):

1ª Introdução à Ciência do Direito; 2ª Direito Civil; 3º Direito Comercial; 4ª Direito Judiciário (com prática forense); 5ª Direito Internacional Privado; 6ª Direito Constitucional(incluindo noções de Teoria do Estado); 7ª Direito Internacional Público; 8ª Direito Administrativo; 9ª Direito do Trabalho; 10ª Direito Penal 11ª Medicina Legal; 12ª Direito Judiciário Penal (com prática forense); 13ª Direito Financeiro e Finanças; 14ª Economia Política.

Ao mesmo tempo, ao Conselho Federal de Educação - CFE foi dada autonomia para autorizar o funcionamento das escolas superiores que habilitassem para as profissões técnico-científicas, o que gerou uma fase de grande expansão do Curso de Direito, destituída por parte do governo de planejamento para esse expansionismo.

A tendência ao expansionismo se acentuou a partir de 1967, com o parecer n. 365/67 do CFE, que ao analisar a questão se pronunciou se “[...] Impossível a recusa à autorização para funcionamento, quando se trata de um estabelecimento particular que não compromete fundos públicos.” (VENANCIO FILHO, 1982, p. 319).

Com efeito, nessa época a formação em Direito foi concebida como um meio de aquisição da cultura, pois o curso formava bacharéis e não profissionais, que precisavam ser habilitados pela ordem dos Advogados do Brasil. Os cursos ofereciam aos egressos o prestígio social, mas não os habilitava para as exigências colocadas pelo mercado. A empregabilidade fácil e lucrativa, não existe mais, todavia o mito persiste atraindo os ricos, a classe média e os pobres para o bacharelismo.

Em fevereiro de 1972 - Resolução 3/72 institui um novo currículo para o curso de direito. Esta resolução direcionou os cursos para um enfoque positivista e técnico, afastando como em toda condução militar, para qualquer tentativa de uma epistemologia crítica. O currículo mínimo foi dividido em dois eixos: matérias básicas e profissionais. A carga horária regulamentada foi a maior até então, mínimo de 2700 horas; a duração dos cursos com mínimo de quatro anos e no máximo em sete anos; além da obrigatoriedade da Prática Forense como Estágio Supervisionado - uma inovação no tratamento das questão da prática e do estágio como formação necessária ao bacharel.

A resolução também inovou no que diz respeito à possibilidade de as Instituições de Ensino oferecer habilitações específicas, além da habilitação geral. Essa flexibilização curricular, não foi adotada pelas faculdades de Direito, que mantiveram sua formação tradicional, não promovendo habilitações nas diversas áreas de estudo e atuação do Direito. Nessas circunstâncias, foram preservados os elementos do ensino tradicional mediante o fortalecimento do paradigma positivista, por meio das aulas-conferência, do estudo e leitura das doutrinas, das leis e dos códigos desvinculados da realidade. Da mesma forma, o corpo docente, despreparado para a docência, permaneceu constituído por advogados, juízes, promotores de justiça e delegados de polícia que valiam de suas experiências para organizar as atividades de ensino.

Durante este *iter* temporal, a Ordem dos Advogados do Brasil (antigo IAB – Instituto dos Advogados do Brasil¹⁶) promovera a lei que originou seu segundo estatuto, a lei n. 4.215/63 que exigia, para o ingresso na advocacia, o exame da ordem. Por pressão dos acadêmicos de Direito sobre a exigência OAB, foi editada uma nova lei, de n.5.842/72 onde se via a flexibilização do ingresso quadros da OAB. Assim dispunha o art. 1º:

Para fins de inscrição no quadro de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil, ficam dispensados do exame de Ordem e de comprovação do exercício e resultado do estágio de que trata a Lei nº 4.215 (*), de 27 de abril de 1963, os Bacharéis em Direito que houverem realizado, junto às respectivas faculdades estágio de prática forense e organização judiciária.

Para Pádua (2008), com o advento da Lei nº 5.540/68, que promoveu a Reforma Universitária, os níveis de competência do Conselho Federal de Educação foram mantidos e o currículo mínimo anteriormente concebido, com duração de quatro anos, perdurou, em âmbito nacional, até a edição da Resolução CFE nº 3/72, decorrente do Parecer CFE nº 162/72, que fixou o novo currículo mínimo do curso de graduação em Direito, com duração de quatro anos. Esta legislação admitia um currículo mínimo e um currículo pleno, a critério de cada Instituição de ensino superior. Porém, o crescimento massificado do ensino superior privado, durante o regime militar, viabilizou apenas a proposta do currículo mínimo que incorporava

¹⁶ No contexto das primeiras faculdades do Brasil, em 7 de Agosto de 1843, a classe de advogados se agremiou com propósitos culturais, para cooperar com o Estado. Podiam se matricular bacharéis em Direito, que se matriculassem dentro do prazo do Regimento, prestando juramento ao Imperador. Com as idéias republicanas já na mente de boa parte dos integrantes, o IAB começou a cindir-se internamente, mas a instituição permaneceu. O seu primeiro estatuto data de 1934, e já ali houve preocupação com o Ensino jurídico, colocando a necessidade do estágio em seu corpo.

as disciplinas dogmáticas na área de Direito Civil, Penal, Processo Penal e outras de caráter essencialmente profissionalizante, baseadas no direito positivo.

1.1.3 O ensino jurídico da atualidade

A Resolução 3/72, que vigorou por 25 cinco anos, atravessou todo o período militar, além do período de redemocratização da década de 80, e continuou em vigor até a promulgação da Constituição cidadã de 1988. Neste novel diploma constitucional, ficou estabelecida a liberdade do ensino particular, desde que autorizadas pelo poder público, avaliadas, e respeitantes às normas gerais da educação (art. 209). Neste novo período, ficou extinto o Conselho Federal de Educação, e a Lei 9.131, de 1995 estabeleceu a competência do Conselho Nacional de Educação - CNE para que se promovessem as diretrizes gerais do ensino, inclusas as do curso de Direito.

Durante a década de 1990, houve uma crescente discussão do mercado de trabalho do bacharel em direito, da qualidade do profissional solta no mercado, tanto nas esferas privadas quanto nas públicas. Tendo em vistas a resolução 3/72 e sua necessidade de reforma, o CNE convocou a sociedade e o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para o debate do tema.

Portanto, com a vigência da Constituição Federal de 1988, a realidade tanto do mercado como dos cursos de Direito já não eram mais as mesmas da década de 70. Como uma nova premissa legislativa maior, o MEC editou a Portaria 1.886/94, que trouxe inovações que se constituíam avanços para o ensino jurídico, especialmente pelo seu direcionamento à realidade social e integração dos conteúdos com as atividades, dando dimensão teórico-prática ao currículo e ensejando a formação do senso crítico dos alunos, além de contemplar mais flexibilidade na composição do currículo pleno, através de disciplinas optativas e diferentes atividades de estudos e de aprofundamento em áreas temáticas. Dentre os avanços, poder-se-á citar a concepção do estágio curricular supervisionado como Prática Jurídica e não simplesmente como Prática Forense; a manutenção da flexibilidade curricular, ensejando que as instituições de ensino adequassem seus currículos plenos às demandas e peculiaridades do mercado de trabalho e das realidades locais e regionais, ainda com a obrigatoriedade das atividades integradas das funções ensino, pesquisa e extensão.

A Portaria Ministerial supramencionada fixou o currículo mínimo nacional do curso jurídico e sua duração de, no mínimo, 3.300 (três mil e trezentas) horas de atividades, integralizáveis em, pelo menos cinco anos, ampliando-se desta forma a carga horária mínima de 2.700 (duas mil e setecentas) da Resolução n. 3/72, majorou a duração mínima de quatro para cinco anos e a máxima de sete para oito anos, parâmetros esses dentro dos quais cada instituição goza de liberdade de estabelecer a carga horária curricular e sua duração, para os controles acadêmicos relativos à sua integralização.

Ainda seguindo a esteira da qualidade profissional, a década de 1990 foi marcada por discussões no ensino jurídico. Em 1991, o Conselho Federal da OAB, acabou criando a Comissão de Ensino Jurídico (CEJ), desde então composta por professores de direito. No dia 29 de janeiro de 1993, o MEC recriou a Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED), para assessorá-lo na área. As críticas cresceram no final da década com a explosão do ensino particular, mas já estava editada a portaria n.1.886/94, obrigando o concluinte ao Exame de Ordem¹⁷.

Em meados da primeira década dos anos 2000, o currículo sofreu novas incursões pelo Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação, agora com maior participação da comunidade acadêmica e da Ordem dos Advogados do Brasil.

O Ministério da Educação, através da Resolução do CNE/CES nº 9, de 29 de Setembro de 2004, (reforçada pela Resolução CNE/CES 211/2004 de provocação oportuna da ABEDi – Associação Brasileira do Ensino de Direito) orienta os cursos de Direito que obtiverem autorização para funcionamento. Nela, reza o art. 2º sobre a organização básica do projeto pedagógico do curso, nos seguintes termos:

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;

¹⁷ A Resolução n.81/96 confirmou essa obrigação

- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- 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.

Desta forma prima-se no curso de Direito, sempre de acordo com a LDB, pela pesquisa, interdisciplinaridade, integração ao mercado profissional pelo estágio e o Núcleo de Práticas, além de atividades que extrapolem as paredes da sala de aula, sob a supervisão da faculdade.

A intenção do legislador nessa norma chega ao mais alto grau de ensino que se pôde chegar até o momento no ensino jurídico, inclusive quando ao tipo de competência que se exige de um estudante no ato da formatura:

- 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.

Ademais, após a reforma de 2004¹⁸, obrigatório um novo eixo de matérias, como currículo mínimo¹⁹:

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.

O currículo mínimo é festejado somente no sentido de haver um eixo fundamental de matérias, que abram às faculdades a oportunidade de formar profissionais que entendam ser capacitados ao mercado de trabalho.²⁰

Porém, algumas expressões retiradas do contexto da Portaria n. 1.886/94, já revogada, deixavam margens a interpretações errôneas, a ponto de se retirar da grade curricular uma matéria, clássica no ensino, chamada de “introdução ao estudo de Direito” – IED, por outras

¹⁸ Ainda, para o curso de Direito, o parecer 55/2004 estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, nessa “heterogeneidade das mudanças sociais”, sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas situações jurídicas, a exigir até contínuas revisões do projeto pedagógico do curso jurídico, que assim se constituirá a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, para formar profissionais do direito adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística.

¹⁹ Para uma incursão histórica da expressão “currículo mínimo”, ver parecer 211 de 2004 do Conselho Nacional de Educação.

²⁰ Por exemplo, a FGV mantém um curso de Direito com disciplinas do tipo de “políticas e instituições brasileiras”, “direito global”, “técnicas de negociação”, “contencioso empresarial” e “prática de redação e estratégia processual”. SILVA, Paulo Eduardo Alves da. *Direito e conflito social: reflexões sobre um exercício de Direito Processual Civil*. In: GHIRARDI & VANZELLA, José Garcez & Rafael Domingos Faiardo. *Ensino Jurídico Participativo: Construção de programas e experiências didáticas*. Série: Metodologia e Ensino. direito, desenvolvimento e justiça – FGV. 1ª ed. Saraiva, São Paulo – 2009.

disciplinas tangentes como “teoria geral do Direito”. A discussão sobre tal matéria de cunho propedêutico ainda é viva, pelo texto de Venerio (2008).²¹

A norma ainda deixou a cargo da instituição, respeitando a autonomia das mesmas (art. 209 da Constituição Federal), o modo de proceder interno, para que o aluno atinja os requisitos para o bacharelado, inclusive quanto ao estágio supervisionado:

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.

Dá, ainda, as regras gerais para o trabalho de conclusão de curso e cita o plano de ensino, requisitos pedagógicos indispensáveis à avaliação e estrutura segura do corpo docente e discente.²²

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

²¹VENERIO, Carlos Magno Spricigo. *A introdução ao estudo do direito*. In: CERQUEIRA & FILHO, Daniel Torres de, e Roberto Fragale. *O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. 1ª Ed. Millennium. Campinas – 2008.

²² O parecer do CNE/CES n.236/2004, provocado pelo Ministério Público Federal, torna obrigatório, com base no art. 47, §1º, da LDB, do art. 6º, III, do Código de Defesa do Consumidor, além da *übernorma* do inc. XXXII do art. 5º da Constituição Federal de 1988, que as IES disponibilizem os planos de ensino, na forma que seja mais facilmente disponível (o que não torna ilícito divulgar planos de ensino por meio de sítios eletrônicos)

metodologia do processo de ensino-aprendizagem, 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.

Quanto à duração do curso, o art. 11 da referida norma em apreço destaca a regulamentação posterior, que é de... Bem. A ABEDi ainda tenta fazer com que o CNE e o CES re-analisem o parecer 329/2004 que “deveria” conter tal explicação, que porém, de modo absurdo e incompreensível, deixou de explanar o ponto. Antes disso, o parecer 583/2001 assegurou que a carga horária mínima dos cursos superiores seria objeto de apreciação da câmara superior do CNE, portanto, ainda há de se decidir. Em outras palavras, não há regulação até o presente momento para a referida norma. Rodrigues (2005) diz que o que se usa de parâmetro são as portarias da OAB e as recomendações da própria ABEDi, quais sejam a duração de cinco anos, com carga horária de 3.300 horas mínimas (como já constava na revogada portaria 1.886 de 1994).²³

1.2 ENSINO JURÍDICO NA BAHIA: DE SALVADOR A BARREIRAS. UM BREVE RELATO

1.2.1 Faculdade de Direito de Salvador

Assim se apresenta a Faculdade de Direito, hoje integrada à Universidade Federal da Bahia, em seu site oficial: “Em 15 de abril de 1891 foi fundada a Faculdade Livre de Direito da Bahia. Reconhecida, já na vigência da nossa primeira Constituição republicana, pelo Decreto n. 599, de 18 de outubro de 1891, do Governo Federal, foi, afinal, federalizada pela Lei n. 3.038, de 19 de dezembro de 1956. A Faculdade inaugurou-se num velho prédio colonial na antiga Ladeira da Praça n. 19. A casa da Ladeira da Praça, depois Rua Visconde do Rio Branco, acolheu a Faculdade de Direito, como uma catedral recebendo em festa o *Sacerdos Magnus*. Tudo ali falava da “glória da Bahia”, que o novo inquilino vinha continuar.

²³ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI. Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. 1ª Ed. Fundação Boiteux. Florianópolis – 2005, p. 147

Foi ali, numa daquelas salas, precisamente a em que se proclamou inaugurada a Faculdade, que tinha sido assinado o decreto de abertura dos portos do Brasil, inspirado a D. João VI por José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu. Esse prédio confrontava com um modesto sobradinho, onde na primeira vintena do século (século XIX) nasceu, de pai português e mãe baiana, quem viria a ser o Visconde do Rio Branco.”²⁴

Fruto do movimento do Ensino Livre, que desmonopolizou o ensino jurídico de Recife e São Paulo, a faculdade de Direito da Bahia é uma conquista tardia da primeira capital do país. Fatores sócio-econômicos impediram que a capital baiana recebesse o curso de Direito pioneiro no país, sendo ultrapassada politicamente pelos pernambucanos.

Teve como figura mais influente no cenário nacional a pessoa de Orlando Gomes, civilista festejado praticamente em todas as faculdades do Brasil, formado pela própria faculdade em 1930 com apenas 21 anos, e que foi Diretor da mesma por duas vezes (1952-1961, e 1966-1970). No prédio que hoje funciona a faculdade federal de Direito, uma estátua sua recebe os visitantes, além de outras homenagens merecidas (uma avenida recebe seu nome na capital, assim como uma fundação anexada ao prédio da UFBA, além de diversos outros prédios forenses pelo Estado da Bahia, bem como o título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Coimbra em 1982).

1.2.2 A expansão do Ensino Superior e a chegada a Barreiras-BA

Mais uma vez, por falta de interesse e força política, agregada à centralização de recursos na capital Salvador, os cursos de Direito (e muitos outros) ficaram por décadas recolhidos ao Recôncavo.

A afirmação é auferida dos dados levantados do site oficial do Ministério da Educação: até a década de 90, somente a Universidade Católica do Salvador – UCSAL e a Universidade Federal da Bahia – UFBA tinham a autorização para funcionar, ambas somente com *campi* na cidade de Salvador.

Porém, ressalte-se o avanço do ensino privado ensino superior naquela década e na década seguinte. Essa política de expansão do número de Instituições de Ensino Superior

²⁴ <http://www.direito.ufba.br/historico.html>

tomou força a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, através do Ministro da Educação Paulo Renato, que visava diminuir o número de pessoas que não cursavam o Curso Superior, em muitos casos, devido à falta de vagas ofertadas.

O Brasil continua com uma grande defasagem em relação a outros países do mundo, inclusive da própria América Latina, de jovens em idade universitária, fora dos bancos universitários.

A meta daquele governo era de alcançar 30% dos jovens de idade entre 18 e 24 anos para que estejam cursando um Curso Superior, conforme Plano Nacional de Educação aprovado pelo Congresso Nacional (Lei nº 10.172, de Nove de janeiro de 2001).

Com o objetivo de aumentar o número de jovens visando alcançar a meta acima citada, medidas têm sido tomadas, como a criação do PROUNI (Programa Universidade Para Todos) que objetiva isentar as IES privadas de Impostos Federais como Imposto de Renda, CSLL, PIS e COFINS em troca de oferta de bolsas totais e parciais no sistema privado de Ensino

Assim, durante a década de 90, diversas foram as faculdades abertas (mas ainda no Recôncavo): Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Faculdade Batista Brasileira – FBB, Faculdade Dois de Julho - F2J, Faculdade Metropolitana de Camaçari – FAMEC, Faculdade Maurício de Nassau de Salvador - FMN SALVADOR, Instituto de Educação Superior Unyahna de Salvador – IESUS, Universidade Estadual de Santa Cruz– UESC, Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, e Universidade Salvador – UNIFACS.

Naquela década, somente a Faculdade São Francisco de Barreiras - FASB, o Instituto de Educação Superior Unyahna de Barreiras – IESUB e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB entraram em funcionamento longe da capital baiana.

Todas as outras faculdades foram abertas nos anos 2000 em diante, como pode ser observado na lista completa das faculdades em funcionamento no Estado da Bahia.

Especificamente na Região Oeste da Bahia, estão em funcionamento apenas a Faculdade São Francisco de Barreiras - FASB, o Instituto de Educação Superior Unyahna de Barreiras – IESUB, e a Faculdade Arnaldo Horácio Ferreira – FAAHF na cidade de Luís Eduardo Magalhães. Para esta pesquisa, considerou-se somente a FASB, na cidade de Barreiras, para analisar os modos de pensar e agir jurídico apropriado pelos alunos do curso de direito da FASB e identificar elementos sócio culturais, institucionais, administrativos e

ideológicos presentes no contexto do curso e sua relação com a internalização desse modo de pensar.

Conforme mencionado, no campo educacional, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental oferecem subsídios para a compreensão da constituição de um modo de pensar próprio da atividade jurídica. O capítulo a seguir apresenta os pressupostos e conceitos básicos destas teorias.

CAPÍTULO 2 - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO MODO DE PENSAR JURÍDICO

Este capítulo aborda a teoria histórico-cultural a partir da formulação de seu principal expoente, L. S. Vygotsky e a contribuição de seus seguidores, particularmente V. V. Davidov que elaborou a teoria do Ensino Desenvolvimental. Tem por objetivo apresentar algumas das principais idéias e conceitos formulados por esses autores de especial interesse nesta dissertação como formação social das estruturas mentais, internalização, mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal, conceitos cotidianos e conceitos científicos, (Vygotsky), o ensino como forma universal do desenvolvimento humano, pensamento empírico e pensamento teórico (Davidov) instrumentalizadores da análise dos processos educativos e de sua relação com o desenvolvimento dos processos psicológicos.

Esses conceitos foram estudados e serão apresentados, a partir da leitura de suas principais obras e da produção de autores como Ricardo Baquero (1998), Harry Daniels (2002), Hedergaard Mariane (2002), Peeter Tulviste & James Wertsch, (2002) e, entre os brasileiros, Marta Khol Oliveira (2005), Teresa Cristina Rego (2009), Góes (1991, 2001) Souza (1994), Freitas (1994), que a consideram referência importante para práticas educativas. Embora os estudos de Vygotsky tenham sido desenvolvidos com crianças, sua principal preocupação não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano em geral (REGO, 2009).

Assim sendo, é perfeitamente viável que adotemos os estudos desse autor para compreender, também, a formação dos conceitos científicos em indivíduos adultos, que são, justamente, os sujeitos desta pesquisa. A organização do texto foi feita em duas partes. A primeira traz uma síntese das principais contribuições de Vygotsky. A segunda apresenta a teoria do ensino desenvolvimental, de Davidov. O Objetivo é apresentar algumas das principais idéias e conceitos formulados por esses autores que são tomados como referência para esta investigação. Entre outros, serão abordados: formação social das estruturas mentais, pensamento científico, pensamento cotidiano (Vygotsky), ensino como forma de desenvolvimento universal do desenvolvimento humano, pensamento empírico e pensamento Teórico (Davidov).

2.1 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: VYGOTSKY E SUAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A Teoria Histórico-Cultural foi formulada a partir dos trabalhos do psicólogo russo Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), e seus colaboradores Luria e Leontiev e, posteriormente de continuadores como Elkonin, Galperin, Davidov, entre outros. (OLIVEIRA, 2008)

Vygotsky foi um psicólogo russo, com formação em medicina e direito, entre outras, que nasceu em Orsha em 1896 e se radicou em Gomel, ambas as cidades da Bielo-Rússia, sendo que Gomel situava-se em território de confinamento de judeus na Rússia czarista. Desenvolveu sua produção psicológica basicamente em Moscou, onde faleceu em 1934, com 38 anos de idade. (OLIVEIRA, 2008)

Vivendo na Rússia pós-revolucionária, Vygotsky fazia parte de um grupo de estudiosos que, trabalhando num ambiente de grande efervescência intelectual, buscava novos caminhos para a sociedade que surgia. Na intenção de efetivar as bases de uma nova sociedade, investiu na relação entre a produção científica e o regime social recém-instalado. Buscava, assim, a construção de uma nova psicologia, resultante da *síntese* das abordagens predominantes naquele tempo: *psicologia como ciência natural* (que buscava explicar os processos psicológicos elementares — reflexos, reações automáticas, associações simples) e *psicologia como ciência mental* (que procurava entender os processos psicológicos superiores — ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional).

Esse contexto ajuda a entender o trabalho de Vygotsky voltado para a demonstração do caráter histórico e social da mente humana e da possibilidade de intervir em seu desenvolvimento. Entre suas principais obras, e de maior repercussão no Brasil, pode-se citar: *Formação social da mente* (2008a), e *Pensamento e linguagem* (2008b).

Em suas pesquisas, Vygotsky buscava elaborar categorias e princípios para desenvolver uma teoria psicológica que compreendesse o psiquismo humano, fundamentando-se na dialética²⁵. Uma preocupação inicial, nessa busca, era a de estabelecer

²⁵ O método dialético materialista de Marx, analisa o movimento dos contrários, em que, para cada tese, há uma negação (antítese), que gera uma síntese. Essa síntese não é meramente a soma dos dois momentos anteriores, mas sim um novo produto, uma nova tese, que também será negada.

interlocução com os psicólogos russos da época demonstrando que a consciência e o comportamento, objetos da investigação psicológica, não poderiam ser entendidos separadamente, mas como uma totalidade unificada. Sendo assim, tinha como motivação em sua obra identificar o mecanismo do desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo (formação da consciência) por meio da aquisição da experiência social e cultural.

Com este entendimento, Vygotsky e seus colaboradores desenvolveram a tese de que o psiquismo humano é um fenômeno histórico-cultural. Partindo deste pressuposto, Vygotsky formulou a explicação do desenvolvimento psicológico humano a partir da influência dos processos social e histórico sob mediação da cultura. A cultura, entendida como resultado das relações dos homens entre si e de suas ações sobre o meio natural, sendo historicamente acumulada e transmitida de uma geração a outra. (REGO, 2009).

Sirgado (2000, p.54), esclarece que para Vygotsky a cultura é ao mesmo tempo um produto da vida social e prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam determinada sociedade. E a atividade social do homem, ou seja, produto do trabalho social. Tomando como base a afirmação de Marx de que “[...] a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura”, Vygotsky descreveu a influência do aspecto social na formação e desenvolvimento da mente humana.

Na visão vygotskyana, o sujeito se constitui como pessoa não só pelos “processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes” (REGO, 2009, p.109). Mas sua concepção de social não incluía apenas a interação entre pessoas. Para ele, essa interação entre subjetividades era sempre historicamente situada, mediada por ferramentas sociais – desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos. São essas circunstâncias sociais que definem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que para Vygotsky “são relações sociais internalizadas” mesmo porque, “a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre as pessoas”

Nesses processos mentais exclusivos dos seres humanos, desenvolvem-se as ferramentas psicológicas que possibilitam o controle do comportamento e dos processos cognitivos dos indivíduos. As funções psicológicas aparecem na interação dos aspectos biológicos, que são parte da constituição física do homem, com os fatores sócio-culturais, que evoluíram historicamente. (SIRGADO, 2000)

Para explicar a formação mental humana, Vygotsky recorreu aos conceitos de ontogênese e filogênese, como duas linhas que se cruzam no curso histórico do desenvolvimento humano. De acordo com Vygotsky, as funções psicológicas elementares têm origem biológica (*filogênese*) enquanto que as funções psicológicas superiores se constituem nas relações entre os indivíduos e seu contexto histórico, cultural e social (*ontogênese*). Vygotsky concebia o desenvolvimento psicológico como um processo contínuo de reprodução e apropriação das atividades e capacidades historicamente construídas em que desenvolvimento cultural é fruto do desenvolvimento social da pessoa, como um processo de transformação das estruturas mentais que ocorre de fora para dentro, do social para o individual, sendo que a força motriz essencial deste processo são as relações entre os processos filogenéticos e ontogenéticos (VYGOTSKY, 2000).

Os processos psicológicos superiores são construídos a partir das interações com o meio físico e social, interações essas mediadas por instrumentos, signos e pelos outros seres humanos. Nesse processo mediado, o indivíduo vai se apropriando do conteúdo da cultura historicamente acumulada e também das atividades cognitivas que lhes correspondem, dando forma aos processos psicológicos. Daí sua preocupação de explicar o processo de conversão da atividade externa (*interpsicológica*) em atividade interna (*intrapsicológica*) (VYGOTSKY, 2008a).

A internalização envolve a atividade externa (*interpessoal*) e a atividade interna (*intrapessoal*). Ou seja, *interpsíquico* e *intrapsíquico*. Nesse processo que ocorre de fora para dentro, o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da atividade no mundo, com outros seres humanos e com objetos práticos, signos originados da cultura. O que significa dizer que não nos apropriamos dos objetos, mas do seu significado cultural histórico em relação ao objeto, uma vez que tudo que existe de construção do conhecimento na nossa mente, existiu antes, fora da mente, foi primeiro relações sociais. Por conseguinte, as funções mentais superiores, para Vygotsky, são funções culturais sociais desenvolvidas na mediação. (VYGOTSKY, 2008a).

Ainda em sua teoria, Vygotsky usa o termo *função mental* para se referir aos processos de pensamento, memória, percepção e atenção. Para ele, o pensamento tem origem na motivação, interesse, na necessidade, no impulso, no afeto, na emoção. Considera o mestre russo como funções mentais inferiores a percepção elementar, a memória, a atenção e a vontade, já as funções superiores ou culturais são especificamente humanas e aparecem

gradualmente no curso de uma transformação radical das funções inferiores. Em outras palavras, significa dizer o ser humano nasce dotado apenas de funções psicológicas elementares presentes em todos os animais mais desenvolvidos (a exemplo dos grandes primatas), mas, com o aprendizado cultural, parte dessas funções básicas se transformam em funções psicológicas superiores (consciência, planejamento e deliberação) características exclusivas do homem (VYGOTSKY, 2008a).

Em seus trabalhos, Vygotsky também deu grande importância às relações entre aprendizado e desenvolvimento cognitivo. Em função da importância que atribuiu aos processos sociais e históricos, assim como à cultura, concebeu a aprendizagem como o processo em que o indivíduo adquire atitudes, conhecimentos, habilidades, entre outros, tendo como ponto de partida a sua interação com a realidade e com outros sujeitos.

Nesse sentido, o ensino sendo o processo de transmissão da cultura humana historicamente produzida e acumulada, deve ser promovido mediante processos formais e sistematizados visando a internalização de conceitos, formas, modos de aprender e pensar, em um processo dialético, onde o sujeito reconstrói, reinterpreta a realidade. Assim, para Vygotsky (1999, p.117) “[...] o bom ensino é aquele se adianta ao desenvolvimento”, é aquele que ajuda o aluno a mudar para um patamar mais elevado de pensamento, tendo como ponto de partida o conhecimento que o aluno já possui, suas idéias e leituras do mundo ou do meio em que vive. Por essa via, o desenvolvimento individual (*ontogenético*) do cérebro humano, passa por constantes mudanças estruturais, ao incorporar os conhecimentos, conteúdos e formas evoluídas da cultura humana (*sociogenético*)

No que diz respeito à aprendizagem, Vygotsky (1988) afirma que ela é o produto da ação dos adultos pela mediação. Nesse processo de mediação, o adulto utiliza ferramentas culturais (linguagem e outros meios). O que resulta num processo de internalização, no qual a criança domina e se apropria dos instrumentos culturais como os conceitos, idéias, linguagem, os conteúdos e significados, passando a atribuir-lhe um sentido pessoal.

Desse modo se explica o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, como resultantes da atividade mediada. No decorrer deste processo, as informações nunca são apropriadas diretamente do meio. Elas são sempre intermediadas, explícita ou implicitamente, pelas pessoas e objetos que rodeiam a criança, nos quais estão contidos significados sociais e históricos. Porém, as crianças não refletem apenas sobre o que aprendem. As informações que foram intermediadas são reelaboradas numa espécie de linguagem interna, uma vez que a

criança e também um sujeito psicologicamente ativo e interativo, porque forma conhecimentos e se constitui nas relações inter e intrapessoal. Na relação de troca com outros sujeitos e consigo mesma vai internalizando conhecimentos papéis e funções sociais, o que lhe possibilita a formação de novos conhecimentos e de sua consciência por meio da internalização.

Nesse processo, que ocorre de fora para dentro, o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da atividade no mundo, com outros seres humanos e com objetos práticos, e signos originados na cultura.

A cultura tem o papel de fornecer os sistemas simbólicos de representação da realidade, o universo de significações que permite desenvolver a interpretação do mundo real. Um dos signos mais importantes para Vygotsky é a linguagem, isto porque, além de ser o principal instrumento de mediação do conhecimento entre os seres humanos, ele tem relação direta com o desenvolvimento psicológico. A linguagem possibilita o homem a agir em abstração, imaginar objetos e raciocinar seus significados sem a presença dos mesmos. Além do mais, possibilita que um signo possua diversos significados a depender do contexto que se situa, os quais são passíveis de interpretação somente pela raça humana. Essa última característica da linguagem é a que possibilita a interação e a comunicação entre os homens, pois a exatidão nas palavras inseridas em um contexto dá ao homem a interpretação correta da conduta referida pelo interlocutor. (VYGOTSKY, 2008b).

A linguagem representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio da linguagem que as funções superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. A esse respeito Rego (2009, pp. 59-60) preconiza:

[...] O comportamento da criança recebe influência dos costumes e objetos da sua cultura, como por exemplo, na nossa cultura urbana ocidental: dorme no berço, usa roupas para se aquecer, e, mais tarde, talheres para comer, sapatos para andar. Inicialmente a relação da criança com o mundo é mediada por adultos (...). por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando do modo de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. ²⁶

²⁶ REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. 20ª ed. Editora Vozes, Petrópolis – 2009. P. 59-60

Assim, a partir da internalização da cultura mediada, seja por signos seja por instrumentos, eles viram parte do uso cotidiano do indivíduo, desenvolvendo-o intelectualmente. O conjunto de significados internalizados pelo indivíduo de modo cultural e social, Vygotsky atribui como “conceitos”. Na teoria vygotskyana, os conceitos são entendidos como um sistema de relações contido nas palavras mais especificamente, determinadas por um processo histórico (REGO, 2009). Isso ocorre porque os atributos necessários para que um indivíduo compreenda os significados de uma palavra ou uso de um objeto, por exemplo, advém do mundo exterior, real.

Na mesma linha, de acordo com Vygotsky (1993), no desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre a aquisição de dois tipos de conceitos: os cotidianos e os científicos. Ele definiu conceitos espontâneos como aqueles formados a partir da interação do sujeito com o mundo físico do dia a dia, ou seja, que se originam da experiência pessoal, na relação com os objetos culturais na vivência cotidiana.

Os conceitos científicos estão relacionados a outro tipo de experiência, a experiência da aprendizagem escolar. São formados com base no pensamento sistemático, organizado e hierárquico. Vygotsky viu que ao sistematizarem conhecimentos científicos, as crianças interiorizavam uma nova estrutura de raciocínio, que permitiam novas operações mentais. Por exemplo, o uso da palavra “porque”, e suas diversas implicações.²⁷ Assim, a qualidade essencial dos conceitos do cotidiano é a estrutura. A assimilação de sistemas de conceitos científicos se torna possível graças ao ambiente escolar.²⁸ Esses dois tipos de conhecimento relacionam-se e influenciam-se mutuamente e em seu conjunto fazem parte da formação do pensamento.

Nas palavras de Vygotsky, em Nébias (1999, p.135), “[...] os conceitos espontâneos e os conceitos não-espontâneos não estão em conflito; fazem parte de um mesmo processo, ainda que se formem e se desenvolvam sob condições externas e internas diferentes e motivados por problemas diferentes.”²⁹

Ao se mesclar os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, a criança tem um conceito maduro, e sua aprendizagem pode ser avaliada no nível de capacidade de

²⁷ VYGOTSKY, Lev S.. *Pensamento e Linguagem*. 4ª ed. Martins Fontes. São Paulo – 2008b. P. 133-135.

²⁸ DANIELS, Harry. *Uma introdução a Vygotsky*. 1ª Ed. Loyola. São Paulo – 2002, p.120-121

²⁹ NÉBIAS, Cleide. *Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas*. Trabalho apresentado em mesa-redonda no IX Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em Águas de Lindóia, SP, 1998. É perceptível que Vygotsky discorda dos trabalhos de Piaget que, nessa fase, não via qualquer distinção entre os dois tipos de conceitos, e por isso a frase usa um tom contestador (sempre lembrando que o Piaget que Vygotsky conhecia era o iniciante, com estudos não completos ainda).

desenvolver e compreender esses conceitos. Daniels (2002), em texto recolhido de Kozulin, determina que

[...] conceitos científicos, longe de serem unidades assimiladas pela criança numa forma pré-fabricada, na verdade sofrem um desenvolvimento substancial. Este desenvolvimento depende da capacidade da criança compreender conceitos. O nível de compreensão, por sua vez, está ligado ao desenvolvimento de conceitos espontâneo.³⁰

Vygotsky acreditava que os conceitos do cotidiano formavam uma sólida base de conhecimento que acabavam por permear a construção de conceitos científicos. Isso porque, com base nas suas experiências do dia-a-dia, e na capacidade de desenvolver conceitos espontaneamente, os conceitos científicos acabavam sendo estruturados pela didática escolar, mas associados os espontâneos. A esse respeito afirma o seguinte:

Acreditamos que os dois processos - o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos - se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 2008b, p.107)

Os conceitos científicos pressupõem, desde o início, um certo grau de generalização e de sistematização tendo necessidade, desde o início, de um processo de mediação por outros conceitos, esses espontâneos. Ou seja, “[...] é preciso que o desenvolvimento de um conceito cotidiano tenha atingido determinado nível para que o conceito científico correlato possa ser absorvido pela criança” (VYGOTSKY, 2008b, p.135). No entanto, o agrupamento das duas espécies de conceito para a formação de um conceito maduro não acontece de modo não-provocado.

Em termos de nível de abstração e de generalização, o processo de formação de conceitos cotidianos, é ‘ascendente’, surgindo impregnado de experiência e não consciente e ‘ascendendo para um conceito conscientemente definido; os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é ‘descendente’, ele começa com uma definição verbal com

³⁰ KOZULIN, Alex. *O conceito de atividade na psicológica soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos*. In: DANIELS, Harry. *Uma introdução a Vygotsky*. 1ª Ed. Loyola. São Paulo – 2002, p.121

aplicações não espontâneas e posteriormente pode adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência. (VYGOTSKY, 2008b).

Vygotsky (2008b, p.115) destaca a importância da formação de conceitos na escola para o desenvolvimento da consciência reflexiva no aluno, em outras palavras, para a percepção de seus próprios processos mentais. Para ele, os conceitos científicos com o seu sistema hierárquico de inter-relações, têm papel destacado: “a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos” Sendo assim, o papel do ensino, sobretudo pela mediação do educador, é o de promover o encontro desses dois tipos de conceitos. Os conceitos científicos têm o papel de propiciar a formação de estruturas para a conscientização e ampliação de conceitos cotidianos, possibilitando, assim, o desenvolvimento intelectual. Vygotsky atribui um valor considerável a aprendizagem escolar, por considerar que ela introduz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para ele o desenvolvimento intelectual caracteriza-se pela transição de um nível de conhecimento para outro. A fim de explicar esse processo, desenvolveu os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e de Zona de Desenvolvimento real (ZDR).

Nas palavras de Vygotsky (2008a, p.97)

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário... O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Essas zonas de desenvolvimento são dinâmicas, e estão em movimento contínuo e numa relação de crescimento. O que antes era zona de desenvolvimento proximal, depois da mediação do professor passa a ser zona de desenvolvimento real.

Segundo Vygotsky (2008a) a escola só desempenhara com sucesso seu papel na ação pedagógica se intencionalmente organizar sua ação para, com base no ZDR, dirigir o ensino para níveis intelectuais ainda não incorporados pelos alunos ZDP. Portanto a função do professor é problematizar e atuar na zona de desenvolvimento proximal envolvendo as ferramentas materiais e semióticas para mediar o desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda para Vygotsky (2008a) desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes que se originam das interações sociais. A escola não deve se limitar a trabalhar somente o que os alunos já sabem. Priorizando as relações dos alunos entre si e com o professor, a escola deve fazer com que os conceitos espontâneos evoluam para conceitos científicos. Nesse processo o papel do professor é o de mediador do desenvolvimento do aluno.

Portanto, cabe a educação escolar possibilitar que o aluno avance, pois, quanto mais houver aprendido, mais haverá desenvolvimento mental (OLIVEIRA, 2009). O professor deve organizar a sua prática pedagógica de maneira prospectiva, ou seja, imaginar além, do momento atual do aluno. Através do reconhecimento da zona de desenvolvimento proximal o professor tem possibilidades de planejar atividades futuras imediatas para o aluno bem, como avaliar o seu potencial de desenvolvimento, ampliar seus horizontes para os processos que estão germinando o despertar de uma criação. O ensino se justifica quando incide na ZDP. A escolarização deve se constituir como meio de aquisição das habilidades de pensamento. Ao observar a ZDP o professor pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento dos alunos. O ensino deve passar do grupo para o indivíduo.

Vygotsky (2008a), dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino-aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as idéias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento.

2.2 V.V DAVIDOV E A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Os estudos de Davidov sobre educação e o ensino desenvolvimental realizados no período entre 1959-1984, foram marcados também pelo contexto sócio-político e cultural em que esteve inserido. A União Soviética (hoje Rússia) também vivia as conseqüências do aumento da complexidade no campo científico e tecnológico, exigindo dos indivíduos um alto

grau de cultura geral e preparação profissional, bem como, o desenvolvimento de novas habilidades e capacidades intelectuais.

Conforme descreve Libâneo (2004), com base nos trabalhos de Vygotsky e Leontiev, Davidov (1930-1998) formulou a Teoria do Ensino Desenvolvimental. Davidov apropriou-se do conceito de atividade, cuja base encontra-se na dialética materialista e expandiu este conceito para a análise da atividade de aprendizagem. Seu principal objetivo foi o de explicitar de que modo o ensino escolar pode ajudar no desenvolvimento psíquico dos alunos.

O ponto central de sua tese consiste na afirmação de que o ensino e a educação determinam os processos de desenvolvimento mental dos sujeitos, suas capacidades e qualidades mentais. Dito de outra forma, o indivíduo ao apropriar-se dos conhecimentos socialmente construídos não se apropria de conteúdos relativos a uma atividade simplesmente, mais do que isto, ele “reproduz em si mesmo as formas histórico sociais da atividade aprendida” (Davidov, 1988, p.7)

Nesta perspectiva Davidov (1988) reafirmou os pressupostos de Vygotsky explicando que o aluno, ao assimilar os conteúdos historicamente acumulados e sistematizados, aprende também as formas mais desenvolvidas de consciência social. Nesse aspecto, a atividade do sujeito é estabelecida com a realidade externa, mediada pelo processo de transformação dessa realidade. Dito de outro modo, o sujeito ao produzir as condições de sua existência, cria instrumentos físicos e psicológicos. É na relação com o mundo e com os outros indivíduos que o homem constrói as formas ideais de objetos, utilizando-se da linguagem e dos signos.

Davidov considera como principal objetivo da atividade de aprendizagem o domínio do conhecimento teórico, isto é, dos símbolos e instrumentos culturais presentes na vida social. Este domínio se dá pela aprendizagem dos objetos (conteúdos) das diversas áreas do conhecimento.

Assim manifesta-se Libâneo (2004, p.11)

Davydov destaca a peculiaridade da atividade da aprendizagem, entre outros tipos de atividade, cujo objetivo é o domínio do conhecimento teórico, ou seja, o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, obtido pela aprendizagem de conhecimentos das diversas áreas do conhecimento. Apropriar-se desses conteúdos – das ciências, das artes, da moral – significa, em última instância, apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento.

Davidov (1988) afirma que a concepção tradicional de ensino não consegue desenvolver nos alunos processos cognitivos substantivos, permanecendo este com um

conhecimento do objeto baseado apenas em sua aparência, ou seja, nos seus atributos empíricos. Ele não despreza as bases empíricas de construção do pensamento, pelo contrário, considera-o como ponto de partida para desenvolver, nos alunos, níveis mais altos de consciência e pensamento. Todavia, critica a organização do ensino fundamentada em uma abordagem tradicional (transmissão e assimilação), por priorizar apenas a experiência sensorial, possibilitando chegar apenas ao empirismo, descritivo e classificatório. Fato que limita a aprendizagem à aparência dos objetos, não revelando sua essência, sua historicidade e suas contradições. Num aspecto específico desta dissertação, a Teoria da Atividade de Davidov critica no seu seio a mera assimilação de conteúdo, engessando o ensino, em especial, jurídico.

O autor explica que o conhecimento empírico, embora importante pelo fato de se constituir o ponto de partida para a obtenção de formas mais desenvolvidas do pensamento, ele não ajuda o aluno a lidar com a complexidade e diversidade dos fenômenos da vida prática. Com a ajuda do professor o aluno precisa descobrir a verdadeira essência dos objetos, sua historicidade e contradições.

Para Davidov (1988), o desenvolvimento cognitivo dos alunos ocorre com a formação do pensamento teórico. O que pressupõe que o pensamento realize o movimento de percepção dos objetos do sensorial, abstrato, (aparência imediata) para o concreto (essência mediatizada). O que significa dizer que o pensamento teórico se caracteriza pelo movimento semelhante do método dialético de ascensão do abstrato ao concreto.

Para tanto, a atividade de ensino requer que o professor não apresente aos alunos apenas as conclusões científicas acerca dos objetos de estudo, mas, que conduza os alunos a reproduzirem o caminho científico pelo qual estas conclusões foram alcançadas. Em suas palavras, o professor orienta os alunos a percorrer “[...] o mesmo caminho pelo percorrido pelo pensamento científico”; levando-os “[...]a seguir o movimento dialético do pensamento [...] tornando-os de certo modo, co-participantes da busca científica” (DAVIDOV 1988, p.44).

Com este raciocínio, Davidov postula que para uma aprendizagem substancial o aluno deve realizar, com ajuda do professor, o movimento intelectual semelhante ao caminho intelectual que o pesquisador percorreu para chegar aos resultados da pesquisa científica, por meio das abstrações e generalizações de conceitos teóricos substantivos.

Para tanto, é necessário iniciar a atividade de aprendizagem iniciando pela identificação de uma relação substantiva que caracteriza o objeto estudado, em que são descobertas as

conexões por meio de problemas específicos, num movimento que vai do geral ao particular.

Nessa lógica, o aluno registra o “núcleo” do assunto estudado, que posteriormente vai lhe servir como um princípio geral (conceito) de orientação para lidar cognitivamente com outras atividades semelhantes. O autor considera que a generalização de conceitos se constitui como uma das principais finalidades do ensino escolar, uma vez que possibilita aos alunos conhecer a essência e conexão interna dos fenômenos que possuem conteúdos diferentes das propriedades diretamente dadas dos objetos (aparência do objeto) Por este motivo, trata-se de um método que possibilita a formação de sujeitos críticos, atuantes, criativos e independentes intelectualmente, que se relaciona intrinsecamente com o movimento mental realizado pelo aluno na apropriação dos conteúdos científicos.

Por este caminho, ao “reproduzir” os conhecimentos e as atividades correspondentes aos conhecimentos teóricos, o aluno interioriza também as capacidades cognitivas construídas historicamente. Portanto, ao ingressar na escola o aluno inicia um processo de assimilação das formas mais desenvolvidas da cultura material e intelectual produzidas pela humanidade, que se encontram nos conhecimentos historicamente produzidos. Essa apropriação acontece no processo formal de aprendizagem por meio da reprodução de atividades correspondentes ao conteúdo científico aprendido. Desse modo, o sentido da atividade de aprendizagem está vinculada ao conhecimento teórico.

Com este entendimento Davidov recomenda que a atividade de aprendizagem seja organizada de forma semelhante ao método de exposição do conhecimento científico conforme o movimento dialético de ascensão do abstrato ao concreto, por meio das abstrações, generalizações e conceitos teóricos. O pensamento teórico se forma pela atividade de aprendizagem, por meio da apropriação dos conteúdos e conhecimentos teóricos construídos historicamente e socialmente. Nesse processo, os alunos devem ser orientados a percorrer teoricamente o mesmo caminho que o cientista percorreu para chegar às conclusões científicas, apropriando-se, por conseguinte, não apenas dos resultados da investigação, mas principalmente da historicidade e contradição dos objetos estudados.

