

ENSINO JURÍDICO: DISCIPLINA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Alexandre Bernardino Costa

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COMO REQUISITO À OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE MESTRE EM CIÊNCIAS HUMANAS - ESPECIALIDADE DIREITO

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Lima de Arruda Jr.

FLORIANÓPOLIS
1992

" Destituído de feição científica e reduzido às proporções de um formalismo banal e insignificante, quando não às de um mister ou ofício estragador, que não deixa calos nas mãos, é verdade, porém, deixa-os no caráter, o nosso direito não é assunto capaz de ocupar seriamente a atenção de espíritos elevados. O que há nele que possa provocar o apetite do estudo, a sede de pesquisa? Absolutamente nada. "

(Tobias Barreto, 1881)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

A dissertação ENSINO JURÍDICO: DISCIPLINA E VIOLENCIA SIMBÓLICA, elaborada por ALEXANDRE BERNARDINO COSTA, e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi julgada adequada para a obtenção do título de MESTRE EM DIREITO

Florianópolis, 31 de janeiro de 1992.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edmundo Lima de Arruda Jr

Prof. Dr. Roberto A. R. de Aguiar

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri

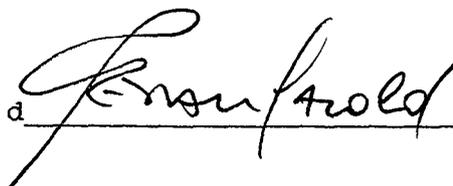
Professor Orientador

Prof. Dr. Edmundo Lima de Arruda Jr.



Coordenador do Curso

Prof. Dr. Cesar Luiz Pasold



Aos meus pais, Orlando e Luiza.
A minha irmã, Cláudia.

RESUMO

O trabalho intitulado Ensino Jurídico: disciplina e violência simbólica, tem por objetivo básico buscar a compreensão da função desempenhada pelos cursos de direito ao longo da história brasileira. Na tentativa de realização desta tarefa deu-se especial atenção ao período posterior a 1964, por entender-se que esta etapa histórica possui uma especificidade na determinação da realidade do ensino jurídico nos dias atuais.

O corpo do trabalho está dividido em seis capítulos, além da introdução e das considerações finais, dispostos da seguinte forma:

No primeiro capítulo busca-se expor o quadro teórico que norteia a análise ao longo do trabalho. Nele estão, de maneira sintética, colocados os principais conceitos utilizados: A análise da disciplina, realizada por Michel Foucault; o *habitus* de Pierre Bourdieu; o senso comum teórico do jurista de ofício, de Luís A. Warat; e um quadro onde é delineado a função dos cursos de direito.

O segundo capítulo busca expor a história do ensino jurídico no Brasil, desde a sua fundação até 1964, com a utilização do marco teórico construído no capítulo anterior.

O terceiro capítulo trata do período posterior a 1964, buscando-se dar atenção às transformações ocorridas a nível político, econômico e social para contextualizar a análise sobre o ensino de direito.

No quarto capítulo busca-se apreender a realidade do ensino jurídico na atualidade, através de uma pesquisa realizada com alunos da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

No quinto e sexto capítulos são retomados todos os elementos expostos anteriormente para empreender um esforço de análise da função conservadora e da possibilidade de um exercício da função transformadora através dos cursos jurídicos

Ao final, são expostas algumas considerações compostas de uma síntese do trabalho e de algumas conclusões pessoais do autor.

ABSTRACT

The research Teaching of Law: discipline and symbolical violence lodes into the comprehension of the role played by the Courses of Law throughout Brazilian history. In the realization of this task special attention was devoted to the after - 1964 period, since in the author's view this historical period has a special bearing on the current juridical teaching.

Besides the introduction and the conclusion, the Corpus of the research consists of six chapters, arranged as follows:

Chapter one presents the theoretical framework for the analyses throughout the work. Herein are also outlined the main concepts to be used henceforth: Michel Foucault's analysis of discipline; Pierre Bourdieu's *habitus*: common or juridical sense of lawyers in office, by Luis A. Warat; and a sketch wherein the role of Law Courses is outlined.

Chapter two presents the history of juridical teaching in Brazil from the beginning up to 1964, resorting to the theoretical framework set up in chapter one.

Chapter three deals with the after - 1964 period, focusing particularly the transformations that

took place at political and socio-economic level in order to contextualize the analysis about the teaching of Law.

In chapter four we try to understand the actual teaching of Law at present by means of a research carried out among the students of the Federal University of Paraná (UFPR).

In chapter five and six all the previous items are summed up in order to try an analysis of the conservative role as well as of the possibility of a transforming function by Law Courses.

Some final considerations, drawn from the work itself, and the author's own conclusions put an end to the research.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de reflexão sobre o mundo que nos cerca não é realizado por um indivíduo isoladamente. Nele, contribuem, direta ou indiretamente, todas as pessoas que compartilham, de alguma forma, os momentos de ruptura e de criação. Aqui, o agradecimento expresso a alguns destes.

Primeiramente, à CAPES, pelo financiamento sem o qual seria impossível a realização do trabalho;

Ao meu orientador, Edmundo Lima de Arruda Jr., que, nos encontros e desencontros da caminhada, tornou-se um amigo;

A turma que ingressou no curso de mestrado em 1988, e comigo compartilhou de uma experiência de vida, com alegrias e dificuldades. E em especial a dois colegas que se tornaram grandes amigos: Gian Marco Nercolini, e Marco Aurélio Aydos;

Aos meus pais, porto seguro permanente;

A minha irmã, Claudia Cavagnari, por compartilhar das mesmas angústias e esperanças em relação ao tema;

Pelo carinho e amizade, à Luciane Boschirolini;

A Gema Martins, pelo apoio no retorno à antiga e profunda amizade;

Ao Marcos Mota, pela ajuda desinteressada e pela amizade;

Aos amigos, João Carmona, João Batista, Alejandra Pascual, Eloisa de Carvalho, Cristine Amaral, Simone Alves, Cesar de Carvalho, Maria Angélica, Kátia Kozik, Vera Karam, Letícia Baixo e Maria de Lurdes, para nomear alguns;

As funcionárias do CPGD-UFSC, Maria Helena, Rose, Dilsa, Stela e Ivonete;

Em especial à companheira Natália de Mello Araújo Ferreira, por tudo e mais alguma coisa;

Por último, gostaria de fazer um especial agradecimento à Profa. Dra. Olga Maria Boschi de Aguiar, pelos desnecessários momentos difíceis que me proporcionou, mas que no final das contas, serviram como estímulo na reflexão sobre as relações entre os seres humanos que compõem o ensino jurídico, suas forças conservadoras, e possibilidades transformadoras.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	p. 1
CAPÍTULO I -	
Um Marco Teórico	p. 8
Introdução	p. 9
Função do Ensino Jurídico	p. 11
Notas	p. 41
CAPÍTULO II -	
Ensino Jurídico no Brasil até 1964.	p. 45
Introdução	p. 46
O Período Colonial - Portugal	p. 48
A Independência e a Criação dos	
Cursos Jurídicos	p. 51
O Ensino Jurídico no Império	p. 54
A Escola do Recife	p. 65
A República	p. 71
1930-1945.	p. 75
1945-1964	p. 83
Notas	p. 86
CAPÍTULO III -	
O Ensino Jurídico no Período pós-64	p. 88
Introdução	p. 89
O Período pós-64	p. 91

A Reforma do Ensino Superior e os Cursos Jurídicos	p. 103
Notas	p. 126

CAPÍTULO IV -

Uma Pesquisa de campo: A UFPR	p. 129
Introdução	p. 130
História da Faculdade de Direito da UFPR	p. 131
A Pesquisa de campo	p. 135
Notas	p. 166

CAPÍTULO V -

Função Conservadora do Ensino Jurídico	p. 167
Introdução	p. 168
Uma Função Historicamente Conservadora	p. 170
Pesquisas Empíricas	p. 177
A Atualidade da Função Transformadora	p. 187
O Conservadorismo Acadêmico	p. 195
Notas	p. 198

CAPÍTULO VI -

Função Transformadora do Ensino Jurídico	p. 200
Introdução	p. 201
A "Crise" do Ensino Jurídico	p. 203
Notas	p. 218

CONSIDERAÇÕES FINAIS p. 230

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS p. 235

ANEXOS p. 242

INTRODUÇÃO

A motivação que propulsiona este esforço de trabalho intelectual para uma melhor compreensão do ensino jurídico não difere da mola mestra de todos que percorrem o mesmo tema, ou seja, a crença na necessidade e na possibilidade de um ensino jurídico superior que facilite a busca de, se assim pode-se chamar, uma felicidade social onde o direito e sua transmissão institucionalizada possam contribuir de alguma maneira para a nossa realização como seres humanos. Da mesma forma, a motivação vem acompanhada da constatação e apreensão de uma realidade desfuncional e negativa, insatisfatória para servir às necessidades sociais.

Faz-se necessário, portanto, questionar e refletir de forma crítica sobre a realidade dos cursos jurídicos. Acredita-se que isto só é possível se for assumida, de antemão, uma postura política e teórica que vise a transformação do *status quo*, o que exige a compreensão do fenômeno educativo a partir da ótica do conflito, na qual os grupos e classes estão em permanente embate no seio da sociedade.

O aprofundamento da pesquisa, inserida no contexto autoritário pós-64 justifica-se a medida que, o que hoje revel^o-se como prática de ensino, tem suas raízes no passado recente. E esta história está presente, ainda que não intencionalmente, na teoria e prática do ensino jurídico.

Para pensar a transformação, é necessária a compreensão, o mais exato possível, da história dos cursos jurídicos e, principalmente, do período autoritário. O processo de transformação é lento, gradual, e constitui-se como uma luta política maior.

A chamada "crise" dos cursos de direito não se verifica na realidade, pois o sistema educativo de (re)produção do saber/poder jurídico ainda cumpre suas funções de conservação. Desta forma, é imperativo o aprofundamento teórico sobre a relação ensino jurídico-sociedade.

Na busca de aprofundar o tema Ensino Jurídico, tentar-se-á neste trabalho proceder à análise do ensino do direito no Brasil, especialmente no período pós-64, como reprodução de um senso comum teórico alienante, através de disciplina e *habitus*.

O problema base, que guiará o trabalho é o seguinte: O ensino jurídico, como instância básica de elaboração teórica (pesquisa), e difusão de um senso comum teórico (ensino e extensão), exerce e/ou exerceu ao longo da história político-social brasileira uma função preponderantemente negativa ou positiva ?

Para responder ao problema, foram elaboradas as seguintes hipóteses para verificação ao longo da pesquisa :

O ensino, mais precisamente a instituição escolar e a docência nela ministrada são parte de um mesmo

processo de alienação consubstanciada como procedimento de inculcação e reprodução de "habitus" e disciplina tendentes ao reforço e manutenção do "status quo". Tal situação se é histórica, explicita-se como fenômeno merecedor de aprofundamento no contexto político-social pós-64 e nas reformas do ensino superior instauradas pelo regime vigente. Atestando assim, uma função social específica dos cursos jurídicos.

A definição do caráter positivo ou negativo da função social das escolas de direito, embora não seja estabelecida de maneira absoluta, por manifestar-se como ideologia alienação, traduz-se em sua preponderância negativa, mas ao mesmo tempo possibilitando a reversão do quadro: da alienação à utopia realizável.

Desta forma, acredita-se na transformação do meio reprodutor - ensino jurídico, através da compreensão histórica do papel dos bacharéis em direito na sociedade (civil e política), bem como da elaboração de uma filosofia e de sua difusão através de um novo senso comum e novos procedimentos vinculados organicamente às classes e grupos dominados. Isto a partir de uma perspectiva dialética, em que sejam estabelecidos vínculos sociais reais.

O objetivo geral do trabalho a ser desenvolvido é verificar a função social predominantemente negativa desempenhada pelo bacharel em direito, partindo da análise em seu centro de formação, e a possibilidade de

elaboração de um novo "ethos" que possibilite a reversão do quadro negativo.

Como objetivos específicos buscar-se-á verificar: a reprodução do senso comum teórico nas instituições de ensino jurídico; sua forma - "habitus" e disciplina; a funcionalidade em seu aspecto positivo e/ou negativo; as determinantes do processo - econômicas, políticas, culturais, internas e externas; a necessidade de uma nova filosofia; e a possibilidade de inversão do processo.

As variáveis do processo histórico serão as seguintes:

A- o regime autoritário burocrático-militar brasileiro pós-64, através de reformas, inseriu no ensino superior uma grande parcela da sociedade que anteriormente não possuía este privilégio. Tal fato foi acompanhado de uma baixa sensível na qualidade do ensino ministrado, causando um reflexo específico nos cursos de direito através do aumento do número de reprodutores do discurso político-jurídico vigente, sustentado no paradigma liberal-positivista de baixo nível de elaboração teórica; B- com uma situação posterior, na qual o contingente absorvido pelas universidades não encontra espaço suficiente e financeiramente satisfatório no mercado de trabalho, forma-se um exército acadêmico de reserva, que desemboca em uma crise de identidade sócio-profissional, para a qual surgem explicações as mais diversas, bem como propostas de

modificação do ensino jurídico. Tais propostas buscam, via de regra, resgatar o "prestígio perdido" pelos bacharéis em direito; C- com o processo de abertura democrática os conflitos anteriormente "resolvidos" pelo direito- coerção voltam à tona com mais força e evidência. O regime que antes baseava-se no consentimento, necessita agora de mecanismos de legitimação hegemônica, e o direito já não se revela instrumento eficaz, aprofundando assim a crise da sociedade, do ensino superior, e em particular do ensino jurídico.

O corpo da dissertação será dividido em seis capítulos da seguinte forma : no primeiro capítulo será feita a revisão bibliográfica e serão definidos os conceitos operacionais a serem utilizados bem como o marco teórico adotado. Nesta parte do trabalho serão desenvolvidos os conceitos de educação, ensino, direito, alienação, reprodução, senso comum teórico, violência simbólica, "habitus" e disciplina;

No segundo capítulo será realizado um histórico dos cursos jurídicos no Brasil desde a sua fundação, buscando já neste resumo utilizar as categorias levantadas no primeiro capítulo;

No terceiro capítulo serão realizadas análises da situação atual e da história recente (pós-64) a partir das posições adotadas no marco teórico;

No quarto capítulo será exposta uma pesquisa de campo realizada com os alunos do curso de direito da Universidade Federal do Paraná;

O quinto capítulo buscará fazer uma síntese histórica da função conservadora dos cursos jurídicos e descrever esta função com maior detalhamento;

O sexto capítulo tratará da função transformadora a ser exercida pelo ensino jurídico, suas possibilidades e necessidades;

Por último serão expostas as considerações finais a respeito da pesquisa desenvolvida, no sentido de, em se confirmando as hipóteses apresentadas buscar uma nova filosofia para o ensino jurídico em consonância com as necessidades reais da sociedade como um todo.

Este trabalho contém alguns elementos que possibilitam uma reflexão sobre a função exercida pelos cursos de direito. A perspectiva teórica adotada será complementada pela pesquisa de campo, que desloca o eixo da discussão abstrata, recolocando-a mais próxima à realidade existente. Ainda que toda discussão teórica seja limitada em sua análise, é necessário tentar compreender a realidade do ensino jurídico no Brasil, para então buscar, em consonância com um projeto de uma nova sociedade, a transformação dos centros de (re)produção da cultura jurídica.

CAPÍTULO I
UM MARCO TEÓRICO

INTRODUÇÃO

Tem-se observado um forte desgaste político e técnico do Direito. Desta constatação surge um questionamento ligado à socialização jurídica e divulgação teórica do aparelho jurídico-escolar, que por isto mesmo foram objeto de inúmeras transformações e inesgotáveis estudos nas últimas décadas.

A situação instaurada é fundamentalmente um esgotamento do conhecimento jurídico, ou seja, da cultura jurídica moldada em uma concepção liberal-legal. Tal paradigma tem dificuldades nos planos filosófico e prático de legitimação política e técnica, incapaz de reproduzir-se em um contexto autoritário e dependente.¹

O tema normalmente tem recebido um tratamento no qual, por desconhecer-se a situação descrita, indicam-se formas corretivas para os problemas do ensino jurídico, considerado defasado e desfuncional. Mas embora possa admitir-se a inadequação, nada autoriza a negar a funcionalidade política, econômica e cultural. Isto revela-se exatamente em sua forma conservadora, pelo distanciamento entre o que o direito pretende ser (forma de controle social eficaz) e o que tem demonstrado ser (instrumento incapaz de mediar os complexos conflitos sociais, dado o seu caráter predominantemente classista).

Instituições e operadores jurídicos têm, efetivamente, novas funções e adequações. Por detrás do

despreparo e da desqualificação estão: a alienação econômica (exército acadêmico de reserva); e a alienação política (adestramento político via disciplina e *habitus*).²

Neste trabalho de pesquisa tentar-se-á aprofundar um aspecto do processo de (re)produção do senso comum teórico dos juristas³ a partir de referenciais teóricos que dão conta da normatização e formação de disposições e disciplinas em instituições totais, das quais as escolas de direito, principalmente pós-64, não parecem distanciar-se.⁴

A crítica ao direito deve ultrapassar o momento preliminar de discurso denúncia. Urge criticar o senso comum dos juristas, não só como alienação, mas como práxis concreta da reprodução social. Neste aspecto, a pesquisa insere-se como tentativa de aprofundar uma reflexão heurística, indicando alguns limites e alcances da reforma do ensino jurídico.

Não é concebível pesquisar o ensino jurídico sem inseri-lo como parte do arcabouço político autoritário com a utilização planejada e perversa⁵ do sistema universitário, e os desdobramentos particulares sobre a formação escolar, nos níveis cultural, técnico, político e seus reflexos sociais. Tal análise, posta por uma sociologia jurídica, quiçá possibilite efeitos práticos futuros (reformas, modificações, reflexões etc...).

FUNÇÃO DO ENSINO JURÍDICO

Da forma exposta anteriormente, o objeto do trabalho é o ensino jurídico como reprodutor de uma filosofia alienante no interior da sociedade. Verificando-se a função desempenhada pelos cursos jurídicos nesta mesma sociedade - função transformadora ou conservadora, faz-se necessário, portanto, um aprofundamento preliminar do conteúdo do que aqui será chamado de função do ensino jurídico.

Admitindo o ensino jurídico superior como uma instância de (re)produção do discurso (científico, político e técnico) que serve de sustentação ao complexo de instituições que aplicam, elaboram, interpretam e sofrem intervenção do ordenamento normativo, depreende-se naturalmente que o ensino jurídico aqui referido exerce uma função, atividade e resultados na sociedade.

A função não pode ser entendida de maneira estanque. Por exemplo, tomando as escolas de direito como aparelhos nas mãos de determinado grupo ou classe e que assim atuariam na sociedade como mecanismos de dominação dos demais grupos e classes. Tal forma, instrumentalizada é insuficiente. Da mesma forma exclui-se aqui a hipótese, muitas vezes aventada, de que o processo educacional de maneira geral expressa-se como reflexo da sociedade. Mais precisamente, o ensino jurídico e o direito, como

superestrutura seriam reflexos diretos da infra-estrutura. Tal economicismo é insatisfatório. Ao mesmo tempo em que exclui-se as análises acima, não pretende-se deixar de levar em consideração as determinações existentes, tanto das relações de produção quanto do jogo entre grupos e classes dominantes que transpassam todo o sistema educacional numa sociedade de classes.⁶

A análise da função desenvolvida pelo ensino jurídico em determinado processo histórico de determinada sociedade, como qualquer outra análise social, não está desprovida de conteúdo ético. Ou seja, objetiva-se aqui assumir a carga valorativa, ético-política do estudo realizado. Desta forma, a expressão função do ensino jurídico será valorada como conservadora ou transformadora.

Da maneira exposta, existe primeiramente uma função conservadora do ensino, que, ao visar a manutenção do *status quo* obtém resultados positivos e negativos. Os pontos em favor da conservação vão sendo obtidos na medida em que são encadeados processos de (re)produção do senso comum teórico dos juristas, através de práticas cotidianas no interior das escolas, e que se acentuam nas instâncias posteriores (prática advocatícia, legislativa, administrativa, magistério etc...). As práticas conservadoras legitimam a ordem existente na proporção em que são reproduzidas sem serem questionadas, ou quando submetidas a críticas, conseguem sobrepujá-las e resultam reforçadas.⁷

A função conservadora revela tantos maiores resultados positivos quanto menos é percebida, posta em cheque ou negada, ou seja, é tanto mais eficaz quanto é percebida como natural.

Revela-se difícil buscar um *locus* específico do poder conservador no ensino jurídico. Uma vez que vez o fenômeno é disperso e difuso, todos, ao mesmo tempo que ninguém, são conservadores. Mas é impossível ignorar que determinadas instâncias são mais conservadoras que outras, ao mesmo tempo em que a legitimação da estrutura vigente revela-se por vezes, mais ou menos eficaz. Esta eficácia conservadora está, como será visto mais adiante, intimamente ligada a uma teoria científica do direito, a decisões políticas, determinações circunstanciais, conjunturais e às práticas mantenedoras cotidianas.

Os resultados negativos da função conservadora ocorrem de duas formas: A primeira se dá quando o descompasso entre a tradição conservadora e a realidade social se acentua de tal forma que fica cada vez mais difícil manter os paradigmas que dão sustentação ideológica (legitimação) ao *status quo*. Neste caso, podem surgir novas formas de atuação, exercidas através da função transformadora, com a possibilidade de reversão do quadro social apresentado. Mas, normalmente ocorre uma atualização da função conservadora. Uma vez que, dada a impossibilidade de continuidade, substitui-se os paradigmas até então vigentes por outros que possibilitem a manutenção com a

menor parcela de sacrifício possível. É o já conhecido princípio " *façamos a revolução antes que o povo a faça*", que pode ser exemplificado com a reforma universitária de 1968, anseio de grande parte da sociedade, transformado em novo instrumento de manutenção da ordem vigente.⁸

A segunda forma como ocorrem os resultados negativos da função conservadora é ligada à superação anterior. Ao serem firmados novos paradigmas em substituição aos anteriores, mesmo visando a manutenção, eles são portadores de características, geralmente, mais próximas da realidade social, possibilitando um reaproveitamento pela função transformadora. O maior exemplo que pode ser apresentado deste fenômeno, é a superação do jusnaturalismo pelo positivismo jurídico. Enquanto marco epistemológico, o positivismo é uma renovação teórica conservadora de uma certa realidade, mas surge como portador de uma crítica ao jusnaturalismo, que pode e deve ser acrescentada ao ideário político-jurídico transformador, ou seja, mesmo na atualização do conservadorismo estão imbuídos elementos transformadores.⁹

Existem ainda dois importantes pontos de reforço da função conservadora que correspondem aos termos centrais deste trabalho: "ENSINO - JURÍDICO", a concepção formulada a respeito do significado destes dois termos determina sua função.

