

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

SANDRELISE GONÇALVES CHAVES

**A REPRODUTIBILIDADE NA EDUCAÇÃO JURÍDICA CRITICADA À LUZ DA
TRÍADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO: a (de)formação técnica nos cursos
jurídicos**

BELO HORIZONTE

2014

SANDRELISE GONÇALVES CHAVES

**A REPRODUTIBILIDADE NA EDUCAÇÃO JURÍDICA CRITICADA À LUZ DA
TRÍADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO: a (de)formação técnica nos cursos
jurídicos**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito e Justiça.

Área do conhecimento: Direito

Área de concentração: Direito e Justiça

Linha de Pesquisa: Estado, Razão e História

Projeto Estruturante: História e Contra-História da Filosofia do Direito e do Estado

Orientador: Prof. Dr. Andityas Soares de Moura Costa Matos

Belo Horizonte

2014

C512r

Chaves, Sandrelise Gonçalves

A reprodutibilidade na educação jurídica criticada à luz da tríade ensino-pesquisa-extensão / Sandrelise Gonçalves Chaves. - 2014.

Orientador: Andityas Soares de Moura Costa Matos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito.
Inclui bibliografia.

1. Ensino jurídico - Avaliação - Brasil 2. Direito - Teses - estudo e ensino - Minas Gerais 3. Direito - Teses - estudo e ensino - Metodologia 4. . Direito - Teses - estudo e ensino (Pós-Graduação) I. Título II. Andityas Soares de Moura Costa Matos

CDU: 34:378

SANDRELISE GONÇALVES CHAVES

**A REPRODUTIBILIDADE NA EDUCAÇÃO JURÍDICA CRITICADA À LUZ DA
TRÍADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO: a (de)formação técnica nos cursos
jurídicos**

Dissertação apresentada e aprovada junto ao Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais visando à obtenção do título de Mestre em Direito e Justiça pela Banca Examinadora composta pelos membros:

Belo Horizonte, de de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Andityas Soares de Moura Costa Matos (Orientador)

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Direito

Professor Doutor Giordano Bruno Soares Roberto

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Direito

Professora Doutora Maria Tereza Fonseca Dias

Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura

Faculdade de Direito

*Ao meu pai (in memoriam) e à minha mãe (na memória),
pela preciosidade da vida e por tudo que nela posso aprender.*

AGRADECIMENTOS

Não há como transcrever em palavras todos os agradecimentos que se fazem imperiosos para a realização desse árduo trabalho. Seria impossível se não fossem incontáveis e incomensuráveis colaborações. Ainda assim, tentarei eleger aqueles que, de alguma forma, merecem destaque.

A começar pelo meu irmão, Lincoln, que assegurou a minha própria sobrevivência e a quem dedico todos os meus esforços e o meu amor incondicional. Igualmente agradeço minhas irmãs, Dag e Léia, que entre encontros e alegrias, tornaram meus dias mais leves e cheios de beleza. Da mesma forma, agradeço com muito carinho meus queridos cunhados, Roberto e Mário, e meus amados sobrinhos – Pedro, Clara, Davi. Vocês dão significado a tudo que faço.

Às minhas adoradas amigas, que em todos esses anos me deram ombros, ouvidos, olhos, mãos, pernas, braços, abraços e tudo mais que eu precisasse para continuar: Luciana Coelho (São Paulo/SP), Fernanda Coelho (Vitória da Conquista/BA), Alessandra Custódio (Rio de Janeiro/RJ) e Aline Hadad (West Lafayette/Indiana). Maravilhosa é a força da amizade, que mesmo estando longe fisicamente, manteve vocês aqui comigo.

Aos colegas que (re)conheci na Pós-Graduação, por suas contribuições em cada fase desse percurso, com aportes críticos sobre minhas ideias ou sobre a maneira de viver cada momento dessa nova vida na Universidade: Tayara Lemos (pela “aRte” da amizade sincera e por esse “amoR” que levarei comigo, sempre); Juliano Calixto (por suas palavras confortantes – ou desconcertantes – que me impulsionaram quando tanto precisei); João Paulo Medeiros (pela sinceridade...); Pedro Savaget (por seus estímulos); Aline Pereira (pelos textos, dicas e a atenção que me forneceu para a realização da pesquisa); Daniel Paiva (por seus conselhos e seu carinho); Iaçanã Paula (porque sempre há outra forma de ver o mundo); Gabriel Lago (por me lembrar que a beleza do encontro das árvores nas ruas tem nome: alameda); Guilherme Gouvêa, Nathane da Silva, Paulo César, Pedro Nicoli, Marcelo Maciel, Pablo Leurquin, David Lopes, por cada detalhe e momentos compartilhados.

Aos professores, Doutores, com quem tive o privilégio do convívio e aprendizado, especialmente à Professora Doutora Miracy Barbosa de Sousa Gustin por me fazer re-pensar o Direito (e as minhas escolhas) e à Professora Doutora Mônica Sette Lopes pelas re-leituras de obras (e da vida). Igualmente, merecem especiais agradecimentos: o Professor Doutor Giordano Bruno Soares Roberto por me proporcionar uma participação mais próxima ao Programa de Pós-Graduação, especialmente no levantamento dos dados para a avaliação trienal 2010-2012 da CAPES; a Professora Doutora Maria Tereza Fonseca Dias, que mesmo antes de me conhecer se

disponibilizou a me ajudar quando pedi por correio eletrônico os resultados das pesquisas realizadas na FUMEC, sempre com sua nítida cordialidade e gentileza; o Professor Doutor Fabrício Bertini Pasquot Polido pela honra de acompanhá-lo no último ano de estágio docência, podendo aprender mais com sua ética e responsabilidade e pelas recomendações preciosas que me deu quando me viu chorar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento através da bolsa REUNI, permitindo aprender ensinando. Também à Fundação Professor Valle Ferreira e ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da UFMG que contribuíram financeiramente para a apresentação de artigos fora de Belo Horizonte e/ou Minas Gerais, recebendo críticas construtivas por todo país.

Aos integrantes do “Projeto Novas Perspectivas para a Educação Jurídica”, especialmente as discentes Paula de Sousa Constante e Letícia Birchal Domingues que forneceram os dados da pesquisa realizada na Faculdade de Direito da UFMG, possibilitando a análise de dados que serviram de alicerce para parte do trabalho.

Aos funcionários da Coordenação do Programa de Pós-Graduação da FDUFMG e do Colegiado de Ciências do Estado, pela paciência e afetividade com que sempre me receberam: Wellerson, Patrícia, Ana Paula, Ricardo e Caio.

Ao Diretor da FEAD, José Roberto Franco Tavares Paes, por autorizar minha pesquisa na Instituição e por sempre me dizer que os ventos sopram a favor de quem tem direção. À Coordenadora do Curso de Direito da FEAD, Professora Mestre Ana Paula Chahim da Silva, pela credibilidade em meu trabalho e pelos incentivos.

Aos meus alunos do Curso de Ciências do Estado da UFMG e aos alunos da FEAD, que me ensinaram a ensinar e me (trans)formavam a cada vez que eu entrava em sala de aula.

E, por fim, o mais importante: ao meu orientador, Professor Doutor Andityas Soares de Moura Costa Matos... Engasgo em fala, pensamento e escrita, porque diante de você não há expressão que descreva meus agradecimentos. Porém, mesmo com as mãos trêmulas e o coração acelerado, não poderia deixar de registrar a minha eterna e desmedida gratidão. Obrigada, Professor! Você soube bem antes de mim que a minha vida tomaria um caminho doloroso, mas que me impulsionaria ao crescimento e à busca de respostas (de perguntas). Acreditou em mim mesmo quando nem mesmo eu acreditava que seria capaz. Devo-lhe um franco pedido de desculpas por não ter feito mais e melhor desse trabalho, à altura de sua orientação e confiança. Mas saiba, que de toda minha essência, agradeço-lhe a compreensão, a motivação, a inspiração e tudo mais que tenha me proporcionado, desde o dia em que lhe conheci, no primeiro semestre de 2005, quando dava meus primeiros passos na Graduação em Direito na FEAD. Sem você, eu não

conseguiria desvelar o meu ser. Encerro esses agradecimentos aqui, com o seu, porque tinha certeza que as lágrimas em meus olhos e a grandiosidade da minha emoção não me permitiriam continuar escrevendo...

“[...]”

Vem, vamos embora

Que esperar não é saber

Quem sabe faz a hora

Não espera acontecer [...]”

(“Para não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré)

RESUMO

O presente estudo tem por escopo identificar como os cursos jurídicos vêm reproduzindo o ensino, revelando-se cada vez mais técnicos e menos formadores de conhecimento. Como marco teórico, acolhe-se a ideia já debatida e rediscutida de que a educação jurídica passa por diversas crises. Vários são, pois, os argumentos apontados para essa alegação, pensados desde a forma estrutural dos cursos jurídicos, até à questão curricular. A partir dessa premissa lançada, propõe-se repensar, e verificar, como a tríade ensino-pesquisa-extensão é idealizada nas instituições de ensino superior, nos cursos de Direito. Para tanto, foi necessário restringir o objeto a uma análise histórica da educação jurídica no Brasil, com enfoque nos currículos, examinando, a título de exemplo, a atual situação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Essa abordagem serviu, ao final, para uma apreciação crítica dos cursos jurídicos, sobretudo no que tange a desvinculação da tríade ensino-pesquisa-extensão, o que sustenta a educação tecnicizante e, ao mesmo tempo, e como consequência, distanciada da realidade, permanecendo adstrita aos muros das universidades. Tais considerações poderão servir de alicerce para a elaboração de propostas de intervenções futuras, que visem à melhoria da educação jurídica no país. Dessa forma, pretende-se promover, com a pesquisa, o substrato para o desenvolvimento de políticas/ações que possibilitem uma educação, para além da reprodução, para além do ensino e que seja capaz de emancipar pessoas e construir cidadãos.

Palavras-chave: Educação Jurídica. Ensino-Pesquisa-Extensão. Reprodução técnica.

ABSTRACT

The scope of this study is to identify how the law education come replicating the teaching, revealing more and more technical and less maker of knowledge. As a theoretical base, it gets the idea already discussed that legal education is going through for several crises. Therefore, many arguments have risen for this issue, addressing since structural form of legal programs to curricular questions. From this premise launched, it proposes to reconsider and to check how the triad teaching-research-extension is idealized in law schools. Thus, it was necessary to restrict the object to a historical analysis of legal education in Brazil, with focus on curriculum, examining, for instance, the current situation of the Law School of the Federal University of Minas Gerais. This approach served, at the end, for a critical examination of legal programs, especially regarding the disassociation triad teaching-research-extension, which supports the technical education and, at the same time and as a consequence, detached from reality, remaining restricted to the universities' walls. Those considerations may serve as the foundation for the development of proposals for future interventions aimed to improve legal education in the country. Thus, it is intended to promote the bases for development of policies/actions that enable an education beyond reproduction and teaching, capable of emancipating people and make citizens.

Keywords: Law Education; Teaching -Research- Extension; Technical reproduction.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAA	Associação Atlética Acadêmica
ABEDI	Associação Brasileira de Ensino de Direito
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ACG	Atividades Complementares de Graduação
CAAP	Centro Acadêmico Afonso Pena
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG
CES	Câmara de Educação Superior
CL	Clínicas de Direito
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CR/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DAJ	Divisão de Assistência Judiciária
DB	Debate em sala de aula
DS	Diálogo Socrático
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FACE	Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais
FDUFMG	Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais
FEAD	Faculdade de Estudos Administrativos
FUMEC	Fundação Mineira de Educação e Cultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MC	Método do Caso
MEC	Ministério da Educação
NAJ	Núcleo de Assistência Judiciária
NIEPE	Núcleo Interdisciplinar para Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão
NPJ	Núcleo de Prática Jurídica
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIQEG	Programa de Inovação e Qualidade no Ensino de Graduação 2013
PNE	Plano Nacional de Educação
PROBIC	Programa de Bolsas Institucionais de Iniciação Científica e Tecnológica
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão UFMG
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação UFMG
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RP	<i>Role-Play</i>
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SM	Seminário como Técnica de Ensino
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: introdução teórico-metodológica	14
2 EDUCAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL: os cursos jurídicos	18
2.1 O BRASIL-COLÔNIA: os prelúdios de uma educação jurídica tecnicizante.....	20
2.2 BACHARELISMO: a criação dos cursos atendendo aos interesses da elite	23
2.3 TECNICISMO BUROCRÁTICO: atendendo aos interesses da organização do Estado ..	30
2.4 MERCANTILIZAÇÃO: a ampliação desenfreada dos cursos jurídicos atendendo aos interesses do sistema econômico	34
2.5 CRISES E CRÍTICAS.....	39
3 TÉCNICA: tempo de pobreza	43
3.1 O DIREITO SE ASSUME COMO TÉCNICA	46
3.2 A DESUMANIZAÇÃO DO DIREITO	49
3.3 METODOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA	52
3.4 A TRÍADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO	57
3.4.1 Breves apontamentos de pesquisas de campo	62
4 A FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS: de agora em diante	67
4.1 GRADUAÇÃO EM DIREITO: o ensino.....	68
4.1.2 A Divisão de Assistência Judiciária.....	71
4.2 PÓLOS DE CIDADANIA: a extensão.....	72
4.4 PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO: a pesquisa.....	73
4.5. NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA INTEGRAÇÃO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	77
4.6 NAS ANTIGAS INSTALAÇÕES, EIS A NOVIDADE: o curso de Graduação em Ciências do Estado e a experiência do estágio de docência	77
4.7 ALGUMAS REFLEXÕES (E INDAGAÇÕES) SOBRE A FACULDADE DE DIREITO DA UFMG.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: uma (possível) solução através da associação entre ensino, pesquisa e extensão.....	81
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXOS.....	95

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: introdução teórico-metodológica

Ensino, pesquisa e extensão são (deveriam ser) os pilares da educação superior brasileira, sobretudo da vivência universitária e profissional do bacharel em Direito, pois associados, possibilitam a formação capaz de desenvolver a autonomia crítica e a emancipação dos indivíduos.

Dessa afirmação traz-se o tratamento inicial do tema que pode ser registrado no seguinte problema de pesquisa: - quais são as relações histórico-sociais que explicam o dissenso da dissociação ensino-pesquisa-extensão a que se tem assistido em cursos de Graduação em Direito no Brasil?

Nesta pesquisa, pretende-se trabalhar e cotejar as dimensões do ensino-pesquisa-extensão em consonância com melhoria da educação jurídica no Brasil, lançando o olhar para cursos de Direito.

Dentre as razões que justificam essas escolhas basilares relativas ao tema e a essa formulação inicial do problema da pesquisa, destaca-se o interesse por se aprimorar e aprofundar apostas registradas na Graduação sobre a educação superior no Brasil. No Trabalho de Conclusão de Curso¹, buscou-se compreender os fundamentos da obrigação imposta constitucionalmente ao Estado em garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino², fazendo-o, principalmente, por meio de programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), ponderando a viabilidade jurídica e social dessas ações³. Observou-se, no entanto, apenas o acesso ao ensino superior, mas não a sua qualidade.

Pensando nisso, pretende-se refletir sobre a qualidade, agora com vistas a ajustar as lentes de análise a uma incursão histórica da tríade ensino-pesquisa-extensão desde o surgimento dos

¹ Trabalho intitulado “PROUNI: EDUCAÇÃO E (DES)IGUALDADE – Uma Análise das Ações Diretas de Inconstitucionalidade nº 3330, nº 3314 e nº 3379” defendido e aprovado em dezembro de 2009 (CHAVES, Sandrelise Gonçalves. PROUNI: educação e (des)igualdade - uma análise das ações diretas de inconstitucionalidade 3330, 3314 e 3379. Monografia. Graduação em Direito. Orientador Professor Mestre Vladimir Pinto Coelho Feijó. Faculdade de Estudos Administrativos – FEAD. Belo Horizonte, 2009).

² Previsto no inciso V do artigo 208 da Constituição da República de 1988 (CR/88) (BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 27 de dezembro de 2013).

³ O estudo teve como principal objetivo analisar as Ações Diretas de Inconstitucionalidade propostas no Supremo Tribunal Federal contra o Programa Universidade para Todos. A justificativa para esse enfoque se deu em razão do destaque sobre o direito à educação, notadamente no que tange ao Princípio da Igualdade, ambos resguardados na Constituição da República de 1988. A abordagem contribuiu para uma análise crítica do Programa e das tendências do ordenamento jurídico com relação ao tema. Para isso, foram realizados estudos sobre a educação no Brasil, apresentando os programas e ações que Governo instituiu para cumprir seu dever de garantir o acesso aos níveis mais elevados de educação. Associou-se tais ações as ações afirmativas que se desenvolveram nos Estados Unidos, comparando-as com o contexto social brasileiro. Adotou-se o PROUNI, porque naquele ano – em 2009 – era uma das ações mais recentes do governo, que estava (e ainda está) sendo questionado no Supremo Tribunal Federal. Pontuando cada argumento contra e a favor de sua constitucionalidade, conclui-se que a ação governamental traduz a isonomia almejada constitucionalmente, reduzindo (em parte) as desigualdades existentes na educação brasileira, com o tratamento diferenciado conferido pela lei.

cursos jurídicos no país, sobretudo no que concerne às suas condições de produção de conhecimento, a fim de se compreender como a educação superior jurídica se estrutura atualmente no Brasil.

O tema e o problema de pesquisa passaram por reformulações ao longo dos estudos no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), seja porque esse passou por intensas reformulações nos últimos anos⁴, seja pelas teorias e práticas aprendidas em todo percurso acadêmico: através de pesquisa de campo; da representação discente na Comissão de Pesquisa e Publicação da Faculdade de Direito da UFMG (FDUFMG); da atuação no estágio de docência no Curso de Ciências do Estado; do ingresso no corpo docente da Faculdade de Estudos Administrativos (FEAD); do trabalho desempenhado como docente e advogada do Núcleo de Assistência Judiciária da FEAD (NAJ); da participação, apresentação e publicação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais; e de todas as experiências acadêmicas e profissionais que tiveram inferências na presente pesquisa.

Inicialmente foi cogitada uma abordagem hermenêutica sobre a temática, na tentativa de buscar/identificar os princípios hermenêuticos que orientam e conferem concretude ao ser (essência) do ensino jurídico, superando a aparência, que se revela apenas enquanto ensino prático e tecnicizante, incapaz de formar humanisticamente o indivíduo.

Para tanto, no início da escrita, pensou-se em um recorte histórico que começaria desde a antiguidade greco-romana, passando pelos períodos seguintes, até chegar ao Brasil contemporâneo. Contudo, percebeu-se que seria um recorte muito extenso (e de bibliografia densa) para investigar algo pontual, o que demandou pesquisas dentro do contexto brasileiro. Assim, tornou-se necessário demarcar o início no surgimento dos cursos de Direito no Brasil.

Dentro desse contexto, a hipótese inicial era de um desvirtuamento dos cursos jurídicos que teriam se tornado tecnicizantes quando do aumento da quantidade de instituições e ensino superior, não visando a qualidade. Porém, logo no início da escrita da Dissertação, tal hipótese foi revista, pois percebeu-se que os cursos de Direito surgiram com o propósito de uma formação técnica e isso apenas se intensificou com o passar do tempo, mesmo diante de críticas e reformas. Dessa forma, a perspectiva de “crise”⁵ teve que ser atenuada, dado que, bem vista a situação, o ensino jurídico sempre esteve em crise, desde seu surgimento.

⁴ A principal delas foi a modificação das Linhas de Pesquisa, sobretudo em 2011 e 2012. O projeto de Dissertação foi escrito inicialmente para a Linha de Pesquisa “Direito, Razão e História”, Projeto Estruturante “Hermenêutica como instrumento de realização da justiça”, Projeto de Pesquisa “Hermenêutica epistemológica e hermenêutica fenomenológica”. Intitulado “Para uma Hermenêutica do Direito Educacional: crítica da desvinculação entre ensino/pesquisa/extensão nos cursos de Direito”, o projeto foi modificado e repensando dentro da nova Linha de Pesquisa “Estado, Razão e História”, Projeto Estruturante “Contra-História da Filosofia do Direito e do Estado”.

⁵ Em seção própria será debatida a ideia de crise.

Faz-se necessário mapear uma relação de causalidade no que respeita a técnica e a educação jurídica, descrevendo essa associação, a fim de compreender seus efeitos para o Direito. Crenças que emanam de um dado quadro teórico revelam a ideia da desumanização do Direito e a deformação provocada pelos cursos jurídicos, o que uma simples pesquisa de campo pôde apontar. Essa e outras pesquisas serão expostas para ilustrar a problematização.

As intepretações depreendidas instigam a busca de perguntas e respostas sobre a forma como se apresentam o ensino, a pesquisa e a extensão e a conexão entre eles. Acreditando nessa combinação, portanto, à luz da tríade ensino-pesquisa-extensão, pretende-se propor planos que busquem inverter a lógica tecnizante e reprodutora de conhecimento, com a devida aproximação da educação jurídica da realidade social e, conseqüentemente, emancipadora e construtora de cidadãos.

Diante de toda essa avaliação, ao final e a título de exemplo, examina-se a Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais na sua atual forma e conteúdo, no intuito de observar como se operacionaliza a educação jurídica na Instituição. Intenciona-se, assim, encontrar diretrizes e possíveis soluções para os cursos de Direito, para a formação de conhecimento crítico-reflexivo.

Assim, reformulou-se e reorganiza-se o pensamento a cada leitura e investigação, valendo-se das vertentes teórico-metodológicas da pesquisa social aplicada e jurídica⁶, sobretudo a jurídico-sociológica, na tentativa de buscar a adequação dos institutos jurídicos, sociais e políticos às demandas e necessidades sociais. É, pois, justamente essa vertente que orienta a criação de um sistema teórico-metodológico que permite olhar e analisar o objeto (a educação jurídica). Em outra ordem, os materiais – documentos, fontes bibliográficas, pesquisas de campo – foram analisados por meio de um raciocínio hipotético-dedutivo – o que levou, inclusive, à refutação da hipótese inicialmente levantada.

Tomar a tríade ensino-pesquisa-extensão – na interface com a educação jurídica – contribui para que se construam bases de discussões teórico-metodológicas para se pensar, não apenas localmente (nos currículos de Graduação em Direito), mas também globalmente no que respeita às políticas de ensino na, da e para a universidade contemporânea com vistas à formação profissional e humanística.

Assim, para responder ao problema da pesquisa, lança-se a hipótese de que a melhoria do ensino jurídico atrela-se à devida e imperativa associação real das funções ensino-pesquisa-extensão as quais se procurará entender a partir da compreensão curricular como uma dimensão

⁶ GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa e DIAS, Maria Tereza Fonseca. (Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática. 4. ed. rev., ampl. e atual. de acordo com as NBRS 14.724/2011; NBR 15.287/2011 e NBR 6.024/2012 da ABNT. Belo Horizonte: Del Rey, 2013, 19 -39.

para reestabelecimento de diretrizes didático-políticas para reestruturação de aspectos curriculares para os cursos de Direito.

Dessa forma, procura-se, a todo momento, pautando-se nas contribuições dos vários autores e fontes, respeitando a cientificidade inerente a produção científica feita no âmbito da Pós-Graduação, elaborar um trabalho válido e que responda ao problema proposto.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL: os cursos jurídicos

Educação “é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual”⁷ e, portanto, inseparável da civilização e de sua história⁸. Esse processo se dá através de normas e de uma segurança advinda de valores de cada sociedade, sendo, pois, essencialmente pertencente à comunidade.⁹ Sem esses valores, normas e segurança, não é possível qualquer ação educativa.

Um estudo em torno da educação oferece inúmeras possibilidades distintas de abordagem, que podem adentrar os aspectos filosófico, histórico, sociológico, político, dentre outros, o que torna indispensável a delimitação de forma precisa do enfoque a ser dado sobre a temática.

Nesse esboço, destaca-se a educação jurídica como objeto de estudo, ainda que perpassa por várias áreas do conhecimento, com destaque sobre a tríade ensino-pesquisa-extensão. Para isso, ainda em um primeiro momento, cumpre apresentar como esses três vieses se transformaram ao longo da história no Brasil, buscando, com isso, compreender a atual situação da educação jurídica no país. Neste norte, busca-se compreender como se estruturou o ensino a pesquisa e a extensão desde o início dos cursos jurídicos até os dias atuais. Trata-se de ativar a memória para compreender o presente¹⁰.

Não se pode olvidar, outrossim, que a história da educação de uma forma ampla também é contemplada nesse estudo, mormente se pensar que o ensino superior é uma continuação do ensino de caráter mais geral. Contudo, não se pode delongar, para não fugir do objeto.

Outro aspecto a ser destacado são os termos utilizados como sinônimos, nem sempre de forma adequada. Depreende-se das leituras a utilização da palavra pedagogia para trabalhar o tema educação, pensada com o papel formador do indivíduo. Porém, trata-se de uma restrição do conceito de educação a uma concepção formal, de instrução, enquanto a educação abrange todas

⁷ JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução Artur M. Parreira; [adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza]. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes – Clássicos WMF, 2010, p. 3.

⁸ “Ora, a educação não é um desses elementos que se podem comunicar, em estado puro, de uma civilização a outra: sumo extrato de uma cultura, ela é inseparável de sua Forma, e com ela perece”. (MARROU, Henri-Iréné. *História da Educação na antiguidade*. 2ª reimpressão. Tradução brasileira do Prof. Mário Leônidas Casanova, publicado por Éditions du Seuil. São Paulo. Editora Herder – Editora da Universidade de São Paulo, 1971, p. 14).

⁹ JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução Artur M. Parreira; [adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza]. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes – Clássicos WMF, 2010, p. 4-20.

¹⁰ “A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível.” (CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU) – Encyclopaideia, 1999, p. 35).

as possibilidades de desenvolvimento do potencial humano¹¹. Nesse mesmo passo, utilizar como sinônimo de educação o ensino, ou instrução, é limitá-la a um dos meios pelo qual ela se apresenta¹². Há, portanto, a necessidade de um cuidado com a leitura e também com a escrita sobre a temática.

Traçado esse contexto inicial, passa-se agora à abordagem ao longo da história brasileira, passando pelas várias fases e momentos, até o presente, mas não sem antes apontar que em 1827 surgem os dois primeiros cursos jurídicos no Brasil, em Olinda e São Paulo¹³, e, 187 anos depois, o número de cursos de Direito no país é de 1.177 cursos de graduação em atividade¹⁴. Esses dados importam, sobremaneira, para presente pesquisa.

A partir dessa premissa lançada, pode-se dividir o histórico da educação no Brasil em quatro períodos: 1) do descobrimento até 1930, com a educação tradicional e autoritarismo educacional, principalmente religioso; 2) de 1930 a 1964, com ideias liberais, tais quais a “Escola Nova”, novos métodos que se opunham ao autoritarismo; 3) de 1964, até o fim da ditadura, longa fase de educação autoritária militar, prevalecendo o estudo técnico; e 4) e a partir de 1985, pós ditadura militar, período que ainda perdura, de redemocratização do ensino¹⁵.

Apesar de essa divisão ser da educação de um modo geral, sem separação em níveis, as características de cada período tiveram influência sobre o ensino superior jurídico, podendo-se

¹¹ RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Direito educacional – educação básica e federalismo. São Paulo: Quartier Latin, 2009, p. 134.

¹² “Vem à lume a sempre lembrada lição de Montesquieu [...] de que as leis de educação são as primeiras que recebemos e que nos preparam para ser cidadãos. Elas serão diferentes, conforme a espécie de governo: na monarquia: seu objeto é a honra que, como mestre universal, deve conduzir a todos em todos os lugares, justificando a situação de dominantes e dominados. Entende Montesquieu que ‘não há nada que a obediência às vontades do príncipe: mas essa honra nos dita que o príncipe não deve jamais prescrever uma ação que nos desonre, porque nos tornaria incapazes de servi-lo’, e as leis de educação devem conformar-se às regras supremas da honra; nos governos despóticos: a educação deve ser servil e bastante limitada; deve-se introduzir o temor no coração, afastando-se o saber, que é perigoso, ou seja, a educação é praticamente inexistente, porque ‘previa-se tirar tudo para dar alguma coisa, e começar por fazer mau súdito, para fazer um bom escravo’; no governo republicano: seu princípio é a virtude e, aqui, a educação precisará atuar com mais rigor, pois esta virtude política, representada pelo amor à lei e à pátria, exige renúncia do interesse particular em prol do coletivo, atitude difícil de se alcançar. Sobre o impacto da educação na democracia, Adorno é categórico: uma democracia só se realiza, como tal, com pessoas emancipadas (que decidam de forma consciente e independente, embora reconheça aquele autor o alto grau de abstração do conceito de emancipação), e aquele que defende ideias contrárias à emancipação ‘é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia.’” (RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Direito educacional – educação básica e federalismo. São Paulo: Quartier Latin, 2009, p. 140 – 141).

¹³ VENÂNCIO FILHO, Aberto. Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 28.

¹⁴ Foi utilizado o critério de seleção para identificar apenas os cursos de Bacharelado, em atividade, seja à distância ou presencial, sendo desconsiderados os cursos em extinção ou *sub-judice*. (BRASIL. Ministério da Educação. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em < <http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 25 de novembro de 2013).

¹⁵ RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Direito educacional – educação básica e federalismo. São Paulo: Quartier Latin, 2009, p. 185.

fazer uma nova divisão, delineada sobre estrutura curricular¹⁶: 1) Currículo único, do Império (1827), passando pelo início da República (1889) até 1962; 2) Currículo mínimo, de 1962 até 1995 e nesse interstício o currículo mínimo nacional, de 1972 até 1990; 3) Conteúdo mínimo de 1994 até 2013, com diversas alterações dentro desse período, sobretudo em 2004, com a Resolução nº 9 da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

2.1 O BRASIL-COLÔNIA: os prelúdios de uma educação jurídica tecnicizante

De acordo com Venâncio Filho, a história da educação jurídica no Brasil deve começar em Portugal, pois para que a nova colônia fosse bem sucedida, era necessário exercer a cultura da Metrópole, ou seja, novo condicionamento cultural. E, nesse contexto, o processo cultural imposto no Brasil formou-se como uma empresa educacional, pela qual a Companhia de Jesus foi responsável, especialmente para a formação cultural dos colonizados¹⁷.

Apesar da necessidade de educação para o desenvolvimento próspero, a Metrópole entendia que dar tal oportunidade à Colônia significaria que mais tarde haveria o questionamento do regime colonialista. O questionamento poderia pôr em perigo a posição de Portugal perante o Brasil, sendo que a subordinação era essencial tanto para a política Metrópole-Colônia quanto para o relacionamento entre ambas. Tal entendimento fez com que não houvesse nenhum empenho em criar academias de ensino superior durante o ciclo colonial¹⁸.

A educação na época colonial restringia-se à classe alta: filhos de pessoas mais afortunadas, como proprietários de grandes terras e comerciantes de grande porte. A primeira etapa era no Brasil e a segunda parte do aprendizado ocorria em Portugal, especialmente em Coimbra, onde os mesmos obtinham diplomas de bacharéis de Direito ou Letras¹⁹. Após a Graduação, estes retornavam à Colônia e ocupavam cargos de respeito e admiração.

¹⁶ MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Orientador Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2010.

¹⁷ VENÂNCIO FILHO, Aberto. Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 01 – 09.

¹⁸ NAZARETH, Marconi Spínola. Veredas do ensino jurídico – um estudo sobre a educação jurídica à luz do jusnaturalismo, do positivismo jurídico e do pós-positivismo jurídico. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor Aloísio Gonzaga de Andrade Araújo. Belo Horizonte, 2005, p. 18 – 23.

¹⁹ NAZARETH, Marconi Spínola. Veredas do ensino jurídico – um estudo sobre a educação jurídica à luz do jusnaturalismo, do positivismo jurídico e do pós-positivismo jurídico. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor Aloísio Gonzaga de Andrade Araújo. Belo Horizonte, 2005, p. 18 – 23.

A gramática, a humanidade e a retórica eram ensinadas nos colégios jesuítas²⁰. Eram originalmente aplicados aos cursos de Letras Humanas. A criatividade, o pensamento livre e qualquer coisa que fugia da padronização da Metrópole eram depreciados devido à aversão em relação a influências renovadoras e à preocupação unicamente literária e retórica²¹, de ensino do uso da língua, da dialética, e técnicas de fala e de comunicação. Não havia, portanto, o interesse na formação para a mudança, mas sim para a manutenção do modelo colonial. Tal método e ensinamento somente foram modificados com as Reformas Pombalinas.

Com as reformas do Marquês de Pombal em meados do século XVII, os jesuítas foram expulsos da Metrópole e da Colônia, modificando, assim, os limites do processo educacional²². Com o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Brasil passou a ter outro modelo de aulas, autônomas e isoladas²³. O poder sobre o ensino tanto na Colônia quanto na Metrópole foi afastado dos jesuítas. Por um lado houve avanço em relação ao modelo anterior, mas ainda não era o ideal de uma educação, porque o propósito era de formação dos nobres, por meio da simplificação e abreviação do tempo dos estudos, aprimoramento da língua portuguesa através do estudo do latim, tudo isso visando o ingresso nos cursos superiores²⁴.

Cunha enfatiza que as Reformas Pombalinas tinham como escopo a industrialização que estava ocorrendo na Inglaterra, com três objetivos principais: incentivo às manufaturas da Metrópole, incentivo à acumulação de capital público e privado, e a substituição das ideologias orientada para uma sociedade capitalista²⁵. E para que todos esses objetivos fossem alcançados,

²⁰ Em um panorama geral, a educação – incluindo a educação primária e secundária – era realizada, essencialmente, pelos padres jesuítas durante a Colônia. No entanto, é necessário frisar também a importância do estudo derivado de outras ordens religiosas, como o dos franciscanos, os beneditinos e os carmelitas. (VENÂNCIO FILHO, Aberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 01 – 09).

²¹ NAZARETH, Marconi Spínola. *Veredas do ensino jurídico – um estudo sobre a educação jurídica à luz do jusnaturalismo, do positivismo jurídico e do pós-positivismo jurídico*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor Aloísio Gonzaga de Andrade Araújo. Belo Horizonte, 2005, p. 18 – 23.

²² VENÂNCIO FILHO, Aberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 05 – 06.

²³ “Essa educação jesuítica vigorará até final do século XVIII, quando sofre o primeiro choque, com as reformas propostas pelo Marquês de Pombal, Primeiro-ministro português, que trouxe à Metrópole, mesmo que tardiamente, as experiências iluministas europeias. A reforma pombalina, como ficou conhecida, impôs o afastamento do poder da Igreja, instituindo o privilégio do Estado em matéria educacional, resultado das ideias laicas do iluminismo. Criou-se uma escola útil aos fins do Estado e que, antes de servir aos interesses da fé, serviu aos interesses da Coroa. Por ato de 1759, Pombal determinou o fechamento de todos os colégios jesuítas, introduzindo as aulas régias – unidades de ensino, com professor único, instaladas para determinada disciplina –, que eram autônomas e isoladas, não se articulando entre si.” (RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. *Direito Educacional – Educação Básica e Federalismo*. São Paulo: Quartier Latin, 2009, p. 187).

²⁴ MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. *Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade*. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Orientador Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2010, p 70.

²⁵ A política pombalina consistiu num conjunto de medidas que visavam criar condições para que ocorresse em Portugal a industrialização que se processava na Inglaterra, de modo que se pudesse dispor dos requisitos econômicos para a quebra da situação de subordinação. Era, em suma, uma tentativa de superar a dominação, tornando-se igual ao dominador, assimilando aquilo que lhe dava força para dominar: o poderio econômico. [...]

houve o reforço do poder do Estado com as referidas reformas²⁶. Ocorre nesse contexto a introdução dos estudos científicos.

A continuidade da educação – ensino superior – da juventude nascida no Brasil era essencial, mas, para isso, era necessário cruzar o Atlântico. Nesse contexto, a Conjuração Mineira, influenciada pelo pensamento iluminista, tinha como um dos ideais a criação de universidades e academias no Brasil²⁷.