Conforme explicitado, o entendimento de Davidov (1988) está fundamentado nos pressupostos do pensamento marxista. Nesse sentido, método de investigação e o método de exposição se diferenciam. No método de investigação a observação de um fenômeno, tem como ponto de partida o real, ou o concreto-dado. À medida que ocorre o avanço da pesquisa, o pesquisador se distancia da percepção imediata, revelando através da abstração o que está

por detrás da aparência do objeto, suas relações e contradições, chegando, por este caminho o concreto-pensado, que consiste na apropriação consciente das determinações concretas da realidade. O método de exposição dos resultados da investigação deve percorrer de forma resumida esse caminho, reproduzindo mentalmente suas manifestações particulares, conservando sua unidade interna.

Para Davidov (1988) as atividades escolares devem ser organizadas metodologicamente de acordo com a lógica dos conteúdos científicos. O que significa dizer que o aluno deve realizar procedimentos e operações mentais, semelhantes ao método de exposição do conhecimento científico, percorrendo resumidamente e teoricamente o caminho percorrido pelo cientista para chegar às conclusões científicas.

Com essas premissas, Davidov (1988) formulou alguns princípios básicos que devem direcionar a atividade de aprendizagem, quais sejam: a) os alunos, com a ajuda do professor descobrem nos conteúdos a relação geral e universal do objeto estudado e constroem nessa base, as relações de generalização substantiva sobre determinado assunto; b) deste modo é definido o núcleo conceitual desse conteúdo, que vai servir como âncora para os processos de análise e síntese (movimento do geral para o particular e do particular para o geral) do objeto estudado.

Por esta via, o aluno deve captar o objeto na relação universal que serve de fundamentação para formar o procedimento geral de solução de tarefas particulares da aprendizagem na formação dos conceitos. Inicialmente os alunos necessitam da ajuda do professor para realizar as tarefas, mas à medida que passam a dominar as capacidades inerentes aos conteúdos ensinados, adquirem gradativamente sua independência intelectual. Para tanto, cada disciplina deve ser organizada de forma que os alunos apreendam por meio das atividades e tarefas realizadas a “atividade criativa das pessoas”.

Nessa direção, Davidov (*apud*. Libâneo, 2004, p.15) formulou, com base nas idéias fundamentais de Vygotsky, as seguintes proposições:

- a) A educação escolar, o ensino e a educação que lhe correspondem, é fator determinante do desenvolvimento mental, inclusive por poder ir adiante do desenvolvimento real da criança.
- b) Deve-se levar em consideração as origens sociais do processo de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento individual depende do desenvolvimento do coletivo. A atividade cognitiva é inseparável do meio cultural, tendo lugar em um sistema interpessoal de forma que, através das interações com esse meio, os alunos aprendem os instrumentos cognitivos e comunicativos de sua cultura. Isto caracteriza o processo de internalização das funções mentais.

c) A educação é componente da atividade humana orientada para o desenvolvimento do pensamento através da atividade de aprendizagem dos alunos (formação de conceitos teóricos, generalização, análise, síntese, raciocínio teórico, pensamento lógico), desde a escola elementar.

d) A referência básica do processo de ensino são os objetos científicos (os conteúdos), que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e, daí, reconstruído sob forma de conceito teórico na atividade conjunta entre professor e alunos. A interação sujeito–objeto implica o uso de mediações simbólicas (sistemas, esquemas, mapas, modelos, isto é, signos, em sentido amplo), encontrados na cultura e na ciência. A reconstrução e reestruturação do objeto de estudo constituem o processo de internalização, a partir do qual se reestrutura o próprio modo de pensar dos alunos, assegurando, com isso, seu desenvolvimento

Os princípios da teoria de Davidov deixam claro o pressuposto de que a atividade de aprendizagem deve ser o elemento nuclear da escola e que dele depende o desenvolvimento cognitivo do aluno. Dessa forma, o objetivo do ensino é desenvolver nos estudantes habilidades de pensamento para que se ponham num processo de aprenderem por si mesmos. Significa dizer, que a aprendizagem deve resultar, para o aluno, no domínio de ferramentas mentais para pensar sobre determinado conteúdo. Esse domínio tem caráter generalização, possibilitando ao aprendiz utilizar a generalização como princípio aplicável a vários outros casos particulares que envolvam o objeto ou conteúdo adquirido.

Davidov e seus colaboradores se dedicaram a investigar o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos de escolas elementares (até 14 anos).

Recentemente, as pesquisas realizadas por Chaiklin (2001) sobre a análise do conteúdo no ensino de graduação evidenciam que mesmo a atividade de aprendizagem perca seu caráter principal neste período da vida dos estudantes, ela ainda ocupa grande parte de suas atividades. No Brasil, Libâneo (2004, p.28) analisa a formação de professores na perspectiva Histórico Cultural e da Teoria da Atividade. Em suas conclusões afirma que esta concepção teórica “possibilita compreender a formação do profissional a partir do trabalho real das práticas coerentes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece na concepção do senso comum”

Essas pesquisas apontam para o entendimento de que a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para elucidar problemas deste estudo, haja vista que a preparação profissional do bacharel em Direito pressupõe não apenas atividades práticas, mas principalmente atividades teóricas decorrentes da apropriação dos conteúdos científicos historicamente acumulados. Nesta perspectiva, os cursos de Direito deveria, de acordo com o que postulou Davidov, desenvolver nos futuros bacharéis um pensamento teórico que possibilitasse a da base

epistemológica que sustenta as diversas concepções de objeto de estudo. Mesmo porque, o modo jurídico de pensar e agir internalizado pelos alunos assim recebe influencia dessa base teórica.

CAPÍTULO 3 - MODO(S) DE PENSAR JURÍDICO EM CONCLUINTES DO CURSO DE DIREITO

Neste capítulo são apresentados e analisados o modo de pensar jurídico dos concluintes do curso de Direito da FASB, no Oeste da Bahia. Para tanto foi realizada uma pesquisa que se caracteriza, segundo Gil (2006) por ser descritiva e exploratória. Esclarece o autor que a pesquisa descritiva visa estudar as características de determinado grupo social, conhecer sua natureza e composição, os processos que o constituem e nele se realizam. Sua principal característica consiste na utilização de procedimentos padronizados de coleta de dados. Por sua vez, a pesquisa exploratória é desenvolvida com o objetivo de desenvolver, clarificar, conceitos e idéias a respeito do problema investigado. Em geral, constitui estudo de caso envolvendo análise de documento e a realização de entrevistas não padronizadas, entre outros

A idéia que orienta a análise é a de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento humano, na medida em que possibilitam aos indivíduos se apropriarem, através da assimilação dos conteúdos teóricos, da cultura, dos conhecimentos, das habilidades e dos modos de pensar desenvolvidos pela humanidade. Por isso mesmo, a importância da escolha da Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico, que servirá de aporte na compreensão do modo de pensar dos concluintes objetadas na pesquisa, já que contempla a descrição retro.

Para leitores das áreas da Educação e do Direito, esta dissertação pode servir de base para diversas discussões e contribuir como singelo referencial para justificar decisões pedagógicas, curriculares, administrativas, e estudantis que queiram se utilizar das informações levantadas.

O presente capítulo ficou organizado em três momentos. O primeiro, apresenta considerações sobre a pesquisa. No segundo momento, qualificou-se a instituição de ensino superior na qual foi realizada a pesquisa. Num terceiro momento, segue-se à análise dos dados para a identificação dos modos de pensar dos concluintes da IES, como isso influenciou na visão que os mesmos têm do seu curso, seguida das conclusões.

3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

De acordo com os conceitos básicos da Teoria Histórico-Cultural, explicitados no capítulo anterior, o principal objetivo desta pesquisa foi apreender o modo de pensar jurídico expresso pelos alunos concluintes do curso de graduação em Direito de uma instituição de ensino superior do Oeste baiano, a Faculdade São Francisco de Barreiras – FASB. Outro objetivo foi identificar os elementos culturais presentes neste contexto e sua influência na constituição do modo de pensar jurídico dos alunos concluintes do curso.

O interesse por desenvolver a pesquisa no curso de direito da FASB, dentre outras Instituições de Ensino superior do Oeste baiano, deve-se a dois fatores, mencionados na Introdução desta pesquisa. O primeiro é o fato de esta IES ser pioneira no oeste baiano no ensino de graduação, particularmente no ensino de Direito. O segundo está relacionado ao envolvimento do pesquisador com o curso de Direito desta IES. O envolvimento com o curso além de motivar o pesquisador, aponta para uma característica importante para a opção pela pesquisa qualitativa, que é a existência de grande proximidade do pesquisador com o objeto pesquisado.

No âmbito da investigação educacional, a pesquisa qualitativa tem se voltado cada vez mais para o interior das escolas, procurando captar o seu cotidiano e dele extrair elementos para a construção de novos conhecimentos a respeito do universo estudado. A opção pela abordagem qualitativa levou em conta sua pertinência à investigação do fenômeno educativo, que neste caso consiste na apreensão do modo de pensar jurídico dos concluintes do curso de Direito da FASB, os quais vêm alcançando números de relevo na principal avaliação hoje assim considerada, que é a prova da Ordem.

Com base nas características da pesquisa qualitativa descritas por Bogdan e Biklen (1994), a presente investigação apresenta os seguintes traços que a incluem na abordagem qualitativa:

1. O ambiente natural - Curso de Direito da FASB - constitui a fonte direta dos dados,
2. O contato direto e prolongado do pesquisador como o objeto investigado.
3. A presença do pesquisador nas salas de aula de disciplinas básicas do curso de Direito;
4. Atuação do pesquisador como principal meio de coleta dos dados, utilizando-se de observação, entrevistas semi-estruturada com os alunos.

Nesse tipo de investigação, o investigador pode, segundo esses autores, gerar a possibilidade da análise e comparação sobre o que os sujeitos da pesquisa relatam e esses relatos podem ser úteis na exploração dos dados obtidos

Bogdan e Biklen (1994) ainda afirmam que a Pesquisa Qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, preocupado mais com o processo, com a complexidade do cotidiano escolar, do que com o produto e procurando retratar a perspectiva dos participantes. Dessa forma, estudamos a realidade em seu contexto natural, tal como ocorre, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto.

Diante da delimitação do objeto de estudo, da definição dos objetivos e da problemática que esta pesquisa envolve, tudo de acordo com os fatos e dados apresentados na Introdução desta dissertação, reforça-se a escolha da pesquisa qualitativa com enfoque no *Estudo de Caso*³¹ para o tratamento metodológico de análise dessa temática. Esse tipo de pesquisa remete a uma investigação que tem a intenção de apreender, com maior profundidade e detalhamento a realidade ou o caso estudado. É uma abordagem que contempla o dinamismo próprio da realidade humana, individual e coletiva, na busca de significados que contém. Desse modo, não importa o tamanho do universo a ser pesquisado, mas sim a sua representatividade qualitativa, ou seja, a sua significação.

Contribuindo com a caracterização do Estudo de Caso Souza & Figueiredo (2010, p.102) destacam as seguintes palavras de Young³² respeito desta metodologia:

O estudo de caso é um conjunto de dados que descrevem uma fase ou totalidade de um processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, que seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição, uma comunidade, ou uma nação.

Com base no que foi exposto pode-se dizer que a opção pelo estudo de caso deveu-se à possibilidade de captar, na riqueza dos dados descritivos, os múltiplos elementos

³¹ Para Goldenberg (2004) o termo vem de uma tradição médica e psicológica de uma análise detalhada de um caso individual para a identificação de uma patologia. Supõem que se pode adquirir conhecimento do caso estudado a partir de exploração do mesmo, através de uma análise holística. Assevera a mesma autora que seja reunido o maior número de informações possíveis dentro da esfera do pesquisador, já que não é possível formular regras para as técnicas: cada entrevista ou observação é única, depende do tema, do pesquisador, dos pesquisados (p.33-35).

³² YOUNG. P. *Métodos científicos de investigación social*. Mexico, Instituto de investigaciones sociales de La universidad Del Mexico, 1960, p. 269

contextuais do curso de Direito da FASB e, ao mesmo tempo, apreender de forma profunda e específica o registro das particularidades, da realidade social em que se encontra inserido, de sua cultura, do conhecimento, das relações, entre outras. Buscou-se apreender, no movimento real, as concepções e contradições presentes no cotidiano da sala de aula e outros contextos do curso de Direito, assim como nos depoimentos dos sujeitos sobre o modo de pensar e agir jurídico.

Para captar os elementos que caracterizam o modo de pensar e agir jurídico, após a leitura do projeto pedagógico e análise das diversas disciplinas do curso, seus conteúdos e planos de ensino, optou por três disciplinas: Introdução ao Estudo de Direito, com complementos de Filosofia, Antropologia Jurídica, e Sociologia. A opção por estas disciplinas deu-se a partir de sua importância no conjunto do curso e também porque seus conteúdos são considerados por vários autores (CERQUEIRA & FILHO, 2008; REALE, 2004 e NADER, 2005) como a base epistemológica do campo jurídico. Assim, foram consideradas pelo pesquisador como essenciais na mediação do modo de pensar jurídico, por permitirem a compreensão de conceitos complexos, tornando-se instrumentos e o desenvolvimento de habilidades jurídicas, necessárias ao exercício profissional.

Acerca destes conceitos, é preciso, antes de justificarmos a escolha das matérias em si, explicarmos que o significado para a palavra “conceito” é o dado pela Teoria Histórico-Cultural, especialmente os exaltados por Vygotsky. O psicólogo russo dedicou sua vida ao estudo das funções psicológicas superiores, típicos dos humanos, que envolvem o controle consciente do comportamento, da ação intencional, e a liberdade do indivíduo em relação ao momento e espaço (Oliveira, 2008, p. 26). Essa relação é mediada por instrumentos e signos. Em relação aos signos, chamou de instrumentos psicológicos, e o principal é a palavra – escrita ou falada (Oliveira, 2008, p.30), e essa é a chave para o desenvolvimento mental, e, posteriormente da aprendizagem.

Portanto, neste caminho, estudou a formação de conceitos, ou seja, o modo como os sujeitos usavam as funções verbais e não verbais para abordar a solução de problemas³³. Em outras palavras, estudou os modos de pensar, tendentes a solução de problemas, através dos conceitos que se formavam.

³³ Notadamente no célebre método dos blocos coloridos, por Vygotsky.

Então, deixa-se claro que os modos de pensar que serão expostos neste trabalho estão diretamente ligados às habilidades e competências dos estudantes de Direito da IES destinados à solução de problemas (conflitos, no campo da ciência jurídica).

Para isso, devemos identificar o objeto da ciência jurídica. Grosso modo, o Direito é o conjunto de normas que rege a conduta humana. Reale (2005 p.2) vê o Direito como uma exigência essencial de uma convivência ordenada, pois nenhuma sociedade poderia subsistir sem um mínimo de ordem, de direção ou solidariedade. Entende o mesmo autor que Direito é um fato, ou um fenômeno social, a defender da ótica observada. Na mesma obra, Reale identifica o Direito (p.62) tanto pelo ordenamento jurídico quanto por ciência que o estuda. Diniz (2005, p.33) assevera que o objeto do Direito, como ciência, só veio à lume durante o século XIX, após inúmeras tentativas de se apontar um exato. As concepções epistemológicas eram peculiares ao pensamento jus filosófico dominante, que impera até os dias de hoje. Para ela, é impossível determinar numa só palavra o objeto do Direito, confundindo inclusive o estudo da ciência jurídica, chamando inclusive de “selva” (2005, p.35) a variedade de posições. É justamente aqui que nasce a crise da ciência jurídica, da inexistência de seu objeto, e de acordo com o método adotado. Diniz (2005, p.57–96) ainda reverbera suas idéias mostrando como a interpretação deixou de ser objeto do curso, execrando a exegese legalista, a falência do jus naturalismo assim como do jus positivismo, e do racionalismo de Hans Kelsen, pois o Direito nesses casos só está sendo conceituado de acordo com a epistemologia então dominante em cada etapa da História. Em compreensão análoga, Montoro (2004) vê o Direito como Ciência (epistemologicamente), como Norma (axiologicamente), como Faculdade do ser (subjctivamente), e como Fato Social (sociologicamente). Focando-nos na epistemologia, seria a exposição sistematizada de todos os fenômenos da vida jurídica e a determinação de suas causas (2004, p.63). Para Hart (2009), jurista inglês, destinou uma obra inteira para conceituar direito, bem como definir o objeto da sua ciência, e obteve mais críticas do que sucesso. Bem mais incisivo é Ferraz Jr. (2003, p.82) para quem o objeto da ciência do Direito é o direito posto e previamente dado, como conjunto de normas, instituições e decisões que lhe compete sistematizar, interpretar e direcionar a solução de possíveis conflitos que ocorram socialmente.

Pode-se aceitar, portanto, pelas posturas mais corajosas, que o objeto de estudo da ciência jurídica se perfaz no conflito de interesses. Neste sentido se posiciona Desteffeni

(2006). Para o autor processualista do direito, as necessidades humanas são ilimitadas e acabam se demonstrando nas necessidades de Direito, como o instrumento que procura prévia e abstratamente repartir bens, necessidades, a fim de evitar litígios, conflitos. (2005, p. 2)³⁴. Assim, estudam-se, ao fundo, os conflitos entre os homens e as possibilidades de solução dos mesmos, com a finalidade da harmonização entre os sujeitos. Orbitam diante desta premissa todas as profissões jurídicas. Desta forma, elucida o autor (p.6) que

À medida que se ia acentuando o espírito de humanidade, de fraternidade, de grupalismo e de solidariedade dos povos, especialmente pela influência do cristianismo, os homens perceberam que a vindita privada, em vez de unir e reunir, enfraquecia os grupos e os afastava uns dos outros, por causa de lutas contínuas e fratricidas e de guerras de vida ou de morte. Não tardou que o regime da vindita manifestasse abertamente os sinais de uma tendência mitigadora, no sentido de substituir a vingança privada ou familiar da lei do talião pela forma compositiva do litígio. Então, a composição e o juízo arbitral passaram a disciplinar as condutas dos indivíduos e dos grupos pela necessidade de pôr fim às relações litigiosas privadas ou grupais que se constituíam em perigo comum. A ofensa, em vez de vindita e de ser vingada, passou a ser indenizada por força da transação ou conciliação das partes ou através da decisão confiada a um árbitro escolhido de consenso comum. A solução encontrada pelo direito moderno para a solução dos litígios foi, nestes termos, a regulamentação da função de dizer o direito, bem como a criação de órgãos públicos competentes para o exercício dessa função.

Para tal função, exige-se do profissional de Direito que se tenha em mente uma enorme gama de conceitos específicos da área jurídica³⁵. Mas não como mero reproduzidor destes conceitos. Necessita sobremaneira que sejam desenvolvidas habilidades e competências especiais, determinadas pelo uso conceitual jurídico, para que alcancem a solução de conflitos em diversas formas (seja legislando, fazendo parte da política, atuando em juízo, aplicando ações sociais, e até lecionando...).

É nesse ponto, na aquisição de competências e habilidades, que se pode dizer que o profissional do Direito está formado, pois carrega consigo não somente os conceitos técnicos

³⁴ As “necessidades” humanas são o impulso interior que vem da consciência de que precisa de algo e que se isso não pode viver. Por esta razão, os bens da vida e as relações a eles inerentes são distribuídos pela ordem jurídica numa forma abstrata. Esta necessidade leva o homem a se posicionar na intenção deste bem, e produz um “interesse”. Este é “jurídico” quando determinado indivíduo participante de uma relação jurídica busca a satisfação da necessidade que gira em torno de um bem tutelado pelo Direito. Quando o indivíduo parte em busca deste interesse jurídico, forma-se a “pretensão”, que é a vontade de subordinar outrem a seu interesse. Esta pretensão será resistida pela parte adversária, ao menos potencialmente, e disto surge o conflito (de interesses, ou a lide, litígio, demanda). (DESTEFENNI, Marcos. **Curso de Processo Civil**. Vol. I. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 3-6)

³⁵ Fato, ato, norma, lei, princípios, vigência, validade, eficácia, direito subjetivo, objetivo, lei processual e material, hermenêutica, positivismo, naturalismo, moral, ética, costumes, analogias, jurisprudência, e tantos outros que fazem parte da dogmática e vocabulário jurídicos, infundáveis e impossível de serem todos citados aqui.

prontos na dogmática jurídica, mas reconhecendo em si um agente transformado da sociedade, através de suas habilidades.

Como não poderia ser diferente, a proposta pedagógica da IES pesquisada abraça essa idéia, fazendo como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências, mui além da mera transmissão de conteúdo.

Deixando clara a idéia, passemos à justificação da escolha das matérias.

A Introdução ao Estudo de Direito é disciplina do 1º ano dos cursos jurídicos, porém não se encontra mais nas disciplinas do eixo fundamental da resolução n. 9 de 2004 do CNE, atendendo ao entendimento de se evitar regulamentos exaustivos de matérias, sendo que a resolução optou pelo currículo mínimo. A matéria já teve outras denominações, e surge para resolver um problema prático nas faculdades: fazer a apresentação do fenômeno jurídico. Para Venerio (2008, p.5)³⁶, a disciplina tenta estabelecer as condições iniciais necessárias para inserir aquele que será um futuro pensador ou operador do direito na problemática jurídica, a partir de várias abordagens, ainda que introdutoriamente. Comunga assim, com outras matérias sua ementa, podendo formar a Teoria Geral do Direito. Reconecta o Direito à Moral, num sistema aberto de normas numa tendência pós-positivista, elucida as fontes do Direito, a estrutura do Estado, discute a profissão, trabalha a linguagem e os métodos de pesquisa, leitura e interpretação para a aquisição do vocabulário mínimo do Direito. Nesse sentido Reale (2004, p.8-10) afirma que a matéria esclarece e determina o sentido dos vocábulos jurídicos, traçando fronteiras entre a realidade e a palavra³⁷. Aponta ilustre jusfilósofo para o caráter pedagógico, assim, da disciplina, que entende ser uma ciência propedêutica.

Já a Filosofia Jurídica, ou Filosofia do Direito, tenta questionar o critério de justiça adotado nas normas jurídicas, fazendo uma reflexão aos fundamentos do Direito (NADER, 2005, p.11). Reale (2004) vê na disciplina a perquirição permanente e desinteressada das condições morais, lógicas, e históricas do fenômeno jurídico.

Na mesma idéia, a Sociologia Jurídica é a disciplina que estuda o fato social na sua estrutura e funcionalidade. Para Reale (2004, p.20), busca compreender como a experiência humana se reflete na eficácia e na eficiência da norma jurídica, através da análise do fato social. Dentro do currículo mínimo da resolução n. 9 de 2004 do CNE, insere em Sociologia,

³⁶ VENERIO, Carlos Magno Spricigo. A Introdução Ao Estudo do Direito. In: CERQUEIRA & FILHO, Daniel Torres de, e Roberto Fragale. *O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. 1ª Ed. Millennium. Campinas – 2008.

³⁷ Instigantes são seus exemplos com a palavra “competência”

busca, para Fragale Filho (2008, p. 47)³⁸, nasceu do engajamento no processo de transformação social, com o propósito de desmascarar e evidenciar princípios e conceitos jurídicos básicos da concepção desta ciência. Segundo o mesmo autor, também é vista com o objetivo de emprestar, à partir das relações sociais e suas transformações, inteligibilidade ao Direito, explicando as razões para sua eventual ausência de funcionamento ou êxito da atuação (FRAGALE FILHO, 2008, p.50). O fato emancipa-se da norma. Elucidativo, Nader (2005, p.11) entende que é a disciplina que estuda o fenômeno jurídico do ponto de vista social, a fim de observar a adequação da ordem jurídica aos fatos sociais

Por fim, a Antropologia Jurídica, também inserta na “Antropologia” do currículo mínimo da resolução n.9 de 2004, segundo Lima (2008, 89-112)³⁹ é a matéria que volta seus olhos para formas de Direito das sociedades complexas, munida de poder crítico e pesquisador, buscando comparar as relações jurídicas mais diversas do mesmo espécime semelhante: o homem.

Para a apreensão do modo de pensar jurídico, necessariamente a pesquisa tange os conceitos e habilidades desenvolvidos nestas disciplinas durante o curso dos pesquisados, frente às informações auferidas pela legislação, entrevistas, e questionários.

Pensamos, portanto, que as disciplinas escolhidas têm papel fundamental para a apreensão do modo de pensar dos estudantes concluintes em Direito na IES pesquisada. Ora, no início do curso de direito, toda a estrutura racional da ciência jurídica lhes é apresentada, através das matérias delimitativas da área de conhecimento, chamadas de propedêuticas. Seria impensável compreender o estudo das regras de direito, sem a compreensão da sua origem, do seu sistema, e da sua localização histórica (inclusive atual) na formação do aluno.

Por outro lado, é papel destas matérias escolhidas oferecer aos alunos a visão reflexiva da ciência na qual o aluno acaba de se inserir. Demonstrar as dificuldades, os erros, as limitações, as necessidades, bem como a diversidade de conflitos sociais e suas soluções é crucial para o desenvolvimento mental que se exige de um profissional da área jurídica, apto a interpretar condutas e atos, e harmonizar a sociedade na qual vive.

³⁸ FRAGALE FILHO, Roberto. *Ensinar Sociologia Jurídica nas Faculdades de Direito: Possibilidades e Significados*. In: CERQUEIRA & FILHO, Daniel Torres de, e Roberto Fragale. *O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. 1ª Ed. Millennium. Campinas – 2008.

³⁹ LIMA, Roberto Kant de. Por uma Antropologia do Direito, no Brasil. In: CERQUEIRA & FILHO, Daniel Torres de, e Roberto Fragale. *O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. 1ª Ed. Millennium. Campinas – 2008.

Considerando os objetivos deste estudo de investigar a apreensão do modo de pensar e agir jurídico, definimos como universo da pesquisa os alunos concluintes do curso de Direito da FASB. E por que o curso de Direito da FASB? Em princípio, pensamos realizar a pesquisa em todos os cursos de Direito do Oeste baiano. Porém, o levantamento inicial evidenciou que apenas dois cursos na região inteira, até o presente momento, têm dados relativos à OAB, na cidade de Barreiras. Outra IES, em Luis Eduardo Magalhães ainda não gerou seus primeiros bacharéis, e por isso, diante do nosso foco ser a formação do modo de pensar e agir jurídico, torna-se um obstáculo para a aferição de conclusões. Durante a fase de levantamento de dados, uma das instituições da cidade de Barreiras, por razões que ficam mui além de nosso entendimento pedagógico, vetou a realização de qualquer procedimento de pesquisa no seu ambiente.

Por esta razão, ficam de fora da pesquisa os alunos, professores, e outros dados dessa instituição, bem como da instituição da cidade vizinha.

Deste modo, considerados sujeitos da pesquisa alunos concluintes do curso e professores das disciplinas básicas do curso de Direito da FASB.

Os professores escolhidos foram os que ministram disciplinas propedêuticas, tais como Introdução ao Estudo de Direito, Sociologia, Filosofia, e Antropologia Jurídica, sendo identificados nesta pesquisa pelas letras P1, P2, P3, e P4. O critério utilizado para a escolha dos professores foi o de estar exercendo a docência nas disciplinas selecionadas.

A opção pelos concluintes do curso de Direito teve como base o pressuposto, segundo o qual e no decorrer do curso os alunos devem adquirir um conjunto de conhecimentos necessários à interiorização do modo de pensar jurídico. Esse entendimento está associado à idéia postulada pela Teoria histórico-cultural, segundo a qual a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento humano, na medida em que possibilitam aos indivíduos se apropriarem, através da assimilação dos conteúdos teóricos, da cultura, dos conhecimentos, das habilidades e dos modos de pensar desenvolvidos pela humanidade.

Nesta perspectiva, os alunos de primeiro ano devem apreender os conceitos básicos da ciência jurídica (Introdução ao Estudo de Direito, Antropologia, Sociologia, Filosofia). Estes conhecimentos são basilares para que, quando estiverem em meados do curso, fiquem imersos, por sua vez, nas matérias positivadas e clássicas do Direito (Direito Civil, Penal, Processual, Trabalhista, Administrativo), cujo requisito são as noções epistemológicas básicas para a elaboração de outros conceitos vinculados ao desenvolvimento de habilidades necessárias

a solução dos conflitos. Ao final, os acadêmicos formandos devem estar preparados conceitualmente para resolverem dos mais simples aos mais complexos problemas enfrentados pela sua profissão, dando soluções aos desafios da sociedade.

Assim, considerando a pretensão deste estudo de investigar a apropriação do modo de pensar e agir jurídico, foram adotados os seguintes critérios para eleger os alunos sujeitos da pesquisa:

- Assiduidade nas matérias escolhidas;
- Melhores médias nas avaliações das disciplinas;
- Estudo como atividade principal e trabalho como atividade secundária;
- Interesse em participar da pesquisa.

De acordo com tais critérios, foram escolhidos seis alunos concluintes, dos quais cinco aceitaram participar da pesquisa, doravante identificados como A1, A2, A3, A4, e A5. Este quantitativo inicial se deu com base nos últimos números da faculdade frente exame de ordem, os quais aprovaram, em média, 11% dos inscritos na primeira fase. Desta forma, se a faculdade gradua cerca de 60 alunos por ano, teríamos aproximadamente seis alunos, que, num plano abstrato, estariam aptos a prestar o exame de ordem, e, portanto “prontos” ao mercado de trabalho.

Além disso, pretendendo uma melhor configuração geral do perfil dos alunos da instituição, foram aplicados questionários em estudantes do 1º e do último ano da Faculdade de Direito. Com isso, procurou-se obter informações acerca das realidades sociais, culturais, e históricas dos alunos que ingressam no curso de Direito da IES pesquisada.

Todos os sujeitos receberam esclarecimentos sobre a pesquisa e aceitaram livremente participar da mesma, formalizando essa intenção com a assinatura do termo de consentimento. A identidade dos alunos entrevistados foi preservada, sendo os mesmos designado por letras, como dito acima.

Com base nas recomendações de Bogdan e Biklen (1994) para a pesquisa em Educação, o material empírico foi obtido pelos instrumentos e procedimentos descritos a seguir.

3.1.1 Questionário

O questionário foi aplicado com a intenção de colher dados para delinear o perfil socioeconômico do aluno que frequenta a IES, assim como levantar elementos de sua constituição sócio-cultural. Utilizando modelo, em anexo a esse trabalho, foram feitas ao final perguntas-problema, com o fito de captar o tipo de raciocínio e as habilidades utilizadas pelo aluno de Direito, mediante algumas situações-chave. Vale destacar que os questionários respondidos não foram identificados, a fim de que os sujeitos da pesquisa ficassem à vontade, sem constrangimento.

No mês de outubro de 2009 foi aplicado um pré-teste do questionário a sete alunos do 4º período matutino do curso de Direito, que detinham características idênticas as dos sujeitos que seriam escolhidos para a realização das entrevistas. O objetivo era identificar dificuldades das perguntas do questionário a ser aplicado a alunos do primeiro e último ano. Por depoimentos dos alunos participantes, ficou claro que as entrevistas tinham perguntas “Claras e sem problemas interpretativos”, e que não houve nenhuma dificuldade em respondê-las. Os testemunhos servem de parâmetro para a análise qualitativa dos dados de respostas dos alunos objetos do questionário.

No dia 18/11/09, foi aplicado o questionário na turma de primeiro ano (vide modelo em anexo), Em apenas 30 minutos, o trabalho foi concluído. Importante ressaltar que os participantes assinaram termo de anuência para a realização do procedimento, e de bom grado fizeram parte da pesquisa. No mesmo dia, ou seja, 18/11/2010 foi realizado o mesmo procedimento na turma noturna de concluintes do curso de Direito, no mesmo dia 18/11/09.

3.1.2 Observação direta não participante

A observação ocorreu em diferentes lugares do curso tais como sala de aula, reuniões de congregação, conversas informais na sala dos professores, seminários promovidos pelo curso dentre outros lugares do contexto acadêmico. Em um diário de campo foram registradas as notas descritivas e reflexivas. As aulas foram observadas nas turmas das três disciplinas selecionadas e em horários alternados no mês de novembro/dezembro de 2009.

A modalidade de observação foi a não-participante, na qual o pesquisador presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pela situação; faz mais o papel de

espectador. “Isso não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático.” (Marconi e Lakatos, 2009, p. 90).

Os dados coletados através das observações foram metodicamente registrados a fim de serem confrontados com as entrevistas, objetivando analisar a coerência entre o afirmado na entrevista pelo sujeito da pesquisa e observação realizada em sala de aula. Nas palavras de Marconi e Lakatos (2002, p. 88), a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

3.1.3 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com os sujeitos da pesquisa com o objetivo de obter dados descritivos na linguagem dos sujeitos sobre o desenvolvimento do modo de pensar e agir jurídico, assim como do contexto sociocultural do curso. O roteiro da entrevista foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa. As perguntas foram abertas tendo em vista propiciar maior liberdade de expressão das apropriações pessoais. Após o pré-teste foram realizados os ajustes necessários e o agendamento dos horários com os alunos.

As entrevistas foram realizadas no início do ano letivo de 2010, e realizadas no ambiente da faculdade e no escritório de advocacia do pesquisador. Foram filmadas e transcritas, Ressalte-se também, a anuência e empenho dos selecionados em participar do procedimento, que se desenvolveu durante o mês de Abril de 2010.

3.1.4 Documentos

Neste estudo foram analisados documentos como as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito, o projeto político pedagógico do curso, a matriz curricular e os planos de ensino das disciplinas.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi orientada para a compreensão, interpretação e descrição do material coletado, por meio da organização de categorias conforme orientam Bogdan e Biklen (1994), à luz dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do ensino Desenvolvimental.

Em função das limitações de uma dissertação de mestrado foram feitos recortes das situações descritas no diário de campo e dos elementos colhidos nas entrevistas, considerados expressivos para revelar o que nos propomos neste trabalho.

3.2.1 A instituição formadora dos sujeitos: FASB

Contextualização do nosso universo de pesquisa onde se dá a formação do modo próprio de pensar e agir jurídico, a influência institucional – contexto real da sala de aula, os elementos culturais presentes no cenário do curso que influencia o desenvolvimento desse modo de pensar torna-se essencial para a análise dos dados. Por isso buscamos no projeto Pedagógico do curso, conhecer um pouco da contextualização FASB.

Credenciada pelo Parecer CES/ CNE nº 236/96, de 03/12/ 1996, Portaria Ministerial Nº 497 de 12/03/99, tendo sido autorizada a funcionar pelo parecer CES/CNE nº 236/96, de 03/12/96, Portaria Ministerial n.º 497, de 12/03/99, contém hoje 13 cursos (dentre os quais Direito, Psicologia, Pedagogia, Administração, Agronomia, Fisioterapia, Enfermagem, Educação Física, e Contabilidade), além de diversos cursos de extensão e pós-graduação.

De acordo com seu projeto institucional, é uma instituição calcada na sustentabilidade coletiva e na formação humanista de seus egressos, imersos num contexto de distanciamento de grandes capitais, e culturas agrícolas de larga produção, como a sojicultura e a cafeicultura

Como já explanado, é oriunda do projeto de expansão do ensino superior pelo Brasil, deflagrado por políticas públicas da década de 1990.

3.2.2 O curso de direito da FASB

De acordo com o Projeto Pedagógico, o curso de Direito da FASB⁴⁰ objetiva formar um bacharel em direito com um perfil genérico em muito semelhante ao sinalizado pela Comissão e pelas diretrizes nacionais de ensino, levantadas no capítulo I, tais como a predileção por pesquisas, o uso técnico da linguagem do direito, e o raciocínio envolvido na dogmática jurídica.

O referido projeto só não guarda identidade plena porque, além do genericamente requerido pela norma ministerial, agregam-se as características específicas:

a) formação humanística, técnico-jurídica e prática indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; especialmente a compreensão da importância do Direito e das possibilidades da atuação empresarial no contexto Estatal e global contemporâneo, na perspectiva de visualizar os espaços jurídicos do empresariado privado na sua potencialidade para materializar e realizar os ditames legais e constitucionais relacionados com uma sociedade justa, fraterna e ecologicamente equilibrada; *b)* senso jurídico e ético-profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade, tendo como foco específico a responsabilidade social ínsita no contemporâneo *direito de empreender*; *c)* capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliada ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade de permanente atualização, não só técnica, mas como processo de educação ao longo da vida; *d)* visão atualizada de mundo e, em particular, consciência solidária dos problemas de seu tempo e de seu espaço, especialmente os relacionados às com a atuação empresarial, num contexto de globalização dos sistemas culturais produtivos, de necessidade de garantia dos interesses públicos, sociais e coletivos.

Adiante, a faculdade propaga ainda as premissas básicas de seu curso, em sintonia com as do parecer n. 9 da CNE/CES de 2004, inclusive quanto às habilidades e competências básicas necessárias ao bacharel em Direito. É o que se vê pelo seu projeto pedagógico, que pretende que o egresso adquira e incorpore as seguintes competências e habilidades:

a) observância do padrão culto da língua portuguesa; *b)* leitura, análise e compreensão de textos e documentos; *c)* interpretação do Direito e sua aplicação no âmbito individual e social; *d)* pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; *e)* produção criativa do Direito; *f)* correta utilização da linguagem - com clareza, precisão e propriedade - fluência verbal e riqueza de vocabulário; *g)* organização, expressão e comunicação do pensamento; *h)*

⁴⁰ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da FASB, datado de 2004, revisado em 2007.

utilização do raciocínio lógico, de argumentação, de persuasão e de reflexão-crítica para identificar e solucionar problemas; *i*) compreensão interdisciplinar do Direito e dos instrumentos e técnicas para sua aplicação à realidade individual e social; *j*) equacionamento de problemas em harmonia com as exigências sociais, inclusive mediante o emprego de meios extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos; *k*) percepção do fenômeno jurídico em suas formas de expressão cultural *l*) assimilação, articulação e sistematização de conhecimentos para o exercício da profissão; *m*) utilização dos recursos de informática necessários para o exercício profissional; *n*) disponibilidade cognitiva e emocional para lidar com situações emergentes.

São objetivos específicos do curso, também vistos no projeto:

a) formar cidadãos críticos conscientes de seu papel social e profissional aptos para entenderem o contexto econômico-social e político-jurídico e atenderem às demandas sociais e do mundo atual, onde o Direito é produto da sociedade, mas também criador desta; *b*) proporcionar uma formação humanística e o desenvolvimento do pensamento reflexivo fundado na valorização do meio ambiente e dos espaços públicos, do Direito Público e das garantias constitucionais do cidadão frente ao Estado a partir de uma visão plural do homem e da sociedade, e que tenha como finalidade básica a realização plena da democracia e o desenvolvimento empresarial sustentável; *c*) formar profissionais aptos para a atuação jurídico-política responsável, a partir do exercício profissional, contribuindo no desenvolvimento da sociedade e do Direito; *d*) propiciar ao aluno formação técnico-jurídica adequada que o permita a capacitação para o exercício das carreiras públicas, sem prejuízo de conferir-lhe a formação geral adequada que permita prosseguir nos estudos rumo ao exercício das demais profissões jurídicas; *e*) permitir ao aluno refletir sobre os critérios de criação, interpretação e fundamentação das decisões jurídicas na perspectiva interna e global do sistema jurídico; *f*) promover interdisciplinaridade como pressuposto fundamental da formação e da atuação jurídico-política contemporânea, e da compreensão da realidade e do fenômeno jurídico para buscar compreender e atuar num mundo concebido de forma integral.

É de se ressaltar que os objetivos que caracterizam a instituição, bem como as habilidades e competências exigidas para a formação do bacharel são aprioristicamente humanísticas, buscando a transformação social. Esta premissa é de suma importância para nossa pesquisa, haja vista terem sido identificados modos de pensar positivistas, bem como humanistas (críticos), concretizando em partes o objetivo da instituição. Denota-se a tentativa de estruturar um curso de Direito que busca alternativas às bases positivistas que moldam os cursos tradicionais pelo país.

Ademais, a instituição obedece ao Regime Seriado Semestral, com 20 semanas letivas, de duração normal de 10 semestres letivos (5 anos) e no máximo para formação de 7 anos e um semestre (15 semestres). Funciona nos turnos de diurno e noturno, oferecendo 200 (duzentas vagas) anuais, sendo 100 (cem) para o período diurno e 100 (cem) para o período noturno, sendo que o aproveitamento destas vagas ocorrerá com dois ingressos semestrais de 100 alunos, 50 em cada turno. Admite tamanho máximo das turmas com 50 alunos.

O Projeto ainda determina, para a obtenção de grau em Bacharel em Direito, o cumprimento integral, com aprovação e frequência, da carga horária total nas disciplinas teóricas obrigatórias do curso; cumprimento integral, com aprovação e frequência, da carga horária total nas disciplinas práticas obrigatórias do curso, num total de 300 horas; além de cumprimento integral da carga horária total nas Atividades Complementares admitidas no curso, num total de 270 horas; ao final a apresentação, defesa e aprovação de Monografia Final perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno.

Afinal, depreende-se, inclusive quanto à grade curricular proposta⁴¹, que o Projeto do curso de Direito da faculdade em apreço também está em perfeita sintonia com a legislação e orientações ministeriais, que refletem, pelo menos em tese, as expectativas da organização civil e dos representantes da Ordem dos Advogados do Brasil.

3.2.3 Perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos

No segundo semestre de 2009, data do levantamento inicial dos dados, a FASB dispunha de 200 vagas para o ingresso no curso superior de Direito, semestralmente, sendo que metade das vagas destina-se ao período matutino, e a outra metade ao noturno, nos quais a instituição oferece suas disciplinas. Num número geral, estavam matriculados 434 alunos, sendo 115 alunos de Direito no 1º ano, dos quais 44 pela manhã, e 71 à noite. No último ano, a quantidade de alunos cai para 87 matriculados, sendo apenas 26 pela manhã e 61 à noite, segundo tabela anexada (IV).

Cruzando essa informação com os questionários aplicados aos alunos ingressantes no curso no ano de 2009, podem-se afirmar ainda outros elementos acerca dos alunos. Para os dados abaixo, consideramos os participantes do questionário oferecido, desconsiderando assim nos números as informações não oferecidas opcionalmente pelos participantes

- foram 41 alunos participantes da pesquisa pela manhã; e 42 pela noite.

- no total, foram 45 homens (12 pela manhã e 33 pela noite) e 38 mulheres (21 no matutino e 17 no noturno), alcançando 83 alunos participantes, dentro do universo finito de 115 matriculados de acordo com as informações da IES;

⁴¹ A estrutura curricular segue anexada à dissertação.

- destas 83, 59 são solteiros; 21 casados, com predominância dos últimos nos cursos noturnos.

- a média de idade no curso matutino é de 21,4 anos; ao passo que no curso noturno é de 30,78 anos.

- dos alunos do curso matutino, apenas 15 são nascidos na cidade de Barreiras, mas apenas 13 dos avaliados são criados na mesma; nos alunos do curso noturno são 12 nascidos na cidade, porém, são 16 criados na mesma. Ou seja, dos 83 questionados apenas 27 são nascidos em Barreiras, e 29 cresceram na cultura local. Os restantes são de outros estados da federação, ou de cidades circunvizinhas. Esta informação denota primeiramente, uma característica da região que recebeu muitos de seus atuais habitantes vindos de outras regiões; em segundo plano, que a faculdade objeto do estudo é um pólo de ensino da região oeste, que tem entre seus alunos matriculados pessoas de todas as localidades próximas, compondo mais da metade do questionados.

- dos 41 ingressantes no matutino, 23 advém de escolas públicas de ensino básico; no noturno, esse número sobe para 34 dos 42 alunos. São então 57 dos 83 alunos formados no ensino básico público, mais da metade. Quanto ao ensino médio, 27 dos 41 entrevistados no turno matutino são de escolas públicas; 31, no noturno, dos 42 entrevistados. Este elemento também denota que a amálgama de estudantes é formada primordialmente de alunos advindos de escolas públicas.

- a renda familiar dos entrevistados fica entre 2 e 3 mil reais mensais para 13 entrevistados do curso matutino, onde somente 5 tem renda familiar de mais de 4 mil reais mensais; no curso noturno, apenas 5 dos 42 entrevistados também tem renda familiar de mais de 4 mil reais ao mês, ao passo que 12 estão na faixa entre 2 e 3 mil. Esta informação faz crer as dificuldades financeiras para se pagar o ensino no Direito, onde a mensalidade orbita entre 490 e 690 reais. Fato conexo, são 8 beneficiados por bolsas de ensino pela manhã, e 10 pela noite.

- pelo turno matutino 33 dos 41 participantes não exercem emprego ou função; já pela noite, 29 dos 42 participantes exercem emprego ou função. Os números refletem a opção pelo curso noturno, por maioria, das pessoas que tem ocupações diurnas, e pelo curso matutino, aqueles que ainda não exercem emprego ou função. Fato também conexo com a idade média dos entrevistados, já citada acima.

Somente destas exemplificativas situações, já podemos afirmar que perfil social e histórico do estudante que ingressa no IES pesquisada, em maioria, advém das cidades vizinhas à da IES (Barreiras), é de renda familiar entre média e baixa, e que possivelmente enfrenta dificuldades para pagar suas mensalidades.

Por outro lado, a instituição conta com 17 professores no colegiado de Direito. Destes, um diplomado com Doutorado, cinco outros contam com diploma de mestrado, cinco especialistas, e os demais estão com especializações em curso, ou nenhuma. O fato também demonstra a realidade local, onde é extremamente difícil que profissionais da área jurídica se disponham a lecionar na faculdade local, e ainda mais raro é que tais profissionais tenham qualificação acadêmica para o magistério.

À disposição destes profissionais e dos alunos, existe a maior biblioteca da região no interior das instalações, bem como 8 salas de aula climatizadas exclusivas para o curso, todas equipadas com televisão e sistema de som. Além disso, existe uma central de equipamentos institucional pela qual podem ser oferecidos outros equipamentos, como projetores e acessórios.

De posse de tais dados, pode-se dizer que ficaram suficientemente caracterizadas os sujeitos da pesquisa, e o ambiente formal no qual encontram a situação de ensino, e, portanto o ambiente cultural e social no qual estavam inseridos. Deste cenário, partiu a aprendizagem das habilidades e competências que afloraram nos demais dados da pesquisa.