O ensino pode ser entendido de diversas maneiras: aprendizagem coletiva interativa, transmissão de

conhecimentos, aprendizagem sócio-cultural, facilitação da aprendizagem, etc...¹⁰, mas tem aceitação maior, principalmente a nível de senso comum, como uma relação na qual o mestre, possuidor de conhecimentos, ensina a seus alunos determinado conteúdo, os alunos, por sua vez, são portadores de espaços vazios a serem preenchidos pela apreensão da transmissão magistral do detentor do saber, que se pretende portador da verdade absoluta. Uma vez que realizado o ciclo de aprendizagem e interiorizado o processo, o aluno preenche seus espaços vazios, e estará apto a tratar da realidade objetiva, tal como lhe foi transmitida, e a repassar os conhecimentos adquiridos aos estudantes que estejam na sua condição anterior. Nesta concepção, a qual Paulo Freire chama de "consciência bancária" da educação: "*O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça.*"¹¹

O segundo termo - JURÍDICO - reveste-se de uma complexidade tão grande quanto o primeiro. A conceituação do objeto, da ciência e conseqüentemente do ensino jurídico, determina posturas a serem adotadas. Da mesma forma que o ensino, existe uma pluralidade de acepções do que seja jurídico, mas há uma dominante em nosso meio,

que vai desde o nível filosófico até o senso comum, o já citado positivismo jurídico, em uma concepção liberal-legal. Sem desejar estender a análise, pois não é o momento oportuno, ao entender-se o direito simplesmente na complexidade interna do ordenamento estatal, colocando o jurista como técnico neutro, desprovido de conceitos valorativos, legitima-se o corpo legal, quem o elaborou, e seus objetivos, sem que haja um questionamento, conservando e reforçando o sistema. Este processo multiplica-se à medida que, aliado ao ensino conservador reproduz além de outros elementos, ele próprio e seu objeto.¹²

Tentar-se-á buscar agora uma significação para o que será entendido por Função Transformadora. Do exposto até aqui, pode-se depreender que ela será caracterizada exatamente pela oposição à função conservadora, ou seja, na medida em que esta é exercida na busca da manutenção da ordem vigente, do *status quo*, da reprodução do senso comum legitimador da estrutura vigente e do discurso teórico estabelecido, a função transformadora será definida pela tentativa de reversão do quadro, aceitar e buscar mudanças na estrutura social, elaboração constante de um novo discurso teórico propulsor de transformação e elevação do nível teórico da (re)produção do senso comum. Vale ressaltar, que a busca de um aprofundamento da discussão teórica deve ser feita através da práxis social. A mera discussão academicista, mesmo que aparentemente transformadora, é conservadora em sua essência.

A função transformadora não pode ser exercida sem que se pergunte a quem ela deve servir, ou seja, transformar para que e para quem? Se a função conservadora busca a manutenção para dar continuidade ao sistema vigente e às classes e grupos que o comandam, o seu reverso vai tentar romper com esta continuidade em favor dos grupos e classes dominados ou excluídos.

A categorização posta de maneira abstrata não revela muito sentido, pois a relação dominantes/dominados é estabelecida historicamente, e é neste contexto, que estão os agentes e sua relação com o ensino jurídico e de ambos com as práticas sociais exteriores aos muros universitários e às instituições jurídicas. Falar abstratamente em dominados, poderia equivaler a uma expressão como "bem comum", artifício muito utilizado no exercício da função conservadora.

Ao contextualizar-se historicamente o ensino jurídico pode-se depreender quais são os excluídos e dominados. Por exemplo, o direito e o ensino que legitimavam, no início do século, as repressões aos trabalhadores que iniciavam sua organização sindical, o tratamento inferior dispensado às mulheres, ou a propriedade calcada em títulos contra a posse produtiva, ou ainda, o direito de exploração dos bens naturais sem levar-se em conta os prejuízos à natureza e à sociedade. Este estudo não comporta uma análise detalhada das formas de dominação e suas múltiplas relações com o ensino jurídico, mas pode-se

depreender historicamente os que sempre são excluídos e dominados, e portanto, a quem deve servir a função transformadora.

É importante ressaltar aqui, que a postura adotada é a do conflito, da admissão de que grupos e classes estão em combate e permanente dissenso no interior da sociedade, em busca de fazer valer sua escala de valores, para que, exercitando o poder possam realizar seu ideário. É excluída a possibilidade de conciliação, integração entre grupos e classes que possuem interesses antagônicos e excludentes. Trata-se de uma opção política que determinará uma postura conservadora ou transformadora.

Da mesma forma que a primeira, a função transformadora ao ser exercida, obtém resultados positivos e negativos. Ao buscar a transformação da sociedade e do ensino jurídico, corre-se também, o risco de alcançar resultados negativos não intencionados.

O esforço de transformação alcança resultados positivos quando consegue, pelos seus diversos mecanismos, aproximar o ensino jurídico da realidade social ao mesmo tempo em que aponta para uma sociedade desejada. Pode-se citar, como exemplo, a legislação trabalhista que regulamenta o direito de greve, garantido na Constituição Federal do Brasil. Com a promulgação da nova Carta Magna de 1988 surgiu um impasse: a aplicação do preceito constitucional era imediata? o direito de greve seria irrestrito? até que ponto? Daí surgiram medidas

governamentais que visavam restringir o direito constitucionalmente garantido, o que gerou em contrapartida uma mobilização sindical no sentido de não acatar tais decisões. Não é interessante adentrar nos detalhes deste embate político-jurídico, mas sim compreender como o fenômeno pode ser absorvido pelo ensino jurídico.

Pode-se dizer que existem duas formas básicas de encarar o fenômeno jurídico descrito acima. A primeira seria seguir a linha positivista e analisar a lógica hierárquica, cabimento, relações processuais etc..., e emitir uma opinião sobre as "possibilidades jurídicas" do acontecido. Ressalte-se, que esta visão aparente e pretensamente neutra estaria por si só legitimando os atos governamentais, se estes estivessem revestidos da formalidade necessária. Esta seria uma manifestação da função conservadora na medida em que fosse reproduzida nos centros de ensino jurídico e na sociedade como um todo. A segunda forma seria admitir a dimensão política do fenômeno e analisá-lo nesta perspectiva, sem deixar de lado os aspectos formais, buscar-se-ia uma tomada de posição em favor daquilo que se julgasse melhor do ponto de vista político e jurídico, em favor dos excluídos e dominados já citados anteriormente. Na proporção em que a discussão permeasse a academia e a sociedade, estaria sendo exercida a função transformadora.¹³

Os resultados positivos da função transformadora no ensino jurídico ocorrem de duas formas. A

primeira através do trabalho contínuo, direcionado explicitamente para a renovação do direito, seja através da práxis diária em sala de aula, seja pelos grupos políticos que buscam compreender o fenômeno de forma diversa da corrente usual, ou seja, ainda, pelo aprofundamento teórico e filosófico das alternativas jurídicas. A segunda forma é o reaproveitamento da função conservadora. Como foi visto anteriormente, para conservar, manter o *status quo*, é necessário que haja adaptações do modelo de dominação e exclusão, no sentido de não ocorrer um distanciamento exagerado do ensino jurídico e da realidade social, o que seria prejudicial ao exercício desta função. Nestes momentos de adaptação ocorrem muitas vezes aprofundamentos teóricos, políticos, didáticos etc..., que realmente auxiliam na transformação da sociedade, se a intenção principal, não fosse essencialmente revestimento, retórica e forma. Ao radicalizar o processo de adaptação da função conservadora, buscando ir além dos limites impostos, pode-se obter resultados transformadores positivos.

Um forte exemplo da consecussão de resultados positivos transformadores são os direitos humanos. Desenvolvidos dentro do espírito de adaptação da função conservadora, foram apropriados de tal maneira que passaram a fazer parte obrigatória de todo movimento jurídico-social que busque uma transformação radical na sociedade.¹⁴

O aspecto negativo da função transformadora revela-se na medida em que a força conservadora se sobrepõe, diminuindo os espaços possíveis de radicalização. Mas ocorre também, através do reaproveitamento de movimentos emancipatórios pelos que buscam a manutenção do *status quo*. Ou seja, o esforço de transformação por si só não garante os resultados positivos, pois além da possibilidade de não ocorrer resultado algum, pode acontecer exatamente o contrário, alcançando-se resultados negativos. Isto é, o que Gramsci chama de transformismo, os intelectuais organicamente vinculados às classes subalternas seriam cooptados pelo sistema de dominação. Este fenômeno revela-se ainda mais verdadeiro no ensino jurídico, onde a formação de bacharéis críticos, transformadores, não exclui a possibilidade de que estes sejam cooptados e passem a contribuir para o conservadorismo.¹⁵ Tem-se aqui, mais uma vez, como exemplo, a reforma universitária de 1968, que, quando não excluiu, absorveu os intelectuais transformadores.

O que aqui se chama de resultados pode ser entendido como práxis, ou seja, enquanto a função pode ser analisada a um nível macro, abstraindo-se um pouco a realidade do fenômeno de reprodução jurídica, os resultados são medidos em sua eficácia cotidiana e histórica, sobretudo a nível micro-social. Esta divisão é artificialmente elaborada para que se possa trabalhar com os conceitos, mas

na realidade confundem-se, sendo impossível fazer a separação entre teoria e práxis.

Cumpra agora buscar o aprofundamento dos conceitos e categorias chave para o desenvolvimento do trabalho. Com a definição dos conceitos operacionais tentar-se-á fornecer elementos que compõem o quadro teórico indispensável ao desenvolvimento do tema. A exposição será feita de maneira esquemática, dividida pelos elementos tratados.

Na formulação teórica haverá composição com autores diversos, pertencentes a várias correntes filosóficas, o que poderia suscitar dúvidas quanto à definição epistemológica do trabalho. Porém, os elementos levantados em uma e noutra obra servirão tão somente, embora de central importância, como conceitos operacionais, não definindo epistemologicamente o trabalho, que será norteado pelo posicionamento teórico e político já assumido neste capítulo. Desta forma, será iniciada a conceituação das categorias a serem utilizadas pela educação.¹⁶

Apesar da pesquisa restringir-se aos estabelecimentos de ensino superior que ministram o curso de direito, a educação será entendida aqui além de seu sentido formal, da maneira que Paulo Freire coloca:

" A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem

deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém. "17

Para Paulo Freire, este processo educacional é realizado através do diálogo entre seres humanos, que, mediatizados pelo objeto de compreensão, o mundo que os cerca, se afirmam enquanto sujeitos. O mundo deixa então de ser um objeto abstrato e passa a ter a concretude na qual as partes que compõem o diálogo realizam um pensar-práxis não hierarquizado, em um processo de crescimento e libertação. Uma vez que " *Não há palavra verdadeira que não seja práxis.* ", a prática diária do ser humano consiste em pronunciar o mundo, modificando-o. Desta forma, sintetiza o autor: " *O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.* "18

Mas este processo educacional se expressa de uma forma específica e dentro de um contexto social determinado, como sintetiza Bárbara Freitag: " *1) educação sempre expressa uma doutrina pedagógica a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade; 2) numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de determinada doutrina pedagógica.* "19

O que se busca aqui é captar o sentido da doutrina pedagógica, baseada em determinada filosofia,

ocorrida na realidade social brasileira universitária, especificamente nos cursos jurídicos, e em especial no período pós-64. Para tal são necessários elementos teóricos que capacitem esta compreensão. Neste ponto, a concepção que têm do processo educacional Bourdieu e Passeron²⁰ é de grande utilidade. A partir de uma visão histórica da sociedade, do homem e da educação, estes autores elaboram a análise e crítica à sociedade capitalista contemporânea, especialmente a francesa, e enxergam o sistema educacional com as categorias de sociedade dividida em classes e divisão social do trabalho, bem como na diferenciada apropriação dos meios de produção, *"como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes."*²¹

Bourdieu e Passeron entendem que *"Toda ação pedagógica é uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural."*²² ou seja, qualquer que seja o método de ensino, abordagem, filosofia ou conteúdo, a educação que se dá pela ação pedagógica institucionalizada será sempre uma violência simbólica. Estabelecida a comunicação necessária para a ação pedagógica, ela se fundamenta na imposição de um arbitrário cultural baseado nas *"relações de força entre os grupos ou classes constitutivas de uma formação social."*²³

Sobre o modo de ser desta violência simbólica os autores afirmam a necessidade do exercício de

uma autoridade pedagógica: "Enquanto poder arbitrário de imposição que só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a autoridade pedagógica, poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula."²⁴

Quanto aos agentes, fundamentais na elaboração deste trabalho pela sua importância como reprodutores do senso comum teórico, dizem os sociólogos franceses: "Desde que toda autoridade pedagógica em exercício dispõe por definição de uma autoridade pedagógica, os emissores pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas."²⁵ Bourdieu é ainda mais claro quando fala a respeito dos intelectuais: "Os intelectuais se atribuem uma legitimidade que muitas vezes lhes é dada porque eles possuem títulos, títulos escolares que são os títulos de nobreza de nossa sociedade."²⁶ afirmando ainda que esta autoridade é exercida por delegação dos grupos ou classes dos quais é imposto o arbitrário cultural. Esta relação de reprodução ocorre da seguinte forma: "...a ação pedagógica tende a reproduzir entre os que a ela se submetem a relação que os membros de um grupo ou de uma classe mantêm com ela, isto é, o desconhecimento da verdade objetiva dessa cultura

como arbitrário cultural (etnocentrismo). "27 Partindo deste etnocentrismo e alienação em relação à autenticidade da cultura assimilada o sistema passa a se reproduzir sob a forma de habitus: "...a ação pedagógica implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, um "habitus" como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar nas práticas e princípios do arbitrário interiorizado. "28

Ligado à produtividade do trabalho pedagógico bem como à legitimidade da ação pedagógica, à ordem e disciplina, o *habitus* existe desde a família, escola e indústria cultural, sendo análogo ao capital genético humano no campo da cultura.

Em sua proposta de uma sociologia dos intelectuais, Bourdieu assinala que o *habitus*: "...é produzido por toda experiência biográfica (o que faz com que, como não há duas histórias individuais idênticas, não haja dois "habitus" idênticos, embora haja classes de experiências, e portanto classes de "habitus" - os "habitus" de classe)"²⁹ Comparando também os *habitus* aos programas de computadores.

Os *habitus* descritos na forma acima estão ligados a outro elemento relevante da pesquisa: "O grau de tradicionalismo de um modelo de inculcação se mede pelo grau em que os meios necessários para a realização do trabalho pedagógico se reduzem às práticas que exprimem o

"*habitus*" a reproduzir...³⁰, ou seja, o grau de tradicionalismo se expressa pela repetição por parte da autoridade pedagógica do conteúdo a ser inculcado, gerando uma confirmação ao ser repetido por quem se submete à aprendizagem.

Por fim, ao elaborarem um conceito genérico de sistema de ensino institucionalizado, os autores franceses tocam em outro ponto vital para a análise aqui pretendida, que é a absorção dos princípios capitalistas de produção por parte da instituição escolar, ou seja, no interior do mecanismo de (re)produção cultural está inserido, por exemplo, a relação custo-benefício: *"...continuamente, ao menor preço e em série, um "habitus" tão homogêneo e tão durável quanto possível, entre o maior número possível de destinatários legítimos."*³¹

Outro conceito elaborado por Pierre Bourdieu que nos auxiliará na análise posterior é o CAMPO. Identificando diversos espaços possíveis de serem estudados, o autor afirma a peculiaridade de cada um deles, evitando assim as generalizações possíveis com categorias que pretendam abarcar todos os fenômenos dos diversos campos. Desta forma, possibilita-se o estudo de campos específicos sem que se parta de relações causais, categorias, conceitos, ou sistemas dogmáticos preestabelecidos. Isto não significa que os campos sejam independentes entre si, ou que generalizações não sejam possíveis, é sim, uma forma de buscar a identidade específica de cada campo a ser estudado

e realizar análises mais apuradas, para poder buscar sua compreensão mais abrangente ao mesmo tempo que mais específica.

Segundo o autor, *"A teoria geral dos campos permite descrever e definir a forma específica de que se revestem, em cada campo, os mecanismos e os conceitos mais gerais, evitando assim todas as espécies de reducionismo..."*³²

O conceito de campo é particularmente importante porque a partir dele Bourdieu desenvolve uma análise sobre o campo jurídico. O autor busca criticar duas correntes de análise do fenômeno jurídico, o positivismo e o economismo, ao afirmar que: *"As práticas e os discursos jurídicos são, com efeito, produto do funcionamento de um campo cuja lógica específica está duplamente determinada: por um lado pelas relações de força específicas que lhe conferem a sua estrutura e que orientam as lutas de concorrência ou, mais precisamente, os conflitos que nele têm lugar, e por outro lado, pela lógica interna das obras jurídicas que delimitam em cada momento o espaço dos possíveis e, deste modo, o universo das soluções propriamente jurídicas."*³³

Segue o autor analisando a divisão do trabalho jurídico, que determina a fala autorizada, o monopólio do saber e decisões jurídicas, e também de uma linguagem própria que redetermine o significado de

expressões comuns, tudo isto ligado ao conceito de *habitus*, que por sua vez, também determinará o campo jurídico.

Mais especificamente sobre o ensino jurídico, o autor francês afirma que, "*A constituição do campo jurídico é inseparável da instauração do monopólio sobre a produção e comercialização desta categoria particular que são os serviços jurídicos (...) sobretudo, a consagração pela instituição escolar dos agentes juridicamente autorizados a vender os serviços jurídicos ...*"³⁴

Na conclusão é tratada a função conservadora do campo jurídico: "*A função de manutenção da ordem simbólica que é assegurada pela contribuição do campo jurídico é produto de inúmeras ações que não têm como fim a realização desta função e que podem mesmo inspirar-se em intenções opostas, como os trabalhos subversivos das vanguardas, os quais contribuem, definitivamente, para determinar a adaptação do direito ao novo estado das relações sociais e para garantir assim a legitimação da forma estabelecida dessas relações.*"³⁵

Mas, não parece bastar, para o estudo proposto uma teoria do sistema de ensino que se baseie na violência simbólica, é necessário aprofundar este conceito, mesmo porque ela não é obrigatoriamente negativa como reprodução. É preciso ir além, e buscar as relações de produção do saber, como também abranger um pouco mais a abordagem e ao mesmo tempo aprofundá-la, ou seja, é preciso

saber como os mecanismos de reprodução se comportam, e ainda, se há alguma especificidade no ensino jurídico, ao mesmo tempo em que se deve buscar uma análise social mais ampla para empreender um esforço de superação.

Neste caminho procurar-se-á em Michel Foucault, os elementos que possibilitarão um aprofundamento dos mecanismos de reprodução. Embora, este autor não faça uma análise do processo educacional em si, ao fazer uma genealogia do poder e vinculá-lo à produção do saber, fornece elementos que podem auxiliar neste trabalho.

Em sua obra *Vigiar e Punir*, onde estuda as instituições jurídico-penais, o autor desenvolve alguns conceitos aqui necessários. O trabalho de Foucault foi escrito a partir de quatro regras gerais:

"1) Não centrar o estudo dos mecanismos punitivos unicamente em seus efeitos repressivos, só em seu aspecto de sanção, mas recolocá-los na série completa dos efeitos positivos que eles podem induzir, mesmo se à primeira vista são marginais. Conseqüentemente, tomar a punição como uma função social complexa.

2) Analisar os métodos punitivos não como simples conseqüências de regras de direito ou como indicadores de estruturas sociais, mas como técnicas que têm sua especificidade no campo mais geral dos outros processos de poder. Adotar em relação aos castigos a perspectiva de tática política.

3) Colocar a tecnologia do poder no princípio tanto da humanização da penalidade quanto do conhecimento do homem.

4) Verificar se a entrada da alma no palco da justiça penal, e com ela a inserção na prática judiciária de todo um saber 'científico' não é o efeito de uma transformação na maneira como o próprio corpo é investido pelas relações de poder.

Em suma, tentar estudar as metamorfoses dos métodos punitivos a partir de uma tecnologia política do corpo, onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objeto. "36

Surge então, "saber do corpo" e seu controle. Foucault engloba estas categorias em uma terceira, a que chama "tecnologia política do corpo", que é confusa, assistemática e descontínua, porém, com extrema coerência em seus resultados. E completa: "Além disso seria impossível localizá-la, quer num tipo de instituição, quer num aparelho de Estado (...) trata-se de alguma forma de uma microfísica do poder..." "37

A concepção que Foucault tem de poder não é de algo pré-existente, mas que só existe na medida em que é exercido, ou seja, não se detém o poder, se exerce o poder. Ele também abandona a análise dos sistemas de macropoderes para afirmar que na história da sociedade o saber produto do poder modificou-o até a forma atual. Depreende-se então que o autor desloca o eixo de estudo,

partindo de uma concepção de poder na qual ele existe na medida em que é exercido, busca relações de poder nos microssistemas de maneira relativamente autônoma, no sentido de não seguir uma linha estruturalista-determinista ao valorizar as relações de poder-saber e o corpo como objeto.

No terceiro capítulo de *Vigiar e Punir* Foucault desenvolve um conceito básico para este trabalho - a disciplina. Ele inicia expondo uma nova tática de controle, que se traduz na obtenção de corpos dóceis. Para isso, utiliza-se de exemplos de diversas instituições: hospitais, conventos, exércitos, fábricas e escolas; nas quais impera a busca de maior operacionalidade, funcionalidade e produtividade. Analisa as diversas formas de distribuição dos indivíduos no espaço através da cerca, da clausura, das localizações funcionais e pela definição do lugar dos indivíduos na série, o controle da atividade pelo horário, elaboração temporal do ato e articulação corpo-objeto, a organização dos indivíduos e composição de forças.

Segue, o autor expondo os recursos para o bom adestramento. Estes recursos, que foram surgindo de acordo com as necessidades de controle e de poder seriam: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.³⁸

Ocorre então, o que Foucault chama de troca do eixo político da individualização. O que acontecia na sociedade feudal, a individualização na medida do poder para mais (quanto mais nobre mais individualizado) é

invertida no regime disciplinar. A proporção que se tem menos poder, mais individualizado é o sujeito.

Esta fase marca também o lugar das ciências da "psico", que têm por objeto o homem individualizado. Ciências que serão cada vez mais importantes no campo da pedagogia. Modificação do saber vinculada à tecnologia do poder disciplinar e uma nova anatomia política do corpo.

Por fim, o autor adentra no "panoptismo", que se estabelece através da progressiva individualização disciplinar produtiva. O *panópticom* é uma figura arquitetural pensada por Jeremy Bentham: na periferia uma construção em anel, no centro uma torre vazada de janelas que se abrem sobre a face interna do anel que é dividido em compartimentos por onde passa, de lado a lado, a luminosidade. Um vigia na torre central, e indivíduos a serem observados nos compartimentos.

O efeito mais importante obtido é a indução no indivíduo observado de um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder, aliviando-o de seus fardos físicos tende ao incorpóreo, é uma vitória perpétua assegurada que evita qualquer defrontamento físico e está sempre decidido por antecipação.

Segundo o autor, a proliferação das instituições disciplinares ocorre pela: "1) *inversão funcional das disciplinas, quando o objetivo de*

neutralização dos perigos é substituído pelo papel positivo de aumentar a utilidade possível dos indivíduos; 2) ramificação dos mecanismos disciplinares, que possibilita a extensão do controle para além das fortalezas fechadas; 3) estatização dos mecanismos de disciplina, que possibilita ao Estado o exercício regular de seu poder de forma eficaz."³⁹

O que se pretende aqui ao utilizar-se a obra de Michel Foucault, não é buscar uma concepção pedagógica, mas uma visão de poder na sociedade, poder disciplinar que se estende por todas as instituições e, conseqüentemente também alcança a universidade, o saber jurídico, a pedagogia e o ensino jurídico.