A necessidade do Brasil em ter universidades tornou-se evidente com a Independência, pois os nativos ainda necessitavam desfrutar das universidades de Portugal para a Graduação. Era preciso cortar qualquer relação entre ambos os países²⁸. O Brasil estava atrasado em vários aspectos: sistematização científica-teórica, ideologia político-jurídica, ordenamento estatal, governo, além do sistema jurisdicional. Com isso, era necessária a capacitação de pessoas para preencher cargos administrativos e governamentais, magistrados e até mesmo advogados. A estruturação do governo, da área burocrática e da política era essencial para a independência do novo Estado e para viabilizar a administração do mesmo. A capacitação da juventude para qualquer cargo de importância governamental e/ou jurídica fez-se imprescindível nos limites territoriais, com a inviabilização de todos os jovens se locomoverem para Portugal para que obtivessem a educação apropriada. Então, surgiu a necessidade da criação de universidades e instituições de ensino superior no Brasil.

A capacidade de educar e graduar a elite da mocidade nativa, sem que a mesma tivesse que se deslocar para obter tal conhecimento, era de suma importância para a soberania nacional²⁹. O patriotismo era essencial para que fosse construído o alicerce do governo brasileiro, assim como a repulsa a quaisquer realidades relacionadas a Portugal.

Foram três os principais objetivos da nova política econômica. Primeiro, o incentivo às manufaturas na Metrópole. Um desses incentivos foi a criação de reserva de mercado nas colônias, conseguida através da proibição das manufaturas que começavam a existir nas regiões das minas do Brasil, induzidas pela intensa urbanização, pelo aumento e distribuição de renda. Segundo, o incentivo à acumulação de capital público e privado, pela concessão do privilégio do monopólio do comércio de certos bens a companhias formadas na Metrópole e nas colônias. Terceiro, o objetivo que mais interessa a este texto, a substituição das ideologias orientada para uma sociedade capitalista. (CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã – o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: UNESP, 2007, p. 38 a 62).

²⁶ CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã – O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: UNESP, 2007, p. 38 a 62.

²⁷ NAZARETH, Marconi Spínola. Veredas do ensino jurídico – um estudo sobre a educação jurídica à luz do jusnaturalismo, do positivismo jurídico e do pós-positivismo jurídico. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor Aloísio Gonzaga de Andrade Araújo. Belo Horizonte, p. 18 – 23.

²⁸ NAZARETH, Marconi Spínola. Veredas do ensino jurídico – um estudo sobre a educação jurídica à luz do jusnaturalismo, do positivismo jurídico e do pós-positivismo jurídico. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor Aloísio Gonzaga de Andrade Araújo. Belo Horizonte, p. 18 – 23.

²⁹ NAZARETH, Marconi Spínola. Veredas do ensino jurídico – um estudo sobre a educação jurídica à luz do jusnaturalismo, do positivismo jurídico e do pós-positivismo jurídico. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor Aloísio Gonzaga de Andrade Araújo. Belo Horizonte, 2005, p. 23 - 28.

Com tudo isso, a Universidade de Coimbra, responsável pela maioria dos bacharéis brasileiros, ficou sujeita a censura e depreciação. A Universidade era criticada em todos os aspectos: sua essência, a arrogância e a discriminação perante os estudantes da Colônia, devido à contestação da exploração pela Metrópole³⁰.

A capacitação e formação dos futuros comandantes da nação eram fundamentais e, nesse contexto, o curso jurídico foi ponderado como aquele mais compatível com as atividades que seriam desempenhadas por eles³¹. Os cursos jurídicos foram os alicerces para os interesses econômicos e políticos da elite³².

Ao que se disse até então, uma constatação pode ser feita: a educação jurídica no Brasil surge com um viés tecnicizante³³, para servir à elite dominante. Não é de forma desprezível que os cursos jurídicos são criados, mas com ideologia própria e bem definida de formar àqueles que ocupariam a vida social e política, em quaisquer cargos e funções para os quais fossem designados.

2.2 BACHARELISMO: a criação dos cursos atendendo aos interesses da elite

O deputado Fernandes Pinheiro, na sessão de 14 de junho de 1823, apresentou à Assembleia Constituinte a proposta de criação de uma universidade no Brasil³⁴. Tal proposta foi remetida à Comissão de Instrução Pública para que fosse transformada em um projeto de lei, que foi apresentado em 19 de agosto de 1823, prevendo a instalação das universidades de São Paulo e de Olinda.

³⁰ NAZARETH, Marconi Spínola. Veredas do ensino jurídico – um estudo sobre a educação jurídica à luz do jusnaturalismo, do positivismo jurídico e do pós-positivismo jurídico. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor Aloísio Gonzaga de Andrade Araújo. Belo Horizonte, 2005, p. 23 – 28.

³¹ NAZARETH, Marconi Spínola. Veredas do ensino jurídico – um estudo sobre a educação jurídica à luz do jusnaturalismo, do positivismo jurídico e do pós-positivismo jurídico. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor Aloísio Gonzaga de Andrade Araújo. Belo Horizonte, 2005, p. 28 – 34.

³² Bastos traça três linhas de atuação da elite: uma a elite imperial – que detinha o controle do Estado em formação; uma elite civil – dependente do Estado, representante da sociedade civil; e uma elite civil de cunho liberal – que resistia às frações institucionais e burocráticas. Essa elite civil fracionada participou dos debates pela criação dos cursos jurídicos, refletindo sobre eles as suas características: flutuação de interesses. (BASTOS, Aurélio Wander. O Ensino Jurídico no Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000, p. 7).

³³ Nesse ponto cumpre esclarecer que as críticas feitas utilizando a expressão “tecnicizante” são com base em um conceito amplo de técnica. Em seção própria será ampliado esse conceito, sobretudo com as discussões travadas na Alemanha.

³⁴ ROBERTO, Giordano Bruno Soares. O Direito Civil nas Academias Jurídicas do Império. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor César Augusto de Castro Fiuza. Belo Horizonte, 2008, p. 13 e seguintes.

Apesar de ser indicado com caráter de urgência³⁵, demorou dois meses para que o texto fosse aprovado, com uma retificação para criar, imediatamente, um curso jurídico em Olinda. Contudo, alguns dias depois o Imperador dissolveu a Assembleia Constituinte e foi interrompido o procedimento.

Bastante controverso, tal tema foi novamente remetido à Comissão de Instrução Pública através do projeto aprovado em 1823, com devidas alterações³⁶, para discussão em plenário. Em 5 de julho de 1826 foi apresentado o novo projeto. As modificações foram a respeito da criação das universidades que seriam transformadas em curso jurídico e também o local onde seriam edificadas tais escolas: as cidades de São Paulo e de Olinda foram descartadas.

As cidades de São Paulo e Olinda foram reinseridas como sedes das futuras escolas pelo motivo de possibilitar ao Sul e ao Norte a assistência aos cursos e, em 03 de agosto de 1826, o projeto foi aprovado de modo definitivo³⁷. Ao ser entregue ao Imperador, a lei foi oficialmente publicada em 11 de agosto de 1827³⁸, criando os primeiros cursos jurídicos, brasileiros, denominados Academias de Direito, nas cidades-sedes, com duração de cinco anos³⁹. Em 1828 o curso de São Paulo foi instalado no Convento de São Francisco e, no mesmo ano, o curso de Olinda foi instalado no Mosteiro de São Bento, sendo transferido em 1854, quando ambos passaram a ser chamados de Faculdades de Direito⁴⁰.

A Universidade de Coimbra teve um papel muito importante nos cursos jurídicos do Brasil, pois vieram de lá os diretores e professores das Academias de São Paulo e de Olinda⁴¹.

³⁵ ROBERTO, Giordano Bruno Soares. O Direito Civil nas Academias Jurídicas do Império. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor César Augusto de Castro Fiuza. Belo Horizonte, 2008, p. 13 e seguintes.

³⁶ ROBERTO, Giordano Bruno Soares. O Direito Civil nas Academias Jurídicas do Império. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor César Augusto de Castro Fiuza. Belo Horizonte, 2008, p. 13 e seguintes.

³⁷ ROBERTO, Giordano Bruno Soares. O Direito Civil nas Academias Jurídicas do Império. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor César Augusto de Castro Fiuza. Belo Horizonte, 2008, p. 13 e seguintes.

³⁸ Tecendo uma crítica sobre as discussões em torno da educação entre 1823 e 1827, Roberto publicou um artigo intitulado “Vai construir? Comece pelo telhado?”, pois a criação dos cursos jurídicos aconteceu sem que antes houvesse uma organização global do sistema de ensino. (ROBERTO, Giordano Bruno Soares. Vai construir? Comece pelo telhado! Disponível em <<http://magisteriojuridico.blogspot.com.br/2009/06/vai-construir-comece-pelo-telhado.html>> Acesso em 30 de dezembro de 2013).

³⁹ MACEDO, Leosino Bizinoto. O Ensino Jurídico Brasileiro em Crise: a mediação da hermenêutica de Gadamer na transição para o modelo emergente de educação jurídica voltada para a cidadania. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor Arthur José Almeida Diniz. Belo Horizonte, 2003, p. 119.

⁴⁰ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995, p. 05.

⁴¹ José Arouche de Toledo Rendon, com setenta e um anos na época, em 13 de outubro de 1827, foi nomeado diretor pelo Governo. Bacharel e doutor pela Universidade de Coimbra, foi em São Paulo, sua cidade natal, que advogou e exerceu a magistratura. José Maria de Avelar Brotero foi nomeado primeiro professor da Academia de São Paulo à mesma época que o diretor. Lecionou durante quarenta e três anos na Academia. Formou-se bacharel em Coimbra e exerceu advocacia anteriormente a seu cargo de professor na cidade do Rio de Janeiro. Para a Academia Jurídica de Olinda, coube a Lourenço José Ribeiro o cargo de primeiro professor e primeiro diretor,

Aqueles que almejavam a carreira jurídica brasileira⁴² se dirigiam para Portugal para a formação acadêmica e, assim, os primeiros alunos que aqui se formaram eram os transferidos de Coimbra (lá sofriam perseguição política) ou em razão da suspensão das aulas na Universidade, nas décadas de 1820 e 1830⁴³. A influência da Universidade no exterior foi nítida, tratando-se da mentalidade dos juristas lá formados e do que eles traziam para o ensino no Brasil. O ensino do Direito tratado lá foi importado para o Brasil, por representar um modelo para as Academias Jurídicas do país⁴⁴.

Os currículos dos primeiros cursos jurídicos no país eram fixos, com nove cadeiras e com duração de cinco anos, estruturados da seguinte forma: 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. Apenas em 1854 houve alteração desses currículos, com o acréscimo das cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo⁴⁵.

Em 1869 com a reforma do ensino livre, bastava apenas que os alunos prestassem exame para obter aprovação, não sendo necessário frequentar as aulas⁴⁶. No tocante ao conteúdo, na época do Império a doutrina dominante era do jusnaturalismo, o que mudou em 1870 com o

provisoriamente. E foi o mesmo que inaugurou o mosteiro de São Bento em 15 de maio de 1828 . Também se formou bacharel em Direito na Universidade de Coimbra e exercia a advocacia na cidade do Rio de Janeiro, antes de assumir o cargo em Olinda (ROBERTO, Giordano Bruno Soares. O Direito Civil nas Academias Jurídicas do Império. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor César Augusto de Castro Fiuza. Belo Horizonte, 2008, p. 13 e seguintes).

⁴² O mapeamento da formação de professores feita por Roberto aponta para uma reflexão: o caráter tecnicizante desses homens. Daqueles que aqui foram mencionados – nota anterior – nenhum deles foi treinado para ser professor, mas sim jurista prático. Essa constatação propõe uma comparação no contexto atual da educação jurídica, pois o mesmo ocorre ainda hoje quando se vê juízes, promotores e advogados lecionando, como “professores”, sem qualquer formação educacional específica.

SERIA INTERESSANTE UMA REFLEXÃO SOBRE O caráter tecnicizante desses homens. nenhum deles foi treinado para ser professor, mas sim jurista prático. a mesma coisa ainda ocorre hoje, com juizes, promotores e advogados que são “professores” sem qualquer formação educacional específica.

⁴³ ROBERTO, Giordano Bruno Soares. O Direito Civil nas Academias Jurídicas do Império. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor César Augusto de Castro Fiuza. Belo Horizonte, 2008, p. 19.

⁴⁴ ROBERTO, Giordano Bruno Soares. O Direito Civil nas Academias Jurídicas do Império. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor César Augusto de Castro Fiuza. Belo Horizonte, 2008, p. 13 e seguintes.

⁴⁵ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995, p. 21 – 22.

⁴⁶ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995, p. 05.

evolucionismo e o positivismo. Um dos principais problemas nessa época foi o distanciamento entre os cursos e a estrutura social.

Já em 1889, com a proclamação da República, modificaram-se novamente os currículos para adequá-los à nova forma de governo, sendo que em 1890 foi extinta a cadeira de Direito Eclesiástico, em razão da desvinculação entre o Estado e a Igreja, criando as novas cadeiras de História e Filosofia do Direito, bem como de Legislação Comparada sobre o Direito Privado⁴⁷.

Com a República, foi possível a criação das instituições particulares, as faculdades livres, que tinham todas as prerrogativas das instituições públicas, sendo apenas supervisionadas pelo governo⁴⁸. Com isso, o número de cursos no país foi ampliado, passando a existir em outras regiões, como Minas Gerais e no Rio de Janeiro, e não apenas em São Paulo e Recife. Na República Velha, permanecia o problema do distanciamento entre as instituições de ensino e a realidade social e o ensino se voltava para a profissionalização.

Apesar de não se falar ainda em extensão, pode-se perceber aqui a falta do diálogo com a sociedade por parte dos cursos que tinham primordialmente a aula-conferência como a metodologia didático-pedagógica.

Cabe aqui registrar nesse interstício que em 1892 surge a Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais que passando e gerando mudanças, deu origem à atual Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais⁴⁹.

No tocante aos currículos, as modificações continuaram em 1895 com a Lei nº 314, criando uma nova estrutura curricular: 1º ano - 1ª cadeira: Filosofia do Direito, 2ª cadeira: Direito Romano, 3ª cadeira: Direito Público Constitucional; 2º ano - 1ª cadeira: Direito Civil, 2ª cadeira: Direito Criminal, 3ª cadeira: Direito Internacional Público e Diplomacia, 4ª cadeira: Economia Política. 3º ano - 1ª cadeira: Direito Civil, 2ª cadeira: Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário, 3ª cadeira: Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado, 4ª cadeira: Direito Comercial; 4º ano - 1ª cadeira: Direito Civil, 2ª cadeira: Direito Comercial

⁴⁷ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995, p. 21 – 22.

⁴⁸ Com a “desoficialização do ensino”, após o ano de 1911, surgiu a oportunidade de abrir universidades. A instituição universitária no Brasil não completou nem 100 anos, quando se fala em quantidade de instituições. (TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Ensinos Público e Privado no Brasil Contemporâneo: perspectivas históricas. Revista Tempo Brasileiro, jul-set. – nº 178. Ensino Superior: 200 anos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, ed. trimestral, p. 7-24, 2009, p. 08 a 12.

⁴⁹ A Faculdade Livre de Direito integrou-se na Universidade de Minas Gerais em 1927 e em 1949, quando da federalização da Universidade, tornou-se estabelecimento de ensino federal. (HORTA, Raul Machado. A Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais no Centenário de sua Fundação. Revista da Faculdade de Direito da UFMG, Belo Horizonte, v. 34, n. 34, p. 15-46, 1994; e DERZI, Misabel de Abreu Machado, MIRANDA AFONSO, Elza Maria. Dados para uma História da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. 2v. Belo Horizonte; Imprensa Universitária da UFMG, 1976-7). (FACULDADE DE DIREITO DA UFMG. Histórico. Disponível em <http://www.direito.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=18> Acesso em 26 de dezembro de 2013.)

(especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária), 3ª cadeira: Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal, 4ª cadeira: Medicina Pública; 5º ano - 1ª cadeira: Prática Forense, 2ª cadeira: Ciência da Administração e Direito Administrativo, 3ª cadeira: História do Direito e especialmente do Direito Nacional, 4ª cadeira: Legislação Comparada sobre Direito Privado. Houve, nesse momento, a exclusão da cadeira de Direito Natural e a busca pela maior profissionalização dos alunos⁵⁰.

Evidencia-se a predominância do bacharelismo, ou seja, a valorização do bacharel em Direito, que na conjuntura social, política e cultural do país, ocupava cargos e funções públicas e era enaltecido apenas, e simplesmente, pelo mérito de um diploma superior em um curso jurídico.

O ano de 1931 foi marcado pela reforma Francisco Campos que trouxe uma maior profissionalização aos cursos jurídicos, tornando-se possível o Bacharelado (para a formação dos operadores técnicos do Direito) e o Doutorado (para a preparação de professores e pesquisadores, estudantes da alta cultura). Observe-se que a formação visada no Bacharelado era técnica e que não houve qualquer alteração substancial em relação àquilo que já se fazia antes⁵¹.

Na Era Vargas (1930 a 1946) foram realizadas várias reformas no ensino através do ministro Gustavo Capanema⁵², denominadas Leis Orgânicas de Ensino. Os anos de 1934⁵³ e 1937⁵⁴ foram marcados pelas Constituições que dispunham sobre a educação em todos os níveis. Em 1942, a Reforma Capanema, especialmente, estimou o ensino técnico, que adquiriu destaque

⁵⁰ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995, p. 05.

⁵¹ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995, p. 05.

⁵² JOAQUIM, Nelson. Direito Educacional Brasileiro – História, Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 77 – 87.

⁵³ Em 1934 o texto constitucional inova versando em um capítulo sobre educação, em onze artigos, sendo considerada a mais extensa sobre o tema. “Essa constituição dispunha sobre vários assuntos importantes, tais como: plano nacional de educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, organização dos sistemas educacionais, ensino religioso, liberdade de cátedra e vinculação de recursos, os de impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas de ensino. Também reintegrou o ensino religioso, facultativo, segundo a reivindicação do manifesto dos educadores católicos. Além disso, o Conselho Nacional de Ensino, substituído pelo Conselho Nacional de Educação, como órgão consultivo do Ministério da Educação e foram criados os Conselhos Estaduais de Educação.” (JOAQUIM, Nelson. Direito Educacional Brasileiro – História, Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 75).

⁵⁴ A Constituição de 1937 destacou o ensino pré-vocacional e profissional, em seu artigo 129, destinado às classes sociais mais baixas. Sobre tal ensino, destaca Ribeiro: “[...] Na realidade, o ensino técnico-profissional era um curso de segunda categoria mesmo, que não permitia a ascensão ao ensino superior (só o ensino secundário o permitia), não tendo nenhuma utilidade em termo de continuidade dos estudos, indo na contramão da proposta de educação continuada, mas cumprindo um outro papel: atender à demanda de mão de obra para as novas tarefas abertas pelo mercado, como consequência da política educacional capitalista que se instituiria, com o segmento social alvo já pré-determinado: as classes menos favorecidas.” (RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Direito Educacional – Educação Básica e Federalismo. São Paulo: Quartier Latin, 2009, p. 195 – 196).

no Ministério da Educação e Saúde da época, assim como as diretorias do Ensino Industrial e do Ensino Comercial. O objetivo do destaque foi o crescimento econômico do Brasil⁵⁵.

No começo da Era Vargas três universidades estavam instaladas no Brasil: no Rio de Janeiro (1920), em Minas Gerais (1927) e a Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896)⁵⁶ esse número foi ampliado e várias foram as mudanças no campo educacional⁵⁷.

No que tange especificamente os cursos jurídicos, em 1955 Francisco Clementino San Tiago Dantas⁵⁸ proferiu a aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito no Rio de Janeiro, refletindo (e fazendo refletir) sua crítica sobre a educação jurídica⁵⁹. Para ele, o problema da educação jurídica podia ser visto sob dois aspectos: pensada sob todo o sistema educacional, e de uma forma geral no ensino superior; e pensado sob a cultura jurídica. A universidade é vista como um reprodutor de conhecimentos tradicionais e não de criação, como deveria ser. A classe dirigente, à qual competiria buscar respostas para solução dos problemas físicos ou sociais, não consegue desenvolver soluções, pois não passam de reprodutores, gerando (ampliando) a crise da sociedade brasileira. Nesse ponto, a universidade tem seu papel fundamental de se desprender dos processos sociais para verificar a dimensão desses e apontar saídas. Contudo, as universidades – seja no Brasil, seja no mundo – também não possuem essa capacidade, pois “sua tendência institucional, em toda parte, tem sido para fazer dos conhecimentos, que transmitem, um corpo estanque, desligando-se das bases existenciais que animam e vivificam esses conhecimentos, e que os unem ao destino histórico da própria sociedade”⁶⁰.

⁵⁵ MACIEL, Marco. Educação e Liberalismo. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1987, p. 114.

⁵⁶ Em 1945 havia no Brasil cinco universidades, com a criação da Universidade de São Paulo (1934) e da Faculdades Católicas (1940) – que mais tarde passa a ser Pontifícia Universidade Católica (CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã – O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: UNESP, 2007, p. 194 – 215).

⁵⁷ Ao longo dos anos, várias foram as iniciativas a favor da Educação. O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ministro Clemente Mariani em 1948 é um exemplo que causou alvoroço no meio educacional. Havia divergência, como explica Joaquim: “Duas correntes radicalizaram suas posições: de um lado, os pioneiros da educação nova, que, apoiados por intelectuais, estudantes e líderes sindicais, iniciam a Campanha em Defesa da Escola Pública. O movimento culmina com o Manifesto dos Educadores (1959), assinado por Fernando Azevedo e mais 189 pessoas. De outro lado, os defensores da escola privada, ligados, principalmente aos meios católicos, que defendiam a liberdade de ensino contra a democratização da educação, até porque a educação popular ampliaria a participação política, que não interessava às forças políticas conservadoras.” (JOAQUIM, Nelson. Direito Educacional Brasileiro – História, Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 77 – 87).

⁵⁸ Advogado, jurista, jornalista, político, San Tiago Dantas marcou sua trajetória na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.

⁵⁹ DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010. Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito. Volume 3. Educação jurídica e método de caso. 2010. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1>>. Acesso em 25 de dezembro de 2013.

⁶⁰ DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010. Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito. Volume 3. Educação jurídica e método de caso. 2010. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1>>. Acesso em 25 de dezembro de 2013.

Notadamente sobre a educação jurídica, à qual cabe assegurar a preponderância dos valores éticos dos indivíduos e do poder público, deve-se buscar uma recuperação, pois quando o Direito – técnica de controle do meio social – perde seu prestígio em detrimento de outras técnicas – econômicas, por exemplo – há um conflito no qual o Direito se apresenta como resistência, e meios não éticos podem ser vistos como bem comum. O Direito perde confiabilidade, podendo levar, em uma instância mais elevada, à destruição da cultura⁶¹.

Dessas constatações, Dantas sugere a restauração da cultura jurídica através da educação, revendo-se, sobretudo, o formato das aulas, predominantemente expositivas, de conteúdo descritivo e sistemático de normas e instituições jurídicas. Adequado, pois, seria colocar os alunos diante de controvérsias e conflitos para os quais buscariam soluções. Esse método seria através da análise de casos, de julgados, buscando a leitura de obras e valendo-se dos estudos de normas e instituições de forma subsidiária. Assim, a fala do professor não é o primeiro e nem o único meio, tendo seu lugar na escolha, exame, suscitação dos casos e dos debates.

Sob outro enfoque, problematizando a questão curricular, Dantas recomenda o currículo flexível, possibilitando o aprofundamento dos alunos nas atividades profissionais que poderão exercer futuramente, somadas deste modo, à formação geral. Nessa ordem, poderia ser dada a opção dos alunos buscarem formação sobre conteúdos específicos em faculdades especializadas – diferentes daquelas em que estudando – ou em áreas específicas, como, por exemplo, na Faculdade de Filosofia ou de Ciências Econômicas. Ademais, os currículos podem oferecer dentro da instituição de ensino, as opções de especializações de acordo com a escolha do aluno, prolongando-se o estudo na área que escolher, permanecendo, contudo, um núcleo invariável de formação: a Introdução à Ciência do Direito, o Direito Romano, o Direito Constitucional, o Direito Civil, o Direito Internacional Público, o Direito Internacional Privado, o Direito do Trabalho, o Direito Judiciário Civil e o Direito Judiciário Penal⁶².

Já naquele momento, Dantas alertava para a perda de credibilidade do Direito e cultura jurídica, defendendo uma reforma no ensino que trouxesse o desenvolvimento do raciocínio jurídico, a necessidade de retomada do valor ético sobre o valor técnico. Contudo, sua visão

⁶¹ DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010. Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito. Volume 3. Educação jurídica e método de caso. 2010. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1>>. Acesso em 25 de dezembro de 2013, p. 15 – 16.

⁶² DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010. Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito. Volume 3. Educação jurídica e método de caso. 2010. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1>>. Acesso em 25 de dezembro de 2013, p. 25.

sobre “o futuro do Brasil”⁶³ foi ofuscada pelo Golpe Militar de 1964 e sua morte nesse mesmo ano.

De todo esboço histórico levantado até agora, percebe-se que desde a criação dos cursos jurídicos no país não há relatos no sentido de um caráter criador nos currículos, mas sim de reprodução de um ensino técnico, ainda que alguns juristas e doutrinadores apontassem suas críticas e sugestões.

Ao longo dos anos, desde a criação dos cursos, os currículos eram plenos, mesmo passando por outras mudanças. Esse primeiro momento histórico é de um currículo único, importado da Universidade de Coimbra, que perdurou – com breves mudanças – no Império, no início da República e até 1962.

Foi então em 1962 que teve início a ideia do currículo mínimo nos cursos de Direito, adotado através do Parecer nº 215 do Conselho Federal de Educação e em vigor a partir de 1963, objetivando uma maior adequação dos cursos às realidades locais e regionais. Ou seja, o curso permanecia em cinco anos, mas havia quatorze disciplinas, no mínimo, que deveriam ser lecionadas: Introdução à Ciência do Direito; Direito Civil; Direito Comercial; Direito Judiciário Civil (com Prática Forense); Direito Internacional Privado; Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado); Direito Internacional Público; Direito Administrativo; Direito do Trabalho; Direito Penal; Medicina Legal; Direito Judiciário Penal (com Prática Forense); Direito Financeiro e Finanças; Economia Política⁶⁴. Vê-se, por essas disciplinas, o maior número de cadeiras dogmáticas, o que reafirma a formação técnica dos alunos.

Embora o estabelecimento de um mínimo aparente com uma maior flexibilidade desses currículos, permaneceu a o modelo de aulas e, conseqüentemente, o distanciamento entre o que era ensinado do que se vivia na realidade – política, econômica, social e cultural do país. O tecnicismo do ensino jurídico mantém-se em detrimento da formação humanista.

2.3 TECNICISMO BUROCRÁTICO: atendendo aos interesses da organização do Estado

Com Golpe Militar de 1964, que decorreu da destituição do presidente constitucional João Goulart, foi enraizado no Brasil um regime autoritário militar⁶⁵ e, como consequência, os

⁶³ Expressão que encerra o discurso proferido por Francisco Clementino San Tiago Dantas em agradecimento pelo prêmio "Homem de Visão de 1963", outorgado pela Revista Visão. Rev. Bras. Hist. [online]. 2004, vol.24, n.47, pp. 329-338. ISSN 1806-9347. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100013> Acesso em 25 de dezembro de 2013.

⁶⁴ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995, p. 21 – 22.

⁶⁵ “Começava o período do governo militar, com seu regime centralizado e coercitivo e sua política de desenvolvimento associado, isto é, a etapa da economia embasada na indústria e dependente do capital estrangeiro.

avanços dos movimentos educacionais foram reprimidos⁶⁶. Com o sistema opressor, no campo educacional de forma geral, ocorreram várias invasões às escolas pela polícia, muitas prisões de professores e estudantes. Muitos foram exilados⁶⁷. O governo passou a monitorar as escolas para que não houvesse nenhum movimento contrário aos ideais militares.

No âmbito universitário, a Lei nº 5.540 de 1968 traz a “Reforma Universitária de 1968”⁶⁸, através das quais foram exigidos padrões em termos de estruturação e funcionamento de universidades e demais instituições de ensino superior, tanto quanto regulação acadêmica e administrativa. As maiores vantagens de tal Lei foram: a associação do ensino à pesquisa, a introdução de novas atividades acadêmicas – como, por exemplo, a extensão – e os cursos de especialização.

O governo almejou a modernização⁶⁹ da instituição da universidade, qualificando a mão de obra, controlando a classe média e o movimento estudantil, assim como incentivando e promovendo a ciência e a tecnologia. A pretensão de tal projeto era o desenvolvimento nacional com segurança interna.

A Lei nº 5.540/1968 que reformou o ensino superior seguia a linha tecnicista⁷⁰: adaptação à sociedade; quantidade; cultura profissional; ênfase nos meios (metodologia do tipo microensino, máquinas de ensinar, enfoque sistêmico, tele-ensino, ensino programado, ensino à distância e outros). Tal reforma possibilitou a intensificação do domínio da burocracia e do poder centralizado⁷¹. Mas, apesar de se fundamentar na ideia de ampliação da educação superior e de seu diálogo com a escola média, a Lei tinha como objetivo o cumprimento dos interesses internacionais, assim como tinha intenção de respaldo da economia⁷². A economia na ditadura

Essa orientação pode ser sintetizada na seguinte frase de um governante da época: “O povo vai mal, mas a economia brasileira vai bem”, indicando que em decorrência da política dos militares e empresários em favor do monopólio econômico, ocorreria o desenvolvimento do país (chamado “milagre econômico”), mas com base no crescimento das taxas de concentração de renda e na contenção dos movimentos sociais populares que haviam marcado a década anterior.” (HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Thomson Learning, 2007, p. 121 – 134.)

⁶⁶ JOAQUIM, Nelson. *Direito Educacional Brasileiro – História, Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 77 – 87.

⁶⁷ JOAQUIM, Nelson. *Direito Educacional Brasileiro – História, Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 77 – 87.

⁶⁸ TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *Ensinos Público e Privado no Brasil Contemporâneo: perspectivas históricas*. Revista Tempo Brasileiro, jul-set. – nº 178. Ensino Superior: 200 anos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, ed. trimestral, p. 7-24, 2009, p. 08 – 12.

⁶⁹ TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *Ensinos Público e Privado no Brasil Contemporâneo: perspectivas históricas*. Revista Tempo Brasileiro, jul-set. – nº 178. Ensino Superior: 200 anos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, ed. trimestral, p. 7-24, 2009, p. 08 – 12.

⁷⁰ HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Thomson Learning, 2007, p. 125.

⁷¹ RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. *Direito Educacional – Educação Básica e Federalismo*. São Paulo: Quartier Latin, 2009, p. 205 – 207.

⁷² “Do ponto de vista da filosofia do sistema as reformas de 1968 e 1971 [reforma do ensino secundário] isolaram a educação dos contextos social e político, em um processo que D. Trigueiro Mendes chamou de “desvio tecnocrático”, o qual não apenas substituiu a prática da participação popular existente entre 1946-64 pelo critério da

militar beneficiou bastante os investidores estrangeiros, mas a iniciativa privada também obteve muitos privilégios e benefícios⁷³. Sob todo esse contexto, com o desenvolvimento da economia, aumentaram as oportunidades de trabalho. Conseqüentemente, aumentou o número de faculdades de Direito no Brasil.

De 1930 a 1972 o número de cursos jurídicos no Brasil se ampliou e todas as reformas visavam à profissionalização dos cursos – com exceção da alteração realizada em 1962, quando houve a implantação do currículo mínimo, no entanto, sem efeitos práticos. Aumento em quantidade, mas ainda de baixa qualidade, os cursos jurídicos permaneciam distanciados da realidade social, mantendo-se as aulas expositivas⁷⁴.

De 1972⁷⁵ à 1994⁷⁶ vigorou a Resolução n° 3 do Conselho Federal de Educação trazendo a flexibilidade curricular e pretendendo uma adequação ao mercado de trabalho e as realidades locais e regionais. Porém, tal mudança ainda não foi suficiente para diminuir a distância entre a universidade e sociedade⁷⁷.

Vigorava o currículo mínimo nacional com as seguintes disciplinas: A) básicas: Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia; B) profissionais: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Administrativo, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Prática Forense (estágio supervisionado), estudo de problemas Brasileiros e a prática de Educação Física; C) opcionais: Direito Internacional Público; Direito Internacional Privado; Ciências das Finanças e Direito Financeiro; Direito da Navegação; Direito Romano;

eficiência, como ainda objetivou despolitizar a sociedade pela compartimentação do trabalho: se entre os anos 50 e o início da década de 60 se concebia a cultura – produto dos grupos sociais – como elemento de transformação econômica e social do país, no pós-64 o ensino será pensado outra vez de cima para baixo, na direção tecnicista dada pelos interesses atendidos com os acordos MEC-USAID. Racionalidade, eficácia e produtividade são representações dos objetivos atribuídos às reformas cuja contraface, denunciada por vários autores, era a despotencialização das iniciativas dos movimentos sociais mediante a repressão. Do ponto de vista da execução essa legislação estava assentada sobre os princípios organizacionais da grande empresa capitalista, ao recomendar, de acordo com a política econômica de concentração de rendas, a concentração do sistema escolar. Essa orientação provocou a contenção do sistema público, ao passo que a formação de grandes aglomerados de escolas particulares, especialmente no ensino superior, era incentivada. (HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da Educação Brasileira: Leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2007, p. 125).

⁷³ RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Direito Educacional – Educação Básica e Federalismo. São Paulo: Quartier Latin, 2009, p. 203 – 208.

⁷⁴ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995, p.06.

⁷⁵ Em 1972, com a instituição do currículo mínimo, o estágio supervisionado torna-se obrigatório.

⁷⁶ O ano de 1994 foi marcado pela obrigatoriedade das atividades complementares e pela instituição do Trabalho de Conclusão de Curso através da Portaria n° 1.886/94. (MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Orientador Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2010, p.104).

⁷⁷ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995, p.06.

Direito Agrário; Direito Previdenciário; Medicina Legal⁷⁸. Nesse segundo momento histórico, vigora o currículo mínimo nacional concomitantemente com os currículos plenos institucionais.

Ainda com todos as críticas e problemas levantados, os cursos jurídicos continuaram a proliferar em todo o país, seja por sua grande procura, seja pelo baixo custo de instalação, fazendo com que na década de 80 o Ministério da Educação (MEC)⁷⁹ discutisse a criação de uma Comissão de Especialistas em Ensino do Direito⁸⁰. Na década seguinte, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) criou a Comissão de Ensino Jurídico que levou à discussão efetiva dos problemas e que foi ouvido pelo MEC em uma nova Comissão de Especialistas e com a aprovação de diretrizes obrigatórias em 1996⁸¹.

Mas antes de analisar o próximo momento histórico, merece ser anotada a visão de Falcão, datado de 1976. Naquele panorama e preocupado com os caminhos pelos quais percorriam a educação jurídica, escreveu sua releitura de San Tiago Dantas que morreu sem que pudesse ver grandes mudanças. Assim, propôs uma revisita contextualizada dentro dos vinte e um anos passados desde o discurso de Dantas, mas que ainda trazia questionamentos similares, agravados, pode-se dizer.

Sob a influência de Paulo Freire, estabelecendo um diálogo com o discurso de Dantas (1955) e criticando-o⁸², Falcão propôs uma nova didática: todas as disciplinas teriam tratamento

⁷⁸ MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Orientador Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2010, p. 103.

⁷⁹ O Ministério da Educação foi criado em 1930, mas passou por diversas transformações ao longo desses 83 anos. Em 1930 era o Ministério da Educação e Saúde Pública, cuidando dos assuntos relacionados à saúde, esporte, educação e meio ambiente. Em 1953, com a autonomia da área da saúde, passou a ser Ministério da Educação e Cultura, usando a sigla “MEC”. Em 1985 foi criado o Ministério da Cultura e em 1992 passou a ser Ministério da Educação e do Desporto. Apenas em 1995 o MEC passa a ser responsável apenas pela área a educação. (BRASIL. Ministério da Educação. História. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=2&Itemid=171> Acesso em 28 de dezembro de 2013).