É necessário este fundamento descritivo, haja vista que o princípio central do enfoque histórico-cultural de Vygotsky, enfatizado por este trabalho, diz que o desenvolvimento é condicionado histórica e socialmente, e realizado no processo de apreensão de cultural mediante a comunicação com outras pessoas. Nestes processos, o conhecimento é internalizado primeiramente por um contato externo, e depois controlado por um processo interno de consciência. Aqui se encontra o papel da linguagem, colocando significados e sentido a alguns signos (LIBÂNEO, 2004, p.7). Em outras palavras, os sujeitos da pesquisa se interrelacionam no ambiente da IES, com outros sujeitos e professores, dando base para a formação conceitual.

Já para Davidov, a questão central da aprendizagem escolar é o desenvolvimento mental por meio do ensino e da educação, que ocorre com a cooperação entre alunos e adultos na atividade “ensino”. Esta é a forma universal de desenvolvimento mental (LIBÂNEO, 2004, p.14). Desta forma, a função de uma proposta pedagógica é melhorar o conteúdo, os métodos

de ensino, e a formação de conceitos, de modo a exercer influência nas competências e habilidades.

Portanto, no processo educativo na faculdade de Direito pesquisada, diante da proposta pedagógica já supracitada, é possível dizer que houve aprendizado substancial, pois houve desenvolvimento de competências e habilidades especiais da área do Direito. Porém, essas competências estão intimamente ligadas ao método positivista. Em alguns momentos da análise de dados, vimos uma tese crítica ao método moldando as competências dos entrevistados, e em outros momentos, vimos uma espécie de transição entre o pensamento tradicionalista e o pensamento crítico específico da esfera jurídica. Por isso, justificam-se as três categorias relevantes: o pensar tradicional, o pensar crítico, e a transição entre ambos.

3.3. APREENSÃO DO MODO DE PENSAR E AGIR DO BACHAREL EM DIREITO

Neste item, buscar-se-á apresentar e discutir traços marcantes e presentes no modo de pensar e agir jurídico dos concluintes do curso de Direito da FASB.

Com base em Vygotsky (2008a, 2008b) pode-se afirmar que as falas dos sujeitos nos possibilitaram apreender a linguagem e signos próprios do Direito que expressaram a realidade conceitual do bacharelado do curso, a capacidade de pensar e agir, seu desenvolvimento social e também propiciaram a investigação da relação do pensamento verbal dos alunos com a consciência como um todo com suas outras funções essenciais.

A análise dos dados e a construção das categorias empíricas foram orientadas de acordo com recomendações de Bogdan e Biklen (1994) para a pesquisa qualitativa em educação. Após as fases de coleta e organização do material, iniciou-se a tarefa de interpretação e compreensão dos dados, tendo sido levado em consideração os conceitos necessários a construção de um modo de pensamento jurídico de acordo com as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, em especial de Vygotsky e Davidov.

Com base nas leituras dos dados, a fim de identificar idéias e significados, foram construídos agrupamentos de categorias que expressam os diferentes modos de pensar e agir jurídico. Inicialmente foram listadas algumas categorias preliminares, que foram sendo reduzidas à medida que se aprofundava a análise. Finalmente chegou-se a (3) categorias abrangentes que permitiram contemplar em seu interior as variadas expressões do modo de

pensar e agir do bacharel em direito: Pensar tradicionalmente, Pensar criticamente e transição entre o modo de pensar tradicional/critico.

3.3.1 O modo de pensar “tradicional”

De acordo com a revisão da literatura⁴², percebe-se que ainda é muito presente nos cursos de Direito, o predomínio de uma concepção de ensino fundamentada nos pressupostos da abordagem positivista de ciência. Retoma-se neste tópico, para favorecer a explicitação do que fora apreendido na pesquisa, alguns pressupostos básicos desta abordagem.

Inicialmente, afirma-se que o positivismo é nascido de uma concepção epistemológica derivada do embate entre o naturalismo e o mecanicismo. Na efervescência do Iluminismo, Descartes, Bacon, e Newton se apossaram das idéias de Galileu, onde o mundo era composto por um sistema organizado de partículas (e assim, todo o universo). O estudo da Ciência buscava elucidar os fenômenos naturais e descobrir as leis gerais que os regiam. Além disso, se a natureza é um mecanismo, uma máquina que interagem o modo para estudá-la é o método mecânico, desprovido de magias, subjetivismos, naturalismos⁴³. Francis Bacon descrevia a Inglaterra pelo método empírico, da experimentação 1ª exaustão para descrever os problemas da Ciência. (CAPRA, 1995, p.51). René Descartes, pai da filosofia moderna, matematizou este entendimento, fragmentando o conhecimento em planos geométricos, dedutíveis, eliminando incertezas através de induções. Esta “matematização” foi compreendida como método cartesiano, onde a resolução dos problemas necessitava de duas premissas: evitar precipitações, e afastar preconceitos. Assim, eliminando subjetividades, era possível chegar a uma verdade real. Para isso, todo o conhecimento precisava ser colocado em dúvida, partindo dos objetos mais simples, até se chegar ao mais complexo. Rejeita todo conhecimento que era “provável”, pois para ele toda ciência era certa e evidente. Era a “verdade científica (CAPRA, 1995, p.93). Num método ilibado, logo em seguida referendado e ampliado por Newton (CAPRA, 1995 p.58-63), onde impurezas eram execradas, previa-se a

⁴²Abram (2007), Bastos (2000), Bittar (2006), Cerqueira & Filho (2008), Costa (2007), Fornari (2007), Machado (2006), Machado (2009), Martinez (2006), Mello (2007), Pádua (2008), Rivas (2008), Rodrigues (2005), Santos & Morais (2007), Souza (2006), Verbicaro (2009).

⁴³ CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. Tradução: Álvaro Cabral. Editora Cultrix, São Paulo. 14ª ed. 1995.p. 49.

superioridade da Ciência, pautada pela razão. Este racionalismo, diante da ciência jurídica, deu origem ao Positivismo.

O método positivista é visivelmente projetado no campo do Direito. Para Nader (2005, p.381), o positivismo se mantém distante da polêmica. Ele simplesmente se desinteressa pela problemática, julgando-a irrelevante para os fins da ciência. Floresceu no século XIX, no âmbito das ciências da natureza, e transportou seu método para as ciências humanas e sociais. O trabalho científico deveria ter por base a observação de fatos capazes de serem comprovados. A mera dedução, raciocínio abstrato, especulação, devem ficar de fora.

Fundado por Augusto Comte, rejeita todos os elementos da abstração na área do Direito (NADER, 2005, p.382), a começar pelo direito natural, por julgá-lo anticientífico. Despreza juízos de valor para se apegar a fenômenos observáveis. Então tem por missão estudar as normas que compõem a ordem jurídica vigente. A preocupação é com o direito existente. Utilizam-se apenas juízos de constatação ou de realidade, desconsiderando juízos de valor. Omitem-se as vias da emoção, ou seja, a dimensão subjetiva na construção das normas. Os postulados do positivismo constituem o patamar sobre o qual se ergue o pensamento jurídico “tradicional”, dando-lhe unidade. Uma primeira manifestação dessa filiação positivista está na redução da realidade ao mundo dos sentidos, isto é, em circunscrever todo o trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos, ou seja, a observação dos fatos passíveis de serem comprovados. Assim, para o positivismo os estudos devem se restringir aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis. Daí a limitação de todos os procedimentos de análise à indução, posta como única via de qualquer explicação científica.

Outra manifestação da filiação positivista é a idéia da existência de um único método de interpretação comum a todas as ciências naturais, isto é, a não aceitação da diferença de qualidade entre o domínio das ciências humanas e o das ciências naturais. Tal método seria originário dos estudos da natureza, as ciências mais desenvolvidas, pelas quais as outras deveriam se orientar. Considera-se, portanto, que há uma unidade do método, pois todos os fenômenos - da natureza e da sociedade - são regidos por leis invariáveis.

Particularmente na área do Direito, Nader (2005) registra que essa abordagem rejeita todos os elementos da abstração, a começar pelo direito natural, por julgá-lo anticientífico. Despreza juízos de valor para se apegar a fenômenos observáveis. Então tem por missão estudar as normas que compõem a ordem jurídica vigente. A preocupação é com o direito existente. Utilizam-se apenas juízos de constatação ou de realidade, desconsiderando juízos de

valor. Omitem-se as vias da emoção, ou seja, a dimensão subjetiva na construção das normas. Assim, há o “primado do objeto”, tendo-se que “adequar a mente ao objeto” e ser “objetivo, reprimindo “a possibilidade de interpretação”.

Só existe uma ordem jurídica, então: a comandada pelo Estado, reproduzindo o aparelho ideológico emanado da lei (NADER, 2005). Teve como expoente de maior influência no país o jusfilósofo normativista austríaco Hans Kelsen (1881-1973), bem como outros renomados juristas brasileiros como Tobias Barreto (1839-1889), Silvio Romero (1851-1914), Clóvis Beviláqua⁴⁴ (1859-1944), Pedro Lessa (1859-1921), e Pontes de Miranda (1892-1979). A partir das últimas décadas do século XX, esta abordagem passou a ser questionada pela comunidade jurídica, especialmente a que reflete sobre o ensino, com base nas limitações desta abordagem para formar um profissional de acordo com as exigências colocadas pela sociedade atual.

Como esclarece Nader (2004), Kelsen baseou-se na teoria do “ser positivista”, para fundar a teoria pura do direito, que expressa apenas um elemento: a norma jurídica. Formaria uma pirâmide normativa hierarquizada, onde cada norma retira sua validade de outra, todas tirando da norma fundamental que legitima toda a estrutura. É dele a idéia de que justiça é a aplicação da norma ao caso concreto.

Bobbio (2006, p.131) apresenta-nos, resumidamente, os sete pontos do positivismo jurídico:

1. O positivismo jurídico considera o Direito como um fato, não como um valor. Deriva daqui o formalismo jurídico, na qual a validade do direito se funda em critérios que concernem unicamente a estrutura formal;
2. Direito é a norma que vige numa determinada sociedade, por força coercitiva;
3. A única fonte do direito é a lei. Em relação a outras fontes, o positivismo exclui o costume contra lei, admitindo somente o costume que não a agrida;
4. A norma positivista é um comando imperativo, de fazer ou deixar de fazer algo;
5. O ordenamento jurídico deve ser um complexo de normas estruturadas e convergentes. Gera a vedação à antinomias, normas que se contradigam no mesmo ordenamento, tornando alguma ou ambas inválidas;
6. O direito deve ser interpretado declarativamente, de acordo com a lei, sem criações;
7. Lei é lei, e a obediência é absoluta.

⁴⁴ Principal civilista brasileiro do início do século XX, que concebeu o Código Civil de 1916.

Estas características da abordagem positivista são inerentes ao modo de pensar e agir “Tradicional” do bacharel em Direito. Ou seja, a um modo de pensar desvinculado da dimensão social, histórica, no qual a aplicação de leis e normas se dá forma fragmentada e, por conseguinte da dimensão específica do litígio envolvido.

No decorrer das observações realizadas em sala de aula durante as classes das disciplinas o verificou-se que o pensamento positivista ressoa tanto nas expressões dos alunos ingressantes recém iniciados nas matérias em apreço, como nos concluintes do curso de 2009. A afirmativa tem nascedouro inicialmente nas observações feitas em sala de aula, como nos trechos a seguir, retirados das notas do autor⁴⁵:

“No dia 18/11/10, foi feita a observação de sala na matéria de Sociologia, no turno noturno do segundo semestre de Direito. No horário estabelecido, o professor adentrou a sala, e **passou a matéria do dia no quadro negro**. O tema era globalização, e em torno de cinco estudantes se encontravam em sala. **Todos copiavam o quadro em suas anotações**. Os presentes eram pessoas de idade maior do que a usualmente vista nas salas da Academia. É comum, sabe-se, que nas turmas noturnas existam estudantes com afazeres comerciais durante o dia. Pouco depois começam a chegar outros estudantes, provenientes de outras cidades da região que utilizam transportes públicos. “Muitas das vezes os atrasos se dão por conta disso” - disse um aluno ao observador. “Normalmente chegamos as 19:10, 19:15...”. **O conteúdo do quadro negro era basicamente conceitual. Dividido em pontos (globalização natural, a natureza da globalização, modos de globalização, globalização hegemônica, consenso de Washington, graus de intensidade da globalização, leitura paradigmática e subparadigmática), servindo tanto de roteiro pra os alunos e professor, bem como suporte da linha da palestra**. Fechado o roteiro, alguns alunos ainda chegam. Aqueles que terminaram a conferência do roteiro em seus cadernos falam sobre o dia, e brincam um pouco. **Parece senso comum a cópia da matéria exposta no quadro, pois até então nenhum aluno se esquivou desse ato. Começou-se a palestra com o conteúdo com a revisão da aula anterior. O professor se encontra sentado à mesa, revendo as anotações anteriores enquanto perpassa pelos conceitos do quadro**. A dicção é boa, e ressoa pela sala enquanto continuam chegando alunos atrasados... **O método era plenamente expositivo, no sistema de palestra. Inicialmente, alguns alunos pareciam perdidos, enquanto outros o**

⁴⁵ Este trecho corresponde à observação não-participante em sala de aula, desenvolvida e registrada pelo pesquisador durante a fase de levantamento de dados, com **grifos nossos**.

acompanhavam com os olhos. Estes mesmos passavam a copiar no caderno as palavras do docente. Pouquíssimos não seguem essa linha. Durante o conteúdo da globalização e capitalismo, o docente ligou a matéria do quadro à realidade local, fazendo um raciocínio complexo mixado ao cotidiano dos alunos. Esse evento gerou uma boa discussão entre os alunos: carnaval e sua comercialização. O contexto era cercado pelo discurso fundamentado em alguns autores. Naquele momento eram cerca de vinte alunos em classe, a enorme maioria seguiu o método de utilizar o caderno descrevendo as idéias da palestra. **O que se pode notar é a preponderância do método expositivo de conteúdos, mas sem vedação à participação do alunato”.**

Da mesma forma as “situações problemas” apresentadas no questionário com a intenção de verificar se os alunos haviam conseguido estabelecer a ponte entre os conceitos cotidianos e conceitos científicos, mediante a resolução de problemas que exigiam posicionamento e aplicação do saber adquirido profissional, revelaram a forte presença positivista na formação de seu modo de agir e pensar, conforme se depreende da leitura da situação problema e soluções apontadas pelos alunos.

A primeira situação-problema apresentada para alunos foi: Na sua cidade, uma menina despenca da janela do oitavo andar do prédio onde mora e a mídia desloca sua força para acompanhar o caso, alimentando a população com os fatos do inquérito, que apontam como indiciados os pais da criança. Qual sua opinião acerca desse evento?

Conforme se constatou nos questionários aplicados aos alunos de primeiro ano, já aparecem respostas “prontas” do linguajar jurídico positivado na constituição, mesmo que não seja citada expressamente, como disseram (com grifos nossos):

Como essa pessoa é ligada a mim, ficaria muito triste com a situação, mas como estudante de direito, **sei que ninguém é culpado até que seja julgado e condenado.** (THC, Questionário, 2010)

Como futura advogada, eu não iria pela mídia, e sim pelas **provas do inquérito.** (JLA, Questionário, 2010)

Todos são inocentes até que se prove o contrário. (AGNB, Questionário, 2010)

Precisa observar bastante o caso, **pois ninguém é culpado até que se prove o contrário.** (JGAC, Questionário, 2010)

Nem sempre a mídia mostra a verdade. **Todos são inocentes até que se prove o contrário.** (ADSS, Questionário, 2010)

Ninguém é culpado até que a justiça prove. (JPPM, Questionário, 2010)

Deve-se **provar os fatos**. (PGCN, Questionário, 2010)

Todos são **inocentes até que se prove o contrário**. Presunção de inocência. (EC, Questionário, 2010)

Todos são inocentes **até que se prove o contrário**. (PLSS, Questionário, 2010)

É claramente perceptível a repetição quase mecânica do princípio jurídico da Não-Culpabilidade, descrito na Constituição Federal no art. 5º, inciso LVII (“ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória”)

Nas respostas dos alunos de último ano, para a mesma situação problema percebe-se maior elaboração, mas claramente o mesmo pensamento normativista aparece (grifo nosso):

É necessário **analisar os fatos de forma técnica**, não esquecendo do direito de defesa dos indiciados. (ELM, Questionário, 2010)

O direito deve estar sempre preservado em relação à emoção, ou seja, deve averiguar friamente, **sem deixar qualquer meio externo interferir**. (EVJ, Questionário, 2010)

A mídia tem o compromisso com a verdade, mas não deve estimular a violência, **ainda mais porque há a presunção de inocência em relação aos pais**. (RW, Questionário, 2010)

Outra situação problema colocada para os alunos foi: O prefeito da sua cidade, o qual você votou, é acusado de desvio de verbas públicas para sua campanha. O tema está em discussão no Judiciário, e o prefeito continua a exercer sua função normalmente. O que você pensa sobre o assunto?

Esta situação exigia um maior conhecimento técnico e jurídico para uma resposta que, pela legislação vigente, se enquadre como “correta”, por assim dizer. Ao responder exatamente o que a lei dita, os alunos demonstram uma postura sem questionamentos, sem críticas, desprovida de uma construção histórica, característica do pensamento positivista. Outras das respostas dos alunos de 1º semestre tenderam a apenas uma crítica, ou desabafo, conforme se depreende dos da leitura dos trechos a seguir:

Que a falta de respeito é repetida duas vezes, uma quando acontece o desvio e outra quando ainda sob suspeita ela continua exercendo a atividade. (PP, Questionário, 2010)

Como cidadã, ficaria triste, pois constataria que as discussões no judiciário iriam demorar muito, a ponto de o prefeito não chegar a ser punido. (APLDC, Questionário, 2010)

Qual prefeito que não desvia verba? Ele tem que continuar sendo prefeito, e pagando os trabalhadores em dia. (CLV, Questionário, 2010)

Como existem acusações sobre o prefeito, ainda mais sobre o desvio de verbas, pra mim isso é roubo, e esse prefeito deveria ser afastado do cargo até o fim do julgamento. (TCN, Questionário, 2010)

Se realmente houve o caso ilícito nas campanhas, deve haver uma averiguação, para que futuramente a verdade venha a aparecer nos autos. (IFSN, Questionário, 2010)

A falta de leis mais rígidas e eficaz (sic) para aqueles que desviam o dinheiro do povo. (EJF, Questionário, 2010)

No outro pólo do curso, ou seja, no entendimento dos alunos concluintes, o positivismo retorna com mais afinco, mas ainda repetindo as mesmas normas da situação “a”. Veja-se, por exemplo, (grifos nossos):

Só a justiça pode esclarecer os fatos. (GN, Questionário, 2010)

Se for mera acusação, **necessita-se de provas**, e os fatos devem ser esclarecidos. Assim não posso admitir a acusação sem a caracterização dos seus efeitos. (EBN, Questionário, 2010)

Se houver **prova contundente**, o mesmo deveria ser afastado, de imediato. (TJN, Questionário, 2010)

Até que julgado, considero inocente. (KB, Questionário, 2010)

Todos são inocentes até que se prove o contrário. (AML, Questionário, 2010)

A segunda situação colocada foi: Uma pessoa íntima da sua convivência embriaga-se fortemente num evento local causando tumultos generalizados no local, e ao deixar o ambiente é parado na rodovia após atingir um ciclista com seu carro. O que você pensa sobre esse evento?

Nesta situação, foi intencionalmente montado um claro exemplo aonde a norma conduziria a uma resposta formal, onde o condutor do veículo será criminalizado pelo seu ato. Porém, com uma análise do caso aliado às circunstâncias especiais que propositalmente foram omitidas, a resposta poderia tender até mesmo à liberdade do condutor (como por exemplo, ninguém questionou a possibilidade de culpa do acidentado, talvez até por *embriaguez do mesmo; ou inconstitucionalidade da norma conhecida como Lei Seca, bem como quaisquer outros exemplos de visões analíticas e aprofundadas dos casos concretos*).

Em relação a esta questão, poucos alunos do último período atentaram para tal reflexão, dando respostas prontas, com clara evidência do raciocínio tradicional. Outra característica que chamou a atenção é a plena aceitação da proposição que lhe foi feita, sem confrontos ou retóricas, onde o estudante não aproveitou a oportunidade para fazer ilações ou raciocínios abstratos, apenas lembrando-se da lei. Interessante notar que, mesmo com as proposições tendo a premissa do acontecimento com pessoas próximas ao participante da pesquisa, muitas respostas nem se preocuparam em analisar o elemento subjetivo da emotividade, sendo que se posicionaram ao lado da formalidade da norma, ao invés de questionar sua aplicação, chamando inclusive seu amigo/parente/colega de “essa pessoa”, o que denota um pensamento de baixa reflexão e análise. Veja, por exemplo, (com grifos nossos):

Esta pessoa **cometeu crime de trânsito**, e certamente será punido. (RW, Questionário, 2010)

Deve **responder civil e criminalmente** sobre o que praticou. (TJM, Questionário, 2010)

Essa pessoa **tem que ser punida pelo ocorrido**. (ELST, Questionário, 2010)

Que ele **deverá ser responsabilizado** judicialmente pelos atos. (MXA, Questionário, 2010)

Infelizmente o amigo **será punido com a nova lei seca, ficando detido com a conclusão do inquérito**. (TAA, Questionário, 2010)

Que a pessoa que **cometeu um erro deve pegar pelos danos ocasionados**. (KMMP, Questionário, 2010)

Deve responder às consequências, por ter assumido os riscos de provocar o resultado (**dolo eventual**), **independentemente da intimidade dela para comigo**. (MVAF, Questionário, 2010)

Apenas dois alunos tangeram respostas com postura argumentativa: FFS, e ELM: “*Se culpado, deve ser penalizado (sic)*”, “*Que se comprovada a culpa, deve ser responsabilizada*”. (grifos nossos)

Ademais, entre os alunos, as idéias expressas demonstram uma preocupação constante em aplicar a lei formalmente, com pouco questionamento contra o evento proposto. Algumas expressões verbalizadas pelos alunos revelam a abordagem tradicional como forma de seu modo de pensar e agir. Por exemplo, como se depreende das situações “a” e “b”, onde o princípio constitucional da presunção de inocência é quase um Credo, mas intrigantemente

fora deixado de lado na situação “c”, que demandaria a mesma presunção. O evento denota a dificuldade em permear uma matéria geral em outras situações que não fazem parte dos exemplos comuns de sala de aula, expostos pelos professores. Pela perspectiva vygotskyana, o os conceitos apreendidos e internalizados são os da estrutura positivista de ensino, sem viés crítico.

Aliando esse fenômeno ao método expositivo de ensino, onde há pouco espaço para indagações, discussões, pesquisa, e até mesmo contradições, reforça-se a estrutura dogmática positivista, como já visto anteriormente nas observações de sala. Neste aspecto, os cinco (5) alunos concluintes quando indagados sobre a metodologia de ensino mais utilizada pelos professores do seu curso, foram unânimes em apontar elementos que permitem vincular o método expositivo à pedagogia tradicional. Veja-se (com grifos nossos):

Durante o meu curso, é a **clássica. Aula expositiva**. (A1, entrevista, 2010)

Não sei se foi por causa da rigidez do curso de direito, mas vi **muito o tradicional, escrito no quadro, etc...** Meio que podaram nossa criatividade. Por exemplo, se vier um fato numa audiência que mude sua estratégia, você não tem a maleabilidade pra conseguir mudar de pensamento. Acho que o **método tradicional** engessou a gente. Nos condicionou ao visto em sala. (A4, entrevista, 2010)

Expor conceitos nas aulas, e aplicar prova, em maioria.. (A3, entrevista, 2010)

O que eu mais vi foi a **metodologia expositiva**. O professor transcrevia o assunto da doutrina pro quadro, e fazia a explicação básica. Na linguagem acadêmica, seria o tal do “cuspe e giz”, onde escreve e fala. Pouco se estimulou a criatividade e pouco se buscou a prática na comunidade. A faculdade deixou até a desejar nesse sentido... (A5, entrevista, 2010)

As respostas se ligam diretamente ao indagado aos professores⁴⁶. A mesma pergunta, adaptada, dispunha: Que metodologias de ensino são mais utilizadas por você para trabalhar estes conceitos e os conteúdos a eles vinculados? Para tanto, responderam (grifos nossos):

Eu não tenho o costume de usar metodologias⁴⁷. **Eu sou de uma aula expositiva**, naturalmente com participação dos alunos. **Escrevo no quadro, ou senão dou apostila**. Depois a gente vai comentando ponto por ponto. (P1, entrevista, 2010)

⁴⁶ Ver questionários em anexo.

⁴⁷ O entrevistado se referiu a metodologias num sentido patológico, que deve ser compreendido como “metodologismos”. Em outras palavras, entende não haver uma metodologia especial que ensine mais ou melhor que outras, e por isso crê, que no ensino superior, baste o método expositivo.

Infelizmente eu ainda sou do **método tradicional**. **Aula expositiva**, 80%. Mas não costumo trabalhar com... Prefiro estudo de casos e discussão. O aluno leva uma temática, vai estudar, pra na próxima aula a gente discutir. O tempo todo batendo em cima do que é fundamental. (P2, entrevista, 2010)

Faço **bastante aulas expositivas**, dialogadas, e utilizo bastante de apresentação de vídeos produzidos por eles mesmos, para que eles se corrijam na sua postura. Costumo filmar e mostrar pra eles, mostrar trabalhos das outras turmas. (P3, entrevista, 2010)

Veja só, eu parto de uma premissa de que os alunos de 1º ano, quando entram na academia, há uma carência muito grande de fundamentação e estruturação, então a maneira pela qual eu acho mais adequado para que eles possam compreender, **é a aula expositiva**. Porque obviamente, quando há possibilidade de alguns alunos dialogarem sobre o assunto que estamos conversando, ótimo. Mas devido a ausência de estudo, à não participação efetiva, a melhor forma que eu tenho encontrado para que esse aluno tenha uma noção, não muito aprofundada, **mas de como funciona esse processo, é a aula expositiva**. (P4, entrevista, 2010)

Da fala dos professores pode-se inferir o entendimento de que a tarefa do professor se limita a transmitir a matéria. Os dados não forneceram elementos que demonstram a preocupação dos mesmos em buscar conhecimentos que apontem outra ótica para a realização do trabalho em sala de aula. Todavia, são significativas as contribuições de Vygotsky sobre a importância da mediação no processo de construção do conhecimento pelo aluno, e de Davidov (1988) no que se refere à organização das atividades de ensino para superar a “encapsulação da aprendizagem”, ou seja, o viés empirista, descritivo e classificatório do ensino tradicional. Com efeito, o ensino pautado em métodos transmissivos e de memorização não se converte em ferramenta para lidar com a diversidade de fenômenos e situações que ocorrem na vida prática.

Observou-se que, entre os sujeitos, professores e alunos pesquisados, esta forma de pensar e agir é constantemente reforçada, como se reverbera em três situações ocorridas em sala de aula, constatadas por meio da observação de classe realizada pelo professor na disciplina de Sociologia ministrada no 2º semestre do curso de Direito.

Na primeira situação, durante a aula, o professor dedicou 20 minutos à exaustiva descrição no quadro negro do roteiro da aula, com inúmeros conceitos, os quais foram copiados pelos alunos presentes. Nesta etapa, o sistema positivista se encontra na metodologia do professor, que norteia e sistematiza todo o conteúdo que será dado em aula.

Já na segunda situação, registrou-se o método de palestra no modelo no qual não se espera muita participação do alunato, postura que evidencia um reflexo do positivismo.

Na terceira situação, onde copiar as palavras do professor sugere uma espécie oculta de submissão, de hierarquia. Durante a classe, poucas perguntas são feitas, e pouca participação se vê nos estudantes.

A prática da aula expositiva “tradicional” no curso de direito pode diversas consequências⁴⁸. Um professor sem prática e/ou didática, além de intencionalidade firme no ensino pode provocar até mesmo a desconstrução do saber, pois nem toda prática de ensinar tem pedagogia. Num sentido ampliado, em quase todas as esferas sociais há disseminação e internalização de conhecimentos, o que caracteriza “Educar”, assim e em especial como no Direito.⁴⁹ Porém, educar sem a prática pedagógica dirigida promove até mesmo a perda do objeto em estudo. O professor de Direito é pedagogo *lato sensu*, pois é profissional que atua na prática educativa⁵⁰. Reproduzir conhecimentos normalmente sem a intencionalidade dirigida, deturpando seu objetivo. Insiste-se, pois um professor que, em sala, apenas conta casos da sua prática, elimina da ciência outros casos de práticas diferentes, e às vezes até de solução semelhante, engessando o pensamento do aluno. Não é de se estranhar o engessamento pela prática do positivismo, mesmo que oculto. Outro exemplo é a falta de interdisciplinaridade de matérias envolvidas com as outras do curso, à exemplo de se tentar ensinar Direito Processual sem o Direito Civil, que lhe deu origem e suporta os problemas constantes num processo. Os próprios professores entrevistados transparecem saber desta visão:

Tem que fazer uma ginástica. **É aquele que consegue fazer um caminho que vincule a realidade normativa à realidade dos tribunais, com a realidade cultural, aliado a tudo que o aluno recebe de matéria.** Se o professor conseguir que o conhecimento seja construído dentro desse contexto, acredito que seja um bom professor. **Também, acima de tudo, ser flexível. Sem ser concessivo demais.** (P3, entrevista 2010)

Eu acho que é o professor que tem **bagagem conceitual, tem conhecimento da matéria, é atualizado** (...). O aluno precisa se sentir a vontade pra aprender. **Não acredito que o medo eduque, às vezes afasta.** Educa um ou dois, mas afasta grandes potenciais. Ele tem que ter sua resposta, mesmo que não seja perfeita. Tem que procurar e mostrar que sabe achar. Não é o que tem o código de cor, porque se

⁴⁸ Deixando claro que não se sabe se é o acontecido especialmente no contexto da sala citada, e muito menos está a se tecer críticas.

⁴⁹ LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 1ª ed. Cortez, São Paulo – 1998, p.21-23.

⁵⁰ LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 1ª ed. Cortez, São Paulo – 1998, p.25; PIMENTA, Selma Garrido. *Didática, didática específica e formação de professores: construindo saberes.* In: TIBALLI, F.A., & CHAVES, S.M. (organizadores). *Concepções e prática da formação de professores: diferentes olhares.* Rio de Janeiro, DP&A, 2003. P. 49-56

não souber aplicar não serve pra nada... **Tem que ter as ferramentas, conhecer vários autores, leituras... Que instigue, trabalhe no estudo de caso, investigue faça produzir.** (P2, entrevista 2010)

Não só no Direito, demonstrar através da sua ação, atos, como **responsabilidade, como ter uma conduta coerente. Você faz com que seus alunos tenham essa atitude, mudem comportamento.** Outra questão é um **bom preparo de aulas, boa fundamentação.** Não ir dar aquela aula fragmentada, sempre apontar ou abordar questões que não só dizem respeito àquele conteúdo mínimo. Quando trabalho a disciplina, sempre tento fazer um link com outras áreas, como historia do direito, direito civil, penal, sociologia... você vai estudar o Leviatã e vai ver que todo o esquema penal vive nele. Você mostra que muitas coisas se ligam. **Transcende aquela aulinha preparada ou minimizada num folder ou quadro.** (P4, entrevista 2010)

Difícil. (...) Aristóteles tem uma palavra interessante que pouca gente trabalha. É a dianoética. **O cidadão ateniense tinha que ser um técnico bom e um cidadão eticamente bom.** Não significa ser um bonzinho, no sentido babaca ingênuo. Mas preparado pra ser bom. A criança é ensinada a ser boa, não nascemos bons ou maus. **A questão da dianoética, ética e técnica, é elemento do bom professor, mas verdadeiramente preocupado.** Porque a gente um discurso pedagógico muito voltado pra questão teórica de “precisamos”, como se preparar fosse só a técnica. Preparando pra técnica tá bom. É péssimo, não é suficiente. Não pega a outra dimensão que é tão ou mais importante, fica legada ao nada (P1, entrevista 2010).

Por um segundo momento, é cediço na doutrina pedagógica, representada por Cunha (1997)⁵¹ que o professor é eivado das práticas do seu cotidiano, além do que tende a reproduzir a prática de seu professor quando nas cadeiras da Academia, nos dizeres de Zanatta (2002)⁵². Ou seja, existe uma reprodução cultural da prática existente dentro da sala de aula.

Dáí fica fácil entender, ou pelo menos supor, porque o ensino jurídico vive, dentro de sala de aula, a mesma crise a mais de 180 anos. Com uma resistência histórica dos profissionais da área jurídica em aprender práticas pedagógicas e/ou didáticas, atestada por Fornari (2007, p.134)⁵³, o ensino através de aulas expositivas e, diversas vezes, somente em cima da leitura da lei, torna perpétua uma espécie de ensino enfadonho e pouco motivador,

⁵¹ CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 6ª. Ed. Papirus, Campinas – 1997.

⁵²ZANATTA, Beatriz Aparecida ET al. *Docência e especificidade na formação e atuação: profissionalização*. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília. Plano, 2002, p. 159-179. As autoras citam que, em depoimento, “Uma pessoa começa a ser ou se torna professor a partir do momento em que se vê diante do outro professor. Há uma troca, um diálogo, um espelhamento”. Além do que foi percebida a dificuldade do professor refletir sua própria atividade, caracterizando uma reprodução sem questionar.

⁵³ FORNARI, Luiz Antonio Pivotto. *O ensino jurídico no Brasil e a prática docente: repensando a formação do professor de direito sob uma perspectiva didático-pedagógica*. 2007. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, p. 134. Teses e Dissertações no site da Cappes – Biblioteca Digital.

característico da letra fria reproduzida em sala. Tal reprodução se dá justamente pela falta de treino didático, e que nem sempre profissionais de renome o tem. A situação caracterizada é a do chamado “semiprofissional”, na expressão que se retira de Behrens (1998)⁵⁴, onde o profissional da esfera jurídica age no meio profissional do ensino, sem haver nenhuma preparação além da sua prática da outra profissão que exerce *extramuros* da faculdade (advogado, delegado, juiz etc.). Anastasiou (2002, p. 173-187) diz que

No caso da profissão universitária, para a maioria dos professores que atuam na docência superior, os cursos efetivados na universidade não funcionaram como preparação para a docência, com exceção da área da Educação, que tiveram oportunidades de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e aprendizagem, porém para outra faixa de idade de alunos. Poder-se-ia dizer até que a maioria dos que atuam na docência universitária tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores das diferentes áreas e acordaram professores. (...) não há garantia de que estejam preparados para conceber e implementar alternativas e soluções adequadas diante dos problemas que surgem na aprendizagem, (...) em sua maioria, ingressaram por concurso (no caso das públicas e algumas particulares), ou por convite. No entanto, os elementos avaliados não se referem necessariamente à competência para o processo de ensinar e de fazer aprender em sala de aula. (...) é fato que, a partir do momento em que assumem uma sala de aula, a docência passa a ser uma profissão, um nova profissão que dependerá dos saberes da área que já trazemos, mas também dos saberes próprios à profissão de professor.⁵⁵

Mas, segundo Machado (2006), não se quer dizer com isso que o semiprofissional não seja um bom professor, sem habilidades, saberes ou competências⁵⁶. Longe disso. A escolha da profissão, aliada ao conhecimento cotidiano, e à escolha de um método analítico que tenha

⁵⁴ Pode-se dizer que na docência existem aqueles que se dedicam em tempo integral ao ensino, com jornadas de 30 a 40 horas por semana. São também pesquisadores. E de outro lado existem os profissionais liberais que atuam na docência como segunda profissão (é o caso gigante maioria dos professores de Direito, p.e.), que souberam criar espaços na sua área de trabalho. É uma questão da modernidade do paradigma capitalista no qual se vive, e nem sempre por uma questão educacional, como utopicamente deveria. Por isso mesmo, é que existem queixas do tipo “o professor sabe muito, mas não sabe ensinar”, ou “ele dá aulas para ele mesmo”, pois não há prática ou saber docente na maioria desses profissionais. (BEHRENS, Marilda A. a formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). docência na universidade. Campinas – SP, Papirus, 1998, cap.4).

⁵⁵ ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos*. In ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, V. Camilo de. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, DPA, 2002, 173-187.

⁵⁶ MACHADO, Ana Maria Ortiz. *Ensino Jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender*. PUC-RS. Porto Alegre - 2006. Teses e Dissertações no site da Cappes – Biblioteca Digital.

funcionamento na turma em que se leciona, com a orientação pedagógica oferecida pela instituição, formam sim um profissional de gabarito, apesar de não haver titulação, por exemplo. É possível também que o título na área de conhecimento não habilite a maestria que se exige em sala, apesar do conhecimento científico ser comprovadamente maior. Isso se reflete na resposta até mesmo do corpo discente, como na pesquisa feita por Cunha (1997), onde o bom professor é aquele que tem a prática social que faz o estudante se apropriar do conhecimento e dos saberes histórico-sociais. Entre as expressões captadas pela autora, estão “amigo”, “compreensivo”, “se preocupa conosco mesmo fora de aula”. A proximidade do professor com o alunato também é um fator, já objeto de pesquisas⁵⁷, pode o caracterizar como bom. Naturalmente esse professor acaba se preocupando também com os métodos que usa na sua aula. Mas que não haja engano: o professor “bonzinho” é rechaçado. O aluno valoriza o professor próximo, mas que “o cobra”. Nas turmas de Direito não acontece nada diferente de tal contexto.

De outra tela, também ficou fortemente evidenciada a influencia da concepção positivista nas entrevistas, quando perguntamos aos alunos sobre o que é Direito. As repostas permitem inferir que os alunos internalizaram o modo de pensar jurídico tradicional, conforme se depreende da leitura dos trechos abaixo:

Direito é um **complexo de normas e institutos** que visam ordenar a vida em sociedade, que eu acredito num primeiro momento, de uma forma bem sintética. (A5, entrevista, 2010)

Pra mim, Direito é um **conjunto de leis** que visa dirimir conflitos, para que os litigantes, através da lei, possam chegar a um denominador comum, de forma sensata e justa. (A1, entrevista, 2010)

A mesma concepção que fundamenta o entendimento dos alunos sobre o que é Direito, se expressa nas falas do professores sobre o objeto de estudo do curso de Direito. (grifos nossos)

⁵⁷ “Sobre o reconhecimento das habilidades, foi discutido o indicador de análise características de bom professor que percebe em si. A maioria dos professores ficou surpresa com a escolha dos alunos, não esperava que tivesse a imagem de bom professor para as turmas pesquisadas. Essas características, de uma maneira geral, direcionam os docentes para um bom relacionamento com seus alunos, clareza e sentido no ensino, profundo conhecimento do conteúdo da disciplina, percepção do aluno como um profissional que tem conhecimentos, aproximação entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho.” (FERNANDEZ, Alzira Buse. *Professores bem sucedidos no ensino superior: um estudo sobre professores sem formação pedagógica formal*. PUC – SÃO PAULO, 2007, p. 90. Teses e Dissertações no site da Cappes – Biblioteca Digital.)

[...] o objeto do curso de Direito não é a ciência jurídica. Pra mim é um **normativismo**. Só se estudam **normas e mais nada** [...]. Pra mim, o curso tem um caráter de se formar o “técnico” em Direito. Formação de “rábulas teóricos”. (P1, entrevista, 2010)

O objeto são os **fenômenos sociais racionalizados em normas e regras**. Mas esse objeto está relacionado a uma teorização, a partir de uma **racionalização**, sempre. O processo de estudo é um processo subjetivo, **mas nascido de um fenômeno racional**. (P4, entrevista, 2010)

A ciência jurídica vista pela dogmática positivista entende que o Direito nada mais é do que o complexo de leis (norma positivada), com a finalidade de organizar a vida civil.

Este mesmo discurso é encontrado nas falas dos professores, quando perguntados sobre qual é o objeto de estudo do curso de Direito. Atente-se: (grifos nossos)

Pra começar, em termos gerais e de estrutura de curso, o objeto do curso de Direito não é a ciência jurídica. Pra mim é um **normativismo**. Só se estudam **normas e mais nada**. Não tem absolutamente nada de reflexão, crítica, etc. em geral, esse é o grande problema do curso de Direito. Acho que o movimento Francês de 1968 não vingou até hoje no Brasil. É uma visão crítica que os alunos deviam ter, e os professores também. Então ficam estudando normas e mais nada. Só a aplicação. Pra mim, o curso tem um caráter de se formar o “técnico” em Direito. Formação de “rábulas teóricos”. (P1, entrevista, 2010)

O objeto são os **fenômenos sociais racionalizados em normas e regras**. Mas esse objeto está relacionado a uma teorização, a partir de uma **racionalização**, sempre. O processo de estudo é um processo subjetivo, **mas nascido de um fenômeno racional**. (P4, entrevista, 2010)

O mesmo senso de positivismo se realça com relação à finalidade do curso de Direito, quando os alunos entrevistados assim se manifestam:

Ensinam hoje a como vencer ações, **interpor ação correta, e não a pensar como se chegou até lá**. Que pensamentos que existem para se chegar naquela forma de solução. (A2, entrevista, 2010)

A finalidade do curso de direito, na minha visão é formar um cidadão conhecedor de todo o **ordenamento, ou parcelas de regras, que existem na nossa sociedade, bem como a qualificação profissional**. (A5, entrevista, 2010)

Eu acho que quando o direito foi criado no país, a essência era mais pra advogados. Com o passar do tempo, me procura de estabilidade, os **concursos ganharam mais espaço**. (A4, entrevista, 2010)

Conforme se pode depreender, os conteúdos básicos do direito muitas vezes são ensinados sem trabalhar de forma consciente as contradições possíveis, sendo um processo quase que automático de transmissão de conteúdo, bem como a impossibilidade de se mostrar a variedade de respostas aos problemas que os bacharéis serão expostos na vida profissional, e, além disso, desvinculados de um processo histórico-cultural da realidade em que estão inseridos, acaba traduzindo o formato do ensino de Direito na instituição. Desta forma, por trás de uma aparência de neutralidade, e em algumas vezes de inconsciência pedagógica, desenvolvem-se modos de pensar que procuram ver como natural a submissão a uma idéia (ou lei, na seara jurídica), e até mesmo se reproduz uma dominação dos menos favorecidos ao se podar os questionamentos. Assim afirmou A1:

Os conceitos que você recebe são apriorísticos, por exemplo. Você tem Paulo Nader de um lado, Miguel Reale de outro, a defender da linha que o professor segue. Aí você tenta traçar os paralelos, fica no meio do conflito de idéias. “me aproprio de qual”? aí você toma uma decisão. Aí no final, você constrói seus próprios conceitos, **comparando tudo com a lei. Claro, tudo com limites. A gente tem a poda, o início e o fim da liberdade de pensamento.** Fora disso você tem que guardar pra si. Por exemplo, eu não fui bem visto quando defendi a idéia de regulação completa da profissão de prostitutas!! (risos). E o pior é que acabou acontecendo em parte de verdade!! (risos). Quer dizer, dependendo do que você escolhe, você tá pronto pra brigar ou você fica a margem. Um pé dentro e outro fora é difícil. Você tem que assumir posições.

Em sentido semelhante, A5 (com grifos nossos):

O que me atrapalhou mais foi uma política da faculdade em podar a criatividade nossa. **O cara que queria ir além e sair da mediocridade** era taxado como “promotorzinho” “juizinho”, e não havia outras saídas oferecidas pela faculdade.

Como instrumento de controle social, o Direito é o modo pelo qual o Poder instituído se protraí no tempo. Isso se dá nas três esferas do poder: as leis reproduzem a vontade da “maioria”, instituindo forçosamente uma forma de controlar o coletivo. Por sua vez, o Poder Executivo aplica a vontade política, guaribado na legislação. No outro lado, o Poder Judiciário aplica as mesmas leis para que os conflitos se solucionem. Assim, a ideologia dominante se repete, e repete, e repete. É o discurso jurídico que acaba dando sustentação ideológica para o poder político instituído.

Um dos grandes problemas da crise do ensino jurídico passa por esse preceito. Já se disse que o aluno que quer seguir carreiras jurídicas, deve ser um conhecedor técnico de leis,

ou seja, um conhecedor da reprodução do aparelho estatal. Se o aparelho estatal está ruído ou não se sustenta mais, assim também está o Direito, se usado como mero instrumento reprodutor de idéias positivistas. O positivismo reproduz ambas as identidades. Rodrigues (2005, p.38) preceituou, complementando:

(...), no entanto, a superação ideológica das crenças presentes no modelo adotado não depende exclusivamente do mundo jurídico. Esses valores estão disseminados em todos os níveis sociais. Uma modificação nesse sentido pressupõe uma revolução cultural e essa não se efetiva apenas através dos canais da educação formal. Os meios de comunicação, as religiões, e a família são instrumentos mais eficazes. Sem o engajamento desses canais, entre outros, continuar-se-á a buscar soluções de forma insuficiente

O ensino de direito, como instância privilegiada, no campo da educação, no que se refere à formação e divulgação da ideologia do Estado no qual está inserido tem, entretanto, sua contribuição a dar nessa luta para a modificação do atual *status quo*. Porém, é ela apenas parcial, pois ele não possui abrangência e canais operacionais capazes de proporcionar a revolução necessária. Nesse sentido, seu papel deve ser o de formar operadores jurídicos críticos, juristas orgânicos que, comprometidos com os valores sociais hegemônicos, busquem paulatinamente, através de uma guerra de posições, a construção de um novo Estado.⁵⁸

Observou-se, desta forma, que a influência positivista também se faz presente não apenas nos conteúdos ensinados, mas nas práticas educativas presentes no curso, expressando-se na forma como os alunos são tratados, na hierarquia que estabelece o professor como superior ao aluno através do método expositivo, nas relações e estabelecidas em sala de aula.

Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, na formação do modo de pensar jurídico e importante o papel desempenhado pela cultura jurídica. Conforme já explorado no capítulo 2, o desenvolvimento psicológico humano se dá através de um processo social e histórico, mediado pela cultura. Nesse processo, as funções mentais superiores utilizam de instrumentos para formar seus conceitos, sejam conceitos cotidianos, sejam conceitos científicos. Com base nesse entendimento pode-se dizer que a cultura jurídica e a metodologia de ensino presente nas faculdades de Direito influenciam, assim, diretamente na

⁵⁸ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI. Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. 1ª Ed. Fundação Boiteux. Florianópolis – 2005, p.38.

formação de conceitos científicos, usando das estruturas formais de ensino latentes nos dois aspectos, reflexo do positivismo.