Cumpra a esta altura perguntar se existe alguma especificidade no fenômeno jurídico escolar, ou seja, se a reprodução de *habitus* e produção de disciplinas no processo pedagógico do ensino jurídico assume alguma característica peculiar que se possa destacar antecipadamente. Neste sentido, Luis A. Warat desenvolveu um conceito a que chama de "senso comum teórico dos juristas de ofício", no qual percebe-se esta especificidade: "... um complexo de saberes éticos vividos com diretivas, pautas que disciplinam o trabalho profissional dos juristas regulando sua atividade advocatícia, judicial e teórica."⁴⁰

Desenvolvendo um conceito que em muito se assemelha ao *habitus* de Bourdieu, e à disciplina de Foucault, o autor dissecou uma formulação que abrange especificamente os juristas. Ele difere o senso comum

teórico do senso comum em geral porque o primeiro se projeta em três níveis: *"das representações do homem comum, da ciência, e da epistemologia."*⁴¹ Trabalhando ao nível científico e epistemológico, Warat desenvolve a especificidade relativa à ciência jurídica que é determinada pelo objeto do direito como é tradicionalmente considerado, ou seja, a dogmática jurídica e seus pressupostos epistemológicos que servem como sustentáculos de relações de poder determinadas.

Warat estabelece uma relação existente entre as ciências e ideologia, afirmando que as duas não podem ser desvinculadas. A partir do que ele chama de semiologia do poder, coloca alternativas possíveis para combater o senso comum teórico através da construção de um discurso crítico. Este discurso tem processos que poderiam ser inseridos no que aqui é entendido como função transformadora do ensino jurídico e seu aproveitamento conservador: *"Claro, que às vezes, não se proíbe o discurso crítico. A maneira mais inteligente de neutralizá-lo é tentar redefini-lo nos efeitos de sua recuperação ideológica."*⁴²

Warat ainda dá uma definição mais delimitada de seu conceito principal e de seus reprodutores *"... um conjunto de representações funcionais, provenientes de conhecimentos morais, teológicos, metafísicos, estéticos, políticos, tecnológicos, científicos, epistemológicos, profissionais e familiares, que aceitam os juristas em suas*

atividades através da dogmática jurídica, a teoria geral e a filosofia do direito."⁴³ e ainda, os órgãos institucionais reprodutores do senso comum teórico: "... tais como os parlamentos, tribunais, escolas de direito, associações profissionais e a administração pública."⁴⁴ Ao final afirma o autor, que o senso comum teórico dos juristas de ofício possui quatro funções específicas e complementares: normativa, dirigida às relações sociais e para disciplinar e legitimar sua própria ação; ideológica, ao socializar alguns valores, silenciar outros e legitimá-los como justificção ética; retórica, para efetivar a ideologia; e política, para assegurar as relações de poder.

A esta altura, já com conceitos que permitem apreciar a especificidade do processo de reprodução educacional no ensino jurídico, deve-se ter em conta o objeto a ser reproduzido. Warat destaca um dogmatismo a ser combatido em nome de uma teoria crítica, mas na superação do dogma é necessário aprofundar a discussão do objeto - Direito. Vale ressaltar, que o dogmatismo não é imediatamente superado pelo discurso crítico, primeiramente porque ele só se realiza na práxis, e segundo porque o chamado discurso crítico do direito pode também conter dogmas a serem superados.⁴⁵

Para que a análise não fique limitada à Função Conservadora do Ensino Jurídico, é necessário buscar na teoria de Antônio Gramsci os elementos que possibilitam

pensar a transformação do ensino jurídico, do campo jurídico e da sociedade.

O primeiro elemento é o conceito de sociedade civil, que é concebida como " o conjunto dos organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade. "46 A educação, no caso específico a educação jurídica, está inserida no aspecto do consenso e direção buscados pelas classes e grupos em conflito na sociedade civil.

Mas o ensino jurídico assume características específicas, uma vez que o direito, como coerção, está vinculado " Sociedade política ou Estado, que corresponde à (função de) 'dominação direta' ou de comando que se exprime no Estado ou governo jurídico. " Ou ainda "Governo político..., isto é, aparelho de coerção de Estado que assegura 'legalmente' a disciplina desses grupos que recusam sem acordo, seja ativo ou passivo... "47 Gramsci coloca de forma ainda mais clara a relação do direito com a coerção: " O direito é o aspecto repressivo e negativo de qualquer atividade positiva de civilização realizada pelo Estado. "48

Em Gramsci, para a transformação das sociedades de tipo Ocidental, o consenso passa a prevalecer sobre a coerção; a sociedade civil sobre a sociedade política; a guerra de posição sobre a guerra de movimento. A

luta hegemônica passa a ser de fundamental importância, e com ela o papel dos intelectuais.

O autor amplia o conceito de intelectual para defini-lo a partir das relações deste no complexo geral das relações sociais a partir de três aspectos: " - o vínculo orgânico entre o intelectual e o grupo que ele representa e sua função no seio da superestrutura; - as relações entre intelectuais do bloco histórico e os do antigo sistema hegemônico; - a organização interna do bloco intelectual no seio do bloco histórico. "49

O caráter orgânico dos intelectuais rejeita qualquer noção que admita-os como independentes, neutros, como uma categoria " cristalizada, isto é, que se concebe a si mesma como continuação ininterrupta na história e, conseqüentemente, independente da luta dos grupos e não como expressão de um processo dialético, segundo o qual qualquer grupo social dominante elabora sua própria categoria de intelectuais. "50

Para Gramsci, " Os intelectuais são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em 'concepção de mundo' que impregna todo o corpo social. "51

A partir da função desenvolvida na sociedade, o autor italiano distingue os intelectuais organicamente vinculados às classes fundamentais dos intelectuais tradicionais, que existiam antes do surgimento

de uma nova classe fundamental, e que não estão vinculados a nenhuma classe fundamental, sendo "...um resíduo conservador e fossilizado do grupo social historicamente superado."⁵²

Por último, Gramsci distingue os intelectuais organicamente vinculados às classes dirigentes dos intelectuais organicamente vinculados às classes subordinadas, se tomados a partir de suas relações no seio do Bloco Histórico. E distingue qualitativamente os intelectuais entre grandes intelectuais e intelectuais subalternos, sendo os primeiros, dirigentes e criadores; e os segundos como divulgadores, elo de ligação entre a base e a cúpula.

Antes de dar continuidade ao trabalho e iniciar o histórico das faculdades de direito, entende-se que seja importante encerrar este capítulo esclarecendo a diversidade dos autores aqui utilizados.

Cumprе esclarecer que a tentativa de compreensão da função histórica exercida no Brasil pelo ensino jurídico comporta um método de abordagem a ser escolhido pelo pesquisador. O método determinará, antecipadamente, posicionamentos ideológicos bem como os limites impostos à análise em questão. A postura política foi aqui assumida explicitamente, pelo menos como intenção, a partir de uma visão antagônica, em favor dos grupos e classes que se revelam excluídos e/ou dominados ao longo do processo histórico brasileiro.

Os limites do trabalho são determinados primeiramente pelo que denominamos função do ensino jurídico. Como parte do marco teórico ela corresponde à análise do macrossistema, ou seja, ela possibilita a apreensão do funcionamento do sistema ensino jurídico como um todo no interior da sociedade, e como foi exposto anteriormente, a partir do posicionamento político divide-se em dois subsistemas antagônicos: Função Conservadora e Função Transformadora do Ensino Jurídico.

Não entende-se, porém, que seja suficiente a compreensão do macrossistema de poder para que se possa explicar o ensino jurídico. É necessário buscar mais dois fatores: o primeiro, por se tratar de um sistema de (re)produção científica, é a filosofia jurídica, ou seja, a determinação do que seja direito por sua ciência, pois entende-se que analisar o ensino jurídico sem passar pela filosofia que o sustenta seria um passo por demais distante da realidade. Em segundo lugar, a análise dos microssistemas de poder, ignorá-los seria querer encaixar a sociedade dentro de um sistema global, desconhecendo que os micropoderes não obedecem necessariamente, e muito menos diretamente, a dinâmica dos macropoderes ou da estrutura.⁵³

São necessários, portanto, três níveis de análise: o macrossistema de poder - função do ensino jurídico; os microssistemas de poder - disciplina e violência simbólica; e a filosofia que sustenta cientificamente o ensino jurídico. Para tentar realizar o

que foi acima descrito foram utilizados diversos autores que correspondem a várias correntes filosóficas, porém, as categorias são utilizadas como auxiliares no objetivo central, que é identificar a função dos cursos jurídicos ao longo de nossa história, e particularmente no período pós-64. Pretende-se desta forma, não cair em um ecletismo, que colocaria no mesmo plano autores com concepções filosóficas divergentes. Ao contrário, buscou-se conexões possíveis nas diversas teorias sem descaracterizá-las, mas colocando-as a serviço do esforço intelectual que aqui se desenvolve, ou seja, como ferramentas que foram projetadas inicialmente para a construção de um objeto determinado servirem para a construção de um outro, bem diverso do primeiro.

NOTAS - CAPÍTULO I

1 - Sobre a noção do esgotamento do paradigma positivista fundado em uma concepção liberal legal do direito ver as seguintes obras: FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1987, 88p.; _____. A noção de paradigma na ciência do direito: notas para uma crítica ao idealismo jurídico. In: _____. (org.). *A crise do direito numa sociedade em mudança*. Brasília: UnB, 1988, p. 31-42.; RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo, Acadêmica, 1988, 136p.; WOLKMER, Antônio Carlos. *Ideologia, Estado e Direito*. São Paulo, Revista dos Tribunais, 1989.; e ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Ensino jurídico e sociedade*. São Paulo, Acadêmica, 1989, 83p.

2 - Sobre o "exército acadêmico de reserva", e especificamente sobre este fenômeno nos cursos jurídicos ver: PRANDI, Reginaldo. *Os favoritos degradados*. São Paulo: Loyola, 1982, 135p.; ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Advogado e mercado de trabalho*. São Paulo, Julex, 1988, 189p.; e FALCAO, Joaquim de Arruda. *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife: Massangana, 1983, 185p.

Os conceitos de "disciplina" e "habitus", de Pierre Bordieu e Michel Foucault respectivamente, serão explicitados adiante.

3 - Este conceito, que também será desenvolvido posteriormente, pode ser encontrado em: WARAT, Luis Alberto. O sentido comum teórico dos juristas. In: FARIA, José Eduardo (org.). *A crise do direito numa sociedade em mudança*. Brasília: UnB, 1988, p. 31-42.

4 - O termo "instituições totais" é extraído de: GOFFMAN, Erving. As características das instituições totais. In: ETZIONI, Amitai. *Organizações complexas*. São Paulo: Atlas, 1978, p. 303-31.

5 - Sobre a utilização perversa do Estado ver: BOUDON, Raimond. *Efeitos perversos e ordem social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

06 - Busca-se aqui excluir uma interpretação "marxista" segundo a qual o direito é um mero reflexo da estrutura econômica, tal interpretação pode ser encontrada em: STUKA, Petr Ivanovich. *Direito e luta de classes*. São Paulo: Acadêmica, 1988, 176p.; e PACHUKANIS, E. B.. *Teoria geral do direito e marxismo*. São Paulo: Acadêmica, 1988, 136p. Esta análise é, no fundo, um positivismo de esquerda.

7 - Mais adiante serão explicitados de forma detalhada os conceitos que irão compor a função do ensino jurídico.

8 - A análise da reforma universitária de 1968 será realizada no capítulo III.

9 - É importante distinguir o positivismo jurídico do filosófico. O positivismo filosófico surgiu com a ascensão do regime capitalista, em resposta às concepções de verdade dogmáticas do sistema feudal. Surge revolucionariamente, afirmando ser a sociedade regida por leis naturais, que devem ser estudadas pelo cientista neutro, livre de juízos de valor. Depois de seu momento revolucionário (transformador), se afirma como uma poderosa força conservadora através de uma postura resignada que tende a legitimar a ordem estabelecida. Para se ter uma idéia do positivismo filosófico, ver: LOWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Trad. Juarez Guimarães e Suzane Felicie Léwy. São Paulo, Busca Vida, 1987, 210p. Sobre positivismo jurídico ver: LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito*. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988, 112p.

10 - Sobre os vários conceitos de educação ver: MIZUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E. P. U., 1986, 119p.

11 - FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983, p. 38.

12 - Sobre as várias concepções de direito ver: CLÉVE, Clémerson Merlin. *O direito e os direitos*. São Paulo, Acadêmica, 1990.
Sobre as várias concepções de ensino jurídico ver: RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988, 136p.

13 - Sobre o conceito de vanguarda e tomada de posição em favor dos dominados ver: LYRA FILHO, Roberto. *Criminologia dialética*. Brasília: Obreira, 1978. ; _____, *O que é direito*. 9a ed. São Paulo, Brasiliense, 1988, 112 p.

14 - Sobre os Direitos Humanos ver: FARIA, José Eduardo. *Mitos e conflitos: os direitos humanos no Brasil*. In: FARIA, José Eduardo (org.) *A crise do direito numa sociedade em mudança*. Brasília: UnB, 1988, p. 51-66.

15 - Ver: COUTINHO, Carlos Nelson & NOGUEIRA, Marco Aurélio. (org.) *Gramsci e a América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1988, 160p.

16 - Formulação teórica semelhante pode ser encontrada em: MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo: Cortez, 1988, 209p.

- 17 - FREIRE, Op. cit. p.27-8.
- 18 - FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.91-5.
- 19 - FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986, 192p.
- 20 - BORDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. 2.ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, 238p.
- 21 - FREITAG, Op. cit., p.24.
- 22 - BORDIEU & PASSERON, Op. cit., p.20.
- 23 - Id. ibid., p.20.
- 24 - Id. ibid., p.21.
- 25 - id. ibid., p.27.
- 26 - BOURDIEU, Pierre. *Os intelectuais e a sociedade*. In: *A Sociedade - em entrevistas do Le Monde*. Trad. de Sergio Flaksman. São Paulo: Ática, 1989, p.93.
- 27 - BORDIEU & PASSERON, Op. cit. p.43.
- 28 - Id. ibid., p.44.
- 29 - BORDIEU, Op. cit., p.94.
- 30 - BORDIEU & PASSERON, Op.cit., p.58.
- 31 - Id. ibid. p.64.
- 32 - BORDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. de Fernanando Tomaz. Lisboa: Difel, 1990, p.69.
- 33 - Id. ibid., p.211.
- 34 - Id. ibid., p.233.
- 35 - Id. ibid., p.254.
- 36 - FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Trad. Ligia M. Pondé Vassalo. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1988. p.26.
- 37 - Id. ibid., p.26.
- 38 - Id. ibid., p.125-200.
- 39 - FOUCAULT, Michel. Op. cit. p.230.

- 40 - WARAT, Luis Alberto. El sentido común teórico. in: *Contradogmáticas*, Florianópolis: Almed, nº 1, 1981.
- 41 - Id. *ibid.*, p. 45.
- 42 - Id. *ibid.*, p. 61.
- 43 - Id. *ibid.*, p. 63.
- 44 - Id. *ibid.*, p. 63.
- 45 - A superação se coloca tanto em relação ao irracionalismo, quanto ao mecanicismo de certas análises sociais. Sobre o assunto ver: ARRUDA JR., Edmundo Lima. Direito alternativo: notas sobre as condições de possibilidade. in: *Lições de Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1991, p. 77-98.
- 46 - PORTELLI, Huges. Gramsci e o bloco histórico. Trad. Angelina Peralva. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 22.
- 47 - Id. *ibid.*, p. 30.
- 48 - Id. *ibid.*, p. 31.
- 49 - Id. *ibid.*, p. 84.
- 50 - Id. *ibid.*, p. 86.
- 51 - Id. *ibid.*, p. 87.
- 52 - Id. *ibid.*, p. 94.
- 53 - A discussão sobre a Função Transformadora do ensino jurídico será aprofundada no 4º capítulo.

CAPITULO II
ENSINO JURIDICO NO BRASIL ATÉ 1964

INTRODUÇÃO

Buscar-se-á nesta parte do trabalho expor o desenvolvimento dos cursos jurídicos ao longo da história nacional até o período central da análise. A perspectiva histórica se faz necessária para uma compreensão, o mais exata possível, da função desempenhada pelos cursos jurídicos no Brasil.

No desenvolvimento do trabalho serão utilizadas as categorias expostas no primeiro capítulo, na busca de levantar a função conservadora e, se também houve, a função transformadora do ensino jurídico perante a sociedade brasileira.

Desta forma, é possível pressupor que o período a ser analisado é inicialmente caracterizado por um Estado forte e uma sociedade ainda incipiente, ou seja, nos termos das categorias de Gramsci, um bloco histórico no qual a sociedade política tinha preponderância sobre a sociedade civil, e, conseqüentemente, a coerção prevalecia sobre o consenso. Este período corresponde ao Brasil Colônia até, aproximadamente, 1950, quando o crescimento dos polos urbanos e, mais tarde, a abolição da escravatura, concorrem para o fortalecimento da sociedade civil. O ensino jurídico vem a ser definido, em suas relações com a sociedade, também por estes fatores.

Como foi dito anteriormente, para realizar uma análise do ensino jurídico é necessário ir além

dos muros das escolas de direito e buscar na sociedade como um todo os elementos que compõem a função ensino do direito. Neste caso específico, ou seja, na análise histórica é imperativo também romper a barreira temporal e procurar em um período anterior à criação dos cursos jurídicos os fatores que irão compor sua função futura.

O PERÍODO COLONIAL - PORTUGAL

A análise do período colonial se faz necessária exatamente porque não houve criação de cursos superiores. Ao contrário das colônias espanholas, o Brasil tinha seu centro de formação superior na metrópole, onde os estudantes, via de regra futuros funcionários do Estado, desenvolviam seu aprendizado social, político e jurídico.

É interessante salientar a oposição portuguesa à criação de cursos superiores na colônia:

" Não é conveniente que nesta conquista haja mais do que as cadeiras de gramática latina e as de ler e escrever (...) estudos superiores só servem para nutrir o orgulho e destruir os laços de subordinação legal e política que devem ligar os habitantes à metrópole. "1

Os bacharéis eram a principal fatia do estamento português, altos postos na hierarquia de uma casta atrelada ao Estado e, ao mesmo tempo, defendendo interesses próprios, cristalizados e transmitidos como herança a uma camada minoritária institucionalizada.

Não se pode separar a formação dos bacharéis brasileiros da academia portuguesa, que exercia funções de legitimação através de títulos concedidos a privilegiados a serviço do Estado. É no interior deste quadro que se formaram os primeiros bacharéis e a elite política brasileira.

Os futuros bacharéis eram filhos de famílias abastadas, que normalmente já mantinham algum vínculo com o Estado patrimonialista português. Na busca da sedimentação dos laços e privilégios, com status de funcionários do Estado, os filhos do Brasil escolhiam principalmente os cursos jurídicos para assegurar-lhes as prerrogativas:²

Anos	Direito	Medic.	Mat. Teo.	Fil.	Outros	Total
1776-1778	66	3	4	8	10	91
1781-1785	49	1	2	4	4	60
1786-1790	46	3	1	14	5	69
1791-1795	35	4	2	9	3	53
1769-1800	40	8	1	2	4	55
1801-1805	30	4	3	1	1	39
1806-1810	34	0	3	2	2	41
1811-1815	09	1	0	0	0	10
1816-1820	44	1	1	1	1	48
1821-1825	101	6	3	1	4	115
1826-1830	35	3	2	0	1	41

GRÁFICO 01

O que se pode depreender do período colonial é que o campo jurídico brasileiro obedecia às regras de Portugal, bem como a formação de nossos bacharéis, baseava-se na inculcação de *habitus* da escola portuguesa, que tinha no corpo de juristas uma casta vinculada à elite política da metrópole na forma de um estamento já solidificado e com prerrogativas diante da sociedade. O paradigma científico seguido era o jusnaturalismo tomista. Ainda estávamos longe da desvinculação entre a Igreja e o Estado, daí a sustentação ideológica da colonização pelo Estado patrimonialista português.

É importante ainda ressaltar que não havia uma política educacional estatal propriamente dita, a Igreja encarregava-se da educação básica na Colônia, como também na Metrópole a nível superior, proporcionando assim a reprodução do sistema hegemônico vigente.

A INDEPENDÊNCIA E A CRIAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS

O capítulo da independência é um momento importante da atuação dos bacharéis na vida política brasileira. Os filhos de nossa elite foram buscar em Coimbra e em outras universidades européias os ideais iluministas que se encaixariam ao anseio de rompimento dos laços de dependência da metrópole. Durante uma renovação jamais vista em Portugal, " ... os estudantes das camadas mais ricas e privilegiadas da população mantiveram contato com idéias liberais."³ A absorção e posterior divulgação do ideário liberal serviu assim, entre outras coisas, como fundamento para a reformulação das relações de poder. Mas, como pode-se notar, a adoção de idéias liberais pelos bacharéis constituía em si um paradoxo.

O movimento de independência não era somente um anseio da elite, nele estavam inseridas aspirações populares de construção de uma democracia. Porém, os letrados faziam parte de grupos e classes dominantes, que estavam vinculados ao antigo Estado patrimonialista português. Como então esperar que eles voltassem contra seus próprios interesses? Mas ao mesmo tempo, como poderiam seguir os ideais liberais sem fazê-lo? Esta contradição, bem notada por Sérgio Adorno, se resolveria a partir da formação do Estado Nacional, quando, " ... o liberalismo brasileiro pôs a nu seu caráter essencialmente instrumental, promovendo

uma demarcada dissociação entre seus princípios e os princípios democráticos."⁴ Isto não significa que não houve embate entre liberais radicais e conservadores, mas sim que até mesmo esta polêmica restringiu-se às camadas dominantes, excluindo os setores populares do poder decisório.

Em suma, pode-se dizer que o papel desempenhado pelos bacharéis no processo de independência foi de inquestionável relevância, porém, iniciando uma tradição que seria mantida até os dias atuais, ao ver-se diante da opção necessária entre radicalização democrática ou conservação, a resposta foi pela segunda, reformando para conservar.

A necessidade surgida de adequar três condições teoricamente conflitantes: o regime monárquico; o Estado patrimonialista; e o regime jurídico-político liberal, só foi satisfeita "... *na medida em que o liberalismo se tornou cada vez mais conservador e distante dos princípios democráticos.*"⁵ O pacto liberal anti-democrático se revelaria formalmente na Constituição do Império, especialmente após a dissolução da Assembléia Constituinte, quando restaram expurgados quaisquer resquícios radicais, jacobinos, ou democráticos. Estava então formalmente selado o pacto conservador de formação do Estado Nacional, que requeriria a formação de quadros para compor seu estamento burocrático, e para isso nada melhor que a criação de cursos jurídicos.

A celeuma inicial sobre educação no Império ocorreu pela dúvida entre a implantação de cursos de alfabetização, liceus ou cursos jurídicos. A escolha pela terceira hipótese traduz a organização do Estado Nacional sob as luzes do liberalismo conservador. A opção lógica seria então a formação própria da "intelligentizia" que iria compor o estamento burocrático.