⁸⁰ Essa Comissão propôs mudanças no currículo que vigorava desde 1972 que passou a ter quatro grupos de matérias: 1) matérias básicas: Introdução à Ciência do Direito, Sociologia Geral, Economia, Introdução à Ciência Política, Teoria da Administração; 2) matérias de formação geral: Teoria Geral do Direito, Sociologia do Direito; Filosofia do Direito; Hermenêutica Jurídica; Teoria Geral do Estado; 3) matérias de formação profissional: Direito Constitucional, Civil, Penal, Comercial, Administrativo, Internacional, Financeiro e Tributário, Trabalho e Previdenciário, Processual Civil, Processual Penal; e 4) matérias direcionadas a habilitações específicas. Mas não foi aceita, pois as instituições tinham autonomia para decidirem seus currículos plenos, desde que respeitassem o mínimo. (MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Orientador Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2010, p. 104).

⁸¹ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995, p.06.

⁸² A principal crítica é quanto ao conceito de “classe dirigente” em Dantas, pois esse desconsidera tensões e distinções na própria classe, tornando-a homogênea.

em fatos pedagógicos, vinculando o aluno ao tema a ser apreendido⁸³, tornando-o produtor de conhecimento e não mais um mero espectador.

Nessa proposta pedagógica, os casos devem ser eleitos de forma a propiciar um efetivo debate sobre os problemas da sociedade, fugindo da alienação e do conformismo, por uma vivificação da educação jurídica, viabilizada através da revisão, didática, aderindo à busca de solução de controvérsias e não apenas de estudo expositivo, concordando com Dantas nesse aspecto.

Em outro adendo, Falcão questiona o papel do professor como reproduzidor cultural ou como impulsionador de mecanismos para a independência dos alunos. Se a primeira opção for considerada, então “o processo didático transformou-se em processo de alienação. Alienação que atinge tanto o alienado como o alienante”⁸⁴.

No entanto, ousa-se discordar em parte do autor. O processo didático nos cursos jurídicos, ao que se viu até agora, é um processo alienante desde o surgimento, porque nasce técnico e assim permanece e, logo, não haveria como se transformar, apenas se revelando, cada vez mais, nessa feição tecnicizante.

2.4 MERCANTILIZAÇÃO: a ampliação desenfreada dos cursos jurídicos atendendo aos interesses do sistema econômico

De forma sintética, Chauí expõe que nos anos 70, 80 e 90 a universidade, de uma forma geral, passou por três etapas, todas se modelando em razão do capital. A primeira etapa, nos anos 70, da *universidade funcional* sustentava a política-ideológica da ditadura de uma classe média despojada de poder, oferecendo prestígio e ascensão social por meio do diploma. A segunda etapa, nos anos 80, da *universidade de resultados* trazia duas novidades em relação à anterior, sendo uma a expansão do ensino superior – encarregadas de alimentar o sonho de ascensão de classe média – e, outra, a ideia da parceria de universidades públicas e empresas privadas – para que essas pudessem não só empregar os universitários, mas também financiar pesquisas e permitirem às universidades se apresentarem como portadoras de resultados. A terceira etapa, nos anos 90, a

⁸³ FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. Classe dirigente e ensino jurídico – uma releitura de Santiago Dantas. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010. Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito. Volume 3. Educação jurídica e método de caso. 2010. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1>>. Acesso em 25 de dezembro de 2013.

⁸⁴ FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. Classe dirigente e ensino jurídico – uma releitura de Santiago Dantas. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010. Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito. Volume 3. Educação jurídica e método de caso. 2010. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1>>. Acesso em 25 de dezembro de 2013, p. 72.

universidade operacional, voltada para si mesma, gestora de contratos. A universidade está virada para dentro de si mesma, mas “isso não significa um retorno a si e sim, antes, uma perda de si mesma”⁸⁵. A universidade passa da condição de instituição – no sentido de criação – para a condição de organização – no sentido de conjunto de meios particulares, para obtenção de um objetivo particular.

E assim, nos anos 1980 a “mercantilização” do ensino surge como palavra-chave em relação ao ensino superior⁸⁶. Com a mudança na ordem mundial⁸⁷, o governo interferia nas instituições de ensino superior, objetivando a eficiência na educação e a melhor comunicação entre as instituições e as empresas⁸⁸.

Em 1988 – ano em que é promulgada a Constituição da República que está vigente até os dias de hoje – Rodrigues publica uma visão global sobre a situação do ensino jurídico naquela conjuntura, apresentando seu diagnóstico⁸⁹ e apontando os problemas quanto à questão didática e prática, demonstrando fundamentos que agravaram a reprodução de conhecimento, mas sem

⁸⁵ CHAUI, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélio (organizador). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999, p. 211 – 222.

⁸⁶ “[...] merece destaque à medida que a palavra chave para analisar a realidade do ensino superior a partir da década de 1980 foi ‘mercantilização’. No caso das IES [Instituições de Ensino Superior], a educação já era tomada como mercadoria. Mesmo as IES confessionais passaram a se organizar cada vez mais em função de critérios mercantis. Os exemplos mais recentes disso são as reestruturações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da universidade Metodista de Piracicaba. Ambas reformularam seus cursos (graduação, pós-graduação, lato sensu e stricto sensu) orientando-se pelas possibilidades do mercado; pela procura e poder de compra da clientela, bem como pelos cursos com maior força de apelo profissional.” (BOSI, Antônio. *O trabalho docente no ensino superior privado: mapeamentos e experiências contemporâneas*. Revista Tempo Brasileiro, jul-set. – n° 178. Ensino Superior: 200 anos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, ed. trimestral, p. 55-64, 2009, p. 55 – 64).

⁸⁷ “Como sabemos, a lógica do sistema capitalista é a de criar oportunidades de lucro em escala sempre crescente. Quando um certo nível de lucratividade é atingido, é preciso criar novas alternativas. Por um certo período, o sistema entra em crise. No século XX, sobretudo após a 2ª Guerra Mundial (1939 – 1945), a crise gerada pelo conflito foi amenizada com a aplicação de grandes volumes de recursos públicos para a reconstrução dos países devastados. De modo geral, criou-se um sistema de oportunidades, amplamente apoiado no Estado, que “resolveu” dois problemas simultaneamente: a garantia dos lucros do capital privado, de um lado, e a recuperação das sociedades devastadas, de outro. Por incluir amplos programas de assistência social e de atendimento público (educação, saúde, previdência social, direitos sociais e trabalhistas em geral), este sistema de acumulação ficou conhecido como Estado de Bem-Estar Social.” (MINTO, Lalo Watanabe. *O ensino superior no Brasil: processo histórico e reformas recentes*. Revista Tempo Brasileiro, jul-set. – n° 178. Ensino Superior: 200 anos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, ed. trimestral, p. 87-110, 2009, p. 87 – 93)

⁸⁸ HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Thomson Learning, 2007, p. 126.

⁸⁹ Valendo-se das premissas levantadas por sete autores, sob os seguintes argumentos: 1) João Bapstista Villela – que aponta quatro distorções no ensino do Direito: o exegetismo, o judicilismo, o praxismo e o diletantismo; 2) Álvaro Melo Filho – cuja preocupação eram os currículos e a questão didático-pedagógica; 3) Aurélio Wander Bastos – o problema estaria no currículo, no método de ensino e nos programas das disciplinas; 4) Joaquim Arruda Falcão – o método lógico-formal do positivismo, além manutenção da formação da burocracia e tecnocracia estatais através da função histórico-política-ideológica dos cursos jurídicos, e, ainda, os perfil dos docentes e discentes; 5) José Eduardo Faria – a crise do Direito e do seu ensino é uma crise política; 6) Luís Alberto Warat – com foco no papel do professor e do seu discurso em sala de aula, via na psicanálise e nas artes uma forma de corrigir os problemas encontrados; e, por último, 7) Roberto Lyra Filho – o problema é ver o Direito como direito positivado pelo Estado, demandando uma revisão da didática. (RODRIGUES, Horário Wanderlei. *Ensino Jurídico: saber e poder*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988, p. 15 – 102).

ênfatizar o aumento dos cursos jurídicos no país, possivelmente porque é na década de 90⁹⁰ que se sentem os efeitos do aumento da oferta educacional.

A Constituição de 1988 reafirma a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial e financeira conferida às universidades e proclama a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nestas instituições. Mas isso – a modesta previsão constitucional – não foi suficiente para evitar que o ensino superior particular visasse seus interesses lucrativos⁹¹ em detrimento de qualquer ideia que não fosse a de alcance do mercado de trabalho⁹². As Faculdades de Direito eram fábricas de ilusões⁹³.

Após longo debate pela Comissão de Especialistas do Ensino do Direito da Secretaria de Educação Superior (SESu), um novo passo é dado quanto aos currículos, com a aprovação da Portaria MEC nº 1.886/94. Deixou-se claro, desde aquele momento, a preocupação com os processos de avaliação dos cursos de Direito no país⁹⁴.

⁹⁰ RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. *Direito Educacional – Educação Básica e Federalismo*. São Paulo: Quartier Latin, 2009, p. 213.

⁹¹ Sobre esse assunto, Trigueiro escreveu: “[...]a década de 1990 assistiu a rápida expansão do ensino superior privado no Brasil, interpretada por muitos como reflexo das políticas de contenção de gastos dos governos federal e estaduais. As instituições particulares, geridas como empresas privadas, voltadas ao lucro, superaram em número de discentes as suas congêneres públicas, e modificaram, em aspectos importantes, a forma de se conduzir o ensino universitário no Brasil, a exemplo da abertura e ampliação considerável dos chamados cursos sequenciais (predominantes no segmento privado), com as novas possibilidades introduzidas pela LDB 9.394 de 1996; cursos, estes, de curta duração, e voltados, especificamente, à formação de profissionais destinados ao mercado de trabalho.” (TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *Ensinos Público e Privado no Brasil Contemporâneo: perspectivas históricas*. Revista Tempo Brasileiro, jul-set. – nº 178. Ensino Superior: 200 anos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, ed. trimestral, p. 7-24, 2009, p. 08 – 12).

⁹² Nos anos 1990, houve uma reforma na política educacional. Surgiu, de acordo com Minto “Atendendo a interesses específicos, política e economicamente dominantes na sociedade brasileira, esta política educacional vem sendo legitimada por uma ideologia que preconiza a “valorização da educação”. Um apelo que pressupõe uma educação voltada somente para a formação de mão de obra e sua inserção no mercado de trabalho. Ou seja, para a satisfação das necessidades do setor produtivo, nacional e estrangeiro. [...] Uma educação pensada como a única atividade social capaz de promover a inserção no mercado de trabalho, transforma-se, por isso, num campo altamente rentável, passível de grandes investimentos privados e da geração de lucros. Isto se associa ao discurso que desqualifica o Estado e a educação pública, preconizando a necessidade da privatização. Na educação superior, operacionaliza-se um duplo movimento que, de um lado, reduz a educação a um mero serviço, sem qualidade, para o “consumo” das massas, e que explica a expansão indiscriminada do setor de ensino privado; e, de outro, que significa a manutenção de um ensino de relativa qualidade na rede pública, tido como de “excelência”, mas devidamente contingenciado e incapaz de suprir a demanda histórica – amplamente insatisfeita – por ensino superior no Brasil. A ideologia da empregabilidade estimula a procura pelo ensino privado, sobretudo entre as camadas mais pobres da classe trabalhadora. Isto ocorre porque essa escolarização, rápida e de acesso fácil, é vista como uma forma de ascender socialmente, como uma solução para muitas dificuldades.” (MINTO, Lalo Watanabe. *O ensino superior no Brasil: processo histórico e reformas recentes*. Revista Tempo Brasileiro, jul-set. – nº 178. Ensino Superior: 200 anos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, ed. trimestral, p. 87-110, 2009, p. 87 – 93).

⁹³ JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdades de Direito ou fábricas de ilusões?* Rio de Janeiro: IDES: Letra Capital, 1999.

⁹⁴ Junqueira relata suas experiências de visitas às Faculdades de Direito para avaliação dos cursos, sobretudo no ano de 1997, acreditando que aquele procedimento demonstrava uma preocupação com a qualidade do ensino jurídico. Porém, fazer uma avaliação de currículos não necessariamente diz respeito à qualidade, pois é possível uma previsão curricular sem a sua efetiva concretização. Não se olvida que em tempos de avaliação, muito pode ser maquiado para uma apresentação meramente formal.

Com a Portaria de 1994, estabeleceu-se o conteúdo mínimo do curso jurídico e apontou-se para uma direção no sentido da integração entre teoria e prática e a aproximação com a realidade social⁹⁵ com a exigência do estágio externo.

Sobre o conteúdo mínimo, criaram-se duas espécies de matérias na estrutura curricular: 1) matérias fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia, Sociologia, Economia e Ciência Política e; 2) matérias profissionalizantes ou jurídicas: Direito Constitucional, Civil, Administrativo, Tributário, Penal, Processual Civil, Processual Penal, Trabalho, Comercial e Internacional. Esses conteúdos poderiam ser lecionados em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso.

No tocante ao estágio externo, esse poderia ser feito por meio de convênios externos, com a participação dos alunos em atividades de prestação de serviços jurídicos e assistência judiciária⁹⁶.

Cabe colocar em evidência que a referida portaria trouxe a ideia de um currículo flexibilizado com vistas a atender aos alunos/profissionais, ao mercado e suas mudanças iminentes e regionais, por meio do aprofundamento em ramos específicos do Direito de disciplinas próprias dentro da Graduação e continuado na Pós-Graduação *lato sensu*. Porém, em meio a tantas reformulações, havia uma coexistência contraditória de normas prevendo, ao mesmo tempo, a rigidez de um currículo mínimo e a flexibilidade de um conteúdo mínimo⁹⁷. Por isso já se pode verificar progressos e retrocessos, ao mesmo tempo. Tentou-se interpretar esse conflito com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996⁹⁸ – e também através do conjunto de pareceres e editais⁹⁹ vigentes versando sobre currículos.

A superação dessa discussão veio somente em 29 de setembro de 2004 com a Resolução CNE/CES nº 9¹⁰⁰, instituidora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito. A

⁹⁵ MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Orientador Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2010, p. 107.

⁹⁶ Nesse mesmo sentido e ano (1994), o Estatuto de Advocacia da OAB traça as diretrizes do estágio profissional de advocacia. (BRASIL. Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994. Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18906.htm> Acesso em 31 de dezembro de 2013).

⁹⁷ MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Orientador Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2010, p. 108-109.

⁹⁸ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 31 de dezembro de 2013.

⁹⁹ Dentre eles: Parecer CES/CNE nº 776/97, Edital nº 4/97, Parecer CES/CNE nº 507/99 e depois do Parecer nº 55/2004 (BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Atos Normativos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866> Acesso em 01 de janeiro de 2014).

¹⁰⁰ BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9 de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf> Acesso em 31 de dezembro de 2013.

Resolução orienta, em seu artigo 2º, que os cursos de Direito devem dar enfoque em: organização de curso; projeto pedagógico; perfil desejado do formando; competências e habilidades; conteúdos curriculares; estágio curricular supervisionado; atividades complementares; sistema de avaliação; trabalho de curso obrigatório; regime acadêmico de oferta, duração do curso; e quaisquer outros aspectos que confirmam consistência ao projeto pedagógico.

No tocante ao conteúdo curricular, o artigo 5º determina que os cursos jurídicos devem atender à três eixos interligados:

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.¹⁰¹

Observa-se a instauração de conteúdos e atividades obrigatórias, retomando a ideia do currículo mínimo, tão criticado. Nesse ponto, percebe-se, claramente, um aprofundamento da característica técnica dos cursos de Direito, ao passo que não há o engendramento de práticas que visem o diálogo com a sociedade, mantendo-se o mínimo para a instrução dos alunos, com pouca associação em teoria e prática.

Entre críticas o que se percebe é um descompasso entre a educação jurídica e a realidade social. Contudo, vale examinar se esse desacerto poderia ser chamado de crise¹⁰², pois, por tudo que se disse até aqui, não há ruptura¹⁰³, mas uma contínua e descompassada educação tecnicizante.

¹⁰¹ BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9 de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf> Acesso em 31 de dezembro de 2013.

¹⁰² “Forma parte de las crisis siempre

¹⁰³ “Forma parte de las crisis siempre se viven en presente. Es cierto que se pueden relatar en pasado, que cualquier historia contiene, cuando menos, el relato de una crisis, y que dice: ‘Hubo una crisis’, o ‘Tuve una crisis (espiritual, económica, en mi matrimonio)’, etc. Pero, en general, mientras que de las heridas y traumas solo se toma conciencia después, en el trabajo de la mirada retrospectiva, de la crisis siempre se tiene conciencia en el momento en que se da. [...] Por no hablar del uso en plural, o impersonal: ‘Hay crisis’”. (RAMON, Antonio Gómez. La inmediatez de la crisis y la experiencia del tiempo. In: CADAHIA, María Luciana; ARIAS, Gonzalo Velasco (coordenadores).

2.5 CRISES E CRÍTICAS

Em discurso proferido na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1998, Portella afirma que “desde algum tempo, passamos a escutar, quase monotonamente, a sentença pontual de que a universidade está em crise”. Naquela oportunidade, Portella discorreu sobre três padrões de universidade. A primeira universidade moderna, sob o patrocínio da razão pura, que promoveu certezas possíveis e impossíveis, sendo questionada quando não servia mais aos interesses profissionais, do domínio técnico e especialização. A segunda universidade – impulsionada pelos questionamentos da primeira – inverteu a ideia do diploma do mérito para o mérito do diploma, uma espécie de “meritocracia perversa” já que o diploma tornou-se pré-requisito do emprego. E, por último, a terceira universidade, necessariamente cidadã, aquela que não se baseia em certezas e coloca o cidadão (e a sua formação) no centro das ações educacionais, preocupando-se, ainda com a interação a nível nacional, regional e internacional¹⁰⁴. A segunda universidade falada por Portella é a que existe hoje no Brasil ainda hoje.

Sobre a crise na educação, Arendt enfatiza que não há uma causa única que passe de um país para o outro, mas sim em causas gerais que transcendem os limites territoriais. A crise na educação encontra-se na crise do mundo moderno e uma das causas seria a incapacidade da escola em levar os alunos a pensar¹⁰⁵.

Essa afirmação de Arendt remete ao autor Koselleck que descreve o conceito de crise¹⁰⁶, remontado à crítica do século XVIII, quando surge a modernidade.

A transformação da história em um processo forense provocou a crise, na medida em que o novo homem acreditava poder aplicar sua garantia moral à história e à política, ou seja, na medida em que era filósofo da história. A guerra civil, sob cuja lei vivemos até hoje, foi reconhecida, mas minimizada, por uma filosofia da história para a qual a decisão política pretendida não passava do fim previsível e inexorável de um processo suprapolítico moral. Mas, ao minimizá-la, agrava-se a crise. Concebido a partir de uma visão dualista do mundo, o postulado dos militantes burgueses – isto é, moralização da política – se misturava de tal modo com o desencadeamento da guerra civil, mas como

Normalidad de la crisis, crisis de la normalidad. Pp. 101-122, 2012. Disponível em <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=543540>> Acesso em 02 de dezembro de 2013).

¹⁰⁴ PORTELLA, Eduardo Mattos. A terceira universidade. Revista Tempo Brasileiro, jul-set. – n° 178. Ensino Superior: 200 anos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, ed. trimestral, 2009, p. 275-280.

¹⁰⁵ Não há ensino sem educação e o papel do professor – aquele que exerce autoridade em sala de aula – é de apresentar o mundo, estimulando os alunos a mudá-lo. Importante destacar que Arendt dá ênfase em seu texto sobre processos pedagógicos – sobretudo do século XIX – e na educação como aprendizagem para a vida (ARENDRT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro. W. Barbosa. e. 7. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 221 – 247).

¹⁰⁶ “O termo crise, em seu sentido provocador, só apareceu efetivamente no momento em que se exigiu que o juízo constantemente proferido pelos iluministas fosse executado, em virtude dos postulados políticos que enunciava.” (KOSSELLECK, Reinhart. Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Tradução do original alemão [de] Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999, p. 147).

o cumprimento de postulados morais. A dissimulação e o agravamento da crise são um único e mesmo processo. Na dissimulação reside o agravamento, e vice-versa.¹⁰⁷

E foi assim, com a crítica dos iluministas que se instaurou a Revolução Francesa e o fim do Estado Absolutista, iniciando um processo de crise. A modernidade (ou contemporaneidade) é o tempo da crise, sendo que ela nasce e se mantém como crise.

A utopia, como resposta ao Absolutismo, inaugura o processo dos tempos modernos, que há muito havia deixado sua situação inicial para trás. Mas a herança do Iluminismo ainda é onipresente.

[...]

O anonimato político do Iluminismo cumpre-se na soberania da utopia. Desde então, o caráter problemático e a incerteza de todas as decisões históricas futuras parecem eliminados ou aparecem na má consciência daqueles que são suas vítimas. Pois a relação indireta com a política, a utopia – que, após a oposição secreta da sociedade ao soberano absoluto, veio dialeticamente à luz –, transformou-se nas mãos do homem dos tempos modernos em um capital sem provisão política. A conta foi apresentada pela primeira vez na Revolução Francesa.

Pensando sob esse argumento, os cursos jurídicos não estão em crise, pois eles são a própria crise, uma vez que reproduzem o pensamento e os interesses da elite. A Revolução Francesa deu início à prevalência desses interesses e, através dos cursos jurídicos, na manutenção da formação técnica, na reprodução de conhecimento.

Na educação jurídica cabe não apenas dizer crise, mas sim “crises”, como observa Matos, ao fazer uma leitura da obra de Rodrigues¹⁰⁸, compreendendo não apenas uma, mas várias. Tais as abalizadas crises podem ser divididas em níveis – chamados de *estrutural*, *funcional* e *operacional* – e subdivididas – *estrutural* em “*crise do paradigma político-ideológico*” e “*crise do paradigma epistemológico*”; *funcional* em “*crise do mercado de trabalho*”, “*crise de identidade e de legitimidade dos operadores do Direito*”; *operacional* em “*crise administrativa*”, “*crise didático-pedagógica*” e “*crise curricular*”¹⁰⁹. Cada uma dessas deficiências se dá por uma razão específica e até mesmo uma em decorrência da outra. Contudo, importante ressaltar que essas crises não são de agora, mas sim acompanham a própria estruturação dos cursos jurídicos ao longo dos quase dois séculos de sua existência no Brasil.

No nível *estrutural* verifica-se a “*crise do paradigma político-ideológico*” pela qual o Direito existe para servir determinados grupos sociais e, conseqüentemente, o ensino não se volta para a modificação dos *status*, mas apenas para manter. E nesse nível também está situada a “*crise do*

¹⁰⁷ KOSELLECK, Reinhart. Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Tradução do original alemão [de] Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999, p. 160-161.

¹⁰⁸ Rodrigues traça o início dessas ideias em 1988 em sua obra “Ensino Jurídico: saber e poder”. Ele continua o raciocínio em 1993, na obra intitulada “Ensino Jurídico e Direito Alternativo” e retoma seu pensamento na obra publicada em 2005, chamada “Pensando o ensino do direito no século XXI” trabalhada por Matos. Por sua vez, Matos inspirou esta pesquisa desde o início.

¹⁰⁹ MATOS, Andityas Soares de Moura Costa Matos. Massificação e crise no ensino jurídico. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) Pedagogia da Emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte, Fórum, 263p, p. 83-110, 2010, p. 85 – 89.

paradigma epistemológico” – “que se deve à errônea identificação entre direito objetivo e normas estatais [...] e à predominância de práticas pedagógicas autoritárias, fechadas e unívocas, incapazes de criar saberes democráticos”¹¹⁰.

Já no nível *funcional*, observa-se a “*crise do mercado de trabalho*”, devido ao “*baixíssimo nível crítico e técnico-profissional de boa parte dos egressos dos cursos jurídicos*”¹¹¹ e ao inchaço do mercado, que faz com que os bacharéis em direito busquem serviços técnico-administrativos e/ou cargos que não exigem o ensino superior em Direito. Aqui também se encontra a “*crise de identidade e de legitimidade dos operadores do Direito*”, que é constatada naqueles indivíduos que se formam acreditando na autonomia profissional que está longe de ser uma realidade. Inserem-se também nessa crise os advogados que muitas vezes devem se sujeitar a empregos ou subempregos com salários significativamente baixos. E, sob essa vertente, igualmente se encontram aqueles que acreditam que a justiça pode ser concretizada, quando, na verdade, os ideais classistas daqueles que mantêm o ordenamento jurídico não permitem a efetivação da justiça. Por fim, ainda sobre essa crise, aponta-se as ilusórias crenças no alto retorno financeiro (que está longe de ser digno) e de que as práticas profissionais estão voltadas para os interesses sociais (quando a preocupação é o retorno pessoal de cada um).

Finalmente, no nível *operacional*, evidencia-se a “*crise administrativa*” que se apresenta na contraposição “quantidade *vs* qualidade”, na qual se verifica que as instituições de ensino superior estão voltadas, cada vez mais (ou tão-somente), à obtenção de lucro. Nessa mesma crise encontram-se os problemas relacionados ao corpo docente, como os salários indignos e a falta de dedicação exclusiva à docência. Nesse ponto vale a pena refletir sobre o pacto de mediocridade firmado entre discentes e docentes, “pelo qual estes fingem que ensinam e aqueles fingem que aprendem”.¹¹²

Para a presente pesquisa são mais relevantes as crises “*didático-pedagógica*” – na qual se estabelece a diferença entre o acúmulo de conhecimento e o real aprendido – e a “*curricular*” – já que as instituições de ensino buscam cumprir apenas o mínimo necessário para o funcionamento dos cursos. Nessas duas crises, revela-se a ausência da pesquisa e da extensão e,

¹¹⁰ MATOS, Andityas Soares de Moura Costa Matos. Massificação e crise no ensino jurídico. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) *Pedagogia da Emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI*. Belo Horizonte, Fórum, 263p, p. 83-110, 2010, p. 86 – 87.

¹¹¹ MATOS, Andityas Soares de Moura Costa Matos. Massificação e crise no ensino jurídico. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) *Pedagogia da Emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI*. Belo Horizonte, Fórum, 263p, p. 83-110, 2010, p.87.

¹¹² MATOS, Andityas Soares de Moura Costa Matos. Massificação e crise no ensino jurídico. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) *Pedagogia da Emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI*. Belo Horizonte, Fórum, 263p, p. 83-110, 2010, p. 88

também, da interdisciplinaridade que possibilitaria aos estudantes uma visão mais abrangente do Direito¹¹³.

Vários são os motivos que ensejam essas crises, mas a razão mais indicada na literatura é o aumento na quantidade de cursos em todo o país¹¹⁴ e, em contrapartida, a redução da qualidade no ensino. Colheu-se do *site* da OAB a informação de que “existem hoje nada menos que 1.174 cursos de direito em todos os estados – um aumento de 612% em relação aos 165 credenciados em 1991”¹¹⁵.

Comentando esse aumento exorbitante e seus problemas Sena e Corrêa da Costa afirmam:

Desnecessário dizer que a expansão dos cursos jurídicos no Brasil deveria ter sido feita com preocupações de qualidade, atendendo às demandas e carências regionais, às necessidades da sociedade brasileira e a um projeto autêntico de desenvolvimento nacional, não apenas em atenção aos interesses mercadológicos, ou mercantilistas, dos empresários da educação, orientados pela lógica do lucro, como tem acontecido nos últimos tempos. E a expansão dos cursos jurídicos dentro de uma perspectiva legítima, que interessasse à maioria da população brasileira, parece ser possível apenas no âmbito do ensino público e gratuito, ou de algumas universidades confessionais que ainda não se entregaram à busca exclusiva de fins lucrativos.¹¹⁶

Não se olvida que o aumento descompassado de cursos jurídicos no Brasil, com vistas ao quantitativo (quantidade de alunos, arrecadação de valores pelas instituições de ensino superior privadas etc.), a qualidade da educação jurídica vem sofrendo com a (re)produção de conhecimento sem qualquer conteúdo reflexivo e crítico. Porém, nada adianta todo esse criticismo¹¹⁷ se não for para uma ação. Mas não sem antes tentar entender esse tempo pobreza em que a educação jurídica se encontra.

¹¹³ MATOS, Andityas Soares de Moura Costa Matos. Massificação e crise no ensino jurídico. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) Pedagogia da Emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte, Fórum, 263p, p. 83-110, 2010, p. 88 – 89.

¹¹⁴ “A crise do ensino jurídico no Brasil está também intimamente vinculada ao fenômeno da proliferação dos cursos jurídicos.” (SENA, Adriana Goulart de; CORRÊA DA COSTA, Mila Batista Leite. Ensino Jurídico: resolução de conflito e educação para a alteridade. Revista da Faculdade de Direito da UFMG. N° 56, p. 11-32. jan./jun.2010, Belo Horizonte/MG. 2010, p. 58).

¹¹⁵ OAB. Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Disponível em <<http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=22173>> Acesso em 31 de julho 2011.

¹¹⁶ SENA, Adriana Goulart de; CORRÊA DA COSTA, Mila Batista Leite. Ensino Jurídico: resolução de conflito e educação para a alteridade. Revista da Faculdade de Direito da UFMG. N° 56, p. 11-32. jan./jun.2010, Belo Horizonte/MG. 2010, p. 60.

¹¹⁷ “Todo esse criticismo é deletério, pois não ajuda em coisa alguma o estabelecimento do diagnóstico de que necessitamos” (DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010. Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito. Volume 3. Educação jurídica e método de caso. 2010. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1>>. Acesso em 25 de dezembro de 2013, p.26).

3 TÉCNICA: tempo de pobreza

Walter Benjamin¹¹⁸ traça suas hipóteses para uma teoria da arte contemporânea, que, segundo ele, está em época de "reprodutibilidade técnica". Seria o fim da aura na obra de arte, em especial no campo da fotografia e do cinema¹¹⁹.

A técnica de reprodução, assim se pode formular de modo geral, destaca o reproduzido da esfera da tradição. Na medida em que multiplica a reprodução, coloca no lugar de sua ocorrência única sua ocorrência em massa. E, na medida em que permite à reprodução ir ao encontro daquele que a recebe em sua respectiva situação, atualiza o que é reproduzido. Esses dois processos conduzem a um violento abalo do que foi transmitido – um abalo da tradição, que consiste no reverso da atual crise e renovação da humanidade.¹²⁰

A aura que se perde é a essência da obra de arte. Reproduzem-se várias características da obra até mesmo com fidelidade e riqueza de detalhes, mas não a sua essência.

Essa perda de essência gerou as reflexões de Ortega y Gasset. Trata-se de um processo de “desumanização da arte”¹²¹, uma vez arte não mais cumpre o seu papel de relacionar o homem com a vida social¹²².

Mas isso relembra algo que aqui já foi dito, pois, a reprodução vai muito além da obra de arte. Pode-se ler nesse mesmo trecho, o que acontece com o ensino jurídico, na época de sua reprodutibilidade técnica.

A técnica, pensada por si só não é o problema. É através dela – no estágio na qual se encontrava – que os gregos produziam na arte os seus valores eternos¹²³. Na primeira Grécia, descrita por Jaeger, encontra-se a menção à *techne* como conjunto de conhecimentos e aptidões profissionais que é transmissível. Nesta senda, educação e formação têm raízes diversas, pois a

¹¹⁸ Uma ressalva fundamental: dialogar com Benjamin não é tarefa fácil, dada a fragmentação de sua obra. São inúmeros textos – de certa densidade conceitual – que os estudiosos do autor talvez tenham propriedade para compreender e comentar. Um exemplo dessa fragmentação e o próprio texto que aqui se faz alusão – “A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica” –, pois teve inúmeras publicações antes da versão considerada por Benjamin como pronta para publicação. Logo, de antemão, registre-se um pedido de desculpas aos Benjaminianos por eventuais equívocos e impropriedades nessa interlocução.

¹¹⁹ BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. Apresentação, tradução e notas Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. 1. Reimpressão. Porto Alegre: Zouk, 2012, p. 23.

¹²⁰ BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. Apresentação, tradução e notas Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. 1. Reimpressão. Porto Alegre: Zouk, 2012, p. 23 – grifos do autor.

¹²¹ ORTEGA Y GASSET, José. A desumanização da arte. Tradução de Ricardo Araújo; revisão técnica da tradução Vicente Cechelero. e. 6. São Paulo: Cortez, 2008.

¹²² “Mas, seria, então, que sob a máscara de amor à arte pura se esconde saturação da arte, ódio à arte? Como seria possível? Ódio à arte não pode surgir senão de onde domina também o ódio à ciência, ódio ao Estado, ódio, em suma, à cultura toda. É que fermenta nos corações europeus um inconcebível rancor contra a sua própria essência histórica, algo assim como o *odium professionis* que acomete um monge, após longos anos de claustro, uma aversão à sua disciplina, à própria regra que informou a sua vida?” (ORTEGA Y GASSET, José. A desumanização da arte. Tradução de Ricardo Araújo; revisão técnica da tradução Vicente Cechelero. e. 6. São Paulo: Cortez, 2008, p. 73).

¹²³ BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. Apresentação, tradução e notas Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. 1. Reimpressão. Porto Alegre: Zouk, 2012, p. 49.

formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior. Já na *arete* reside o ideal de educação daquela época. A *arete* é atributo próprio da nobreza, que manifesta a educação no despertar do sentimento do dever, em face do ideal¹²⁴.

Heidegger explica que na maneira grega de pensar, a técnica é o lugar do saber e não do fabricar¹²⁵. A técnica é o instrumento, o meio para um fim, e, para Heidegger, esse essencialíssimo da técnica é o problema. A técnica não é a mesma coisa que a essência da técnica, que tem sentido de desvelar o ser, ou seja: a técnica é uma forma de desencobrimento. A técnica moderna, porém, fecha o processo em si mesma, transformando em “perigo”:

A ameaça., que pesa sobre o homem não vem, em primeiro lugar, das máquinas e equipamentos técnicos, cuja ação pode ser eventualmente mortífera. A ameaça, propriamente dita, já atingiu a essência do homem. O domínio da com-posição arrasta consigo a possibilidade ameaçadora de se poder vetar ao homem voltar-se para um desencobrimento mais originário e fazer assim a experiência de uma verdade mais inaugural.¹²⁶

O homem, assim, vê-se como uma peça dentre tantas outras e não no seu papel essencial, na busca pelo seu ser. Vale lembrar, contudo que a técnica é um meio e se dela vem o perigo, vem também o que salva¹²⁷. A questão está no seu uso.

Mas o seu emprego na modernidade é que foi desvirtuado para um instrumento de dominação¹²⁸. A bem da verdade, “ficou no tempo a ideia de que a técnica traz ao homem, inevitavelmente, libertação e possa ser considerada o caminho para a emancipação humana”¹²⁹.

A modernidade é o tempo da crise e é a partir dela que surge a consciência tecnocrática, como assevera Bittar:

A consciência tecnocrática que surge a partir da modernidade não somente significa a nova força ideológica a determinar o mundo da vida, e, ainda, também significa uma

¹²⁴ JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução Artur M. Parreira; [adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza]. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes – Clássicos WMF, 2010, p. 23-36.

¹²⁵ HEIDEGGER, Martin. A Questão da Técnica. In: Ensaaios e Conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. e. 7. Coleção Pensamento Humano. Petrópolis: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, p. 11 – 38, 2006, p.14.

¹²⁶ HEIDEGGER, Martin. A Questão da Técnica. In: Ensaaios e Conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. e. 7. Coleção Pensamento Humano. Petrópolis: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, p. 11 – 38, 2006, p. 30-31.

¹²⁷ Nesse pensamento, Heidegger cita os versos de Hölderlin: “Ora, onde mora o perigo/é lá que também cresce/o que salva” (HEIDEGGER, Martin. A Questão da Técnica. In: Ensaaios e Conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. e. 7. Coleção Pensamento Humano. Petrópolis: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, p. 11 – 38, 2006, p. 31).

¹²⁸ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Ética, técnica e direitos humanos. v. 103. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, julho/dezembro, pp. 139-182, 2011, p. 144.

¹²⁹ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Ética, técnica e direitos humanos. v. 103. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, 2011. p. 139-182, p. 145.

forma de esterilização da política, e alienação das massas, mas também uma forma de redução de toda razão prática (ética, direito, política) a razão técnica.¹³⁰

Dessa forma, como já ressaltado, o problema não é a razão técnica em si, mas ela tornar-se um fim em si mesma¹³¹, uma forma de reprodução de ideias, de manutenção da crise. E assim como a obra de arte o homem perde a sua aura¹³².