Durante a pesquisa, percebeu-se claramente que os alunos de Direito da IES escolhida estavam inseridos numa cultura altamente influenciada pela racionalidade positivista, mesmo com os objetivos e metas institucionais buscarem a formação humanística além-técnica. Se buscarmos a orientação vygotskyana, onde a mediação para o desenvolvimento de conceitos se dá através do instrumento da linguagem, dos signos e significados, certamente identificaríamos o principal signo do ensino jurídico: a lei positivada. Este instrumento é representado repetitivamente através de outro instrumento: a aula expositiva.

Portanto, os conhecimentos científicos dos alunos de Direito concluintes na IES pesquisada são formados através da mediação com a lei, caractere mor do positivismo normativista, representada nas aulas expositivas do docente.

Mas em que pese a crítica ao positivismo, não se pode confundir a crítica de paradigma com os resultados obtidos na relação de ensino-aprendizagem. Explica-se.

Uma vez constatada a falência do uso irrestrito do normativismo positivado na esfera do Direito, não se quer dizer que necessariamente deva-se excluir o pensamento positivista de uma vez por todas, ainda mais se está arraigado nas mentes dos juristas a mais de 180 anos, bem como é o pressuposto responsável pelo desenvolvimento substancial de quase todas as ciências da Humanidade.

Também não se pode dizer que o aprendizado nesse sistema não existe. Dentro do paradigma (falido, mas) ainda vigente, a relação de ensino e aprendizagem pode alcançar seus méritos. Ou de outra forma a reprovação nos quadros da OAB seria de 100%.

Em outras palavras, dentro do paradigma positivista que embasa o ensino de Direito, existe sim aprendizagem, e perfeitamente efetiva, dentro dos seus moldes.

A situação se reflete quando se pergunta a alunos concluintes em Direito sobre questões que viram no início do curso, a quase (ou mais) de cinco anos atrás. Se suas respostas se ligarem a conceitos ensinados nas matérias selecionadas, quer dizer que houve construção de conceitos científicos. Sabedores que tais conceitos são estruturantes de todas as disciplinas até o final do curso, e capazes de identificar tais conceitos nas mesmas, quer dizer que o pensamento por complexos também se desenvolveu, e quem sabe ser a chave de sucesso para a aprovação na OAB. Dito, vejam-se os dados a seguir.

Na 1ª pergunta da entrevista, foi solicitado o conceito de Direito. A indagação é propositalmente capciosa. Segundo Nader (2005, p.74) a formação do conceito passa por um processo evolutivo, que se inicia a partir do conhecimento vulgar, daquele homem comum e vai se aperfeiçoando na medida em que o jurista adquire novas experiências, até alcançar um nível científico ou mesmo filosófico. O conceito de Direito é de suma importância não apenas para a teoria, mas também para as atividades práticas, que envolvem a interpretação de regras jurídicas e sua aplicação aos casos concretos. O conceito é um valioso instrumento do raciocínio jurídico. Quando o jurista articula um processo argumentativo recorre, necessariamente, a alguns paradigmas e o principal deles é o conceito de Direito.

Ainda relata Nader (2005, p.73) a observação de Kant no século XVIII: os juristas ainda estão à procura de uma definição para o Direito. A discussão ainda existe. Até Pitágoras tentou definir pela matemática (Direito é igual ao múltiplo de si mesmo). As dificuldades são de ordem metodológica e filosófica. De parte filosofia, depende do tipo de jurista que tenta defini-la. Se legalista, identificará como norma jurídica; se idealista, colocará a justiça como elemento primordial. Para Reale (2004, p.63) é o sistema de normas ou regras que traça aos homens determinadas formas de comportamento. Também pode ser visto como fenômeno histórico-cultural, ou visto como “justiça”, “justo”.

Assumindo que a visão legalista seja a normativista derivada do Positivismo, pode-se dizer que o conceito de Direito foi apreendido quando se observam respostas como (grifos nossos):

Direito é um **complexo de normas e institutos** que visam ordenar a vida em sociedade, que eu acredito num primeiro momento, de uma forma bem sintética. (A5, entrevista, 2010)

Direito é uma forma de equalizar o que é justo, **uma forma de organizar a sociedade, de delimitar algo pró-social**. Estabelecer o que se **pode ou não, certo ou errado**, pra que a sociedade viva de maneira organizada, e se tolerem e convivam. É um instrumento de organização social. (A3, entrevista, 2010)

Pra mim, Direito é um **conjunto de leis** que visa dirimir conflitos, para que os litigantes, através da lei, possam chegar a um denominador comum, de forma sensata e justa. (A4, entrevista, 2010)

Os professores entrevistados também deixam transparecer a mesma visão tradicional quando falaram, com grifos nossos:

Pra começar, em termos gerais e de estrutura de curso, o objeto do curso de Direito não é a ciência jurídica. Pra mim é um **normativismo**. Só se estudam **normas e mais nada**. Não tem absolutamente nada de reflexão, crítica, etc. em geral, esse é o grande problema do curso de Direito. Acho que o movimento Francês de 1968 não vingou até hoje no Brasil. É uma visão crítica que os alunos deviam ter, e os professores também. Então ficam estudando normas e mais nada. Só a aplicação. Pra mim, o curso tem um caráter de se formar o “técnico” em Direito. Formação de “rábulas teóricos. (P1, entrevista, 2010)

O objeto são os fenômenos sociais racionalizados em normas e regras. Mas esse objeto está relacionado a uma teorização, a partir de uma racionalização, sempre. O processo de estudo é um processo subjetivo, mas nascido de um fenômeno racional. (P4, entrevista, 2010)

Nader (2005) também explica as várias acepções da palavra “Direito”, e seus empregos no meio jurídico. Por exemplo, como sinônimo de “Ciência”: Setor do conhecimento que investiga e sistematiza os conhecimentos jurídicos. Ou no sentido de “justiça”, como referência ao que é justo. É exatamente como se manifestaram os outros dois alunos concluintes (com grifos nossos):

Direito pra mim, hoje, acho que é uma **ciência**. Não é a parte técnica, que tem sido abandonada, por um intercâmbio de teorias. É uma **ciência de transformação social**. (A1, entrevista, 2010)

Direito, pra mim, encaro e entendo como um **instrumento, um mecanismo de consecução de bem estar social**. Mecanismo que a inteligência humana encontrou pra alcançar a própria **justiça e seu valor**, e ao final do curso ficou bem claro pra mim os valores de **Direito e Justiça**. (A2, entrevista, 2010)

Tanto por uma quanto por outra acepção, de frente à cultura positivista do Direito, identificou-se claramente a formação de um conceito científico. O próprio projeto pedagógico obviamente não exclui este modo cartesiano de pensar da cultura jurídica a ser formada na instituição. O que fez, de fato, foi agregar uma formação humanística e transformadora a uma visão inevitavelmente positivista do Direito, o que acaba se refletindo também no ensino positivista. Portanto, obviamente houve aprendizado e aproveitamento.

Outro aspecto da aprendizagem constatado nas entrevistas pessoais foi o inter-relacionamento de demais conceitos básico do Direito, explanados no 1º ano, com matérias que os concluintes acabaram de cursar. Nas matérias escolhidas, conceitos como “fato jurídico”, “ato jurídico”, “fontes do direito (lei, analogia, costumes, princípios gerais do

direito)” “eficácia da lei no tempo e espaço” “Direito e Moral”, “Instrumentos de Controle Social”, e outras, fazem parte das ementas da disciplina (v. anexo V). A lembrança destes conceitos básicos e sua relação com matérias de final de curso podem sugerir a construção de um pensamento científico, baseado no positivismo estruturante do ensino jurídico na IES pesquisada.

Para tanto, foi realizada a seguinte pergunta na entrevista: Que conceitos e conhecimentos apreendidos no curso você considera importantes para sua atuação profissional? E sobre IED? Você se lembra de alguns conceitos trabalhados? Conseguem definir alguns? Em que disciplinas esses conceitos foram mais retomados? A manifestação dos alunos entrevistados reflete a imagem conceitual básica que seria necessária para a construção do seu pensamento. A menção espontânea dos principais pontos das matérias indica a possível aprendizagem, mesmo que no método positivista de ensino (com grifos nossos):

De IED, a parte que eu trago viva na mente é aquela **parte de controle social, religião e direito, regras de trato social, normas de controle social**. Essa parte ficou bastante viva, porque quando a gente passa a estudar o direito, a gente o vê como um dos **instrumentos de controle social**, e que as vezes o direito é originado de um outro desses instrumentos, como a religião. Pego o Direito canônico, por exemplo, que é originado e influenciado nela. Então o nosso direito tem resquícios de outros instrumentos de controle social, e isso ficou bem vivo em mim.

Fontes do direito, eu consigo. O estudo da **norma, de Miguel Reale, que relaciona fato, valor e norma, consigo** visualizar nas outras matérias. **Consigo lembrar também de Hans Kelsen e a teoria pura**, lembro também dos **círculos concêntricos de direito e moral**. A gente também viu autores que não me lembro o nome **no jus naturalismo, a laicização do direito de Grosso**. Consigo ver IED como uma matéria sem subdivisões entre esses conteúdos que te disse, aliados à hermenêutica.

No final do curso? O que retomou?...Tributário. Exigiu da gente o resgate desses conteúdos, no sentido principalmente da interpretação, ou a comparação de leis como o CTN e a Constituição Federal. Os modos de interpretação são exigidos. A **teoria pura de kelsen também**, dizendo quem tem mais força na lei, a pirâmide e etc.. Então se você chega no final do curso sem a bagagem de interpretação, a aprendizagem é muito mais dolorosa. Um conhecimento disso é primordial.

É possível, eu acho (aprender esses conceitos em matérias de final de curso)... Mas a aprendizagem não vai ser tão proveitosa como a de quem já traz aquilo consigo, e só trabalha mais ou aplica o conhecimento. Porque no caso, é **aplicar o conhecimento**, entender o que você ta estudando relacionado com o que se estuda em tributário. (A5, entrevista, 2010)

Em IED, o que mais me marcou **foi o jus naturalismo e o jus positivismo**. Esse, com o passar do tempo, o Estado foi fazendo com que nós fôssemos renegando nossos instintos naturais através da norma. **Eu creio que o jus naturalismo não pode perder esse toque, e vice-versa. São institutos distintos, mas devem andar juntos. A sensatez se faz na união dos dois institutos. Alei muito seca, faz com que se perca as origens.**

(De IED) **Princípios gerais do direito, LICC (lei de introdução ao Código Civil)**... Nos princípios gerais, eu lembro de quando **há omissão da lei, ou que não se pode usar analogia ou costumes, a gente os usa**. A **analogia**, quando não se encaixa a lei prevista, procura-se uma condição mais próxima à que se adéqua ao caso. Os **costumes** são meio que regionais, mas são aplicados na ausência da lei.

(Os conceitos foram retomados) em Trabalho. **Porque na ausência da lei, a gente aplica fontes subsidiárias, como o Código de Processo Civil e as outras fontes do direito**. A gente precisa ter conhecimento de processo pra ter cuidado nas peças, por exemplo, **não errar o 282 (do Código de Processo Civil)**. As analogias e costumes também, além dos princípios constitucionais, como a isonomia entre empregado e empregador, tirando a diferença dos dois, pois o empregado é hipossuficiente na relação e isso precisa ser reequilibrado. (A4, entrevista, 2010)

Lembro das **regras de controle social, da teoria dos círculos, de repristinação, lei no tempo, vigência da lei...** me ajudaram a construir um raciocínio durante o meio do curso, e lá no final também. Por exemplo, senti o primeiro contato em IED, e depois no meio do curso, na parte de processo civil. **Lá amadureci com o contato com processo civil e controle de constitucionalidade**. A partir dali pro final do curso, internalizados os conceitos, foi mais fácil.

(os conceitos foram retomados na) **noção de Estado, no direito Tributário. Processo constitucional, como funciona a pirâmide de kelsen no controle de constitucionalidade**. A gente nem imaginava pra que servia aquela pirâmide que a professora desenhava no quadro! “frescura da p***!” (risos) “trigonometria??” (risos). Chega no 10º semestres, a gente começa a se interessar no **direito público**, claro, a depender do nível de interesse do aluno, **ai vê que a estrutura é aquela de kelsen, Montesquieu**. (A2, entrevista, 2010)

Outro elemento importante para a internalização dos conceitos, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, é a atividade global humana, derivada em atividades específicas. O sujeito modifica suas estruturas conceituais de modo intersíquico e intrapsíquico. Nesse processo que ocorre de fora para dentro, o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da atividade no mundo, com outros seres humanos e com objetos práticos, signos originados da cultura. O que significa dizer que não nos apropriamos dos objetos, mas do seu significado cultural histórico em relação ao objeto, uma vez que tudo que existe de construção do conhecimento na nossa mente, existiu antes, fora da mente, foi primeiro relações sociais.

Em seus trabalhos, Vygotsky também deu grande importância às relações entre aprendizado e desenvolvimento cognitivo. Em função da importância que atribuiu aos processos sociais e históricos, assim como à cultura, concebeu a aprendizagem como o processo em que o indivíduo adquire atitudes, conhecimentos, habilidades, entre outros, tendo como ponto de partida a sua interação com a realidade e com outros sujeitos. Nesse sentido, o ensino sendo o processo de transmissão da cultura humana historicamente produzida e acumulada, deve ser promovido mediante processos formais e sistematizados visando a internalização de conceitos, formas, modos de aprender e pensar, em um processo dialético, onde o sujeito reconstrói, reinterpreta a realidade.

Transportando este entendimento para o modo de pensar do estudante de Direito, o seu conhecimento científico se desenvolve na interação com seus colegas e professores, além da chance de utilizar o seu conhecimento em prol da sociedade com ações humanas práticas. Tudo isso para desenvolver habilidades e competências para a solução dos conflitos inerentes à sociedade.

Se o método que permeia a relação de ensino-aprendizagem é o positivismo, as posturas profissionais tendem à aplicação pura e simples da lei, desvirtuada da situação concreta. Com base nestas premissas e buscando identificar elementos, foram feitas as algumas indagações, nas entrevistas dos alunos concluintes.

Quando perguntados sobre quais as habilidades e competências que adquiriram no curso e que acreditavam serem importantes para a atuação profissional, apareceram respostas que indicam a falta de habilidades específicas do profissional de Direito, bem como respostas tendentes à judicialização dos conflitos (que tem por bases as decisões impostas pela legislação vigente), fatores clássicos do pensamento tradicional no Direito (grifos nossos):

Eu não sei se aprendi, mas tentei. Falar em público. O direito exige a questão de se comunicar bem. Durante todo o curso, todos os professores exigiram muito a oralidade, **o falar em público, saber se expor diante do que se estuda. Em todas as matérias, das práticas às doutrinárias, todos exigiram a questão do falar**, pois na profissão você tem que dominar a palavra, embora se escreva mais que se fale hoje. (A3, entrevista 2010)

Para a resolução de conflito, como eu não tenho a habilidade de conciliação, eu não tenho o treino nem a habilidade, nem pessoal nem natural... Não sei... **Tive o aprendizado da briga judicial**. Tenho aplicado, ou tentado aplicar, na reflexão de algumas ações, da necessidade delas... (A1, entrevista 2010)

Falar de domínio aprendido é difícil. Porque a gente tá formando raciocínio, e tenho até dúvidas se sei ou não alguma técnica fora da processual. Evidente que tenho noção, abstrata dos melhores caminhos. (A2, entrevistas 2010)

Este tipo de resposta também nos remete às habilidades⁵⁹ e competências que o projeto pedagógico do curso de Direito da IES faz referência. Apenas a “fluência verbal” se destacou, em A3. De outro lado, dos objetivos⁶⁰ da IES no curso, somente a judicialização de conflitos, como habilidade meramente técnica foi auferida nas entrevistas, isso quando tal habilidade não se confunde com a falta de habilidade, como em A2.

Na mesma esteira, perguntamos que habilidades eles consideravam melhor dominar para a solução dos conflitos que poderão ser expostos, e quais as fontes do Direito que mais utiliza para a compreensão dos problemas jurídicos que tem contato. O objetivo era o mesmo da pergunta anterior, para se auferir alguma habilidade ou competência, tendo como parâmetro as propostas da IES pesquisada. As respostas também evidenciaram a realidade extremamente positivista dos concluintes (grifo nosso):

⁵⁹ *a)* observância do padrão culto da língua portuguesa; *b)* leitura, análise e compreensão de textos e documentos; *c)* interpretação do Direito e sua aplicação no âmbito individual e social; *d)* pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; *e)* produção criativa do Direito; *f)* correta utilização da linguagem - com clareza, precisão e propriedade - fluência verbal e riqueza de vocabulário; *g)* organização, expressão e comunicação do pensamento; *h)* utilização do raciocínio lógico, de argumentação, de persuasão e de reflexão-crítica para identificar e solucionar problemas; *i)* compreensão interdisciplinar do Direito e dos instrumentos e técnicas para sua aplicação à realidade individual e social; *j)* equacionamento de problemas em harmonia com as exigências sociais, inclusive mediante o emprego de meios extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos; *k)* percepção do fenômeno jurídico em suas formas de expressão cultural *l)* assimilação, articulação e sistematização de conhecimentos para o exercício da profissão; *m)* utilização dos recursos de informática necessários para o exercício profissional; *n)* disponibilidade cognitiva e emocional para lidar com situações emergentes.

⁶⁰ *a)* formar cidadãos críticos conscientes de seu papel social e profissional aptos para entenderem o contexto econômico-social e político-jurídico e atenderem às demandas sociais e do mundo atual, onde o Direito é produto da sociedade, mas também criador desta; *b)* proporcionar uma formação humanística e o desenvolvimento do pensamento reflexivo fundado na valorização do meio ambiente e dos espaços públicos, do Direito Público e das garantias constitucionais do cidadão frente ao Estado a partir de uma visão plural do homem e da sociedade, e que tenha como finalidade básica a realização plena da democracia e o desenvolvimento empresarial sustentável; *c)* formar profissionais aptos para a atuação jurídico-política responsável, a partir do exercício profissional, contribuindo no desenvolvimento da sociedade e do Direito; *d)* propiciar ao aluno formação técnico-jurídica adequada que o permita a capacitação para o exercício das carreiras públicas, sem prejuízo de conferir-lhe a formação geral adequada que permita prosseguir nos estudos rumo ao exercício das demais profissões jurídicas; *e)* permitir ao aluno refletir sobre os critérios de criação, interpretação e fundamentação das decisões jurídicas na perspectiva interna e global do sistema jurídico; *f)* promover interdisciplinaridade como pressuposto fundamental da formação e da atuação jurídico-política contemporânea, e da compreensão da realidade e do fenômeno jurídico para buscar compreender e atuar num mundo concebido de forma integral.

Na **solução de conflitos, a gente usa como fonte a lei, mesmo**. Tudo deve ser recorrido à lei, profissionalmente. (A3, entrevista 2010)

No meu trabalho, com aposentados no INSS, a **gente não tem condições de explicar que “direito é uma ciência que existe o Código de Processo Civil, as leis federais de procedimento, etc..” as pessoas as vezes nem sabem o que é Constituição Federal**. Não tem o mínimo conhecimento sobre a realidade que vive. São pessoas simples, com nível intelectual dentro de condições que tiveram, ou seja, quase zero... **A maneira que encontro é usar a Analogia da lei. É o caminho mais rápido pra explicar**. (A1, entrevistas 2010)

As respostas das entrevistas dos alunos concluintes podem facilmente ser cruzadas com as obtidas no questionário aberto à turma dos mesmos. Desta forma não restam dúvidas sobre a fortíssima presença positivista na aprendizagem dos conceitos jurídicos adquiridos pelos mesmos no decorrer de seu curso.

É importante registrar que a visão que o estudante tem da sua própria função, ao final do curso, refletirá a visão técnica, humanística, ou mesclada entre as duas posturas, na sua formação. As prioridades eleitas vinculam a sua visão de mundo, como integrante do Direito. Isso porque a construção do seu pensamento científico decorre da evolução de seus conceitos cotidianos, segundo Vygotsky. O modo de pensar jurídico, por assim dizer, pode ser captado com relação às habilidades, hábitos, formas de concepção de sociedade, e de solução de litígios. Imersos nesse tipo de cultura historicamente construída por mais de 180 anos, repetidos em quase todos os momentos da sua vida acadêmica, a aprendizagem se dá, por maioria, da forma e método positivista.

Os conceitos cotidianos são o ponto de partida para a construção de um pensamento científico, segundo nosso referencial teórico histórico-cultural. Com o uso exagerado do positivismo, os conceitos antes empíricos se transformam em científicos baseados quase exclusivamente nos ditames da lei. O meio como se passam os conceitos tem carga metodológica baseada na hierarquia, na ordem, na imposição dos conceitos e conteúdos das matérias, sabe-se lá com qual objetivo. Elimina-se o pensamento no mínimo retórico, sendo a lei a única forma de solução dos conflitos que a sociedade lhes mostra. Quando os conceitos científicos jurídicos são internalizados dessa forma, pouca há de se esperar que o seu raciocínio se desvincule do método.

Sendo assim, pode-se afirmar que no curso de Direito, tanto o ensino quanto as demais práticas educativas vigentes, contribuem para a formação de um tipo de pensamento, o pensamento empírico. Com base em Davidov (1988) considera-se neste estudo que o conhecimento empírico é importante como forma de apreensão do conhecimento racional e

como apoio inicial a percepção dos objetos e fenômenos jurídicos estudados pelos alunos. Ou seja, que o conhecimento empírico deve ser o ponto de partida para que descubram a essência dos fenômenos, sua historicidade e contradições, por meio do movimento que conduz à formação do pensamento teórico, o movimento dialético do conhecimento do conhecimento. No entanto, as entrevistas e as observações em sala revelam um ensino em que os professores transmitem apenas resultados do conhecimento científico e permanecendo o “aprendizado” limitado a aparência do objeto estudado, uma que as propriedades essenciais e particulares do objeto não são reveladas. Por conseguinte, o aluno interioriza o conhecimento, as formas de raciocínio, e adquire o modo de pensar e agir jurídico na ótica positivista.

Porém, algumas matérias e algumas metodologias parecem ter fugido dessa regra, pouco mais ou pouco menos. Pois foram identificados também outros modos de pensar nos estudantes concluintes, que passaremos a tratar no ponto seguinte.

3.3.2 O modo de pensar crítico

Com base na literatura consultada, em oposição ao modo de pensar positivista, visualiza hoje uma corrente de pensamento, que pode ser vista na seara jurídica, chamada dentro desta ciência como “Teoria Crítica do Direito”, que tem como principal papel colocar em questão o que está normatizado, e oficialmente consagrado, buscando outras formas das práticas jurídicas. Este pensamento engloba várias correntes metodológicas, que se agrupam ou nos Críticos Dialéticos, ou nos Antidogmáticos. Os primeiros buscam utilizar das falhas do método positivista e na legislação vigente para encontrar respostas aos problemas sociais da forma mais pacífica possível, sem entrarem confronto imediato com a estrutura vigente, apesar de tecer duras críticas ao positivismo. Já os Antidogmáticos, de caráter mais extremista, são um grupo que buscam quebrar por completo e sem restrições a obediência ao método positivista no seu principal alicerce: a lei.

Reconhecidamente, ainda não há uma “teoria crítica geral”, fundada autonomamente (WOLKMER, 2002; COELHO, 2003). Basicamente reflete a insatisfação de juristas com o paradigma dogmático atual, fulcrada em diversos posicionamentos anti-positivistas, pois se revela no esgotamento do discurso jurídico liberal e da cultura normativista tecno-formal iniciada por Kelsen. Essa corrente de pensamento seja dialética ou antidogmática, ainda busca

fixar suas bases epistemológicas e ideológicas no Ocidente. Nas referências de Wolkmer (2002 pp.5-8) a Teoria Crítica tem por fundamento o pensamento inaugurado pela Escola de Frankfurt, que teve como principais expoentes Theodor Adorno e Jürgen Habermas. Tentaram alcançar distância do marxismo ortodoxo, mas utilizando a metodologia do ideário utópico, dialético, revolucionário e emancipador. Inspirou-se na racionalidade tradicional, mas remontando Kant, Hegel, e Freud, o que acabou por reinterpretar o materialismo histórico marxista, e que desaguou nos anos 70 no movimento francês que desmistificava o pensamento dogmático positivado, e introduzia análises sociopolíticas no fenômeno jurídico (Wolkmer, 2002, p.16).

No Brasil, a Escola de Recife, nos primórdios do ensino de Direito no país, no século XIV, já detinha o avançadíssimo posicionamento, mas que não obteve progresso, engolido à época pelo método positivista introduzido no Largo de São Francisco. A característica mais marcante da escola de Recife era realmente a sua quebra de paradigma dominante, extremamente racional cartesiano, e então jus positivista.

Roberto Lyra e Luiz F. Coelho re-introduziram⁶¹ bases do pensamento crítico em meados da década de 1980 nas faculdades de Direito. Juntamente com juristas americanos, alemães, franceses, e italianos, começam a formar as bases da Teoria Crítica, fundamentada nos princípios da dialética.

Adiante, para Wolkmer (2002, p.2-3), a lógica linear da moderna estrutura do saber jurídico desdobra-se em dois paradigmas hegemônicos: o jus naturalismo, e o jus positivismo. O esgotamento e a crise deste segundo, chamado hoje de “tradicional” descortinam o horizonte para a mudança e a reconstrução de paradigmas, modelados por “contra-discursos”.

⁶¹ Fala-se “re-introduzir”, pois o ideário anti-positivista já habitava o ensino jurídico nas Escolas de Olinda e Recife, nos embriões do ensino de Direito no país. Por questões históricas maiores, a escola dogmática positivista de São Paulo foi a que acabou influenciando o ensino nacional, deixando as bases críticas latentes e isoladas naquela região do nordeste. (PÁDUA, Lilian Silvana Perilli. *A influência do dogmatismo positivista nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino jurídico*. Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto, 2008. Teses e Dissertações no site da Cappes – Biblioteca Digital). “O que se convencionou de chamar Escola do Recife foi um movimento cultural de ampla repercussão, congregando pensadores, estudiosos, juristas, sociólogos, poetas, preocupados em debater os mais variados temas dentro de suas respectivas especialidades. A Escola não teve um ideário próprio e definido, constituindo-se, em nossa ótica, um movimento heterogêneo, com diversidade de correntes de filosofias, sociologias, literatura e jurídicas (...). A agitação intelectual de Recife deveu-se à pujança de jovens que fizeram ruptura com a religiosidade, adentrando nas novas correntes que agitavam o século XIX. Fizeram-se livres-pensadores em filosofia, republicanos e abolicionistas. Constituíram-se numa casta de aristocracia intelectual do Império com forte influência no meio social” (HOLANDA, Ana Paula Araújo de. *A escola do Recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas*. In: CARLINI, CERQUEIRA, & FILHO, Angélica, Daniel Torres de, & José Carlos de Araújo Almeida (organizadores). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. 1ª Ed.. Millennium. Campinas – 2007).

Portanto, o pensar crítico deriva do questionamento de toda a dogmática jurídica dominante fundamentada nos pressupostos do positivismo. O pensamento crítico ataca as bases normativistas nas quais o jurista se funda.

Coelho (2003, p. 159-161) delinea com habilidade a área na qual o pensar crítico se estabelece:

[...] direito, então é objeto, o homem é sujeito, estabelecendo-se uma relação de conhecimento. A síntese dessa relação é precedida por conceitos, que pode ser chamados, no sentido amplo, de conceitos jurídicos, e que são as representações intelectuais do direito. Quando essas representações encontram-se articuladas de acordo com certos modelos configurativos de um paradigma dominante de saber, elas formam um sistema. A expressão desse sistema configura uma ciência voltada para o fenômeno jurídico. [...] isso significa dizer que **os conceitos jurídicos formam o núcleo do conhecimento jurídico**. [...] para ser sujeito desse tipo de conhecimento (jurista), requer-se uma formação especial, uma educação que habilite a criação de conceitos do direito para colocá-los em ordem do ponto de vista da finalidade a que se destinam, segundo as regras do modelo científico dominante. (grifos nossos)

Para o mesmo autor, em síntese, o conhecimento jurídico ocorre em três estados teóricos: o primeiro é uma teoria descritiva da norma (dogmático), o segundo uma teoria descritiva dos conteúdos sociais e ideológicos (zetética), o terceiro uma teoria construtiva e prospectiva do direito como instrumento de transformação social. Nessa dimensão crítica, o método de que se vale o conhecimento jurídico é a dialética da participação (COELHO, 2003, p. 189). São neste contexto, que se inserem as premissas do pensamento crítico: no contexto do ensino jurídico.

Nesta dissertação, além dos fortes elementos positivistas, foram identificados elementos que indicam a formação do modo de pensar crítico por parte de alguns alunos que se encontram concluindo o curso de Direito, materializando, possivelmente, alguns aspectos introduzidos no projeto do curso de Direito da IES pesquisada. É possível identificar esta postura diferenciada mediante a concepção dos alunos acerca dos conceitos necessários à atuação profissional, que acabaram desenvolvendo habilidades específicas para a solução rápida de litígios, bem como das suas posturas conceituais acerca do que é ser Direito, além da constatação de outras formas metodológicas de ensino a que foram expostos durante o curso. Esses elementos provavelmente foram trabalhados no decorrer das disciplinas ministradas, conforme se depreende dos trechos extraídos das entrevistas. Assim se

manifestaram, em alguns exemplos de trechos das entrevistas, alguns alunos, com grifos nossos:

Alguns conceitos que ficaram marcados pra mim, são os principalmente de **filosofia jurídica, como a separação entre Direito e Justiça. Nem sempre o que é de Direito é Justo, e vice-versa.** Esses conceitos ficam gravados porque quando a gente sai a gente vê que o ordenamento jurídico é dinâmico. Aqueles conceitos **técnicos, por exemplo, podem se modificar e alterar**, de certa forma, ou criam-se outros. **Mas os filosóficos permanecem, pois querendo ou não a estrutura filosófica não muda, acabam prevalecendo pois no dia a dia a gente aplica esses conceitos.** (A5, entrevista, 2010).

No curso de Direito, [...], **tive uma visão de melhorar o que acontece na sociedade.** Com o conceito de **justiça**, de **“posso fazer, posso melhorar, está na lei e não está sendo cumprido”**... você faz o curso e espera que ele lhe de mais informação daquilo com o que se vive diariamente, pois tudo o que você faz envolve o Direito. **Então o curso é um modo de ampliar o conhecimento, e buscar a melhora da justiça.** (A3, entrevista, 2010).

O que mais marcou nesses cinco anos, foi que ao entrar **eu era muito cego quanto à rigidez da aplicabilidade da lei.** Mas com o passar do tempo vendo **princípios como a razoabilidade e a proporcionalidade, primazia da realidade, que embora mais provas se tenham em documentos, há uma supervalorização do fato como realmente ele acontece, e não como a norma prevê a solução.** Então isso realmente marcou, pois quando entrei, o que estava na lei, estava certo e pronto. Se está escrito, compre. Mas os princípios colocam a gente pra analisar a vontade da lei comparando com a realidade do fato. (A4, entrevista, 2010).

Essa questão envolve um problema de grade, que pra mim, desenvolvi tarde demais: **foi a de conectar o conhecimento de sala de aula, com a sua realidade, sua história.** Por exemplo, levei um choque de realidade, fiquei assustado, com **antropologia jurídica (10º sem.).** Você entra na faculdade como uma pessoa bruta. Você não sabe muito bem o que tá fazendo ali. **Você não tem o aprofundamento de conectar à realidade durante o curso.** Temos as matérias propedêuticas no início do curso, **logo depois você se apegava ao tecnicismo, e no último semestre você tem antropologia jurídica. Foi aí que a ficha caiu.** “ah, então eu sei tudo isso, pra isso? Se acumulou pra que? (A1, entrevista, 2010).

Alguns conceitos bombásticos. **Pensei que direito era um xadrez. “Lá fora não se engane em teoria abstrata”.** Aí comecei a me deparar com decisões que os professores mostravam pra gente em sala, como por exemplo, as ligadas à boa-fé objetiva nos contratos. **O direito, embora haja o Positivo, tá lá na lei, você faça uma subsunção entre o direito abstrato ao caso concreto, e dali, possivelmente, resolver o problema. Agora não, agora você tem decisões que surpreendem.** Contratos de seguros, onde se você já pagou boa parte das prestações, e deixa de pagar uma, **mesmo que o Código Civil diga que uma prestação atrasada é causa de vencimento antecipado e rescisão, e vem o STJ e diz que não.** Teorias como o **adimplemento substancial, onde não basta a subsunção formal da lei, mas a leitura no caso concreto. Pra mim, foi crucial, porque comecei a ver que o**

domínio da técnica e da lei não é suficiente. Pra você desempenhar sua profissão na área, não é. Nesse raciocínio, comecei a ver que o **Direito, que outrora se distanciou da ética e da moral por força do positivismo, agora se reaproxima. Uma tendência universal.** Sinto hoje que Direito, na teoria dos círculos concêntricos, Kant, Du Pasquier, Ginke, é o mínimo de ética necessário pra existência da sociedade. Então percebi a renovação da ética. (A2, entrevista, 2010).

Em relação às habilidades que eles consideram melhor dominar para a solução dos conflitos, respostas de singularidade crítica emergiram, como nos exemplos abaixo (com grifos nossos):

Pra essa atuação não é tão necessário visar o técnico. Pra atuação hoje, o conceito de ética e moral. **Se você os tem na profissão, e age de acordo, com seu cliente e com a sociedade, ou contra o colega em audiência, a ética e a moral, durante todo o processo, você consegue perceber o correto, para o bem das partes.** Sabendo partilhar esses conceitos, o resto é só técnica. (A3, entrevista, 2010).

Vai parecer estranho, mas me vem a cabeça que um método indutivo, que parte de casos concretos pra se formar uma regra geral. Uma lição sobre decisão judicial na faculdade me foi explicada. Relatório, fundamento, e dispositivo. Quando falando de fundamentação, ele (o professor) falou sobre *ratio decidendi*, e do *obiter dicta*. Pensou-se que se pra João, Maria ou Vera, a decisão era parecida, seria injusto um outro caso concreto parecido para Pedro ter a mesma decisão. **Esse paradoxo de que cada um tem que ser analisado em sua diversidade, mesmo quando a lei admite que as decisões sejam iguais, foi uma habilidade adquirida. Aprendi que cada caso é um caso.** (A2, entrevista, 2010).

O modo de pensar crítico também apareceu no discurso de alguns professores entrevistados quando a eles foi feita a pergunta: Que conceitos básicos do curso de Direito, você considera importantes para a formação dos alunos? Obtiveram-se as seguintes respostas:

Os conceitos básicos que entendo necessários para o aluno se tornar uma pessoa mais crítica, ver o Direito não somente num aspecto de Ciência Pura e etc., são de aspectos interdisciplinares, mais voltados pra várias questões, como econômica, cultural, social, que deixa o direito um pouco mais humano, consuetudinário, mais subjetivo, no sentido de que a interdisciplinaridade dá uma visão mais ampla, política. A autoridade que faz a lei é uma autoridade política, então o aluno amplia sua visão do Direito. Uma dimensão maior, não restrita, muito pobre, como é a dimensão restrita à lei. Uma visão mais holística. (P1, entrevista 2010)

Pra mim, fundamental, é aquilo que entendo como base. Tive como professor, pós-doutor em Direito, que sempre disse que a disciplina mais importante é IED. É ela quem dá essa “fundamentalidade”. **Conceito: do que é direito positivo, o que é natural, o que é subjetivo, o que é positivado, objetivo. Eu acho que essa parte**

epistemológica é fundamental. Tem que passar também pela ética, sociologia, filosofia. Eu vejo por todos os anos que dei IED: É lá que o aluno entende. Em Direito Humanos, Constitucional, se revê, e pra explicar essas matérias, ele precisa ter IED. As disciplinas de Teoria Geral (civil, processual, penal), são base pra entender a ciência, se o aluno não pega aquilo, carrega essa deficiência pro resto da vida. (P2, entrevista 2010)

Podem-se apontar elementos da formação crítica do Direito nas entrevistas de alguns professores, da mesma forma, quando se perguntou que conteúdos ensinados em sua disciplina estão associados a estes conceitos e são necessários à formação do aluno. As respostas transpareceram este modo de pensar, com grifos nossos:

Bom, nas minhas matérias, relacionadas à Filosofia Jurídica, e antropologia jurídica: Em Filosofia Jurídica, os alunos estão no início do curso, infelizmente, os alunos ficam até assustados com as dimensões que os jusfilósofos dão ao direito, repensar o direito desde Platão e Aristóteles, Sócrates, e depois o direito natural, etc. **Essas reflexões provocam certa discussão, certo desconforto dos alunos, mas apreço que fica muito a nível teórico e não há uma coisa que leve pra vida deles, pra uma mudança de atitude.** A gente tem uma sensação de que eles estão cumprindo uma obrigação, e não estão fazendo como uma forma de reflexão sobre ele, sobre a norma, a lei, a autoridade, sobre a aplicação do Direito. **Quando você chega na antropologia jurídica, o pessoal aqui está no 10º sem, e é até uma espécie de “jogar água fria”, o pessoal vem quente com dentro de um direito positivado, fechado. Eles pensando que são advogados doutores, e você chega lá numa dimensão cultural, e repensa a questão dos direitos universais.** É interessante, mas não é suficiente, fica muito uma coisa marginal dentro do mundo jurídico, fica até sem sentido um pouco. “é... o prof. falou umas coisas doidas, mas eu quero é passar em OAB” não tem uma dimensão de mudar a atitude em casa, mudar a realidade social,. Não adianta estudar uma carrada de coisa sem mudar nossa própria atitude dentro de casa? Não dá pra mudar o mundo. Fica uma coisa uma pouco dissociada da prática desses alunos.

Especificamente, na visão humanista, as matérias de maior debate são o direito natural, como uma dimensão “divina”, ou de uma “razão universal”. Além da positivação do direito, o direito posto, que finalmente pouco se trabalha com a questão política do Direito. Aí claro, que Kant é importante, Habermas mais atualmente... **Também essa teoria crítica do direito, eu acho que eles se tocam mais. Uma coisa que eu não esperava que tocasse, e toca, é a dimensão fenomenológica. Totalmente diferente oposto ao positivismo, como método.** A fenomenológica volta àquilo que é efetivamente do sujeito, importância maior à percepção, como se o direito fosse criação do juiz... Trabalha-se mais uma dimensão que se deixa a norma de lado, e trabalha mais o costume” (P1, entrevista 2010)

Eu falo pros alunos que tem coisas que eu quero que fique, e passe o tempo que passar, mas tem coisa que tem que ficar: **princípios.** Bato muito em cima, o aluno tem que perceber.

Em sociologia, por exemplo: o que é, qual a importância, **o reflexo dela na transformação do Direito é o fundamental na disciplina. Ele pode não diferenciar das outras matérias parecidas como sociologia geral, nem de nada, mas se ele entender que foi através dessa noção que se operou a transformação do judiciário**, emenda 45 (reforma do judiciário em 2004) é decorrente de estudo sociológico, e não só jurídico. A “desregulação” do direito, também é fenômeno sociológico. (P2, entrevista 2010)

Quando se fala em concepção de curso, também se deixou entrever uma opinião crítica do Direito. Observe-se nas respostas:

O objeto de estudo, na concepção da disciplina que ministro, além da norma jurídica, são também os costumes, o fato social, a ciência do Direito, e todos os mecanismos sociais dos quais o **direito se vale pra ser formulado como a cultura**. (P3, entrevista 2010)

Pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, como já propagado, a relação de ensino e aprendizagem deve ser mediada por instrumentos, e para que se tenha um aprendizado eficiente, uma figura de maior experiência deve guiar o aluno através de seus próprios conceitos empíricos para a construção do conceito científico. Pela estrutura Crítica do Direito, a aluno pode vislumbrar o sistema jurídico sem a imposição da lei. Por exemplo, a mediação pode se dar por elementos da cultura e da história. Tal postura foi encontrada na fala de um professor na entrevista quando se perguntou: Na sua disciplina, de que forma você associa estes conceitos ao objeto de estudo de Direito? A resposta, com grifo nosso:

O mais importante, na sala, é **a construção pelos próprios alunos dos conceitos. Eu procuro demonstrar que não existe um objeto fixo, porque o Direito é objeto de um produto cultural**. Assim os valores mudam com o tempo. Eu sou muito culturalista, então gosto da teoria tridimensional⁶², que formula isso de uma maneira bem simples e permite a modificação constante do direito como objeto, e transformado pelo fato social. (P3, entrevista 2010)

A estrutura crítica permeia o ensino de Direito, mas não a domina. Percebe-se que mesmo nas disciplinas propedêuticas, dos professores entrevistados, ainda aparecem dogmas positivistas, como visto no ponto anterior. Porém o pensamento crítico aparece na

⁶² Teoria Tridimensional de Miguel Reale, onde o Direito é visto através do fato, do valor, e da norma.

intencionalidade de alguns professores entrevistados. Assim, existe forte indício de que o pensamento crítico dos alunos entrevistados teve origem nas disciplinas propedêuticas, por exemplo, quando perguntamos que conceitos básicos do curso de Direito, os professores consideravam importantes para a formação dos alunos, obtivemos as respostas (grifos nossos):

Os conceitos básicos da ciência que entendo necessários para o aluno se tornar uma pessoa mais crítica, ver o Direito não somente num aspecto de Ciência Pura e etc., são de aspectos interdisciplinares, mais voltados pra várias questões, como econômica, cultural, social, que deixa o direito um pouco mais humano, consuetudinário, mais subjetivo, no sentido de que a interdisciplinaridade dá uma visão mais ampla, política. A autoridade que faz a lei ;é uma autoridade política, então o aluno amplia sua visão do Direito. Uma dimensão maior, não restrita, muito pobre, como é a dimensão restrita à lei. Uma visão mais holística.

Acredito que uma base interdisciplinar é necessária. Não num sentido racionalista, fragmentada. Mas acho que é importante se dar uma carga maior, e acho que todos os professores deveriam fazer, além das humanas. O professor deve dar uma **reflexão maior sobre o pensar O direito. Essa relação entre ser e ser-dever, por exemplo, o estudante fica só no deve-ser. Não faz uma relação com critério social com critério de justiça, etc. não se tem essa dimensão.** Aí os alunos dificilmente conseguem captar uma mensagem que seja um pouco fora desse mundo. Parecemos estranhos no ninho, quando se fala de filosofia antropologia do direito. Acho que essas dimensões seriam importantes, se inseridas numa discussão maior, ainda sobre a tridimensionalidade. (P1, entrevista 2010)

A percepção da subjetividade. O grande problema que encontro é a dificuldade que os acadêmicos tem de fazer um processo de simulacros, ou de uma relação hipotética. Muitas vezes não compreendem a teorização. Há uma tentativa grande de relacionar simplesmente a prática. Muitas vezes, percebo que não há raciocínios hipotéticos, transcendendo para uma relação subjetiva multifacetada. (P4, entrevista 2010)

Na mesma linha, viu-se nos elementos da pesquisa que até mesmo algumas metodologias tenderam ao pensamento crítico, seja pela tentativa de fuga da base tradicional de ensino, seja por conteúdos ministrados de forma diferenciada. Perguntou-se: Na sua disciplina, de que forma você associa estes conceitos ao objeto de estudo de Direito? Com grifos nossos:

Quando eu lecionava IED, eu fazia um exercício. **Pegava casos, sentenças, fazia identificar ali, o fato o valor e a norma, o que prevalecia, o tipo de justiça aplicada, a importância da norma costumes e conceitos todos.**

Na sociologia jurídica é muito mais difícil, **porque a disciplina está ligada no fato social. Então o que eu faço é estar sempre ligando com exemplo com o que seria**

a norma, o valor, do que se espera, da eficácia e efetividade do direito, fazer os alunos pensarem, terem uma postura crítica no assunto. Ela é uma disciplina mais “metajurídica”, permeia a norma.

Em Direitos Fundamentais, **é o tempo todo fazendo a reflexão**. Princípios, diferenças pra norma, tudo o que está em voga no D. Constitucional. Pelo menos nessa matéria, eu vejo aqui, que os alunos gostam de Constitucional ao ver direito civil, e isso quer dizer que alguma coisa fez efeito ano passado... (P2, entrevista 2010)

Nas palavras dos alunos, também se reflete este esquema, em grifos:

Expor conceitos nas aulas, e aplicar prova, em maioria. **Existiram professores que até estimularam os debates, aguçaram uma pesquisa...** e que você mesmo formulasse o seu conceito, e não apenas abrir um livro e concordar com o que ta no livro. Muitos permitiram questionar, por mais que sejam conceitos majoritários. (A3, entrevista 2010)

Houve uma técnica da professora C*⁶³ que envolveu a turma toda, **um projeto social para trazer o PROCON para Barreiras**. Eu fiquei incentivado, e a turma também. Me senti útil. Você vê a cidade se envolvendo contigo. Aí comecei a estudar consumidor de graça, sem preço. Por mais que tenha dado o conteúdo abreviadamente, por si só, cada um se imbuíu com a necessidade de estudar. O resultado foi muito mais positivo do que se estivesse em sala, dando matéria e matéria. (A1, entrevista 2010)

No 5º semestre eu vi metodologias diferentes de uns professores para outros. Eu percebi que eu aprendia muito mais rápido quando eu ouvia e escrevia ao mesmo tempo. **Quando o professor dava a explicação dele e tinha o cuidado de construir o caderno conosco, mesmo a noite, cansado, eu era obrigado a escrever, dava certo.** (A2, entrevista 2010)

Portanto, em que pese à massiva aplicação de metodologias e pensamentos tradicionais de ensino, e prevaleça a estrutura positivista na construção de conceitos, pode-se perceber que existem professores que forçam um pensamento reflexivo do aluno de Direito, fazendo com que um pensamento crítico seja evidenciado na pesquisa. Ainda provando-se através de nosso referencial teórico, Davidov entende que o método tradicional de ensino apenas faz o aluno reproduzir aparências, teorias. Se o sistema positivista esvazia o conteúdo da norma na sua subjetividade, o reflexo disto está nos alunos (e, porque não dizer, nos seus professores). Se o pensamento crítico tenta preencher novamente esta lacuna, os alunos que

⁶³ Nome omitido por questões éticas.

entraram seriamente em contato com esta postura tenderam também ao discurso crítico, as contradições à aparências.