Somados ao fato anterior estavam os interesses de reprodução, por parte da elite dominante, de sua própria formação, *habitus* e disciplina a serem difundidos no Brasil que se criava, arrogando-se independência intelectual, mas na realidade reproduzindo o seu aprendizado na antiga metrópole. A exclusão da possibilidade de criação dos cursos de alfabetização estava em consonância com o liberalismo conservador - liberdade sem igualdade.

A polêmica posterior só confirma a tradição patrimonialista e a preservação dos interesses do estamento burocrático, pois na discussão sobre a localização dos cursos jurídicos os parlamentares buscavam sempre argumentos para que fossem em seus estados de origem.

O resultado de todo processo foi a criação de dois cursos, um em Olinda-PE e outro em São Paulo-SP, a 11 de agosto de 1827.

O ENSINO JURÍDICO NO IMPÉRIO

Foram criados os cursos jurídicos no Brasil através da Lei de 11 de agosto de 1827. As então chamadas Academias de Direito foram instaladas em São Paulo, capital, no convento de São Francisco e em Pernambuco, cidade de Olinda, no mosteiro de São Bento.

Foram adotados os estatutos do Visconde de Cachoeira, que colocavam em primeiro lugar a formação dos profissionais destinados às carreiras propriamente jurídicas, e em seguida aqueles destinados às carreiras administrativas. No plano da organização dos cursos, os estatutos representavam um resumo atualizado da doutrina da época em todos os países europeus.

A duração dos cursos era de cinco anos, distribuídos em nove cadeiras e estruturados da seguinte forma: " *Primeiro ano- 1ª cadeira - direito natural, público, análise da Constituição do Império, direito das gentes e diplomacia.*

Segundo ano- 1ª cadeira - continuação das matérias do ano antecedente; 2ª cadeira - direito público eclesiástico.

Terceiro ano- 1ª cadeira - direito pátrio civil; 2ª cadeira - direito pátrio criminal com a teoria do processo criminal.

Quarto ano- 1ª cadeira - continuação do direito pátrio civil; 2ª cadeira - direito mercantil e marítimo.

Quinto ano- 1ª cadeira - economia política; 2ª cadeira - teoria e prática do processo adotado pelas leis do império. "6

A lei criava os cargos de nove lentes (professores) proprietários e cinco substitutos, e determinava que os lentes fariam a escolha dos compêndios de sua profissão, ou os arranjariam já feitos, contanto que fossem de acordo com as doutrinas baseadas no sistema jurado pelo Imperador.

A relação dos futuros bacharéis com o Estado Nacional sob a forma de estamento burocrático já estava determinada pelos estatutos adotados. O Visconde de Cachoeira inicia pela finalidade das academias, que seria "*formar homens hábeis para serem um dia sábios magistrados, e outros que possam vir a ser dignos Deputados e Senadores para ocupar os lugares diplomáticos e mais empregos do Estado.*"7

No início do ano de 1828 deu-se a implantação dos cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, mas "*A instalação dos cursos representaria, entretanto, tarefa hérculea, num país carente de quadros humanos e de equipamento material.*"8 Isto pode ser sentido pelo fato de os dois cursos utilizarem instalações pertencentes a instituições eclesiásticas, o Mosteiro de São Bento em Olinda, e o Convento de São Francisco em São Paulo. A adaptação de instalações religiosas para sua utilização como salas-de-aula dava-se de maneira bastante improvisada e

precária. A convivência logo também se revelaria inviável, com atritos que surgiriam entre a comunidade acadêmica e a religiosa na disputa pelo mesmo espaço físico.

A dificuldade no que tange aos recursos humanos nega mais uma vez a possibilidade de independência cultural. Os idealizadores e futuros professores das academias tiveram sua formação originária em Coimbra, e isto iria ser reproduzido em sala-de-aula, estatutos que não muito se diferenciavam dos de Portugal, além da, " *escolha de professores, num país sem quadros, obrigava a que em muitos casos esses elementos fossem portugueses.*"⁹ Seria muito difícil romper a tradição acadêmica portuguesa, tarefa que em muito justificou a criação dos cursos jurídicos em detrimento dos cursos de alfabetização ou Liccus.

Desde o início, se observa uma aparente inadequação do sistema de ensino, pois ao mesmo tempo do surgimento emergem os primeiros movimentos por reformas no ensino jurídico: " *A evolução do ensino jurídico no período imperial se caracterizou por um desejo constante de reformas. Reformas estas que nunca alcançaram os seus objetivos.*"¹⁰

Em 1831 os primeiros bacharéis colam grau em São Paulo, todos transferidos de Coimbra. Iniciando uma tradição de passagem obrigatória para uma carreira posterior vinculada ao Estado, a maioria deles destacou-se na vida pública.

É importante perguntar já no início de vida dos cursos jurídicos, como seria possível preparar a elite política brasileira no interior de um sistema que aparentemente não funcionava. Será necessário buscar além dos muros dos conventos a formação do Estado Nacional e seus quadros.

A elite de então se "formava" nos grêmios políticos, jornais literários, clubes filosóficos etc..., e não nos cursos jurídicos, onde nem sequer a presença às aulas era exigida, e a aprovação nos exames era garantida.

A estrutura defeituosa dos cursos jurídicos deitava raízes na pouca organização, no comportamento dos estudantes e dos lentes. Uma espécie de pacto de mediocridade reinava, embora com algumas reclamações de parte a parte, os alunos não assistiam às aulas, e os professores, quando lecionavam, não o faziam com a dedicação exigida. Ainda assim, os egressos das academias encontravam na vida pública, fosse nos aparelhos burocráticos do Estado ou no Parlamento, a guarida segura após frequentarem os cursos jurídicos.

A primeira causa para a cômoda situação política e profissional dos bacharéis era sua origem familiar. Oriundos das classes dominantes e classes em ascensão, eles tinham assegurado os privilégios do estamento burocrático, através da transferência de *habitus* sob a forma

de capital cultural familiar que iria ser reforçado pela titulação acadêmica.

Uma vez garantida a ascensão pela obtenção de um título, bacharel em direito, e sendo o objetivo principal a vida pública, era desnecessário estudar. Mas fundamental obter um aprendizado da vida política, o que seria feito através da imprensa acadêmica, maçonaria, clubes filosóficos etc..., substituindo as salas-de-aula nas suas atribuições de ensinar. Desenvolvido o aprendizado da ideologia liberal e do jusnaturalismo, os futuros membros da classe política travavam embates que refletiam as lutas hegemônicas dos grupos e classes dominantes, sem contudo radicalizá-los ao ponto de colocar a questão democrática no centro das discussões. Este tipo de aprendizado "além muros" distanciava-se da sociedade como um todo. Como bem percebeu Sérgio Adorno: *" O principal efeito da militância publicista consistiu na formação de uma elite de políticos profissionais, ao mesmo tempo cosmopolitas, heterogêneos, representantes de interesses diversos e unificados em torno de um objetivo comum: desenvolver as estruturas jurídico-políticas sob o controle dos grupos sociais dominantes. "*¹¹

O traço marcante do período que corresponde ao final do Império, diz respeito ao recrutamento dos componentes das classes dirigentes. Diante da ascensão de novos grupos dentro da estrutura sócio-econômica, os bacharéis, antes descendentes diretos do

estamento burocrático e da oligarquia rural, passam a ser alçados de outros grupos e classes sociais. Um exemplo claro se traduz na Escola do Recife, onde Tobias Barreto e Sílvio Romero, dois expoentes do movimento, não faziam parte nem de um e nem de outro dos grupos sociais citados. Ou seja, nesta época se inicia um processo no qual a importância do curso de direito é refletida também pela possibilidade de ascensão social através do título acadêmico de nobreza e sua cooptação para o conservadorismo.

É interessante notar que ao mesmo tempo em que é feita a constatação de o ensino jurídico ter relevância na preparação do estamento burocrático, bem como da elaboração teórica que iria compor o senso comum teórico dos juristas da época, era ineficiente, ineficaz e inoperante como sistema de ensino. Isto pode ser depreendido do grande número de reclamações, críticas e reformas feitas às Faculdades de Direito¹². Esta constatação poderia levar a uma conclusão da qual se depreenderia que o ensino jurídico pouca relevância real possuía na preparação do estamento burocrático. Mas seria um engano, na medida em que fossem observados os pontos a seguir:

A) O título acadêmico constituído em título de nobreza, o capital cultural jurídico institucionalizado, só podia ser adquirido em uma das duas Faculdades de Direito existentes: São Paulo ou Recife. Este título consistia em um pressuposto básico para que se

pudesse falar e ser ouvido como autoridade, nos assuntos que tocassem o campo jurídico ou não;

B) Uma vez que as escolas de direito tinham seus clientes em grande maioria oriundos da oligarquia rural, havia uma necessidade que os aprendizes do poder se habituassem, criassem *habitus* do estamento burocrático. Este aprendizado só poderia ser realizado na metrópole, com a justificativa de um curso jurídico que reunisse a futura elite dirigente no mesmo ambiente, fosse acadêmico, jornalístico, de associações secretas ou maçônica.

É importante salientar que o reinado de D. Pedro II marca um reforço e uma grande aceitação a nível governamental, do bacharelismo e suas mais fortes características. A valorização social do título de doutor, somada a traços distintivos do bacharel seria, no segundo reinado, cada vez mais aceita como valor positivo, a começar pelo próprio Imperador: "*... nos seus primeiros anos de mando, um menino meio pedante presidindo com certo ar de superioridade européia, gabinetes de velhos acabocados e até amulados, às vezes matutos profundamente sensatos, mas sem nenhuma cultura francesa, apenas a latina, aprendida a palmatória ou vara de marmelo, devia atrair, como atraiu, nos novos bacharéis e doutores, não só a solidariedade da juventude, (...) mas a solidariedade da cultura européia. Porque ninguém foi mais bacharel nem mais doutor neste país do que Dom Pedro II.*"¹³

O bacharel iria servir como uma ponte necessária entre a fazenda e a cidade. Sendo ele filho, sobrinho, neto ou representante da oligarquia rural, seu domínio na corte europeizada e cheia de doutores iria completar a transposição do centro de poder do campo para os pólos urbanos.

A modificação ocorrida nos eixos de poder, além de conduzir à valorização do título acadêmico, levou consigo o vestuário, a linguagem, o portar-se, o vocabulário, o gosto estético etc..., que pudessem confirmar e destacar o bacharel, fosse ele quem fosse: " ... *envolvido nas suas sobrecasacas ou nas suas becas de seda preta, que nos bacharéis-ministros ou nos doutores-desembargadores, tornavam-se becas 'ricamente bordadas' e importadas do Oriente. Vestes quase de mandarins. Trajos quase de casta. E esses trajos capazes de aristocratizarem homens de cor, mulatos, 'morenos'.*"¹⁴

Logo se faria sentir a absorção, por parte da sociedade, dos valores que elevavam os bacharéis a uma aristocracia, causando, em um meio de pouca mobilidade social, a aspiração e o desejo de pertencer, através de si ou dos seus, a esta casta privilegiada. Inicia-se assim uma tradição na qual o menino pobre, mestiço, vê no curso superior, geralmente jurídico, a possibilidade de um dia melhorar de vida, de possuir e de mandar.

E não foram poucos os que conseguiram, através do curso jurídico, casar-se com moças ricas e de

famílias poderosas, que aceitavam o doutor sem posses. Realizando, também desta forma, a transferência de poder do patriarcado rural para a aristocracia ou burguesia intelectual.

É evidente, que esta transformação ocorrida na sociedade também se fazia no ensino jurídico, as academias de Recife e de São Paulo passavam então a serem objeto de cobiça. Ali se realizavam os aprendizados de tudo o que era necessário para ser um bacharel, desde a citação de autores franceses, passando pela eloquência retórica, vocabulário rebuscado, comportamento distinto nas ocasiões específicas, até a maneira de se vestir, reforçando os traços distintivos do futuro bacharel em direito.

No seu afã de europeizar-se, o futuro bacharel em direito, e o bacharel mesmo, adotaram o maior número de símbolos que os distinguíssem. Tornando estandarte de ascensão social, confirmada pelo poder monárquico, por seus pares, e pela sociedade, o doutor em direito e o *habitus* do qual era portador foram levados até as últimas consequências. Falando do mestiço, Gilberto Freyre deixa clara esta postura: " *O mulato bacharel começou a esmerar-se ou requintar-se mais que o branco em trajar-se ortodoxamente à européia.* "15

O fenômeno de ascensão do bacharel foi bem sintetizado por Roque Spencer de Barros da seguinte forma: " *O bacharel é, nesta época do final do Império, um ideal de vida. O trabalho manual não seduz ninguém numa*

sociedade escravocrata e o senhor rural já perdeu seu prestígio aos olhos de uma juventude urbanizada que refina os seus costumes. Os diplomas dos cursos superiores não são, com frequência, procurados em virtude de uma vocação que se traduziria numa aspiração real do saber, mas em função do status social que o confere."¹⁶

O ensino jurídico no Império é marcado por uma regularidade no cumprimento do projeto inicial, ou seja, ser o centro formador da elite burocrática nacional. Ainda que o aprendizado ocorresse "além muros", pode-se afirmar que o ensino jurídico cumpriu seu papel. A reprodução de força de trabalho era assegurada pelas relações escravagistas, faltando então a formação dos representantes da oligarquia rural para a composição do Estado Nacional. Isto foi assegurado pelas escolas de direito, que funcionaram como instância reprodutora do *habitus* a ser desenvolvido à frente da burocracia estatal, garantida pela titulação acadêmica que reservava a estes o exercício das funções à frente do Estado.

As constantes modificações e reformas que caracterizaram o ensino do direito no período Imperial não chegavam a representar crises do sistema de ensino jurídico, ao contrário, eram tentativas de aperfeiçoamento da função conservadora desenvolvida por estes cursos. O capital cultural familiar (como também o capital financeiro) dos estudantes, somado ao capital cultural adquirido nos anos de estudo e formação política, asseguravam a

homogeneidade conservadora dos futuros dirigentes do Estado. A disciplinarização dos estudantes, apesar de não ocorrer no interior das faculdades, era assegurada pela integração e interação nos mecanismos que circundavam o ensino do direito - associações, maçonaria etc... Este *habitus* e esta disciplina viriam a ser reforçados e desenvolvidos na carreira futura.

O paradigma jusnaturalista que era absorvido nos bancos escolares, ou não, ao tempo do Império, apesar de ser a sustentação científica do regime monárquico, não tinha sua discussão aprofundada, sendo reproduzido ao nível de *sensò* comum sem grande elaboração teórica.¹⁷ A renovação do jusnaturalismo pelo positivismo jurídico se deu nos mesmos moldes, sem radicalizar a discussão dos princípios liberais e democráticos.¹⁸ Esta reformulação de parâmetros ocorreu no final do Império, principalmente no que foi denominado Escola do Recife.

A ESCOLA DO RECIFE

O movimento ocorrido no Recife na segunda metade do século não pode deixar de ser citado no histórico do ensino jurídico no Brasil, uma vez que se trata de um episódio singular, que expõe várias facetas do ensino do direito, bem como da sociedade da época. O movimento basicamente significou uma atualização da cultura jurídica brasileira às principais correntes filosóficas em voga, mas principalmente, sua adequação ao sistema político liberal vigente nos países europeus.

A própria denominação do movimento revela em si algo de formalismo com pretensões ao reconhecimento. A "Escola" do Recife, rigorosamente não deveria ser assim chamada, uma vez que nela não havia *"homogeneidade e unidade interna entre seus corifeus."*, como ressaltou Evaristo de Moraes Filho.¹⁹ Em uma atmosfera na qual impera a forma, onde o grau de bacharel corresponde a ser aceito socialmente como "Doutor" (e inúmeros fizeram e fazem exigência disto), a denominação "Escola" traduz certa arrogância intelectual. Não é desmerecê-lo chamá-lo simplesmente de movimento, como seria mais adequado, posto que é apenas uma diferenciação conceitual. Mas a insistência em "Escola" revela uma das contradições de um movimento intelectual que buscava uma renovação, ser de alguma maneira conservador na forma como se intitula.

Três épocas podem ser diferenciadas na Escola do Recife: a primeira, puramente poética e sob a influência do romantismo, vai de 1862 a 1870; a segunda, crítica e filosófica, foi de 1870 a 1881; e a terceira, jurídico-filosófica, inicia-se em 1882.²⁰

A figura de Tobias Barreto se confunde com a Escola do Recife, sua trajetória intelectual traduz todo o movimento. Nascido em 1839 em Sergipe, o mulato Tobias Barreto de Meneses estudou primeiramente em Campos sua cidade natal, para em seguida estudar latim em Estância, onde se formou aos quinze anos. Lecionou latim em Itabaiana e em 1862 iniciou o curso de Direito em Recife, que vai concluir em 1869. Trabalhou e escreveu para vários jornais da capital, além de dar aulas particulares. Em 1871 foi para Escada onde tornou-se Curador Geral dos órfãos, e mais tarde, Juiz Municipal Substituto. Em 1874 cria seu primeiro jornal - *Um Signal dos Tempos*, e no ano seguinte seu primeiro livro - *Ensaios e Estudos de Filosofia e Crítica*. Em 1878 é eleito deputado pelo Partido Liberal. Morre, doente e pobre em 1889.

A trajetória política e filosófica de Tobias Barreto determina as linhas mestras da Escola do Recife. Tobias difundiu o que foi chamado de germanismo, ou seja, introduziu na discussão teórica de então elementos novos, quase sempre advindos de autores alemães, que faziam oposição aos conceitos de direito natural e metafísica

jurídica, sustentáculos teóricos do ensino jurídico da época.

Da mesma forma que outros conteúdos, o aprendizado e a propagação das idéias da Escola do Recife ocorreram, principalmente, além dos muros da Faculdade de Direito. Ainda que os concursos de professores e algumas importantes polêmicas se travassem no interior da Academia, a difusão das idéias se dava pelas aulas particulares ministradas na casa de Tobias, e, principalmente, através da imprensa.

O movimento da Escola do Recife possuía um caráter renovador-transformador. Por se tratar de um movimento acadêmico de elite, em um meio sócio-político conservador, ainda que fosse carregada de elementos transformadores a Escola do Recife não conseguiu firmar-se como tal. Admitindo que tenha tido uma relevância indiscutível, inclusive porque surgiu no celeiro da elite política brasileira, o movimento não chegou a abalar as estruturas do ensino jurídico, e muito menos da sociedade.

A Escola do Recife forjou, a partir de seus precursores, diferentes linhas de atuação. Como movimento renovador possibilitou o aprofundamento de seus integrantes e discípulos em várias vertentes do pensamento jurídico e filosófico. O germanismo de Tobias Barreto possibilitou a leitura e divulgação de autores cujas idéias, embora muitas vezes não fossem acolhidas por ele próprio, viriam a despertar a curiosidade, posicionamentos contrários

e favoráveis à idéia de uma transformação radical na sociedade, por exemplo: "*Suas pioneiras referências a Marx, aguçaram a curiosidade por novo alemão, entre tantos outros que Tobias descobriu para o nosso país.*"²¹

É indiscutível que Tobias Barreto e Sílvio Romero não eram revolucionários. Bacharéis apegados ao trabalho intelectual, baseado no diletantismo e no distanciamento das transformações sociais radicais, não se pode exigir, ao se fazer a análise histórica, que fossem idealizadores de projetos revolucionários. Na contradição de um movimento conservador-transformador, a Escola do Recife representou um dos poucos momentos de criatividade e combatividade no meio jurídico-acadêmico, mas dentro da perspectiva teórica aqui adotada é impossível ver o movimento em sua totalidade como transformador. Na contraposição entre rebeldia e disciplina, transformação e conservação, salienta Evaristo de Moraes Filho sobre Tobias e Sílvio: "*Não lhes faltaram sensibilidade nem coragem para denunciar o pauperismo, as desigualdades sociais, mas ou acharam que não tinham remédio ou desistiram de encontrá-lo. Ambos, em verdade, foram mal servidos por suas fontes teóricas: rebeldes sim; revolucionários nunca.*"²²

A função transformadora da Escola do Recife não teve o eco necessário, uma vez que se tratou de um movimento sem os vínculos obrigatórios para influenciar uma transformação social. Logicamente não estão em questão aqui as intenções dos membros da Escola do Recife, e pode-se

citar como exemplo a atitude de Tobias Barreto de alforriar os escravos herdados de seu sogro, o que quase lhe custou a vida. O que está em análise é a forma como o movimento foi absorvido, cooptado, e invertido como função conservadora pela classe dirigente da época.²³

As bandeiras pregadas por Tobias e seus discípulos, ainda que estes tivessem reais intenções de modificação, serviram principalmente para atualizar a elite política que se formava, uma vez que substituíam os dogmas jusnaturalistas que justificavam o Império escravocrata para renovar em direção a um liberalismo retórico, mais adequado aos novos tempos. A tradição jurídica conservadora, a origem social dos estudantes, o atrelamento ao Estado na atuação posterior dos bacharéis, o monopólio do saber legitimado por *habitus* de classe - oligarquias rurais vinculadas ao Estado, fraqueza do capital acadêmico dos membros do movimento (eram minoria, mestiços, portadores de títulos menos valorados). Com tudo isto, o ensino jurídico em si pouca influência tinha sobre o tecido social, uma vez que era pequeno em número e só tinha valor se confirmado politicamente, ademais a maioria da população era constituída de analfabetos e escravos, tornando impossível o vínculo com as classes subalternas.

O quadro econômico em que se desenvolveu a Escola do Recife era de produção agrária voltada para a exportação, baseado na monocultura e sustentado pelo trabalho escravo. O ponto de convergência do movimento com a

ordem econômica foi a emergência do capitalismo, deslocando os centros de decisão do interior para as grandes cidades e pondo em relevância o bacharel, a nova ordem capitalista necessitava de novos fundamentos teóricos - positivismo, novos fundamentos políticos - Liberalismo e República, e de novas relações de produção - Abolição da Escravatura. Desta forma, o movimento de Recife vem responder às necessidades emergentes sem que pudesse radicalizar, vinculando os novos ideais à democracia, e assim, exercer uma função realmente transformadora.

I REPÚBLICA

A Proclamação da República é, além da sua importância dentro de nossa história, fundamental para que se compreenda a atuação dos bacharéis e a função desempenhada pelo ensino jurídico.

De forma semelhante ao movimento abolicionista, a Proclamação da República não se deu por uma vinculação dos ideais liberais e revolucionários com a participação popular. Ao contrário, ocorreu alheia à sociedade, cujas transformações a maioria da população não iria nem mesmo tomar conhecimento.

O período que se segue, em sua tradição conservadora, foi constituído por uma exclusão da participação popular, até mesmo em um dos princípios basilares do liberalismo: o voto. Como bem observou José Murilo de Carvalho: "*Sendo função social antes que direito, o voto era concedido àqueles a quem a sociedade julgava poder confiar sua preservação. No Império como na República, foram excluídos os pobres, os mendigos, as mulheres, os menores de idade, as praças de pré, os membros das ordens religiosas.*"²⁴

Mas era particularmente perversa a exclusão dos analfabetos, uma vez que era retirada a obrigação estatal de fornecer instrução primária: "*Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente,*

desconhecia-se este direito."²⁵ É importante lembrar que os bacharéis em direito constituíam a maioria dos liberais que compuseram a Constituinte de 1891, e estavam forjando uma nova ordem social à sua imagem e semelhança, mas extremamente conservadora: "*Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização.*"²⁶

O período que se seguiu à Proclamação da República, no que tange ao ensino jurídico, foi marcado, principalmente pela separação entre Igreja e Estado, bem como a proliferação dos cursos jurídicos.