Pode-se dizer que a aura perdida na educação jurídica foi a capacidade de formar o indivíduo de forma emancipada, capaz de produzir conhecimento e não apenas de reproduzir, ainda que com riqueza de detalhes, aquilo que lhe é transmitido.

Não se pode ignorar, outrossim, que não se perde aquilo que nunca se teve. Se os cursos jurídicos no Brasil sempre tiveram um viés técnico, ele não perdeu sua essência, apenas a manteve. Em assim sendo, diante de toda avaliação feita até aqui, sugere-se a reflexão sobre uma educação jurídica crítica, com missão de construir um ensino que não seja apenas tecnicizante. Decorre daí a proposta de construção de uma inédita aura para os cursos de Direito, para a educação jurídica no país.

É a era do homem sem conteúdo, que não transmite a sua cultura, mas sim acumula o passado, sem qualquer valor além da própria transmissão, como criticou Giorgio Agamben:

Uma inadequação, um intervalo entre ato da transmissão e a coisa a transmitir e uma valorização dessa última independentemente da sua transmissão aparecem somente quando a tradição perde a sua forma vital e constituem o fundamento de um fenômeno característico das sociedades não tradicionais: a acumulação da cultura.¹³³

Nesse descompasso, a educação jurídica provoca – e ao mesmo tempo sofre – os efeitos de se assumir como técnica: a desumanização do Direito. Vive-se em tempo de pobreza, de carência social de educação de qualidade, de formação. A crise originária e permanente que se instaurou e se perpetua com a modernidade, sem haver quem possa reagir.

Questiona-se, aqui, se esse não seria o papel dos profissionais do Direito já que “Em momentos de crise, todos os olhos se voltam para aqueles que labutam na área jurídica”¹³⁴. Basta

¹³⁰ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Ética, técnica e direitos humanos*. v. 103. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, julho/dezembro, pp. 139-182, 2011, p. 146-147.

¹³¹ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Ética, técnica e direitos humanos*. v. 103. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, julho/dezembro, pp. 139-182, 2011, p. 149.

¹³² “A técnica segue adiante, em seu progresso, corrompendo a identidade das coisas e tornando a tudo fungível, até alcançar o próprio homem, que se torna ele mesmo despossuído de aura e, por isso, suscetível a se coisificar e, por isso, a expor a ossatura cadavérica despossuída de sua própria carne.” (BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Ética, técnica e direitos humanos*. v. 103. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, julho/dezembro, pp. 139-182, 2011, p. 151).

¹³³ AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Tradução, notas e posfácio Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 174.

¹³⁴ MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. *Direito: perguntas e respostas: questões teóricas, acadêmicas e ético-profissionais*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007, p. 107.

saber se os indivíduos dessa área têm capacidade para criticar o processo tecnicizante e reconhecendo-se imersos nele, superá-lo.

3.1 O DIREITO SE ASSUME COMO TÉCNICA

Acusa-se a dogmática jurídica de ser a grande vilã do direito e do ensino jurídico brasileiro, pois é vista como um exercício de formalismo cego perante a realidade social¹³⁵. No entanto, essa visão da dogmática como instrumento retórico de obscurecimento da realidade – econômica ou de poder – restringe-se a um sistema fechado, sem qualquer capacidade de abertura para críticas e para o desenvolvimento do direito. Na visão de José Rodrigo Rodriguez,

A dogmática jurídica é um conjunto de raciocínios destinado a organizar sistematicamente, com a utilização de conceitos, institutos e princípios jurídicos, as leis e os casos julgados em um determinado ordenamento jurídico, nacional ou transnacional, tendo em vista a solução de casos concretos por meio de organismos com natureza jurisdicional.¹³⁶

Cabe colocar em evidência que o direito demanda constante reformulação, pois, diante de novos casos, tem-se a necessidade de buscar novos raciocínios e soluções, devendo-se manter como um sistema aberto, permitindo, ainda, o acesso aos seus preceitos. Porém, isso tem sido cada vez mais distante diante do que acontece de fato.

A dogmática jurídica tem seu caráter técnico, mas se usada e interpretada de forma imprópria, permite que “o direito se torne instrumento de dominação tecnocrático, ou seja, mero instrumento de opressão”¹³⁷. Nesse sentido, com a dogmática jurídica, o direito se assume como técnica.

Como relembra Matos¹³⁸, Kelsen já apontou o direito como técnica social “que lida com normas jurídicas, elementos que levam os dominados a se comportarem como querem os

¹³⁵ RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 9.

¹³⁶ RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: a racionalidade jurídica entre sistema e problema. In: RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica. Pp. 21-33. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 21.

¹³⁷ RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 11.

¹³⁸ Autor do livro “Filosofia do Direito e Justiça na Obra de Hans Kelsen”, Matos é um filósofo que compreende a face mais oculta de Kelsen e de sua teoria pura do direito. (MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. Filosofia do Direito e Justiça – na obra de Hans Kelsen. Belo Horizonte: Del Rey, 2005).

dominadores¹³⁹. O Direito se assume como técnica de dominação o que é lastreado nos cursos jurídicos, formadores de técnicos à serviço do poder, através de símbolos¹⁴⁰.

Lançada essa premissa, cumpre esclarecer que o é símbolo. O símbolo é a chave central para compreender a transição da Idade Média para a Modernidade. Lindahl utiliza-se de uma distinção de Claude Lefort, segundo a qual as mudanças ‘na política’ (*la politique*), diga-se, nas instituições da vida política real, são determinadas por mudanças ‘do político’ (*le politique*), ou seja, das “formas sociais” ou modos de instituição do social¹⁴¹. O símbolo em Lefort é aquilo que se difere da realidade empírica. E é no simbólico que a sociedade se organiza e ordena, sobre o poder político.

Cassirer, por seu turno, diz que o símbolo tem uma dupla função de distanciamento e de aproximação da realidade, o que é a mediação. Ou seja, os símbolos estão entre os indivíduos e os objetos, como um único veículo, sendo que é através deles que se pode apreender e compreender algum “ser espiritual”¹⁴².

Dessa forma, a sociedade está constituída simbolicamente porque a dupla função do símbolo governa a relação humana com a realidade em geral¹⁴³. Como Estado moderno e direito coincidem – na teoria funcional do Estado de Kelsen – o direito também se apresenta como forma simbólica.

Não há, portanto, outra ordem senão a ordem jurídica. Ao contrário, a funcionalização do Estado implica que há somente uma ordem, uma sociedade política que tem o direito como forma simbólica¹⁴⁴, ou seja, o direito como instrumento e como garantia são apenas modalidades desse símbolo. Assim, o direito que une a sociedade democrática, é também aquele que a divide. Nesse compasso, o povo é o objeto do exercício do poder¹⁴⁵.

No entanto, esse poder deveria a todo instante ser questionado, mas isso não ocorre, pois interesses econômicos e políticos se encarregam de manter o conhecimento acrítico. No mundo

¹³⁹ MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. Direito, Política e Símbolo: elementos para uma crítica do Direito Público Contemporâneo. v. 102. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, pp. 167-188, 2011, p. 175.

¹⁴⁰ “[...] el poder político es esencialmente simbólico porque el hombre continuamente se esfuerza por apartar de sí una realidad absoluta – el poder en su significado más agudo –, interponiendo entre él y ésta un nuevo absoluto: sus símbolos.” (LINDAHL, Hans. El pueblo soberano: el régimen simbólico del poder político en la democracia. In: Revista de Estudios Políticos (Nueva Época), n. 94, pp. 47-72, 1996, p. 56).

¹⁴¹ LINDAHL, Hans. El pueblo soberano: el régimen simbólico del poder político en la democracia. In: Revista de Estudios Políticos (Nueva Época), n. 94, pp. 47-72, 1996, p. 48.

¹⁴² LINDAHL, Hans. El pueblo soberano: el régimen simbólico del poder político en la democracia. In: Revista de Estudios Políticos (Nueva Época), n. 94, pp. 47-72, 1996, p. 54.

¹⁴³ LINDAHL, Hans. El pueblo soberano: el régimen simbólico del poder político en la democracia. In: Revista de Estudios Políticos (Nueva Época), n. 94, pp. 47-72, 1996, p. 55.

¹⁴⁴ LINDAHL, Hans. El pueblo soberano: el régimen simbólico del poder político en la democracia. In: Revista de Estudios Políticos (Nueva Época), n. 94, pp. 47-72, 1996, p. 66.

¹⁴⁵ LINDAHL, Hans. El pueblo soberano: el régimen simbólico del poder político en la democracia. In: Revista de Estudios Políticos (Nueva Época), n. 94, pp. 47-72, 1996, p. 68.

jurídico, inúmeras são as ofertas que justificam o caráter tecnicizante da educação jurídica¹⁴⁶, como, por exemplo, a ocupação de posições sociais privilegiadas – como acontece desde o início dos cursos de Direito no Brasil.

Retomando a ideia da dogmática jurídica e seu papel sistematizador, cabe-lhe a função de garantir uma interpretação do direito e não a perversão de reprodutora do ordenamento jurídico¹⁴⁷. Nesta toada, o debate nos cursos jurídicos tem relevante papel:

Retomando o fio da exposição, é importante notar que o debate doutrinário nas universidades (sobre teorias ou soluções de casos concretos), livre do dever de decidir – também o debate na esfera pública não especializada –, permite que se gaste mais tempo em descrever as diversas interpretações dogmáticas possíveis para a solução dos casos e coloca-las lado a lado, a princípio, como equivalentes, para refletir sobre seus defeitos e qualidades, sem a necessidade ou o dever de escolher uma delas.¹⁴⁸

Imprescindível que o direito esteja pautado na reflexão¹⁴⁹, no uso da dogmática jurídica de forma a fornecer os fundamentos para as decisões e, além disso, para responder as questões sociais. Mas isso só será possível se a educação jurídica for além do tecnicismo, aprender a pensar¹⁵⁰. Nessa crítica sobre a técnica, cumpre esclarecer que

Não se trata de abominar a técnica e de nela verificar qualquer valor escatológico, mas de perceber que a técnica afasta o homem de si mesmo, e por isso, estende muros entre a compreensão estupefata da gnose e o simples acionar de um botão. A técnica dessensibiliza os indivíduos de sua responsabilidade, ao distanciar o encadeamento

¹⁴⁶ “Servir ao poder... era isso que nos estava reservado? Tornar suas engrenagens mais eficientes, tanto mais imperceptíveis quanto mais mortíferas? Jogar o jogo? Colaborar com o sistema? Ser o sistema? [...]” (MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. *Star Wars* e a minha Faculdade de Direito. Edição especial da série "Estudos Sociais e Políticos" dedicada aos 120 anos da Faculdade de Direito da UFMG. V. 40. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, 2012. Pp. 19-22. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/181/176>> Acesso em 28 de dezembro de 2013).

¹⁴⁷ RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: a racionalidade jurídica entre sistema e problema. In: RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica. Pp. 21-33. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 22-23.

¹⁴⁸ RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: a racionalidade jurídica entre sistema e problema. In: RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica. Pp. 21-33. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 31.

¹⁴⁹ “Esse ganho reflexivo, como dito, favorece a eficácia e a legitimidade do direito e depende necessariamente, como estamos percebendo, de organismos jurisdicionais que funcionem ligados a instituições especializadas ou não (por exemplo, faculdades de direito, revistas jurídicas, jornais, revistas semanais, associações de advogados, promotores, estudantes etc.), mas despidas da competência e do poder de decidir conflitos, capazes de tematizar os problemas dogmáticos em função da decisão, mas sem o dever de proferi-la. Fácil perceber a importância da universidade, da imprensa, de centros de pesquisa e institutos profissionais que discutam problemas jurídicos.” (RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: a racionalidade jurídica entre sistema e problema. In: RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica. Pp. 21-33. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 32).

¹⁵⁰ “As ciências, por habituarem o homem a um conhecimento altamente formalizado, tendem a criar um conformismo intelectual que é a perda do ritmo de conviver com a singularidade do que acontece, na forma inebriante de si própria. Estimular a aprendizagem de um tal convívio é melhorar a luz do pensamento, não para resolver esta ou aquela dificuldade acadêmica, mas para que em cada circunstância da vida ela mostre o caminho a seguir” (BUZZI, Arcângelo R. Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem. e. 35. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 120).

entre atos e consequências. A era da técnica instala o bestial entre os homens, pois com a mesma leveza com que o polegar move o *mouse* do computador, também se aciona o sistema que destrói cidades inteiras¹⁵¹.

Portanto, a posição tomada neste estudo é contrária ao Direito se assumir como técnica, pois o dessensibiliza da sua responsabilidade de pensar, sobretudo porque

A instrumentalização das coisas converte-se em instrumentalização do próprio homem. Por isso, a técnica foi resignificada, foi para caminhar em direção à depravação da relação do homem com o meio, que é o que marca a identidade do moderno; o moderno aqui é sinônimo de desnaturação da natureza e de desumanização do homem.¹⁵²

A desumanização do homem é também a desumanização do Direito, pois esse advém das relações sociais. Consequentemente, as mazelas da educação jurídica revelam-se na apropriação indevida da técnica, na incompreensão dos limites de seu uso.

Com efeito, apesar dessas considerações, ainda se faz necessário compreender o sentido da desumanização do Direito, pois, ao contrário do que disse Rodriguez e do que se adere neste trabalho, o problema da ciência jurídica não é a dogmática ou o positivismo jurídico, mas a interpretação que se faz de ambos.

3.2 A DESUMANIZAÇÃO DO DIREITO

Dentre as críticas e as acusações feitas à tecnicização do Direito e também da educação jurídica, aquela que coloca o positivismo jurídico como principal culpado deveria ser repensada. Um exemplo desse pensamento é o estudo de Hupffer:

Por sua vez, ao longo da história, juristas brasileiros fincaram bases sólidas em favor do positivismo jurídico, adotando-o como único método pelo qual o homem pode obter o fundamento irrecusável para a realização do Direito. O método positivista foi adotado no ensino jurídico brasileiro por representar um método seguro para explicações absolutas, recorrendo a um dogmatismo cada vez mais fechado e lógico, utilizando o método indutivo combinado com o dedutivo. O positivismo jurídico, como já referido anteriormente, ocasionou uma dicotomia entre a questão do fato e a questão do Direito. O Direito, no último século, se reduziu ao âmbito da legalidade ao aspirar a um conhecimento certo, cientificamente seguro, sob critérios lógicos de vigência.¹⁵³

¹⁵¹ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Ética, técnica e direitos humanos. v. 103. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, julho/dezembro, pp. 139-182, 2011, p. 156.

¹⁵² BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Ética, técnica e direitos humanos. v. 103. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, julho/dezembro, pp. 139-182, 2011, p. 152.

¹⁵³ HUPFFER, Haide Maria. Educação jurídica e hermenêutica filosófica. Tese – doutorado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Direito, Orientação Prof. Dr. Lenio Luiz Streck, Ciências Jurídicas, 2006, p. 119.

Na vastidão dessa ideia que é uma ilustração do que acreditam outros autores¹⁵⁴, existe uma incongruência que chama atenção: do ponto de vista aqui assumido, é uma visão distorcida da ciência jurídica, do formalismo científico do Direito.

Em outra ótica, Matos esclarece o conceito de Direito é formulado sob a análise do conjunto de normas que regulam a vida social. Porém, essa conceituação não resume o aspecto amplo e formal que abrange justo ou injusto, mas sim considera muito mais que juízos de valor¹⁵⁵. O formalismo do conceito do Direito estabelecido através do método positivista é o que causa toda a sua incompreensão.

Porém “um conceito formal de direito como o que defendemos não se desdobra necessariamente em uma formulação de exclusiva feição técnica e, muito menos, em uma prática jurídica empobrecida”¹⁵⁶. Matos se preocupou com a visão distorcida sobre o positivismo jurídico e como isso teria levado à imagem da tecnicização do Direito. A culpa não é do positivismo:

Pois bem, o esvaziamento tecnicista do direito se entremostra principalmente nos seguintes fenômenos: a) intensa inflação legislativa acompanhada de altos índices de ineficácia normativa, ainda que seletiva; b) desconsideração das finalidades últimas das normas jurídicas por parte de seus aplicadores, em especial o Poder Judiciário, apegado a fórmulas processuais em detrimento da tutela jurisdicional efetiva; c) tendência a excessiva regulamentação infralegal de questões econômico-financeiras por parte do Poder Executivo, o que, na prática, equivale à inutilização do Poder Legislativo, muitas vezes tramada por este último em conluio com o primeiro; d) baixo grau de interesse da população em geral pela discussão de temas político-jurídicos; e) paulatina indiferenciação entre o espaço público e o privado, com a consequente invasão da esfera individual por entidades governamentais ou não; f) impossibilidade real de o Estado fazer valer normas jurídicas contrárias a interesses de grupos sociais poderosos, sejam eles legais ou não; g) relativização de direitos fundamentais em nome de necessidades técnicas, especialmente quando apresentam natureza fiscal, contábil ou econômico-administrativa.¹⁵⁷

¹⁵⁴ Dentre as obras utilizadas para a realização desse trabalho, viram-se ideias semelhantes à de Huppfer, direta ou indiretamente, em autores como Marconi Spínola Nazareth, que cita Edgar de Godoi da Mata-Machado: “concordaríamos com Haesaert quando diz que o ensino universitário quase se reduz à Dogmática Jurídica. Realmente, em cada ramo do Direito (...) pouco mais se estuda, em nossas Faculdades, do que regras vigentes, nacionais, escritas, e sua sistematização.” (NAZARETH, Marconi Spínola. Veredas do ensino jurídico – um estudo sobre a educação jurídica à luz do jusnaturalismo, do positivismo jurídico e do pós-positivismo jurídico. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor Aloísio Gonzaga de Andrade Araújo. Belo Horizonte, 2005, p. 119).

¹⁵⁵ “Verificar justiça ou injustiça de certa ordem jurídica é uma operação intelectual que envolve juízos de valor, elementos que não são levados em conta por uma teoria jurídica positivista em razão da sua subjetividade e da relatividade com que são formulados” (MATOS, Andityas Soares de Moura Costa Matos. Um alerta em Sêneca: o direito como distopia e a desumanização das ordens jurídicas. In: Phronesis: Revista do Curso de Direito da FEAD, n.4, janeiro/dezembro de 2008. Belo Horizonte: FEAD, 2008, p. 39).

¹⁵⁶ MATOS, Andityas Soares de Moura Costa Matos. Um alerta em Sêneca: o direito como distopia e a desumanização das ordens jurídicas. In: Phronesis: Revista do Curso de Direito da FEAD, n.4, janeiro/dezembro de 2008. Belo Horizonte: FEAD, 2008, p. 39.

¹⁵⁷ MATOS, Andityas Soares de Moura Costa Matos. Um alerta em Sêneca: o direito como distopia e a desumanização das ordens jurídicas. In: Phronesis: Revista do Curso de Direito da FEAD, n.4, janeiro/dezembro de 2008. Belo Horizonte: FEAD, 2008, p. 40.

Em suma, a desumanização do Direito se deu pela própria desumanização do homem na instauração da crise modernidade e na ressignificação da técnica como fim e não como meio. Mais uma vez, cabe esclarecer que não se pretende desqualificar a técnica, mas sim o seu uso pelos cursos jurídicos como forma de reprodução de conhecimento, gerando operadores do direito (meros operantes).

O positivismo jurídico e a dogmática jurídica não podem levar a culpa. Rodriguez, em sua visão crítica da racionalidade jurídica, enfatiza:

A dogmática jurídica é um dos campos de investigação menos compreendidos pelos não especialistas do direito. Resultante do desligamento histórico conceitual entre o direito e a metafísica, ou seja, entre o direito e qualquer concepção transcendente de justiça, a dogmática jurídica é, em larga medida, o preço a pagar pela demagogia do mundo. Deus está morto, os deuses são apenas histórias nas páginas nos livros e, mesmo assim, é preciso dar respostas aos conflitos entre os homens, que sempre podem resolver apelar para a força física, mesmo sem ter à mão critérios de verdade e de falsidade como validade absoluta. Para afastar esta solução violenta é que o direito e a dogmática precisam entrar em cena.¹⁵⁸

Há que se discordar de Rodriguez em um aspecto: não é apenas os “não especialistas em direito” que não compreendem o significado da dogmática jurídica. Os técnicos em Direito (assim atrever-se chamar nesse estudo) também não conhecem a imensidão da Ciência do Direito, seus preceitos, valores e virtudes.

Nesse sentido, importa dizer que a prática jurídica se mostra não como resultado do ensino jurídico, mas o inverso pode ser visto. A deformação dos estudantes tem consequências na prática jurídica, na desumanização das ordens jurídicas, sob um alto preço que há quem escolha pagar.

Juan-Ramón Capella, por sua vez e em outras palavras, explica a relação entre a formação e o mercado de trabalho:

As relações entre as instituições de educação superior e as produtivas nunca foram muito diretas. Assim, as variações na oferta e na demanda de emprego não se traduzem necessariamente em variações do produto da educação superior. Por outro lado, os processos formais de instrução não dão, por si só, as qualificações específicas que as empresas demandam. Na realidade, o que o sistema produtivo necessita, mais que pessoas muito determinadas, com formação superior, são pessoas com capacidade para adquirir por si, novas aptidões adaptáveis ao trabalho de direção.¹⁵⁹

¹⁵⁸ RODRIGUEZ, José Rodrigo. Para uma pedagogia da incerteza: a dogmática jurídica como experimento e como imaginação. In: RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica. Pp. 55-75. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 66.

¹⁵⁹ CAPELLA, Juan-Ramón. A aprendizagem da aprendizagem - uma introdução ao estudo do direito. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011, p. 23.

O sistema produtivo carece de pessoas muito determinadas (diga-se, pensantes). Contudo, resta enfim saber o que a universidade, os cursos jurídico em especial, podem fazer para transformar todo o processo de desumanização, seja da arte, do direito, das ordens jurídicas, dos homens... Apesar das perspectivas atuais não serem otimistas¹⁶⁰, esse estudo é motivado na crença de uma possível mudança. Não se justifica de outro modo. E para alimentar essa busca, Capella disse haver uma “universidade dentro da universidade”:

Se a universidade na qual entra o decepçiona, o que ocorrerá se for uma pessoa que pensa com clareza e por si mesmo, observe que debaixo do ambiente obscuro dominante costuma haver uma universidade dentro da universidade. Ela é constituída por estudantes que não se conformam e tratam de aprender realmente; por alguns professores que estão dispostos a ensinar e aprender e a contar-lhe tanto o que sabem como o que não sabem; por atividades de natureza cultural que nem sempre aparecem nos programas oficiais de estudo. [...]¹⁶¹

A busca pela universidade cabe aos abrangidos no sistema educacional jurídico. A mudança que se busca por essa crítica, demanda ainda conhecer o que a educação jurídica pensa de si mesma, já que a cura só virá quando descoberta for a doença¹⁶².

3.3 METODOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA

Antes do início desse estudo, quando se formulou a primeira hipótese sobre os problemas da educação jurídica, pensava-se em uma crise que foi instaurada após a década de 90, com a mercantilização do ensino. Havia nessa hipótese uma ideia de ruptura, de um momento de mudança brusca. Porém, traçando o percurso histórico da educação jurídica no Brasil, verificou-se que, desde o surgimento dos cursos de Direito no país, o propósito da educação jurídica é de uma formação técnica, de reprodução de conhecimento para atender aos interesses da elite.

As instituições de ensino privadas vieram ampliar e agravar essa reprodução, não apenas visando o lucro, mas tendo, em primeiro plano, “a reprodução de elites sociais e a reafirmação de

¹⁶⁰ “De modo que esta é a universidade que vai lhe decepcionar, por menor que seja sua sensibilidade. Além disso, quando entrar nela você perguntará se obtém realmente com seu trabalho alguma capacitação profissional. Se lhe proporcionar algo. E também, se, afundado na vida acadêmica diária, haveria outra maneira de estudar e de fazer.” (CAPELLA, Juan-Ramón. *A aprendizagem da aprendizagem - uma introdução ao estudo do direito*. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011, p. 29).

¹⁶¹ CAPELLA, Juan-Ramón. *A aprendizagem da aprendizagem - uma introdução ao estudo do direito*. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011, p. 30.

¹⁶² “A humanização dos ordenamentos contemporâneos – tão necessária quanto urgente – somente pode ser concretizada se conhecermos as causas que levam à desumanização, bem como as consequências que podem advir do aprofundamento desse processo. Essa constitui mais uma lição dos filósofos estoicos que, à semelhança dos médicos, afirmavam que somente podemos conceber a cura se conhecermos bem a doença” (MATOS, Andityas Soares de Moura Costa Matos. Um alerta em Sêneca: o direito como distopia e a desumanização das ordens jurídicas. In: *Phronesis: Revista do Curso de Direito da FEAD*, n.4, janeiro/dezembro de 2008. Belo Horizonte: FEAD, 2008, p. 37-38).

ideologia coerente com o domínio social”¹⁶³. Ao fazer essa constatação, Capella se refere ao contexto da Espanha. No entanto, diante de todo percurso traçado até aqui, pode-se afirmar que não é diferente do que acontece no Brasil.

Os cursos jurídicos seguem no sistema de reprodução, entregando aos seus discentes ao término do cumprimento da estrutura curricular um certificado constatando a formação em curso superior, porém, sem a garantia real de seu aprendizado¹⁶⁴. A educação universitária assume a real função de “emitir títulos massivamente, e a servir de lugar de ancoragem para o setor do exército de trabalho procedente dos estratos médios urbanos da aristocracia operária”¹⁶⁵.

A educação jurídica tem a consciência da formação para o trabalho e da deformação do homem, instrumentalizado pela e para a técnica, a custo da sua racionalização. A tecnificação empobrece o homem¹⁶⁶. É insofismável que nesse contexto o homem perde sua autonomia, a cultura perde seu potencial simbólico e a sociedade tem o aumento da desintegração social¹⁶⁷. Ou seja, o indivíduo permanece afastado da realidade social.

Contudo, a reversão desse quadro se dá não apenas pelo reconhecimento do problema – ainda que esse seja um passo importante no processo de mudança –, mas na efetiva implementação de diretrizes que visem a humanização do homem¹⁶⁸, através da produção de conhecimento que possibilite a sua emancipação para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, Gustin conduz a ideia de uma “Pedagogia da Emancipação”, propulsora de desenvolvimento de competências para a aprendizagem autônoma pelos educandos, visando a sua evolução como ser. Essa pedagogia alicerça-se nas seguintes diretrizes:

¹⁶³ CAPELLA, Juan-Ramón. A aprendizagem da aprendizagem - uma introdução ao estudo do direito. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011, p. 22.

¹⁶⁴ “A universidade em que você ingressa não é uma instituição puramente educativa, mas também uma instituição política. Não lhe ministrará somente conhecimentos, mas também lhe dará um título (este segundo com mais segurança que o primeiro, tudo deve ser-lhe dito). Desempenha uma função essencial na reprodução do sistema. [...]” (CAPELLA, Juan-Ramón. A aprendizagem da aprendizagem - uma introdução ao estudo do direito. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011, p. 21).

¹⁶⁵ CAPELLA, Juan-Ramón. A aprendizagem da aprendizagem - uma introdução ao estudo do direito. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011, p. 27.

¹⁶⁶ “O problema não está na tecnologia, como implemento para a existência humana. O problema está no apossamento da técnica sobre o homem, na conversão do raciocínio humano em pensamento tecnocentrado e no destacamento e autonomização da técnica sobre o natural e o humano. [...]” (BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Ética, técnica e direitos humanos. v. 103. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, julho/dezembro, pp. 139-182, 2011, p. 158-159).

¹⁶⁷ “Racionalização e tecnificação se afastam conceitualmente, pois a racionalidade, enquanto comunicativa, se põe a serviço da emancipação, fundada na lógica do diálogo e na recuperação da intervenção ativa do homem sobre a história, enquanto que a técnica se encontra a serviço dos interesses de mais-valia e nulifica o potencial humano interativo. [...]” (BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Ética, técnica e direitos humanos. v. 103. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, julho/dezembro, pp. 139-182, 2011, p. 160).

¹⁶⁸ “A responsabilidade ética que está por detrás dos direitos humanos hoje é a de desmascarar a mistificação da técnica e a de indicar caminhos e alternativas no sentido da humanização das condições de vida, apesar da própria técnica. [...]” (BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Ética, técnica e direitos humanos. v. 103. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, julho/dezembro, pp. 139-182, 2011, p. 176).

- a) deve-se garantir aos indivíduos e aos grupos, ou coletividades, oportunidades que lhes permitam adquirir capacidades efetivas de minimização de danos, privações ou sofrimentos graves e, assim, ampliar sua potencialidade de atividade criativa e interativa, cuja pré-condição é a autonomia.
- b) a realização ou não realização das necessidades afetará positiva ou negativamente a plenitude das pessoas ou das coletividades em busca permanente de um ser humano emancipado e autorrealizado. Essa realização parece estar limitada tão somente pela escassez de tempo da vida humana. Mesmo assim, não se pode afirmar que essa autorrealização esteja limitada pelo tempo biológico de forma inexorável. Sabe-se que o ser constitui-se de capacidades e potencialidades que são anteriores ao seu limite biológico, tais como influências familiares e comunitárias, dentre outras. E, afinal, a morte é o seu limite final, pois lega à sua posteridade não só descendentes, como ações relevantes e os mais variados tipos de heranças e sucessões.
- c) as necessidades, por todas essas razões, concedem aos indivíduos argumentos sobre a justiça e a justeza dos fatos e das relações; portanto, sobre os fundamentos de sua legitimidade. Sendo assim, a constituição dessa legitimidade deverá ter, igualmente, conteúdo social e cultural, obtido a partir do consenso discursivo e do exercício de uma democracia na qual a participação se estrutura de forma solidária e emancipada.
- d) a autonomia, aqui reafirmada como necessidade primordial do homem ocidental contemporâneo, deve ser considerada num sentido interativo e dialógico, por isso, também de natureza social e transcultural, que supera a concepção restrita e individualizante da doutrina liberal do mundo moderno e que rompe com a visão pública e privada. A autonomia reconceituada nesse sentido e obtida mediante formas discursivas e autorreflexivas passa a vislumbrar um privado que se realiza no público, este último construído a partir de uma concepção de cidadania ativa e de sociedade civil que se expande além das fronteiras locais ou nacionais.
- e) a potencialidade de aprendizagem, de criatividade e de inovação do ser humano tem permitido que ele, por meio da condição de uma crescente autonomia, seja capaz de transcender uma visão e um discurso comunitário tópicos e os limites de uma linguagem normativa particular, possibilitando um processo de emancipação do homem ao qual não se pode atribuir um termo. É um processo de construção normativa que, por intermédio da expansão das relações democráticas, realiza-se no constante desvendamento de novas alienações e das variadas formas de exclusão do mundo contemporâneo¹⁶⁹.

Vê-se nessa citação a reflexão geral de Gustin sobre o conhecimento. Refletindo sobre o foco deste estudo – a educação jurídica – cabe destacar a opinião da autora quanto à educação que permite aos indivíduos argumentos acerca da legitimidade, da justiça e da justeza dos fatos e das relações. Essa é a diretriz que possibilitaria o questionamento do poder simbólico e das ideologias apregoadas pela economia e por forma de dominação. Para isso, é necessário que se tenha uma autonomia crítica que capacite o homem para julgar a si mesmo e a sociedade. Mas, como já dito, não é o que acontece na educação brasileira tecnicizante.

¹⁶⁹ GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010, p. 53-54.

Considera Gustin que só se alcança a autonomia por meio de legislações compatíveis com a realidade e, mais ainda, com a consciência dos profissionais do Direito na aplicação dessas normas¹⁷⁰. Isso somente é possível com uma nova educação jurídica do país.

Para tanto, Gustin adere à metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)¹⁷¹ por meio do qual o processo de compreensão do direito se dá através do estudo de casos. O aluno ganha destaque no processo educacional, uma vez que é colocado diante de uma situação real, emitindo suas opiniões a partir dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, interage com os demais colegas e com o professor, desenvolvendo as habilidades para sua formação.

Na busca por metodologias diferenciadas no ensino do Direito, Rodriguez sugere a dogmática jurídica como experimento e como imaginação, em uma “Pedagogia da Incerteza”, pois para ele:

O aprendizado do direito é um aprendizado da incerteza, ao contrário do que parece o senso comum, os alunos costumam esperar do professor respostas certas e conclusivas sobre os diversos pontos problemáticos da teoria e da doutrina. Afinal, pensam eles o que vou escrever na prova e, mais do que isso, o que devo esperar de uma decisão jurisdicional? Os alunos esperam sair da faculdade de direito dotados da capacidade de prever o resultado da aplicação das normas jurídicas pelos órgãos competentes. Se a faculdade de direito não pode fazer isso por seus alunos, para que serve?¹⁷²

Rodriguez propõe um modelo de ensino dogmático, com base nas ideias de Jacques Marpeau¹⁷³, através do qual seja possível a mudança e a argumentação, por meio da desorganização de representações, desafiando as capacidades de alunos e professores de reorganizar e construir novos referenciais.

Outras metodologias são problematizadas na obra de Ghirardi¹⁷⁴: a) Clínicas de Direito (CL) – funcionam como laboratórios como escritórios de advocacia, nos quais os alunos podem entrevistar clientes, redigir peças, dentre outras atividades; b) *Role-Play* (RP) – o aluno assume um

¹⁷⁰ GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010, p. 43.

¹⁷¹ Conhecida internacionalmente como “*Problem Based Learning*” (PBL), a metodologia foi implantada na Universidade McMaster, no Canadá – na década de 1960 – e depois na Universidade de Maastricht, na Holanda. No Brasil, especificamente sobre o curso de Direito, a metodologia é utilizada pela Fundação Getúlio Vargas. (GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010, p. 66).

¹⁷² RODRIGUEZ, José Rodrigo. Para uma pedagogia da incerteza: a dogmática jurídica como experimento e como imaginação. In: RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica. Pp. 55-75. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 66.

¹⁷³ RODRIGUEZ, José Rodrigo. Para uma pedagogia da incerteza: a dogmática jurídica como experimento e como imaginação. In: RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica. Pp. 55-75. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 70- 71.

¹⁷⁴ GHIRARDI, José Garcez (organizador). Métodos de Ensino em Direito: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009.

papel e a partir dele desenvolve atividades dinâmicas, sendo avaliado em suas atitudes sob uma perspectiva ética e valorativa; c) Seminário como Técnica de Ensino (SM) – nos quais os alunos interpretam temas ou textos propostos pelos professores; d) Método do Caso (MC) – com a análise de decisões judiciais; Debate em sala de aula (DB) – através da participação do aluno em debates, sobre um determinado problema, uma questão ou um tópico conceitual; e, por fim, Diálogo Socrático (DS) – o uso da retórica, de argumentos e contra-argumentos, e forma dialógica.

Observa-se por essa breve síntese que essas metodologias se interligam e em alguns casos se confundem, demonstrando, em suma, que são nomes distintos para métodos de ensino similares. Em maior ou em menor grau, essas práticas são realizadas no cotidiano das faculdades de Direito, e visam diminuir o caráter tecnicizante dos cursos jurídicos.

O que todas essas metodologias demonstram é a inquietação com o ensino do Direito e indicam: é preciso rever os conceitos dos cursos jurídicos. É, senão, o que a educação jurídica pensa de si mesma.

Em outro adendo, torna-se relevante pensar sobre os meios de avaliação do ensino superior¹⁷⁵, em especial dos cursos de Direito, pois através deles poderá ser constatado o sucesso ou o fracasso dos métodos adotados pelas instituições. O sistema de avaliações se dá por diversos meios e entidades, como, por exemplo: Exame Unificado da OAB, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁷⁶.

De todo o exposto, uma preocupação surge sobre a falta de associação entre ensino, pesquisa e extensão dentre as metodologias sugeridas pela doutrina. Quando mencionados, observa-se uma compreensão equivocado por parte de pesquisadores do que vem a ser esses três elementos. São, pois, elementos fundamentais ao ensino superior, como destacado no início desse estudo. Formando uma tríade, talvez possa ser a solução para o ensino superior em Direito.