De tudo isso, pode elencar um fato gritante: o modo de ensinar e aprender Direito na IES pesquisada é o tradicional, levando os alunos ao empirismo vazio de subjetividade, mas no mesmo contexto aparecem pensamentos críticos à teoria atual do Direito. A consequência deste contexto de completa desuniformidade no modo de pensar dos concluintes do curso é o surgimento de uma terceira categoria, onde a formação do aluno é tradicional, mas permeado por discursos do pensamento crítico. É o que se expõe no próximo ponto.

3.3.3 A transição entre o pensar tradicional e o pensar crítico

Estudantes concluintes da IES pesquisada acabaram demonstrando nas entrevistas um modo de pensar onde prevalece sim o tradicionalismo do Direito, mas nas suas falas aparecem traços do pensar crítico. Possivelmente o contato com uma matéria crítica como Antropologia Jurídica no final do curso os tenha feito refletir (mesmo que tardiamente) sobre sua postura como agente social. Pegue-se por exemplo (com grifos nossos):

Direito pra mim, hoje, acho que é uma ciência. Não é a parte técnica, que tem sido abandonada, por um intercâmbio de teorias. É uma ciência de transformação social. Tomando por paralelo a medicina, por exemplo, você intervém diretamente na vida de uma pessoa, e o direito também tem esse papel. Trabalha com a vida das pessoas de uma maneira muito mais imediata, próxima, mais do que algumas outras ciências. Isso porque como profissional do direito, você tem a vida de uma pessoa nas suas mãos, muitas vezes. **Então acredito que direito seja uma ciência encarada com responsabilidade, e compromissos éticos.** (A1, entrevista 2010)

Na fala do estudante, está explícito o conceito tradicional de Direito, mas ao mencionar a responsabilidade e os compromissos éticos, parece transitar entre os dois principais modos de pensar levantados na pesquisa. Transparece uma formação positivista, mas com elementos de caráter crítico do Direito(mesmo que embrionário).

Quando perguntado sobre a finalidade do curso, respondeu, com grifos nossos:

Hoje o curso de direito, por entender que é uma ciência, deve ensinar a pensar como cientista. Acho que a faculdade peca muitas vezes por forçar aspectos técnicos, porque a universidade, principalmente particular, vem pra atender necessidades do mercado. Ela aparece depois do mercado, ela não aparece antes dele, e aparece pra

atender essa expectativa. Então acaba que ela se torna um centro de técnicas, de pragmatismos, mas não ensina o estudante a pensar, não. **Então, creio que a finalidade do curso de direito hoje é seu grande erro, pois forma só operadores, sem ensinar a pensar ou a pesquisar.** Às vezes a pessoa não entende o que vê na sala, porque não tem sua base bem formada, sobre o que está aprendendo, pra que vai usar, não estabelece relações com outras áreas. (A1, entrevista 2010)

Percebeu-se a postura tradicional, com preocupação crítica também na fala:

Em IED, o que mais me marcou foi o jus naturalismo e o jus positivismo. Esse, com o passar do tempo, o Estado foi fazendo com que nós fôssemos renegando nossos instintos naturais através da norma. Eu creio que o jus naturalismo não pode perder esse toque, e vice-versa. São institutos distintos, mas devem andar juntos. A sensatez se faz na união dos dois institutos. Alei muito seca, faz com que se perca as origens. (A4, entrevista 2010)

Até mesmo entre os professores, pode-se dizer que existe uma visão entre a tradicional, num primeiro momento, e a visão criticista num segundo. É o que se pode pensar refletindo sobre o trecho abaixo:

Tem que ser estudado como “real, ativo”. Instrumento ativo de organização e manutenção da ordem, de regulação de condutas. Mas pra mim, Direito tem que ser estudado como fato/valor/norma. O aluno Precisa aprender dentro da faculdade que existem leis, que essas regulam condutas, e que essas condutas regulam valores. (P2, entrevista 2010)

O reflexo nas habilidades e competências adquiridas também exacerba uma visão interfacial. O principal elemento perceptível é o vacilo entre a postura tradicional que aparece no início das falas, e após certa digressão, o questionamento ou a ponderação entre a lei e o justo. Pegue-se, por exemplo, as falas, com grifos nossos:

No meu caso, foi a questão da **visão de Justiça, e da aplicação da lei.** A possibilidade de se seguir princípios, e aprender a se colocar no lugar do próximo. Em estágio, quando você contesta ou inicial uma ação, você se coloca do outro lado. Você imagina como o outro vai se defender, presumindo como ele irá contestar, e vice-versa. Isso te dá uma visão maior de Justiça. **Porque as vezes o desconhecimento da norma e da lei te deixa imaturo e ignorante, e a visão de justiça se perde, porque nem sempre o que é direito é justo.** Então você tem que aprender a se colocar no pólo adversário. Foi o que aprendi.

O critério de justiça quando eu vejo na lei, as duas partes, quais são os direitos de cada um. **Pondero na balança, quem mais ta próximo da lei e dos requisitos legais. A parte da í, passo pra questão das circunstâncias.** Me vem muito à cabeça o núcleo de prática jurídica, nas ações de alimentos, quando a gente tinha

uma necessidade de frente a uma possibilidade. **Quais são? Essa balança, coloca a relação em desequilíbrio? Não se analisa só a lei, mas a possibilidade da outra parte. Eu acho que aprendi melhor pra solucionar conflito, a reflexão.** (A4, entrevistas 2010)

Fora do processo, percebi que as partes não podem esperar pra ter o direito satisfeito. Não agüentam o fenômeno da judicialização dos problemas. É tudo dano moral, agora! Briga de vizinho etc.... Namorada. Vou te processar! **Percebi que esse comportamento aliado ao pensamento de Capeletti do Amplo Acesso à Justiça e aquela coisa toda, acabaram pro facilitar essa postura judicial. A pessoa tem facilidade de entrar e agora é difícil de sair! Nesse raciocínio, a gente já pode usar a arbitragem, conciliação, mediação.... tenho essa noção teórica. Hoje eu usei mais processo e conciliação do núcleo de práticas. Repito: será que sei trabalhar com isso?... será que eu perdi dinheiro sem entrar na justiça?** (A2, entrevistas 2010)

3.4 A IMAGEM DO CURSO DE DIREITO PELOS CONCLUINTES

Nas mesmas entrevistas para os alunos concluintes, foi-lhes indagado, então, sobre os aspectos positivos e negativos do seu curso, bem como lhes foi pedido que falassem sobre as matérias ou metodologias que mais contribuíram e que menos contribuíram para sua formação. A intencionalidade destas questões está na visão reflexiva sobre os cinco anos que passaram dentro de uma faculdade, apreendendo conceitos, formando-se profissionais. Espera-se que o estudante tenha uma representação mental do seu curso, um conceito sobre ele.

A pergunta foi feita buscando ligar-se a outra indagação, desta vez para os professores, no sentido de qual seria a meta do curso de Direito: formar profissionais que alterem a realidade local, de acordo com o projeto pedagógico do curso. Para todos os professores entrevistados, a formação do aluno deveria ser crítica, reflexiva, com maior carga de subjetivismo nas discussões, tangendo o projeto pedagógico. Porém, aceitam a carga positivista influenciando seu modo de passar o conteúdo. Elucidante é a opinião de P1:

Eu não acho que existe um modo de pensar especificamente jurídico. Acho que a gente adapta um modo de pensar, uma razão, dentro do direito. Sempre partindo de um universal. A própria lógica aristotélica não é do direto, e não falta nas outras ciências. É para as ciências em geral. Acho que o direito tem sim algo especial dentro da sociedade que ainda não se apercebeu disso. Acho que os atuantes do mundo jurídico não perceberam o poder que o direito tem e teve pra mudar sociedade. Acho que isso está se deixando passar. Temos que cada vez mais, numa sociedade como a nossa, pequena, o tanto de alunos de direito que passa por nossas mãos e não temos aproveitado pra trabalhar melhor esse pessoal, transformar

realidade... a gente ta pouco se lixando, guardando o nosso, ganhando meu dinheirinho como prof., e não temos compromisso com a mudança verdadeiro. Estamos deixando passar completamente...desapercebido... estamos nos preocupando que o aluno passe na OAB seja um bom técnico, mas nau que seja um bom cidadão. Se colocarmos isso numa reunião, parece que é poeta,” ta querendo o que? Nem professor de direito é.” A gente quer que ele passe lá. Aí ficamos numa realidade dura sem reflexão. Criando técnicos, infelizmente. Estamos trabalhando com eles, e nos tornamos minoria no curso, somos estranhos e rejeitados. (P1, entrevista 2010)

Portanto, por mais que o discurso tendente à Teoria crítica faça parte do vocabulário e das orientações pedagógicas, o tradicionalismo positivista impera quase sem ser incomodado, pela própria visão que a sociedade tem do Direito. Veja-se:

Então a gente é meio de reflexo da sociedade, e é meio de transformar ela. O aluno quando entra no curso ele tem a imagem de status e história de glamour inegável. O bacharelismo historicamente é do Direito. Isso dá uma certa arrogância. Ele tem meio que orgulho do professor arrogante dele, ele quer ver isso em sala, as vezes.... (P2, entrevista 2010)

O direito também não foge da regra das ciências sociais, por mais que tenha algo a **mais que a sociedade cobra, como os concursos. Exige um pouco mais de técnica e positvação.** (P4, entrevista 2010)

Essa expectativa social foi seguramente transpassada aos alunos concluintes entrevistados. Um grande problema detectado foi a forma como esses entrevistados acabaram vendo o curso da cadeira distante do tablado do professor. Como já dito, pediu-se na entrevista uma perspectiva positiva e outra negativa do seu curso.

De positivo, alguns viram como trampolim mercadológico, apenas. Outros se sentiram “salvos” pela visão crítica e reflexiva, que lhes fez desenvolver melhor sua pessoa.

De positivo, a gente começa a enxergar o social um pouco diferente, vendo de forma mais justa as coisas, tenta tomar a postura correta, para de dar o “jeitinho”... agregou ao meu conhecimento o valor do Justo. (A3, entrevista 2010)

Positivo, é a maior chance e expectativa de um futuro promissor, que, advogando ou em concurso, se realize pessoalmente e financeiramente. (A4, entrevista 2010)

Positivos da faculdade, levando em conta a minha faculdade, cumpriu seu papel. Amadureci. Dei importância pro direito. (A1, entrevista 2010)

Positivo, foi a “janela”. Hoje vejo o mundo através do direito. Tudo passar por um raciocínio jurídico pra depois ir pra outras searas. No ensino médio, eu tinha

dificuldade de formar opinião própria, nos debates. O direito me ajudou a pensar. (A2, entrevista 2010)

Positivo, a inserção no mercado de trabalho, querendo ou não, o bacharel tem seu lugar ao sol mais fácil em comparação aos outros cursos. (A5, entrevista 2010)

Porém, a perspectiva negativa do curso desvela duras críticas disparadas contra a IES, o próprio mercado, e até mesmo colegas. Veja-se:

De negativo, eu descobri o mundo jurídico não tão bonitinho e perfeitinho como eu queria que fosse, com falta de ética, malandragens... Isso decepciona. Você ta aprendendo o certo, te dizem o certo, como você deve agir, resgatar valor e etc., mas na prática, você vê que tem o jeito da “brecha”. A gente sabe que isso existe, e tem gente que a busca pra favorecer o cliente e pronto. Desmistificou o lado romântico do direito. (A3, entrevista 2010)

Negativo, a tristeza de ver a falta de comprometimento das instituições com o acadêmico. (A4, entrevista 2010)

Como negativo, fica um déficit na formação, inevitável. Acho que por um problema de organização e planejamento. Teve problemas de grade, matérias sem encaixe... apesar de concludente, e ter um a visão do direito que eu tenho que acreditar ser a correta, eu acho que poderia ter sido mais fácil... perdi muito tempo, podia estar em outro estágio de pensar, e acho que estou numa visão primitiva de direito. (A1, entrevista 2010)

De negativo, é a sensação de que hoje, eu passei na OAB, e sinceramente, eu tenho a certeza de que não sei nada. Passei no teste, e não sei nada. Se eu pudesse, eu faria a faculdade de direito de novo. Lá na frente, dá medo. Eu sinto que sei muito pouco, perto do que poderia. Passei porque fiz um bom planejamento. E só. (A2, entrevista 2010)

De negativo, as faculdades tiveram um descrédito com essa proliferação de cursos de direito, além da Ordem fazer mais exigências no Exame. Acaba que o aluno sente um reflexo disso, na sua auto-estima. O estudante, sabendo que vai ser avaliado ao final dos cinco anos, e em uma avaliação que foge dos parâmetros normais dele, uma avaliação de reserva de mercado, ele sente-se “menos”. (A5, entrevista 2010)

Tal postura revela a insatisfação com o conhecimento adquirido, mais propriamente, da forma como foi adquirido. Pode-se afirmar esta premissa com segurança, quando se analisam as frases ditas pelos alunos, quanto ao que mais ajudou e mais atrapalhou sua formação profissional, durante os cinco anos de faculdade.

Não há como mencionar as disciplinas que não saíram do plano abstrato ao concreto. Não tocaram minha realidade. Não saíram do código. Empresarial, por exemplo... (A2, entrevista 2010)

O que me atrapalhou mais foi uma política da faculdade em podar a criatividade nossa. O cara que queria ir além e sair da mediocridade, era taxado como “promotorzinho” “juizinho”, e não havia outras saídas oferecidas pela faculdade. (A5, entrevista 2010)

Não é por preguiça, ou falta de vontade, mas a monografia é algo a se questionar. A obrigatoriedade, você defender um ponto de vista. Mas o orientador as vezes lhe poda. Você quer um jeito, quer um conceito, mas não é interessante, o orientador é contrário, não gosta... você defende, mas defende na ótica de outra pessoa... porque é aquela pessoa quem vai te dar a nota. Pra mim a relação de se fazer a monografia não me ajudou em nada. Você escolhe, pesquisa, e é bom. Só que na hora de fazer, você não pode falar o que quer, porque seu orientador não crê, ou é doutrina minoritária... algumas coisas não podem ser escritas ou ditas. (A3, entrevista 2010)

Me atrapalhou, na faculdade, foram as questões já frisadas, como as falhas da instituição, e quanto à variedade exagerada de pensamentos dos colegas... a turma que estudei atrapalhou.. (A4, entrevista 2010)

Não funcionou o dever de casa. Não acredito nisso pra quem estuda de noite. Levar coisa pra casa, pra fazer, é canalhice. As vezes o professor não quer fazer prova, não quer corrigir, quer facilitar pra turma..... e resolve aplicar trabalho.

Tem matéria que eu não gostava, mas depois gostei.... contribui muito foi Direito constitucional. Foi o 1º livro que comprei. Foi muito feliz, porque não comecei errado, comecei pelo tronco. Ao passo que o que menos me contribuiu foi Comercial. A matéria que menos tive contato no meio social. Fugiu da realidade, e nem sei por quê. (A1, entrevista 2010)

Claro, existem pontos que deixaram boa imagem para os alunos, seja por metodologias ocultas na entrevista, seja pelo contato com a realidade nos estágios. Com grifos nossos:

A que mais contribuiu foi **constitucional**. Mas chamou mais atenção que ela, foi **processo civil**. **Me deu motivação**, e me apresentaram as velocidades de leitura... Os autores pra começar a ler quando tava meio frio, e quando melhorasse, ir pros mais pesados (A2, entrevista 2010)

O que mais me ajudou para a formação profissional e deve ser aperfeiçoado, é o **Escritório de Prática Jurídica**. É ali que você sai pro mundo, e sai da melhor forma que é de cara praquela que tem necessidade jurídica. Você está com sede, e encontra um outro sedento, porque você tem sede de prática, ele tem sede de justiça. Então você vai ter que aprender na prática da melhor forma, dando uma resposta imediata. O **contato social** é um ponto positivo. (A5, entrevista 2010)

Que me ajudou muito foi o **estágio**. Você acaba entrando no mundo do direito, não fica preso na teoria de sala de aula, embora ainda fique muito a desejar. Eu ainda acho que no estágio você não pega grandes causas, só as cotidianas, as fáceis... até simulando se resolve. Mas é bom, porque na teoria é diferente da prática. Você vê que tem mais gente no meio do caminho, além de advogado e juiz no fórum... (A3, entrevista 2010)

Ajudou, foi o **Núcleo de Prática Jurídica**. Primeiro contato onde eu vi uma pessoa dizer pra mim um problema e acreditar em mim, sentir a responsabilidade de

resolver o problema, além de ter a consciência de ter estudado a matéria e dar conta do recado. Confianças foram depositadas na gente, pela faculdade e pela parte. Isso me alegrou. (A4, entrevista 2010)

É interessante ressaltar, nesse ponto, o desenvolvimento alcançado, independente do método ou metodologia utilizada. Para a Teoria Histórico-Cultural, o sujeito se constitui como pessoa não só pelos “processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes” (REGO, 2009, p.109). Assim, os alunos concluintes, ao interagirem tanto com seus orientadores como com a sociedade local puderam apreender e transmitir conhecimento acumulado, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores através da atividade de ensino, transformando pensamentos empíricos em científicos, da forma que imaginavam Vygotsky e Davidov. Assim, o uso de instrumentos que antes eram teóricos pôde ser observado na prática, compondo novo pensamento empírico. A partir daí, novos conhecimentos podem ser construídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo mais geral deste estudo foi o de apreender e analisar, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, o modo de pensar e agir de concluintes do curso de graduação em Direito da Faculdade São Francisco de Barreiras (BA). Para tanto, foram levados em consideração elementos sócio-culturais e institucionais presentes no curso e sua relação com a internalização desse modo de pensar e agir. Desde a formulação do projeto inicial até a configuração final do estudo foram se fazendo recortes, desdobramentos, acréscimos, de modo que alguns temas foram se destacando enquanto outros foram substituídos ou secundarizados.

Um dos principais motivos pelo qual se propôs essa pesquisa se refere à insuficiência do modelo tradicional predominante na formação do bacharel em Direito para responder às exigências postas pela sociedade atual. Ou seja, as fragilidades do aparato teórico do campo jurídico fundamentado na concepção positivista de ciência, vigente nas Instituições de Ensino Superior.

Esse e outros entendimentos de teóricos que investigam a formação do bacharel em Direito demonstram que preciso ir além das práticas do ensino jurídico pautadas no conteúdo, uma vez que a atividade de ensino requer a articulação entre o conhecimento específico da área e o conhecimento pedagógico- didático para o enfrentamento dos fatores intra-escolares da qualidade do ensino de Direito sem, contudo se descuidar de suas conexões externas.⁶⁴

A complexidade da atividade profissional em Direito exigem do bacharel capacidades, habilidades e modos de pensamento e de ação que requer a apropriação de conteúdos teórico-científicos que o ajude a lidar e compreender as transformações pelas quais o mundo tem passado, transformações essas que são econômicas, políticas, sociais, espaciais, éticas, que provocam alterações no mundo do trabalho e da formação. Esse tipo de conhecimento se dá na aprendizagem que ocorre por meio de processos formais de ensino e nas interações estabelecidas no ambiente sócio-cultural. No que concerne às habilidades, como a leitura e a interpretação de textos, o uso da língua culta, o raciocínio lógico, e o equacionamento de problemas, observou-se o desenvolvimento das mesmas, seja por um viés tradicional, seja crítico, ou orbitando por ambos.

⁶⁴ Ribeiro Junior (2001); Chaves (2003); Bittar (2006); Mello (2007).

No entanto, em que pesem as contribuições de renomados especialistas do campo do Direito, a pesquisa mostrou que os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico têm modificado de forma superficial e incipiente a formação do bacharel. Conseqüente, o processo de formação do bacharel em Direito tem sido fundamentado em conteúdos teóricos vinculados a teorias prescritivo-normativas, ensinadas por meio de práticas educativas que priorizam a memorização e transmissão de conteúdos e técnicas, que se consolidam na formação um modo de pensar e agir jurídico.

Conforme registrado na introdução esta expressão foi tomada de Davidov (1988) e esse modo refere-se às capacidades cognitivas internalizadas a partir da aprendizagem dos conteúdos científicos, culturais, éticos específicos de um objeto de estudo de determinada área do conhecimento.

Nesse aspecto, a pesquisa revelou que os alunos do de graduação em curso de Direito estão desenvolvendo um modo de pensar e agir jurídico, por meio de conteúdos ensinados que resultam na formação do pensamento empírico. Resguardadas as particularidades do curso investigado, o traço definidor desse modo de pensar e agir podem não ser exclusivos deste curso, uma vez que estão diretamente relacionados com conhecimentos científicos selecionados para compor as disciplinas, que não são exclusivos do curso. Considera-se que por se tratar de conteúdos relativos à base epistemológica do Direito, certamente são ensinados também nos cursos de Direito de modo geral. Sendo assim, constituem mediadores essenciais na formação do modo de pensar e agir jurídico, que no presente pesquisa foi possível identificar três grandes eixos: Modo de pensar tradicional, Modo de pensar crítico e a Transição entre o pensar tradicional e o pensar crítico, sintetizados a seguir.

O modo de Pensar tradicional está fundamentado principalmente nos postulados da abordagem Positivista, nas idéias de ordem, estabilidade, fuga de subjetivismos, verdades cartesianas e newtonianas (matemáticas e mecânicas). Para o campo do Direito, a imagem de Hans Kelsen e a norma pura sintetizam o modo de pensar, sendo que as respostas para os conflitos estarão sempre na norma geral e abstrata (desindexada de subjetivismos). Em outras palavras, as habilidades e competências aprendidas pelos concluintes emergiram do dogma legal, positivista. Desta forma, fica enrijecida a capacidade de enfrentar problemas, quando as soluções fogem da alçada da lei, ou seja, necessário um grau de discussão acerca dos eventos que cercam o conflito, habilidade considerada atual e necessária para o profissional da área (MACHADO, 2009; BITTAR, 2006).

Foi também identificado um segundo modo de pensar, com bases fundantes na Teoria Crítica do Direito (WOLKMER, 2004; COELHO, 2003), onde a subjetividade tanto do profissional do Direito quanto do sujeito necessitado da sua atuação tomam relevo. Seus problemas sociais, o senso de Justiça, o modo de solucionar conflitos, suas habilidades, pelo menos nesta pesquisa, tenderam a um exercício questionador e reflexivo da própria estrutura do Direito que hoje vige. Por isso, o profissional tocado por este modo de pensar tenta solucionar os conflitos que lhe são expostos através de vários instrumentos além do judicial: conciliações, mediações, transações, e até propostas de mudanças legislativas, bem como movimentos sociais (como foi o que envolveu o Procon da região oeste, fruto da mobilização de alunos da IES pesquisada).

Por fim, foi identificado um terceiro modo de pensar, que transita do pensamento tradicional ao crítico, a depender da situação que é exposta ao concluinte. Existe um senso crítico, mesmo que anêmico, mas a carga positivista prevalece, colocando o aluno em verdadeira postura de dúvida quanto à própria profissão. Pareceu-nos que a postura inicial para a solução de conflitos era o uso de instrumentos positivos, legais, porém, após posicionarem-se desta forma, havia uma espécie de reflexão, onde pairava certa incerteza e insegurança quanto aos meios extrajudiciais de solução de conflitos, por exemplo.

Diante do que se viu, a transição entre os modos de pensar tradicional e o crítico deve ser levada em consideração frente ao ensino jurídico, mormente no que condiz à atuação dos professores das disciplinas mencionadas, e o que se entendeu por pensamentos perfeitamente delineados. Foi detectada essa característica nos dados da pesquisa, o que nos leva a crer que existem estudantes que ficam no entremeio do pensamento positivista e do pensamento crítico. Assim, parece-nos óbvio que não há uniformidade⁶⁵ na forma de se ensinar Direito, sendo que prevalece a forma tradicional, com escapes críticos, e acaba-se por dar chance a uma terceira forma de pensar, híbrida, pouco acabada. Talvez seja uma forma até balanceada de se pensar juridicamente, mas tende, na verdade, a uma amálgama de métodos e metodologias que foge à cientificidade, tanto jurídicas, e quiçá pedagógicas. Esta tendência nada mais é do que uma representação social, cultural, e histórica da carga conceitual positivista, transmitida especialmente pelos professores do ensino jurídico, que notadamente não se preocupam com os saberes pedagógicos e didáticos, em maioria. Não seria demais concluir então, diante da pluralidade de metodologias, e dos elementos sócio-culturais a que

⁶⁵ E realmente é saudável que não haja.

se expuseram os alunos, que suas representações conceituais do curso de Direito também fossem um reflexo disso. Como se falou, alunos conseguiram ver no curso um acesso mercadológico, outros uma mudança de visão social... Ou seja, a representação do curso está diretamente ligada ao método no qual foram imersos durante a faculdade, buscando realização profissional em detrimento ao conhecimento pró sociedade.

Enfim, dos três modos de pensar, majoritariamente prevalece a orientação clássica, ou tradicional, que está esquematizada pelo método positivista. Os reflexos vão desde as metodologias de sala de aula, passando à repetição dogmática de conceitos, sem que o aluno reflita sobre o que lhe é exposto, e chegando na postura profissional onde se formam aplicadores de lei.

A pesquisa mostrou ainda que a exposição e organização dos conteúdos são norteadas pelo pensamento empírico. Portanto, o ensino ocorre de forma tradicional pautado na transmissão e memorização. Deste modo, as particularidades internas dos conceitos jurídicos não são apresentadas, sendo os mesmo ensinados como conhecimentos universais, lineares, descontextualizados do desenvolvimento deste campo do saber, enquanto atividade humana, social histórica. O que significa dizer que a historicidade e as contradições inerentes as diferentes abordagens epistemológicas não são discutidas com os alunos.

Na prática, é imperioso revisar as atuações docentes do curso pesquisado, colocando o projeto pedagógico na consciência dos professores do curso. Para isso, é necessário também investir em treinamento e qualificação do colegiado, frente às expectativas da IES. Ademais, de posse das informações levantadas acerca do alunato, é possível formular algumas estratégias para o melhor aproveitamento do ensino na instituição, sem mencionar que o estudo pode também servir de referência para outras instituições que, paralelamente, assumem dados e características semelhantes.

Finalizando, importa registrar que em função do caráter exploratório desta pesquisa e, particularmente pelo fato de que provavelmente, a análise realizada com base na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria do Ensino Desenvolvimental seja algo inovador no campo do Direito e do seu ensino, considera-se que esta pesquisa se configura como um estudo do qual devem decorrer novas investigações que possibilitem o aprofundamento e a melhor compreensão da formação do modo de pensar e agir jurídico.

REFERÊNCIAS

- ABEDI, Anuário. *Associação Brasileira de Ensino do Direito*. Ano 3 (2005). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.
- ABRAM, Daniella Boppré de Athayde. *Aprendendo a aprender Direito: Ensino Jurídico no Paradigma da complexidade*. Univali – Itajaí. Teses e Dissertações no site da Cappel – Biblioteca Digital, 2007.
- ALEXY, Robert. *Teoria da argumentação jurídica: a Teoria do Discurso Racional como Teoria da Justificação Jurídica*. 2ª Ed.. São Paulo: Landy, 2005.
- ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos*. In ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, V. Camilo de. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, DPA, 2002, 173-187.
- APPOLINÁRIO, Fabio. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2007.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARROS & LEHDFELD, Aidil Jesus da Silveira & Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica*. 2ª ed. Pearson Education, São Paulo, 2010, pp. 95-96
- BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. RJ: Lumen Juris, 2000.
- BEHRENS, Marilda A. *a formação pedagógica e os desafios do mundo moderno*. In: MASETTO, Marcos (org.). *docência na universidade*. Campinas – SP: Papyrus, 1998, cap.4
- BITTAR, Eduardo C.B.. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo, e cidadania*. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do Direito*. Traduções e notas de Márcio Pugliesi, Edson Bini, e Carlos E. Rodrigues. Ed. São Paulo: Ícone, 2006
- BOGDAN, Robert, & BLINKEN. *Características da pesquisa qualitativa. Parte I: Fundamentos da investigação qualitativa em educação*, In “*investigação qualitativa em educação*”, p.47-51. Portugal: Porto, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8ª São Paulo: Cortez, 2003

CANEZIN Maria Tereza & NEPOMUCENO Maria de Araújo. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e estudo de caso*. (uso restrito para orientação de projetos de pesquisa de alunos ingressos na Pós-Graduação Lato Sensu em Educação da UCG).

CANEZIN, Maria Tereza. *Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação*. Série “Ensaio”. Editora da UCG. Goiânia, 2006.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 14ª ed. 1995.

CARLINI, CERQUEIRA, & FILHO, Angélica, Daniel Torres de, & José Carlos de Araújo Almeida (organizadores). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium, 2007.

CERQUEIRA & FILHO, Daniel Torres de, e Roberto Fragale. *O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas: Millennium, 2008.

CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. Tese de doutorado, USP, São Paulo, 2003

COELHO, Luiz Fernando. *Teoria Crítica do Direito*. 3ª ed. Belo Horizonte. Del Rey, 2003.

COSTA, Bárbara Silva. *A (in)suficiência do paradigma dogmático no modo de observar e ensinar o Direito*. 2007 – Unisinos, São Leopoldo – RS. Teses e Dissertações no site da Cappes – Biblioteca Digital.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 6ª. Ed. Campinas: Papyrus, 1997.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

DANIELS, Harry (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: 1ª Ed. Loyola, 2002.

DAVIDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia*. Tradução de texto publicado na Revista *Soviet Education sob o título Problems of desenvolvimental teaching* (tradução para português não publicada) Educação Soviética Agosto 1988.

DAVIDOV, V. V. *Il problema della generalizzazione Del concetto nella teoria di Vygotsky. Studi di Psicologia dell' Educazione*, Trad de texto para aula, Mestrado Educação da UCG 2006, por José Carlos Libâneo, vol 1, 2, 3. Roma, Armando, 1997.

DEMO, Pedro. *A Nova LDB: ranços e avanços*. 14ª Ed. Campinas: Papyrus, 2002.

DESTEFENNI, Marcos. *Curso de Processo Civil*. Vol. I. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

DINIZ, José Janguê Bezerra. *Faculdades “não recomendam”*. In: Revista Consulex, ano XI, n. 242, 15 de fevereiro de 2007, p. 46

DINIZ, Maria Helena. *Compêndio de Introdução à Ciência do Direito*. 17ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDEZ, Alzira Buse. *Professores bem sucedidos no ensino superior: um estudo sobre professores sem formação pedagógica formal*. 2007. PUC – SÃO PAULO. Teses e Dissertações no site da Cappes – Biblioteca Digital.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. *Introdução ao Estudo de Direito*. 4ª ed., São Paulo: Atlas, 2003.

FGV. Educação e Direito: *Educação jurídica e método de caso*. Cadernos FGV, n.3. Fevereiro de 2009. FGV Direito Rio. Rio de Janeiro, 2009.

FORNARI, Luiz Antonio Pivotto. *O ensino jurídico no Brasil e a prática docente: repensando a formação do professor de direito sob uma perspectiva didático-pedagógica*. 2007. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS. Teses e Dissertações no site da Cappes – Biblioteca Digital.

FRAUCHES & FAGUNDES. Celso da Costa e Gustavo M.. *LDB Anotada e Comentada: reflexões sobre a educação superior*. Brasília: ILAPE, 2005.

FREITAS, Raquel A. M. M. *Cultura e aprendizagem: contribuições de Vygotsky e teóricos atuais da cultura*. In: Revista Educativa, v7, n2. Julho/Dezembro. Goiânia Departamento de Educação da UCG, 2004, pp. 335-352

GHIRARDI & VANZELLA, José Garcez & Rafael Domingos Faiardo. *Ensino Jurídico Participativo: Construção de programas e experiências didáticas*. Série: Metodologia e Ensino. Direito, desenvolvimento e justiça – FGV, São Paulo: Saraiva, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2006.

GÓES, M.C. *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. Cadernos Cedes, Campinas, n. 24, p. 17-24, 1991.

GÓES, M.C. *A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 77-88.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: Como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8ª Ed. São Paulo: Record, 2004.

GOMES, Luiz Flávio. *A crise (tríplice) do ensino jurídico*. junho de 2002. Disponível no endereço eletrônico <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3328>. Acesso em 20 de setembro de 2008.

HART, Herbert Lionel Adolphus, *O conceito de Direito*. Pós escrito organizado por Penelope Bulloch e Joseph Raz. Tradução de Antônio de Oliveira Sette-Câmara; revisão da tradução Marcelo Brandão Cipolla; revisão técnica Luiz Vergílio Dalla-Rosa. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

HEDERGAARD, Mariane. *A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino*. In: : HARRY Daniels (org). *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo; Loyola, 2002

HURSSSEL, Edmundo. *Introdução: A produção da sociedade capitalista*. In: IANNI, Octávio (org.). *Karl Marx: Sociologia*. P. 7-42. São Paulo: Ática, 1979.

LEITE, Maria Cecília C. *Decisões pedagógicas e Inovações no ensino jurídico*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre.

LIBÂNEO, José Carlos. *Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação*, in: *Cadernos de Pedagogia Universitária*, n. 11, USP, São Paulo -2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *A didática e a aprendizagem do pensar: e Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, novembro de 2004. pp. 5-24.

LUCCI, Marcos Antonio. *A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - 2006. Teses e Dissertações no site da Cappes – Biblioteca Digital.

MACHADO, Ana Maria Ortiz. *Ensino Jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender*. PUC-RS. Porto Alegre - 2006. Teses e Dissertações no site da Cappes – Biblioteca Digital.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino Jurídico e Mudança Social*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do Trabalho Científico*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MAIA, Antônio Cavalcanti. *Jürgen Habermas: Filósofo do Direito*. Recife: Renovar, 2008.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *A evolução do ensino jurídico no Brasil*. Fevereiro de 2006. Disponível no endereço eletrônico <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8020>. Acesso em 14 de junho de 2009.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *Manual da Educação Jurídica*. 2ª ed. Curitiba: Cortez, – 2006.

MARTINS, Maria Alice Hoffman. *Metodologia de pesquisa*. Disponível em <http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br/>. Acesso em setembro de 2010.

MARTINS, Ives Gandra da Silva. *A era das contradições: desafios para o novo milênio*. São Paulo; Futura, 2000.

MARX, K. *Manuscritos econômicos filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MATOS, Keila. *A arte e a técnica da produção científica*. Goiânia: Deescubra, 2002.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. *Ensino jurídico: formação e trabalho docente*. Curitiba; Juruá, 2007.

MONTORO, André Franco. *Introdução à Ciência do Direito*. 26ª ed., São Paulo: RT, 2004.

NADER, Paulo. *Introdução ao estudo do Direito*. 25ª ed., Rio de Janeiro: Forense, 2005.

NASCIMENTO, Dinalva Melo do. *Metodologia do trabalho científico: teoria e prática*. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

NÉBIAS, Cleide. *Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas*. Trabalho apresentado em mesa-redonda no IX Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em Águas de Lindóia, SP, 1998.

OLIVEIRA, André Macedo de. *Ensino Jurídico: dialogo entre teoria e prática*. Porto Alegre: Ed. Sergio Fabris, 2004.

OLIVEIRA, Marta Khol de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. Série “Pensamento e Ação no Magistério”. São Paulo: Scipione, 2008.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Caminhos da construção da pesquisa em ciências humanas*. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (org. Metodologia das Ciências Humanas. HUCITEC/UNESP. São Paulo: 1998.

PÁDUA, Lilian Silvana Perilli. *A influência do dogmatismo positivista nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino jurídico*. Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto, 2008. Teses e Dissertações no site da Cappes – Biblioteca Digital.

PIMENTA, Selma Garrido. *Didática, didática específica e formação de professores: construindo saberes*. In: TIBALLI, F.A., & CHAVES, S.M. (organizadores). *Concepções e*

prática da formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. pp. 49-56

PINO, A. *O biológico e o cultural nos processos cognitivos*. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Loyola, 2010, pp. 55-56.

RIBEIRO, Junior João. *A formação pedagógica do professor de Direito*. São Paulo: Papirus, 2001.

RIVAS, Leonardo José Pádua. *O ensino jurídico brasileiro e propostas para a melhoria da qualidade do ensino. Elaborado em julho de 2004*. Disponível em <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1666/O-ensino-juridico-brasileiro-e-propostas-para-a-melhoria-da-qualidade-do-ensino>>>. Acesso em agosto de 2008.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de Direito*. 27ª ed., São Paulo: Saraiva, 2004.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI. Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RUZON, Bruno Ponich. *Filhos de Coimbra: Uma história do ensino jurídico brasileiro*. Disponível em <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9039>>. Acesso em agosto de 2008.

SCHÜLTZ, Ricardo. *Vygotsky & language acquisition*. Disponível em <http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>. Acesso em agosto de 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A Educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a Educação*. Tradução: Valéria Campos. Porto Alegre: 2008.

SANTOS & MORAIS, André Leonardo Copetti & José Luis Bolzan de. *Biblioteca Básica do Curso de Direito da Unisinos: o ensino jurídico e a formação do bacharel em direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado/Unisinos, 2007.

SILVA & DAVIS, Flávia Gonçalves da, & Cláudia. *Conceitos de Vygotsky no Brasil*. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.

SIRGADO, Angel pino. *O social e o cultural na obra de Vygotsky*. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00.

SOUZA, Sabine Pierobon de: *O cotidiano do ensino e aprendizagem do direito numa instituição de educação superior*. 2006. PUC-CAMPINAS. Teses e Dissertações no site da Cappes – Biblioteca Digital.

SOUZA & FIGUEIREDO, Soraia Riva Goudinho de & Antônio Macena de. *Como elaborar projetos, monografias, dissertações, e teses: da redação científica à apresentação do texto final*. 3ª. Ed. Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2010. pp. 101-103

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma*. 3ª ed. Editora Vozes, Petrópolis – 2007.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. *A capacitação do docente de ensino superior*. In: VASCONCELOS, Maria Lúcia. *A formação do professor no ensino superior*. São Paulo: 2000, cap.3, p 15-34.

VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VERBICARO, Loiane Prado. *Ensino jurídico brasileiro e o direito crítico e reflexivo*. Disponível em <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=10281>. Acesso em outubro de 2009.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S.. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, Lev S.. *Pensamento e Linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

VYGOTSKY, L . S. *Psicologia concreta do homem*. Tradução: Alexandra Marenich. Educação e sociedade, 2000, n. 71, pp.21-44.

VIANA, M. Heraldo. *Metodologia da observação*. In: *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

WERTSCH, J.V. et al. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico*. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004. 170p.

ZANATTA, Beatriz Aparecida ET al. *Docência e especificidade na formação e atuação: profissionalização*. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília. Plano, 2002, pp. 159-179

ANEXOS**ANEXO I****Quadro de Exames da OAB com média nacional de aprovação**

Número do Exame	Média nacional de aprovação
2008/1	28,93%
2008/2	30,22%
2008/3	27,35%
2009/1	19,48%
2009/2	24,31%
MÉDIA GERAL DE APROVAÇÃO⁶⁶	26,15%

Fonte: www.oab.org.br (2010)

⁶⁶ São os dados publicados até a finalização deste trabalho, sendo que os exames de 2009/3 e os de 2010 ainda não estão disponíveis.

ANEXO II

EXAME DE ORDEM - 2008/1						
Instituição	Inscritos	Presentes	Aprovados - 1ª fase	% de Aprovados de 1ª fase	Aprovados – 2ª fase	% de Aprovados de 2ª fase em relação ao total
Faculdade de Educação e Ciências Administrativas de Vilhena - FECAV (RO)	48	43	1	2.33	0	0
Universidade de Marília – UNIMAR (SP)	39	36	3	8.33	2	5.56
Faculdade Cristo Rei – FACCREI (PR)	56	55	5	9.09	3	5.45
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE (SP)	63	63	6	9.52	5	7.94

Fonte: www.oab.org.br (2010)

EXAME DE ORDEM - 2008/2						
Instituição	Inscritos	Presentes	Aprovados - 1ª fase	% de Aprovados de 1ª fase	Aprovados – 2ª fase	% de Aprovados de 2ª fase em relação ao total
Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de FAMA (AL)	5	4	0	0	0	0
Universidade Salgado de Oliveira UNIVERSO - GO	33	32	5	15,63	2	6,25
Faculdade dos Cerrados Piauienses (PI)	20	20	5	25,00	0	0
Faculdades Integradas do Vale do Ivaí UNIVALE	20	19	1	5,26	1	5,26
Centro Universitário da Cidade UniverCidade - RJ	1172	1134	384	33,86	224	19,75

Fonte: www.oab.org.br (2010)

ANEXO III

EXAME DE ORDEM – 2008/2						
Instituição	Inscritos	Presentes	Aprovados - 1ª fase	% de Aprovados de 1ª fase	Aprovados – 2ª fase	% de Aprovados de 2ª fase em relação ao total
Faculdade São Francisco de Barreiras – Fasb	99	97	29	29,90	17	17,53
Unyahna de Barreiras - IESUB	27	26	10	28,46	6	23,08

Fonte: www.oab.org.br (2010)

EXAME DE ORDEM – 2008/3						
Instituição	Inscritos	Presentes	Aprovados - 1ª fase	% de Aprovados de 1ª fase	Aprovados – 2ª fase	% de Aprovados de 2ª fase em relação ao total
Faculdade São Francisco de Barreiras – Fasb	138	137	21	15,33	13	9,49
Unyahna de Barreiras - IESUB	42	41	17	41,46	13	31,71

Fonte: www.oab.org.br (2010)

EXAME DE ORDEM - 2009/1						
Instituição	Inscritos	Presentes	Aprovados - 1ª fase	% de Aprovados de 1ª fase	Aprovados – 2ª fase	% de Aprovados de 2ª fase em relação ao total
Faculdade São Francisco de Barreiras – Fasb	125	123	14	11,38	14	11,38
Unyahna de Barreiras - IESUB	43	41	11	26,83	11	26,83

Fonte: www.oab.org.br (2010)

EXAME DE ORDEM - 2009/2						
Instituição	Inscritos	Presentes	Aprovados - 1ª fase	% de Aprovados de	Aprovados – 2ª fase	% de Aprovados de

				1ª fase		2ª fase em relação ao total
Faculdade São Francisco de Barreiras – Fasb	118	115	27	23,48	6	5,22
Unyahna de Barreiras - IESUB	184	180	67	37,22	41	22,77

Fonte: www.oab.org.br (2010)

ANEXO IV

ALUNOS MATRICULADOS NA IES EM 2009.2⁶⁷

TURMAS (2009.2)	QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS
DI21M	44
DI22N	41
DI23N	30
DI41M	35
DI42N	49
DI61M	15
DI62N	38
DI81M	27
DI82N	68
DI10M	26
DI10N	61
TOTAL MATUTINO	147

⁶⁷ As siglas indicam as turmas matriculadas e o número de alunos de cada uma. A parte da sigla “DI” indica o curso de Direito na instituição, seguida pelo numeral indicativo do semestre da turma, e logo após a organização de número das mesmas, e seu turno. Assim, na primeira linha, temos o curso de Direito de 2º semestre, turma “1”, do turno matutino, e assim sucessivamente.

TOTAL NOTURNO	287
TOTAL DE ALUNOS	434

FONTE: Secretaria acadêmica da FASB, em novembro de 2009.