Vale ressaltar que, sendo a Proclamação da República um episódio que ocorreu à parte da maioria da população, pouca coisa iria ser modificada no sentido de colocar os cursos jurídicos em compasso com a sociedade. As reformas que então viriam, bem como as novas faculdades que surgiriam, significaram um processo de atualização doutrinária e política do quadro jurídico do estamento burocrático brasileiro.²⁷

O currículo dos cursos jurídicos foi modificado em 1890, com a extinção da Cadeira de Direito Eclesiástico e a criação das Cadeiras de Filosofia e História do Direito, e de Legislação Comparada sobre Direito Privado. Mas a grande modificação veio em 1895, com um novo currículo :

" 1º ano : - *Filosofia do Direito; Direito Romano; Direito Público Constitucional.*

2º ano : - *Direito Civil; Direito Criminal; Direito Internacional Público e Diplomacia; Economia Política.*

3º ano : - *Direito Civil; Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário; Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado; Direito Comercial.*

4º ano : - *Direito Civil; Direito Comercial, especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária; Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal; Medicina Pública.*

5º ano : - *Prática Forense; Ciência da Administração e Direito Administrativo; História do Direito e especialmente do Direito Nacional; Legislação Comparada sobre Direito Privado.* "28

Logo veio o federalismo educacional em acordo com o sistema federativo adotado pela nova Constituição, possibilitando a criação de novas faculdades e rompendo o monopólio do saber jurídico concentrado em São Paulo e Pernambuco. Surgem em seguida novas faculdades na Bahia e no Rio de Janeiro (1891), no Rio Grande do Sul (1900), no Pará (1902), no Ceará (1903), no Amazonas (1909), no Paraná (1912) e no Maranhão (1918).²⁹

Segundo a análise de Venâncio Filho: " *A República seria, do ponto de vista administrativo, uma sucessão de reformas, umas se seguindo às outras, com a mera modificação das matérias, mas sem nenhum princípio basilar, sem nenhuma idéia orientadora.* "30

Ao nível estrutural, a I República corresponde à transformação inicial da economia baseada na monocultura e agro-exportadora para um mercado com maior capacidade de consumo de bens duráveis, importados, bem como a um processo de industrialização incipiente. Nesta época, além da criação de numerosos cursos jurídicos pelo país afora, as grandes cidades perdem definitivamente seu caráter provinciano para tornarem-se centros de comércio e indústria, sobretudo na região Centro-Sul. Os cursos jurídicos poucas modificações tiveram, e nenhuma que fizesse com que fossem inseridos na sociedade, mas paradoxalmente aumentou sua freguesia, e esta já não era mais a seleta oligarquia rural ou jovens que iriam realizar a ponte rural-urbano. A nova clientela é constituída pela classe média concentrada nas grandes cidades, iniciando um processo que daria fim ao monopólio da aristocracia, resultante da educação jurídica.

1930 - 1945

" Examinando os quinze anos de evolução do ensino jurídico (1930-1945), vamos verificar que os resultados apresentados foram bem mofinos. Enquanto que no campo econômico e social as transformações eram bastante significativas, no setor educacional um sério esforço se realizava; inclusive em matéria de ensino superior, os cursos jurídicos mantinham-se na mesma linha estacionária. "31

Como pode-se notar pela afirmação de Alberto Venâncio Filho, o ensino jurídico, após a I República, não se alterou em praticamente nada, ao passo que a sociedade vivia profundas transformações de toda ordem. Mas a "linha estacionária" na qual se mantiveram as escolas de direito, em um contexto social, político e econômico que em muito se distinguiu do anterior, revela novas funções e resultados.

O período posterior a 1930 é marcado, primeiramente, pelo "crack" de 29 na bolsa de Nova York e suas consequências para a monocultura cafeeira no Brasil. Com a crise econômica e a nova ordem política instaurada, tem-se, quase que definitivamente, encerrado o controle do poder central pela oligarquia rural. É verdade que esta modificação nas esferas do poder estatal já vinha se delineando há muito tempo, como foi ressaltado no capítulo

anterior, mas a Revolução de 30 marcou o fim dos grandes ciclos baseados na monocultura e exportação. A insurreição de 1932, que não obteve êxito, e o golpe ditatorial de Vargas em 1937 marcaram, politicamente, o fim de uma era comandada pelos grandes proprietários rurais e seus representantes.

O ensino jurídico pouco mudou, mas a relação dos bacharéis com o poder central modificou-se radicalmente. No período imperial o bacharel provinha diretamente das famílias pertencentes à oligarquia rural; no final do século passado e início deste a situação foi se modificando, com a entrada em cena do bacharel representante desta mesma oligarquia mas, não mais necessariamente pertencente a ela; a nova situação política e econômica, aliada à grande proliferação de cursos jurídicos vai dar ao bacharel em direito uma nova função e um novo *status*. Sérgio Miceli sintetizou bem a função desempenhada até então pelos cursos jurídicos: *"Até meados da República Velha, a Faculdade de Direito era a instância suprema no campo de produção ideológica, concentrando inúmeras funções políticas e culturais. No interior do sistema de ensino destinado à reprodução da classe dominante, ocupava posição hegemônica por força de sua contribuição à integração intelectual, política e moral dos herdeiros de uma classe dispersa de proprietários rurais; aos quais conferia uma legitimidade escolar."*³²

A nova coalizão de forças que determinava o poder central mantinha outras relações com os bacharéis. O monopólio jurídico sobre os negócios do Estado foi destruído e dividido com os militares e outras carreiras acadêmicas, especialmente os engenheiros. Estes fatos ocorreram em concomitância com uma alteração bastante sensível no aspecto quantitativo dos cursos jurídicos e do ensino superior em geral. A Reforma Benjamin Constant (1891- ainda no final do século passado), e a Reforma Rivadavia (1911), faziam agora sentir seus efeitos de disseminação de cursos superiores e privatização do ensino. Em 1932 havia nove faculdades politécnicas (cinco particulares); onze faculdades de medicina (cinco particulares); e vinte e uma faculdades de direito (treze particulares).³³ Este quadro de inflação no mercado de títulos acadêmicos e nova situação político-econômica afetou de sobremaneira os bacharéis em direito: " *Em resumo, a proliferação de faculdades livres, particulares ou estaduais, afetou diretamente as reservas do mercado de postos até então monopolizados pelos detentores de diplomas concedidos pelos cursos superiores oficiais.*"³⁴

Diante do novo quadro político e econômico, além das modificações quantitativas no ensino superior, o ensino jurídico teria de estabelecer novas formas de relação com o poder central. Com o fim do monopólio que detinha o bacharel em direito sobre as coisas do Estado, surgem novas maneiras de preenchimento de

quadros, cooptação, hierarquia, vínculos, e principalmente, de contribuição política.

Vale ressaltar que a transformação do papel do bacharel em direito não modificou-se inteiramente, ainda podia ele utilizar o capital de relações familiares e tentar assim galgar os altos postos da hierarquia burocrática e política. Mas, o fato é que diante da concorrência interna que se acirrava, e principalmente da concorrência com os egressos dos novos cursos, a certeza sobre os futuros membros do Estado já não mais existia, e até mesmo a relevância, dada como fundamental, do saber jurídico para o exercício das funções públicas passaria a ser questionada.

Para se ter uma idéia da relevância da formação jurídica para a obtenção de algum êxito, nos mais variados campos de atuação, vale lembrar que o movimento cultural do modernismo, entre seus principais expoentes, quase todos filhos de famílias pertencentes à esfera do poder oligárquico, somente Mário de Andrade não sentou nos bancos da faculdade de direito. E praticamente todos " ... eram filhos de advogados e magistrados ilustres que juntaram à posição de professores titulares da Faculdade de Direito de São Paulo o desempenho dos mais altos cargos a nível regional. "35

Pode-se afirmar que três fatores tiveram determinação direta sobre a transformação do ensino jurídico nesta época: o primeiro, é a troca do eixo político e a

derrocada do poder oligárquico; o segundo é o aumento sensível do número de estudantes de direito, vindos em grande parte da classe média em ascensão; e por último, com o processo de centralização levado a cabo por Vargas, e o aumento crescente do papel do Estado diante da sociedade, o crescimento e maior racionalização da burocracia estatal.

A derrocada do poder oligárquico levou consigo seus representantes. Os filhos diretos das famílias de grandes proprietários rurais, ou seus procuradores, oriundos dos cursos jurídicos, que por via indireta passavam também a compor este grupo social, não detinham mais a segurança do exercício do poder. A partir deste "desemprego conjuntural"³⁶, estes bacharéis buscaram então recompor forças para que voltassem à situação anterior. A primeira opção tentada foi reestabelecer a relação de forças políticas na qual a oligarquia rural exercia o papel de classe dirigente. Esta tentativa iria desembocar na frustrada insurreição de 1932 que sepultou, de uma vez por todas, as esperanças de reestabelecimento do regime político e econômico anterior. A situação em que se viram os bacharéis, fez com que eles optassem por um viés político mais conservador ainda, fosse nas fileiras do partido integralista e outros movimentos de direita, fosse na adesão bastante significativa às instituições patrocinadas pela Igreja. Esta situação tinha também seu viés acadêmico, onde os estudantes utilizavam os mecanismos paralelos à

instituição escolar (jornais, grêmios, associações, maçonaria etc...) para realizarem sua opção.³⁷

A Reforma Benjamin Constant e a Reforma Rivadávia Correa, como foi dito anteriormente, possibilitaram um sensível aumento do número de Faculdades de Direito existentes no país. Este processo teve duas particularidades, a primeira é que esta expansão, embora também se deva ao Estado, se deu, principalmente através de estabelecimentos particulares de ensino; e a segunda diz respeito à origem social dos estudantes, que a partir deste momento passam a ser, em sua maioria, jovens oriundos da classe média em ascensão no novo regime político e econômico. Estas duas particularidades compõem o início da transformação do papel dos cursos jurídicos no país. Neste período de expansão do Estado a escola privada começa a assumir maior relevância numérica em relação ao ensino superior estatal, esse aumento incorpora setores da classe média que têm como perspectiva de ascensão social a obtenção de um título acadêmico, possibilitando um novo *status* social e uma renda maior, ainda que fosse uma ascensão para compor os quadros subalternos na hierarquia burocrática que se expandia. Ou seja, as reformas proporcionaram uma inflação no mercado de títulos acadêmicos, o que só foi possível às custas do ensino privado, modificando as relações que os futuros bacharéis-burocratas, de elite ou não, iriam manter com o poder central.

Conforme Sérgio Miceli, a burocracia estatal se expandia de forma assustadora: " Entre 1930 e 1945, o processo de centralização autoritária (...) esteve ancorado na constituição de um aparato burocrático que prestou contribuição própria ao sistema então vigente de poder. "38 A criação de ministérios, conselhos consultivos, departamentos, institutos etc..., possibilitou a sedimentação do pessoal burocrático formado no ensino superior em expansão, especialmente no ensino jurídico.

O ensino jurídico deixa então de ser, exclusivamente, o principal fornecedor de quadros para a elite política e passa a ser um formador de burocratas para atuarem nas mais diversas áreas do Estado. A hierarquização e racionalidade da burocracia determinou o início da categorização dos bacharéis, os de origem social elevada, detentores de capital cultural e político familiar, estudantes das faculdades estatais, vão compor os altos cargos, ao passo que os bacharéis de classe média, oriundos em sua maioria das faculdades privadas, via de regra iriam formar o médio e baixo escalão, tendo sua mobilidade social determinada pelo grau de cooptação a que se submetiam.

A centralização do poder estatal por uma via, autoritária e através da burocracia, impunha uma nova disciplina aos bacharéis em direito: hierarquizados e não mais os profissionais liberais de antes, diante da concorrência e dos benefícios que poderiam dispor, adotavam a disciplina racional, burocrática e estatal. Estas

transformações estavam apenas começando, a elite política e sua relação com os cursos jurídicos permanecia inalterada pois " ... praticamente todos monopolizavam as disciplinas básicas do curso jurídico nos estabelecimentos oficiais. "39

1945 - 1964

O ensino jurídico neste período se caracterizou por um aprofundamento da situação anterior de proliferação de cursos, sobretudo baseado na iniciativa privada, e na crescente inserção da classe média. O Estado populista desenvolvimentista buscou dirimir os conflitos e contradições das classes e grupos que mantinham o regime, isto se reflete no ensino superior e sua legislação, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases).

O gráfico abaixo reflete bem o capital cultural familiar do estudante universitário neste período:⁴⁰

Classes sociais		Origem sócio-econômica do estudante universitário brasileiro				
		HUTCHINSON (1956) N = 349	FORACCHI (1962) N = 375	GOUVEIA (1967) N = 1.837	PASTORE (1969) N = 7.137	em 10 capitais brasileiras cfe. MONTEIRO DE CASTRO (1965) N = 17.956
%	alta	38,8	27,1	20,0	88,5	28,58 sem clas.
	média	52,5	39,8	55,0	—	40,88 sem clas.
	baixa	9,2	34,1(+)	16,0	11,5	12,9 sem clas.

GRÁFICO 02

Como pode-se notar, a participação da classe média no público universitário se fazia bem elevada comparativamente aos períodos anteriores.

Esta busca pelos cursos superiores deve-se em muito pela tentativa de ascensão social e status através de "... um título acadêmico dentro dos cursos tradicionais (direito, medicina, engenharia)."⁴¹

Com a LDB e a criação do CFE (Conselho Federal de Educação), o processo sofreu uma sensível aceleração, dada a inexistência de critérios para a abertura de cursos privados: " *Impossível a recusa à autorização para funcionamento, quando se trata de um estabelecimento particular e não se comprometam fundos públicos.*"⁴² A situação dos bacharéis em direito iria inverter-se de tal maneira, que o antigo anseio pelo título acadêmico que asseguraria o exercício de funções públicas vai resultar na seguinte contradição: em 1958 nos EUA havia 5,4 bacharéis em direito por 100.000 habitantes; no Brasil, em 1959 a relação era idêntica, ao passo que em São Paulo era de 9,6 bacharéis por 100.000 habitantes.⁴³ Ao final do período, em 1964, já se somavam 61 as faculdades de direito existentes no país.

A permanente situação de disfunção do ensino jurídico levou o recém criado Conselho Federal de Educação a instituir um novo currículo para os cursos de direito:

"Art. 1º - O currículo mínimo do Curso de Direito será constituído de 14 matérias: Introdução à

Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário (com Prática Forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de 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 Política.

Art. 2º - O Curso de Direito terá a duração de cinco anos letivos para o bacharelado.

Art. 3º - O currículo mínimo e a duração fixada nos artigos 1º e 2º serão obrigatórios a partir do ano letivo de 1963. "44

A crescente demanda pelos cursos jurídicos pela classe média, a privatização do ensino superior, o baixo nível do ensino ministrado, a inflação crescente de bacharéis, aliados à situação político-econômica do país iriam determinar algumas das modificações ocorridas a partir de 1964.

NOTAS-CAPÍTULO II

- 1 - VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 8.
- 2 - ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Advogado e mercado de trabalho*. São Paulo: Julex, 1988. p. 32.
- 3 - ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 42.
- 4 - Id. *ibid.*, p. 53.
- 5 - Id. *ibid.*, p. 85.
- 6 - VENANCIO FILHO, Op. cit., p. 28
- 7 - Id. *ibid.*, p. 31.
- 8 - Id. *ibid.*, p. 36.
- 9 - Id. *ibid.*, p. 39.
- 10 - RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Ensino Jurídico: Saber e Poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988. p. 19.
- 11 - ADORNO, Op. cit., p. 239.
- 12 - VENANCIO FILHO, Op. cit., p. 28-199.
- 13 - FREIRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos*. 5 ed. 2 Tomo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. p. 575.
- 14 - Id. *ibid.*, p. 586.
- 15 - Id. *ibid.*, p. 620.
- 16 - VENANCIO FILHO, Op. cit., p. 137.
- 17 - Id. *ibid.*, p. 158.
- 18 - ADORNO, Op. cit., p. 112.
- 19 - MORAES FILHO, Evaristo. *Medo à Utopia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 41.
- 20 - VENANCIO FILHO, Alberto. op. cit. p. 96.
- 21 - CHACON, Vamireh. *Da Escola do Recife ao Código Civil*. Rio de Janeiro: Simões, 1969. p. 38.
- 22 - MORAES FILHO, Op. cit., p. 69.
- 23 - Id. *ibid.*, p. 144 e ss.

- 24 - CARVALHO, José Murilo de . *Os bestializados- o Rio de Janeiro e a República que não foi.* São Paulo: Cia. das Letras, 1987. p.44.
- 25 - Id. *ibid.*, p.45.
- 26 - ADORNO, Op. cit., p.47.
- 27 - RODRIGUES, Op. cit., p.20 e ss.
- 28 - Id. *ibid.*, p.10.
- 29 - Id. *ibid.*, p.21.
- 30 - VENANCIO FILHO, Alberto. *Análise histórica do ensino jurídico no Brasil.* In "Encontros da UnB". *Ensino Jurídico Brasília.* UnB, 1979. p. 27-8.
- 31 - VENANCIO FILHO, Op. cit., p.310-1.
- 32 - MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920- 1945).* São Paulo: Difel, 1979. p.35.
- 33 - MICELI, Op. cit., p.37.
- 34 - Id. *ibid.*, p.38.
- 35 - Id. *ibid.*, p.26.
- 36 - Id. *ibid.*, p.40.
- 37 - Id. *ibid.*, p.40-68.
- 38 - Id. *ibid.*, p.133.
- 39 - Id. *ibid.*, p.147.
- 40 - FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade.* São Paulo: Moraes, 1986. p.64.
- 41 - Id. *ibid.*, p.67.
- 42 - VENANCIO FILHO, Op. cit., p.319.
- 43 - Id. *ibid.*, p.322.
- 44 - RODRIGUES, Op. cit., p.24-5.

CAPÍTULO III

O ENSINO JURÍDICO NO PERÍODO P6S 64

INTRODUÇÃO

A tentativa de compreensão da função do ensino superior, no período pós-64, pode ser percebida em duas dimensões, através dos autores, Reginaldo Prandi e Carlos Benedito Martins.¹ O primeiro desenvolveu, em sua obra, a segmentação do mercado de trabalho e a formação do exército acadêmico de reserva, através da expansão do ensino superior especialmente o privado, paralelamente a uma elite que é formada, principalmente, nas Universidades Públicas. O segundo buscou perceber a (re)produção de um *habitus* alienante nas instituições de ensino superior, especialmente os estabelecimentos privados que tiveram sua expansão após a reforma do ensino superior, realizando uma pesquisa de campo nas FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas.

Na tentativa específica de compreender o ensino jurídico, vários autores desenvolveram trabalhos que indicam caminhos, fazem questionamentos, apontam soluções etc...² Mas, na continuidade das análises feitas por Prandi, dois autores, Edmundo Lima de Arruda Jr. e Cláudia Marcia Costa Cavagnari³, desenvolveram as duas faces da formação do exército acadêmico de reserva composto de bacharéis em direito. Arruda Jr. estudou o exército de reserva, bem como a formação de uma elite a partir de uma pesquisa realizada na USP - Universidade de São Paulo, e nas FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas, dando maior ênfase à formação de um excedente de bacharéis de baixa qualificação

profissional, avançando muito nas reflexões sobre os cursos jurídicos. Claudia Cavagnari aprofundou o estudo através de uma pesquisa de campo realizada na UnB - Universidade de Brasília, onde foi verificada a outra forma de (re)produção dos operadores jurídicos, a elite e seu centro de formação.

O presente trabalho insere-se na continuidade da reflexão sobre o ensino jurídico, buscando aprofundar a análise no período pós-64, especialmente na dimensão da alienação cultural, através do *habitus* e da disciplina.

O PERÍODO PÓS-64

Antes que seja aprofundado o presente estudo sobre o ensino jurídico e seu desenvolvimento no período posterior a 1964, faz-se necessário compreender o regime político instaurado para acompanhar a função exercida pelas escolas de Direito.

Para entender o processo de forma abrangente, deve-se ter em conta o regime populista imediatamente anterior a 1964. Esta forma de organização política, que por sua vez, substituiu o sistema oligárquico, possui três características básicas: uma coalizão multi-classe dos interesses urbano-industriais; a incorporação política do setor popular urbano; e a promoção da fase inicial de industrialização pela substituição das importações orientada em torno dos bens de consumo. A oligarquia rural foi substituída por três grupos principais: os empregados burocráticos; os operários das minas, estradas de ferro, portos e fábricas; e as frações das classes empresariais locais.⁴

Sem uma liderança burguesa agressiva, que assegurasse a hegemonia desta classe fundamental, as políticas de distribuição tiveram prioridade sobre as reformas na estrutura de produção. O sistema corporativista possibilitou avanços do setor popular no sentido de reivindicações materiais, acelerando ainda mais a

distribuição, ao mesmo tempo em que eliminava os canais de ascensão política das classes subalternas.

As contradições inerentes ao sistema, dentro das crises econômicas e políticas não mais conseguiam ser contornadas, exacerbando antagonismos de classe e setoriais. Dentro deste quadro de crise emerge o Autoritarismo Burocrático-Militar.

Este novo regime a surgir no cenário político brasileiro possui os seguintes traços fundamentais para a análise a ser feita: 1) sua base social é a alta burguesia oligopolizada e transnacionalizada; 2) suas instituições são comprometidas com duas grandes tarefas: a restauração da ordem na sociedade por meio da desativação do setor popular; e a normalização da economia; 3) esta ordem é necessária para consolidar a dominação social e reiniciar um padrão altamente transnacionalizado do crescimento econômico caracterizado por uma divisão distorcida dos recursos; 4) colocado diante de uma nação doente, o regime suprime a cidadania e os movimentos populares; 5) a exclusão do setor popular também é econômica, promovendo uma concentração do capital; 6) corresponde e promove uma transnacionalização crescente da estrutura produtiva; 7) através de suas instituições busca despolitizar as questões sociais, tratando-as em termos dos critérios supostamente neutros e objetivos da racionalidade técnica; 8) fecha os canais de acesso à representação dos interesses populares e de classe. ⁵

Existiram três fases distintas do Autoritarismo Burocrático-Militar Brasileiro. A primeira fase (1964-1967), foi caracterizada por uma interação aparente entre um programa rigoroso de estabilização destinado, principalmente, a controlar a inflação, e uma série de decisões que estenderam e elaboraram os controles autoritários. Congelamento dos salários, corte de despesas públicas e restrição do fluxo de crédito ao setor privado, aliados à desmobilização nas organizações sindicais e repressão direta contra os "inimigos internos" (criação do SNI), foram as primeiras providências do regime recém instalado. Com o Ato Institucional nº 2 foram extintos os partidos políticos, estabelecidas eleições presidenciais indiretas, e deu-se autoridade ao Presidente da República para despedir funcionários eleitos e suspender direitos políticos. As medidas de austeridade econômica produziram um declínio vertiginoso nos padrões de vida da classe trabalhadora e apenas uma redução moderada da taxa de inflação.