¹⁷⁵ Edson de Oliveira Nunes é o coordenador da obra “Educação Superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias” que foi elaborada após dez anos de pesquisa no Observatório Universitário, da Universidade Candido Mendes, no Rio de Janeiro. A obra contém uma fonte extensa e consistente de dados sobre as universidades de todo Brasil e, ainda, uma comparação com a educação superior da Alemanha, Estado Unidos, França, China, Inglaterra, e do Processo de Bolonha. O estudo enfatiza principalmente as políticas públicas no âmbito da educação superior, bem como os processos de avaliação. No tocante a presente pesquisa, a obra chamou a atenção por fazer pensar em uma pesquisa que reúna os dados dos cursos jurídicos de todo país, possibilitando verificar comparativamente os modelos de ensino das instituições. Já são feitas inúmeras pesquisas por diversos órgãos, mas sobre circunstâncias e critérios que nem sempre permitem a formulação de hipóteses que levem à uma solução para a educação jurídica no Brasil. (NUNES, Edson Oliveira – coordenador. Educação Superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012).

¹⁷⁶ A avaliação das instituições de ensino não é objeto de análise dessa Dissertação. Logo, não serão tratados os critérios pormenorizados de cada uma. No entanto, cumpre ressaltar que na seção reservada para a análise da Faculdade de Direito da UFMG serão apontados os resultados das avaliações feitas sobre ela.

3.4 A TRÍADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO

De início, em síntese, ensino, pesquisa e extensão são atividades que compõem a formação no ensino superior. Mas antes de trabalhar melhor as delimitações conceituais dessas três atividades, faz-se interessante um breve relato sobre as terminologias pensadas ao longo da escrita da Dissertação.

O título escolhido inicialmente continha a palavra “tripé” para designar a associação aspirada entre ensino, pesquisa e extensão. Porém, ao utilizar como sinônimos as palavras “tríade” e “vieses”, veio à tona o questionamento quanto ao sentido e o emprego dessas palavras no discurso. O “tripé” apresenta-se de forma estanque como três pés que servem de sustento. E pensando sobre a física desse suporte, esses pés não podem estar próximos, sob pena de não servirem de apoio. Os pés estão unidos pelo centro, mas afastados uns dos outros para cumprirem seu papel, cada um em sua posição. Quanto à palavra “viés”, essa apresenta uma perspectiva de parcialidade, porque pode ser usada tanto no singular quando no plural (vieses). E, por último, a palavra “tríade” que remonta ao acorde formado pela associação de três notas musicais. Seguindo esse raciocínio, elegeu-se a “tríade” como a terminologia mais apropriada¹⁷⁷ para tratar de ensino-pesquisa-extensão.

Dito isso, passa-se a análise das impropriedades no tratamento dessas atividades por parte do legislador brasileiro, da doutrina e das práticas universitárias.

Começando pela legislação vigente no Brasil¹⁷⁸, em uma ordem de hierarquia das normas, ensino, pesquisa e extensão aparecem no artigo 207 da Constituição da República de 1988: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”¹⁷⁹. A Constituição, portanto, determina que as três atividades sejam cumpridas pela universidade, devidamente associadas. Seguindo a diretriz constitucional, o artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 determina como finalidades da educação superior, o incentivo à

¹⁷⁷ Roberto publicou em seu *blog* “Magistério Jurídico” um texto sobre Ensino, Pesquisa e Extensão no qual fez uma reflexão similar a essa, mas apenas comparando o tripé a um pequeno banco utilizado para ordenhar vacas que tem apenas um apoio. Para se sustentar, no entanto, o vaqueiro depende dos dois pés para se apoiar, formando o tripé. Em uma comparação com a educação, Roberto associa o único apoio do banco seria o ensino – pois esse sempre está presente, bom ou ruim – e os pés daquele dele faz uso o pequeno banco, seriam a pesquisa e extensão – porquanto esses depende de professores e de alunos (ROBERTO, Giordano Bruno Soares. Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em <<http://magisteriojuridico.blogspot.com.br/search/label/Pesquisa%20e%20extens%C3%A3o>> Acesso em 02 de janeiro de 2014).

¹⁷⁸ Serão elencadas apenas três legislações consideradas as mais amplas diretrizes, de alcance federal. Não se pode esquecer que há normas em outros âmbitos e algumas próprias de cada instituição de ensino.

¹⁷⁹ BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 27 de dezembro de 2013.

pesquisa e a promoção da extensão, contudo sem conceituá-las¹⁸⁰. Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) aborda o tema ressaltando que

[...] A manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão - que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público. Paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade¹⁸¹.

Por sua vez, especificamente para os cursos jurídicos, a Resolução nº 9/2004 CNE/CES¹⁸² determinou que os Projetos Pedagógicos dos cursos devem incentivar a pesquisa e a extensão.

A importância dessas atividades foi bem traçada pela legislação atual, mas os seus conceitos nem sempre são bem trabalhados pela doutrina. O exemplo disso, é a descrição feita por Linhares, nos seguintes termos: “As universidades também são caracterizadas pela oferta regular de atividades de: ensino (transmissão de conhecimento), pesquisa (produção de novos conhecimentos) e extensão (prestação de serviços à comunidade)”¹⁸³.

Apesar de não haver um conceito único e pré-definido, a visão de Linhares é pobre, mas mesmo assim é reproduzida em outros textos e nas falas acadêmicas, provocando uma visão distorcida do que é ensino, pesquisa e extensão. O mais grave nesse particular é que visões como essa podem surtir efeitos na prática universitária. Por exemplo, as faculdades de Direito trabalham com atividades extensionistas (cursos, eventos, entre outros), chamando-as de extensão.

De outro ângulo, Matos¹⁸⁴ expõe os conceitos de forma sintética, mas sem perder seu devido valor. Para ele, ensino é a “interação entre professor, o aluno e o conhecimento”,

¹⁸⁰ O incentivo à pesquisa “visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (inciso III) e a promoção da extensão “aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (inciso VII). (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 31 de dezembro de 2013).

¹⁸¹ Para cumprir as funções, as universidades deveriam implantar entre 2001 e 2004 um Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária, assegurando que no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País seriam reservados para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 05/01/2014).

¹⁸² Inciso VIII, do parágrafo 1º, do artigo 2º da referida Resolução (BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9 de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf> Acesso em 31 de dezembro de 2013).

¹⁸³ LINHARES, Mônica Tereza Mansur. Ensino jurídico: educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito. São Paulo: Iglu, 2010, p.86.

¹⁸⁴ MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. Direito: perguntas e respostas: questões teóricas, acadêmicas e ético-profissionais. Belo Horizonte: Del Rey, 2007. p. 119-121.

pesquisa é a “aquisição de conhecimentos de forma autônoma para questões propostas” e extensão “são as atividades realizadas em contato com a comunidade/sociedade”¹⁸⁵.

Ao falar em ensino, importa evidenciar o papel do professor¹⁸⁶ e do aluno¹⁸⁷ no processo de ensino-aprendizagem. Ensino sem aprendizagem é não passa de adestramento. A aprendizagem é o que dá as condições para a formação e a transformação da conduta humana. Mas esse processo de aprendizado não foi o alicerce sobre o qual o ensino superior em Direito se sustentou. Formou-se (forma-se) técnicos e não profissionais com formação científica. Gustin e Dias veem uma saída:

[...] Para que o ensino superior possa conduzir seu sistema de ensino-aprendizagem com reconhecimento dos recursos necessários à solução dos problemas de sua época, basta compreender que uma carreira profissional é sempre uma trajetória social. É, por essa razão, tudo deve se transformar. Sendo uma trajetória social, o saber produzido deve se dar como conhecimento emancipador e, jamais, como saber regulador. Isto porque as trajetórias sociais só podem ser entendidas nas dinâmicas específicas das sociedades e das organizações onde se desenvolvem¹⁸⁸.

Por essa afirmação, vê-se que o é ensino tecnicista e deficitário devendo, pois, ser criticado, repensando e transformado. Mas não é só isso o ensino. A pesquisa também encontra

¹⁸⁵ Cumpre esclarecer que “as atividades realizadas em contato com a comunidade/sociedade” são consideradas atividades que possibilitam a troca de saberes e a inserção e aplicação do aprendizado do aluno nas questões sociais.

¹⁸⁶ “Qual é o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem? O professor representa um guia, alguém capaz de auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento jurídico. [...] o professor representa o papel sistematizador, apresentado ao aluno as noções gerais, os métodos de estudos e os caminhos a trilhar” (MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. *Direito: perguntas e respostas: questões teóricas, acadêmicas e ético-profissionais*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007, p. 99)

¹⁸⁷ “Quais são as qualidades do estudante de Direito ideal? Existem três palavras que definem de modo muito claro o estudante de Direito que eu qualificaria como ideal: liberdade, responsabilidade e dedicação. Liberdade para fazer e pensar, dado que o estudante não pode se limitar a repetir de forma acrítica o que lhe é impingido por livros e professores. Trata-se, obviamente, da liberdade intelectual por meio da qual o estudante se insere de modo criativo e autônomo no mundo do Direito, seja no aspecto teórico acadêmico, seja no aspecto profissional. [...] responsabilidade para consigo mesmo, levando a sério atividades e tarefas acadêmicas, cumprindo prazos e realizando trabalhos com empenho, na busca pela excelência, a responsabilidade para com os colegas e professores, desenvolvendo relações marcadas pelo crivo da ética, da boa educação e do respeito mútuo. Ademais, o estudante deve estar consciente, desde o início de seu curso de Graduação em Direito, de suas responsabilidades para com a sociedade. [...] Dedicar-se a uma tarefa significa levá-la a sério e não desanimar, buscando soluções para problemas que à primeira vista parecem insolúveis. Dedicar-se é aplicar a alma, a vontade e os nervos em um projeto tido por essencial. Sem isso, qualquer trabalho se torna tedioso e todo estudo perde seu sentido. Assim, somadas a radicalidade da liberdade, a eticidade da responsabilidade e a efusividade da dedicação, constrói-se o perfil ideal do estudante de Direito.” (MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. *Direito: perguntas e respostas: questões teóricas, acadêmicas e ético-profissionais*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007, p. 107-108).

¹⁸⁸ GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; DIAS, Maria Tereza Fonseca. Potencialidades da conexão entre o ensino, a pesquisa e a extensão na experiência do Programa Pólos de Cidadania. Edição especial da série "Estudos Sociais e Políticos" dedicada aos 120 anos da Faculdade de Direito da UFMG. V. 40. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, 2012. Pp. 219-234. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/181/176>> Acesso em 28 de dezembro de 2013, p. 221.

problemas como a falta de metodologia em trabalhos científicos, estudos meramente analíticos sobre regras e decisões jurídicas¹⁸⁹.

E a extensão? “Deconhece-se, em geral, que esta função específica é de grande valor para todas aquelas áreas que trabalham com conhecimentos relacionados com as instituições sociais, em especial as Ciências Sociais Aplicadas”¹⁹⁰. A concepção geral é de assistencialismo e isso vem de longa data. É o que Nogueira constatou em seus ensaios de política de extensão universitária, analisando o período de 1911 a 1970:

Na prática, que concepções de extensão se evidenciam nesse recorte histórico? Os dois modelos experimentados no início do século, de extensão enquanto realização de cursos e conferências e de prestação de serviços estão presentes durante todo o período. De modo geral, são realizados como atividades desarticuladas das demais atividades acadêmicas – ensino e pesquisa – mas, delas dependentes¹⁹¹.

Diante de todas essas considerações, entende-se que a conceituação de ensino, pesquisa e extensão não é possível se não considerada em conjunto, como uma tríade. Pode-se assim dizer que ensino não se faz sem pesquisa, pesquisa não se comprova sem extensão e extensão não faz sentido se não for repensada e reavaliada dentro do processo de ensino e de pesquisa. Se não são associadas, não há educação que se sustente. Sem essas três notas, não se forma o acorde, a tríade. Logo, qualquer conceituação ou prática de cada uma dessas atividades de forma isolada, não traz a harmonia. Na educação jurídica, a harmonia viria numa tentativa de romper com a tecnicização e ampliar os horizontes em busca de emancipação.

Com ou sem conceito pré-determinado pela legislação, o que se assiste na prática é o ensino de má qualidade, as pesquisas visando interesses apenas do pesquisador (e seu currículo pessoal) e a extensão praticamente inexistente. É o que Rodrigues comentou:

O ensino, em geral, é o ponto frágil das faculdades e universidades públicas. Os professores, em razão de sua elevada titulação, sentem-se inclinados para a pesquisa. Desejam ardentemente diminuir a permanência em sala de aula. E, não raro, reservam o pior de seu tempo e de seus esforços para o ensino. As instituições, por sua vez, ao mesmo tempo em que cobram produção acadêmica, concretizada principalmente nas orientações e nas publicações, pouco valorizam os professores que se destacam em sala de aula. É evidente, portanto, que devemos insistir na necessidade de valorizar o ensino e lutar por seu contínuo aprimoramento. Mas o ensino sempre estará lá, bom ou ruim.

¹⁸⁹ Sobre esse aspecto, Dias produziu uma entrevista com profissionais do Direito em Belo Horizonte (DIAS, Maria Tereza Fonseca. A monografia de conclusão de curso sob a ótica da pedagogia emancipatória: análise de entrevistas com jovens profissionais do Direito no Município de Belo Horizonte. . In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010, pp. 149-170).

¹⁹⁰ GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010, p 44.

¹⁹¹ NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Políticas de extensão universitária brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 26.

Pesquisa e extensão, ao contrário, dependem do interesse e da iniciativa de professores e estudantes. Nisso talvez resida parte do encanto que possuem e das vantagens que proporcionam. Destas, seguramente, a mais importante é a experiência da autonomia. Enquanto o ensino encontra grandes restrições à inovação, para não dizer que, por vezes, permanece aprisionado nas grades do currículo, pesquisa e extensão são campos abertos. Neles, o agente inventa, descobre, surpreende-se, aprende, ensina, conversa, sonha, realiza¹⁹².

Na perspectiva-foco desta investigação, verifica-se nos cursos superiores em Direito que as funções básicas no ensino superior encontram-se dissociadas. Nota-se que a tríade ensino-pesquisa-extensão não encontra conexão nos currículos dos cursos jurídicos, fazendo com que os alunos não tenham um conhecimento mais depurado não só do Direito, mas também do mundo em que vivem¹⁹³.

O conceito “pobre” de Linhares, portanto, retrata a realidade da educação jurídica brasileira: o ensino se ocupa da transmissão de conhecimentos, proporcionando uma formação tecnicizante e a deformação dos indivíduos; a pesquisa é produção de novos conhecimentos, sob os interesses daquele que pesquisa e sem se preocupar com outras pesquisas e outros contextos com os quais possa dialogar; e a extensão é a prestação de serviços à comunidade por meio dos programas de atendimento público, que visam apenas fornecer um espaço para o cumprimento do estágio obrigatório.

De fato, a atual situação dos cursos superiores em Direito no Brasil é lamentável e aponta para um declínio ainda maior se não forem repensadas novas estratégias para a educação jurídica.

A Constituição da República de 1988 preceitua em seu artigo 206 que o ensino será ministrado com base em vários princípios, dentre os quais está a “garantia do padrão de qualidade”¹⁹⁴. No entanto, não é o que parece acontecer no Brasil nos cursos superiores de Direito, sobretudo com o aumento descompassado de cursos que deveria ter considerado a qualidade, as demandas e carências regionais em face às necessidades da sociedade brasileira e na busca do desenvolvimento do país.

Sob esse aspecto, cumpre destacar o papel da universidade, retomado por Sobral, como sendo “um espaço de promoção da ciência e da cidadania em benefício da sociedade de que é

¹⁹² ROBERTO, Giordano Bruno Soares. Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em <<http://magisteriojuridico.blogspot.com.br/search/label/Pesquisa%20e%20extens%C3%A3o>> Acesso em 02 de janeiro de 2014.

¹⁹³ “Ensino pesquisa e extensão são os três elementos constitutivos e indissociáveis próprios da formação acadêmica. A realidade da educação superior ainda apresenta uma baixa vinculação entre esses três elementos, tornando necessária a criação de condições para que o ensino esteja associado à pesquisa e à extensão.” (SENA, Adriana Goulart de; CORRÊA DA COSTA, Mila Batista Leite. Ensino jurídico: resolução de conflito e educação para a alteridade. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, n. 56, p. 11-32, jan./jun. 2010. p. 14).

¹⁹⁴ BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 27 de dezembro de 2013.

parte”¹⁹⁵ e, assim, cabe lembrar do seu papel de produção e disseminação de saberes, sobretudo em favor da cidadania.

3.4.1 Breves apontamentos de pesquisas de campo

Ao longo dos estudos que antecederam o presente trabalho, procurou-se ir além de fontes secundárias de estudo, e fazer uma pesquisa de campo que oferecesse não só respostas, mas principalmente perguntas que pudessem contribuir para a escrita da Dissertação.

Dessa forma, com inspiração na pesquisa de *survey* realizada na Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC) – na qual foi apontada a ausência de conexão entre ensino, pesquisa e extensão como um dos fatores da crise do ensino jurídico¹⁹⁶ –, realizou-se uma pesquisa de campo na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (FDUFMG) e na instituição de ensino superior privada Faculdade de Estudos Administrativos (FEAD), para saber se os alunos concluintes dos cursos de Direito desenvolveram ao longo do curso as atividades de ensino, pesquisa e extensão¹⁹⁷.

Através da aplicação de questionários aos alunos do décimo período dos cursos de Direito de ambas as Instituições¹⁹⁸, pode-se compreender um pouco mais sobre como os alunos

¹⁹⁵ SOBRAL, Adail. Que pesquisa? Qual ensino? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.16, n.1, p. 237-260, jan./jun. p. 237-260, 2013, p. 239.

¹⁹⁶A pesquisa da FUMEC apresentou estudos como “O perfil do professor e a relação com o ensino/aprendizagem e avaliação no curso jurídico” e “Tradição e tradicionalismo na metodologia do ensino jurídico brasileiro” que mostram dados e análises sobre a atuação dos professores em salas de aula. Os dados e artigos foram fornecidos pela pesquisadora Professora Doutora Maria Tereza Fonseca Dias. (RABELO, Cesar Leandro de Almeida; RODRIGUES, Helena Colares. As influências do perfil do professor e a relação com o ensino/aprendizagem e avaliação no curso jurídico: estudo empírico na universidade FUMEC. Artigo apresentado evento realizado pela FUMEC “Ensino Jurídico: Reflexões a partir de pesquisa Survey Realizada na Universidade FUMEC”, em 14/09/2011 - mimeo); (VIEGAS, Carlos Athayde Valadares Viegas; ROCHA, Fernanda Bomtempo Valadares Gruimarães de Lima. Tradição e tradicionalismo na metodologia do ensino jurídico brasileiro: análise da pesquisa de survey realizada junto aos corpos docente e discente da Faculdade de Direito da Universidade FUMEC. Artigo apresentado evento realizado pela FUMEC “Ensino Jurídico: Reflexões a partir de pesquisa Survey Realizada na Universidade FUMEC”, em 14/09/2011 - mimeo).

¹⁹⁷ A pesquisa foi apresentada como Trabalho de Conclusão na disciplina “Antropologia aplicada ao Direito e às pesquisas jurídicas” – Temas de Antropologia Jurídica – ministrada pela professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin, no segundo semestre de 2011 e, posteriormente, apresentada em dois eventos no Brasil – “Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica”, em Pelotas/RS e “Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente”, em Brasília/DF, gerando discussões, reformulações e a publicação (CHAVES, Sandrelise Gonçalves. A (des)vinculação do ensino/pesquisa/extensão nos cursos jurídicos: relato de pesquisa de campo. Brasília. Centro Universitário de Brasília (UnICEUB). *Universitas Jus*, v. 24, p. 95-109, 2013).

¹⁹⁸ Ao todo foram aplicados e avaliados 163 questionários, sendo 55 na FEAD e 108 na FDUFMG, dos quais foram coletados dados para a presente análise. Foram ao todo 25 questões diferenciadas em múltipla escolha, abertas e mistas, contendo informações como dados pessoais, sobre a formação dos alunos, atividades realizadas, dedicação aos estudos e a opinião sobre os cursos jurídicos. Aqui cabe ressaltar que algumas perguntas de múltipla escolha receberam mais de uma resposta, assim como algumas foram deixadas em branco o que provoca alterações em alguns percentuais.

veem a educação jurídica¹⁹⁹²⁰⁰. A principal pergunta da pesquisa buscou saber se os alunos entendem o que vem a ser ensino, pesquisa e extensão, estando assim dispostas:

24. O QUE ENTENDE POR:

24.1. ENSINO

- é o que o professor faz em sala de aula – aulas ministradas
- é a interação entre professor, o aluno e o conhecimento
- são os estudos e os debates
- outro: _____

24.2. PESQUISA

- ler os livros para encontrar as respostas solicitadas pelos professores
- aquisição de conhecimentos de forma autônoma para questões propostas
- grupos formados para estudos
- outro: _____

24.3. EXTENSÃO

- é um tipo de curso
- é prestação de serviço à comunidade
- são atividades extracurriculares (palestra, seminários, congressos etc.)
- são as atividades realizadas em contato com a comunidade/sociedade
- outro: _____

Foram consideradas mais adequadas²⁰¹ as seguintes respostas²⁰²: 1) ensino é a “interação entre professor, o aluno e o conhecimento”; 2) pesquisa é a “aquisição de conhecimentos de forma autônoma para questões propostas” e; 3) extensão “são as atividades realizadas em contato com a comunidade/sociedade”²⁰³.

Levando em consideração as respostas tidas como adequadas na presente análise, a diferença maior foi sobre o que os alunos entendem por “extensão”. Poucos alunos marcaram a opção “são as atividades realizadas em contato com a comunidade/sociedade”, sendo: a) FEAD manhã: 16,7%; b) FEAD noite: 11,6%, c) UFMG manhã 54,7%; e d) UFMG noite: 47,7%. Esses dados só afirmam o desconhecimento do que é essa atividade por parte dos alunos.

¹⁹⁹ Cabe esclarecer que não será objeto do presente estudo a análise da diferença de qualidade entre o ensino superior público e o privado. Essa é uma discussão que já faz parte da bagagem teórica. Nesse sentido: “As universidades públicas são melhores do que as instituições privadas de ensino jurídico? Não necessariamente. O mito da excelência das universidades públicas é conhecido por todos, tendo derivado de uma visão deturpada da realidade educacional brasileira. No campo estritamente jurídico, não há dados objetivos a sustentar a tese da “indiscutível” – e indiscutida – superioridade das universidades públicas.” (MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. *Direito: perguntas e respostas: questões teóricas, acadêmicas e ético-profissionais*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007, p. 60).

²⁰⁰ ANEXO I – Questionário aplicado na FEAD e na FDUFMG.

²⁰¹ Na época da elaboração do questionário não se pensava na formulação de conceitos sobre ensino, pesquisa e extensão. Das leituras feitas até aquele momento – ainda no início do Mestrado, no segundo semestre de 2011 – viu-se em Matos respostas objetivas e adequadas para compor o questionário. Contudo, vale comentar que existia ainda uma imprecisão sobre a dimensão da extensão, o que ficou comprovado pelas respostas dos alunos em outras perguntas elaborados no questionário que, de fato, não levaram a responder se os alunos participaram de extensão.

²⁰² MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. *Direito: perguntas e respostas: questões teóricas, acadêmicas e ético-profissionais*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007. p. 119-121.

²⁰³ Cumpre esclarecer que “as atividades realizadas em contato com a comunidade/sociedade” são consideradas atividades que possibilitam a troca de saberes e a inserção e aplicação do aprendizado do aluno nas questões sociais.

Em segundo lugar, a “pesquisa” teve um índice alto de alunos que marcaram a resposta “aquisição de conhecimentos de forma autônoma para questões propostas”, sendo: a) FEAD manhã: 50,0%; b) FEAD noite: 79,1%, c) UFMG manhã 87,2%; e d) UFMG noite: 70,8%.

E, por último, quanto ao “ensino”, em todas as turmas passou da metade os alunos que entendem ser “a interação entre professor, o aluno e o conhecimento” sendo: a) FEAD manhã: 75,0%; b) FEAD noite: 76,7%, c) UFMG manhã 68,1%; e d) UFMG noite: 66,2%.

Esses dados indicam que os alunos têm alguma noção sobre as funções básicas, mas não têm consciência do que representam no processo de aprendizagem. Essa é uma constatação que pode ser relacionada à própria ausência de participação nas atividades de pesquisa e extensão, pois a partir do momento em que se desconhece a importância de tais atividades, seu valor não será conhecido.

Refletindo sobre os dados pesquisados e as lições até agora apreendidas, sente-se a necessidade de um novo olhar sobre a educação jurídica no Brasil. Por meio da presente pesquisa, constatou-se (reafirmou-se) que os alunos não desenvolvem as atividades básicas do ensino superior e, em muitos casos, sequer sabem o que elas significam, o que pode ser uma das causas da baixa qualidade do ensino jurídico, apontada por pesquisas anteriores²⁰⁴.

Essas informações podem constituir o substrato para o desenvolvimento de políticas/ações que possibilitem uma educação jurídica para além do ensino. “Informação/formação/atuação”²⁰⁵ devem fazer parte efetiva dos cursos de graduação em Direito, permitindo aos alunos o aprendizado capaz de torná-los aptos a efetivamente produzir conhecimentos que visem à melhoria dos espaços no quais eles se inserem, o que sabidamente não vem ocorrendo na “maioria esmagadora dos cursos de Graduação em Direito”²⁰⁶.

O aprimoramento de conhecimento para a melhoria de vida deveria ser o objetivo de todo e qualquer curso de graduação em Direito, pois “o Direito oferece a seus cultores uma formação humanística rigorosa, disponibilizando-lhes conhecimentos básicos sobre o mundo em que vivemos”²⁰⁷ e dali advém (ou deveria advir) os egressos²⁰⁸ competentes para a atuação profissional.

²⁰⁴ Como é o caso da pesquisa realizada na FUMEC.

²⁰⁵ GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) *Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI*. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p. 60.

²⁰⁶ MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. *Direito: perguntas e respostas: questões teóricas, acadêmicas e ético-profissionais*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007. p. 119.

²⁰⁷ MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. *Direito: perguntas e respostas: questões teóricas, acadêmicas e ético-profissionais*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007. p. 39.

²⁰⁸ “formam-se não só advogados, mas juizes, promotores, assessores, professores universitários, juristas dentre vários outros profissionais da área jurídica” GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. *Uma pedagogia da emancipação*. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) *Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI*. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p. 59.

A articulação da tríade ensino-pesquisa-extensão se dá a partir do momento que o ensino em sala de aula gera as dúvidas que motivam a pesquisa, pesquisa essa que será experimentada muitas vezes através da extensão que, novamente, gerará conhecimentos para troca de experiências dentro e fora de sala de aula, tornando-se um ciclo virtuoso.

Cabe, pois, aos envolvidos no processo educacional, promover a efetiva articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de que o conhecimento produzido tenha “o condão de construir realidades, interferir na criação e manipulação de símbolos e nas transformações do imaginário social.”²⁰⁹. E, como alerta Gustin, “na atualidade, desvincular essas funções seria atribuir às universidades ineficácias e inércias em relação ao agir/refletir sobre os problemas socioculturais e econômicos”²¹⁰.

À universidade cabe “nessa perspectiva, o estímulo à problematização, à criatividade e à investigação é algo inexorável.”²¹¹. Sem dúvida:

[...] o uso de estratégias de ensino-aprendizagem apropriadas e a consciência do professor em relação ao compromisso social que deve assumir são essenciais para o desenvolvimento de habilidades e percepções dos alunos de modo torná-los socialmente engajados e comprometidos com a realidade em que estão inseridos, tornando ainda mais essencial o papel desempenhado pelo espaço dialógico proporcionado pela Academia. É o papel que se espera de um verdadeiro ensino jurídico de qualidade.²¹²

A educação é muito mais que um processo de autoconhecimento e autoconstrução, ela é começo, meio e fim²¹³, razão pela qual os cursos de Direito não podem permanecer submergidos nas crises e muito menos os discentes satisfeitos com a mediocridade do ensino que lhes é ofertado.

²⁰⁹ SENA, Adriana Goulart de; CORRÊA DA COSTA, Mila Batista Leite. Ensino Jurídico: resolução de conflito e educação para a alteridade. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, n. 56, p. 11-32, jan./jun. 2010. p. 13.

²¹⁰ GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) *Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI*. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p. 44.

²¹¹ SENA, Adriana Goulart de; CORRÊA DA COSTA, Mila Batista Leite. Ensino Jurídico: resolução de conflito e educação para a alteridade. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, n. 56, p. 11-32, jan./jun. 2010. p. 14.

²¹² SENA, Adriana Goulart de; CORRÊA DA COSTA, Mila Batista Leite. Ensino Jurídico: resolução de conflito e educação para a alteridade. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, n. 56, p. 11-32, jan./jun. 2010. p. 27.

²¹³ “[...] É a questão mais transversal em uma sociedade que se pretenda civilizada, democrática e próspera. Procura-se desenvolvimento, que é crescimento com justiça social? Sem ela, nada feito. Controle de natalidade é uma questão referencial? Só educando a população. O Brasil aceitou o desafio da inserção internacional? Competição pressupõe educação. O crime assusta, a saúde anda patinando, a Previdência está matando as contas públicas, o desemprego grassa? Só a educação os enfrenta” (PIVA, Horácio Lafer. Dentre tantos, um só tema. Artigo publicado na Folha de São Paulo em 15 de junho de 2006. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/fz1506200608.htm>> Acesso em 27 de dezembro de 2013).

A verdade, pois, é que, numa perspectiva de uma pedagogia da emancipação – de evolução do educando para ser capaz de reavaliar, criticar e se inserir no contexto social – não basta ter acesso aos níveis mais elevados do ensino (o ensino superior), mas sim ter uma educação de qualidade.

4 A FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS: de agora em diante

A análise pretendida no presente capítulo carece de recorte, pois 186 anos de história da educação jurídica no país não podem ser facilmente sintetizados²¹⁴, seja em qualidades ou defeitos. No entanto, será analisada através do exemplo da Faculdade de Direito da UFMG, que completou 121 anos em 2013. Apropriado dizer, nesse particular, que essa apreciação é feita por um olhar cuja formação é externa à FDUFGM. É um olhar de quem se formou em uma instituição de ensino privada, comportando críticas similares, senão ainda maiores.

Como o objetivo do presente estudo é pensar sobre a tríade ensino-pesquisa-extensão, será abordado aqui como se estruturam esses três vieses dentro da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais no cenário atual. Pondera-se, contudo, que uma divisão foi realizada como ensino, pesquisa e extensão, mas, por vezes, essas funções se atrelam e são desempenhadas nas diversas atividades e setores da Faculdade. Assim, cabe reconhecer o que existe e rever aquilo que pode ser melhorado, de agora em diante.

É curial salientar, antes de tudo, que a coleta dos dados para análise foi realizada em grande parte através dos *sites* da Graduação, da Pós-Graduação e outros correlatos, o que em parte dificultou a investigação, seja por falta de informações, seja por não estarem claros os documentos. Também foram utilizados os conhecimentos obtidos através da interpretação dos dados nos questionários aplicados na pesquisa de campo realizada na FDUFGM em 2011²¹⁵ e do “Relatório de Produção Intelectual” elaborado em 2013 para a Pós-Graduação da FDUFGM²¹⁶. Por último, utilizou-se os dados da pesquisa de campo realizada em 2013 pelo grupo de estudos “Projeto Novas Perspectivas para a Educação Jurídica”²¹⁷. E, sim, não se ignorar as vivências em dois anos e meio de Mestrado.

²¹⁴ Muito menos se se pensar que essa história não começa com a criação dos cursos jurídicos no Brasil, mas também em Portugal onde os alunos iam estudar, ou muito antes disso... É preciso delimitar o tempo.

²¹⁵ CHAVES, Sandrelise Gonçalves. A (des)vinculação do ensino/pesquisa/extensão nos cursos jurídicos: uma primeira análise através da pesquisa na FDUFGM e na FEAD. I Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica. Resumos, Trabalhos e Posters. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pelotas, 2012; e CHAVES, Sandrelise Gonçalves. A (des)vinculação do ensino/pesquisa/extensão nos cursos jurídicos: relato de pesquisa de campo. Brasília. Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Universitas Jus, v. 24, p. 95-109, 2013.

²¹⁶ ROBERTO, Giordano Bruno Soares; CHAVES, Sandrelise Gonçalves; CALIXTO, Juliano dos Santos; ALMEIDA, Philippe Oliveira de. Produção intelectual do corpo docente permanente do programa de pós-graduação em direito da ufmg no triênio 2010/2012. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/docs/projrelintec20122012.pdf>> Acesso em 27 de dezembro de 2013..

²¹⁷ O “Projeto Novas Perspectivas para a Educação Jurídica” surgiu a partir dos debates realizados no “Seminário de Educação Jurídica” promovido pelo Centro Acadêmico Afonso Pena e o Programa de Pós-graduação em Direito da UFMG em outubro de 2012. Em 2013 o Projeto passou a ser financiada pela Pró-Reitoria de Graduação UFMG

4.1 GRADUAÇÃO EM DIREITO: o ensino...

Como já relatado no contexto histórico da educação jurídica no Brasil, em 1892 surge a Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais, com o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Em 1927, a Faculdade integra-se à Universidade de Minas Gerais. No ano de 1931 o curso passa a ser de Bacharelado em Direito e com a federalização ocorrida em 1949, tem-se o Curso de Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais²¹⁸. Atualmente está instalada fora do *Campus* da UFMG, no Centro da cidade de Belo Horizonte.

O Curso é distribuído em dez períodos²¹⁹, contendo o núcleo de disciplinas determinado pelas diretrizes da legislação vigente, sobretudo da Resolução nº 9/2004 do Conselho Nacional de Educação. De acordo com a estrutura curricular²²⁰, no primeiro período os alunos cursam disciplinas introdutórias à economia e à filosofia e, no restante do Curso, as disciplinas dividem-se em conteúdos separados por quatro departamentos: Direito do Trabalho e Introdução ao Estudo do Direito; Direito e Processo Penal; Direito e Processo Civil e Comercial; e Direito Público²²¹.

Algo relevante a ser ponderado na estrutura curricular são as disciplinas ministradas fora da unidade, sendo que “Economia” é ministrada pela Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG (FACE) e “Introdução à Filosofia” pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (FAFICH). Apesar de serem apenas duas disciplinas, isso indica a possibilidade de ampliação do debate aos alunos ingressantes na Faculdade de Direito, tendo contato com as outras unidades acadêmicas.

(PROGRAD), no Programa de Inovação e Qualidade no Ensino de Graduação 2013 (PIQEG) (PROJETO NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA. Disponível em <<http://npejuridica.wordpress.com/>> Acesso em 05 de janeiro de 2014).

²¹⁸ HORTA, Raul Machado. A Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais no Centenário de sua Fundação. Revista da Faculdade de Direito da UFMG, Belo Horizonte, v. 34, n. 34, p. 15-46, 1994; e DERZI, Misabel de Abreu Machado, MIRANDA AFONSO, Elza Maria. Dados para uma História da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. 2v. Belo Horizonte; Imprensa Universitária da UFMG, 1976-7. (FACULDADE DE DIREITO DA UFMG. Histórico. Disponível em <http://www.direito.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=18> Acesso em 26 de dezembro de 2013.)

²¹⁹ ANEXO II – Estrutura Curricular do Curso de Direito – FDUFG.

²²⁰ O *site* apresenta as versões curriculares 2013/2, 2004/1 e 2012/1. A análise foi feita com base na Estrutura Curricular 2012/1. (FACULDADE DE DIREITO. O Colegiado. Disponível em <<https://www2.ufmg.br/direito/direito/Home/O-Colegiado>> Acesso em 05 de janeiro de 2014).

²²¹ Atualmente as disciplinas ministradas são: Antropologia Jurídica; Controle de Constitucionalidade; Direito Administrativo I – III; Direito Civil I – VII; Direito Constitucional I – II; Direito Do Trabalho I – II; Direito Econômico I – II; Direito Empresarial I – IV; Direito Financeiro; Direito Internacional Privado; Direito Internacional Público; Direito Penal I – IV; Direito Processual Civil I – IV; Direito Processual Do Trabalho; Direito Processual Penal I –II; Direito Tributário I –II; Filosofia do Direito; Hermenêutica Jurídica; História do Direito; Instituições de Direito Romano; Introdução à Ciência do Direito; Metodologia de Pesquisa em Direito; Psicologia Jurídica; Sociologia Jurídica; Teoria da Constituição; Teoria do Estado I – II; Teoria Geral do Direito; Teoria Geral do Direito Privado I – II; Trabalho De Curso I – III; Economia – FACE; Introdução à Filosofia – FAFICH.