ANEXO V
EXAME DE ORDEM 2008/1

INSTITUIÇÃO	NUMERO DE INSCRITOS PRESENTES NA PRIMEIRA FASE	APROVADOS AO FINAL DA 2ª FASE	PORCENTAGEM DE APROVAÇÃO EM RELAÇÃO AOS PRESENTES
Universidade Federal da Paraíba	51	46	90.20
Universidade Federal de Sergipe	44	38	86.36
Universidade Federal de Pernambuco	107	92	85.98
Universidade Federal do Espírito Santo	30	25	83.33
Universidade Federal da Bahia	74	60	81.08
Universidade Estadual de Maringá	108	86	79.63
Universidade Federal do Piauí	43	34	79.07
Universidade do Estado do Rio de	74	58	78.38

Janeiro			
Universidade Federal do Paraná	74	58	78.38
Universidade Federal de Santa Catarina	61	47	77.05
Universidade Federal Fluminense	74	57	77.03
Universidade do Estado da Bahia	25	19	76.00
Universidade Federal de Pelotas	64	48	75.00

Fonte: www.oab.org.br (2010)

ANEXO VI

Média de aprovação das cinco melhores faculdades em 2008 nos exames seguintes

INSTITUIÇÕES NO EXAME DE 2008/1	PORCENTAGEM DE APROVAÇÃO 2008/1	PORCENTAGEM DE APROVAÇÃO 2009/1	PORCENTAGEM DE APROVAÇÃO 2009/2
1ª: Universidade Federal da Paraíba	90.20	77,05	48,48
2ª: Universidade Federal de Sergipe	86.36	83,64	75,00
3ª: Universidade Federal de Pernambuco	85.98	82,86	65,28
4ª: Universidade Federal do Espírito	83.33	71,43	53,25

Santo			
5ª: Universidade Federal da Bahia	81.08	81.08	76,34

Fonte: www.oab.org.br (2010)

ANEXO VII

QUADRO DE APROVAÇÃO DE IES 2008.1

EXAME DE ORDEM - 2008/1										
Desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES) Ordem: UF, IES										
UF	IES	Sigla IES	Inscritos	Presentes	Aprovados 1.ª Fase	% Aprovados na 1.ª Fase em relação aos presentes	Aprovados 2.ª Fase	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos presentes	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos Aprovados na 1.ª Fase	Sub Judge
ES	Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração	UNILINHARES	62	58	7	12.07	6	10.34	85.71	0
MT	Centro Universitário Cândido Rondon	UNIRONDON	110	107	13	12.15	11	10.28	84.62	2
BA	Faculdade São Francisco de Barreiras - Fasb	FASB	93	90	14	15.56	9	10.00	64.29	1
PR	Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná	UCP	30	30	4	13.33	3	10.00	75.00	0
PR	Instituto de Ensino Superior de Foz do Iguaçu	IESFI	21	20	2	10.00	2	10.00	100.00	0
PI	Faculdade dos Cerrados Piauienses	FCP	20	20	2	10.00	2	10.00	100.00	0
BA	Instituto Baiano de Ensino Superior	IBES	21	21	2	9.52	2	9.52	100.00	0
MS	Faculdades Integradas de Três Lagoas	AEMS	24	23	2	8.70	2	8.70	100.00	0
RJ	Faculdade Brasileira de Ciências Jurídicas	FBCJ	124	121	13	10.74	10	8.26	76.92	0
SC	Faculdade de Direito de Lages	FACVEST	37	37	4	10.81	3	8.11	75.00	0
MT	Faculdade Afirmativo	FAFI	27	25	2	8.00	2	8.00	100.00	0
SP	Universidade do Oeste Paulista	UNOESTE	63	63	6	9.52	5	7.94	83.33	0
RJ	Universidade Iguaçu	UNIG	283	268	27	10.07	19	7.09	70.37	0

EXAME DE ORDEM - 2008/1										
Desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES) Ordem: UF, IES										
UF	IES	Sigla IES	Inscritos	Presentes	Aprovados 1.ª Fase	% Aprovados na 1.ª Fase em relação aos presentes	Aprovados 2.ª Fase	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos presentes	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos Aprovados na 1.ª Fase	Sub Judge
RS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	255	247	64	25.91	60	24.29	93.75	1
RJ	Abeu - Centro Universitário	UNIABEU	33	33	9	27.27	8	24.24	88.89	0
SC	Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis	FCSF	94	91	25	27.47	22	24.18	88.00	1
PR	Faculdades Integradas dos Campos Gerais	CESCAGE	178	174	49	28.16	42	24.14	85.71	0
RO	Instituto Luterano de Ensino Superior de Porto Velho	ULBRA ILES	34	29	8	27.59	7	24.14	87.50	0
PE	Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco	FCHPE	88	83	20	24.10	20	24.10	100.00	0
BA	Faculdade Baiana de Ciências	FABAC	105	104	26	25.00	25	24.04	96.15	1
PR	Faculdade Assis Gurgacz	FAG	70	67	18	26.87	16	23.88	88.89	0
BA	Instituto de Educação Superior Unyahna de Barreiras	IESUB	44	42	10	23.81	10	23.81	100.00	1
RS	Centro Universitário Franciscano	Unifra	44	42	13	30.95	10	23.81	76.92	3
MA	Faculdade Santa Terezinha	CEST	21	21	6	28.57	5	23.81	83.33	0
RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUCRS	531	517	139	26.89	123	23.79	88.49	8
RN	Faculdade Natalense para O Desenvolvimento do Rio Grande do Norte	FARN	69	68	19	27.94	16	23.53	84.21	1

Fonte: www.oab.org.br (2010)

ANEXO VIII

QUADRO DE APROVAÇÃO DE IES 2008.2

EXAME DE ORDEM - 2008/2										
Desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES)										
Ordem: UF, IES										
UF	IES	Sigla IES	Inscritos	Presentes	Aprovados 1.ª Fase	% Aprovados na 1.ª Fase em relação aos presentes	Aprovados 2.ª Fase	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos presentes	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos Aprovados na 1.ª Fase	Sub Judice
	Instituições estrangeiras		5	4	2	50,00	1	25,00	50,00	0
AC	Faculdade Barão do Rio Branco	FAB	105	100	45	45,00	24	24,00	53,33	0
AC	Faculdade da Amazônia Ocidental - Faao	FAAO	73	72	26	36,11	13	18,06	50,00	0
AC	Universidade Federal do Acre	UFAC	5	5	5	100,00	1	20,00	20,00	0
AL	Centro de Ensino Superior Archanjo Milkael de	CESAMA	11	11	6	54,55	2	18,18	33,33	1
AL	Centro de Estudos Superiores de Maceió	CESMAC	397	385	161	41,82	80	20,78	49,69	34
AL	Faculdade de Alagoas	FAL	68	67	34	50,75	28	41,79	82,35	2
AL	Faculdade de Ciências Contábeis - Maceió	SEUNE	21	21	11	52,38	5	23,81	45,45	4
AL	Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de	FAMA	5	4	0	0,00	0	0,00	0,00	4
AL	Instituto de Ensino Superior de Alagoas	IESA	21	21	7	33,33	4	19,05	57,14	1
AL	Instituto Maceió de Ensino e Cultura	IMEC	4	4	1	25,00	1	25,00	100,00	0
AL	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	52	49	37	75,51	26	53,06	70,27	3
AM	Centro Universitário de Ensino Superior do	CIESA	76	72	27	37,50	20	27,78	74,07	0
AM	Centro Universitário do Norte	UNINORTE	108	106	33	31,13	22	20,75	66,67	0
AM	Centro Universitário Luterano de Manaus	CEULM/ULBRA	90	85	22	25,88	18	21,18	81,82	1
AM	Centro Universitário Nilton Lins	UNINILTONLINS	94	85	24	28,24	15	17,65	62,50	0
AM	Escola Superior Batista do Amazonas	ESBAM	9	9	2	22,22	1	11,11	50,00	0
AM	Faculdade Marthá Falcão	FMF	33	33	12	36,36	11	33,33	91,67	0
AM	Universidade do Estado do Amazonas	UEA	44	43	29	67,44	20	46,51	68,97	0
AM	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	81	80	63	78,75	46	57,50	73,02	0
AM	Universidade Paulista	UNIP	229	224	69	30,80	37	16,52	53,62	0
AP	Centro de Ensino Superior do Amapá	CEAP	68	67	27	40,30	11	16,42	40,74	0
AP	Faculdade SEAMA	SEAMA	40	39	17	43,59	8	20,51	47,06	0
AP	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	17	16	12	75,00	7	43,75	58,33	0
BA	Centro de Ensino Superior de Ilhéus	CESUPI	1	1	0	0,00	0	0,00	0,00	0
BA	Centro Universitário da Bahia	FIB	85	83	42	50,60	31	37,35	73,81	0
BA	Faculdade Baiana de Ciências	FABAC	104	100	49	49,00	30	30,00	61,22	0
BA	Faculdade Baiana de Ciências Contábeis	FABAC	35	34	15	44,12	9	26,47	60,00	0
BA	Faculdade de Artes, Ciências e Tecnologias	FACET	96	94	33	35,11	19	20,21	57,58	0
BA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas	FACISA	103	98	40	40,82	13	13,27	32,50	0
BA	Faculdade de Tecnologia e Ciências	FTC SALVADOR	143	141	94	66,67	65	46,10	69,15	0
BA	Faculdade de Tecnologia e Ciências de Vitória	FTC	26	26	16	61,54	9	34,62	56,25	1
BA	Faculdade de Tecnologia Empresarial	FTE	1	1	0	0,00	0	0,00	0,00	0
BA	Faculdade Dois de Julho	F2J	120	118	56	47,46	30	25,42	53,57	0
BA	Faculdade Independente do Nordeste	Fainor	38	35	21	60,00	12	34,29	57,14	0
BA	Faculdade Jorge Amado	FJA	99	93	57	61,29	48	51,61	84,21	1
BA	Faculdade Regional da Bahia	FARB	1	1	1	100,00	1	100,00	100,00	0
BA	Faculdade Ruy Barbosa de Administração e de	FRBA	84	83	68	81,93	59	71,08	86,76	0
BA	Faculdade São Francisco de Barreiras - Fasb	FASB	99	97	29	29,90	17	17,53	58,62	0
BA	Faculdade Unime de Ciências Jurídicas	FCJ	178	172	99	57,56	66	38,37	66,67	0
BA	Instituto Baiano de Ensino Superior	IBES	21	21	10	47,62	3	14,29	30,00	0
BA	Instituto de Educação Superior Unyahna de	IESUB	27	26	10	38,46	6	23,08	60,00	0
BA	Instituto de Educação Superior Unyahna de	IESUS	150	147	82	55,78	50	34,01	60,98	0

ANEXO IX

QUADRO DE APROVAÇÃO DE IES 2008.3

EXAME DE ORDEM - 2008/3										
Desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES)										
Ordem: UF, IES										
UF/IES	IES	Sigla IES	Inscritos	Presentes	Aprovados 1.ª Fase	% Aprovados na 1.ª Fase em relação aos presentes	Aprovados 2.ª Fase	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos presentes	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos Aprovados na 1.ª Fase	Sub-Judice
	Não informados e/ou Instituições Estrangeiras		11	7	2	28,57	1	14,29	50,00	0
AC	Faculdade Barão do Rio Branco	FAB	122	121	42	34,71	33	27,27	78,57	1
AC	Faculdade da Amazônia Ocidental - Faao	FAAO	75	72	16	22,22	11	15,28	68,75	3
AC	Universidade Federal do Acre	UFAC	14	13	6	46,15	4	30,77	66,67	0
AL	Centro de Ensino Superior Arcajo Mikael de	CESAMA	30	30	7	23,33	2	6,67	28,57	6
AL	Centro de Estudos Superiores de Maceió	CESMAC	531	509	178	34,97	130	25,54	73,03	7
AL	Escola Superior de Administração, Marketing	ESAMC - Maceió	1	0	0	0,00	0	0,00	0,00	0
AL	Faculdade de Alagoas	FAL	72	69	29	42,03	22	31,88	75,86	6
AL	Faculdade de Ciências Contábeis - Maceió	SEUNE	27	27	10	37,04	8	29,63	80,00	2
AL	Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de	FAMA	22	21	6	28,57	4	19,05	66,67	0
AL	Instituto de Ensino Superior de Alagoas	IESA	29	27	9	33,33	6	22,22	66,67	0
AL	Instituto Maceió de Ensino e Cultura	IMEC	22	21	6	28,57	5	23,81	83,33	0
AL	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	81	79	28	35,44	21	26,58	75,00	36
AM	Centro Universitário de Ensino Superior do	CIESA	110	107	37	34,58	30	28,04	81,08	0
AM	Centro Universitário do Norte	UNINORTE	104	102	21	20,59	15	14,71	71,43	0
AM	Centro Universitário Luterano de Manaus	CEULM/ULBRA	89	88	22	25,00	15	17,05	68,18	0
AM	Centro Universitário Nilton Lins	UNINILTONLINS	89	86	15	17,44	7	8,14	46,67	0
AM	Escola Superior Batista do Amazonas	ESBAM	7	7	0	0,00	0	0,00	0,00	0
AM	Faculdade Marthá Falcão	FMF	28	28	3	10,71	0	0,00	0,00	0
AM	Universidade do Estado do Amazonas	UEA	33	33	19	57,58	15	45,45	78,95	0
AM	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	97	92	61	66,30	57	61,96	93,44	0
AM	Universidade Paulista	UNIP	231	224	42	18,75	30	13,39	71,43	0
AP	Centro de Ensino Superior do Amapá	CEAP	104	98	21	21,43	14	14,29	66,67	0
AP	Faculdade de Macapá	FAMA	1	1	0	0,00	0	0,00	0,00	0
AP	Faculdade SEAMA	SEAMA	52	49	11	22,45	7	14,29	63,64	0
AP	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	39	38	22	57,89	17	44,74	77,27	0
BA	Centro Universitário da Bahia	FIB	100	98	39	39,80	18	18,37	46,15	0
BA	Faculdade Baiana de Ciências	FABAC	159	158	50	31,65	30	18,99	60,00	1
BA	Faculdade Baiana de Ciências Contábeis	FABAC	29	29	6	20,69	4	13,79	66,67	0
BA	Faculdade Baiana de Direito e Gestão	NULL	2	2	1	50,00	1	50,00	100,00	0
BA	Faculdade de Artes, Ciências e Tecnologias	FACET	109	104	20	19,23	7	6,73	35,00	0
BA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas	FACISA	123	121	23	19,01	15	12,40	65,22	0
BA	Faculdade de Tecnologia e Ciências	FTC SALVADOR	106	102	38	37,25	20	19,61	52,63	0
BA	Faculdade de Tecnologia e Ciências de	FTC	41	38	11	28,95	10	26,32	90,91	5
BA	Faculdade de Tecnologia e Ciências de Vitória	FTC	31	30	8	26,67	5	16,67	62,50	0
BA	Faculdade de Tecnologia Empresarial	FTE	1	1	0	0,00	0	0,00	0,00	0
BA	Faculdade do Sul da Bahia	FASB	2	2	1	50,00	1	50,00	100,00	0
BA	Faculdade Dois de Julho	FZJ	124	119	40	33,61	18	15,13	45,00	0
BA	Faculdade Independente do Nordeste	Fainor	71	69	24	34,78	15	21,74	62,50	0
BA	Faculdade Jorge Amado	FJA	72	69	34	49,28	25	36,23	73,53	0
BA	Faculdade Metropolitana de Camaçari	FAMEC	2	2	0	0,00	0	0,00	0,00	0
BA	Faculdade Ruy Barbosa de Administração e	FRBA	48	47	33	70,21	27	57,45	81,82	0
BA	Faculdade São Francisco de Barreiras - Fasb	FASB	138	137	21	15,33	13	9,49	61,90	0
BA	Faculdade Social da Bahia	FSBA	1	1	0	0,00	0	0,00	0,00	0
BA	Faculdade Unime de Ciências Jurídicas	FCJ	156	150	61	40,67	48	32,00	78,69	0

EXAME DE ORDEM - 2008/3										
Desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES)										
Ordem: UF, IES										
UF	IES	Sigla IES	Inscritos	Presentes	Aprovados 1.ª Fase	% Aprovados na 1.ª Fase em relação aos presentes	Aprovados 2.ª Fase	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos presentes	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos aprovados na 1.ª Fase	Sub Juri
BA	Instituto Baiano de Ensino Superior	IBES	53	52	10	19,23	5	9,62	50,00	0
BA	Instituto de Educação Superior Unyahna de	IESUB	42	41	17	41,46	13	31,71	76,47	0
BA	Instituto de Educação Superior Unyahna de	IESUS	149	142	41	28,87	20	14,08	48,78	1
BA	Universidade Católica do Salvador	UCSAL	354	346	178	51,45	119	34,39	66,85	1
BA	Universidade do Estado da Bahia	UNEB	33	29	21	72,41	17	58,62	80,95	0
BA	Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	35	35	30	85,71	25	71,43	83,33	0
BA	Universidade Estadual de Santa Cruz	UESC	89	82	56	68,29	49	59,76	87,50	1
BA	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	42	41	29	70,73	23	56,10	79,31	1
BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	78	72	67	93,06	61	84,72	91,04	0
BA	Universidade Salvador	UNIFACS	133	130	112	86,15	84	64,62	75,00	0
CE	Faculdade Christus	Christus	43	43	13	30,23	13	30,23	100,00	1
CE	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de	FACISA-FOR	5	5	1	20,00	0	0,00	0,00	0
CE	Faculdade Farias Brito	FFB	82	74	32	43,24	23	31,08	71,88	5
CE	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza	FGF	9	8	1	12,50	1	12,50	100,00	0
CE	Faculdade Integrada do Ceará	FIC	62	62	27	43,55	22	35,48	81,48	0
CE	Faculdade Sete de Setembro	FA7	26	25	12	48,00	10	40,00	83,33	4
CE	Instituto Ceará de Ensino e Cultura	ICEC	1	1	0	0,00	0	0,00	0,00	1
CE	Instituto de Ensino Superior do Ceará	IESC	6	6	1	16,67	0	0,00	0,00	0
CE	Universidade de Fortaleza	UNIFOR	712	675	267	39,56	214	31,70	80,15	31
CE	Universidade Estadual do Vale do Acaraú	UVA	31	31	16	51,61	12	38,71	75,00	0
CE	Universidade Federal do Ceará	UFC	91	87	74	85,06	70	80,46	94,59	1
CE	Universidade Regional do Cariri	URCA	75	73	48	65,75	36	49,32	75,00	0
DF	Centro Universitário de Brasília	UnICEUB	813	790	415	52,53	339	42,91	81,69	3
DF	Centro Universitário do Distrito Federal	UnIDF	267	257	141	54,86	115	44,75	81,56	0
DF	Centro Universitário Euro-Americano	UNIEURO	666	651	197	30,26	134	20,58	68,02	1
DF	Centro Universitário Planalto do Distrito	UNIPLAN	88	84	23	27,38	12	14,29	52,17	0
DF	Faculdade de Ciências Jurídicas do Planalto	JURPLAC	79	77	19	24,68	7	9,09	36,84	0
DF	Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas	FACITEC	20	20	7	35,00	3	15,00	42,86	0
DF	Faculdade Projeção	FAPRO	25	25	10	40,00	8	32,00	80,00	0
DF	Faculdades Integradas da Upiis	UPIIS	80	80	28	35,00	23	28,75	82,14	1
DF	Instituto de Educação Superior de Brasília -	IESB	246	234	117	50,00	93	39,74	79,49	0
DF	Instituto de Ensino Superior Planalto	IESPLAN	9	8	2	25,00	1	12,50	50,00	0
DF	Universidade Católica de Brasília	UCB	228	222	106	47,75	82	36,94	77,36	0
DF	Universidade de Brasília	UnB	48	48	43	89,58	41	85,42	95,35	0
DF	Universidade Paulista	UNIP	400	385	117	30,39	82	21,30	70,09	0
ES	Centro de Ensino Superior de Vitória	CESV	81	78	15	19,23	10	12,82	66,67	0
ES	Centro Universitário do Espírito Santo	UNESC	221	214	56	26,17	38	17,76	67,86	0
ES	Centro Universitário Vila Velha	UVV	331	325	117	36,00	93	28,62	79,49	0
ES	Faculdade Batista de Vitória	FABAVI	38	36	12	33,33	10	27,78	83,33	0
ES	Faculdade Brasileira	UNIVIX	95	94	25	26,60	19	20,21	76,00	0
ES	Faculdade Casa do Estudante	FACE	14	14	1	7,14	1	7,14	100,00	0
ES	Faculdade de Aracruz	FACHA	21	21	3	14,29	2	9,52	66,67	0
ES	Faculdade de Castelo	FACASTELO	31	30	8	26,67	5	16,67	62,50	0
ES	Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado	UNILINHARES	62	60	14	23,33	10	16,67	71,43	0
ES	Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de	Faculdades Doctum	30	27	8	29,63	4	14,81	50,00	0
ES	Faculdade de Direito da Serra	FABAVI	29	29	8	27,59	2	6,90	25,00	0

Fonte: www.oab.org.br (2010)

ANEXO X

QUADRO DE APROVAÇÃO DE IES 2009.1

EXAME DE ORDEM - 2009/1										
Desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES)										
Ordem: UF, IES										
UF IES	IES	Sigla IES	Inscritos	Presentes	Aprovados 1.ª Fase	% Aprovados na 1.ª Fase em relação aos presentes	Aprovados 2.ª Fase	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos presentes	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos Aprovados na 1.ª Fase	Sub Judice
BA	Faculdade Ruy Barbosa de Administração e de	FRBA	64	64	41	64,06	39	60,94	95,12	0
BA	Faculdade São Francisco de Barreiras - Fasb	FASB	125	123	14	11,38	14	11,38	100,00	0
BA	Faculdade Unime de Ciências Jurídicas	FCJ	166	160	36	22,50	33	20,63	91,67	0
BA	Faculdades Integradas do Extremo Sul da	Unisu/Bahia	42	42	21	50,00	18	42,86	85,71	0
BA	Instituto Baiano de Ensino Superior	IBES	44	44	7	15,91	7	15,91	100,00	0
BA	Instituto de Educação Superior Unyahna de	IESUB	43	41	11	26,83	11	26,83	100,00	0
BA	Instituto de Educação Superior Unyahna de	IESUS	130	127	31	24,41	27	21,26	87,10	0
BA	Universidade Católica do Salvador	UCSAL	410	402	212	52,74	190	47,26	89,62	0
BA	Universidade do Estado da Bahia	UNEB	25	22	14	63,64	14	63,64	100,00	0
BA	Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	21	21	17	80,95	15	71,43	88,24	0
BA	Universidade Estadual de Santa Cruz	UESC	50	49	32	65,31	28	57,14	87,50	0
BA	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	29	28	22	78,57	22	78,57	100,00	0
BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	89	84	80	95,24	77	91,67	96,25	0
BA	Universidade Salgado de Oliveira	UNIVERSO	1	1	1	100,00	1	100,00	100,00	0
BA	Universidade Salvador	UNIFACS	46	46	28	60,87	24	52,17	85,71	0
CE	Faculdade Christus	Christus	52	52	12	23,08	11	21,15	91,67	12
CE	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de	FACISA-FOR	8	8	3	37,50	3	37,50	100,00	0
CE	Faculdade Farias Brito	FFB	70	67	22	32,84	20	29,85	90,91	10
CE	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza	FGF	16	15	2	13,33	1	6,67	50,00	5
CE	Faculdade Integrada do Ceará	FIC	53	53	15	28,30	12	22,64	80,00	12
CE	Faculdade Sete de Setembro	FA7	53	52	14	26,92	14	26,92	100,00	15
CE	Instituto Ceará de Ensino e Cultura	ICEC	3	3	0	0,00	0	0,00	0,00	1
CE	Instituto de Ensino Superior do Ceará	IESC	9	9	2	22,22	1	11,11	50,00	0
CE	Universidade de Fortaleza	UNIFOR	768	755	194	25,70	176	23,31	90,72	127
CE	Universidade Estadual do Vale do Acaraú	UVA	30	30	12	40,00	12	40,00	100,00	2
CE	Universidade Federal do Ceará	UFC	69	67	20	29,85	18	26,87	90,00	29
CE	Universidade Regional do Cariri	URCA	67	67	30	44,78	23	34,33	76,67	0
DF	Centro Universitário de Brasília	UnICEUB	704	681	294	43,17	265	38,91	90,14	0
DF	Centro Universitário do Distrito Federal	UnIDF	298	286	130	45,45	122	42,66	93,85	0
DF	Centro Universitário Euro-Americano	UNIEURO	656	640	141	22,03	120	18,75	85,11	0
DF	Centro Universitário Planalto do Distrito	UNIPLAN	79	77	10	12,99	7	9,09	70,00	0
DF	Faculdade de Ciências Jurídicas do Planalto	JURPLAC	84	84	18	21,43	16	19,05	88,89	0
DF	Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas	FACITEC	28	27	1	3,70	1	3,70	100,00	0
DF	Faculdade Projeção	FAPRO	54	54	15	27,78	14	25,93	93,33	0
DF	Faculdades Integradas da Ujis	UPIS	82	80	24	30,00	22	27,50	91,67	0
DF	Instituto de Educação Superior de Brasília -	IESB	242	231	98	42,42	86	37,23	87,76	0
DF	Instituto de Ensino Superior Planalto	IESPLAN	13	13	3	23,08	2	15,38	66,67	0
DF	Universidade Católica de Brasília	UCB	217	211	90	42,65	84	39,81	93,33	0
DF	Universidade de Brasília	UnB	38	36	35	97,22	31	86,11	88,57	0
DF	Universidade Paulista	UNIP	425	417	69	16,55	52	12,47	75,36	0
ES	Centro de Ensino Superior de Vitória	CESV	63	63	8	12,70	5	7,94	62,50	0
ES	Centro Universitário do Espírito Santo	UNESC	181	178	29	16,29	25	14,04	86,21	0
ES	Centro Universitário Vila Velha	UVV	222	217	49	22,58	42	19,35	85,71	0
ES	Faculdade Batista de Vitória	FABAVI	27	27	5	18,52	2	7,41	40,00	3
ES	Faculdade Brasileira	UNIVIX	84	82	18	21,95	16	19,51	88,89	0
ES	Faculdade Casa do Estudante	FACE	9	9	2	22,22	1	11,11	50,00	0

Fonte: www.oab.org.br (2010)

ANEXO XI

QUADRO DE APROVAÇÃO DE IES 2009.2

EXAME DE ORDEM - 2009/2										
Desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES)										
Ordem: UF, IES										
UF IES	IES	Sigla IES	Inscritos	Presentes	Aprovados 1.ª Fase	% Aprovados na 1.ª Fase em relação aos presentes	Aprovados 2.ª Fase	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos presentes	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos Aprovados na 1.ª Fase	Sub-Judice
BA	Faculdade Dois de Julho	FZJ	194	186	94	50,54	54	29,03	57,45	1
BA	Faculdade Independente do Nordeste	FAINOR	127	120	58	48,33	27	22,50	46,55	0
BA	Faculdade Maurício de Nassau de Salvador	FMN BA	25	24	13	54,17	8	33,33	61,54	1
BA	Faculdade Metropolitana de Camaçari	FAMEC	50	49	19	38,78	7	14,29	36,84	0
BA	Faculdade Regional da Bahia	FARB	20	20	10	50,00	7	35,00	70,00	0
BA	Faculdade Ruy Barbosa de Administração e	FRBA	106	102	89	87,25	79	77,45	88,76	0
BA	Faculdade São Francisco de Barreiras - Fasb	FASB	118	115	27	23,48	6	5,22	22,22	0
BA	Faculdade Unime de Ciências Jurídicas	FCJ	216	208	85	40,87	53	25,48	62,35	3
BA	Faculdades Integradas do Extremo Sul da	UnisuBahia	65	59	26	44,07	8	13,56	30,77	0
BA	Instituto Baiano de Ensino Superior	IBES	54	52	13	25,00	5	9,62	38,46	0
BA	Instituto de Educação Superior Unyahna de	IESUB	42	41	12	29,27	4	9,76	33,33	0
BA	Instituto de Educação Superior Unyahna de	IESUS	184	180	67	37,22	41	22,78	61,19	2
BA	Instituto Salvador de Ensino e Cultura	ISEC	4	4	0	0,00	0	0,00	0,00	0
BA	Universidade Católica do Salvador	UCSAL	473	463	352	76,03	277	59,83	78,69	2
BA	Universidade do Estado da Bahia	UNEB	45	45	37	82,22	26	57,78	70,27	0
BA	Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	42	37	33	89,19	21	56,76	63,64	0
BA	Universidade Estadual de Santa Cruz	UESC	62	60	41	68,33	26	43,33	63,41	0
BA	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	28	27	21	77,78	8	29,63	38,10	0
BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	95	93	83	89,25	71	76,34	85,54	1
BA	Universidade Salvador	UNIFACS	92	91	76	83,52	68	74,73	89,47	2
CE	Faculdade Cearense	FaC	10	10	4	40,00	2	20,00	50,00	0
CE	Faculdade Christus	Christus	87	86	59	68,60	36	41,86	61,02	2
CE	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de	FACISA-FOR	3	3	3	100,00	0	0,00	0,00	0
CE	Faculdade Farias Brito	FFB	96	92	60	65,22	38	41,30	63,33	1
CE	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza	FGF	27	27	15	55,56	7	25,93	46,67	0
CE	Faculdade Integrada do Ceará	FIC	82	82	50	60,98	41	50,00	82,00	0
CE	Faculdade Nordeste	Fanor	9	9	4	44,44	4	44,44	100,00	0
CE	Faculdade Sete de Setembro	FAS7	59	59	42	71,19	27	45,76	64,29	0
CE	Instituto Ceará de Ensino e Cultura	IEEC	1	1	1	100,00	0	0,00	0,00	0
CE	Instituto de Ensino Superior do Ceará	IESC	18	18	12	66,67	9	50,00	75,00	0
CE	Instituto Filosófico Teológico Nossa Senhora	IFTNSIRS	2	2	1	50,00	1	50,00	100,00	0
CE	Universidade de Fortaleza	UNIFOR	974	943	527	55,89	386	40,93	73,24	5
CE	Universidade Estadual do Vale do Acaraú	UVA	42	41	26	63,41	12	29,27	46,15	0
CE	Universidade Federal do Ceará	UFC	86	85	73	85,88	57	67,06	78,08	0
CE	Universidade Regional do Cariri	URCA	110	105	71	67,62	31	29,52	43,66	2
DF	Centro Universitário de Brasília	UnICEUB	817	793	515	64,94	278	35,06	53,98	2
DF	Centro Universitário do Distrito Federal	UDF	392	383	276	72,06	139	36,29	50,36	0
DF	Centro Universitário Euro-Americano	UNIEURO	775	741	331	44,67	156	21,05	47,13	0
DF	Centro Universitário Planalto do Distrito	UNIPLAN	88	83	26	31,33	13	15,66	50,00	1
DF	Faculdade de Ciências Jurídicas do Planalto	JURPLAC	55	54	21	38,89	10	18,52	47,62	0
DF	Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas	FACITEC	42	41	17	41,46	6	14,63	35,29	0
DF	Faculdade Fortium		1	1	0	0,00	0	0,00	0,00	0
DF	Faculdade Projeção	FAPRO	53	52	24	46,15	10	19,23	41,67	0
DF	Faculdades Integradas da União Educacional	FACIPLAC	45	44	18	40,91	10	22,73	55,56	0
DF	Faculdades Integradas da Unipi	UPIS	99	97	55	56,70	23	23,71	41,82	0
DF	Faculdades Integradas Unicesp	FACICESP	1	1	0	0,00	0	0,00	0,00	0

Fonte: www.oab.org.br (2010)

ANEXO XII

QUADRO DE APROVAÇÃO DE IES 2009.3

EXAME DE ORDEM - 2009/3								
Desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES) por UF Ordem: UF, Instituição								
UF	Instituição	Sigla	Inscritos	Presentes	Aprovados na 1.ª fase	Aprovados na 2.ª fase	Desempenho de aprovados em relação aos inscritos	
BA	Faculdade Nobre de Feira de Santana	FAN	1	1	1	1	100,00	
BA	Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	37	31	21	20	54,05	
BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	64	55	40	31	48,44	
BA	Universidade Salvador	UNIFACS	115	105	59	50	43,48	
BA	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	43	40	22	18	41,86	
BA	Universidade Estadual de Santa Cruz	UESC	82	75	38	31	37,80	
BA	Faculdade Ruy Barbosa de Administração e de Direito	FRBA	41	37	20	13	31,71	
BA	Universidade do Estado da Bahia	UNEB	30	27	13	9	30,00	
BA	Universidade Católica do Salvador	UCSAL	288	249	107	78	27,08	
BA	Centro Universitário Jorge Amado	UNIJORGE	71	70	20	17	23,94	
BA	Faculdade do Sul da Bahia	FASB	84	76	22	15	17,86	
BA	Faculdade Metropolitana de Camaçari	FAMEC	53	50	9	9	16,98	
BA	Faculdade de Tecnologia e Ciências	FTC SALVADOR	119	110	33	20	16,81	
BA	Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia	UnisuBahia	69	65	16	11	15,94	
BA	Faculdade Unime de Ciências Jurídicas	FCJ	240	224	53	37	15,42	
BA	Faculdade de Tecnologia e Ciências de Itabuna	FTC	113	106	24	16	14,16	
BA	Instituto de Educação Superior Unyahna de Barreiras	IESUB	65	62	17	9	13,85	
BA	Faculdade Regional da Bahia	FARB	15	15	3	2	13,33	
BA	Faculdade de Tecnologia e Ciências de Vitória da Conquista	FTC	48	47	10	6	12,50	
BA	Centro Universitário da Bahia	FIB	178	167	33	22	12,36	
BA	Faculdade Maurício de Nassau de Salvador	FMN BA	18	17	2	2	11,11	
BA	Faculdade São Francisco de Barreiras - Fasb	FASB	155	147	23	17	10,97	
BA	Instituto de Educação Superior Unyahna de Salvador	IESUS	204	195	32	22	10,78	
BA	Faculdade Independente do Nordeste	FAINOR	119	112	20	11	9,24	
BA	Faculdade Dois de Julho	F2J	177	167	30	15	8,47	
BA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas	FACISA	145	136	19	12	8,28	
BA	Faculdade Apoio	FA	13	13	2	1	7,69	
BA	Faculdade Baiana de Ciências	FABAC	205	193	22	14	6,83	
BA	Instituto Baiano de Ensino Superior	IBES	44	43	4	2	4,55	
BA	Faculdade de Artes, Ciências e Tecnologias	FACET	164	158	26	7	4,27	
BA	Faculdade Baiana de Direito e Gestão		1	0	0	0	0,00	
BA	Faculdade Dom Pedro II	FDPII	1	1	0	0	0,00	
BA	Instituto Salvador de Ensino e Cultura	ISEC	3	3	0	0	0,00	
BA	Universidade do Estado da Bahia	UNEB	1	1	0	0	0,00	
BA	Universidade Salgado de Oliveira	UNIVERSO	2	2	0	0	0,00	
TOTALS			3008	2800	741	518		

Fonte: www.oab.org.br (2010)

APÊNDICES

APÊNDICE I

ENTREVISTA: CONCLUINTES

1. A partir dos conhecimentos adquiridos durante o curso, o que é Direito para você?
2. Qual a finalidade do curso de Direito?
3. Que conceitos e conhecimentos apreendidos no curso você considera importantes para sua atuação profissional?
 - A. E sobre IED? Você se lembra de alguns conceitos trabalhados? Pode definir alguns? Ou os mais importantes?
 - B. Em que disciplinas esses conceitos foram mais retomados? De que forma? 4 Quais as habilidades e competências que você adquiriu no curso e que acredita serem importantes para sua atuação profissional?
5. Que habilidades você considera melhor dominar para a solução dos conflitos que poderão ser expostos a você?
6. Que Metodologias de ensino são mais utilizadas pelos professores do seu curso ?
7. O curso Direito mudou sua percepção sobre o que é ser um bacharel em Direito?
8. Quais as fontes do Direito que você mais utiliza para a compreensão dos problemas jurídicos que você tem contato? Para essa pergunta, considere as matérias que você já cursou, os artigos ou notícias que você leu, ou mesmo os problemas do cotidiano que você vivenciou ou está vivenciando
10. Que problemas você enfrenta no curso de Direito?
11. Qual a sua perspectiva após a conclusão do curso de Direito?
12. Existe uma Resolução do Conselho Nacional Justiça, órgão constitucional encarregado de fiscalizar as atuações do Judiciário e editar normas para sua melhor eficiência, que obriga as provas de concursos públicos e o Exame de Ordem a integrarem as matérias iniciais do curso de Direito (história, psicologia, filosofia, sociologia). O que você pensa sobre isso? x
13. Aponte alguns aspectos positivos e negativos relacionados ao curso de Direito que você está cursando
14. Relacione as disciplinas e as atividades que, durante o seu curso Mais contribuíram com a formação profissional, e que menos contribuíram com a formação profissional

15. Você acha que o bacharel em Direito, hoje, goza de credibilidade na sociedade?
16. Hoje, concluindo o curso, você manteria as mesmas razões que o trouxeram para essa formação?

APÊNDICE II

ENTREVISTA: DOCENTES

1. Qual é o objeto de estudo do curso de Direito?
2. De que forma, na prática do curso, esse objeto é explicitado?
3. Que conceitos básicos do curso de Direito, você considera importantes para a formação dos alunos?
4. Na sua disciplina, de que forma você associa estes conceitos ao objeto de estudo de Direito?
5. Que conteúdos ensinados em sua disciplina estão associados a estes conceitos e são necessários à formação do aluno?
6. Que metodologias de ensino são mais utilizadas por você para trabalhar estes conceitos e os conteúdos a eles vinculados?
7. Você faz relação dos conteúdos do Direito com a realidade do aluno? Se faz dê alguns exemplos
8. Que as habilidades e competências são importantes para a atuação profissional do bacharel em Direito?
9. A partir das considerações anteriores, podemos dizer que uma das metas do curso é desenvolver o pensamento teórico do aluno ou um modo próprio de pensar do Direito?
10. Na sua opinião, o que é ser um bom professor de Direito?

11. Quais foram as maiores dificuldades vividas por você durante a sua carreira profissional?
12. Atualmente quais os principais problemas enfrentados na sua profissão?

APÊNDICE III

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, concordo em participar, voluntariamente, de estudo sobre “A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO E MODO DE PENSAR JURÍDICO”. Concordo que as informações possam ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e o sigilo de minhas respostas sejam garantidos. Reservo-me o direito de interromper minha participação quando desejar ou achar necessário, e de não responder a qualquer questionamento que não julgue pertinente.

Barreiras ____ de _____ de 2009.

Prezado (a) aluno (a)

Este é um processo de levantamento de dados para a pesquisa de mestrado. A instituição está sendo o *locus* para este estudo, por isso peço a sua contribuição. Contatei com a direção da Instituição e obtive autorização para realizar entrevistas com vocês. Sua

contribuição será de enorme valia para o crescimento da comunidade jurídica na região. Os nomes serão preservados, salvo aqueles que autorizarem a divulgação.

Prof. Mestrando Nolar Glusczak Jr.

PERFIL HISTÓRICO

1. Nome (não obrigatório, no caso de desejar anonimato):

• _____

2. Sexo:

- a. Masculino
b. Feminino

3. Estado civil

- a. Solteiro
b. Casado
c. Divorciado
d. Viúvo

4. Data de nascimento e idade atual

• ____/____/____. _____

5. Em qual cidade e Estado você nasceu?

• _____

6. Você foi criado em cidade diferente da qual nasceu?

- a. Sim. Qual?: _____
b. Não

7. Qual o nome da escola onde você cursou o ensino básico?

• _____

- a. É escola pública ou particular?

• _____

- b. Que ano você concluiu o ensino básico?

• _____

8. Qual o nome da escola onde você cursou o ensino médio?

• _____

- a. É escola pública ou particular?

• _____

- b. Que ano você concluiu o ensino médio?

• _____

9. Em que ano você ingressou no curso de Direito?

- _____

10. Fez preparatório para ingresso no curso superior (cursinho)

- Sim ()
- Não ()

11. Quantos vestibulares, contando com o atual, fez até o ingresso no curso ?

- _____

12. O ingresso no curso de Direito foi

- a) Primeira opção ()
- b) Reopção de curso (). Tentou, anteriormente, que curso?

- _____

13. Qual a renda familiar média mensal da sua família?

- a. () Menos de R\$ 1.000
- b. () Entre R\$ 1.000 e R\$ 2.000
- c. () Entre R\$ 2.000 e R\$ 3.000
- d. () Entre R\$ 3.000 e R\$ 4.000
- e. () Mais de R\$ 4.000

14. Você tem filhos?

- a. () Sim. Quantos?: _____
- b. () Não

15. Você mora sozinho?

- a. () Sim
- b. () Não. Resido com _____

16. Você teve algum contato prévio com o curso de Direito? O que o levou a escolher o curso? Algum fato o motivou?

17. O que gosta de ler, além dos livros do curso?

18. Cite duas matérias que você mais gosta no curso de Direito.

19. Qual a carreira jurídica você pretende seguir?

- () Advocacia
- () Advocacia Pública - procuradorias
- () Defensoria Pública
- () Delegado(a) de Polícia
- () Magistério Superior
- () Magistratura
- () Ministério Público
- () Concursos – carreiras públicas – em geral
- () Outros:

20. Você é beneficiado com alguma bolsa de ensino?

- a. () Sim. Qual?: _____

b. () Não

21. Atualmente, você está inscrito em que Semestre, regularmente? (para responder essa pergunta, considere o semestre da sua grade curricular normal, ou o semestre que estaria a cursar sem considerar matérias atrasadas ou adiantadas)

22. O que você acha que o seu curso deveria ter:

- a) Maior produção de peças processuais
- b) Maior produção de pesquisas
- c) Maior exercício da oralidade
- d) Maior realização de provas de concursos públicos / Exame da OAB
- e) Maior atuação prática
- f) Maior contato com as necessidades dos socialmente carentes
- g) Maior engajamento sócio-político

PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL DO ALUNO

1. Você tem algum emprego particular ou público, ou exerce alguma função?

a. () Sim. Qual? _____

a.1. Você está nesse emprego ou função a quanto tempo?

b. () Não.

2. Você tem algum estágio na área jurídica?

a. () Sim. Onde e qual? _____

a.1. Você está nesse estágio a quanto tempo?

b. () Não

3. Você tem participação em projetos públicos ou privados de assistência ou afins?

a. () Sim. Qual? _____

b. () Não.

4. Agora, leia com bastante atenção as seguintes situações. Em cada uma delas, sinta-se como se o evento fosse real e você tivesse contato verdadeiro com tal:

- a. Na sua cidade, uma menina despenca da janela do oitavo andar do prédio onde mora e a mídia desloca sua força para acompanhar o caso, alimentando a população com os fatos do inquérito, que apontam como indiciados os pais da criança. Qual sua opinião acerca desse evento?
- b. O prefeito da sua cidade, o qual você votou, é acusado de desvio de verbas públicas para sua campanha. O tema está em discussão no Judiciário, e o

prefeito continua a exercer sua função normalmente. O que você pensa sobre o assunto?

- c. Uma pessoa íntima da sua convivência embriaga-se fortemente num evento local causando tumultos generalizados no local, e ao deixar o ambiente é parado na rodovia após atingir um ciclista com seu carro. O que você pensa sobre esse evento?

Muito obrigado pela sua participação!

APÊNDICE IV

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, concordo em participar, voluntariamente, de estudo sobre “A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO E MODO DE PENSAR JURÍDICO”. Concordo que as informações possam ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e o sigilo de minhas respostas sejam garantidos. Reservo-me o direito de interromper minha participação quando desejar ou achar necessário, e de não responder a qualquer questionamento que não julgue pertinente.

Barreiras ____ de _____ de 2009.

Prezado (a) aluno (a)

Este é um processo de levantamento de dados para a pesquisa de mestrado. A instituição está sendo o *locus* para este estudo, por isso peço a sua contribuição. Contatei com a direção da Instituição e obtive autorização para realizar entrevistas com vocês. Sua contribuição será de enorme valia para o crescimento da comunidade jurídica na região. Os nomes serão preservados, salvo aqueles que autorizarem a divulgação.

Prof. Mestrando Nolar Glusczak Jr.

PERFIL HISTÓRICO

23. Nome (não obrigatório):

- _____

24. Sexo:

- a. Masculino
- b. Feminino

25. Estado civil

- a. Solteiro
- b. Casado
- c. Divorciado
- d. Viúvo

26. Data de nascimento e idade atual

- ____/____/____. _____

27. Em qual cidade e Estado você nasceu?

- _____

28. Você foi criado em cidade diferente da qual nasceu?

- a. Sim. Qual?: _____
- b. Não

29. Qual o nome da escola onde você cursou o ensino básico?

- _____
- a. É escola pública ou particular?
 - _____
- b. Que ano você concluiu o ensino básico?
 - _____

30. Qual o nome da escola onde você cursou o ensino médio?

- _____
- a. É escola pública ou particular?

- _____
- b. Que ano você concluiu o ensino médio?
- _____

31. Em que ano você ingressou no curso de Direito?

- _____

32. Fez preparatório para ingresso no curso superior (cursinho)

- Sim ()
- Não ()

33. Quantos vestibulares, contando com o atual, fez até o ingresso no curso ?

- _____

34. O ingresso no curso de Direito foi

c) Primeira opção ()

d) Reopção de curso (). Tentou, anteriormente, que curso?

- _____

35. Qual a renda familiar média mensal da sua família?

- a. () Menos de R\$ 1.000
- b. () Entre R\$ 1.000 e R\$ 2.000
- c. () Entre R\$ 2.000 e R\$ 3.000
- d. () Entre R\$ 3.000 e R\$ 4.000
- e. () Mais de R\$ 4.000

36. Você tem filhos?

- a. () Sim. Quantos?: _____
- b. () Não

37. Você mora sozinho?

- a. () Sim
- b. () Não. Resido com _____

38. Você teve algum contato prévio com o curso de Direito? O que o levou a escolher o curso? Algum fato o motivou?

39. O que gosta de ler além dos livros do curso?

40. Cite duas matérias que você mais gosta no curso de Direito

41. Qual a carreira jurídica você pretende seguir?

- () Advocacia
- () Advocacia Pública - procuradorias
- () Defensoria Pública
- () Delegado(a) de Polícia
- () Magistério Superior
- () Magistratura
- () Ministério Público
- () Concursos – carreiras públicas – em geral

() Outros:

42. Você é beneficiado com alguma bolsa de ensino?

a. () Sim. Qual?: _____

b. () Não

43. Atualmente, você está inscrito em que Semestre, regularmente? (para responder essa pergunta, considere o semestre da sua grade curricular normal, ou o semestre que estaria a cursar sem considerar matérias atrasadas ou adiantadas)

PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL DO ALUNO

5. Você tem algum emprego particular ou público, ou exerce alguma função?

c. () Sim. Qual? _____

a.1. Você está nesse emprego ou função a quanto tempo?

d. () Não.

6. Você tem algum estágio na área jurídica?

c. () Sim. Onde e qual? _____

a.1. Você está nesse estágio a quanto tempo?

d. () Não

7. Você tem participação em projetos públicos ou privados de assistência ou afins?

c. () Sim. Qual? _____

d. () Não.

8. Agora, leia com bastante atenção as seguintes situações. Em cada uma delas, sinta-se como se o evento fosse real e próximo a você (amigos, parentes, colegas):

d. Na sua cidade, uma menina despenca da janela do oitavo andar do prédio onde mora e a mídia desloca sua força para acompanhar o caso, alimentando a população com os fatos do inquérito, que apontam como indiciados os pais da criança. Qual sua opinião acerca desse evento?

e. O prefeito da sua cidade, o qual você votou, é acusado de desvio de verbas públicas para sua campanha. O tema está em discussão no Judiciário, e o prefeito continua a exercer sua função normalmente. O que você pensa sobre o assunto?

f. Uma pessoa íntima da sua convivência embriaga-se fortemente num evento local causando tumultos generalizados no local, e ao deixar o ambiente é parado na rodovia após atingir um ciclista com seu carro. O que você pensa sobre esse evento?

Muito obrigado pela sua participação!

APÊNDICE V

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA: CONCLUINTES ALUNO 1 (A1)

→P1. A partir dos conhecimentos adquiridos durante o curso, o que é Direito para você?

A1: Direito pra mim, hoje, acho que é uma ciência. Não é a parte técnica, que tem sido abandonada, por um intercâmbio de teorias. É uma ciência de transformação social. Tomando por paralelo a medicina, por exemplo, você intervém diretamente na vida de uma pessoa, e o direito também tem esse papel. Trabalha com a vida das pessoas de uma maneira muito mais imediata, próxima, mais do que algumas outras ciências. Isso porque como profissional do direito, você tem a vida de uma pessoa nas suas mãos, muitas vezes. Então acredito que direito seja uma ciência encarada com responsabilidade, e compromissos éticos.

→P2. Qual a finalidade do curso de Direito?

A1: hoje o curso de direito, por entender que é uma ciência, deve ensinar a pensar como cientista. Acho que a faculdade peca muitas vezes por forçar aspectos técnicos, porque a universidade, principalmente particular, vem pra atender necessidades do mercado. Ela aparece depois do mercado, ela não aparece antes dele, e aparece pra atender essa expectativa. Então acaba que ela se torna um centro de técnicas, de pragmatismos, mas não ensina o estudante a pensar, não. Então creio que a finalidade do curso de direito hoje é seu grande erro, pois forma só operadores, sem ensinar a pensar ou a pesquisar. As vezes a pessoa não entende o que vê na sala, porque não tem sua base bem formada, sobre o que está aprendendo, pra que vai usar, não estabelece relações com outras áreas.