O segundo período (1967-1974), interessa mais especificamente, pois nele ocorreu a reforma universitária. A economia começou a dar sinais de recuperação, com o fortalecimento da demanda de bens de consumo durável pela classe média superior e a atração de investimentos diretos, créditos de importação e empréstimo de valores no estrangeiro. Tais políticas coincidiram com condições internacionais extremamente favoráveis, sendo

impossível determinar o quanto do êxito era devido a política econômica do regime. O segundo aspecto desta etapa foi a extensão e o endurecimento do aparelho repressor, principalmente durante o governo Médici, através do AI-5 e a ideologia de segurança nacional. Por fim, nesta fase foi cristalizado o sistema de alianças: tecnocratas civis e militares de linha dura, capitalistas estrangeiros, e burguesia nacional associada.

A terceira fase (a partir de 1974), com Ernesto Geisel à presidência, foi marcada por uma descompressão, relaxando-se os controles políticos e restaurando a competição partidária regulada. No período 1974-1975 a crise mundial do petróleo, o volume e os preços aumentados das importações, e o peso crescente do endividamento externo retardaram a expansão econômica e produziram aumento de inflação. Apesar da retórica sobre livre iniciativa, o Estado assumiu importante posição no cenário industrial, desequilibrando a coalizão que sustentara o regime.

É importante ressaltar que o regime não surgiu de uma necessidade emergente de resolver o "caos" social, ou como uma resposta às conquistas das classes dominadas, que então estavam ocorrendo. Como bem demonstrou René Dreifuss, o golpe de Estado de 1964 constituiu o coroamento de uma ação que vinha sendo desenvolvida a bastante tempo.⁶ Aliado ao quadro estrutural que compunha a sociedade na fase anterior a 64, estavam os movimentos da

classe dominante no sentido de realizar seu projeto de desenvolvimento. Os intelectuais organicamente vinculados a esta classe exerceram papel fundamental para a ruptura e implantação do regime, e não foram poucos os de formação jurídica a fazê-lo.

Uma vez constatada a modificação política e econômica ocorrida em 1964, é necessário, para melhor entender a função do ensino jurídico, buscar saber no que consistiu a reforma do ensino superior de 1968.

A reforma do ensino superior, consagrada formalmente na Lei nº 5.540/68, instituída pelo regime autoritário vigente, constitui ponto central da análise. Será entendido como Reforma Universitária não só os aspectos legais circunscritos à lei citada, serão entendidos como parte da reforma os diversos movimentos do Estado (jurídicos ou não), no sentido de modificar a estrutura do ensino superior que até então existia.

É importante ressaltar que, embora esta análise compreenda o ensino superior, e especificamente o ensino jurídico, a reforma implementada foi extensiva a todos os níveis de ensino. No propósito de adequar o sistema educacional ao projeto político-econômico, os vários níveis de ensino se entrecruzam: primeiro grau, alfabetização, segundo grau, supletivo, ensino técnico, vestibular, ensino superior, ensino de pós-graduação, extensão universitária e pesquisa. Sendo impossível nos limites deste trabalho estender a análise aos vários níveis apresentados, esta será

realizada somente sobre o ensino jurídico superior, mas sem ser esquecido que a reforma educacional foi bem mais ampla.

Um exemplo claro da adequação de todo o sistema educacional ao projeto desenvolvimentista e à ideologia do regime, pode ser verificado no sistema de alfabetização de adultos. O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), implementado após 1964, veio como resposta ao processo de alfabetização em curso, que utilizava o método Paulo Freire. Gilberta Jannuzzi sintetizou bem as contradições existentes entre os dois projetos, bem como a ideologia que dava sustentação a cada um. Ao confrontar as duas práticas, ficam expostas as diferenças radicais, nos métodos, material, preparação e técnicas de alfabetização, mas, principalmente, na concepção de educação, que comportam visões do homem e do mundo diferenciadas: "*Em Paulo Freire, educação é conscientização, práxis social, isto é, momento de reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a realidade em que se vive, de onde surgirá o projeto de ação a ser executado ... Para o MOBRAL, educação é adaptação, investimento sócio-econômico, preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.*" E mais, "*Paulo Freire constroeu sua pedagogia baseando-se na crença da igualdade ontológica dos seres humanos, enquanto seres capazes de crítica, autêntica, finitos, inacabados, históricos. O MOBRAL constroeu sua proposta pedagógica baseado na crença de que a elite é capaz de elaborar projetos, os melhores possíveis, que devem ser executados obedientemente pelo povo.*"⁷ Como pode-se

perceber, o antagonismo entre o projeto de sociedade que se formava e o que foi imposto pelo regime, alcançava todos os níveis educacionais, até refletir-se no ensino jurídico.

Dentro da noção de campo, exposta anteriormente⁸, a reestruturação do sistema educacional compõe uma parte do projeto desenvolvimentista e disciplinador do regime. Neste sentido, atendo-se ao campo jurídico e seu espaço de reprodução institucional-escolar, a análise será centrada no ensino jurídico superior, mas permanentemente fazendo referência ao contexto educacional maior em que estão inseridos os cursos de direito. É importante explicitar que a análise compreende o conceito de ensino superior, dentro do qual estão o de Universidade, Faculdades autônomas, ensino privado e ensino público. Seguindo o trabalho realizado por Carlos Benedito Martins, "... parece mais promissor abordar o ensino superior, que emergiu no processo de expansão, como um campo complexo, no qual as instituições universitárias e os novos estabelecimentos surgidos a partir da década de setenta, geralmente faculdades isoladas privadas, estabelecem não só relações de luta e concorrência visando a maximização de uma rentabilidade simbólica, mas também de complementariedade em termos de divisão do trabalho intelectual."⁹

O projeto de reforma do ensino superior compreende duas fases: a primeira de destruição de um projeto que ia tomando corpo, " O projeto de construção de uma universidade crítica de si mesma e da sociedade, que

vinha absorvendo uma parcela crescente do corpo discente e docente do ensino superior, durante o período populista.¹⁰; e a segunda que iria compreender uma disciplinarização do ensino superior, dentro da perspectiva desenvolvimentista e de segurança nacional. Como bem expressou José Eduardo Faria, ao falar sobre o ensino jurídico, diz que sob os requisitos da eficácia econômica e do avanço tecnológico, a reforma buscava "... negociar a lealdade e a solidariedade política das novas gerações estudantis ao regime dito revolucionário em troca de um diploma desmoralizado."¹¹

Os primeiros passos para o desmantelamento do projeto que até então se delineava ocorreram logo após a instauração do novo regime político e econômico: a Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, incidia diretamente sobre a organização do movimento estudantil. Subordinando o corpo discente ao controle e disciplina do Estado, foram extintas as formas anteriores de representação, especialmente a União Nacional dos Estudantes - UNE, que teve sua sede invadida ainda em 1964 pelo aparelho repressivo militar, com inúmeras prisões, desaparecimentos, violências físicas e intimidações contra os líderes estudantis em todo país.¹² Foram extintos também os Centros Acadêmicos e as Uniões Estaduais dos Estudantes, que possuíam autonomia e grande força política de coordenação do corpo discente. As antigas formas de representação e organização foram substituídas por Diretórios Acadêmicos, Diretórios Centrais, Diretórios Estaduais e pelo Diretório

Nacional dos Estudantes, todos atrelados ao controle da burocracia estatal.

A legislação disciplinava como objetivos das novas entidades estudantis impostas o seguinte: " a) *promover a solidariedade entre os corpos discente, docente e administrativo; b) preservar as tradições estudantis, a probidade da vida escolar, o patrimônio moral das instituições de ensino e a harmonia entre os diversos organismos da estrutura escolar; c) organizar reuniões de caráter cívico, cultural e científico, visando a complementação da formação universitária; e) lutar pelo aprimoramento das instituições democráticas.*"¹³ Em seu artigo 14, a lei dizia expressamente: " *É vedado aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares.*"¹⁴ Buscava-se desta forma anular qualquer participação política dos estudantes que fosse de encontro ao regime instaurado, ao mesmo tempo em que se tentava a cooptação através dos novos órgãos criados e subordinados ao poder estatal.

Mas a aplicação da primeira legislação não foi suficiente, mesmo na ilegalidade a UNE e demais representações estudantis mantiveram seu caráter combativo, como quando da realização do XXVII Congresso Nacional da UNE, que aprovou resolução de boicote sistemático àquela lei. O poder central então, através do Decreto-Lei nº 228,

de 28 de fevereiro de 1967, extinguiu as representações a nível estadual e nacional, criadas pelos seus próprios dirigentes através da lei anterior, deixando tão somente a existência dos diretórios em cada estabelecimento de ensino superior.

Diante da política excludente e repressora, o movimento estudantil adotava uma postura cada vez mais radical. Em 1968, realizou-se o XXX Congresso Nacional da UNE, em Ibiúna, interior de São Paulo. Este momento foi particularmente importante por significar uma tentativa de reorganização do movimento estudantil clandestino e ilegal que desembocou em uma quase completa aniquilação do mesmo. As principais lideranças foram presas, e frente à repressão ostensiva pouca coisa pôde ser feita em oposição ao Autoritarismo Burocrático-Militar.¹⁵

O resultado jurídico da repressão imposta pelo regime foi traduzido no Ato Institucional nº 5 e, particularmente para o ensino superior, pelo Decreto nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que dispunha sobre as punições a serem aplicadas a docentes, alunos ou funcionários que: " A) incitasse a deflagração de movimentos que tivessem a finalidade de paralizações das atividades escolares; B) atentasse contra pessoas ou bens dentro de estabelecimentos de ensino; C) praticasse atos destinados à organização de movimentos subversivos, desfiles, ou que deles participasse; D) confeccionasse, imprimisse, ou distribuísse material subversivo de qualquer natureza; E)

usasse dependência escolar para fins de subversão ou praticasse atos contrários à moral pública."¹⁶

O processo de disciplinarização ainda foi ampliado através do Decreto nº 869, de 1969, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica nos três níveis. Buscava-se consolidar o arcabouço ideológico que estava por detrás da reforma do ensino "através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob inspiração de Deus." e ainda, "o culto da obediência à lei."¹⁷ No ensino superior, a disciplina, chama-se EPB - Estudo de Problemas Brasileiros. Muitos dos professores encarregados desta matéria eram ligados a instituições militares como a Escola Superior de Guerra. Buscava-se assim, reproduzir no ensino de terceiro grau a ideologia que sustentava o regime. Em entrevista com um aluno da FMU (Faculdades Metropolitanas Unidas), Carlos Benedito Martins mostra como era possível obter a absorção das idéias e valores contidos na disciplina: "Com relação às matérias básicas destaca-se por exemplo, a disciplina EPB, a qual reputo da maior importância e que nos foi ministrada por um excelente professor (...) matéria que deu muita base para a gente."¹⁸

A cadeia disciplinar iria ser fechada com a criação de uma Divisão de Segurança e Informação- DSI, vinculada ao SNI, no Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de vigiar as atividades de professores,

estudantes e funcionários, transformando o sistema de ensino em uma estrutura panóptica no sentido dado por Foucault. Como sintetizou Bárbara Freitag, " *As intenções explícitas da política educacional enfatizam a necessidade de formação de recursos humanos altamente qualificados; de fato, se queria assegurar a disciplina e a ordem entre os estudantes, inconformados com o novo regime militar.*"¹⁹

A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR E OS CURSOS JURÍDICOS

Pode-se resumir a reforma universitária em seu aspecto jurídico-formal na Lei nº 5540/68, mas uma decisão jurídico-política encerra embates maiores e mais complexos do que o texto da Lei. A partir do quadro estabelecido sobre a situação política e educacional do país ao tempo que precedeu a reforma, tem-se um pouco da dimensão do "problema" do ensino superior, foco de emergência das lutas democráticas e centro de atenção especial das classes dirigentes em busca do poder hegemônico.

O processo de reforma propriamente dito tem seu balisamento através de um modelo importado de convênios ou acordos os quais uma elite intelectual tradicional, inclusive com elementos estrangeiros, procedeu à análise da crise educacional propondo respostas a serem adotadas como solução, e para a inserção da Universidade no projeto desenvolvimentista.

Diversos acordos foram celebrados entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a USAID (United Agency for International Development), dentre os quais dois foram dirigidos especificamente para o ensino superior, um a 23 de junho de 1965 e outro a 9 de maio de 1967. Além destes, foi também idealizado um plano para a reforma pelo professor Rudolph Atcon, que de forma direta não chegou a ser implementado, mas certamente, como os acordos anteriores, norteou a posterior reformulação. Para se ter

uma idéia da análise feita por Atcon vale destacar uma recomendação: " *Um planejamento dirigido à reforma administrativa brasileira, no meu entender, tem que implantar um sistema tipo empresa privada. Porque é inegável que uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública.*"²⁰

Outro ponto importante foi o Relatório Meira Mattos, elaborado por uma comissão presidida pelo general e geopolítico que deu nome ao documento publicado em 1967. O que vale ressaltar aqui são as convergências na formação das comissões, com uma compreensão da Universidade destacada da realidade e o entendimento da educação como fator estratégico no processo de desenvolvimento econômico, a partir de uma visão empresarial de maiores lucros e menores custos. Este relatório também seguia o direcionamento anterior de disciplinarização do ensino superior, o que pode ser observado em um trecho no qual é tratado o conteúdo das aulas: " *Não há como, praticamente, no contexto da legislação citada fiscalizar-se as pregações em aulas, anti-democráticas e contra a moral, e em consequência coibir-se os abusos delas decorrentes. Reçaimos assim, como solução na necessidade de fortalecer-se o princípio da autoridade no sistema educacional.*"²¹

Finalmente, foi constituído o Grupo de Trabalho para a reforma universitária, através do decreto de 2 de julho de 1966, com a obrigação de apresentar o relatório final no prazo de trinta dias.

Dentro da contradição dos princípios de " *racionalização das estruturas e dos recursos e a democratização do ensino*"²², as modificações seguiram o modelo americano: ensino básico e profissional com dois níveis de pós-graduação; sistema de créditos; avaliação por menções ao invés de notas; extinção da cátedra; departamentalização; cursos de pequena duração; adoção de formas jurídicas múltiplas; regime de tempo integral e dedicação exclusiva; participação formalmente assegurada dos estudantes nos grêmios universitários e a constituição de diretórios estudantis.

É importante frisar a composição do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. As reformas educacionais ocorridas em outros países e na mesma época (Alemanha e França, por exemplo), foram discutidas por todos os segmentos da sociedade civil por períodos que variavam de dois a quatro anos, elaborando-se ao final, uma legislação aceita pelas diversas partes interessadas. Como bem observou Bárbara Freitag, o ponto central é que, enquanto nestes países tinha caráter democrático, "*...no caso brasileiro a reforma foi um assunto de gabinete.*"²³ As diversas comissões instauradas anteriormente, em conjunto com especialistas estrangeiros desembocaram na nomeação pela Presidência da República, de um Grupo de Trabalho composto por dez pessoas que apresentaram o relatório final em um prazo inferior a sessenta dias. As discussões foram fechadas ao público e à imprensa, que só pode divulgar os resultados.

Foi assim elaborada a legislação da Reforma Universitária para toda a sociedade brasileira nas próximas décadas.

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária foi constituído com a participação de dois estudantes, que ao final não compuseram a equipe, e mais João Paulo dos Reis Velloso, Valmir Chagas, Newton L. Buarque Sucupira, Fernando R. do Val, João Lira Filho, Antônio Moureira Couceiro, Roques Spencer Maciel de Barros, Padre Fernando Bastos de Ávila e Leon Peres. Esta comissão foi dividida em quatro subgrupos, que cuidariam dos seguintes temas: - institucionalização do ensino superior, forma jurídica, administração da universidade; - organização didático-científica, magistério, estratégia de implantação da pós-graduação, pesquisas; - recursos para a educação e expansão do ensino superior; - corpo discente, representação estudantil.²⁴

Um ponto importante a ser ressaltado no Grupo de Trabalho da Reforma Universitária é o grande número de intelectuais pertencentes à Universidade aceitarem a realização de uma tarefa que nascia destituída de legitimidade, dado o seu isolamento em relação à sociedade e ao seu vínculo com o regime autoritário vigente.

Segundo Florestan Fernandes, o papel desempenhado por estes intelectuais fica claro na contradição existente entre o Relatório apresentado e as soluções legais postas em prática: "... o 'Relatório' contém méritos que não devem ser subestimados. Ele contém, de

longe, o melhor diagnóstico que o Governo já tentou."²⁵ Mas o Grupo de Trabalho não poderia ir além da retórica, uma vez que era conservador em sua essência. Os intelectuais que assumiram a incumbência de compor o GT não poderiam passar de uma análise de razoável profundidade e um verbalismo retórico que por vezes dá a impressão de conter avanços reais. Os vínculos que estes intelectuais mantinham com a manutenção do *status quo* aniquilavam as suas potencialidades criadoras. Mas é fundamental lembrar que, se a Reforma não estava sendo realizada no sentido de construção da Universidade desejada, estava sendo no sentido contrário, ou seja, de construção de um novo ensino superior adequado às diretrizes desenvolvimentistas e à política autoritária do regime vigente.

Na contradição da análise e das propostas do GT podem ser levantados alguns pontos importantes como: a criação de um quadro de carreira para os professores universitários; a instituição do ciclo básico, anterior aos estudos profissionais da graduação; modificações nos exames vestibulares; duração do ano letivo fixada em 180 dias; regime de monitoria etc... Na dinâmica da função conservadoraransformadora apontada anteriormente, depreende-se os avanços contidos em um trabalho que em sua essência era conservador da ordem estabelecidas. O ponto central, como bem observou Florestan Fernandes, é que: " *A reforma universitária não é um exercício de intelectuais. Ela é um movimento histórico-*

social.", e mais, "... que sem revolução democrática é impossível qualquer reforma universitária. "26

Mas a Reforma Universitária, como foi dito anteriormente, constitui um esforço de construção de um ensino superior de acordo com o regime instaurado. Neste sentido, a privatização do ensino pode ser vista já no relatório do GT. Na ausência de um projeto que contivesse a universidade desejada, o relatório deixa transparecer a necessidade de expansão do ensino superior, e uma vez que não propõe os meios necessários para que esta reforma seja realizada na esfera pública, ao mesmo tempo em que associa o desenvolvimento nacional ao da educação superior e das empresas privadas, abre caminho para o que Florestan Fernandes chamou de, "*privatismo exaltado (ou exasperado), que não pode ser contido e policiado pela ordem social, porque é ele que a configura (e não o contrário).*"27

As medidas concretas na direção da privatização podem ser sentidas primeiramente na forma de organização da universidade: inclusão de "representantes da comunidade" - leia-se empresários - nos colegiados da administração das universidades; recomendação para que os professores e pesquisadores agissem como consultores das empresas privadas, realizando a integração universidade-indústria; fim dos hospitais das universidades, passando estes à iniciativa privada etc... Este processo de privatização do ensino superior se realizaria através de uma centralização e burocratização das decisões educacionais.

Isto pode ser verificado pelo aumento de atribuições do Conselho Federal de Educação - CFE no que tange à organização dos cursos de graduação e pós-graduação, absolutamente contrários à autonomia universitária. E também através da criação de Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, que, "... será administrado por um conselho deliberativo que, sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura, ou de um seu representante, será constituído de até 9 (nove) membros, incluindo em sua composição representantes do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Ministério da Fazenda, Conselho Federal de Educação, dos estudantes e do empresariado nacional."²⁸ Deixando claro o distanciamento em relação à sociedade e a aproximação do setor empresarial, o que iria desembocar na expansão do ensino superior privado.

A expansão do sistema educacional fazia parte do discurso do regime, mas a priorização do ensino como fator de desenvolvimento não estava associado à idéia de que este fosse patrocinado diretamente pelo Estado e estendido a todas as camadas da população. Neste sentido foram suprimidos da Constituição Federal os índices mínimos de dispêndio da receita de impostos a serem investidos em educação pela União e pelos Estados. Desta maneira a participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento da União foi drasticamente reduzido nos anos que se seguiram ao Golpe de Estado. ²⁹

PARTICIPAÇÃO DO MEC NO ORÇAMENTO 1964-1978

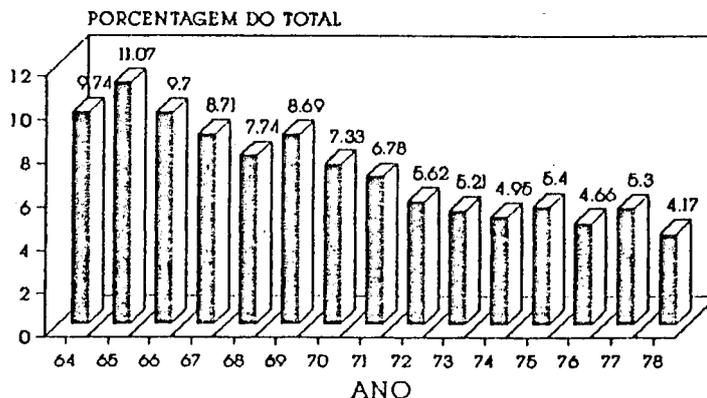


GRÁFICO 03

Mas a expansão do ensino superior era prevista na política do regime instaurado, disciplinada e organizada para o desenvolvimento econômico. Isto seria realizado não pelo Estado e com o controle da sociedade, mas através das instituições privadas de ensino, retirando o ônus financeiro do Estado e a responsabilidade pela qualidade do ensino superior que se expandia.