Além dessas disciplinas, os alunos têm a possibilidade de cursar as disciplinas optativas que variam a cada semestre e, no cumprimento das diretrizes nacionais, o Estágio Supervisionado obrigatório a partir do 6º período. Para a formação complementar, existem as Atividades Complementares de Graduação (ACG)²²², reconhecendo a atuação dos alunos em outras atividades além da estrutura curricular básica. Há também possibilidade dos alunos ingressarem no Programa Pólos de Cidadania e na Divisão de Assistência Judiciária (DAJ)²²³ de forma voluntária, vistas como ACG. Outras atividades são os eventos extracurriculares dos mais diversos tipos, organizados por professores e alunos, seja dentro do Centro Acadêmico Afonso Pena (CAAP), seja pela Associação Atlética Acadêmica do Direito (AAA). Além disso, existe a Revista do CAAP, na qual os alunos podem colaborar através de artigos científicos.

Diante de todos esses elementos, percebe-se que os alunos têm à disposição diversas opções além do ensino ministrado em sala de aula, que visem à sua formação. As atividades complementares possuem características também de pesquisa – como grupos de estudos – e de extensão – como a participação no Programa Pólos.

No tocante às avaliações, o curso de Graduação recebeu o conceito 4 nos últimos resultados divulgados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes²²⁴. Tendo em vista que a maior nota no Exame é o conceito 5, esse dado, em um primeiro momento, indica que melhorias podem ser realizadas no Curso.

Por outro lado, recebeu avaliação positiva no Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, através do X Exame de Ordem Unificado, realizado no primeiro semestre de 2013. Dos 145 inscritos no Exame, 140 estiveram presentes na primeira fase e 105 foram aprovados na segunda fase, totalizando 75% de aprovação²²⁵.

²²² As Atividades Complementares de Graduação possuem uma carga horária máxima para fins de reconhecimento e integralização ao histórico do aluno. São divididas pelas seguintes atividades: Iniciação à docência (monitoria); Iniciação à pesquisa; Iniciação à extensão; Participação em eventos; Mostra de Profissões; Participação em sessões de defesa de trabalho acadêmico; Grupos de estudos; Educação à distância; Integração com a pós-graduação; Disciplinas eletivas ou isoladas; Cursos de línguas; Publicação científica; Apresentação de trabalho em evento científico; Concurso de monografias; Cursos de informática; Atuação junto à diretoria do CAAP; Atuação junto à direção da AAA; Representação discente junto aos órgãos colegiados da Universidade; Participação como membro de Conselho de Sentença junto ao Tribunal do Júri.

²²³ Serão analisados em seção própria.

²²⁴ Resultado do ENADE de 2012 (BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. Resultados. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/enade/resultados> > Acesso em 05 de janeiro de 2014).

²²⁵ OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. Exame da OAB: confirma o desempenho das faculdades. Disponível em <<http://www.oab.org.br/noticia/26273/exame-da-oab-confirma-o-desempenho-das-faculdades?argumentoPesquisa=formsOf%28inflectional,%20%22EXAME%22%29%20and%20formsOf%28inflectional,%20%22ORDEM%22%29%20and%20formsOf%28inflectional,%20%22UNIFICADO%22%29>> Acesso em 05 de janeiro de 2014.

Preocupados com o ensino, o grupo de estudos intitulado “Projeto Novas Perspectivas para a Educação Jurídica”²²⁶ se fundou nos Seminários de Educação Jurídica, realizados em outubro de 2012 e outubro de 2013. No último evento, os alunos apresentaram dados da pesquisa de campo realizada com 487 alunos do Curso de Direito da UFMG de todos os turnos, com uma concentração maior nos alunos do 3º, 4º, 6º, 8º e 9º períodos. A pesquisa teve como objetivo entender um pouco mais sobre a visão dos alunos a respeito das diversas atividades acadêmicas, assim como atuação profissional, cotas, prêmios e muitas outras indagações.

Dentre as perguntas elaboradas no tocante ao ensino ministrado na Graduação chamou a atenção aquelas que questionavam qual método os alunos aprenderam mais e menos²²⁷. Dos dados obtidos observe-se que a maioria dos alunos alega aprender mais com aula expositiva e menos com apresentação de trabalho.

Nesse mesmo sentido, outra questão apresentou aos alunos as opções dentre as quais eles consideram obter a maior parte de seu aprendizado²²⁸. Entre os entrevistados, 44,1% dos alunos consideram a sala de aula como a o lugar no qual se dá a maior parte do aprendizado. Como segunda opção, os alunos consideram aprender mais em estudos individuais com 32,9% e estágios com 27,5%.

Percebe, assim, a preponderância do processo de ensino em sala de aula. Com base na crítica que se fez até agora, a aula expositiva sustenta a transmissão de conhecimento e mantém em certa medida o ensino tecnicizante.

Ademais, o número de alunos que participam de atividades complementares²²⁹ difere ao longo os semestres. Mesmo tendo diversos meios à disposição, como grupos de estudos, projetos de extensão e projetos de pesquisa, a maioria que participa dessas atividades prefere os grupos de estudos, mas isso nada diz sobre o interesse desses alunos, uma vez que existe um mínimo de horas a ser cumprido na carga horária.

O conceito obtido no Exame no ENADE pode ser um reflexo do ensino ministrado na Faculdade de Direito da UFMG. E para que se tenha uma melhora, imprescindível analisar a fundo as razões que estão por detrás dessa pesquisa e uma revisão dos métodos de ensino.

A partir daqui, alguns órgãos da Faculdade serão detalhados em tópicos específicos a fim de compreender, ao menos em parte, a dinâmica entre ensino, pesquisa e extensão dentro da Instituição.

²²⁶ PROJETO NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA. Disponível em <<http://npejuridica.wordpress.com/>> Acesso em 05 de janeiro de 2014.

²²⁷ ANEXO III – Métodos de Aprendizagem – FDUFMG.

²²⁸ ANEXO IV – Opções de aprendizado – FDUFMG.

²²⁹ ANEXO V – Participação dos alunos em atividades complementares – FDUFMG.

4.1.2 A Divisão de Assistência Judiciária

A Divisão de Assistência Judiciária Prof. Paulo Edson de Sousa (DAJ), da Faculdade de Direito da UFMG, foi fundada em 1958 e desde então presta assistência jurídica aos carentes de Belo Horizonte, servindo como espaço para o aprendizado dos alunos como estágio e também para contribuir para a efetivação de direitos aos seus assistidos²³⁰. A DAJ fica sobre a responsabilidade do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ).

A DAJ tem projetos como: 1) Rádio UFMG Educativa: “Minuto Jurídico”; 2) Cidade e Alteridade: Convivência multicultural e justiça urbana (em parceria com o Programa Pólos); 3) Prática Jurídica Docente; 4) Combate à Violência contra a pessoa idosa e 5) Revista Brasileira de Direito Aplicado. A importância do estágio fornecido pela Faculdade não é somente o cumprimento de diretrizes curriculares, mas também os projetos que nela são executados.

De acordo com as diretrizes curriculares brasileiras, o estágio é obrigatório; no entanto, atuar na DAJ não é uma das atividades obrigatórias para os graduandos da FDUFG. O estágio pode se dar em outros locais (escritórios, órgãos públicos, programas da Universidade, etc.). Contudo, outros estágios fora da Faculdade são opções para o cumprimento da obrigatoriedade legal, mas nem sempre são para aprimorar conhecimentos ou praticar o que se aprende na Universidade, podendo ser, por vezes, carregar processos, ir e voltar do Fórum dia após dia...

Através da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos “Projeto Novas Perspectivas para a Educação Jurídica”²³¹, percebe-se que dos 66,7% de alunos que fizeram estágio, que o interesse maior é aprender o que não aprendeu na Faculdade (43,2%). Dos 31% que não fizeram estágio, a maioria disse estar focado em outras atividades (59,1%) ou por outros motivos (35,1%), mas 7,3% dizem não estar confiantes para “trabalhar com direito na vida real”²³².

Esses dados revelam que parte dos alunos busca conhecimento fora da Universidade, mas parte não se sente preparado por ela para a atuação. Ambos os dados podem dizer o mesmo: há um distanciamento entre o conhecimento e a prática.

²³⁰ FACULDADE DE DIREITO. Divisão de Assistência Judiciária. Disponível em <<http://daj.direito.ufmg.br/>> Acesso em 28 de dezembro de 2013.

²³¹ ANEXO VI – Estágio em Direito – FDUFG

²³² O uso da expressão “vida real” é um aspecto inteiramente subjetivo para uma pesquisa empírica. No entanto, entende-se o seu uso na investigação feita pelo grupo de estudos como sinônimo de “prática”.

4.2 PÓLOS DE CIDADANIA: a extensão

Com atuação interinstitucional²³³, o Programa Pólos de Cidadania foi criado em 1995 na Faculdade de Direito da UFMG, estabelecendo um diálogo entre a universidade e a comunidade, apresentando-se não só como um programa de extensão, mas também de ensino e pesquisa, voltado para a efetivação de direitos humanos e para a construção de diálogo entre os saberes. Ressalte-se que o título dessa seção – “a extensão” – serve apenas para pensar exemplificativamente em cada uma das atividades dentro da Faculdade de Direito da UFMG.

O Programa teve/tem diversos projetos seguindo as seguintes linhas de atuação: 1) fortalecimento e criação de redes de proteção aos direitos humanos; 2) orientação sóciojurídico e mediação de conflitos; 3) realização de cursos, palestras, seminários e capacitações; 4) encaminhamento de casos; produção tecnocientífica; pesquisas diagnósticas e avaliativas participativas; 5) organização e mobilização popular; assessoria aos movimentos sociais e comunitários; e 6) elaboração e encenação de esquetes teatrais populares de rua.

Esses trabalhos foram/são realizados em instituições, escolas, universidades, ruas, áreas urbanas e rurais, com associações de moradores, no Aglomerado da Serra; Vila Acaba Mundo; Aglomerado Santa Lúcia... Contudo, não se resume a isso. Como asseverou Caldas:

Se algum dia formos contar todas as histórias do Programa Pólos de Cidadania, o nosso Pólos, teremos que reunir uma série de alunos, de várias áreas da Universidade, e de algumas faculdade de Belo Horizonte. Teríamos também que juntar professores e muitos, muitos moradores de rua, de favelas, do Vale do Jequitinhonha e, é claro, também os portadores de sofrimento mental. O lugar desse encontro deveria ser grande, enorme, do tamanho da nossa utopia.²³⁴

O Programa Pólos é um exemplo de conexão entre ensino, pesquisa e extensão e da preocupação com a formação inclusiva e emancipatória dos Bacharéis em Direito. Em seus núcleos de ação, busca alternativas para minimizar ou superar os problemas das populações de extrema pobreza, tendo em vista suas necessidades mais fundamentais²³⁵.

²³³ O programa tem parcerias com outras unidades da UFMG, instituições públicas e privadas de ensino superior e órgãos da administração pública municipal, estadual e federal. Atuam em equipe multidisciplinar profissionais técnicos e estudantes de graduação e pós-graduação das áreas de Administração, Artes Cênicas, Ciências do Estado, Ciências Sociais, Comunicação, Demografia, Direito, Economia, Geografia, Psicologia, Serviço Social e Urbanismo. (PÓLOS DE CIDADANIA. Disponível em <<http://polosdecidadania.hospedagemdesites.ws/o-polos/>> Acesso em 28 de dezembro de 2013).

²³⁴ CALDAS, Sielen Barreto. Programa Pólos: um caso cumprido de cidadania. In: PEREIRA, Flávio Henrique Unes; DIAS, Maria Tereza Fonseca. (Org.) Cidadania e inclusão social: estudos em homenagem à Professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin. Pp. 565-570. Belo Horizonte: Fórum, 2008, p. 565.

²³⁵ GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; DIAS, Maria Tereza Fonseca. Potencialidades da conexão entre o ensino, a pesquisa e a extensão na experiência do Programa Pólos de Cidadania. Edição especial da série "Estudos Sociais e Políticos" dedicada aos 120 anos da Faculdade de Direito da UFMG. V. 40. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, 2012. p219-234. Disponível em

Através de metodologias de pesquisa-ação²³⁶ e construção de capital social e redes sociais mistas²³⁷, o programa se reavalia e se reformula de acordo com o contato que tem com a realidade social e, dessa forma, está em constante avaliação e progresso.

Com isso, o Programa perpassa as três atividades, compondo a tríade ensino-pesquisa-extensão e não somente dentro da Faculdade de Direito, mas com alunos de outras áreas do conhecimento, permitindo o diálogo profícuo. O Pólos é muito mais que extensão.

Porém, apesar de ser um programa que cumpre a indissociabilidade prevista constitucionalmente, não são todos os alunos que participam ou têm interesse. Afinal de contas, não é obrigatório. E, nesse ponto, vale pensar sobre as exigências curriculares das Faculdades de Direito.

4.4 PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO: a pesquisa

O programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da UFMG foi instituído com a criação do Doutorado em 1931 – advindo da relatada Reforma Francisco Campos – e, em 1978, o Mestrado foi criado.

Em 2013, oitenta e dois anos após sua implementação, o Programa foi consagrado com nota seis pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²³⁸, na última avaliação do triênio 2010-2011-2012.

<<http://www.pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/181/176>> Acesso em 28 de dezembro de 2013, p. 225.

²³⁶ “Por meio dessa metodologia, os pesquisadores participam da realidade com vistas a construir uma ação ou resolver um problema da comunidade. Esse tipo de pesquisa possibilita uma integração entre o pesquisador e seu objeto de estudo, ideia condizente com a área das ciências sociais aplicadas, que, por trabalhar com o humano, deve buscar compreendê-lo, o que se faz possível por meio da aproximação e entendimento dos problemas que o afligem” (GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; DIAS, Maria Tereza Fonseca. Potencialidades da conexão entre o ensino, a pesquisa e a extensão na experiência do Programa Pólos de Cidadania. Edição especial da série "Estudos Sociais e Políticos" dedicada aos 120 anos da Faculdade de Direito da UFMG. V. 40. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, 2012. p219-234. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/181/176>> Acesso em 28 de dezembro de 2013, p. 226-227).

²³⁷ “A metodologia sustenta-se a partir de uma conexão da teoria com a prática e se estrutura nos conceitos de cidadania, intercompreensão, estabilidade social e emancipação. Trata-se, portanto, de uma estratégia qualitativa que prioriza o contato com problemas coletivos e ela própria realiza-se a partir da atuação coletiva, ou seja, devem-se priorizar ações, discussões e decisões de equipe, especialmente da rede social, utilizando-se do controle metodológico da intersubjetividade e da interdisciplinaridade. (GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; DIAS, Maria Tereza Fonseca. Potencialidades da conexão entre o ensino, a pesquisa e a extensão na experiência do Programa Pólos de Cidadania. Edição especial da série "Estudos Sociais e Políticos" dedicada aos 120 anos da Faculdade de Direito da UFMG. V. 40. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, 2012. p219-234. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/181/176>> Acesso em 28 de dezembro de 2013, p. 227-228).

²³⁸ BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Avaliação Trienal 2013. Disponível em <<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>> Acesso em 27 de dezembro de 2013.

Na avaliação de 2004-2006, foram apontados diversos problemas em todos os itens avaliados que ao longo do triênio 2007-2009 foram sanados, mas não o suficiente, mantendo o Programa com conceito 5. Os problemas foram constatados e buscaram-se soluções no triênio seguinte. Assim, na avaliação de 2010-2013, o Programa obteve nota 6 sob os seguintes méritos na apreciação:

O programa passou por um processo de reestruturação importante no ano de 2011 no qual as inconsistências ainda identificadas na avaliação trienal anterior foram profundamente repensadas e transcendidas. O crescimento da produção científica ao longo de 2011 e 2012 foi sensível, bem como a própria organização geral do programa nesse período. Trata-se de programa de pós-graduação tradicional que já ostentou o conceito 6 no passado e que exerceu e exerce um papel de liderança na área, tanto do ponto de vista regional quanto nacional. A continuada formação de doutores na área que participam de modo efetivo da docência na área é bastante expressiva: em levantamento feito, dos egressos dos últimos 30 anos do programa mais de 100 atuam no corpo docente permanente de programas de pós-graduação, sendo aproximadamente 60 em instituições públicas e 20 programas localizados em outros Estados da Federação (computaram-se 10 estados diferentes). Registre-se que há doutores formados pela UFMG em todos os programas de pós-graduação do Estado de Minas Gerais. A forte e contínua inserção do programa, e ainda sua influência na reflexão sobre a Ciência do Direito Nacional tem destacado o programa não somente no Brasil, como no exterior, tem causado a procura por alunos e docentes para estágios pós-doutorais na IES que o abriga.

Detém relações acadêmicas consolidadas com importantes instituições do exterior, tais como Universidade de Coimbra (Portugal) - o qual gerou evento bilateral em Belo Horizonte com financiamento de agências de fomento; Universidade de Laval (Quebec), instituição onde ocorreu evento com participação de vários docentes do programa; Università degli Studi di Roma II - Tor Vergata (Italia), com a qual ocorreu intercâmbio de docentes e discentes e, em particular, recebeu professor visitante; Universidade de Barcelona (Espanha), que contou com eventos conjuntos e com a atuação, no exterior, de docentes do programa em atividades acadêmicas; Universidades de Oxford, Aberdeen e Edimburgo (Reino Unido), onde estiveram professores do programa no evento.

O programa empenhou-se em projetos para diminuição das disparidades regionais por meio de um DINTER, com uma instituição pública da Região Norte (UNIFAP), que se constitui em área prioritária²³⁹.

Para a elaboração da Proposta do Programa que seria apresentada para essa avaliação, foram realizados alguns relatórios com a colaboração voluntária de discentes do Programa de Pós-Graduação, e dentre esses trabalhos está o “Relatório de Produção Intelectual” que mostra a produção bibliográfica e técnica dos docentes do corpo permanente do Programa²⁴⁰. Esse aspecto é frisado aqui porque nele se teve uma participação direta na coleta, organização e análise dos dados e por ser o mais relevante, em termos de pontuação, para a avaliação trienal da CAPES.

²³⁹ BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Resultados da Avaliação de Programas. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/resultados-da-avaliacao-de-programas>> Acesso em 27 de dezembro de 2013.

²⁴⁰ ROBERTO, Giordano Bruno Soares; CHAVES, Sandrelise Gonçalves Chaves *et al.* Produção intelectual do corpo docente permanente do programa de pós-graduação em direito da UFMG no triênio 2010/2012. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/docs/projrelintec20122012.pdf>> Acesso em 27 de dezembro de 2013.

Em termos de pesquisa e publicação constatou-se que: 1) a produção de livros supera a produção de artigos; 2) a produção do corpo docente é diversificada entre produção de livros, capítulos de livros, artigos e produção técnica; 3) grande parte das produções é feita de forma conjunta entre docentes e discentes; 4) aumento em relação à última avaliação das publicações em revistas qualificadas com bons conceitos pela Qualis Periódicos.

Os outros dados desse relatório indicam que o Programa de Pós-Graduação busca ampliar o diálogo interno – através da alteração e do diálogo entre as linhas de pesquisa – e também interinstitucional, dentro e fora do país – por meio dos projetos de internacionalização.

Atualmente existem quatro linhas de pesquisa: 1) Poder, Cidadania e Desenvolvimento no Estado Democrático de Direito – voltada para o “estudo dos fenômenos do poder, estatal, supraestatal e das corporações econômicas, e suas inter-relações, com vistas à consolidação do Estado Democrático de Direito, mesmo em contextos de crise”; 2) Direitos Humanos e Estado Democrático de Direito: Fundamentação, Participação e Efetividade – com o “estudo dos discursos, da hermenêutica e dos desafios ligados à efetividade dos direitos humanos no Estado Democrático de Direito [...] destacando-se a participação social na sua fundamentação e nos processos de efetivação desses direitos.”; 3. História, Poder e Liberdade – que “propõe resgatar a História como espaço de reflexão sobre a pessoa humana, o Direito e o Estado, ao tempo em que busca recuperar a dialética entre personalidade e cidadania, história e razão, reconhecimento e trabalho, identidade e coletividade, tradição e crítica” e; 4) Estado, Razão e História – com a “investigação do Estado em suas múltiplas dimensões (políticas, jurídicas, filosóficas, históricas, culturais, sociais e estratégicas), fomentando leituras e contraleituras que estabeleçam um diálogo crítico com (e entre) as tradições de pensamento”²⁴¹. Cada linha se subdivide em “projetos estruturantes” – demonstram em maior amplitude as áreas de estudo – que se subdividem em “projetos coletivos” – especificando os objetivos a serem pesquisados em cada área.

A Pós-Graduação é o âmbito do aprofundamento dos conhecimentos e tem como foco a pesquisa. Mas também tem o ensino envolvido, seja através das aulas ministradas no Programa, seja na atuação dos discentes como estagiários de docências ou até mesmo professores em outras Instituições de Ensino Superior. O que não se percebe a olhos nus é a extensão. Mas é possível de se ver quando analisada do ponto de vista da participação de alguns docentes e discentes em programas de extensão, como é o exemplo do Pólos.

Na preocupação fundada sobre a atividade de ensino, em 6 de dezembro de 2013 foi divulgado entre os alunos da Pós-Graduação da Faculdade de Direito da UFMG o “Manifesto

²⁴¹ FACULDADE DE DIREITO UFMG. Programa de Pós-Graduação. Linhas de Pesquisa. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/arealin.php>> Acesso em 26 de dezembro de 2013.

por Uma Outra Educação Jurídica na UFMG”²⁴². O documento foi elaborado pelos discentes e docentes que participaram da disciplina “Metodologia do Ensino em Direito” no decorrer do 2º semestre de 2013²⁴³, demonstrando o contexto no curso de Graduação da UFMG, os problemas e a mudança que se quer fazer e que se pretende ver, no futuro, no curso.

Dentre os problemas, chama atenção a ausência de conhecimento por parte da comunidade acadêmica do Projeto Pedagógico do Curso e a pouca interação entre a Graduação em Direito, em Ciências do Estado e a Pós-Graduação²⁴⁴, bem como os cursos de outras unidades da UFMG²⁴⁵, inviabilizando ou dificultando²⁴⁶ a troca e o aprimoramento de saberes.

Tais problemas podem e devem ser repensados, mas, do ponto de vista assumido neste estudo, é preciso analisar prioritariamente a vinculação ensino-pesquisa-extensão. O Manifesto aborda em seu contexto esses três aspectos, mas não aborda a associação necessária desses para uma formação humanística (e não mais tecnicizante) dos alunos da Graduação em Direito. Pesquisas elaboradas no âmbito da Pós-Graduação podem servir de subsídios para ações promovidas em direção à melhoria da educação jurídica no país (e não apenas de currículos próprios dos pesquisadores).

²⁴² ANEXO VII – “Manifesto por Uma Outra Educação Jurídica na UFMG”.

²⁴³ ROBERTO, Giordano Bruno Soares; GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa *et al.* *Manifesto por Uma Outra Educação Jurídica na UFMG*. Texto elaborado por estudantes e professores que participaram da realização da disciplina Metodologia do Ensino em Direito, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG, no 2º semestre de 2013.

²⁴⁴ Nesse sentido, em abril de 2013 foi aberta a possibilidade dos alunos da Graduação se matricularem em disciplinas eletivas na Pós-Graduação. (FACULDADE DE DIREITO. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO. Nota sobre matrícula de graduandos em disciplinas de pós-graduação. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/aviso22abr2013.php>> Acesso em 26 de dezembro de 2013).

²⁴⁵ O que poderá ser solucionado – ou próximo de uma solução – quando (e se) a Faculdade de Direito for transferida para o *Campus*. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Direito irá para o campus Pampulha. Disponível em <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/008464.shtml>> Acesso em 27 de dezembro de 2013).

²⁴⁶ Ressalta-se a possibilidade de “formação complementar” presente na Resolução nº 14 de 20 de março de 2012, segundo a qual “Art. 1º O aluno do curso de graduação em Direito da UFMG, vinculado à Versão Curricular 2012/1 ou à Versão Curricular 2008/1, pode optar por cursar atividades acadêmicas curriculares de formação complementar aberta e/ou atividades acadêmicas curriculares de formação livre, ficando dispensado de cursar as disciplinas optativas integrantes do núcleo de formação específica, de acordo com o percurso de integralização escolhido”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 14 de 20 de março de 2012. Regulamenta os percursos de integralização do curso de graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Disponível em <<https://www2.ufmg.br/direito/content/download/14338/105623/file/RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%2014%20-%20FORMA%C3%87%C3%83O%20COMPLEMENTAR.pdf>> Acesso em 05 de janeiro de 2014).

4.5. NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA INTEGRAÇÃO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

O Núcleo Interdisciplinar para Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão (NIEPE) funciona como órgão de planejamento, assessoramento e divulgação²⁴⁷ de atividades na Faculdade de Direito da UFMG, mantendo-se responsável pelas homologações e certificações de grupos de estudos e das iniciações científicas.

O NIEPE também mantém diálogo com o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG (CEPE) e com Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e demais órgãos envolvidos nas atividades de extensão. Quanto à pesquisa, cuida dos editais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica financiada pelo CNPq (PIBIC), Programa de Bolsas Institucionais de Iniciação Científica e Tecnológica financiada pela FAPEMIG (PROBIC) e da Bolsa de Iniciação Científica financiada pela Fundação Professor Valle Ferreira.

Apesar de se apresentar como um núcleo de integração, percebe-se pelo *site* do NIEPE a ausência de informações que tornem mais claras as suas ações e a forma como se estrutura para integrar ensino-pesquisa-extensão.

Na obra de Gustin, viu-se um organograma proposto em 2001 para reformulação do NIEPE²⁴⁸ por meio da “complementariedade de ações, da interdisciplinaridade e das relações democráticas”²⁴⁹. O organograma de fato demonstra um planejamento que vincula as atividades dentro da Faculdade de Direito da UFMG, no entanto, não se tem qualquer referência sobre a implantação dessa ideia.

4.6 NAS ANTIGAS INSTALAÇÕES, EIS A NOVIDADE: o curso de Graduação em Ciências do Estado e a experiência do estágio de docência

Em 2007 foi instituído o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²⁵⁰, tendo como objetivo principal a ampliação de vagas e a

²⁴⁷ FACULDADE DE DIREITO. Núcleo Interdisciplinar para Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em <<http://www.direito.ufmg.br/niepe/extensao.htm>> Acesso em 28 de dezembro de 2013.

²⁴⁸ ANEXO VIII – Organograma do núcleo interdisciplinar para a integração do ensino, pesquisa e extensão – NIEPE.

²⁴⁹ GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010, p. 70-71.

²⁵⁰ BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 26 de dezembro de 2013.

permanência na educação superior²⁵¹. A partir desse Programa, em 2009, foi estruturado o Curso de Graduação em Ciências do Estado, para funcionar nas dependências da Faculdade de Direito da UFMG, no turno vespertino²⁵². O Curso tem matriz curricular distribuída em oito períodos, compondo três núcleos de formação – Núcleos de Formação Específica, de Formação Complementar Aberta e de Formação Livre – e divide em etapas Ciclo fundamental e Percursos de Formação Diferenciada –, possibilitando ao estudante optar a partir do quarto período entre dois percursos de formação – “Estado Democrático e Contemporaneidade” ou “Democracia e Governança Social” –, visa a formação de um profissional que tenha conhecimento amplo não só do funcionamento da estrutura estatal, mas também sobre liderança e planejamento de políticas públicas²⁵³.

Para viabilizar os cursos REUNI, além da estrutura física e do corpo docente, foi criada a bolsa CAPES-REUNI para que alunos da Pós-Graduação pudessem trabalhar em conjunto com os professores da Graduação, oferecendo suporte às atividades de ensino²⁵⁴. No Curso de Ciências do Estado, os discentes advindos principalmente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito, realizam um diálogo entre a Pós-Graduação e a Graduação. Todavia, mais do que um diálogo, a experiência do estágio docência possibilitou repensar as metodologias de ensino, e até mesmo de pesquisa e extensão.

Isso porque, no Curso de Ciências do Estado, a metodologia de ensino planejada²⁵⁵ foi a da Aprendizagem Baseada em Problemas²⁵⁶, que proporciona uma aprendizagem inovadora, não apenas por meio de conteúdos ou de dados assimilados relacionados, mas, principalmente, com sentido crítico²⁵⁷. Dessa forma, o Projeto Pedagógico ajusta o curso aos interesses dos alunos, mas também contempla o âmbito externo da universidade, uma vez que capacita os docentes, estagiários-docentes e discentes à problematização do seu campo de ação²⁵⁸.

²⁵¹ BRASIL. Ministério da Educação. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em <<http://reuni.mec.gov.br/>> Acesso em 26 de dezembro de 2013.

²⁵² FACULDADE DE DIREITO. Graduação em Ciências do Estado. O Curso. Disponível em <http://www.direito.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187&Itemid=192> Acesso em 26 de dezembro de 2013.

²⁵³ ANEXO IX – Estrutura Curricular do Curso de Ciências do Estado.

²⁵⁴ A bolsa que inicialmente tinha o nome CAPES-REUNI passou a fazer parte do Programa de Demanda Social (DS) da CAPES.

²⁵⁵ Diz-se “planejada” e não efetivada porque, na prática, não se assiste de forma satisfatória a implementação daquilo que foi idealizado no Projeto Pedagógico do curso.

²⁵⁶ Essa metodologia está de acordo com o artigo 2º, inciso III, do Decreto nº 6.096/2007, que visa a constante elevação da qualidade do ensino-aprendizagem, através da revisão, reorganização e atualização da estrutura acadêmica, dos cursos de graduação e das metodologias. (BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 26 de dezembro de 2013).

²⁵⁷ CAPELLA, Juan-Ramón. A aprendizagem da aprendizagem - uma introdução ao estudo do direito. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011, p.43.

²⁵⁸ “A aprendizagem inovadora exige ver além da universidade em seu âmbito externo. Pede sensibilidade em relação aos problemas reais, objetivos, que dizem respeito à existência das pessoas. Problemas em seu trabalho, notadamente

No discurso de Dantas – datado de 1955, mas tão atual como se desse momento fosse – já se colocava o assistente para desempenhar um relevante papel ao lado do professor, na condução de debates²⁵⁹.

Essa experiência no âmbito da Faculdade de Direito, coexistindo e convivendo com o Curso de Graduação em Direito, sugere repensar o Projeto Pedagógico do curso de Direito, sobretudo na busca da integração do ensino-pesquisa-extensão.

4.7 ALGUMAS REFLEXÕES (E INDAGAÇÕES) SOBRE A FACULDADE DE DIREITO DA UFMG

Por não ter nascido e crescido em uma "casa", nem sempre se conhece as suas benfeitorias, os seus defeitos e, mais ainda, os mistérios. Assim, por não ter ingressado e cursado o Curso de Direito da UFMG, não é tarefa fácil criticar esse espaço.

Dessa forma, faz-se uma pergunta: se na Faculdade há pesquisadores²⁶⁰ que criticam a educação jurídica, os métodos de ensino, a produção científica e a extensão, por que a educação continua tecnicizante no Curso de Direito da UFMG? Propõem-se algumas possíveis respostas. Ou melhor: perguntas:

A primeira: por que são alguns poucos (e não muitos ou todos) que pensam (ou pelo menos dizem pensar) dessa forma?

Em decorrência da primeira, a segunda: por que demandaria posturas políticas dentro e fora da Faculdade (a primeira talvez seja mais difícil)?

Por conseguinte, a terceira: por que demandaria a transformação de toda uma concepção enraizada de que os Bacharéis em Direito são formados para manter os interesses privilegiados da elite?

A quarta: por que os professores estão preocupados apenas com seus interesses?

A quinta: porque é demasiadamente dispendioso aprender a ensinar?

de natureza não intelectual; problemas em sua condição de existência.” (CAPELLA, Juan-Ramón. *A aprendizagem da aprendizagem - uma introdução ao estudo do direito*. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011, p.46).

²⁵⁹ “O sistema dos casos não pode deixar de colocar em plano secundário essa exposição extensiva, pois cabe ao professor, na escolha das controvérsias que examina, suscitar, muitas vezes, de modo oblíquo, o exame dos institutos agrupados segundo critérios ocasionais de afinidade. Uma exposição paralela das instituições, segundo o critério sistemático tradicional parece, ao menos transitoriamente, recomendável, podendo o professor utilizar-se neste curso do auxílio de assistentes.” (DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. *A educação jurídica e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010. Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito. Volume 3. Educação jurídica e método de caso. 2010. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1>>. Acesso em 25 de dezembro de 2013, p. 19)

²⁶⁰ Muitos usados como referencial teórico para esse estudo.

A sexta: por que os alunos estão preocupados com o título que lhes serão entregues ao final? “Emancipar de quê? Que poder? Como? Não entendo...”.

A sétima: chega! Porque não! Essas perguntas incomodam...

E são mesmo para incomodar. Não há mais desculpas ou argumentos que possam sustentar a educação jurídica (mediocre) como está.

Dentro da Faculdade de Direito há estruturas e medidas que demonstraram uma relativa mudança no pensamento e na ação em direção a uma resposta para as mazelas da educação jurídica. Seja no exemplo do Programa Pólos, na pesquisa do grupo “Projeto Novas Perspectivas para a Educação Jurídica”, seja na reestruturação da Pós-Graduação, ou em quaisquer outros sinais, em maior ou menor medida. Se for permitido “sentir” em um trabalho científico, sente-se uma energia nos corredores. Seria a "aura" da verdadeira educação procurando seu espaço?

Existe um movimento para outra educação. Não apenas de adequação ou de reestruturação, mas uma nova (mudar para o *Campus*, quem sabe?! Não. Não se pode simplesmente abandonar a casa velha porque ela está com defeitos nas suas estruturas. Reformas podem trazer a harmonia para o ambiente novamente. Não se trata apenas de pintar as paredes mofadas por infiltração, mas encontrar os vazamentos nos canos para evitar que estraguem em instantes todo o trabalho do pintor. E assim, encontrar as raízes dos problemas e buscar soluções, ainda que com o tempo precise de novas reformas... Afinal de contas, nada é eterno, já dizia Heráclito²⁶¹. O que permanece é apenas a mudança.

A “Casa de Afonso Pena” clama por mudanças. Mudanças que a façam deixar de ser “casa” – essa representação privatista e elitista que envolve a expressão – para que se torne, de fato e por direito, um espaço público.

²⁶¹ Em síntese, depreendem-se dos fragmentos do filósofo originário as seguintes afirmações: a) existência de uma unidade fundamental em todas as coisas; b) que todas as coisas estão em movimento. Obviamente, há outras afirmativas que podem ser retiradas dos fragmentos, mas essas duas importam, por hora, ao presente estudo. (CHAVES, Sandrelise Gonçalves. Um olhar sobre a crise no ensino jurídico: Heráclito de Éfeso e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nos cursos jurídicos. V Jornada Brasileira de Filosofia do Direito – ABRAFI. Belo Horizonte, 2011, p. 236-243).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: uma (possível) solução através da associação entre ensino, pesquisa e extensão

Sem pretender dar respostas prontas, mas, pelo contrário, sugerindo perguntas que se comprometam com o diálogo aberto à construção, esse texto convida para as considerações finais, com caráter inicial. Não se quer concluir e sim retomar e avançar na discussão sobre a educação jurídica brasileira.

Dentro do recorte histórico, viu-se que antes do surgimento dos primeiros cursos jurídicos no país anunciavam-se interesses pela formação de técnicos que sustentariam o Brasil após o período de colonização. Com a independência declarada, havia a necessidade de capacitação de pessoas para preencher cargos administrativos e governamentais, magistrados e advogados. Os cursos jurídicos surgem no Brasil para sustentar os interesses da elite através da formação de Bacharéis aos quais eram atribuídas as atividades, sobretudo políticas e culturais, pelo simples fato de se formarem em Direito. Entre cargos e funções, gradativamente o bacharelismo abre espaço à um tecnicismo burocrático, já que os formados em Direito passaram a atender aos interesses da organização do Estado. Mas o Estado refletia interesses que fugiam dos limites territoriais: o sistema econômico. No tempo da mercantilização da educação, ocorre a ampliação desenfreada dos cursos jurídicos para atender aos interesses do sistema capitalista periférico. Todo esse percurso, do início ao fim, surtiu seus efeitos na crise da educação jurídica. Ou melhor, nas crises, não só da educação jurídica, mas de todo seu entorno. Afinal, dimensionar os prejuízos e as consequências de anos de prática sem qualquer preocupação com a produção de conhecimento não pode se restringir ao âmbito do Direito.