ENTREVISTADOR: então pra você a finalidade é mercadológica?

A1: sim. Plenamente. Porque envolve o status da profissão, a questão dos concursos públicos, estabilidade, e numero de vagas pra área do direito, que é maior. Só enxergo hoje nos acadêmicos a visão mercadológica. “Preciso ir pro mercado, preciso de emprego” . Ninguém mais entra pra aprender direito, pensar Direito. Quer saber artigo, código, o que cai nas provas.

→P3. Que conceitos e conhecimentos apreendidos no curso você considera importantes para sua atuação profissional?

A1: essa questão envolve um problema de grade, que pra mim, desenvolvi tarde demais: foi a de conectar o conhecimento de sala de aula, com a sua realidade, sua história. Por exemplo, levei um choque de realidade, fiquei assustado, com antropologia jurídica (10º sem.). Você entra na faculdade como uma pessoa bruta. Você não sabe muito bem o que ta fazendo ali. Você não tem o aprofundamento de conectar à realidade durante o curso. Temos as matérias propedêuticas no início do curso, logo depois você se apega ao tecnicismo, e no ultimo semestre você tem antropologia jurídica. Foi aí que a ficha caiu. “ah, então eu sei tudo isso, pra isso?”. Se acumulou pra que?

ENTREVISTADOR: então você considera uma habilidade apreendida durante o curso? De conectar a realidade?

A1: tardia, mas foi. Apreendi a usar meu conhecimento pró-sociedade. Conectar. Porque você aprende o direito naquelas horas na sala e no NPJ, mas não enxerga isso. Quando você vai no mercado, ou comprar algo, o Direito tende a ficar estaque, no código. Mas você não traz ele pra dentro da sua vida. Comigo foi assim durante boa parte do curso. Depois que veio o choque. Ah, tem uma utilidade bem maior.

ENTREVISTADOR: você considera que usou o direito como uma lente, então?

A1: Exato. Até pelo aspecto histórico. Quando você se liga de onde você veio de onde partiu, que estrutura é essa? Igual Levi Strauss pensou. Aí você acorda num dia, e conecta. Apreendi direito pra transformar realidade. É uma ciência de transformação social.

→P3 A. E SOBRE IED? VOCÊ SE LEMBRA DOS CONCEITOS TRABALHADOS? PODE DEFINIR ALGUNS? OU OS MAIS IMPORTANTES?

A1: me marcou muito em IED, o conflito interno. “que que eu to fazendo aqui? Tem que usar terno. Ganhar cliente.”(risos). “todo mundo vai pros concursos...”parecendo que concurso é preencher formulário e passar. Esse conflito me levou a gostar de IED. Tanto é que foi um tanto além do professor. li um livro “Para Gostar de Direito”, de José ou João batista. Senti a necessidade de aprofundar... aí nas questões da matéria me levantaram a diferença entre moral e ética e os conceitos relativos. Idéias básicas de legislação, de processo, criminologia. Na verdade lembro, e associo, a idéia dos ramos de direito, da árvore do direito. Desenvolveu minha capacidade de pesquisar, porque é um disciplina de dúvida. Tem que se levar em consideração que é o 1º contato. O papel de levantar dúvidas, deu certo. Os conceitos que você recebe são apriorísticos, por exemplo. Você tem Paulo Nader de um lado, Miguel Reale de outro, a defender da linha que o professor segue. Aí você tenta traçar os paralelos, fica no meio do conflito de idéias. “me apropriio de qual”? aí você toma uma decisão. Aí no final, você constrói seus próprios conceitos, comparando tudo com a lei. Claro, tudo com limites. A gente tem a poda, o início e o fim da liberdade de pensamento. Fora disso você tem que guardar pra si. Por exemplo, eu não fui bem visto quando defendi a idéia de regulação completa da profissão de prostitutas!! (risos). E o pior é que acabou acontecendo em parte de verdade!! (risos). Quer dizer, dependendo do que você escolhe, você ta pronto pra brigar ou você fica a margem. Um pé dentro e outro fora é difícil. Você tem que assumir posições.

→P3 B. EM QUE DISCIPLINAS ESSES CONCEITOS FORAM MAIS RETOMADOS? DE QUE FORMA?

A1: associando os conhecimentos preliminares de IED com o final de curso, destaco agrário. Apesar de não me dedicar à matéria, deu pra perceber o conflito latente das terras, os movimentos sociais, os conflitos de massas entre espoliados e proprietários dentro do próprio Estado. Tem também Consumidor, e o compromisso ético das pessoas em várias escalas. É lei baseada muito na ética de consumo. E vê também em jurisdição constitucional do processo constitucional e de tributário. Porque a gente entra na faculdade pensando que o Estado é uma máquina de esfoliar o homem. Pra que tanto dinheiro, imposto? Taxa? Porque não paga só o papel e a placa. Pra onde vai o dinheiro? Quando você pega Previdenciário, você entende a repartição do ônus e do bônus desse dinheiro. Entende tudo, e continua não querendo pagar imposto! (risos)

→P4. Quais as habilidades e competências que você adquiriu no curso e que considera importantes para solucionar conflitos?

A1: para a resolução de conflito, como eu não tenho a habilidade de conciliação, eu não tenho o treino nem a habilidade, nem pessoal nem natural... não sei... Tive o aprendizado da briga judicial. Tenho aplicado, ou tentado aplicar, na reflexão de algumas ações, da necessidade delas... Não tenho mais me desesperado. Acho que acabei aprendendo sobre parcimônia! Ou preguiça! (risos). É que as vezes não dá pra saber o que a pessoa quer de verdade. Não dá pra responder o que você acha, tem que ouvir, esquivar de uma ou outra resposta pra ver a intenção da pessoa. Ver se ela muda de idéia, inclusive. Não sei se é a melhor habilidade, porque se alguém te procura, normalmente é porque tem pressa... ela quer resolver naquela hora. Aí fica um problema. Você se passa por desleixado ou incompetente, quando na verdade é uma técnica.

ENTREVISTADOR: mas foi na faculdade que você aprendeu isso?

A1: não, na verdade to aprendendo isso no INSS, onde trabalho! (risos)

→P5 e P8. Que habilidades você considera melhor dominar para a solução dos conflitos que poderão ser expostos a você?

A1: no meu trabalho, com aposentados no INSS, a gente não tem condições de explicar que “direito é uma ciência que existe o Código de Processo Civil, as leis federais de procedimento, etc..” as pessoas as vezes nem sabem o que é Constituição Federal. Não tem o mínimo conhecimento sobre a realidade que vive. São pessoas simples, com nível intelectual dentro de condições que tiveram, ou seja, quase zero... a maneira que encontro é usar a Analogia. É o caminho mais rápido pra explicar. Nesse caso, a lei afasta o cidadão do direito delas, porque naturalmente eles tem essa dificuldade de entender o que importa a lei pra ela. Nos casos de provar o tempo de trabalho, eles se perdem com a qualidade da prova e quais podem produzir, e não dá pra explicar o sistema jurídico pra eles. Aí a gente usa a analogia. E tem que ser rápido.

→P6. Que Metodologias de ensino são mais utilizadas pelos professores do seu curso ?

A1: durante o meu curso, é a clássica. Aula expositiva.

ENTREVISTADOR:: funcionou?

A1: não. Não conseguiu prender minha atenção. Quem faz faculdade a noite, com dificuldade, é complicado. Trabalhar 8 horas, e ta sentado numa cadeira desconfortável, acúmulo de informações do dia, e você está no horário mais frágil. A maioria ta descansando, e você na aula. Se você perder um detalhe, você não encaixa mais o raciocínio. A noite a aula expositiva atrapalha demais.

ENTREVISTADOR: a pergunta tá fora, mas acho pertinente: tem alguma metodologia, fora dessa que você explanou de construir caderno, que funcionou?

A1: tem. Houve uma técnica da professora Cristiana que envolveu a turma toda, um projeto social para trazer o PROCON para barreiras. Eu fiquei incentivado, e a turma também. Me senti útil. Você vê a cidade se envolvendo contigo. Aí comecei a estudar consumidor de graça, sem preço. Por mais que tenha dado o conteúdo abreviadamente, por si só, cada um se imbuuiu com a necessidade de estudar. O resultado foi muito mais positivo do que se estivesse em sala, dando matéria e matéria.

→P7. O curso Direito mudou sua percepção sobre o que é ser um bacharel em Direito?

A1: pra mim, a pergunta não se aplica. Porque eu não tinha noção do que era bacharel em direito. Eu nem tinha sonho de fazer faculdade. A escolha foi por uma questão de oportunidade. Eu não tinha essa imagem “bacharel”. Eu fiz porque tinha chegado a hora tinha que fazer, mas nunca pensei em fazer um especial. Eu nem distinguia procurador de advogado. Juiz e promotor era do mesmo concurso, e depois escolhia o que queria ser. Eu não tinha contato prévio. Nulo. Então tudo pra mim foi novo.

→P10. Que problemas você enfrenta no curso de Direito?

A1: vários. Falta de tempo pra dedicar aos estudos, porque é ma ciência cara em todos os sentidos, tempo e dinheiro. Precisa de tempo e dinheiro pra comprar 4 ou 5 livros do mesmo segmento da matéria... tem também o desestímulo com as aulas repetitivas. No 1º ano é até normal, mas depois você pega penal e civil, sobre o que o povo te pergunta na rua.... e nau me bem assim, depois você desestimula... esses picos te desestimulam.

Tem também o problema sério do professor. ninguém faz faculdade pra ser professor. “Trabalho durante o dia e então a noite vou dar aula pra tirar mais”. Por exemplo, na matemática, o cara se forma pra dar aula... No direito não. Ninguém entra pra ser professor de direito. Entra querendo ser juiz, promotor, advogado, e ganhar mercado. No tempo livre, dá aula. Só tenho um colega do INSS que quer fazer direito pra ser professor.

→P11. Qual a sua perspectiva após a conclusão do curso de Direito?

→P12. Existe uma Resolução do Conselho Nacional Justiça, órgão constitucional encarregado de fiscalizar as atuações do Judiciário e editar normas para sua melhor eficiência, que obriga as provas de concursos públicos e o Exame de Ordem a integrarem as matérias iniciais do curso de Direito (história, psicologia, filosofia, sociologia). O que você pensa sobre isso?

A1: devia haver um incentivo primeiro a esse conhecimento. Acho que inverteram o caminho.. estão cobrando sem estruturar, chamar pra conversar nas faculdades. Como vai ser feito, eu não sei...

→P13. Aponte alguns aspectos positivos e negativos relacionados ao curso de Direito que você esta cursando.

A1:positivos da faculdade, levando em conta a minha faculdade, cumpriu seu papel. Amadureci. Dei importância pro direito. Como negativo, fica um déficit na formação, inevitável. Acho que por um problema de organização e planejamento. Teve problemas de grade, matérias sem encaixe... apesar de concludinte, e ter um a visão do direito que eu tenho que acreditar ser a correta, eu acho que poderia ter sido mais fácil... perdi muito tempo, podia estar em outro estágio de pensar, e acho que estou numa visão primitiva de direito.

→P14. Relacione as disciplinas e as atividades que, durante o seu curso, mais contribuíram com a formação profissional, e que menos contribuíram.

A1: não funcionou o dever de casa. Não acredito nisso pra quem estuda de noite. Levar coisa pra casa, pra fazer, é canalhice. As vezes o professor não quer fazer prova, não quer corrigir, quer facilitar pra turma..... e resolve aplicar trabalho.

Tem matéria que eu não gostava, mas depois gostei.... contribui muito foi Direito constitucional. Foi o 1º livro que comprei. Foi muito feliz, porque não comecei errado, comecei pelo tronco. Ao passo que o que menos me contribuiu foi Comercial. A matéria que menos tive contato no meio social. Fugiu da realidade, e nem sei por quê.

→P16. Hoje, concluindo o curso, você manteria as mesmas razões que o trouxeram para essa formação?

A1: eu não tinha visão. Mas se fosse hoje, escolher um curso, eu escolheria direito com certeza, agora. Eu não tive motivação prévia, foi por acaso

ALUNO 2 (A2)

→P1. A partir dos conhecimentos adquiridos durante o curso, o que é Direito para você?

A2: direito, pra mim, encaro e entendo como um instrumento, um mecanismo de consecução de bem estar social. Mecanismo que a inteligência humana encontrou pra alcançar a própria justiça e seu valor, e ao final do curso ficou bem claro pra mim os valores de Direito e Justiça.

→P2. Qual a finalidade do curso de Direito?

A2: pra mim, a finalidade do curso hoje, sinto, e percebo uma grande diferença de gerações. Ao longo da faculdade, conversando com professores que passaram por outros métodos de ensino, percebo que a preocupação era ensinar a pensar. Gastavam o tempo com tecnicismo mas não pragmático. Ensinam hoje a como vencer ações, interpor ação correta, e não a pensar como se chegou até lá. Que pensamentos que existem para se chegar naquela forma de solução. Sinto, no mesmo raciocínio, que o que se há, o espírito da coisa como motivação da ciência jurídica, pro ensino, é um princípio de “prazer”. Uma expectativa de sacrifício por determinado tempo pra conseguir algo lá na frente, e não a noção de que você vai se transformar num agente de transformação social. É um pensamento isolado, egoístico.

→P3. Que conceitos e conhecimentos apreendidos no curso você considera importantes para sua atuação profissional?

A2: alguns conceitos bombásticos. Pensei que direito era um xadrez. “Lá fora não se engane em teoria abstrata”. Aí comecei a se deparar com decisões que os professores mostravam pra gente em sala, como por exemplo, as ligadas à boa-fé objetiva nos contratos. O direito, embora haja o Positivo, tá lá na lei, você faça uma subsunção entre o direito abstrato ao caso concreto, e dali, possivelmente, resolver o problema. Agora não, agora você tem decisões que surpreendem. Contratos de seguros, onde se você já pagou boa parte das prestações, e deixa de pagar uma, mesmo que o Código Civil diga que uma prestação atrasada é causa de vencimento antecipado e rescisão, e vem o STJ e diz que não. Teorias como o adimplemento substancial, onde não basta a subsunção formal da lei, mas a leitura no caso concreto. Pra mim, foi crucial, porque comecei a ver que o domínio da técnica e da lei não é suficiente. Pra você desempenhar sua profissão na área, não é. Nesse raciocínio, comecei a ver que o Direito, que outrora se distanciou da ética e da moral por força do positivismo, agora se reaproxima. Uma tendência universal. Sinto hoje que Direito, na teoria dos círculos concêntricos, Kant, Du Pasquier, Ginke, é o mínimo de ética necessário pra existência da sociedade. Então percebi a renovação da ética.

→P3 A. E SOBRE IED? VOCÊ SE LEMBRA DOS CONCEITOS TRABALHADOS? PODE DEFINIR ALGUNS? OU OS MAIS IMPORTANTES?

A2: das regras de controle social, da teoria dos círculos, de repristinação, lei no tempo, vigência da lei.... me ajudaram a construir um raciocínio durante o meio do curso, e lá no final

também. Por exemplo, senti o primeiro contato em IED, e depois no meio do curso, na parte de processo civil. Lá amadureci com o contato com processo civil e controle de constitucionalidade. A partir dali pro final do curso, internalizados os conceitos, foi mais fácil.

→P3 B. EM QUE DISCIPLINAS ESSES CONCEITOS FORAM MAIS RETOMADOS? DE QUE FORMA?

A2: a noção de Estado, no direito Tributário. Processo constituciinal, como funciona a pirâmide de kelsen no controle de constitucionalidade. A gente nem imaginava pra que servia aquela pirâmide que a professora desenhava no quadro! “frescura da porra!”(risos) “trigonometria??” (risos). Chega no 10º semestres, a gente começa a se interessar no direito público, claro, a depender do nível de interesse do aluno, aí vê que a estrutura é aquela de kelsen, Montesquieu. Teve até uma decisão do STF num recurso extraordinário sobre tratados de direitos humanos, em 2008, sobre o status supra legal e constitucional dessa matéria, a depender do quórum que o tratado foi ratificado no país. Entender que o controle de constitucionalidade, lá pela pirâmide de kelsen de ied vai muito mais além. Vimos que a própria pirâmide foi revolucionada. Caminha-se para um estado internacional e humanista de direito, que o Luiz Flávio Gomes fala muito bem. Normas com status acima da constituição

→P4. Quais as habilidades e competências que você adquiriu no curso e que considera importantes para solucionar conflitos?

A2: falar de domínio aprendido, é difícil. Porque a gente ta formando raciocínio, e tenho até dúvidas se sei ou não alguma técnica fora da processual. Evidente que tenho noção, abstrata dos melhores caminhos.

ENTREVISTADOR: mas na prática você percebeu alguma?

A2: só nos estágios e no NPJ. Fora do processo, percebi que as partes não podem esperar pra ter o direito satisfeito. Não agüentam o fenômeno da judicialização dos problemas. É tudo dano moral, agora! Briga de vizinho etc.... namorada. Vou te processar! Percebi que esse comportamento aliado ao pensamento de Capeletti do Amplo Acesso à Justiça e aquela coisa toda, acabaram pro facilitar essa postura judicial. A pessoa tem facilidade de entrar e agora é difícil de sair! Nesse raciocínio, a gente já pode usar a arbitragem, conciliação, mediação.... tenho essa noção teórica. Hoje eu usei mais processo e conciliação do núcleo de práticas. Repito: será que sei trabalhar com isso?... será que eu perdi dinheiro sem entrar na justiça?

→P5 e P8. Que habilidades você considera melhor dominar para a solução dos conflitos que poderão ser expostos a você?

A2: vai parecer estranho, mas me vem a cabeça que um método indutivo, que parte de casos concretos pra se formar uma regra geral. Uma lição sobre decisão judicial na faculdade, me foi explicada. Relatório, fundamento, e dispositivo.. quando falando de fundamentação, ele falou sobre *ratio decidendi*, e do *obter dicter*.i. pensou-se que se pra João, Maria ou vera, a decisão era parecida, seria injusto um outro caso concreto parecido para Pedro ter a mesma decisão. Esse paradoxo de que cada um tem que ser analisado em sua diversidade, mesmo quando a lei admite que as decisões sejam iguais, foi uma habilidade adquirida. Aprendi que cada caso é um caso.

→P6. Que Metodologias de ensino são mais utilizadas pelos professores do seu curso ?

A2: No 5º semestre eu vi metodologias diferentes de uns professores para outros. Eu percebi que eu aprendia muito mais rápido quando eu ouvia e escrevia ao mesmo tempo. Quando o professor dava a explicação dele e tinha o cuidado de construir o caderno conosco, mesmo a noite, cansado, eu era obrigado a escrever, dava certo. Eu mesmo matei muita aula pra

estudar, porque no Direito especialmente a gente acaba desenvolvendo um “sacocheísmo”, tem muito disso. Peculiaridade nossa. A gente acaba estudando sozinho, e tem uma falsa noção de saber algo. Aí você compara seu estudo de casa com o que o professor dá em sala, e é melhor ficar em casa!! (risos). Então acabei matando aulas de professores com metodologia que não conseguiam me prender de alguma forma, principalmente o das aulas tradicionais, expositivas. Acho que exclusivamente esses. O cara que ia lá só falar, eu não dava moral. Nem escrevia no quadro nem nada...

→P7. O curso Direito mudou sua percepção sobre o que é ser um bacharel em Direito?

A2: eu tinha uma visão romântica de bacharel. Era o Advogado e se resumia ao que ia pro Júri. Eu achava legal. Resolvi fazer direito pra isso. Hoje, o que mudou pra mim, é que eu sei que o bacharel pode fazer algo pra mudar a realidade em sua volta, e minha visão romântica teve um chão na faculdade, coloquei os pés no chão e me foi fornecido os instrumentos para continuar nessa visão.

→P10. Que problemas você enfrenta no curso de Direito?

A2: pessoalmente, financeiros. Tive que trabalhar, porque a gente tá numa faculdade particular e cara, no meio do oeste baiano. Ou eu fazia aqui, ou fazia fora, e aqui ficava menos caro. A solução também foi trabalhar. Meus pais ficaram desempregados e eu tive que suprir a lacuna. Surgiu a idéia de estagiar ao invés de carteira assinada. Outro problema surgido por essa solução foi o cansaço... tive 3 estágios em um semestre só... outra era motivação. Não tinha em quem se espelhar, nos professores. Quando o cara te passava aquela energia era muito melhor que um conteúdo fantástico. Faltava oratória pra muitos... sei porque tiveram alguns que fizeram esse papel motivador, pegar um fôlego, e eu fazia questão de comprar os livros que ele indicava.

Mas também quero deixar claro que hoje eu percebo que também nem tem como fugir do método expositivo. Porque os professores que inventaram teatro, peça de num sei oq, filminho... não deu certo. Principalmente a noite.

→P11. Qual a sua perspectiva após a conclusão do curso de Direito?

→P12. Existe uma Resolução do Conselho Nacional Justiça, órgão constitucional encarregado de fiscalizar as atuações do Judiciário e editar normas para sua melhor eficiência, que obriga as provas de concursos públicos e o Exame de Ordem a integrarem as matérias iniciais do curso de Direito (história, psicologia, filosofia, sociologia). O que você pensa sobre isso?

A2: pra mim é claro. Se o problema é melhorar a aprovação da OAB, acho que isso não faz diferença. Não precisa de conhecimento e muito estudo na OAB. É apenas um treino. Uma técnica. Tivemos um colega que marcou 50 pontos na primeira fase, através de uma técnica, e que usou uma estratégia de 2ª fase, e também passou. E ele não era daqueles que você apostaria suas fichas que ele seria aprovado.... mas usou a técnica e passou. E tem colegas muito bons que estudaram as mesmas coisas, fizeram as mesmas provas, colegas bons, com segurança, intelectuais, e não conseguiram passar na 1ª prova.

Pra mim, se o problema é melhorar a qualidade de estudo, isso pode ser bom, mas a aprovação não é parâmetro, porque é só uma técnica...

→P13. Aponte alguns aspectos positivos e negativos relacionados ao curso de Direito que você esta cursando.

A2: positivo, foi a “janela”. Hoje vejo o mundo através do direito. Tudo passar por um raciocínio jurídico pra depois ir pra outras searas. No ensino médio, eu tinha dificuldade de formar opinião própria, nos debates. O direito me ajudou a pensar. De negativo, é a sensação de que hoje, eu passei na OAB, e sinceramente, eu tenho a certeza de que não sei nada. Passei no teste, e não sei nada. Se eu pudesse, eu faria a faculdade de direito de novo. Lá na frente, dá medo. Eu sinto que sei muito pouco, perto do que poderia. Passei porque fiz um bom planejamento. E só.

→P14. Relacione as disciplinas e as atividades que, durante o seu curso, mais contribuíram com a formação profissional, e que menos contribuíram.

A2: a que mais contribuiu foi constitucional. Mas chamou mais atenção que ela, foi processo civil. Me deu motivação, e me apresentaram as velocidades de leitura... os autores pra começar a ler quando tava meio frio, e quando melhorasse, ir pros mais pesados. De negativo, não há como mencionar as disciplinas que não saíram do plano abstrato ao concreto. Não tocaram minha realidade. Não saíram do código. Empresarial, por exemplo...

→P16. Hoje, concluindo o curso, você manteria as mesmas razões que o trouxeram para essa formação?

A2: eu sou apaixonado pelo direito. Sou suspeito. Não me vejo com outra formação. Tomo por exemplo Salomão Viana, que é médico, mas optou pelo direito e hoje é desembargador... eu sinto mesmo. Paixão.

ALUNO 3 (A3)

→P1. A partir dos conhecimentos adquiridos durante o curso, o que é Direito para você?

A3: direito é uma forma de equalizar o que é justo, uma forma de organizar a sociedade, de delimitar algo pró-social. Estabelecer o que se pode ou não, certo ou errado, pra que a sociedade viva de maneira organizada, e se tolerem e convivam. É um instrumento de organização social.

→P2. Qual a finalidade do curso de Direito?

A3: pra aqueles que escolhem fazer o curso de direito, no meu caso, tive uma visão de melhorar o que acontece na sociedade. Com o conceito de justiça, de “posso fazer, posso melhorar, está na lei e não está sendo cumprido”... você faz o curso e espera que ele lhe de mais informação daquilo com o que se vive diariamente, pois tudo o que você faz envolve o Direito. Então o curso é um modo de ampliar o conhecimento, e buscar a melhora da justiça.

→P3. Que conceitos e conhecimentos apreendidos no curso você considera importantes para sua atuação profissional?

A3: pra essa atuação não é tão necessário visar o técnico. Pra atuação hoje, o conceito de ética e moral. Se você os tem na profissão, e age de acordo, com seu cliente e com a sociedade, ou contra o colega em audiência, a ética e a moral, durante todo o processo, você consegue perceber o correto, para o bem das partes. Sabendo partilhar esses conceitos, o resto é só técnica.

→P3 A. E SOBRE IED? VOCÊ SE LEMBRA DOS CONCEITOS TRABALHADOS? PODE DEFINIR ALGUNS? OU OS MAIS IMPORTANTES?

A3: conceitos de IED, a gente lembra daquilo do que se discutiu em sala de aula, mas não lembro de conceitos técnicos específicos... lembro bem de ética e moral. Isso ta gravado. O resto, esqueci.

→P3 B e C. EM QUE DISCIPLINAS ESSES CONCEITOS FORAM MAIS RETOMADOS? DE QUE FORMA?

A3: no ultimo ano, a matéria que pegou mais foi a antropologia jurídica, que revê a ética e a moral, toda a construção jurídica do nosso sistema através desses conceitos. A gente viu uma comparação entre o passado e o hoje. Também vimos as questões sociais, e as formações sociais.

Nas outras matérias não foi tarefa fácil. A gente não faz consciente. É meio automático. Em tributário, por exemplo, em alguns momentos, a gente consegue ver o tempo e aplicação da norma, formação da norma, processo legislativo... pra você entender a matéria você precisa ver o fato gerador do tributo. O artigo que determina o fato foi criado de alguma forma pra estabelecer o tributo. Então essa criação da norma é revista... se retroage a lei ou não, se vigora automático ou não, o tributo é recolhido a partir de quando? A gente começa a relembrar regras de IED.

→P4. Quais as habilidades e competências que você adquiriu no curso e que considera importantes para solucionar conflitos?

A3: eu não sei se aprendi, mas tentei. Falar em público. O direito exige a questão de se comunicar bem. Durante todo o curso, todos os professores exigiram muito a oralidade, o falar em público, saber se expor diante do que se estuda. Em todas as matérias, das práticas às doutrinárias, todos exigiram a questão do falar, pois na profissão você tem que dominar a palavra, embora se escreva mais que se fale hoje.

→P5 e P8. Que habilidades você considera melhor dominar para a solução dos conflitos que poderão ser expostos a você?

A3: na solução, nem tanto a parte técnica. Mas no estágio e prática da faculdade. Além disso, tivemos uma matéria chamada mediação e arbitragem. Na solução de conflitos, a gente tem que saber técnicas de mediar e aproximar partes. Nem sempre técnicas de decidir, mas de encontrar soluções amigáveis. Muitas vezes não é a favor de ninguém, não impondo decisões, mas a gente aproxima as pessoas pra elas se resolverem. No próprio núcleo, a gente exerce coisa parecida, mas lá é conciliação. A gente é levado a tentar sempre a conciliação antes do procedimento judicial.

Na solução de conflitos, a gente usa como fonte a lei, mesmo. Tudo deve ser recorrido à lei, profissionalmente.

→P6. Que Metodologias de ensino são mais utilizadas pelos professores do seu curso ?

A3: expor conceitos nas aulas, e aplicar prova, em maioria. Existiram professores que até estimularam os debates, aguçaram uma pesquisa... e que você mesmo formulasse o seu conceito, e não apenas abrir um livro e concordar com o que tá no livro. Muitos permitiram questionar, por mais que sejam conceitos majoritários.

ENTREVISTADOR: você lembra de algum exemplo, de debate, ou de algum momento assim? De discordância? Ou momento que você formou conceito fora da doutrina, através de debates?

A3: tinha mais debates em direito internacional, por esse conflito entre o nacional e o estrangeiro. Muitas vezes a gente acredita que o estrangeiro tenha algum tratamento diferenciado, ou por a gente em casos reais, a gente viu casos de adoção, onde a mãe morre no país, e o pai mora fora, e as crianças ficam com quem? A gente discutia a solução. Saía de tudo quanto era resposta.

→P7. O curso Direito mudou sua percepção sobre o que é ser um bacharel em Direito?

A3: mudou, porque quando a gente entra, imagina sair bacharel que vai resolver todos os conflitos do mundo, e vai sair com todas as ferramentas pra isso. E com o final do curso a gente percebe que não é só o querer. Sair bacharel, somente, não é a solução. Tem que ter mais: tem que gostar muito do que faz, não é só sair falando coisas.

→P10. Que problemas você enfrenta no curso de Direito?

A3: eu acho que dificultou muito o fato de você estar cansado, e muitas vezes não ser cobrado tão ferozmente pra que você reaja e estude e faça... porque acho que a noite, todo mundo tá cansado, inclusive o professor. As vezes o próprio professor tá desinteressado em aula, e outro dia é você... Outro problema é estrutural. Você vai na biblioteca, querendo estudar, e não tem o livro. São problemas pequenos que diariamente somados, você perde um pouco o entusiasmo.

→P11. Qual a sua perspectiva após a conclusão do curso de Direito?

A3: desde o início do curso, quem advoga, ótimo. Mas eu não fiz esse curso pra advogar. Se a gente precisar, e é bom ter a OAB na mão, pelo menos tem um caminho alternativo... mas eu tenho outra visão. Eu queria continuar a estudar, fazer pós, mestrado, e doutorado. Paralelo, pela segurança, penso em concursos. Porque durante o curso, eu me decepcionei com a advocacia. Não é um meio bonito, acontece muita coisa desagradável..”não sei se consigo fazer, não sei se quero”...

→P12. Existe uma Resolução do Conselho Nacional Justiça, órgão constitucional encarregado de fiscalizar as atuações do Judiciário e editar normas para sua melhor eficiência, que obriga as provas de concursos públicos e o Exame de Ordem a integrarem as matérias iniciais do curso de Direito (história, psicologia, filosofia, sociologia). O que você pensa sobre isso?

A3:a exigência veio pra abrir os olhos de estudantes que não valorizam essas matérias. Não só por ser chata, ou repetitiva, mas pelo fato da gente chegar no curso, a gente quer ver “o Direito”, “lei”, mandar prender, crime, etc... você não quer saber de onde ela veio, porque a sociedade precisa, quem criou ... você quer assistir um jornal de entender o que o cara fala na TV. Só que agora a gente sabe que na vida profissional a lei não te basta mais. Todo o caminho da lei é muito importante. Todo o histórico do artigo é importante pra você se fundamentar, fazer uma peça, pra formar um conceito. Talvez a OAB tenha visto que embora as faculdades tenham as matérias, os alunos não valorizam, e a OAB sabe que são vitais. A faculdade também tem culpa, porque sabe que na OAB e concurso cobram mais a lei positivada, e acabam não dando tanta importância. Acho que então muda o valor dessas matérias no curso, e acredito que seja bom.

→P13. Aponte alguns aspectos positivos e negativos relacionados ao curso de Direito que você está cursando.

A3: de positivo, a gente começa a enxergar o social um pouco diferente, vindo de forma mais justa as coisas, tenta tomar a postura correta, para de dar o “jeitinho”... agregou ao meu conhecimento o valor do Justo. De negativo, eu descobri o mundo jurídico não tão bonitinho e perfeitinho como eu queria que fosse, com falta de ética, malandragens... isso decepciona. Você ta aprendendo o certo, te dizem o certo, como você deve agir, resgatar valor e etc. mas na prática, você vê que tem o jeito da “brecha”. A gente sabe que isso existe, e tem gente que a busca pra favorecer o cliente e pronto. Desmistificou o lado romântico do direito.

→P14. Relacione as disciplinas e as atividades que, durante o seu curso, mais contribuíram com a formação profissional, e que menos contribuíram.

A3: não é por preguiça, ou falta de vontade, mas a monografia é algo a se questionar. A obrigatoriedade, você defender um ponto de vista. Mas o orientador as vezes lhe poda. Você quer um jeito, quer um conceito, mas não é interessante, o orientador é contrário, não gosta... você defende, mas defende na ótica de outra pessoa... porque é aquela pessoa quem vai te dar a nota. Pra mim a relação de se fazer a monografia não me ajudou em nada. Você escolhe, pesquisa, e é bom. Só que na hora de fazer, você não pode falar o que quer, porque seu orientador não crê, ou é doutrina minoritária... algumas coisas não podem ser escritas ou ditas.

Que me ajudou muito foi o estágio. Você acaba entrando no mundo do direito, não fica preso na teoria de sala de aula, embora ainda fique muito a desejar. Eu ainda acho que

no estágio você não pega grandes causas, só as cotidianas, as fáceis... até simulando se resolve. Mas é bom, porque na teoria é diferente da prática. Você vê que tem mais gente no meio do caminho, além de advogado e juiz no fórum...

→P16. Hoje, concluindo o curso, você manteria as mesmas razões que o trouxeram para essa formação?

A3: eu não mudaria a razão. Pois a razão foi a de que o curso me traria mais informações pra resolver problemas, eu iria entender uma lei aplicada que eu achava injusta, porque o preço do tributo, porque tem gente que escapa da lei... essa razão é a mesma, mas eu acho que entraria menos iludida pelo status do curso. Lhe traz coisas boas, profissão... mas eu entraria mais firme, e menos iludida.

ALUNO 4 (A4)

→P1. A partir dos conhecimentos adquiridos durante o curso, o que é Direito para você?

A4: pra mim, Direito é um conjunto de leis que visa dirimir conflitos, para que os litigantes, através da lei, possam chegar a um denominador comum, de forma sensata e justa.

→P2. Qual a finalidade do curso de Direito?

A4: o curso de direito pra mim, ele chega a ser único e exclusivo, em virtude de que eu acredito que ele forma nos seus cinco anos, na verdade advogados. E como conseqüências às suas variedades nas ramificações, por uma aptidão ou escolha própria de cada pessoa ir pro lados dos concursos ou outras carreiras que o curso te proporciona. Mas há de se perceber que vem se depauperando a cada ano quanto a flexibilidade das faculdades quanto às matérias ou escolha de professores

ENTREVISTADOR: então você acha que a faculdade de direito, hoje, está puxando pra advocacia por uma questão mais do professor ou mais do aluno?

A4: digo em sua origem, mas a procura hoje é realmente pra concursos. Eu acho que quando o direito foi criado no país, a essência era mais pra advogados. Com o passar do tempo, me procura de estabilidade, os concursos ganharam mais espaço.

→P3. Que conceitos e conhecimentos apreendidos no curso você considera importantes para sua atuação profissional?

A4: o que mais marcou nesses cinco anos, foi que ao entrar eu era muito cego quanto à rigidez da aplicabilidade da lei. Mas com o passar do tempo vendo princípios como a razoabilidade e a proporcionalidade, primazia da realidade, que embora mais provas se tenham em documentos, há uma supervalorização do fato como realmente ele acontece, e não como a norma prevê a solução. Então isso realmente marcou, pois quando entrei, o que estava na lei, estava certo e pronto. Se está escrito, compre. Mas os princípios colocam a gente pra analisar a vontade da lei comparando com a realidade do fato.

→P3 A. E SOBRE IED? VOCÊ SE LEMBRA DOS CONCEITOS TRABALHADOS? PODE DEFINIR ALGUNS? OU OS MAIS IMPORTANTES?

A4: em IED, o que mais me marcou foi o jus naturalismo e o jus positivismo. Esse, com o passar do tempo, o Estado foi fazendo com que nós fôssemos renegando nossos instintos naturais através da norma. Eu creio que o jus naturalismo não pode perder esse toque, e vice-versa. São institutos distintos, mas devem andar juntos. A sensatez se faz na união dos dois institutos. Alei muito seca, faz com que se perca as origens.

ENTREVISTADOR: e outros pontos de IED? Um ou dois mais...

A4: (pausa)

ENTREVISTADOR :E se não lembrar, também não tem problema. Como te disse, não é questão avaliativa.

A4: atos, fatos... me vem à cabeça...

ENTREVISTADOR: E de final de semestre? Quando você tá cansado... eu quero aquela hora... lembra?

A4: princípios gerais do direito, LICC... nos princípios gerais, eu lembro de quando há omissão da lei, ou que não se pode usar analogia ou costumes, a gente os usa. A analogia, quando não se encaixa a lei prevista, procura-se um condição mais próxima à que se adequa ao caso. Os costumes são meio que regionais, mas são aplicados na ausência da lei.

→P3 B. EM QUE DISCIPLINAS ESSES CONCEITOS FORAM MAIS RETOMADOS? DE QUE FORMA?

A4: em Trabalho. Porque na ausência da lei, a gente aplica fontes subsidiárias, como o Código de Processo Civil e as outras fontes do direito. A gente precisa ter conhecimento de processo pra ter cuidado nas peças, por exemplo, não errar o 282 (do Código de Processo Civil). As analogias e costumes também, além dos princípios constitucionais, como a isonomia entre empregado e empregador, tirando a diferença dos dois, pois o empregado é hipossuficiente na relação e isso precisa ser reequilibrado.

ENTREVISTADOR: no Trabalho, como você viu a aplicação dessas outras fontes do direito?

A4: na prática e estudando, eu vi nos contratos de trabalho, na sua confecção. O princípio da isonomia é um marco, por exemplo. Deve-se haver muita sensatez com esse princípio, pois o empregado é mais fraco. E não se pode sair da realidade do fato, na hora de fazer o contrato. Tem que cumprir a realidade e escrever lá. Também na relação de emprego, eu vi isso.

→P4. Quais as habilidades e competências que você adquiriu no curso e que acredita serem importantes para sua atuação profissional?

A4: no meu caso, foi a questão da visão de Justiça, e da aplicação da lei. A possibilidade de se seguir princípios, e aprender a se colocar no lugar do próximo. Em estágio, quando você contesta ou inicial uma ação, você se coloca do outro lado. Você imagina como o outro vai se defender, presumindo como ele irá contestar, e vice-versa. Isso te dá uma visão maior de Justiça. Porque as vezes o desconhecimento da norma e da lei te deixa imaturo e ignorante, e a visão de justiça se perde, porque nem sempre o que é direito é justo. Então você tem que aprender a se colocar no pólo adversário. Foi o que aprendi.

→P5. Que habilidades você considera melhor dominar para a solução dos conflitos que poderão ser expostos a você?

A4: o critério de justiça quando eu vejo na lei, as duas partes, quais são os direitos de cada um. Pondero na balança, quem mais tá próximo da lei e dos requisitos legais. A parte da í, passo pra questão das circunstâncias. Me vem muito à cabeça o núcleo de prática jurídica, nas ações de alimentos, quando a gente tinha uma necessidade de frente a uma possibilidade. Quais são? Essa balança, coloca a relação em desequilíbrio? Não se analisa só a lei, mas a possibilidade da outra parte. Eu acho que aprendi melhor pra solucionar conflito, a reflexão.

→P6. Que Metodologias de ensino são mais utilizadas pelos professores do seu curso ?

A4: não sei se foi por causa da rigidez do curso de direito, mas vi muito o tradicional, escrito no quadro, etc.... meio que podaram nossa criatividade. Por exemplo, se vier um fato numa audiência que mude sua estratégia, você não tem a maleabilidade pra conseguir mudar de pensamento. Acho que o método tradicional engessou a gente. Nos condicionou ao visto em sala.

→P7. O curso Direito mudou sua percepção sobre o que é ser um bacharel em Direito?

A4: a concepção de bacharel é “água”... vale nada... porque eu despertei expectativas e mais na frente você as frustra. Se você não passa na OAB, você não tem nada. Ao término do curso e durante o curso, a gente se diferencia dos demais cursos. Ao final do curso você tem um teste que infelizmente hoje é a única coisa que ratifica seu conhecimento, homologa ele, que é o Exame. Porque no final do curso, a pergunta que você ouve é “e aí? E a OAB? E agora?”. Pra você e sua família, se você não tiver os pés no chão pra ficar de pé, ser bacharel não corresponde a sua expectativa inicial. Mas eu acho que não quer dizer que quem não passa na OAB não é bom profissional, apesar de entender o Exame com um requisito pra nossa profissão. É só nosso, e não deveria... dentista, médico, também tem que fazer prova.

→P10. Que problemas você enfrenta no curso de Direito?

A4: falta de comprometimento da instituição pro acadêmico. Acredito que ela não está trabalhando no limite de suas possibilidades. Também atrapalha um pouco a visão variada dos acadêmicos. Um quer uma forma de ensino, outros querem outra. Deixa a instituição numa situação delicada. Por exemplo, em sala de aula, é a mesma coisa com o professor. Qual o melhor método? Se os alunos não tem consenso, tem um conflito. Ao longo do curso, isso ficou cristalizado. Toda matéria tinha que ter a mesma metodologia, e se mudasse dava briga. Os alunos rejeitavam métodos diferentes. Acabava um conflito com o professor. esses conflitos atrapalharam muito, entre professor e aluno.

→P11. Qual a sua perspectiva após a conclusão do curso de Direito?

A4: pra mim, é “e agora?”. Vou perder minha condição de estágio. Saí de “estagiário” pra ser desempregado, agora. O mercado está saturando, o judiciário não ajuda... então me sobra a estabilidade. Daqui a 10 anos, quero estar “estável”.

→P12. Existe uma Resolução do Conselho Nacional Justiça, órgão constitucional encarregado de fiscalizar as atuações do Judiciário e editar normas para sua melhor eficiência, que obriga as provas de concursos públicos e o Exame de Ordem a integrarem as matérias iniciais do curso de Direito (história, psicologia, filosofia, sociologia). O que você pensa sobre isso?

A4: acredito que a entrada não é conveniente. Essas matérias propedêuticas não foram tratadas de forma acentuada pela faculdade. Elas davam uma visão geral, flexível, e ela ser cobrada no Exame agora, é prematuro, e não atende ao objetivo do Exame.

→P13. Aponte alguns aspectos positivos e negativos relacionados ao curso de Direito que você esta cursando

A4: positivo, é a maior chance e expectativa de um futuro promissor, que, advogando ou em concurso, se realize pessoalmente e financeiramente. Negativo, a tristeza de ver a falta de comprometimento das instituições com o acadêmico.

→P14. Relacione as disciplinas e as atividades que, durante o seu curso, mais contribuíram com a formação profissional, e que menos contribuíram.

A4: ajudou, foi o NPJ. Primeiro contato onde eu vi uma pessoa dizer pra mim um problema e acreditar em mim, sentir a responsabilidade de resolver o problema, além de ter a consciência de ter estudado a matéria e dar conta do recado. Confianças foram depositadas na gente, pela

faculdade e pela parte. Isso me alegrou. Me atrapalhou, na faculdade, foram as questões já frisadas, como as falhas da instituição, e quanto à variedade exagerada de pensamentos dos colegas... a turma que estudei atrapalhou..

→P16. Hoje, concluindo o curso, você manteria as mesmas razões que o trouxeram para essa formação?

A4: eu gostava do formalismo, do status do direito. As vestes, a oratória... isso me encantava. Embora a gente fique meio encantado pela excelência da profissão, mais do que outras, eu me frustrei... mas se dez vidas eu tivesse, dez vezes faria Direito.

APÊNDICE VI

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA: DOCENTES PROFESSOR 1 (P1)

13. Qual é o objeto de estudo do curso de Direito?

P1: “pra começar, em termos gerais e de estrutura de curso, o objeto do curso de Direito não é a ciência jurídica. Pra mim é um normativismo. Só se estudam normas e mais nada. Não tem absolutamente nada de reflexão, crítica, etc. em geral, esse é o grande problema do curso de Direito. Acho que o movimento Francês de 1968 não vingou até hoje no Brasil. É uma visão crítica que os alunos deviam ter, e os professores também. Então ficam estudando normas e mais nada. Só a aplicação. Pra mim, o curso tem um caráter de se formar o “técnico” em Direito. Formação de “râbulas teóricos”. (P1, entrevista, 2010)

14. De que forma, na prática do curso, esse objeto é explicitado?

P1: Pela forma de decoreba, a gente vê os alunos com uma preocupação muito grande com notas e etc.. Querem chegar logo no penal, só querem saber disso. Daí quando você chega com uma disciplina um pouco mais reflexiva é uma complicação porque você parece um ET. (risos) Algo que ta fora do esquema, alguma coisa ta errada. A gente quer aprender a ser advogado, quer aplicar a lei e acabou.

15. Que conceitos básicos do curso de Direito, você considera importantes para a formação dos alunos?

P1: os conceitos básicos da ciência que em entendo necessários para o aluno se tornar uma pessoa mais crítica, ver o Direito não somente num aspecto de Ciência Ours e etc., são de aspectos interdisciplinares, mais voltados pra várias questões, como econômica, cultural, social, que deixa o direito um pouco mais humano, consuetudinário, mais subjetivo, no sentido de que a interdisciplinaridade dá uma visão mais ampla, política. A autoridade que faz a lei ;é uma autoridade política, então o aluno amplia sua visão do Direito. Uma dimensão maior, não restrita, muito pobre, como é a dimensão restrita à lei. Uma visão mais holística. Acredito que uma base interdisciplinar é necessária. Não num sentido racionalista, fragmentada. Mas acho que é importante se dar uma carga maior, e acho que todos os professores deveriam fazer, além das humanas. O prof. deve dar uma reflexão maior sobre o pensar O direito. Essa relação entre ser e ser-dever, por exemplo, o estudante fica só no dever-ser. Não faz uma relação com critério social com critério de justiça, etc. não se tem essa dimensão. Aí os alunos dificilmente conseguem captar uma mensagem que seja um pouco

fora desse mundo. Parecemos estranhos no ninho, quando se fala de filosofia antropologia do direito. Acho que essas dimensões seriam importantes, se inseridas numa discussão maior, ainda sobre a tridimensionalidade.