A participação do Conselho Federal de Educação- órgão do MEC, foi decisiva para o tipo de expansão que ocorreu. Como órgão responsável pela autorização e credenciamento de novos cursos superiores, o CFE permitiu e fomentou a criação de inúmeros cursos pelo país, a maioria deles precariamente instalada, sem os recursos humanos necessários, sem desenvolvimento de pesquisa e de qualidade de ensino muito baixa. Em 1967, o CFE decidiu, através do parecer nº 365/67, ser " *Impossível a recusa à autorização*

para funcionamento, quando se trata de um estabelecimento particular e não se comprometam fundos públicos". Abrindo assim um precedente, depois do qual se tornaria muito difícil a recusa à autorização. A relação numérica dos cursos cuja autorização para funcionamento foi concedida pelo CFE pode ser depreendida do gráfico abaixo:³⁰

PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO DE CURSOS AO CFE

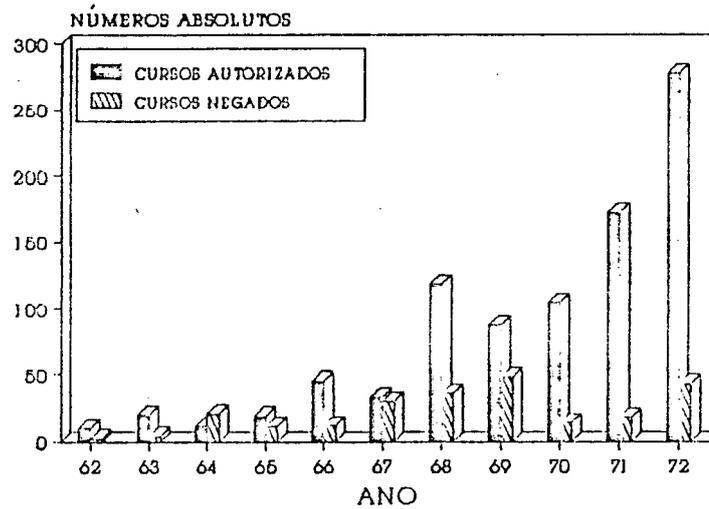
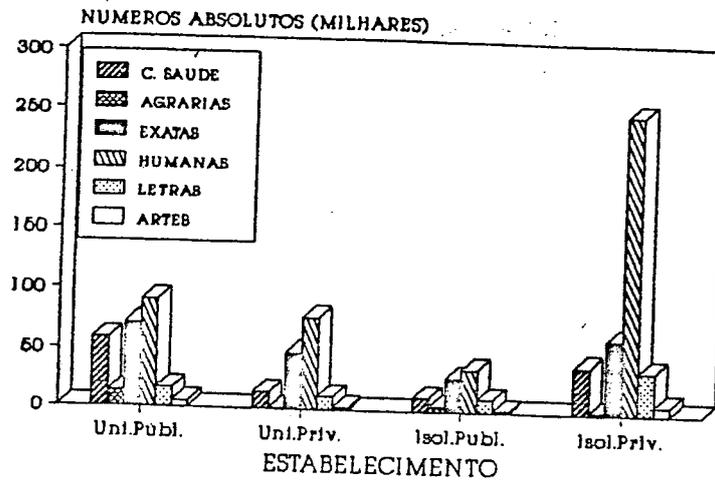


GRAFICO 04

A expansão também pôde ser verificada pelo aumento no número de matrículas, neste aspecto também é possível apreender os ramos do ensino superior pelos quais se deu a reforma.³¹

MATRÍCULAS POR ÁREA E ESTABELECIMENTO 1974



CRESCIMENTO DE MATRÍCULAS 1968-1977

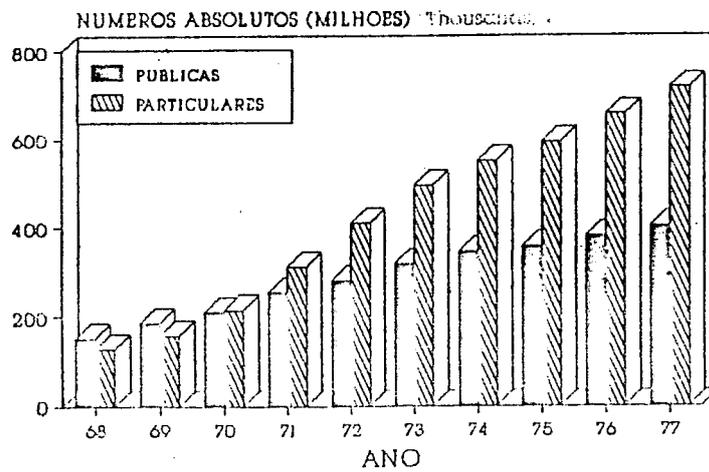


GRAFICO 05

Percebeu-se a esta altura que a desconstrução do projeto anterior de Universidade já estava no fim, e iniciava-se a fase da construção do modelo adotado pelo regime, conforme os acordos MEC-USAID, os relatórios e, principalmente as metas propostas na Lei nº 5540/68. O ponto fundamental nesta passagem é que as novas faculdades privadas que surgiam serviram de base para o projeto de racionalização e disciplinarização. Segundo C. B. Martins: *"As Ciências Humanas na década de 60, nunca é demais lembrar, passavam a desenvolver uma indagação e reflexão crítica sobre a sociedade brasileira, sendo que esta produção ocorria de modo intenso no interior dos centros universitários. Estas faculdades constituem uma ruptura decisiva com este cultivo de saber crítico, passando a adotar cursos, currículos, práticas informais, tais como conferências, solenidades etc..., que ajustam-se sem ambiguidades aos interesses educacionais do novo regime."*³²

Paradoxalmente, a expansão do ensino superior, calcada na Lei elaborada autoritariamente pelo Autoritarismo Burocrático-Militar vigente, realizada através do CFE, que também é um órgão burocrático e autoritário, e sustentado por mecanismos repressivos atuando na sociedade, tinha no seu discurso a retórica da "democratização do ensino". O ensino privado que se expandia buscava sua justificação nos princípios "democráticos" do regime, como demonstram estes trechos de depoimentos dos representantes de instituições de ensino superior privado na Comissão

Parlamentar de Inquérito do Congresso Nacional sobre o ensino superior: "...nós não participamos politicamente da revolução de 64, mas a nossa instituição estava dentro do regime atual, no sentido das linhas que o governo estava adotando de desenvolvimento e de atividade".

"Os senhores parlamentares tomaram conhecimento do que patrioticamente a iniciativa privada vem fazendo pelo progresso e aprimoramento do ensino superior, colaborando assim pela democratização do ensino, mediante a expansão da rede escolar."³³

Seria impossível conciliar a expansão do ensino superior através da empresa educacional privada, fazê-lo tão rápido e tão intensamente, adequar o novo sistema às regras do regime político-econômico vigente, obter os maiores lucros possíveis com os menores gastos, e ao mesmo tempo manter um ensino de qualidade. Como bem observou Bárbara Freitag: "Ao tentar introduzir a racionalidade se cai, porém, na irracionalidade. As medidas tomadas tanto no interesse econômico quanto no político trocam quantidade por qualidade. A racionalização do ensino superior vai em detrimento da qualidade de ensino e, portanto, da capacidade dos futuros profissionais."³⁴

Mas é importante ressaltar que a expansão que se deu em detrimento da qualidade de ensino, ao ser direcionada para o setor privado, dividiu o público a ser atendido: um, destinado à produção de conhecimento, formado nos centros de excelência do ensino público e eleito

a partir de uma classe média alta, detentora de capital cultural familiar e que podia pagar pela preparação para passar no vestibular, bem como frequentar um curso superior um pouco mais exigente de dedicação; e outro que constituía o refugio dos centros de excelência, destinados a serem reprodutores de conhecimento, detentores (em sua maioria) de um capital cultural familiar menor em relação ao primeiro, geralmente filhos da classe média baixa e com a necessidade de trabalhar para sustentar seus estudos, não podendo assim, se dedicarem integralmente aos seus cursos.³⁵

Especificamente em relação ao ensino jurídico, pouca coisa pode ser acrescentada às modificações ocorridas no ensino superior no período pós-64. Sendo um dos cursos tradicionais (direito, engenharia e medicina), sofreu os mesmos efeitos da disciplinarização e da expansão privada. De um anterior curso de elite, vinculado aos quadros da burocracia estatal, o ensino jurídico viu-se destituído deste status, para ser jogado na vala comum dos cursos de final de semana, que dispendiam os menores custos com maior demanda.

A reforma universitária de 1968 encontrou nos cursos jurídicos um campo fértil para o engajamento do ensino superior com os ideais do regime estabelecido. Dentro da tradição conservadora os cursos de direito eram os mais propícios a assimilar a ideologia da ordem, do cumprimento à lei, da hierarquização, da disciplina, da não contestação, quando não da participação

ativa em favor do regime estabelecido. Historicamente isolados do contexto social brasileiro, os cursos jurídicos expandiram e aprofundaram esta situação após 1964.

Dois exemplos de engajamento do ensino superior podem ser destacados: o Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito (CEPED), e o 1º Seminário de Ensino Jurídico. O CEPED teve como figura central o então consultor jurídico da Agência do Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos - USAID, o Professor David Trubek. Tendo seu financiamento patrocinado pelo próprio USAID e pela Fundação Ford, o CEPED contou com vários professores visitantes norte-americanos. Conforme Alberto Venâncio Filho: "*A atividade principal do CEPED centrou-se na organização de Cursos de Advogados de Empresas, o primeiro realizado em 1967, e que foi precedido pela viagem, que um grupo de professores do CEPED realizou aos Estados Unidos, para visitar as escolas de Direito norte-americanas.*"³⁶ O tema central do curso ministrado eram os problemas da grande empresa, "*como a forma mais adequada de trabalho organizado, capaz de atender às exigências e complexidades da vida contemporânea.*"³⁷ A assimilação se completava com a elaboração, por parte dos alunos, de um projeto de associação empresarial, onde "*... se previa a associação de interesses distintos, geralmente capitais brasileiros e estrangeiros.*"³⁸ O CEPED cumpria assim a missão de estabelecer as ligações necessárias entre o ensino jurídico e o projeto desenvolvimentista do regime.

O 1º Seminário de Ensino Jurídico foi realizado também com a colaboração da USAID, e propugnava a reforma do ensino jurídico dentro das linhas que foram adotadas posteriormente pela reforma universitária.

A reforma do ensino jurídico imposta pelo regime autoritário repetiu os passos seguidos na reforma universitária. Através da portaria nº 235, o Professor Newton Sucupira, então diretor do Departamento de Assuntos Universitários do MEC, designou uma comissão para realizar a revisão do currículo mínimo de Direito. A Comissão era composta por: Alfredo Lamy Filho, Caio Tácito (ambos do CEPEU), Emílio Maya Gischkow, José Carlos Moreira Alves, Daniel Coelho de Souza e Lourival Vilanova. Em um prazo demasiado curto foi, a 25 de fevereiro de 1972, estabelecido o novo currículo dos cursos jurídicos:

"Art. 1º - O currículo mínimo dos cursos de graduação em Direito compreenderá as seguintes matérias:

A - BÁSICAS:

- 1. Introdução ao Estudo do Direito;*
- 2. Economia;*
- 3. Sociologia.*

B - PROFISSIONAIS;

- 4. Direito Constitucional (Teoria do Estado - Sistema Constitucional Brasileiro).*
- 5. Direito Civil (Parte Geral - Obrigações. Parte Geral e Parte Especial - Coisas - Família - Sucessão).*
- 6. Direito Penal (Parte Geral - Parte Especial).*

7. *Direito Comercial (Comerciante - Sociedades - Títulos de Crédito - Contratos Mercantis e Falência).*

8. *Direito do Trabalho (Relação do Trabalho - Contrato de Trabalho - Processo Trabalhista).*

9. *Direito Administrativo (Poderes Administrativos - Atos e Contratos Administrativos - Controle de Administração Pública - Fundação Pública).*

10. *Direito Processual Civil (Teoria Geral - Organização Judiciária - Ações - Recursos - Execução).*

11. *Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento - Recursos - Execução).*

12/13. *Duas dentre as seguintes:*

a) *Direito Internacional Público.*

b) *Direito Internacional Privado.*

c) *Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tribuário e Fiscal).*

d) *Direito da Navegação (Marítima).*

e) *Direito Romano.*

f) *Direito Agrário.*

g) *Direito Previdenciário.*

h) *Medicina Legal.*

Parágrafo Único. Exigem-se também:

a) *Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado.*

b) *o Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica.* "39

Na justificativa da reforma pode ser verificada a insatisfação com a situação na qual estavam os cursos jurídicos, e o intuito de voltar atrás na história: " Há que se reconduzir as faculdades de Direito ao seu legítimo papel de liderança e a promover a formação de bacharéis devidamente aparelhados às novas missões profissionais. "40

Mas a intenção de voltar na história e colocar os cursos de Direito em posição de liderança, privilégio, de formação exclusiva do estamento burocrático racional se revela impossível de realização pela expansão do ensino superior como um todo, e particularmente do ensino jurídico. A seguir será realizada uma análise sobre os números recentes e atuais dos cursos jurídicos para que se tenha uma idéia da dimensão da expansão privada.

Primeiramente um percentual do número de instituições no qual o ensino privado ocupa 75,61% do total. 41

INSTITUIÇÕES POR DEP. ADMINISTRATIVA 1989

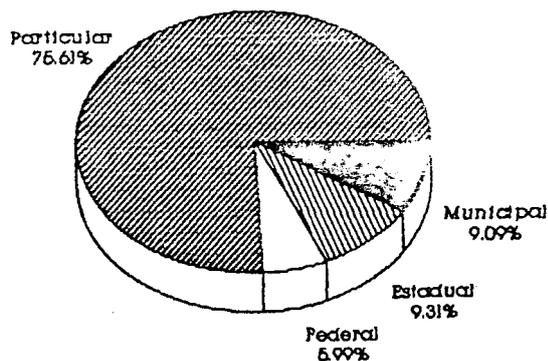


GRAFICO 06

Paralelamente a este número tem-se 45,25% de funções docentes no ensino privado, o que revela uma proporção bem maior de docentes por instituições no ensino público, que tem em suas três instâncias (Federal, Estadual e Municipal), 54,76% de Funções docentes.⁴²

DOCENTES POR DEP. ADMINISTRATIVA 1989

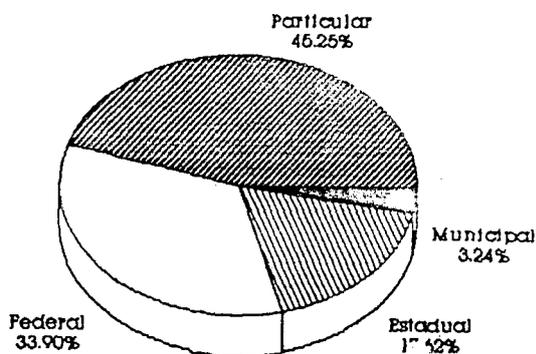


GRAFICO 07

Para corroborar o quadro relativo ao número de instituições tem-se a distribuição percentual de matrículas.⁴³

MATRÍCULA POR DEP. ADMINISTRATIVA 1989

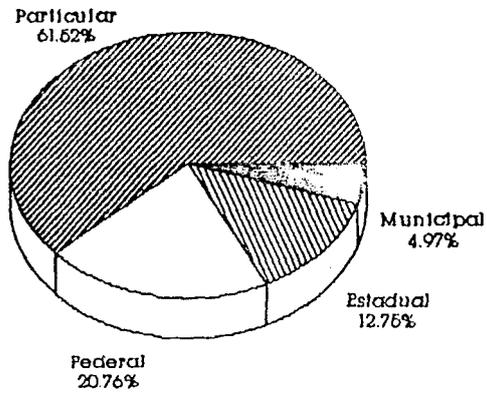


GRÁFICO 08

Destas matrículas, tem-se a noção da expansão através dos cursos considerados de menor custo, que correspondem aos de Ciências sociais aplicadas, que o curso de Direito integra: 44

MATRÍCULA POR ÁREA DE CONHECIMENTO 1989

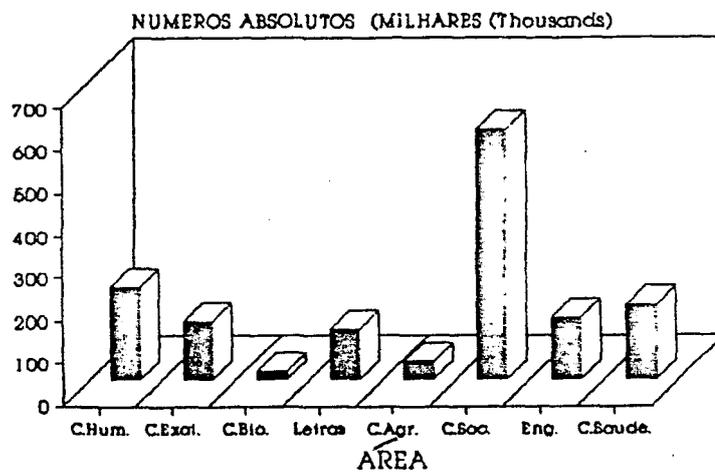


GRÁFICO 09

A relação entre a oferta de vagas no vestibular e o número de inscrições deixa clara a opção pelo ensino público, que oferece 31,85% das vagas, mas corresponde a 50,05% da demanda, ao passo que o ensino privado oferece 68,16% vagas para 49,95% da demanda. Já a relação de inscrições no vestibular por dependência administrativa revela uma paridade entre o ensino superior público e privado.⁴⁵

**VAGAS OFERECIDAS POR DEP. ADMINIST.
1989**

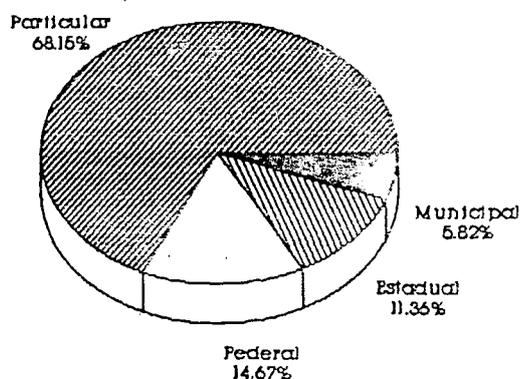


GRAFICO 10

**INSCR. NO VESTIBULAR POR DEP. ADMINIST.
1989**

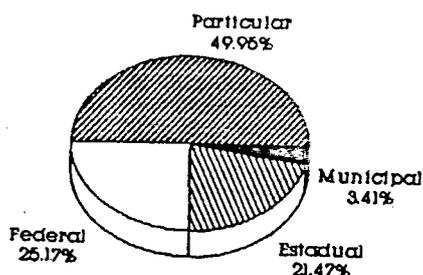


GRAFICO 11

A situação dos quadros anteriores se repete ao analisar-se os cursos jurídicos⁴⁶:

CURSOS DE DIREITO - GRADUAÇÃO					
BRASIL - 1989					
	CURSOS	CANDIDATOS	INGRESSOS	MATRÍCULAS	CONCLUSÃO
PÚBLICO	50	82.858	6.891	38.219	5.591
PRIVADO	103	148.858	23.331	115.412	17.743
TOTAL	153	231.407	30.221	153.631	23.334

GRAFICO 12

A expansão do ensino jurídico privado ocorrida após 1964 veio a determinar novas funções a serem cumpridas. O ensino privado que cresceu não possui a mesma qualidade do ensino dos estabelecimentos públicos, não se realiza pesquisa, e os alunos são, em grande parte, os mesmos que ficaram às portas das faculdades públicas. Neste quadro estabelece-se uma dicotomia público x privado na qual o primeiro tem a incumbência de dar continuidade histórica à função dos cursos jurídicos, qual seja, preparar a elite jurídica para o exercício do poder na sociedade. Já o ensino privado passa a cumprir a função de reprodução do senso comum teórico em grande escala, bem como a disciplina do regime vigente. Desta forma o ensino privado fornece um

exército acadêmico de reserva para as funções jurídicas e pára-jurídicas. Conforme pesquisa realizada entre a USP (Universidade de São Paulo) e FMU (Faculdades Metropolitanas Unidas), Edmundo Lima de Arruda Jr. verifica as diferenças do ensino jurídico público e privado em São Paulo e obtém os seguintes resultados⁴⁷:

- As profissões jurídicas de maior prestígio e melhor remuneradas são ocupadas, preponderantemente, pelos estudantes originários do ensino público;

- Os empregos não-jurídicos e de menor prestígio, que não requerem necessariamente uma formação universitária (subemprego), são ocupados principalmente pelos estudantes originários das escolas privadas;

- Os bacharéis em Direito da USP recebem em situação igual, salários superiores aos da FMU;

- Os alunos que frequentam a USP, e que possuem uma melhor posição social, se encontram em número muito maior de empregos jurídicos que os da FMU;

- O subemprego e o desemprego atingem mais fortemente os bacharéis de origem social mais modesta e originários da escola privada;

- Os bacharéis de origem social privilegiada que não exercem atividade jurídica, se estabelecem por sua própria conta, independente da natureza do estabelecimento escolar frequentado e da qualidade de seu desempenho acadêmico;

- Os diplomados de origem social mais modesta procuram na escola pública a melhor possibilidade de aproveitar seu investimento acadêmico.

Esta situação descrita, onde o ensino jurídico massificado cumpre duas funções básicas dentro da função geral de reproduzidor do conservadorismo, é um quadro surgido somente após 1964 e a reforma universitária de 1968, sendo indispensável a compreensão da história recente para que se possa pensar em uma transformação.

NOTAS - CAPÍTULO III

- 1 - PRANDI, Reginaldo. *Os favoritos degradados*. São Paulo: Loyola, 1962.
MARTINS, Carlos benedito. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- 2 - RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988.
- 3 - ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Advogado e mercado de trabalho*. São Paulo: Julex, 1988. 189 p.
CAVAGNARI, Claudia Marcia Costa. *Universidade de Brasília - ensino jurídico, profissões jurídicas: um estudo de caso*. Florianópolis: UFSC, 1991.
- 4 - COLLIER, David (org.) et al. *O novo autoritarismo na América Latina*. Trad. Marina Teixeira Viriato de Medeiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p.403.
- 5 - Id. *ibid.*, p.275.
- 6 - DREIFUSS, René A. 1964: *A conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981, p.30 e ss.
- 7 - JANNUZZI, Gilberta Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e NOBRAL*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979, p.69-84.
- 8 - A noção de campo jurídico foi exposta no Cap. I.
- 9 - MARTINS, Carlos benedito. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1988, p.25.
- 10 - Id. *ibid.*, p.13.
- 11 - FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1987, p.17.
- 12 - Sobre a repressão imposta pelo Autoritarismo Burocrático-Militar, desencadeada a partir de 1964, ver: CNBE. Arquidiocese de São Paulo. *Brasil nunca Mais*. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- 13 - MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino superior brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p.16.
- 14 - Id. *ibid.*, p.17.
- 15 - Sobre o XXX congresso da UNE, ver: VENTURA, Zuenir. *1968: o ano que não terminou*. Rio de Janeiro: 1988, p.239 e ss.
- 16 - MARTINS, Op. cit., 1988, p.20.

- 17 - FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986, p.90.
- 18 - MARTINS, Op. cit., 1988, p.137.
- 19 - FREITAG, Op. cit., p.131.
- 20 - Id. *ibid.*, p.84.
- 21 - MARTINS, Op. cit., p.63.
- 22 - Id. *ibid.*, p.37.
- 23 - FREITAG, Op. cit., p.85.
- 24 - FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-ômega, 1975, p.205-6
- 25 - Id. *ibid.*, p.208-9.
- 26 - Id. *ibid.*, p.223-9.
- 27 - Id. *ibid.*, p.230.
- 28 - MEC - SESU. *Reforma Universitária - Relatório do grupo de trabalho*. 3ª ed. Brasília: 1983, p. 84.
- 29 - MARTINS, Op. cit., 1988, p.67.
- 30 - Id. *ibid.*, p.71.
- 31 - Id. *ibid.*, p.75.
- 32 - Id. *ibid.*, p.89.
- 33 - Id. *ibid.*, p.86-90.
- 34 - FREITAG, Op. cit., p.89.
- 35 - Esta análise será retomada mais adiante, quando será tratado este fenômeno na especificidade dos cursos jurídicos: ver nota ² do Cap. I.
- 36 - VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1982, p.325.
- 37 - Id. *ibid.*, p.237.
- 38 - RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988, p.29-31.
- 39 - VENANCIO FILHO, Op. cit., p.335.

40 - Id. *ibid.*, p. 335.

41 - SINOPSE ESTATÍSTICA DO ENSINO SUPERIOR - GRADUAÇÃO.
BRASÍLIA: MEC SAG. CPS. 1989. p. 15.

42 - Id. *ibid.*, p. 23.

43 - Id. *ibid.*, p. 47.

44 - Id. *ibid.*, p. 75.

45 - Id. *ibid.*, p. 109.

46 - Id. *ibid.*, p. 115-26.

47 - ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Advogado e mercado de trabalho*. São Paulo: Julex, 1988. 189 p.