É o tempo de pobreza na educação jurídica, no Direito, na arte, no homem. Perde-se a aura. O que não se tinha, assume-se como mera reprodução. E assim, o Direito se assume como técnica. E não que isso seja ruim, pois os gregos faziam o uso da técnica na produção da arte. Mas o homem moderno, diferentemente dos gregos, fez mau uso da técnica. Utilizou-se do mesmo meio, mas para outros fins. O homem contemporâneo faz usar a técnica como um fim em si. Fins de controle, de dominação, de poder político. Os símbolos preponderam sobre a realidade. Busca-se a culpa no Direito, no positivismo, na dogmática, em conceitos e preceitos jurídicos. A troca de nada, pois o Direito e as ordens jurídicas foram desumanizados. Pensando que a prática é resultado da educação, buscam-se metodologias para salvar a educação jurídica. Estudos de casos, debates, seminários, aprendizagem por meio de problemas, esse e aquele outro. Muito discute-se, algo se faz, mas nada se resolve. A educação é resultado da prática e os problemas precisam ser encontrados.

Pensando nisso, surge uma esperança na chamada tríade ensino-pesquisa-extensão. Alia-se o ensino-aprendizagem, ao aprimoramento dos saberes e à prática. É uma saída já pensada e debatida, mas pouco praticada. Exemplos não faltam, nem mesmo em instituições com 121 anos de história. Mas não é o tempo que traz a solução por si só, e sim a observação das próprias ações, ou da falta delas. É preciso conhecer-se a si mesmo para então transformar-se e transformar. Buscar a formação e não mais a deformação.

“Vem, vamos embora, que esperar não é saber. Quem sabe faz a hora não espera acontecer”. Geraldo Pedroso de Araújo Dias formou-se em Direito na antiga Universidade do Brasil (de onde também veio San Tiago Dantas). Em 1968, Geraldo Vandré fez esse convite. Faz-se novamente o chamado, em busca da harmonia de uma tríade, não apenas na música, na arte, mas na educação jurídica, na indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, pela evolução ética e científica do Direito, pela evolução dos homens enquanto cidadãos.

Sendo assim, refaz-se o convite, para uma possível solução para a educação jurídica brasileira.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O homem sem conteúdo. Tradução, notas e posfácio Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BASTOS, Aurélio Wander. O Ensino Jurídico no Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. Apresentação, tradução e notas Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. 1. Reimpressão. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Ética, técnica e direitos humanos. v. 103. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, julho/dezembro, pp. 139-182, 2011.

BOSI, Antônio. O trabalho docente no ensino superior privado: mapeamentos e experiências contemporâneas. Revista Tempo Brasileiro, jul-set. – n° 178. Ensino Superior: 200 anos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, ed. trimestral, p. 55-64, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Atos Normativos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866> Acesso em 01 de janeiro de 2014.

BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 27 de dezembro de 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Avaliação Trienal 2013. Disponível em <<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>> Acesso em 27 de dezembro de 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Resultados da Avaliação de Programas. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/resultados-da-avaliacao-de-programas>> Acesso em 27 de dezembro de 2013

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 26 de dezembro de 2013.

BRASIL. Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994. Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18906.htm> Acesso em 31 de dezembro de 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 31 de dezembro de 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 05/01/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. História. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=2&Itemid=171> Acesso em 28 de dezembro de 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em < <http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 25 de novembro de 2013.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. Resultados. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/enade/resultados>> Acesso em 05 de janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em < <http://reuni.mec.gov.br/>> Acesso em 26 de dezembro de 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9 de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf> Acesso em 31 de dezembro de 2013.

BUZZI, Arcângelo R. Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem. e. 35. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CALDAS, Sielen Barreto. Programa Pólos: um caso cumprido de cidadania. In: PEREIRA, Flávio Henrique Unes; DIAS, Maria Tereza Fonseca. (Org.) Cidadania e inclusão social: estudos em homenagem à Professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin. Belo Horizonte: Fórum, 2008. p. 565-570.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU) – Encyclopaideia, 1999.

CAPELLA, Juan-Ramón. A aprendizagem da aprendizagem - uma introdução ao estudo do direito. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélio (organizador). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, p. 211 – 222, 1999,.

CHAVES, Sandrelise Gonçalves. A (des)vinculação do ensino/pesquisa/extensão nos cursos jurídicos: relato de pesquisa de campo. Brasília. Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Universitas Jus, v. 24, p. 95-109, 2013.

CHAVES, Sandrelise Gonçalves. A (des)vinculação do ensino/pesquisa/extensão nos cursos jurídicos: uma primeira análise através da pesquisa na FDUFG e na FEAD. I Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica. Resumos, Trabalhos e Posters. Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pelotas, 2012.

CHAVES, Sandrelise Gonçalves. PROUNI: educação e (des)igualdade - uma análise das ações diretas de inconstitucionalidade 3330, 3314 e 3379. Monografia. Graduação em Direito. Orientador Professor Mestre Vladimir Pinto Coelho Feijó. Faculdade de Estudos Administrativos – FEAD. Belo Horizonte, 2009.

CHAVES, Sandrelise Gonçalves. Um olhar sobre a crise no ensino jurídico: Heráclito de Éfeso e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nos cursos jurídicos. V Jornada Brasileira de Filosofia do Direito – ABRAFI. Belo Horizonte, 2011, p. 236-243.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã – o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: UNESP, 2007.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. Discurso proferido por Francisco Clementino San Tiago Dantas em agradecimento pelo prêmio "Homem de Visão de 1963", outorgado pela Revista Visão. Rev. Bras. Hist. [online]. 2004, vol.24, n.47, pp. 329-338. ISSN 1806-9347. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100013>. Acesso em 25 de dezembro de 2013.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010. Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito. Volume 3. Educação jurídica e método de caso. 2010. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1>>. Acesso em 25 de dezembro de 2013.

DERZI, Misabel de Abreu Machado, MIRANDA AFONSO, Elza Maria. Dados para uma História da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. 2v. Belo Horizonte; Imprensa Universitária da UFMG, 1976-7.

DIAS, Maria Tereza Fonseca. A monografia de conclusão de curso sob a ótica da pedagogia emancipatória: análise de entrevistas com jovens profissionais do Direito no Município de Belo Horizonte. . In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010, pp. 149-170.

FACULDADE DE DIREITO DA UFMG. Graduação em Ciências do Estado. O Curso. Disponível em <http://www.direito.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187&Itemid=192> Acesso em 26 de dezembro de 2013.

FACULDADE DE DIREITO DA UFMG. Histórico. Disponível em <http://www.direito.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=188> Acesso em 26 de dezembro de 2013.

FACULDADE DE DIREITO UFMG. Programa de Pós-Graduação. Linhas de Pesquisa. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/arealin.php>> Acesso em 26 de dezembro de 2013.

FACULDADE DE DIREITO UFMG. Programa de Pós-Graduação. Nota sobre matrícula de graduandos em disciplinas de pós-graduação. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/aviso22abr2013.php>> Acesso em 26 de dezembro de 2013.

FACULDADE DE DIREITO. Divisão de Assistência Judiciária. Disponível em <<http://daj.direito.ufmg.br/>> Acesso em 28 de dezembro de 2013.

FACULDADE DE DIREITO. Núcleo Interdisciplinar para Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em <<http://www.direito.ufmg.br/niepe/extensao.htm>> Acesso em 28 de dezembro de 2013.

FACULDADE DE DIREITO. O Colegiado. Disponível em <<https://www2.ufmg.br/direito/direito/Home/O-Colegiado>> Acesso em 05 de janeiro de 2014.

FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. Classe dirigente e ensino jurídico – uma releitura de Santiago Dantas. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010. Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito. Volume 3. Educação jurídica e método de caso. 2010. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1>>. Acesso em 25 de dezembro de 2013.

GHIRARDI, José Garcez (organizador). Métodos de Ensino em Direito: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa e DIAS, Maria Tereza Fonseca. (Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática. 4. ed. rev., ampl. e atual. de acordo com as NBRs 14.724/2011; NBR 15.287/2011 e NBR 6.024/2012 da ABNT. Belo Horizonte: Del Rey, 2013.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; DIAS, Maria Tereza Fonseca. Potencialidades da conexão entre o ensino, a pesquisa e a extensão na experiência do Programa Pólos de Cidadania. Edição especial da série "Estudos Sociais e Políticos" dedicada aos 120 anos da Faculdade de Direito da UFMG. V. 40. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, 2012. Pp. 219-234. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/181/176>> Acesso em 28 de dezembro de 2013.

HEIDEGGER, Martin. A Questão da Técnica. In: Ensaios e Conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. e. 7. Coleção Pensamento Humano. Petrópolis: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da Educação Brasileira: leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

HORTA, Raul Machado. A Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais no Centenário de sua Fundação. Revista da Faculdade de Direito da UFMG, Belo Horizonte, v. 34, n. 34, p. 15-46, 1994;

HUPFFER, Haide Maria. Educação jurídica e hermenêutica filosófica. Tese – doutorado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Direito, Orientação Prof. Dr. Lenio Luiz Streck, Ciências Jurídicas, 2006.

JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução Artur M. Parreira; [adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza]. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes – Clássicos WMF, 2010.

JOAQUIM, Nelson. Direito educacional brasileiro – história, teoria e prática. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. Faculdades de Direito ou fábricas de ilusões? Rio de Janeiro: IDES: Letra Capital, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Tradução do original alemão [de] Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999.

LINDAHL, Hans. El pueblo soberano: el régimen simbólico del poder político en la democracia. In: Revista de Estudios Políticos (Nueva Época), n. 94, pp. 47-72, 1996.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. Ensino jurídico: educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito. São Paulo: Iglu, 2010.

MACEDO, Leosino Bizinoto. O Ensino Jurídico Brasileiro em Crise: a mediação da hermenêutica de Gadamer na transição para o modelo emergente de educação jurídica voltada para a cidadania. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor Arthur José Almeida Diniz. Belo Horizonte, 2003.

MACIEL, Marco. Educação e liberalismo. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1987.

MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na antiguidade*. 2ª reimpressão. Tradução brasileira do Prof. Mário Leônidas Casanova, publicado por Éditions du Seuil. São Paulo. Editora Herder – Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. Direito, Política e Símbolo: elementos para uma crítica do Direito Público Contemporâneo. v. 102. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, pp. 167-188, 2011.

MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. *Direito: perguntas e respostas: questões teóricas, acadêmicas e ético-profissionais*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. *Filosofia do Direito e Justiça – na obra de Hans Kelsen*. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. *Massificação e crise no ensino jurídico*. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) *Pedagogia da Emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI*. Belo Horizonte, Fórum, 2010, 263p, p. 83-110.

MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. *Star Wars e a minha Faculdade de Direito*. Edição especial da série "Estudos Sociais e Políticos" dedicada aos 120 anos da Faculdade de Direito da UFMG. V. 40. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, 2012. Pp. 19-22. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/181/176>> Acesso em 28 de dezembro de 2013.

MATOS, Andityas Soares de Moura Costa Matos. *Um alerta em Sêneca: o direito como distopia e a desumanização das ordens jurídicas*. In: *Phronesis: Revista do Curso de Direito da FEAD*, n.4, janeiro/dezembro de 2008. Belo Horizonte: FEAD, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. *O ensino superior no Brasil: processo histórico e reformas recentes*. Revista Tempo Brasileiro, jul-set. – n° 178. Ensino Superior: 200 anos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, ed. trimestral, p. 87-110, 2009.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. *Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade*. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Orientador Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2010.

NAZARETH, Marconi Spínola. *Veredas do ensino jurídico – um estudo sobre a educação jurídica à luz do jusnaturalismo, do positivismo jurídico e do pós-positivismo jurídico*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da

Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor Aloísio Gonzaga de Andrade Araújo. Belo Horizonte, 2005.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Políticas de extensão universitária brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NUNES, Edson Oliveira – coordenador. Educação Superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Disponível em <<http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=22173>> Acesso em 31 de julho 2011.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. Exame da OAB: confira o desempenho das faculdades. Disponível em <<http://www.oab.org.br/noticia/26273/exame-da-oab-confira-o-desempenho-das-faculdades?argumentoPesquisa=formsof%28inflectional,%20%22EXAME%22%29%20and%20formsof%28inflectional,%20%22ORDEM%22%29%20and%20formsof%28inflectional,%20%22UNIFICADO%22%29>> Acesso em 05 de janeiro de 2014.

ORTEGA Y GASSET, José. A desumanização da arte. Tradução de Ricardo Araújo; revisão técnica da tradução Vicente Cechelero. e. 6. São Paulo: Cortez, 2008.

PENA, Luciana Calado; SILVA, Eneida Criscoulo Gabriel Bueno. Principais fatores indicativos da crise no ensino jurídico. Anais do XX Encontro Nacional do CONPEDI, Belo Horizonte: 22, 23, 24 e 25 de junho de 2011. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/XXencontro/Integra.pdf>> Acesso em: 28 out. 2011. p. 9098.

PIVA, Horácio Lafer. Dentre tantos, um só tema. Artigo. Folha de São Paulo. 15 de junho de 2006. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1506200608.htm>> Acesso em 27 de dezembro de 2013.

PÓLOS DE CIDADANIA. Disponível em <<http://polosdecidadania.hospedagemdesites.ws/o-polos/>> Acesso em 28 de dezembro de 2013.

PORTELLA, Eduardo Mattos. A terceira universidade. Revista Tempo Brasileiro, jul-set. – nº 178. Ensino Superior: 200 anos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, ed. trimestral, p. 275-280, 2009.

PROJETO NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA. Disponível em <<http://npejuridica.wordpress.com/>> Acesso em 05 de janeiro de 2014.

RABELO, Cesar Leandro de Almeida; RODRIGUES, Helena Collares. As influências do perfil do professor na escolha e utilização de metodologias de ensino/ aprendizagem e de avaliação no curso jurídico: estudo do caso da Universidade Fumec. Anais do XX Encontro Nacional do CONPEDI, Belo Horizonte: 22, 23, 24 e 25 de junho de 2011. Disponível em:<<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/XXencontro/Integra.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013, p. 8797.

RAMON, Antonio Gómez. La inmediatez de la crisis y la experiencia del tiempo. In: CADAHIA, María Luciana; ARIAS, Gonzalo Velasco (coordenadores). Normalidad de la crisis, crisis de la normalidad. Pp. 101-122, 2012. Disponível em <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=543540>> Acesso em 02 de dezembro de 2013

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Direito educacional – educação básica e federalismo. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

ROBERTO, Giordano Bruno Soares. Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em <<http://magisteriojuridico.blogspot.com.br/search/label/Pesquisa%20e%20extens%C3%A3o>> Acesso em 02 de janeiro de 2014.

ROBERTO, Giordano Bruno Soares. O Direito Civil nas Academias Jurídicas do Império. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Doutor César Augusto de Castro Fiuza. Belo Horizonte, 2008.

ROBERTO, Giordano Bruno Soares. Vai construir? Comece pelo telhado! Disponível em <<http://magisteriojuridico.blogspot.com.br/2009/06/vai-construir-comece-pelo-telhado.html>> Acesso em 30 de dezembro de 2013.

ROBERTO, Giordano Bruno Soares; CHAVES, Sandrelise Gonçalves Chaves; CALIXTO, Juliano dos Santos; ALMEIDA, Philippe Oliveira de. Produção intelectual do corpo docente permanente do programa de pós-graduação em direito da ufmg no triênio 2010/2012. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/docs/projrelintec20122012.pdf>> Acesso em 27 de dezembro de 2013.

ROBERTO, Giordano Bruno Soares; GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa et al. Manifesto por Uma Outra Educação Jurídica na UFMG. Texto elaborado por estudantes e professores que participaram da realização da disciplina Metodologia do Ensino em Direito, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG, no 2º semestre de 2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino Jurídico: saber e poder. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: a racionalidade jurídica entre sistema e problema. In: RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica. Pp. 21-33. São Paulo: Saraiva, 2012.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. Para uma pedagogia da incerteza: a dogmática jurídica como experimento e como imaginação. In: RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica. Pp. 55-75. São Paulo: Saraiva, 2012.

SENA, Adriana Goulart de; CORRÊA DA COSTA, Mila Batista Leite. Ensino Jurídico: resolução de conflito e educação para a alteridade. Revista da Faculdade de Direito da UFMG. Nº 56, p. 11-32. jan./jun.2010, Belo Horizonte/MG. 2010.

SOBRAL, Adail. Que pesquisa? Qual ensino? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.16, n.1, p. 237-260, jan./jun.2013, p. 237-260.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Ensinos Público e Privado no Brasil Contemporâneo: perspectivas históricas. *Revista Tempo Brasileiro*, jul-set. – n° 178. Ensino Superior: 200 anos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, ed. trimestral, p. 7-24, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Direito irá para o campus Pampulha. Disponível em <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/008464.shtml>> Acesso em 27 de dezembro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução n° 14 de 20 de março de 2012. Regulamenta os percursos de integralização do curso de graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Disponível em <<https://www2.ufmg.br/direito/content/download/14338/105623/file/RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%2014%20-%20FORMA%C3%87%C3%83O%20COMPLEMENTAR.pdf>> Acesso em 05 de janeiro de 2014.

VENÂNCIO FILHO, Aberto. Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

VIEGAS, Carlos Athayde Valadares; ROCHA, Fernanda Bomtempo Valadares Guimarães de Lima. Tradição e tradicionalismo na metodologia do ensino jurídico brasileiro: análise da pesquisa de survey realizada junto aos corpos docente e discente da Faculdade de Direito da Universidade Fumec. Anais do XX Encontro Nacional do CONPEDI, Belo Horizonte: 22, 23, 24 e 25 de junho de 2011. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/XXencontro/Integra.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013, p. 9117.

ANEXOS

ANEXO I – Questionário aplicado na FEAD e na FDUFMG

FACULDADE DE DIREITO – UFMG	DATA ___/___/___
NOME DO PESQUISADOR: Sandrelise Gonçalves Chaves	TURMA: Nº QUESTIONÁRIO:
INSTITUIÇÃO PESQUISADA:	

Esta é uma pesquisa realizada pela aluna do Mestrado em Direito da UFMG, Sandrelise Gonçalves Chaves. Sua colaboração é muito importante para a pesquisa, respondendo aos questionamentos abaixo.

1. **IDADE:** _____ anos
2. **SEXO:** () Feminino () Masculino
3. **CURSO:** _____
4. **TURNO**
() Diurno () Noturno
5. **MEIO DE INGRESSO:**
() Vestibular
() PROUNI
() Transferência
() Obtenção de novo título
() Outro – Qual? _____
6. **POSSUI BOLSA DE ESTUDO OU CRÉDITO EDUCATIVO?**
() Sim
- Qual? _____
- Integral ou parcial? _____
() Não
7. **ESTUDOU NO ENSINO MÉDIO:**
() Escola pública - Qual? _____
() Escola privada - Qual? _____
() Parte em escola pública e parte em escola privada.
- Quais? _____
- Qual o tempo em cada uma? _____
8. **ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO:** _____
9. **PERÍODO CURSADO NA FACULDADE:**
() 10º período integral
() 10º período e matérias de outros períodos
- Motivo da irregularidade (transferência, reprovação, outro): _____
- Quantas matérias e de quais períodos: _____
10. **POSSUI OUTRA FORMAÇÃO SUPERIOR OU TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE?**
() Sim.
- Qual? _____
- Em qual instituição? _____
() Não
11. **TRABALHA (não se considera estágio - questão nº 14)?**
() Sim

- Qual a jornada diária de trabalho? () 4 horas () 6 horas () 8 horas () outra: _____
() Não
- 12. O TRABALHO É NA ÁREA DO DIREITO?**
() Sim
() Não
- 13. PROFISSÃO ATUAL:** _____
- 14. ESTÁGIOU DURANTE O CURSO (ou ainda estagia)?**
() Sim
- Em quantos lugares? _____
- Por quanto tempo? _____
- Qual a duração diária de estágio? () 4 horas () 6 horas () 8 horas () outra: _____
() Não
- Por quê? _____
- 15. O QUE MOTIVOU A ESCOLHA PELO CURSO DE DIREITO:**
() Possibilidades financeiras
() Posição social
() Por admiração aos profissionais da área
() Parentes ligados à área – incentivo da família
() Outro motivo – Qual? _____
- 16. AO LONGO DO CURSO, QUANTAS FORAM AS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES:**
() Entre uma e cinco
() Entre cinco e dez
() Entre dez e quinze
() Mais de quinze
() Outro – Quantos? _____
- 17. ESSAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES FORAM DETERMINADAS:**
() Todas pela Instituição
() Algumas pela Instituição e outras por interesse próprio
() Todas por interesse próprio
() A maioria por interesse próprio
() A maioria pela Instituição
() Outro – Qual? _____
- 18. PARTICIPOU COMO INTEGRANTE DE GRUPO DE PESQUISA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA OU MONITORIA AO LONGO DO CURSO?**
() Sim
- Na área do Direito? _____
- Qual? _____
- O que motivou a fazer parte? _____
() Não - Por quê? _____
- 19. QUANTAS HORAS O ALUNO SE DEDICA AOS ESTUDOS POR DIA:**
() Apenas o horário da aula
() Apenas antes das provas
() Todos os dias
() Somente final de semana
() Sem tempo definido
() Outro – Quanto? _____

20. O ALUNO FAZ LEITURA DOS LIVROS INDICADOS PELOS PROFESSORES:

- () De todos os professores, de todas as matérias
 () Apenas das matérias de interesse
 () Apenas dos professores que possui afinidade
 () Não lê os livros indicados – Motivo: _____
 () Outro: _____

21. O QUE PRETENDE FAZER APÓS FORMAR?

- () Advogar
 () Continuar na profissão atual
 () Professor (carreira acadêmica)
 () Prestar concurso público (Promotoria, Defensoria, Magistratura etc.)
 - Qual? _____
 () Outro: _____

22. PRETENDE CONTINUAR OS ESTUDOS NA ÁREA DO DIREITO?

- () Não
 - Por quê? _____
 () Sim
 - Cursos de especialização, pós-graduação, ou qual tipo de continuidade? _____
 - Qual motivo? _____

23. QUAL ÁREA ESPECIALIZAÇÃO (caso queira continuar os estudos)? _____**24. O QUE ENTENDE POR:****24.1. ENSINO**

- () é o que o professor faz em sala de aula – aulas ministradas
 () é a interação entre professor, o aluno e o conhecimento
 () são os estudos e os debates
 () outro: _____

24.2. PESQUISA

- () ler os livros para encontrar as respostas solicitadas pelos professores
 () aquisição de conhecimentos de forma autônoma para questões propostas
 () grupos formados para estudos
 () outro: _____

24.3. EXTENSÃO

- () é um tipo de curso
 () é prestação de serviço à comunidade
 () são atividades extracurriculares (palestra, seminários, congressos etc.)
 () são as atividades realizadas em contato com a comunidade/sociedade
 () outro: _____

25. VOCÊ ACREDITA QUE O ENSINO JURÍDICO ESTÁ PASSANDO POR UMA “CRISE”?

- () Não
 () Sim

Elenque três fatores:

- 1 - _____
 2 - _____
 3 - _____

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

ANEXO II – Estrutura Curricular do Curso de Direito – FDUFGM

! UFMS / CECOM ! ENSINO/GRADUACAO/CURRICULO ! PAG: 1 !
! DRCA ! ! !
! EGC812 - EGC812 ! GRADE CURRICULAR ! 01/12/2011 15:54:43 !

CURSO.....: 1100 - DIREITO/DIURNO VERSAO: 2012/1

DADOS GERAIS:

- RECONHECIMENTO - LEI.....: 00971 EM 16/12/1949
- PARECER DA CAMARA DE GRADUACAO - NUM.....: 275/2011
- NUMERO DE HABILITACOES PERMITIDAS SIMULTANEAMENTE: 01
- PERIODO DE OPCAO PARA HABILITACAO E ENFASE.....: 01
- MODALIDADE EDUCACIONAL.....: PRESENCIAL

ESTRUTURACAO DO CURSO POR MODALIDADE/ HABILITACAO/ENFASE		L E G E N D A	
CODIGOS!		* MOD/MD - MODALIDADE	*
M H E!	DENOMINACAO	* HAB/HB - HABILITACAO	*
O A N!		* ENF/EF - ENFASE	*
D B F!		* CR - CREDITOS	*
		* CH - CARGA HORARIA	*
		* TOT - CARGA HORARIA TOTAL	*
		* CHT - CARGA HORARIA TEORICA	*
		* CHP - CARGA HORARIA PRATICA	*
1.00.00:DIREITO-BACHARELADO		* CH - DISCIPLINA DE CURRICOLO MINIMO	*
1.99.00:DIREITO-BACHARELADO		* OB - DISCIPLINA OBRIGATORIA EL - DISCIPLINA ELETIVA *	*
1.99.08:DIREITO-BACHARELADO FORMACAO LIVRE		* OP - DISCIPLINA OPTATIVA GR - GRUPOS DE OPTATIVAS *	*
1.99.09:DIREITO-BACH-FORM COMPLEMENTAR ABERTA E FORM LIVRE		* OC - OPTATIVA COMPLEMENTAR MIN - TEMPO MINIMO *	*
		* OD - OPTATIVA DIRECIONADA PAD - TEMPO PADRAO *	*
		* EC - ESTAGIO CURRICULAR MAX - TEMPO MAXIMO *	*

ELENCO DE DISCIPLINAS

CODIGO	DENOMINACAO	CR	TOT	CHT	CHP	PRE-REQUISITOS	HB	99	99
***** PERIODO 01 *****									
DIP039	TEORIA DO ESTADO I	!	04	060	000	!	OB	OB	
DIT038	INTRODUCAO A CIENCIA DO DIREITO	!	04	060	000	!	OB	OB	
DIT039	HISTORIA DO DIREITO	!	02	030	030	!	OB	OB	
DIT040	ANTROPOLOGIA JURIDICA	!	02	030	030	!	OB	OB	
EC101	ECONOMIA A I	!	04	060	060	!	OB	OB	
FILO28	INTRODUCAO A FILOSOFIA: ETICA	!	04	060	060	!	OB	OB	
***** PERIODO 02 *****									
DIC036	TEORIA GERAL DO DIREITO PRIVADO I	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIN101	DIREITO PENAL I	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIP040	TEORIA DA CONSTITUICAO	!	03	045	045	!	OB	OB	
DIP041	TEORIA DO ESTADO II	!	03	045	045	!	OB	OB	
DIT042	SOCIOLOGIA JURIDICA	!	02	030	030	!	OB	OB	
DIT043	TEORIA GERAL DO DIREITO	!	04	060	060	!	OB	OB	

! UFMS / CECOM ! ENSINO/GRADUACAO/CURRICULO ! PAG: 2 !
! DRCA ! ! !
! EGC812 - EGC812 ! GRADE CURRICULAR ! 01/12/2011 15:54:43 !

CURSO.....: 1100 - DIREITO/DIURNO VERSAO: 2012/1

CODIGO	DENOMINACAO	CR	TOT	CHT	CHP	PRE-REQUISITOS	HB	99	99
***** PERIODO 03 *****									
DIC037	TEORIA GERAL DO DDIREITO PRIVADO II	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIN102	DIREITO PENAL II	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIP003	DIREITO CONSTITUCIONAL I	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIT006	FILOSOFIA DO DIREITO	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIT044	INSTITUICOES DE DIREITO ROMANO	!	02	030	030	!	OB	OB	
DIT045	PSICOLOGIA JURIDICA	!	02	030	030	!	OB	OB	
	CARGA OPTATIVA	!	02	030	!	!	OF		
	CARGA ELETIVA	!	02	030	!	!	EL	EL	
***** PERIODO 04 *****									
DIC052	DIREITO EMPRESARIAL I	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIC053	DIREITO CIVIL I	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIN103	DIREITO PENAL III	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIP021	DIREITO INTERNACIONAL PUBLICO	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIP042	DIREITO CONSTITUCIONAL II	!	02	030	030	!	OB	OB	
DIT075	METODOLOGIA DE PESQUISA EM DIREITO	!	02	030	030	!	OB	OB	
	CARGA OPTATIVA	!	02	030	!	!	OF		
	CARGA ELETIVA	!	02	030	!	!	EL	EL	
***** PERIODO 05 *****									
DIC054	DIREITO EMPRESARIAL II	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIC065	DIREITO PROCESSUAL CIVIL I	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIN104	DIREITO PENAL IV	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIN105	DIREITO PROCESSUAL PENAL I	!	04	060	060	!	OB	OB	
	CARGA OPTATIVA	!	04	060	!	!	OF		
***** PERIODO 06 *****									
DIC056	DIREITO CIVIL III	!	02	030	030	!	OB	OB	
DIC057	DIREITO CIVIL IV	!	02	030	030	!	OB	OB	
DIC063	DIREITO EMPRESARIAL III	!	02	030	030	!	OB	OB	
DIC066	DIREITO PROCESSUAL CIVIL II	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIN106	DIREITO PROCESSUAL PENAL II	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIP043	DIREITO FINANCEIRO	!	02	030	030	!	OB	OB	
DIT023	HERMENEUTICA JURIDICA	!	04	060	060	!	OB	OB	
	CARGA OPTATIVA	!	04	060	!	!	OF	OF	
***** PERIODO 07 *****									
DIC058	DIREITO PROCESSUAL CIVIL III	!	04	060	060	!	OB	OB	
DIC059	DIREITO CIVIL V	!	04	060	060	!	OB	OB	

UFMS / CECOM	ENSINO/GRADUACAO/CURRICULO	PAG: 3
DRCA		
EGCS12 - EGCR12	GRADE CURRICULAR	01/12/2011 15:54:43

CURSO.....: 1100 - DIREITO/DIURNO VERSAO: 2012/1

CODIGO	DENOMINACAO	CR	TOT	CHT	CHP	PRE-REQUISITOS	MD	1	1
							HE	99	99
							EF	08	09

***** PERIODO 07 *****

DIP005	DIREITO ADMINISTRATIVO I	04	060	060	000			OB	OB
DIP044	DIREITO TRIBUTARIO I	04	060	060	000			OB	OB
DIT105	DIREITO DO TRABALHO I	04	060	060	000			OB	OB
	CARGA OPTATIVA	02	030					OF	OF

***** PERIODO 08 *****

DIC060	DIREITO PROCESSUAL CIVIL IV	04	060	060	000			OB	OB
DIC061	DIREITO CIVIL VII	03	045	045	000			OB	OB
DIP042	DIREITO TRIBUTARIO II	03	030	030	000			OB	OB
DIP045	DIREITO ADMINISTRATIVO II	04	060	060	000			OB	OB
DIP046	DIREITO ECONOMICO I	02	030	030	000			OB	OB
DIR049	TRABALHO DE CURSO I	02	030	030	000			OB	OB
DIT106	DIREITO DO TRABALHO II	04	060	060	000			OB	OB

***** PERIODO 09 *****

DIC062	DIREITO EMPRESARIAL IV	04	060	060	000			OB	OB
DIC064	DIREITO CIVIL VIII	02	030	030	000			OB	OB
DIP047	DIREITO ADMINISTRATIVO III	02	030	030	000			OB	OB
DIP048	DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO	02	030	030	000			OB	OB
DIP049	DIREITO ECONOMICO II	04	060	060	000			OB	OB
DIP050	CONTROLE DE CONSTITUCIONALIDADE	02	030	030	000			OB	OB
DIR050	TRABALHO DE CURSO II	06	090	090	000	DIR049		OB	OB
DIT046	DIREITO PROCESSUAL DO TRABALHO	04	060	060	000			OB	OB

***** PERIODO 10 *****

DIR051	TRABALHO DE CURSO III	01	015	015	000	DIR050		OB	OB
	CARGA OPTATIVA COMPLEMENTAR	04	060					OC	
	CARGA OPTATIVA COMPLEMENTAR	10	150					OC	
	CARGA ELETIVA	08	120					EL	

***** ESTAGIO SUPERVISIONADO *****

DIC051	PRATICA JURIDICA SIMULADA	02	030	000	030			EC	EC
DIR106	ESTAGIO SUPERVISIONADO-PRATICA REAL A	24	360	000	360			EC	EC
DIR107	ESTAGIO SUPERVISIONADO-PRATICA REAL B	22	330	000	330			EC	EC

***** DISCIPLINAS OPTATIVAS / OPTATIVAS COMPLEMENTARES / OPTATIVAS DIRECIONADAS / GRUPOS DE OPTATIVAS *****

AMN005	MEDICINA LEGAL	04	060	060	000			OF	OF
DIC010	SERVICOS NOTARIAIS E REGISTRAIS	03	045	045	000			OF	OF
DIC067	TOPICOS EM TEORIA GER.DIREITO PRIVADO A	04	060	060	000			OF	OF

UFMS / CECOM	ENSINO/GRADUACAO/CURRICULO	PAG: 4
DRCA		
EGCS12 - EGCR12	GRADE CURRICULAR	01/12/2011 15:54:43

CURSO.....: 1100 - DIREITO/DIURNO VERSAO: 2012/1

CODIGO	DENOMINACAO	CR	TOT	CHT	CHP	PRE-REQUISITOS	MD	1	1
							HE	99	99
							EF	08	09

***** DISCIPLINAS OPTATIVAS / OPTATIVAS COMPLEMENTARES / OPTATIVAS DIRECIONADAS / GRUPOS DE OPTATIVAS *****

DIC068	TOPICOS EM TEORIA GER. DIREITO PRIVADO B	03	045	045	000			OF	OF
DIC069	TOPICOS EM TEORIA GER. DIREITO PRIVADO C	02	030	030	000			OF	OF
DIC070	TOPICOS EM DIREITO CIVIL A	04	060	060	000			OF	OF
DIC071	TOPICOS EM DIREITO CIVIL B	03	045	045	000			OF	OF
DIC072	TOPICOS EM DIREITO CIVIL C	02	030	030	000			OF	OF
DIC073	TOPICOS EM DIREITO EMPRESARIAL A	04	060	060	000			OF	OF
DIC074	TOPICOS EM DIREITO EMPRESARIAL B	03	045	045	000			OF	OF
DIC075	TOPICOS EM DIREITO EMPRESARIAL C	02	030	030	000			OF	OF
DIC076	TOPICOS EM DIREITO PROCESSUAL CIVIL A	04	060	060	000			OF	OF
DIC077	TOPICOS EM DIREITO PROCESSUAL CIVIL B	03	045	045	000			OF	OF
DIC078	TOPICOS EM DIREITO PROCESSUAL CIVIL C	02	030	030	000			OF	OF
DIC079	DIREITO ROMANO	04	060	060	000			OF	OF
DIN012	TOPICOS EM DIREITO PENAL A	04	060	060	000			OF	OF
DIN013	TOPICOS EM DIREITO PENAL B	03	045	045	000			OF	OF
DIN014	TOPICOS EM DIREITO PENAL C	02	030	030	000			OF	OF
DIN015	TOPICOS EM DIREITO PROCESSUAL PENAL A	04	060	060	000			OF	OF
DIN016	TOPICOS EM DIREITO PROCESSUAL PENAL B	03	045	045	000			OF	OF
DIN017	TOPICOS EM DIREITO PROCESSUAL PENAL C	02	030	030	000			OF	OF
DIN018	INTRODUCAO A CRIMINOLOGIA	02	030	030	000			OF	OF
DIN019	TOPICOS EM CRIMINOLOGIA A	04	060	060	000			OF	OF
DIN020	TOPICOS EM CRIMINOLOGIA B	03	045	045	000			OF	OF
DIN021	TOPICOS EM CRIMINOLOGIA C	02	030	030	000			OF	OF
DIP009	DIREITO URBANISTICO	02	030	030	000			OF	OF
DIP017	DIREITO DO CONSUMIDOR	03	045	045	000			OF	OF
DIP018	DIREITO AMBIENTAL	03	045	045	000			OF	OF
DIP023	RELACOES INTERNACIONAIS	03	045	045	000			OF	OF
DIP051	TOPICOS EM TEORIA DO ESTADO A	04	060	060	000			OF	OF
DIP052	TOPICOS EM TEORIA DO ESTADO B	03	045	045	000			OF	OF
DIP053	TOPICOS EM TEORIA DO ESTADO C	02	030	030	000			OF	OF
DIP054	TOPICO EM DIREITO CONSTITUCIONAL A	04	060	060	000			OF	OF
DIP055	TOPICOS EM DIREITO CONSTITUCIONAL B	03	045	045	000			OF	OF
DIP056	TOPICOS EM DIREITO CONSTITUCIONAL C	02	030	030	000			OF	OF
DIP057	TOPICOS EM DIREITO ADMINISTRATIVO A	04	060	060	000			OF	OF
DIP058	TOPICOS EM DIREITO ADMINISTRATIVO B	03	045	045	000			OF	OF
DIP059	TOPICOS EM DIREITO ADMINISTRATIVO C	02	030	030	000			OF	OF
DIP060	TOPICOS EM DIREITO FINANCEIRO A	04	060	060	000			OF	OF
DIP061	TOPICOS EM DIREITO FINANCEIRO B	03	045	045	000			OF	OF
DIP062	TOPICOS EM DIREITO FINANCEIRO C	02	030	030	000			OF	OF
DIP063	TOPICOS EM DIREITO TRIBUTARIO A	04	060	060	000			OF	OF
DIP064	TOPICOS EM DIREITO TRIBUTARIO B	03	045	045	000			OF	OF
DIP065	TOPICOS EM DIREITO TRIBUTARIO C	02	030	030	000			OF	OF
DIP066	TOPICOS EM DIREITO ECONOMICO A	04	060	060	000			OF	OF
DIP067	TOPICOS EM DIREITO ECONOMICO B	03	045	045	000			OF	OF
DIP068	TOPICOS EM DIREITO ECONOMICO C	02	030	030	000			OF	OF
DIP069	TOPICOS EM DIREITO INTER.PUBLICO A	04	060	060	000			OF	OF