16. Na sua disciplina, de que forma você associa estes conceitos ao objeto de estudo de Direito?

17. Que conteúdos ensinados em sua disciplina estão associados a estes conceitos e são necessários à formação do aluno?

P1: bom, nas minhas matérias, relacionadas à Filosofia Jurídica, e antropologia jurídica Em Filosofia Jurídica, os alunos estão no início do curso, infelizmente, os alunos ficam até assustados com as dimensões que os jusfilósofos dão ao direito, repensar o direito desde Platão e Aristóteles, Sócrates, e depois o direito natural, etc. essa reflexões provocam certa discussão, certo desconforto dos alunos, mas apreço que fica muito a nível teórico e não há uma coisa que leve pra vida deles, pra uma mudança de atitude. A gente tem uma sensação de que eles estão cumprindo uma obrigação, e não estão fazendo como uma forma de reflexão sobre ele, sobre a norma, a lei, a autoridade, sobre a aplicação do Direito. Quando você chega na antropologia jurídica, o pessoal aqui está no 10º sem, e é até uma espécie de “jogar água fria”, o pessoal vem quente com dentro de um direito positivado, fechado. Eles pensando que são advogados doutores, e você chega lá numa dimensão cultura, e repensa a questão dos direitos universais. É interessante, mas não é suficiente, fica muito uma coisa marginal dentro do mundo jurídico, fica até sem sentido um pouco. “é... o prof. falou umas coisas doidas, mas eu quero é passar em OAB” não tem uma dimensão de mudar a atitude em casa, mudar a realidade social,. Não adianta estudar uma carrada de coisa sem mudar nossa própria atitude dentro de casa? Não dá pra mudar o mundo. Fica uma coisa um pouco dissociada da prática desses alunos.

Especificamente, na visão humanista, as matérias de maior debate é o direito natural, como uma dimensão “divina”, ou de uma “razão universal”. Além da positivação do direito, o direito posto, que finalmente pouco se trabalha com a questão política do Direito. Aí claro, que Kant é importante, Habermas mais atualmente... Também essa teoria crítica do direito, eu acho que eles se tocam mais. Uma coisa que eu não esperava que tocasse, e toca, é a dimensão fenomenológica. Totalmente diferente oposto ao positivismo, como método. A fenomenológica volta àquilo que é efetivamente do sujeito, importância maior à percepção, como se o direito fosse criação do juiz... Trabalha-se mais uma dimensão que se deixa a norma de lado, e trabalha mais o costume.

18. Que metodologias de ensino são mais utilizadas por você para trabalhar estes conceitos e os conteúdos a eles vinculados?

P1: “eu não tenho o costume de usar metodologias. Eu sou de uma aula expositiva, naturalmente com participação dos alunos. escrevo no quadro, ou senão dou apostila. Depois a gente vai comentando ponto por ponto.”

19. Você faz relação dos conteúdos do Direito com a realidade do aluno? Se faz dê alguns exemplos

P1: A realidade no oeste baiano é melhor do que as outras, porque é “medievalista”. Bastante. Os exemplos políticos, as questões sociais nossas, fazem parte de um contexto atual, claro, mas de uma mentalidade bastante antiga. Não é difícil a gente botar exemplos quando a gente

fala da questão da autoritas, do Maquiavel, os fins e os meios, você tem tanto exemplo na nossa realidade. A própria questão dessa distância da norma com nossa realidade. Nossa cultura é uma, e não é ligada a uma realidade universal. Não estamos tão presentes na globalização. Temos especificidades aqui que escapam dela. São coisas bem nossas. Frutos de uma cultura baiana, divisão de classes diferenciada. No carnaval a gente percebe a divisão de classe social bem nítida, ou no dia a dia. Você percebe com esse “avanço” “progresso” e não desenvolvimento, você percebe uma separação grande das linhas de pobreza e riqueza.

20. Que as habilidades e competências são importantes para a atuação profissional do bacharel em Direito?

P1: Eu acho que a questão de habilidade e competência, ela é importante pro bacharel, em duas relações intrínsecas. Primeira coisa: a parte técnica é importante, saber as leis, claro, essa parte de saber e conhecer. Mas uma outra habilidade que deve ter o aluno é saber elo menos o que falo sempre, aonde procurar pelo menos. Isso é uma coisa que se deve saber procurar onde ele está, aonde que ele vai procurar seus conhecimentos. Nem no sentido de pesquisa. Se ele tiver um assunto x que ele quer se aprofundar, ele deve estar preparado para procurar o assunto. Nosso papel de professor é também de ao menos dar uma linha e uma orientação aonde ele possa se virar, seja na pesquisa, seja na vida profissional, etc. mas também acho uma outra competência que deve ser formada, que é visão crítica, levada a humanitarismo, que a gente não percebe isso no mundo jurídico. Raramente percebe-se uma posição diferenciada, que a gente esperaria sobretudo de quem teve todo um desenvolvimento intelectual nesse sentido, que conhece as normas e leis, ele deveria ter um papel mais contundente na sociedade. Não tem por uma questão de não ter desenvolvido essa questão de habilidade e competência pra isso... é porque isso não é tido como importante. Se você for tecnicamente bom, acabou. Se for assim, não importa se é política e eticamente correto. A ética está faltando, não especificamente no Direito, mas em todas as profissões.

21. A partir das considerações anteriores, podemos dizer que uma das metas do curso é desenvolver o pensamento teórico do aluno ou um modo próprio de pensar do Direito?

P1: Eu não acho que existe um modo de pensar especificamente jurídico. Acho que a gente adapta um modo de pensar, uma razão, dentro do direito. Sempre partindo de um universal. A própria lógica aristotélica não é do direito, e não falta nas outras ciências. É para as ciências em geral. Acho que o direito tem sim algo especial dentro da sociedade que ainda não se apercebeu disso. Acho que os atuantes do mundo jurídico não perceberam o poder que o direito tem e teve pra mudar sociedade. Acho que isso está se deixando passar. Temos que cada vez mais, numa sociedade como a nossa, pequena, o tanto de alunos de direito que passa por nossas mãos e não temos aproveitado pra trabalhar melhor esse pessoal, transformar realidade... a gente tá pouco se lixando, guardando o nosso, ganhando meu dinheirinho como prof., e não temos compromisso com a mudança verdadeiro. Estamos deixando passar completamente...desapercebido... estamos nos preocupando que o aluno passe na OAB seja um bom técnico, mas não que seja um bom cidadão. Se colocarmos isso numa reunião, parece que é poeta,” tá querendo o que? Nem professor de direito é.” A gente quer que ele passe lá. Aí ficamos numa realidade dura sem reflexão. Criando técnicos, infelizmente. Estamos trabalhando com eles, e nos tornamos minoria no curso, somos estranhos e rejeitados.

22. Na sua opinião, o que é ser um bom professor de Direito?

P1: Difícil. Pra mim é o cara que trabalha tudo isso. Aristóteles tem uma palavra interessante que pouca gente trabalha. É a dianoética. O cidadão ateniense tinha que ser um técnico bom e um cidadão eticamente bom. Não significa ser um bonzinho, no sentido babaca ingênuo. Mas preparado pra ser bom. A criança é ensinada a ser boa, não nascemos bons ou maus. A questão da dianoética, ética e técnica, é elemento do bom professor, mas verdadeiramente preocupado. Porque a gente um discurso pedagógico muito voltado pra questão teórica de “precisamos”, como se preparar fosse só a técnica. preparando pra técnica ta bom. É péssimo, não é suficiente. Não pega a outra dimensão que é tão ou mais importante, fica legada ao nada. Dentro da medicina, por exemplo, se trabalha mais isso que dentro do direito, a dimensão humanística. No curso, hoje você não tiver pelo menos 500 horas de humanas (sociologia, filosofia, psicologia, antropologia e ética) que não tinha nada antes, sabes muito bem como os médicos em geral são, nem sabemos se tecnicamente são bons... eles nem fazem pesquisa... “toma isso e pronto”.. a medicina é generalista e é mais humano... a medicina fez essa redução, que seria papel do direito. Não sei por que razões... Nunca pensei nisso, mas talvez porque o direito já teve sua vez, no manifesto francês de 1968... Hoje no direito nós temos muito mais pessoas ligadas ao antigo, a um normativismo tradicional. No direito a gente tem mais isso que na medicina. O cara de direito se forma com 21 anos e ele já é velho... ele já ta numa dimensão velha, e isso é interessante. A gente conhece pessoas que se formaram que fecharam tanto a cabeça que não tem mais jeito, coitadinho. Não questiona nem nada, só fica engessado... é uma herança

23. Quais foram as maiores dificuldades vividas por você durante a sua carreira profissional?

P1: Com o pessoal do direito, eu já meio que elenquei... a dimensão do estranho no ninho dentro do mundo normativo do direito. Dificuldade mesmo eu senti que é difícil, mas não só no direito, quando você trabalha com pensadores que um fala uma coisa e outro discorda e é completamente diferente, na cabeça dos alunos é complicado. Achar que a verdade tem um sentido único, não é histórica, não é contextual, e daí é difícil pra ele se situar... daí fala “pó, qual é o certo?” talvez essa seja a maior, mas isso não é só no direito. Filosofia e antropologia tem pensadores antagônicos, e quando você trabalha com isso você tem dificuldades com os alunos, são muito dogmatistas, onde se prega uma verdade e acabou... é meio resquício judeu-cristão...”mas como você tava falando dum cara ontem que tava certo, e hoje tem outro que ta certo também??” isso é complicado.

24. Atualmente quais os principais problemas enfrentados na sua profissão?

P1: Sinceramente, hoje, no curso de direito, é uma dimensão globalizada da mídia que traduz o conhecimento como algo que não tem importância. Você cursa por obrigação. A própria ridicularização da mídia conosco, professores, se reflete em sala. As banalizações das escolinhas de fulano de tal... a gente fica um pouco ridículo, sobretudo numa sociedade onde os valores não estão mais relacionados ao conhecimento. Não sei se você percebe bem isso, mas a sociedade valoriza os axés da vida, o cara que vai entrar numa casa pra ganhar dinheiro e acabou. Não tem essa dimensão do conhecimento. Quem vence é quem ganha dinheiro e não quem sabe. a gente perdeu totalmente a autoridade de sala e a mídia é a grande culpada, banalizando o conhecimento. Você veja as reportagens locais, elas trabalham com a questão de curso de memorização, curós de não sei o que, um valor exacerbado nas banalidades, que se chega numa técnica de decoreba, que não vai servir pra nada. Papagaio também decora. Eu sei porque em São Paulo, nos anos 80, tinham dois idiotas que decoravam a lista telefônica do

estado todo. O coitado era um idiota. Não sabia nada, não sabia refletir. E talvez se ele pegar um concurso público, ele passa! Um cara me falou uma vez aqui em barreiras que “tenho facilidade pra decorar, que passo em qualquer concurso”, e ele passa. O próprio concurso público é uma decoreba. Vai ganhar relativamente bem, vai decorar uma pá de coisa, não importa se é ético ou não. Não importa. Decorou ele vai lá e vai ser chefe em tal setor e ganhar bem. E você quer que nós sejamos como, professor?

PROFESSOR 2 (P2)

1. Qual é o objeto de estudo do curso de Direito?

P2 : tem que ser estudado como “real, ativo”. Instrumento ativo de organização e manutenção da ordem, de regulação de condutas. Mas pra mim, Direito tem que ser estudado como fato/valor/norma. O aluno Precisa aprender dentro da faculdade que existem leis, que essas regulam condutas, e que essas condutas regulam valores”.

2. De que forma, na prática do curso, esse objeto é explicitado?

P2: o fato, valor e a norma são determinados pela matriz curricular. Eles aprendem as disciplinas propedêuticas e as dogmáticas. As primeiras vão ensinar eles a pensar e se inserir na sociedade. Aí o aluno pede “Direito. Cadê? Quero código”. O que faz pensar a norma, interpretar, praticar a norma, e a conduta ética. Pra mim tudo isso vem do professor. uma disciplina de ética isolada, não serve pra nada. Se a conduta do professor não for desde o 1º semestre mostrando pro aluno como deve ser a atuação profissional, não serve pra nada.

3. Que conceitos básicos do curso de Direito, você considera importantes para a formação dos alunos?

P2: pra mim, fundamental, é aquilo que entendo como base. Tive como professor, pós-doutor em Direito, que sempre disse que a disciplina mais importante é IED. É ela quem dá essa “fundamentalidade”. Conceito: do que é direito positivo, o que é natural, o que é subjetivo, o que é positivado, objetivo. Eu acho que essa parte epistemológica é fundamental. Tem que passar também pela ética, sociologia, filosofia. Eu vejo por todos os anos que dei IED: É lá que o aluno entende. Em Direito Humanos, Constitucional, se revê, e pra explicar essas matérias, ele precisa ter IED. As disciplinas de Teoria Geral (civil, processual, penal), são base pra entender a ciência, se o aluno não pega aquilo, carrega essa deficiência pro resto da vida.

4. Na sua disciplina, de que forma você associa estes conceitos ao objeto de estudo de Direito?

Quando eu lecionava IED, eu fazia um exercício. Pegava casos, sentenças, fazia identificar ali, o fato o valor e a norma, o que prevalecia, o tipo de justiça aplicada, a importância da norma costumes e conceitos todos.

Na sociologia jurídica é muito mais difícil, porque a disciplina está ligada no fato social. Então o que eu faço é estar sempre ligando com exemplo com o que seria a norma, o valor, do que se espera, da eficácia e efetividade do direito, fazer os alunos pensarem, terem uma postura crítica no assunto. Ela é uma disciplina mais “metajurídica”, permeia a norma.

Em Direitos Fundamentais, é o tempo todo fazendo a reflexão. Princípios diferenças pra norma, tudo o que está em voga no D. Constitucional. Isso este vivo. Pelo menos nessa matéria, eu vejo aqui, que os alunos gostam de Constitucional ao ver direito civil, e isso quer dizer que alguma coisa fez efeito ano passado...

5. Que conteúdos ensinados em sua disciplina estão associados a estes conceitos e são necessários à formação do aluno?

P2: eu falo pros alunos que tem coisas que eu quero que fique, e passe o tempo que passar, mas tem coisa que tem que ficar: princípios. Bato muito em cima, o aluno tem que perceber.

Em sociologia, por exemplo: o que é, qual a importância, o reflexo dela na transformação do Direito é o fundamental na disciplina. Ele pode não diferenciar das outras matérias parecidas como sociologia geral, nem de nada, mas se ele entender que foi através dessa noção que se operou a transformação do judiciário, emenda 45 (reforma do judiciário em 2004) é decorrente de estudo sociológico, e não só jurídico. A “desregulação” do direito, também é fenômeno sociológico.

6. Que metodologias de ensino são mais utilizadas por você para trabalhar estes conceitos e os conteúdos a eles vinculados?

P2: “infelizmente eu ainda sou do **método tradicional. Aula expositiva**, 80%. Mas não costumo trabalhar com... prefiro estudo de casos e discussão. O aluno leva uma temática, vai estudar, pra na próxima aula a gente discutir. O tempo todo batendo em cima do que é fundamental.” (P2, entrevista, 2010)

7. Você faz relação dos conteúdos do Direito com a realidade do aluno? Se faz dê alguns exemplos

Eu procuro sempre inserir exemplos locais e regionais. Coisas que sejam da região do dia a dia do aluno, que esteja acostumado. Trabalhar com problemas, com informação, abuso de direitos, violação de direitos, usando exemplos correntes aqui, ou que pelo menos seja atual no cenário nacional. Trabalhar influencia da mídia, também, trabalhei com os Nardoni. A descriminalização das drogas, projeto de lei das cotas sociais, etc. procuro trazer esses temas. Se eu for dar aula, eu entro no site do STF e vejo a última decisão. Dia desses antes de vir pra aula, eu assisti na TV justiça por exemplo uma decisão de sumula vinculante.... sempre me atualizar pra eles.

8. Que as habilidades e competências são importantes para a atuação profissional do bacharel em Direito?

Eu acho que parte muito do nosso programa, do PPP. Treinar. Mas o bom profissional já tem essas habilidades. O difícil é trabalhar o péssimo aluno, porque esse não tem nem uma nem outra. Mas pra mim, é fundamental a interpretação. É uma ferramenta que ele precisa aprender pra uma postura crítica, e socialmente engajada. Tem que ter uma reflexão, ser um

reflexo, fazer diferença no meio. Então, ler e interpretar, postura crítica e reflexiva, e o engajamento social.

9. A partir das considerações anteriores, podemos dizer que uma das metas do curso é desenvolver o pensamento teórico do aluno ou um modo próprio de pensar do Direito?

É um desafio. Falando como coordenadora, a instituição tem uma meta de ensinar o aluno a pensar. A partir do momento que ele produz o conhecimento, o conceito, ele vai ficar elucidado, cristalizado pro aluno, não vai mais se perder. A diferença, o discernimento entre apropriar e produzir. Mas aí a gente tem um desafio com muito professores de postura ainda não aceitando isso. Acha que se a gente ficar no tradicional, a gente atinge essa meta. Mas não vai. Se a gente dá tudo pro aluno, ele esquece. A gente já foi aluno, foi assim... o direito a gente aprende quando precisa dele. No escritório quando chega o cliente e você tem que dar uma solução pra ele, enquadrar, buscar norma que melhor defenda o interesse, jurisprudência, boa doutrina... aquilo ali você não esquece mais. Essa prática de quanto mais a gente der mais a gente vai ter que dar.

Existe um jeito todo próprio nosso de pensar, então.

Na minha opinião, em primeiro lugar, eu diria que o curso de Direito é diferenciado dos outros, seja pelo comportamento dos alunos como dos professores. Porque dá uma liberdade de raciocínio pro aluno maior do que outras ciências. Nosso material é o social aplicado, influenciado pela economia, política, poder, criminalidade, por tudo que altera a sociedade, e o direito está o tempo todo ali. Então a gente é meio de reflexo da sociedade, e é meio de transformar ela. O aluno quando entra no curso ele tem a imagem de status e história de glamour inegável. O bacharelismo historicamente é do Direito. Isso dá uma certa arrogância. Ele tem meio que orgulho do professor arrogante dele, ele quer ver isso em sala, as vezes.... Então todos esses elementos se cruzam no direito, que faz uma forma de pensar nossa.

10. Na sua opinião, o que é ser um bom professor de Direito?

Eu acho que é o professor que tem bagagem conceitual, tem conhecimento da matéria, é atualizado. E depende: o bom professor da graduação não é o mesmo da pós, que não é o mesmo do cursinho. Na graduação, é o que tem conteúdo, empatia.... o aluno precisa se sentir a vontade pra aprender. Não acredito que o medo eduque, as vezes afasta. Educa um ou dois, mas afasta grandes potenciais. Ele tem que ter sua resposta, mesmo que não seja perfeita. Tem que procurar e mostrar que sabe achar. Não é o que tem o código de cor, porque se não souber aplicar não serve pra nada... tem que ter as ferramentas, conhecer vários autores, leituras.... que instigue, trabalhe no estudo de caso, investigue faça produzir.... aposto muito no estudo de caso. em primeiro momento tem que ser uma simulação, não dá pra ser real, mas é ali que ele começa a verificar seu raciocínio. Deixo claro pros alunos que quando abrir o escritório, nenhum daqueles casos que você viu na faculdade será o que vai chegar pra vocês na sua sala... porque cada caso é um caso, e em sala a gente tem que facilitar o entendimento.

11. Quais foram as maiores dificuldades vividas por você durante a sua carreira profissional?

Olha, acho que a sala de aula é um aprendizado pro professor a cada dia. Lembro que quando comecei substitui um juiz, e era excelente professor. Mas ele tinha uma método dele, autoritário, pelo medo, pela pressão... e eu cheguei com meu jeito nem tão dura, mas cedo quando vejo que vai servir pra aprendizagem, e a comparação foi cruel. Me destruiu. Eu tinha

às mãos a doutrina mais comum pra não ser pega de surpresa...mas sempre aparecia “o professor disse diferente”... ele é “juiz”... isso me matava. O conhecimento dele estava acima de mim, sempre. Outra coisa que me recordo foi um zero pra uma aluna. Aquilo me doeu. Não devia ter dado um zero na discursiva. Ficou o tempo todo, não respondeu nada com nada. Pra mim não fazia diferença entre zero e um.... tinha que ter dado um estímulo, ia pra final do mesmo jeito...

12. Atualmente quais os principais problemas enfrentados na sua profissão?

Eu acho que o grande problema hoje é a falta de conhecimento pedagógico. Me enxergo nisso, eu precisaria saber mais formas, preciso abrir a cabeça pro novo. Experimentar e errar. Cheguei num momento no qual ta na hora de mudar. To experimentando avaliar por produção, porque através do que vejo funcionar ou não, é o que me faz evoluir. Por a gente não ter tido formação pedagógica, como professor, a gente fica limitado ao exemplo. O que funcionou pra mim. Eu tive um exemplo, mas esse exemplo já se desconstruiu com o tempo.... eu lembro que na graduação tive um professor que não me serviu pra nada. Eu lembro que na primeira prova, peguei o caderno e pensei “e agora”... não identifiquei um conteúdo. Tudo misturado. Vou pegar uns dois livros e ver o que se fala disso, pra me sair disso... aí ele me deu aula no mestrado, novamente. Um fenômeno. Adorei. Aí eu penso se meu modelo é correto, se com o tempo essas coisas mudam. Quem estudou Freire, Piaget, Vygotsky no Direito? O professor de direito acha enfadonho. Como avaliar? O prof. de direito acho isso inútil. A cada professor que se envolve um pouco mais, mais ele muda. Esse professor que menciono, é pós-doutor em Educação. Ele me disse que no direito tem coisa que funciona e coisa que não funciona.

Então nossa profissão enfrenta um pouco caso.. do professor mas também do aluno. Massificante. Pro aluno, eu vejo que é nacional. No Paraná era igual. Ele quer gastar pouco, esforçar pouco, e aprender um monte. Quer passar na OAB, ter sucesso, mas gastando pouco em pouco tempo. E é a maioria dos alunos. o direito sempre esteve envolvido nos casos, os Diretórios acadêmicos, a gente sempre se envolveu em transformar a realidade. Quantos presidentes eram do direito. E cadê eles hoje? A OAB só pensa no exame da ordem. Dizer o ranking, quem é bom quem é ruim. Deixou de atuar como era. Deixou também o espaço, ta perdendo a representatividade e a força política, e o nosso alunato ta vindo dessa escola de “isso não é problema meu” “eu nem votei nele” “diretória acadêmico? Problema demais” “fazer trabalho? oq eu ganho com isso? Ponto?” aí você pega texto de aluno com absurdos escritos. Porque do mesmo jeito que ele escreve no MSN, ele escreve aqui. Cheio de abreviação. Ele não treina e ele nau quer treinar. Vejo um exemplo aqui na FASB. Uma turma fez trabalhos e foram pegos os plágios, foram penalizados, e foi muito ruim... ele cancelou a nota, e refez a média. Ele não quis penalizar mais, já serviu o exemplo, não quis punir... não premiou nem puniu. Isso é pedagógico, recarregou a responsabilidade no aluno em outras notas. Porém, em disciplina outra, fizeram exatamente a mesma coisa. Aí vem a decepção, porque a outra professora teve que tomar atitude parecida.... a’i você pensa, acredita no bem... não foram erros na mesma época, você se decepçiona. Aí chega uma hora que eles vão ter que encarar isso. Vai ser quando? Monografia?

PROFESSOR 3 (P3)

1. Qual é o objeto de estudo do curso de Direito?

P3: o objeto de estudo, na concepção da disciplina que ministro, além da norma jurídica, são também os costumes, o fato social, a ciência do Direito, e todos os mecanismos sociais dos quais o direito se vale pra ser formulado como a cultura.

2. De que forma, na prática do curso, esse objeto é explicitado?

P3: Bem, as normas jurídicas são explicitadas através da legislação que ampara o estudo dos demais objetos. O costume, eu tenho por prática levar pra sala sentenças e peças que identifico dentro delas os costumes que poderiam ter sido invocados, se não forma. O fato social, que é colocado, que se fundamente a partir da norma e da jurisprudência. São esses os matérias que coloco à disposição dos alunos pra explicitar o objeto do direito na minha disciplina

3. Que conceitos básicos do curso de Direito, você considera importantes para a formação dos alunos?

P3: São a própria idéia de norma jurídica, que é fundamental. Validade, eficácia, formação da norma... com relação aos outros parâmetros que o Direito se vale, a própria ideologia que é formulada pelo estado capitalista, por exemplo. O aluno precisa saber e verificar o direito dentro desse Estado, como um serviço articulado pra atender as necessidades das pessoas

4. Na sua disciplina, de que forma você associa estes conceitos ao objeto de estudo de Direito?

P3: O mais importante, na sala, é a construção pelos próprios alunos dos conceitos. Eu procuro demonstrar que não existe um objeto fixo, porque o Direito é objeto de um produto cultural. Assim os valores mudam com o tempo. Eu sou muito culturalista, então gosto da teoria tridimensional, que formula isso de uma maneira bem simples e permite a modificação constante do direito como objeto, e transformado pelo fato social.

5. Que conteúdos ensinados em sua disciplina estão associados a estes conceitos e são necessários à formação do aluno?

P3: Trabalhei muito o direito como ciência. A questão da pessoa que estuda e do que é estudado, e de cientificidade desse objeto, que não pode ser visto pelo senso comum. A elaboração do processo legislativo, também permeado pelo fato social. O próprio fato social e seu significado. Os mecanismos culturais envolvidos nessa formulação. O direito precisa dessa visão aberta, e o aluno também. Senão, o aluno não consegue trabalhar, ele engessa o direito. Sem esse conhecimento dos mecanismos culturais, e que a norma é um mecanismo vindo dela, estagna o direito.

6. Que metodologias de ensino são mais utilizadas por você para trabalhar estes conceitos e os conteúdos a eles vinculados?

P3: faço bastante aulas expositivas, dialogadas, e utilizo bastante de apresentação de vídeos produzidos por eles mesmos, para que eles se corrijam na sua postura. Costumo filmar e mostrar pra eles, mostrar trabalhos das outras turmas”. (P3, entrevista, 2010)

7. Você faz relação dos conteúdos do Direito com a realidade do aluno? Se faz dê alguns exemplos

P3: Essa relação, de maneira bem simples, procuro fazer com que eles tenha contato com sentenças do TJBA. Estudamos em conjunto. Fiz comparativos com sentenças de outros TJs, mostrando a realidade cultural do juiz, das partes, dos advogados que estarão no sistema em diversas áreas. Fora o trabalho de campo... eles vêem que as soluções são diferentes para o mesmo caso.

8. Que as habilidades e competências são importantes para a atuação profissional do bacharel em Direito?

P3: Habilidade fundamental pro bacharel daqui do oeste, é a capacidade de racionalizar as questões dentro de um ambiente difícil, que é o judiciário daqui. Levar ele à realidade local, porque fica muito distante do que diz a legislação pra o que acontece aqui. Na realidade processual que a gente se acha com profissional. Eles precisam traduzir o que o cidadão daqui diz, também... também é fundamental a interpretação, como técnica pra que se possa exercer a profissão. Lógico que é necessária ma carga cultural prévia pra isso...

9. A partir das considerações anteriores, podemos dizer que uma das metas do curso é desenvolver o pensamento teórico do aluno ou um modo próprio de pensar do Direito?

P3: Acho que tudo isso gira em torno do juízo de valor. Nós, como educadores temos uma carga cultural e queremos que os alunos se aproximem dessa carga, que é outra dos alunos. a gente procura, dentro do jurídico, colocar um patamar pra que todos nos compreendamos. Eu acredito que pra esse equilíbrio, a gente pode colocar o aluno pra trilhar seu caminho, através da metodologia de ensino. Juridicamente não há o que inventar. Existe o direito posto. Trabalhar o posto, para a realidade dele é o caminho mais complexo

10. Na sua opinião, o que é ser um bom professor de Direito?

P3: Tem que fazer um ginástica. É aquele que consegue fazer um caminho que vincule a realidade normativa à realidade dos tribunais, com a realidade cultural, aliado a tudo que o aluno recebe de matéria. Se o professor conseguir que o conhecimento seja construído dentro desse contexto, acredito que seja um bom professor.

Também, acima de tudo, ser flexível. Sem ser concessivo demais.

11. Quais foram as maiores dificuldades vividas por você durante a sua carreira profissional?

P3: Pra mim, foi o choque cultural mesmo... pra mim, conseguir falar do conhecimento jurídico, pra quem não tem conhecimentos prévios essenciais pra vida acadêmica. Coisas que eu teria que começar, como português, interpretação, e além disso colocar o conhecimento jurídico.

12. Atualmente quais os principais problemas enfrentados na sua profissão?

P3: Para a profissão de professor, é o choque. Vim de uma educação castradora. Hoje tem uma idéia que é de deixar o aluno se construir. A gente não pode mais trazer pronto pro aluno. Eu mesmo tenho essa dificuldade. Freud explica: eu aprendei que tem que ser de um jeito. E

agora tenho que ensinar diferente. É altamente violento. “a cultura se impõem como uma força violenta”. Bourdieu fala isso. A gente traz um ideologia pronta, e impõe. Eles estão acostumados a copiar, e não a pensar. Acostumaram ao professor mandar eles fazerem algo....

PROFESSOR 4 (P4)

1. Qual é o objeto de estudo do curso de Direito?

P4: o objeto são os fenômenos sociais racionalizados em normas e regras. Mas esse objeto está relacionado a uma teorização, a partir de uma racionalização, sempre. O processo de estudo é um processo subjetivo, mas nascido de um fenômeno racional.

2. De que forma, na prática do curso, esse objeto é explicitado?

P4: A maneira pela qual eu tento explicitar esse objeto, é justamente mostrando a formação do estado de Direito ao longo dos processos. Hoje percebemos que com o advento da modernização, percebemos um processo de racionalização. Efetivamente, tento mostrar para os acadêmicos a compreensão de como é formado esse estado, como ele se materializa. É o detentor do poder legítimo para comandar a sociedade, e dentro disso, materializa-se nas leis, nas normas jurídicas, fruto justamente desse processo, e através dos clássicos da modernidade.

3. Que conceitos básicos do curso de Direito, você considera importantes para a formação dos alunos?

P4: A percepção da subjetividade. O grande problema que encontro é a dificuldade que os acadêmicos tem de fazer um processo de simulacros, ou de uma relação hipotética. Muitas vezes não compreendem a teorização. Há uma tentativa grande de relacionar simplesmente a prática. Muitas vezes, percebo que não há raciocínios hipotéticos, transcendendo para uma relação subjetiva multifacetada.

4. Na sua disciplina, de que forma você associa estes conceitos ao objeto de estudo de Direito?

P4: Nas disciplinas que trabalho tento demonstrar que o fenômeno jurídico é algo construído racionalmente. Tento mostrar que é oriundo dos fenômenos sociais. Pode-se pegar dentro das ciências sociais o fato social a ação social.. .dependendo de cada teórico trabalhado, encontra-se um leque que faça a ligação entre o fenômeno jurídico e a teoria ou os conteúdos trabalhados.

5. Que conteúdos ensinados em sua disciplina estão associados a estes conceitos e são necessários à formação do aluno?

P4: Qual é a relação com os conceitos da formação: tento mostrar a relação que existe na criação das ciências. Foi o homem quem a produziu, racionalmente. Você pode pegar por várias épocas, por exemplo na política grega, depois a materialização do poder no estado, depois as questões modernas dos contratualistas dos jus naturalistas. Depois hoje nós percebemos um problema sério das crises dos poderes. Hoje estamos vendo que dos três poderes de Montesquieu, há um processo no qual o poder parlamentar não está tendo um papel ativo. Hoje temos grandes decisões nacionais tomadas pelo Supremo. A judicialização

da política fala que não há participação do povo nesse poder, que seria através de políticos. Você percebe que o papel mais forte é do executivo e do judiciário, por medidas provisórias ou por decisões do STF.

A intencionalidade é demonstrar que essa estrutura de poder e estado, o arcabouço jurídico, é fruto de uma construção histórica. Não veio das asas do anjo Gabriel ou do bico da cegonha, foi o homem que construiu.

6. Que metodologias de ensino são mais utilizadas por você para trabalhar estes conceitos e os conteúdos a eles vinculados?

P4: “veja só, eu parto de uma premissa de que os alunos de 1º ano, quando entram na academia, há uma carência muito grande de fundamentação e estruturação, então a maneira pela qual eu acho mais adequado para que eles possam compreender, **é a aula expositiva**. Porque obviamente, quando há possibilidade de alguns alunos dialogarem sobre o assunto que estamos conversando, ótimo. Mas devido a ausência de estudo, à não participação efetiva, a melhor forma que eu tenho encontrado para que esse aluno tenha uma noção, não muito aprofundada, **mas de como funciona esse processo, é a aula expositiva**”. (P4, entrevista, 2010)

7. Você faz relação dos conteúdos do Direito com a realidade do aluno? Se faz dê alguns exemplos

P4: A relação que é feita é na idéia de mostrar pro aluno que as várias questões do dia a dia, como por exemplo, a sua matricula na Academia, ter nomes, bens... quem legitima essa existência é o Estado. O próprio estado existe a partir da criação racional, e é o estado que legitima as várias formas de instituições dentro da sociedade.

Tento mostrar que toda a estrutura social que ele convive está ligada ao Estado e o processo Jurídico.

8. Que as habilidades e competências são importantes para a atuação profissional do bacharel em Direito?

P4: Essa questão é uma discussão que vem de vários anos na pedagogia. Sem entrar em detalhes de divergências teóricas, quanto que ao processo metodológico, uma das questões básicas é uma questão de compreensão de conduta. O processo axiológico. Fazer com que o acadêmico realize o curso de direito para que ele possa contribuir na sociedade. Não somente o processo financeiro, como se percebe no curso. A idéia essencial é essa. Como fala Weber, os profissionais que não tiverem boas causas não serão bons profissionais. Tendo mostrar que aqueles que efetivamente têm a intenção de ganhar dinheiro não serão bons profissionais e não o ganharão. Aqueles que querem mudar a sociedade, provavelmente, se darão melhor. Outra questão é fazer com que esse aluno produza escritos, pratique. Sempre digo que a área do direito é fundamentada na palavra escrita e na fala. Forço o aluno a produzir textos fundamentados bem redigidos, com coerência, para que ele possa na sua profissão não enfrentar tantas dificuldades dentro da sua atuação.

9. A partir das considerações anteriores, podemos dizer que uma das metas do curso é desenvolver o pensamento teórico do aluno ou um modo próprio de pensar do Direito?

P4: Eu acredito que todas as ciências estão interligadas. O direito tem algumas especificidades mais positivas, digamos assim... mas se você olhar a fundo na mesma positividade, ele mesmo

é um processo subjetivo. Eu acredito que não deve ter uma única maneira de pensar no Direito. Vejo que em outros cursos como Administração, eles se ligam a outras áreas. O direito também não foge da regra das ciências sociais, por mais que tenha algo a mais que a sociedade cobra, como os concursos. Exige um pouco mais de técnica e positividade.

Acho que todas as ciências sociais são semelhantes porque trabalham com comportamentos, histórias... não dá pra dizer que o Direito seja tão diferente assim.

10. Na sua opinião, o que é ser um bom professor de Direito?

P4: Não só no Direito, demonstrar através da sua ação, atos, como responsabilidade, como ter uma conduta coerente. Você faz com que seus alunos tenha essa atitude, mudem comportamento. Outra questão é um bom preparo de aulas, boa fundamentação. Não ir dar aquela aula fragmentada, sempre apontar ou abordar questões que não só dizem respeito àquele conteúdo mínimo. Quando trabalho a disciplina, sempre tento fazer um link com outras áreas, como historia do direito, direito civil, penal, sociologia... você vai estudar o Leviatã e vai ver que todo o esquema penal vive nele. Você mostra que muitas coisas se ligam. Transcende aquela aulinha preparada ou minimizada num folder ou quadro.

11. Quais foram as maiores dificuldades vividas por você durante a sua carreira profissional?

12. Atualmente quais os principais problemas enfrentados na sua profissão?

P4: Dificuldades muitas. As principais que enfrentei no começo foi a timidez. A falta de noção de tempo. Muitas vezes você prepara uma aula que tranquilamente seria grande, mas em 40 minutos acabava. Com o tempo, você pega o jeito. Você consegue adiantar ou atrasar o assunto, ou fazer uma aula diferente. Na atualidade, encontro a ausência de bons e mais fundamentos: não existe tempo pra estudar, de ler bons livros, temos uma realidade no oeste da Bahia bem distante dos centros. Muitas vezes estamos desatualizados de grandes discussões. Por mais que se tenha internet, ela é uma faca de vários gumes. É perigoso usar esse instrumento para angariar informações seguras.

ALUNO 5 (A5)

→P1. A partir dos conhecimentos adquiridos durante o curso, o que é Direito para você?

A5: Direito é um complexo de normas e institutos que visam ordenar a vida em sociedade, que eu acredito num primeiro momento, de uma forma bem sintética.

→P2. Qual a finalidade do curso de Direito?

A5: a finalidade do curso de direito, na minha visão é formar um cidadão conhecedor de todo o ordenamento, ou parcelas de regras, que existem na nossa sociedade, bem como a qualificação profissional. Esse papel, o curso de direito vem perdendo pra OAB, o papel formador de profissional que irá atuar na área jurídica. Então, ao meu ver, o curso de direito tem o papel de formar o profissional de direito, nas diversas áreas jurídicas.

→P3. Que conceitos e conhecimentos apreendidos no curso você considera importantes para sua atuação profissional?

A5: alguns conceitos que ficaram marcados pra mim, são os principalmente de filosofia jurídica, como a separação entre Direito e Justiça. Nem sempre o que é de Direito é Justo, e vice-versa. Esses conceitos ficam gravados porque quando a gente sai a gente vê que o ordenamento jurídico é dinâmico. Aqueles conceitos técnicos, por exemplo, podem se modificar e alterar, de certa forma, ou criam-se outros. Mas os filosóficos permanecem, pois querendo ou não a estrutura filosófica não muda, acabam prevalecendo pois no dia a dia a gente aplica esses conceitos.

→P3 A. E SOBRE IED? VOCÊ SE LEMBRA DOS CONCEITOS TRABALHADOS? PODE DEFINIR ALGUNS? OU OS MAIS IMPORTANTES?

A5: de IED, a parte que eu trago viva na mente é aquela parte de controle social, religião direito, regras de trato social, normas de controle social. Essa parte ficou bastante viva, porque quando a gente passa a estudar o direito, a gente o vê como um dos instrumentos de controle social, e que as vezes o direito é originado de um outro desses instrumentos, como a religião. Pego o Direito canônico, por exemplo, que é originado e influenciado nela. Então o nosso direito tem resquícios de outros instrumentos de controle social, e isso ficou bem vivo em mim.

ENTREVISTADOR: e outros pontos de IED? Você consegue lembrar?

A5: fontes do direito, eu consigo. O estudo da norma, de Miguel Reale, que relaciona fato valor e norma, consigo visualizar nas outras matérias. Consigo lembrar também de Hans Kelsen e a teoria pura, lembro também dos círculos concêntricos de direito e moral. A gente também viu autores que não me lembro o nome no jus naturalismo, a laicização do direito de Grosso. Consigo ver IED como uma matéria sem subdivisões entre esses conteúdos que te disse, aliados à hermenêutica.

→P3 B. EM QUE DISCIPLINAS ESSES CONCEITOS FORAM MAIS RETOMADOS? DE QUE FORMA?

A5: no final do curso? O que retomou?...Tributário. exigiu da gente o resgate desses conteúdos, no sentido principalmente da interpretação, ou a comparação de leis como o CTN e a Constituição Federal. Os modos de interpretação são exigidos. A teoria pura de Kelsen também, dizendo quem tem mais força na lei, a pirâmide e etc.. Então se você chega no final do curso sem a bagagem de interpretação, a aprendizagem é muito mais dolorosa. Um conhecimento disso é primordial.

ENTREVISTADOR: você acha que é possível no estudo de Tributário, a pessoa aprender esses conceitos que ela não deu moral ou importância lá no início do curso? Mesmo se esforçando?

A5: é possível, eu acho... mas a aprendizagem não vai ser tão proveitosa como a de quem já traz aquilo consigo, e só trabalha mais ou aplica o conhecimento. Porque no caso, é aplicar o conhecimento, entender o que você tá estudando relacionado com o que se estuda em tributário.

→P4. Quais as habilidades e competências que você adquiriu no curso e que considera importantes para solucionar conflitos?

A5: uma habilidade que eu adquiri durante o curso e que acho que todo profissional tem que ter é uma sensibilidade pra lidar com pessoas. Humanização. Delicadeza de que, ainda que provocado o debate, e ainda que certo do que você pensa, você pode abrir a resposta pro

outro, um argumento. Porque lá na dialética de Hegel, a gente aprende a dialogar a entender o outro. Acho que o que falta é entender o outro.

→P5. Que habilidades você considera melhor dominar para a solução dos conflitos que poderão ser expostos a você?

A5: no uso da solução de conflitos, durante a faculdade tivemos uma parte muito importante do curso, que é o Estágio e Prática. Ali a gente passa a entender e aperfeiçoar o diálogo. Coloca as partes frente a frente. Dalí, ouvir muito e extrair o justo ou que você acha que vai satisfazer as partes, traduzir, na verdade. Deixando as partes falar, você observa melhor o problema e resolver o conflito. Pra mim é a melhor formar de aplicar uma habilidade.

→P6. Que Metodologias de ensino são mais utilizadas pelos professores do seu curso ?

A5: o que eu mais vi foi a metodologia expositiva. O professor transcrevia o assunto da doutrina pro quadro, e fazia a explicação básica. Na linguagem acadêmica, seria o tal do “cuspe e giz”, onde escreve e fala. Pouco se estimulou a criatividade e pouco se buscou a prática na comunidade. A faculdade deixou até a desejar nesse sentido...

→P7. O curso Direito mudou sua percepção sobre o que é ser um bacharel em Direito?

A5:o curso me mudou. Com todos os erros e deficiências, a gente mudou a concepção de ser bacharel. Na verdade essa idéia traz com ela um peso, uma obrigação social grande. Na verdade, quando você sai da faculdade e se vê diplomado você tem duas obrigações: uma social, e uma profissional-pessoal que é ter a qualificação que a OAB te dá. Então aquela alegria que a gente tem no início do curso, de fazer parte de um curso importante etc, se transforma numa preocupação. Porque você tem que estar no mercado, e só com o título de bacharel você não está no mercado, está numa zona cinzenta entre o diploma e a OAB. Então você tem uma nova concepção de bacharel. Não tem a mesma visão que se tinha no início.

→P10. Que problemas você enfrenta no curso de Direito?

A5:no curso de direito, o grande problema que enfrentamos, e é um problema que se vem debatendo muito, até pra justificar o Exame, é o despropósito e falta de compromisso da faculdade. Em vários sentidos: estrutura de biblioteca completa pro curso, investimento em tecnologia pro curso de direito, e principalmente a qualificação dos docentes. Quando nós questionávamos à faculdade pra trazer profissional qualificado, não só pela profissão mas também por ser docente, não queríamos juízes e promotores. Queríamos professores.

ENTREVISTADOR: então você sentiu uma falta de pedagogia e didática no curso?

A5: isso mesmo. Principalmente. Porque pela própria escassez e dificuldade na nossa região, nós ficamos fora desse processo de formar conhecimento com profissionais da área educacional.

ENTREVISTADOR: você não acha que essa influência regional não faz parte hoje, de quem você é? Porque veja, você tem consciência dessa dificuldade regional. Isso não ajuda a formar o seu conhecimento?

A5: mas a gente constatou essa deficiência já lá dentro da faculdade, e ela tinha condições de resolver. Reclamamos, e pouco foi feito. A diferença é que não era que ela não tinha condições. Tinha, e não avançou. Fica, no meu ver, a falta de eficiência pra buscar gente qualificada.

→P11. Qual a sua perspectiva após a conclusão do curso de Direito?

A5: eu, como bacharel, acredito que a gente começa uma nova vida. Game over. Nova fase, trazendo escondido o conhecimento. A faculdade faz parte de mim, mas daqui pra frente, tenho novos propósitos. Começo a estudar novamente. Começo a aliar o meu conhecimento a uma nova forma de pensar: meu lugar no mercado de trabalho, e onde eu chegar eu quero mudar aquele lugar. Eu não quero ser mais um, quero mudar minha realidade.

→P12. Existe uma Resolução do Conselho Nacional Justiça, órgão constitucional encarregado de fiscalizar as atuações do Judiciário e editar normas para sua melhor eficiência, que obriga as provas de concursos públicos e o Exame de Ordem a integrarem as matérias iniciais do curso de Direito (história, psicologia, filosofia, sociologia). O que você pensa sobre isso?

A5: essas matérias humanas, filosofia, antropologia, sociologia, teriam uma entrada prematura, eu acredito. Porque as faculdades não trabalharam de forma acentuada, e não deram importância pra elas, em virtude do Exame. Ou seja, o Exame não tinha essa expectativa, e de repente a vertente de avaliação muda. Então vai ser mais um obstáculo do que um método de avaliação.

→P13. Aponte alguns aspectos positivos e negativos relacionados ao curso de Direito que você está cursando.

A5: positivo, a inserção no mercado de trabalho, querendo ou não, o bacharel tem seu lugar ao sol mais fácil em comparação aos outros cursos. De negativo, as faculdades tiveram um descrédito com essa proliferação de cursos de direito, além da Ordem fazer mais exigências no Exame. Acaba que o aluno sente um reflexo disso, na sua auto-estima. O estudante, sabendo que vai ser avaliado ao final dos cinco anos, e em uma avaliação que foge dos parâmetros normais dele, uma avaliação de reserva de mercado, ele sente-se “menos”.

→P14. Relacione as disciplinas e as atividades que, durante o seu curso, mais contribuíram com a formação profissional, e que menos contribuíram.

A5: o que mais me ajudou para a formação profissional e deve ser aperfeiçoado, é o Escritório de Prática Jurídica. É ali que você sai pro mundo, e sai da melhor forma que é de cara praquela que tem necessidade jurídica. Você está com sede, e encontra um outro sedento, porque você tem sede de prática, ele tem sede de justiça. Então você vai ter que aprender na prática da melhor forma, dando uma resposta imediata. O contato social é um ponto positivo. O que me atrapalhou mais foi uma política da faculdade em podar a criatividade nossa. O cara que queria ir além e sair da mediocridade, era taxado como “promotorzinho” “juizinho”, e não havia outras saídas oferecidas pela faculdade.

→P16. Hoje, concluindo o curso, você manteria as mesmas razões que o trouxeram para essa formação?

A5: as razões iniciais se mantém hoje. Se eu voltasse pra fazer o curso, teria as mesmas. Hoje, na verdade, tenho até mais razões. A razão inicial era a busca pelo mercado, pelo trabalho. Ainda que eu queria falar de filão social, essa é a primeira razão. Depois uma área que eu possa contribuir na sociedade.