UFMS / CECOM ENSINO/GRADUACAO/CURRICULO PAG: 5
 DRCA GRADE CURRICULAR 01/12/2011 15:54:43
 EGCS12 - EGCR12

CURSO.....: 1100 - DIREITO/DIURNO VERSAO: 2012/1

CODIGO	DENOMINACAO	CR	TOT	CHT	CHP	PRE-REQUISITOS	IND	1	1
							HB	99	99
							EF	08	09

***** DISCIPLINAS OPTATIVAS / OPTATIVAS COMPLEMENTARES / OPTATIVAS DIRECIONADAS / GRUPOS DE OPTATIVAS *****

DIP070	TOPICOS EM DIREITO INTER. PUBLICO B	03	1045	045	0001				OP OP
DIP071	TOPICOS EM DIREITO INTER. PUBLICO C	02	1030	030	0001				OP OP
DIP072	TOPICOS EM DIREITO INTER. PRIVADO A	04	1060	060	0001				OP OP
DIP073	TOPICOS EM DIREITO INTER. PRIVADO B	03	1045	045	0001				OP OP
DIP074	TOPICOS EM DIREITO INTER. PRIVADO C	02	1030	030	0001				OP OP
DIP075	TOPICOS EM DIREITO PUBLICO A	04	1060	060	0001				OP OP
DIP076	TOPICOS EM DIREITO PUBLICO B	03	1045	045	0001				OP OP
DIP077	TOPICOS EM DIREITO PUBLICO C	02	1030	030	0001				OP OP
DIP078	DIREITO ELEITORAL	03	1045	045	0001				OP OP
DIP079	DIREITO FAMILIAR	03	1045	045	0001				OP OP
DIP080	DIREITO DAS ORGANIZACOES INTERNACIONAIS	03	1045	045	0001				OP OP
DIR027	PROGRAMA DE FORMACAO LIVRE II	02	1030	030	0001				OC OC
DIR057	PROGRAMA DE INICIACAO A DOCENCIA A	08	1120	120	0001				OC OC
DIR058	PROGRAMA DE INICIACAO A DOCENCIA B	04	1060	060	0001				OC OC
DIR059	PROGRAMA DE INICIACAO A DOCENCIA C	02	1030	030	0001				OC OC
DIR060	PARTICIPACAO EM EVENTOS A	04	1060	060	0001				OC OC
DIR061	PARTICIPACAO EM EVENTOS B	03	1045	045	0001				OC OC
DIR062	PARTICIPACAO EM EVENTOS C	02	1030	030	0001				OC OC
DIR063	PARTICIPACAO EM EVENTOS D	01	1015	015	0001				OC OC
DIR064	APRENDIZAGEM A DISTANCIA A	04	1060	060	0001				OC OC
DIR065	APRENDIZAGEM A DISTANCIA B	02	1030	030	0001				OC OC
DIR066	APRENDIZAGEM A DISTANCIA C	01	1015	015	0001				OC OC
DIR067	PROGRAMA DE INTEGR. COM POS-GRADUACAO A	04	1060	060	0001				OC OC
DIR068	PROGRAMA DE INTEGR. COM POS-GRADUACAO B	02	1030	030	0001				OC OC
DIR069	PROGRAMA DE INTEGR. COM POS-GRADUACAO C	01	1015	015	0001				OC OC
DIR070	PROGRAMA DE INICIACAO CIENTIFICA A	08	1120	120	0001				OC OC
DIR071	PROGRAMA DE INICIACAO CIENTIFICA B	04	1060	060	0001				OC OC
DIR072	PROGRAMA DE INICIACAO CIENTIFICA C	02	1030	030	0001				OC OC
DIR073	PROGRAMA DE INICIACAO CIENTIFICA D	01	1015	015	0001				OC OC
DIR074	PROGRAMA DE APRIMORAMENTO DISCENTE A	02	1030	030	0001				OC OC
DIR075	PROGRAMA DE APRIMORAMENTO DISCENTE B	04	1060	060	0001				OC OC
DIR076	PROGRAMA DE APRIMORAMENTO DISCENTE C	02	1030	030	0001				OC OC
DIR077	PROGRAMA DE FORMACAO LIVRE A	04	1060	060	0001				OC OC
DIR078	PROGRAMA DE FORMACAO LIVRE B	03	1045	045	0001				OC OC
DIR079	PROGRAMA DE FORMACAO LIVRE C	02	1030	030	0001				OC OC
DIR080	PROGRAMA DE FORMACAO LIVRE D	01	1015	015	0001				OC OC
DIR081	PUBLICACAO A	04	1060	060	0001				OC OC
DIR082	PUBLICACAO B	02	1030	030	0001				OC OC
DIR083	PUBLICACAO C	01	1015	015	0001				OC OC
DIR084	GRUPO DE ESTUDOS A	04	1060	060	0001				OC OC
DIR085	GRUPOS DE ESTUDOS B	03	1045	045	0001				OC OC
DIR086	GRUPOS DE ESTUDOS C	02	1030	030	0001				OC OC
DIR087	GRUPOS DE ESTUDOS D	01	1015	015	0001				OC OC
DIR088	ATIVIDADE DE EXTENSAO A	08	1120	120	0001				OC OC
DIR089	ATIVIDADE DE EXTENSAO B	04	1060	060	0001				OC OC

UFMS / CECOM ENSINO/GRADUACAO/CURRICULO PAG: 6
 DRCA GRADE CURRICULAR 01/12/2011 15:54:43
 EGCS12 - EGCR12

CURSO.....: 1100 - DIREITO/DIURNO VERSAO: 2012/1

CODIGO	DENOMINACAO	CR	TOT	CHT	CHP	PRE-REQUISITOS	IND	1	1
							HB	99	99
							EF	08	09

***** DISCIPLINAS OPTATIVAS / OPTATIVAS COMPLEMENTARES / OPTATIVAS DIRECIONADAS / GRUPOS DE OPTATIVAS *****

DIR090	ATIVIDADE DE EXTENSAO C	02	1030	030	0001				OC OC
DIR091	ATIVIDADE DE EXTENSAO D	01	1015	015	0001				OC OC
DIR092	PROGRAMA ACADEMICO ESPECIAL A	08	1120	120	0001				OC OC
DIR093	PROGRAMA ACADEMICO ESPECIAL B	04	1060	060	0001				OC OC
DIR094	PROGRAMA ACADEMICO ESPECIAL C	02	1030	030	0001				OC OC
DIT047	TOPICOS EM TEORIA GERAL DO DIREITO A	04	1060	060	0001				OP OP
DIT048	TOPICOS EM TEORIA GERAL DO DIREITO B	03	1045	045	0001				OP OP
DIT049	TOPICOS EM TEORIA GERAL DO DIREITO C	02	1030	030	0001				OP OP
DIT050	TOPICOS EM FILOSOFIA DO DIREITO A	04	1060	060	0001				OP OP
DIT051	TOPICOS EM FILOSOFIA DO DIREITO B	03	1045	045	0001				OP OP
DIT052	TOPICOS EM FILOSOFIA DO DIREITO C	02	1030	030	0001				OP OP
DIT053	TOPICOS EM HISTORIA DO DIREITO A	04	1060	060	0001				OP OP
DIT054	TOPICOS EM HISTORIA DO DIREITO B	03	1045	045	0001				OP OP
DIT055	TOPICOS EM HISTORIA DO DIREITO C	02	1030	030	0001				OP OP
DIT056	TOPICOS EM SOCIOLOGIA JURIDICA A	04	1060	060	0001				OP OP
DIT057	TOPICOS EM SOCIOLOGIA JURIDICA B	03	1045	045	0001				OP OP
DIT058	TOPICOS EM SOCIOLOGIA JURIDICA C	02	1030	030	0001				OP OP
DIT059	TOPICOS EM ANTROPOLOGIA JURIDICA A	04	1060	060	0001				OP OP
DIT060	TOPICOS EM ANTROPOLOGIA JURIDICA B	03	1045	045	0001				OP OP
DIT061	TOPICOS EM ANTROPOLOGIA JURIDICA C	02	1030	030	0001				OP OP
DIT062	TOPICOS EM HERMENEUTICA JURIDICA A	04	1060	060	0001				OP OP
DIT063	TOPICOS EM HERMENEUTICA JURIDICA B	03	1045	045	0001				OP OP
DIT064	TOPICOS EM HERMENEUTICA JURIDICA C	02	1030	030	0001				OP OP
DIT065	TOPICOS EM DIREITO DO TRABALHO A	04	1060	060	0001				OP OP
DIT066	TOPICOS EM DIREITO DO TRABALHO B	03	1045	045	0001				OP OP
DIT067	TOPICOS EM DIREITO DO TRABALHO C	02	1030	030	0001				OP OP
DIT068	TOPICOS EM DIREITO PROCESSUAL DO TRAB.A	04	1060	060	0001				OP OP
DIT069	TOPICOS EM DIREITO PROCESSUAL DO TRAB. B	03	1045	045	0001				OP OP
DIT070	TOPICOS EM DIREITO PROCESSUAL DO TRAB. C	02	1030	030	0001				OP OP
DIT071	DIREITO PREVIDENCIARIO	02	1030	030	0001				OP OP
DIT072	DIREITO COLETIVO DO TRABALHO	02	1030	030	0001				OP OP
DIT073	LEGISTICA	02	1030	030	0001				OP OP
DIT109	DIREITO AGRARIO	02	1030	030	0001				OP OP
LET016	LINGUA LATINA I	04	1060	060	0001				OP OP
LET223	FUNDAMENTOS DE LIBRAS	04	1060	060	0001				OP OP

UFMS / CECOM ENSINO/GRADUACAO/CURRICULO PAG: 7
 DRCA GRADE CURRICULAR 01/12/2011 15:54:43
 EGCS12 - EGCR12

CURSO.....: 1100 - DIREITO/DIURNO VERSAO: 2012/1

CODIGOS		INTEGRALIZACAO CURRICULAR																		
TEMPO PREVISTO: MINIMO		CARGA HORARIA EXIGIDA																		
EM SEMESTRES DE																				
CREDITOS																				
M	H	E	M	P	N	FOR	CM	OB	OP	OC	OD	EL	EC	GR	TOTAL					
C	A	W	I	A	S	SEMESTRE	CH	CR	CH	CR	CH	CR	CH	CR	CH	CR				
D	B	F	N	D	X		CH	CR	CH	CR	CH	CR	CH	CR	CH	CR				
*	1.99.08	10	10	17	16		12835	189	300	20	150	10		60	4	360	24		13705	247
	1.99.09	10	10	17	16		12835	189	150	10	120	9		240	16	360	24		13705	247

* ENFASE PADRAO

ANEXO III – Métodos de Aprendizagem – FDUFG

DOS MÉTODOS ABAIXO MARQUE COM O QUAL MAIS APRENDE

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	AULA EXPOSITIVA	112	23,0	23,0	23,0
	SEMINÁRIO	53	10,9	10,9	33,9
	ROLE PLAY	11	2,3	2,3	36,1
	ESTUDO DE CASO	48	9,9	9,9	46,0
	APRESENTAÇÃO DE TRABALHO	8	1,6	1,6	47,6
	ESTUDO DIRIGIDO	24	4,9	4,9	52,6
	DEBATE	34	7,0	7,0	59,5
	OUTRO	3	,6	,6	60,2
	NÃO RESPONDEU	194	39,8	39,8	100,0
	Total	487	100,0	100,0	

DOS MÉTODOS ABAIXO MARQUE COM O QUAL MENOS APRENDE

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	AULA EXPOSITIVA	45	9,2	9,2	9,2
	SEMINÁRIO	22	4,5	4,5	13,8
	ROLE PLAY	40	8,2	8,2	22,0
	ESTUDO DE CASO	5	1,0	1,0	23,0
	APRESENTAÇÃO DE TRABALHO	120	24,6	24,6	47,6
	ESTUDO DIRIGIDO	36	7,4	7,4	55,0
	DEBATE	23	4,7	4,7	59,8
	OUTRO	1	,2	,2	60,0
	NÃO RESPONDEU	195	40,0	40,0	100,0
	Total	487	100,0	100,0	

ANEXO IV – Opções de Aprendizado – FDUFG

ONDE SE DÁ A MAIOR PARTE DO SEU APRENDIZADO EM DIREITO? PRIMEIRA OPÇÃO

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i> NAO RESPONDEU	49	10,1	10,1	10,1
ESTAGIO	11	2,3	2,3	12,3
ESTUDOS INDIVIDUAIS	127	26,1	26,1	38,4
GRUPO DE ESTUDOS	37	7,6	7,6	46,0
INFORMALMENTE COM	20	4,1	4,1	50,1
OUTROS ALUNOS				
PROJETO DE EXTENSAO	12	2,5	2,5	52,6
PROJETOS DE PESQUISA	16	3,3	3,3	55,9
SALA DE AULA	215	44,1	44,1	100,0
Total	487	100,0	100,0	

ONDE SE DÁ A MAIOR PARTE DO SEU APRENDIZADO EM DIREITO? SEGUNDA OPÇÃO

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i> NAO RESPONDEU	134	27,5	27,5	27,5
A DISTANCIA	1	,2	,2	27,7
CONGRESSO	1	,2	,2	27,9
ESTAGIO	134	27,5	27,5	55,4
ESTUDOS INDIVIDUAIS	160	32,9	32,9	88,3
GRUPO DE ESTUDOS	12	2,5	2,5	90,8
INFORMALMENTE COM	16	3,3	3,3	94,0
OUTROS ALUNOS				
LITERATURA	1	,2	,2	94,3
OUTRO	2	,4	,4	94,7
PROJETO DE EXTENSAO	11	2,3	2,3	96,9
PROJETOS DE PESQUISA	12	2,5	2,5	99,4
SALA DE AULA	2	,4	,4	99,8
SALA DE CASA	1	,2	,2	100,0
Total	487	100,0	100,0	

ANEXO V – Participação dos alunos em atividades complementares – FDUFG

NA UNIVERSIDADE VOCÊ PARTICIPOU DE QUAIS ATIVIDADES? GRUPO DE ESTUDOS

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i> SIM	294	60,4	60,4	60,4
NÃO	124	25,5	25,5	85,8
NÃO RESPONDEU	69	14,2	14,2	100,0
Total	487	100,0	100,0	

NA UNIVERSIDADE VOCÊ PARTICIPOU DE QUAIS ATIVIDADES? PROJETO DE EXTENSÃO

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i> SIM	88	18,1	18,1	18,1
NÃO	329	67,6	67,6	85,6
NÃO RESPONDEU	70	14,4	14,4	100,0
Total	487	100,0	100,0	

NA UNIVERSIDADE VOCÊ PARTICIPOU DE QUAIS ATIVIDADES? ASSOCIAÇÃO

ATLETICA

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i> SIM	24	4,9	4,9	4,9
NÃO	394	80,9	80,9	85,8
NÃO RESPONDEU	69	14,2	14,2	100,0
Total	487	100,0	100,0	

NA UNIVERSIDADE VOCÊ PARTICIPOU DE QUAIS ATIVIDADES? CENTRO

ACADEMICO

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i> SIM	60	12,3	12,3	12,3
NÃO	358	73,5	73,5	85,8
NÃO RESPONDEU	69	14,2	14,2	100,0
Total	487	100,0	100,0	

NA UNIVERSIDADE VOCÊ PARTICIPOU DE QUAIS ATIVIDADES? OUTROS

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i> SIM	54	11,1	11,1	11,1
NÃO	332	68,2	68,2	79,3
NÃO RESPONDEU	101	20,7	20,7	100,0
Total	487	100,0	100,0	

ANEXO VI – Estágio em Direito – FDUFG

VOCÊ JÁ FEZ ALGUM ESTÁGIO EM DIREITO?

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	SIM	325	66,7	66,7	66,7
	NÃO	151	31,0	31,0	97,7
	NÃO RESPONDEU	11	2,3	2,3	100,0
	Total	487	100,0	100,0	

SE SIM ... PARA COLOCAR EM PRÁTICA O QUE APRENDI NA FACULDADE

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	SIM	131	26,9	40,7	40,7
	NÃO	191	39,2	59,3	100,0
	Total	322	66,1	100,0	
<i>Missing</i>	NÃO SE APLICA	125	25,7		
	NÃO RESPONDEU	40	8,2		
	Total	165	33,9		
Total		487	100,0		

SE SIM... PARA APRENDER O QUE NÃO CONSEGUI APRENDER NA FACULDADE

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	SIM	139	28,5	43,2	43,2
	NÃO	183	37,6	56,8	100,0
	Total	322	66,1	100,0	
<i>Missing</i>	NÃO SE APLICA	125	25,7		
	NÃO RESPONDEU	40	8,2		
	Total	165	33,9		
Total		487	100,0		

SE SIM... PARA TER CONTATO COM TEMÁTICAS/ CONTEÚDOS QUE A GRADE

CURRICULAR NÃO OFERECE

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	SIM	130	26,7	40,4	40,4
	NÃO	192	39,4	59,6	100,0
	Total	322	66,1	100,0	
<i>Missing</i>	NÃO SE APLICA	125	25,7		
	NÃO RESPONDEU	40	8,2		
	Total	165	33,9		
Total		487	100,0		

SE SIM... COMO FONTE PRINCIPAL DE RENDA

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	SIM	33	6,8	10,2	10,2
	NÃO	289	59,3	89,8	100,0
	Total	322	66,1	100,0	
<i>Missing</i>	NÃO SE APLICA	125	25,7		
	NÃO RESPONDEU	40	8,2		
	Total	165	33,9		
Total		487	100,0		

SE SIM... COMO FONTE EXTRA DE RENDA

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	SIM	58	11,9	18,0	18,0
	NÃO	264	54,2	82,0	100,0
	Total	322	66,1	100,0	
<i>Missing</i>	NÃO SE APLICA	124	25,5		
	NÃO RESPONDEU	41	8,4		
	Total	165	33,9		
Total		487	100,0		

SE SIM... POR SER OBRIGATORIO

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	SIM	25	5,1	8,0	8,0
	NÃO	288	59,1	92,0	100,0
	Total	313	64,3	100,0	
<i>Missing</i>	NÃO SE APLICA	134	27,5		
	NÃO RESPONDEU	40	8,2		
	Total	174	35,7		
Total		487	100,0		

SE SIM... OUTRO

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	SIM	12	2,5	3,9	3,9
	NÃO	292	60,0	96,1	100,0
	Total	304	62,4	100,0	
<i>Missing</i>	NÃO SE APLICA	68	14,0		
	NÃO RESPONDEU	115	23,6		
	Total	183	37,6		
Total		487	100,0		

SE NÃO PORQUE... NÃO ME SINTO CONFIANTE PARA TRABALHAR COM DIREITO NA
"VIDA REAL"

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	SIM	11	2,3	7,3	7,3
	NÃO	140	28,7	92,7	100,0
	Total	151	31,0	100,0	
<i>Missing</i>	NÃO SE APLICA	273	56,1		
	NÃO RESPONDEU	63	12,9		
	Total	336	69,0		
Total		487	100,0		

SE NÃO PORQUE... NÃO PRETENDO TRABALHAR COM DIREITO FORA DO AMBIENTE
ACADEMICO

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	SIM	5	1,0	3,4	3,4
	NÃO	143	29,4	96,6	100,0
	Total	148	30,4	100,0	
<i>Missing</i>	NÃO SE APLICA	274	56,3		
	NÃO RESPONDEU	65	13,3		
	Total	339	69,6		
Total		487	100,0		

SE NÃO PORQUE... PENSO QUE O ESTÁGIO NÃO CONTRIBUI PARA O MEU
APRENDIZADO

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	SIM	2	,4	1,3	1,3
	NÃO	147	30,2	98,7	100,0
	Total	149	30,6	100,0	
<i>Missing</i>	NÃO SE APLICA	275	56,5		
	NÃO RESPONDEU	63	12,9		
	Total	338	69,4		
Total		487	100,0		

SE NÃO PORQUE... ESTOU FOCADO EM OUTRAS ATIVIDADE

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	SIM	88	18,1	59,1	59,1
	NÃO	61	12,5	40,9	100,0
	Total	149	30,6	100,0	
<i>Missing</i>	NÃO SE APLICA	274	56,3		
	NÃO RESPONDEU	64	13,1		
	Total	338	69,4		
Total		487	100,0		

SE NÃO PORQUE... OUTRO

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	SIM	47	9,7	35,1	35,1
	NÃO	87	17,9	64,9	100,0
	Total	134	27,5	100,0	
<i>Missing</i>	NÃO SE APLICA	275	56,5		
	NÃO RESPONDEU	78	16,0		
	Total	353	72,5		
Total		487	100,0		

ANEXO VII – “Manifesto por Uma Outra Educação Jurídica na UFMG”

O contexto

1. O Curso de Graduação em Direito da UFMG tem obtido boa classificação em diversos sistemas de avaliação.
2. O Curso de Graduação em Direito da UFMG tem excelentes estudantes, servidores técnico-administrativos e professores.
3. O Curso de Graduação em Direito da UFMG está inserido numa Universidade que se destaca pela qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como por sua ampla inserção internacional.
4. O Colegiado do Curso de Graduação em Direito da UFMG tem zelado pela adequada aplicação das normas acadêmicas.
5. Estudantes, professores, departamentos e órgãos de representação discente têm buscado alternativas para permitir o aprimoramento da educação jurídica oferecida pela Faculdade de Direito da UFMG.
6. A Universidade Pública tem a especial obrigação de contribuir com o aprimoramento da Educação Superior.
7. A Universidade Pública tem a necessária liberdade para propor novos caminhos e experimentar novas formas de vivenciar a Educação Superior.

Os problemas

8. Estudantes, servidores técnico-administrativos e professores da Faculdade de Direito da UFMG têm demonstrado, de forma crescente, dúvidas e preocupações em relação à qualidade da educação jurídica que estão construindo.
9. A Comunidade Acadêmica da Faculdade de Direito da UFMG não conhece o projeto pedagógico do Curso de Graduação em Direito.
10. A Faculdade de Direito da UFMG não proporciona, de modo amplo e sistemático, formação pedagógica a seus professores.
11. A educação oferecida no Curso de Graduação em Direito da UFMG é francamente baseada em aulas expositivas e em provas que tentam medir a capacidade de memorização dos estudantes.
12. O processo de aprendizagem, desenvolvido no Curso de Graduação em Direito da UFMG, não considera o estudante como protagonista na construção do conhecimento.
13. As turmas do Curso de Graduação em Direito da UFMG possuem número excessivo de alunos.
14. O desenho arquitetônico da Faculdade de Direito da UFMG, e das salas de aula em especial, bem como os equipamentos disponibilizados não favorecem a qualidade da educação.

15. As atividades de prática jurídica simulada na Faculdade de Direito da UFMG não têm funcionado satisfatoriamente.
16. No âmbito da Faculdade de Direito, são muito limitadas as interações do Curso de Direito com o Curso de Ciências do Estado e destes com o Programa de Pós-Graduação em Direito.
17. No âmbito da Universidade, é insuficiente o diálogo da Faculdade de Direito com as demais unidades, comprometendo a construção de um conhecimento transdisciplinar.
18. Estudantes do Curso de Graduação em Direito da UFMG não se sentem preparados para o exercício das mais diversas carreiras jurídicas.
19. São reduzidos os benefícios proporcionados por iniciativas isoladas.

A mudança

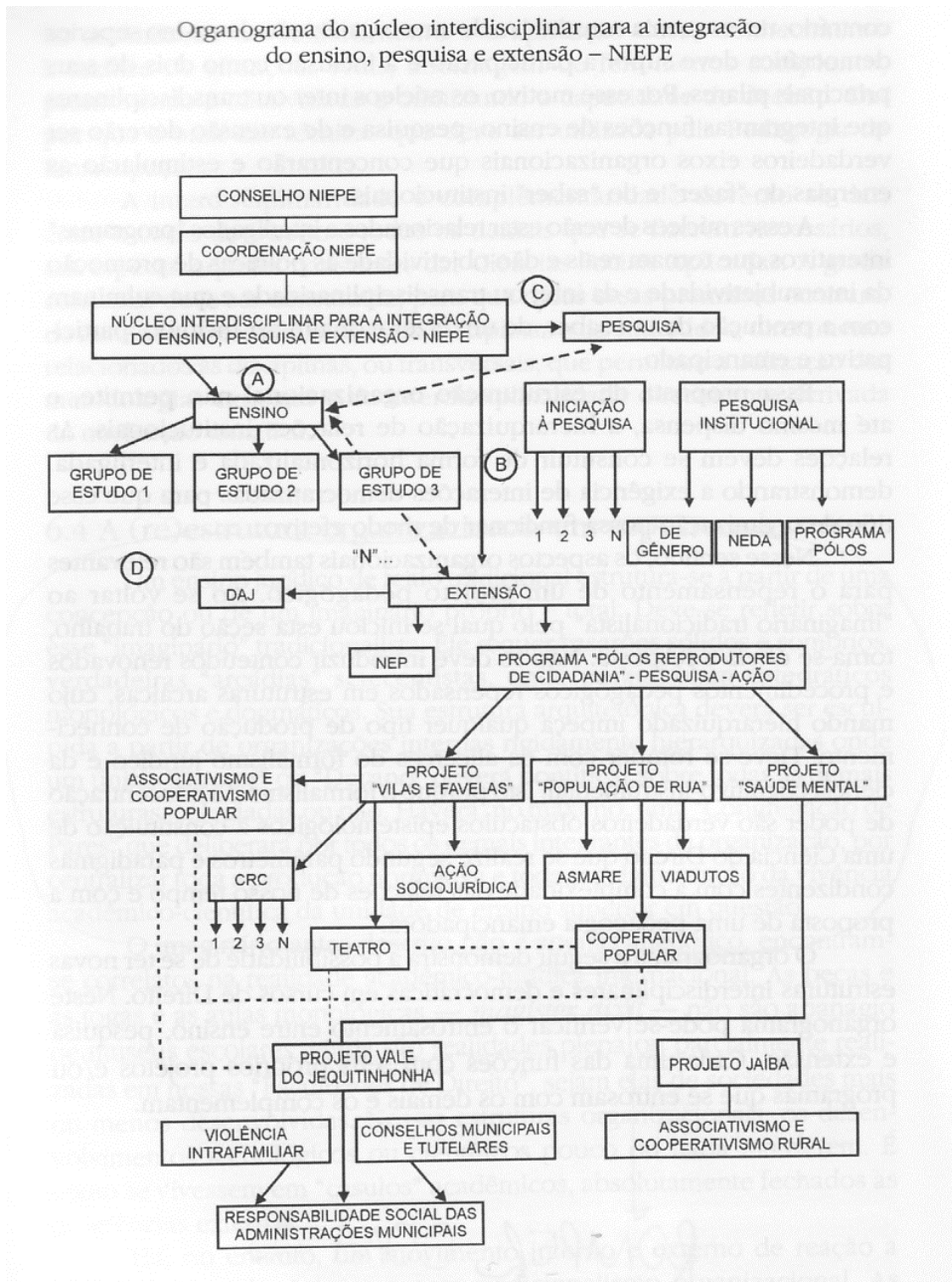
20. A reforma da educação jurídica oferecida pela UFMG deve contar com a participação ampla, efetiva e democrática de toda a Comunidade Acadêmica.
21. É preciso definir, com a máxima urgência, um cronograma de trabalho, contemplando, entre outros itens: a) a elaboração de um novo projeto pedagógico para o Curso de Direito; b) a ampliação dos mecanismos de interação entre o Curso de Direito e o Curso de Ciências do Estado e destes com o Programa de Pós-Graduação em Direito e os demais ambientes universitários; c) a revisão do projeto arquitetônico da nova sede da Faculdade de Direito.
22. Em todas as etapas do cronograma de trabalho, é essencial criar espaços para a efetiva participação de estudantes, servidores técnico-administrativos e professores.

Belo Horizonte, 6 de dezembro de 2013.

Texto elaborado por estudantes e professores que participaram da realização da disciplina Metodologia do Ensino em Direito, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG, no 2º semestre de 2013, abaixo identificados, e inteiramente aberto ao acolhimento de todos os estudantes, servidores técnico-administrativos e professores que lutam por Uma Outra Educação Jurídica na UFMG.

Anna Cristina de Carvalho Rettore, Breno Barbosa Cerqueira Alves, Fernando Nogueira Martins Júnior, Flávia Marcelle Torres Ferreira de Moraes, Giordano Bruno Soares Roberto, Frederico Costa Greco, Joanna Paixão Pinto Rodrigues, Livia Almeida Lemos, Lorena Jordaim Nepomuceno, Mariane dos Reis Cruz, Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Natália de Souza Neves, Pablo Fabrício de Souza Pimenta e Sarah Cristina Souza Guimarães.

ANEXO VIII – Organograma do núcleo interdisciplinar para a integração do ensino, pesquisa e extensão – NIEPE



ANEXO IX – Estrutura Curricular do Curso de Ciências do Estado

ESTRUTURA PERCURSO I

Período	Atividades e Carga Horária							CH Semestral
1º	INTRODUÇÃO AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DO DIREITO E DO ESTADO (60 h)		MODERNIDADE E MUDANÇA SOCIAL (60 h)		OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS (60 h)	SEMINÁRIO DE CAPACITAÇÃO (120 h)		300 h/a
2º	INTROD. AO ESTADO CONTEMPORÂNEO (60 h)	INTROD. À GOVERNANÇA SOCIAL (60 h)	HISTÓRIA E TEORIA DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA (60 h)	PENSAMENTO JURÍDICO-POLÍTICO BRASILEIRO (60 h)	HISTÓRIA DO PENSAMENTO ECONÔMICO (60 h)			300 h/a
3º	CIDADANIA E PESSOALIDADE (60 h)	CIDADANIA POLÍTICA (60 h)	CIDADANIA SOCIAL E ECONÔMICA (60 h)	CIDADANIA CULTURAL (60 h)	CIDADANIA TRABALHISTA (60 h)	OPTATIVA (15h)	ELETIVA (15h)	330 h/a
4º	CRIMINOLOGIA E SISTEMAS PENAIIS (60 h)	ORGANIZAÇÃO DOS PODERES DO ESTADO BRASILEIRO (60 h)	TEORIA DA GESTÃO PÚBLICA (60 h)	ESPAÇO URBANO E DIREITO DAS CIDADES (60 h)	ESTADO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS (60 h)		OPTATIVA (30h)	330 h/a
5º	DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO NA ERA GLOBAL (45 h)	DIREITO E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (45 h)	HISTÓRIA DO ESTADO (45 h)			OPTATIVAS (195h)	ESTÁGIO (60 h)	390 h/a
6º	PROTEÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS (45 h)	DIREITO ECONÔMICO DO PLANEJAMENTO (45 h)	ANTROPOLOGIA CULTURAL DO ESTADO (45 h)	ELABORAÇÃO DE PROJETO DE TCC I (15 h)	OPTATIVAS (165h)	ELETIVA (30h)	ESTÁGIO (60 h)	405 h
7º	TEORIA COMPARADA DO ESTADO (45 h)	DIREITO E ORÇAMENTO PÚBLICO (45 h)	DIREITO INTERNACIONAL DO TRABALHO (45 h)	ELABORAÇÃO DE PROJETO DE TCC II (15 h)	OPTATIVAS (165h)	ESTÁGIO (90 h)		405h
8º	DIREITO COMPARADO DA INTEGRAÇÃO (45 h)	CONTROLE DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (45 h)	FILOSOFIA DO ESTADO (45 h)	DEFESA DE TCC (15 h)	OPTATIVAS (165h)	ESTÁGIO (90 h)		405h
CARGA HORÁRIA TOTAL (INCLUINDO TCC E ESTÁGIO)								2865h

ESTRUTURA PERCURSO II

PERÍODO	ATIVIDADES E CARGA HORÁRIA							CH Semestral
1º	INTRODUÇÃO AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DO DIREITO E DO ESTADO (60 h)		MODERNIDADE E MUDANÇA SOCIAL (60 h)		OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS (60 h)	SEMINÁRIO DE CAPACITAÇÃO (120h)		300 h
2º	INTRODUÇÃO AO ESTADO CONTEMPORÂNEO (60 h)	INTROD. À GOVERNANÇA SOCIAL (60 h)	HISTÓRIA E TEORIA DA CONSTITUIÇÃO BRASI-LEIRA (60 h)		PENSAMENTO JURÍDICO-POLÍTICO BRASILEIRO (60 h)	HISTÓRIA DO PENSAMENTO ECONÔMICO (60 h)		300 h
3º	CIDADANIA E PESSOALIDADE (60 h)	CIDADANIA POLÍTICA (60 h)	CIDADANIA SOCIAL E ECONÔMICA (60 h)	CIDADANIA CULTURAL (60 h)	CIDADANIA TRABALHISTA (60 h)	OPTATIVA (15h)	ELETIVA (15h)	330 h
4º	CRIMINOLOGIA E SISTEMAS PENAIIS (60 h)	ORGANIZAÇÃO DOS PODERES O ESTADO BRASILEIRO (60 h)	TEORIA DA GESTÃO PÚBLICA (60 h)	ESPAÇO URBANO E DIREITO DAS CIDADES (60 h)	ESTADO E RELAÇÕES INTER-NACIONAIS (60 h)		OPTATIVA (30h)	330 h
5º	ESTRUTURA JURÍDICA DAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS (45 h)	GESTÃO DO TERCEIRO SETOR (45 h)	FUNÇÃO SOCIAL DA CIDADE (45 h)		OPTATIVAS (195h)	ESTÁGIO (60 h)		390 h
6º	PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS (45 h)	ESTATUTO DA CIDADE (45 h)	TRIBUTAÇÃO E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS (45 h)	ELABORAÇÃO DE PROJETO DE TCC I (15 h)	OPTATIVA (165h)	ELETIVA (30h)	ESTÁGIO (60 h)	405h
7º	TEORIA DA EMPRESA (45 h)	DIREITO E URBANIZAÇÃO (45 h)	TRABALHO E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS (45 h)	ELABORAÇÃO DE PROJETO DE TCC II (15 h)	OPTATIVA (165h)	ESTÁGIO (90 h)		405h
8º	MÉTODOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS (45 h)	DIREITO E MEIO AMBIENTE (45 h)	FILOSOFIA SOCIAL (45 h)	DEFESA DE TCC (15 h)	OPTATIVA (165h)	ESTÁGIO (90 h)		405h
CARGA HORÁRIA TOTAL (INCLUINDO TCC E ESTÁGIO)								2865h