CAPÍTULO IV

UMA PESQUISA DE CAMPO: A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

INTRODUÇÃO

Para que seja possível aprofundar a análise sobre os cursos de direito, verificando-se sua função conservadora/transformadora, e a relação com o processo de disciplinarização do ensino superior pós-64, foi realizada uma pesquisa de campo na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Tentar-se-á através da pesquisa, verificar as hipóteses desenvolvidas neste trabalho, pela análise da visão que têm os alunos, de si mesmos, dos professores, do direito, do ensino jurídico e da sociedade. Os alunos constituem os principais atores da (re)produção da cultura jurídica, sendo, portanto, indispensável a qualquer análise sobre o ensino do direito alguma referência a eles, pois do contrário a pesquisa resultaria distanciada de seu objeto imediato.

A UFPR revela-se exemplar como reprodutora de um ensino tradicional de direito, desta forma será descrito inicialmente um breve histórico da Faculdade de Direito. Em seguida serão analisadas as entrevistas com alunos para que possam ser feitas algumas considerações a partir do que foi descrito nos capítulos anteriores.

HISTÓRIA DA FACULDADE DE DIREITO DA UFPR

Na realidade, os esforços para que fosse criado um estabelecimento de ensino superior no Paraná remontam a 1892, quando o historiador Rocha Pombo, pela Lei nº 93 do Congresso Legislativo Estadual, obteve a concessão para fundar uma Universidade em Curitiba. Segundo Westphalen: "... confundidos porém seus objetivos com aqueles do ensino médio."¹ No mesmo ano chegou a ser lançada a pedra fundamental, mas o projeto não teve continuidade.

Em 1912, alguns cidadãos do Paraná aproveitaram a vigência da chamada Lei Rivadávia, que havia instituído a liberdade de ensino², para fundar na capital do Estado, em 19 de dezembro de 1912, a Universidade do Paraná.

Desta forma, em 15 de março de 1913, foram iniciadas as aulas, com 97 alunos e 26 professores dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Odontologia, Obstetrícia, Farmácia e Comércio. O curso de Medicina e Cirurgia só foi instalado em 1914.

Em 1915 a Universidade foi desmembrada através da Lei Maximiliano, surgindo assim três faculdades isoladas: Medicina, Engenharia e Direito. Porém, as faculdades permaneceram reunidas por uma Diretoria, que poderia ser equiparada a uma Reitoria, que as centralizava e administrava.

A idéia e os esforços para recriar a Universidade não cessaram. Neste tempo surgiram novos

estabelecimentos de ensino superior no Paraná: Escola Superior de Agronomia (1918); a Escola Superior de Veterinária (1931), mantidas pelo governo do Estado. Surgiram também, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1938); e a Escola de Educação Física e Desportos (1942), mantidas por entidades privadas.

Em 1946, foi restaurada a Universidade do Paraná, ainda como estabelecimento privado de ensino. Em 1950, após uma ampla e intensa mobilização, a Universidade foi federalizada através da Lei nº 1.254/50, "... tornando-se assim uma instituição pública e, em consequência, passando a oferecer ensino gratuito."³

O período entre 1950 e 1964 foi de expansão da UFPR, nesta época foram implantadas as principais bases físicas para o desenvolvimento da instituição. Além disso, foram criados os institutos de Bioquímica, Geologia, Pesquisas químicas, Matemática e Física, todos em 1959, Mecânica em 1960 e Ciências Sociais e Direito Comparado em 1961. Antes da Reforma do ensino superior, de 1968, foram criados ainda os cursos de Jornalismo, Arquitetura, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Administração e Ciências, e a incorporação da Faculdade de Florestas. Iniciaram também a instalação dos cursos de pós-graduação, com o Mestrado em Bioquímica.⁴

A Reforma Universitária de 1968 impôs também à Universidade Federal do Paraná profundas modificações.⁵ O primeiro ponto a ser ressaltado é sobre

Flávio Suplicy de Lacerda, Reitor da UFPR por mandatos sucessivos de 1948 a 1964, e novamente, por nomeação, em 1968, ele foi o primeiro Ministro da Educação após o Golpe de Estado de 1964. Suplicy de Lacerda foi também o autor da Lei nº 4.464, que tinha como objetivo criar novas entidades de representação estudantil e submetê-las ao controle do Estado, destruindo o poder político que tinham então as Uniões Estaduais dos Estudantes e a UNE - União Nacional dos Estudantes.

Através da Reforma de 68, a UFPR foi dividida em sete institutos que deveriam ministrar ensino básico e realizar a pesquisa básica, e onze Faculdades destinadas ao ensino profissional e à pesquisa aplicada.

A estrutura foi novamente modificada em 1973, agrupando Institutos e Faculdades em oito Setores. Como decorrência da Reforma, os cursos de graduação, inclusive o de Direito, foram divididos em ciclo básico e profissionalizante.

A Universidade Federal do Paraná sofreu, como todas as instituições de ensino superior do país, o processo de disciplinarização imposto pelo regime após 1964. Mas o processo teve seu relaxamento e a UFPR cumpriu algo de sua função transformadora.

Em 1981, o movimento de professores venceu as eleições da Associação, redirecionando a entidade, *"... incorporando-a nas lutas nacionais pela democratização da sociedade brasileira e da Universidade; pelo ensino*

público e gratuito e por mais verbas para a educação."⁶ O mesmo processo ocorreu com os estudantes no Diretório Central e Centros Acadêmicos, e com funcionários na associação - ASUFEPAR.

Em 1985, o Reitor da UFPR foi eleito diretamente por professores, alunos e funcionários. Em 1986, foram eleitos por voto direto o Vice-Reitor e os Diretores de Setor, e em 1987, os Chefes de Departamento e os Coordenadores de curso

Mas os efeitos do período pós-64 ainda podem ser sentidos na Faculdade de Direito da UFPR, como será verificado adiante.

A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo realizada na Faculdade de Direito da UFPR compreendeu a aplicação do questionário a alunos do estabelecimento de ensino.⁷ Foram selecionadas duas turmas: uma do primeiro ano e outra do quinto (último) ano, para que fosse possível verificar a diferenciação ou não das respostas diante das hipóteses apontadas.

As hipóteses básicas são as seguintes:

O estudante de Direito vem à Faculdade iniciar seu curso com expectativas ligadas ao senso comum que vêem no curso de Direito a possibilidade de ascender ao grau de bacharel, doutor, portador de status e dinheiro. O profissional liberal que compõe a classe dominante pelo monopólio do saber, é conseqüentemente da verdade jurídica.

Os concluintes (alunos do quinto ano), por sua vez, após um dia terem sido portadores de expectativas semelhantes as dos alunos do primeiro ano, passaram por um processo de inculcação, disciplina e violência simbólica que reafirmam e complementam as expectativas, o *habitus* anterior.

Desta forma, os estudantes de Direito, objetos da pesquisa deverão apresentar, independente de serem do primeiro ou do último ano, tendências conservadoras.

Por terem sido submetidos ao processo de (re)produção da cultura jurídica, os estudantes do último

ano revelarão uma maior consciência da problemática do ensino jurídico, mas pelo próprio processo de disciplinarização a que foram submetidos, revelarão uma visão predominantemente conservadora em relação ao ensino jurídico.

Os alunos do primeiro ano, por estarem ainda iniciando seu processo de (re)produção da cultura jurídica, revelarão um relativo desconhecimento da problemática do ensino jurídico ao mesmo tempo em que, por ainda não terem sido submetidos ao processo de disciplinarização e violência simbólica durante o curso, revelarão uma tendência conservadora mais atenuada, se comparados com os alunos concluintes.

Os alunos, tanto do primeiro como do último ano do curso, deverão apresentar um número significativo de respostas de tendências incertas (que não revelem nem o conservadorismo, e nem a possibilidade de transformação), devido ao alto grau de desconhecimento da problemática jurídica e, em especial, do ensino jurídico. Destas respostas a maior parte deverá estar concentrada nos alunos do primeiro ano, uma vez que os concluintes estarão terminando seu ciclo de aprendizado e disciplina.

A elaboração dos questionários se deu de acordo com as hipóteses expostas, para sua verificação. Foi realizado um teste piloto na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com a

intenção de detectar possíveis falhas . Desta forma o Prof. Soberaski gentilmente cedeu um espaço de sua aula para que o questionário fosse aplicado em dez alunos que se dispuseram a colaborar. Após as correções deu-se sequência à pesquisa em Curitiba.

Os questionários foram aplicados em alunos do primeiro e último anos do curso de Direito da UFPR.

Primeiramente proceder-se-á à análise das respostas dos alunos às questões objetivas, que exigem menor grau de detalhamento, buscando-se a diferenciação das respostas dos alunos do primeiro e último ano do curso e da soma global das respostas de todos os questionários.

Foram respondidos 36 questionários por alunos do primeiro ano e 37 questionários por alunos do último ano do curso de Direito da UFPR, totalizando 73 questionários respondidos.

A primeira parte dos questionários é pertinente aos dados pessoais dos entrevistados.

Logo no primeiro item revela-se de forma bastante evidente o alto grau de desconhecimento, a falta de informação dos estudantes em determinados assuntos. Neste item (1.1) é pedida a naturalidade do entrevistado e dos 36 alunos do primeiro ano, 18 responderam que sua naturalidade era "brasileira", e dos 37 alunos do último ano, 6 responderam da mesma forma, totalizando em 73 respostas, 24 estudantes de "naturalidade brasileira".

Ainda neste primeiro item, percebe-se que somente 5 no primeiro ano e 10 no último ano, ou seja, 15 dentre os 73 alunos são de Curitiba. Apesar de grande número de "brasileiros" fica claro que o curso de Direito da UFPR recebe grande parte de seus estudantes de outras cidades menores e de outros Estados, principalmente do Sul do país.

A grande maioria dos estudantes que responderam ao questionário tem até 25 anos, 62 de 73 respostas, e somente onze têm mais de 25 anos. Sendo que, dos 36 alunos do primeiro ano, 31 têm até 25 anos e cinco mais de 25 anos. E dos 37 alunos do último ano, já concluindo o curso de Direito, também 31 têm até 25 anos e 06 mais de 25.

Relacionado com esta faixa etária bastante baixa, especialmente, ao se levar em conta os concluintes, por estarem no quinto ano do curso, a grande maioria deles é solteira, sendo 30 no primeiro ano e 29 no último, totalizando 59 estudantes. Restando 06 e 08 casados, respectivamente no primeiro e último ano, totalizando 14.

Quanto ao sexo, a pesquisa revela que há igualdade de estudantes do sexo masculino e feminino: 16 mulheres e 20 homens no primeiro ano e vinte mulheres e 17 homens no último ano do curso, totalizando 36 alunas e 37 alunos dentre todos os que responderam ao questionário.

Dos dados pessoais, que constituem a primeira parte da pesquisa, pode-se fazer o seguinte gráfico:

ESTUDANTES DA UFPR FACULDADE DE DIREITO

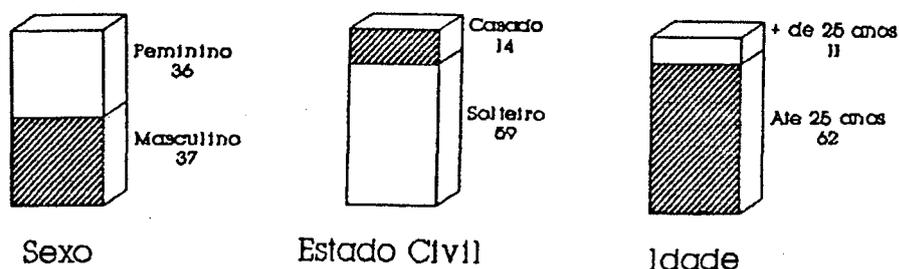


GRAFICO 12

A segunda parte das entrevistas trata da origem social dos alunos. Busca-se aí, detectar o *habitus* dos estudantes formado fora da Faculdade de Direito, e o capital cultural familiar que eles detêm.

Os itens que tratam do nível educacional do pai e da mãe dos estudantes (2.3 e 2.4) apresentaram os seguintes resultados que seguem: Das respostas dos 36 alunos do primeiro ano, nível educacional do pai foi assim distribuído: primeiro grau - 7; segundo grau - 8 e superior - 20. E da mãe o seguinte: primeiro grau - 11; segundo grau - 16; e superior - 8. Na turma do último ano o nível educacional do pai foi: analfabeto - 1; primeiro grau - 7; segundo grau - 5; e superior - 22. E da mãe: analfabeta - 1; primeiro grau - 9; segundo grau - 22 e superior - 9. A soma dos resultados foi a seguinte: nível educacional do pai: analfabeto - 1; primeiro grau - 14; segundo grau - 13; e

superior - 42. O nível educacional da mãe: analfabeta - 1; primeiro grau - 20; segundo grau - 38 e superior - 17.

Percebe-se, a partir destes indicadores que a maioria dos pais dos estudantes recebeu instrução superior e que a maioria das mães recebeu instrução secundária, o que revela alguma ascensão social, principalmente através das alunas, que dividem em condições de igualdade numérica o espaço da faculdade de Direito da UFPR com os alunos. Revela-se também, a partir destes dados, que o capital cultural familiar que dispõem os alunos é relativamente alto, tendendo a reproduzir-se através da aquisição do título acadêmico.

Mas o nível educacional dos pais dos alunos não é suficiente para detectar a origem social dos estudantes. Por esta razão, outros dois itens (2.1 e 2.2), dizem respeito à profissão dos pais e o ganho aproximado. Nos alunos do primeiro ano, os resultados da profissão do pai foram: Profissão Jurídica - 8; Empresário - 6; Comerciante - 4; Agricultor e Funcionário Público - 3; Professor, Militar e Político - 2; Bancário, Médico, Engenheiro e Empregado - 1. Com uma renda assim dividida: Até 5 SM (salários mínimo) - 2; Entre 5 e 10 SM - 15; e mais de 10 SM - 6. As mães dos alunos do primeiro ano exercem as seguintes profissões: Do lar - 13; Professora - 9; Comerciante - 5; Funcionária Pública - 2; Médica - 1. A renda é assim dividida: Até 5 SM - 5; Entre 5 e 10 SM - 6; e mais de 10 SM - nenhuma.

O resultado pertinente à profissão exercida e o ganho dos pais dos alunos do último ano submetidos ao questionário são: Profissão Jurídica - 7; Comerciante - 5; Médico - 3; Engenheiro, Aposentado e Militar - 2; Empresário, Professor, Bancário, Economista Contador, Agricultor, Prático, Funcionário Público e Industrial - 1. A renda percebida é assim dividida: Até 5 SM - 3; Entre 5 e 10 SM - 3; mais de 10 SM - 12. As mães dos alunos concluintes exercem as seguintes profissões: Do lar - 17; Professora - 7; Profissão Jurídica e Comerciante - 2; Industrial, Bancária, Costureira, Socióloga e Aposentada - 1. Com renda assim dividida: Até 5 SM - 3; Entre 5 e 10 SM - 3; mais de 10 SM - 4.

O resultado da soma dos indicadores profissão do pai e ganho percebido é o seguinte: Profissão Jurídica - 15; Comerciante - 9; Empresário - 6; Militar, Funcionário Público, Agricultor e Médico - 4; Professor - 3; Aposentado, Político e Bancário - 2; Economista, Contador, Prático, Industrial e Empregado - 1. A renda é a seguinte: Até 5 SM - 5; Entre 5 e 10 SM - 18; mais de 10 SM - 18. A profissão exercida pelas mães no total dos questionários é a seguinte: Do lar - 30; Professora - 16; Comerciante - 7; Profissão Jurídica e Funcionária Pública - 2; Médica, Industrial, Bancária, Costureira, Socióloga e Aposentada - 1. A renda é a seguinte: Até 5 SM - 8; Entre 5 e 10 SM - 9; mais de 10 SM - 4.

A partir dos dados acima é possível identificar um alto grau de continuidade no exercício das profissões jurídicas, uma vez que uma grande parcela dos pais dos estudantes (15 no total), exerce alguma função na área. A origem social majoritária ser de classe média confirma o ideal de exercício de profissão liberal, ou seja, através das respostas dadas no item que trata da determinação da escolha do curso de direito (4.1), aonde será revelada uma "vocaçãõ", mais a origem social verificada, verifica-se a utilização do aparelho escolar para a reprodução do capital cultural familiar.

De forma semelhante observa-se um grande número de estudantes com origem social na classe média, distante de serem representantes de uma elite, ou de pertencerem ao universo jurídico. Tendo em conta que a maior parte das mães dos estudantes é "do lar", em sua maioria, as que trabalham fora recebem até 10 salários mínimos, e ainda que aproximadamente 50% dos alunos é do sexo feminino; pode-se depreender que uma parcela considerável dos estudantes é portadora de um capital cultural familiar relativamente inferior ao nível universitário, e vê no curso de direito a possibilidade de ascensão social.

Pode-se destacar ainda uma pequena parcela de estudantes que são oriundos de famílias nas quais a renda é muito superior a 10 salários mínimos, e o capital cultural familiar é alto, com pais e mães portadores de diploma de nível superior.

O último item pertinente à origem social dos estudantes de Direito da UFPR, trata do exercício profissional dos estudantes. Dos alunos do primeiro ano, 28 trabalham ou fazem estágio e 8 não. Dentre os 28, 12 exercem funções ligadas à área jurídica. Dos alunos do último ano, 32 trabalham ou fazem estágio, 5 não. Dentre os 32, 26 trabalham em funções ligadas à área jurídica. No total, são 60 alunos que trabalham ou fazem estágio e 13 que não. Dos 60, 38 exercem função da área jurídica.

Percebe-se a partir dos dados acima que o perfil de estudante universitário que não exerça atividade profissional e/ou de estágio é falso para os alunos do curso de direito da UFPR. Grande parte dos estudantes submetidos ao questionário trabalha em área não jurídica (22 no total), o que indica a necessidade de remuneração para o sustento pessoal, e caracteriza o estudante de direito da UFPR, em maioria, como não pertencente a uma elite em termos econômicos. Já o trabalho em área jurídica (38 no total), além de renda pessoal indica a procura, por parte dos estudantes, de outros centros de aprendizagem jurídica, especialmente nos alunos do último ano, de busca de uma colocação no mercado de trabalho.

A origem educacional dos estudantes revela que a maior parte estudou em escolas particulares, especialmente no segundo grau. Dos alunos do primeiro ano durante o primeiro grau: 13 cursaram o ensino público, 22 o privado e 1 o misto. Durante o segundo grau: público - 8;

privado - 25; e misto - 1. Os alunos do último ano, no primeiro grau: público - 13; privado - 19; e misto - 1. No segundo grau: público - 10; privado - 23; e misto - 1. No total são no primeiro grau: público - 26; privado - 41; e misto - 2. No segundo grau: público - 18; privado - 48; e misto - 2.

O fato de que a maioria dos estudantes cursou escolas particulares, vem a confirmar as afirmações frequentemente feitas no sentido de que a Universidade Pública se destina aos jovens que tiveram a possibilidade de cursar o ensino de segundo grau privado. Isto também indica a valorização, dada pelos pais dos alunos ao capital cultural acadêmico, elemento que vem a integrar o *habitus* dos estudantes.

Um número bastante significativo de alunos estudou ou estuda outras línguas e cursa ou cursou outros cursos de graduação. No primeiro ano: línguas estrangeiras - 8; outros cursos - 14. No último ano: línguas estrangeiras - 11; outros cursos - 9; e pós-graduação - 1. No total os alunos que responderam ao questionário são: línguas estrangeiras - 19; outros cursos - 23; e pós-graduação - 1.

O grande número de estudantes que estuda ou estudou línguas estrangeiras vem a determinar o capital cultural que é assimilado fora do ambiente familiar, bem como do curso de direito.

A quantidade de alunos que frequenta ou frequentou outro curso vem a confirmar a idéia da graduação em direito como conhecimento complementar, que possibilita o exercício de outra profissão, simultaneamente à profissão jurídica. Indica também a valorização do título acadêmico, a medida que os estudantes buscam mais de uma especialização universitária para obterem êxito no mercado de trabalho.

A quarta parte do questionário trata especificamente do ensino jurídico, e busca apreender dos estudantes a visão que eles têm de si mesmos, dos professores, do direito, da faculdade, do ensino jurídico em geral.

O primeiro item (4.1) trata da razão pela qual os alunos escolheram o curso de Direito, e a grande maioria não assinalou as alternativas específicas e assinalou "outro", justificando pelas mais diversas razões, mas predominantemente por "vocação", "gosto", "afinidade" ou "humanidades". Nos alunos do primeiro ano os resultados foram os seguintes: outro - 28; influência familiar e dinheiro - 6; possibilidade de exercer outra profissão - 4; e status - 3. No último ano foram: outro - 26; possibilidade de exercer outra profissão - 7; influência familiar - 5; dinheiro - 4; e status - 1. No total os resultados deste item são: outro - 54; influência familiar e possibilidade de exercer outra profissão - 11; dinheiro - 10; e status - 4.

O grande número de respostas "vocação", "gosto", "afinidade", "humanidades", traduz de forma clara a

falta de consciência, por parte dos estudantes, das determinações externas que pesam sobre a escolha do curso universitário. Revela ser também uma contradição o número relativamente pequeno de estudantes que assinalou "possibilidade do exercício de outra profissão", uma vez que grande parte dos estudantes estar cursando ou ter cursado outra graduação, o que habilitaria a um exercício profissional diverso do jurídico.

Apesar de ser um curso bastante assediado por ocasião do vestibular, ampla maioria dos alunos passou na primeira vez que prestou o exame. No primeiro ano 31 passaram no primeiro vestibular e 3 não. No último ano 36 passaram no primeiro vestibular e somente um não. No total são 67 alunos que foram aprovados no primeiro exame e 04 que não, o que demonstra mais uma vez o intenso capital cultural de que são portadores os estudantes ao entrarem no curso jurídico.

Respostas não tão homogêneas como as anteriores vão ser encontradas no item que trata das expectativas dos estudantes. No primeiro ano, face à pergunta se o curso de Direito estaria correspondendo às expectativas, 19 responderam que sim, 16 que não e 1 deu outra resposta. No último ano, 23 responderam que sim e 13 que não. No total são 42 alunos para os quais o curso corresponde às expectativas, 23 que não e 1 deu outra resposta.

A diferença nas respostas do primeiro e último anos pode ser explicada através do processo de disciplinarização a que foram submetidos os alunos do último ano, causando assim um conformismo maior em relação ao curso jurídico, aceitando como se fizesse parte de suas expectativas a realidade existente. Já os alunos do primeiro ano estão agora iniciando o contato com o curso e frustrando suas expectativas.

Ao falarem sobre quais eram suas expectativas, os alunos do primeiro ano responderam assim: ensino de qualidade - 19; aulas dialogadas - 11; convivência acadêmica interdisciplinar - 10; ambiente diferenciado do segundo grau - 9; outro - 7 e não sabe - 1. Os alunos do último ano responderam: ensino de qualidade - 22; aulas dialogadas - 10; outro - 11; ambiente diferenciado do segundo grau - 7; convivência acadêmica interdisciplinar - 5; não sabe - 1. No total, as expectativas dos alunos eram as seguintes: ensino de qualidade - 41; aulas dialogadas - 21; outro - 18; ambiente diferenciado do segundo grau - 16; convivência acadêmica interdisciplinar - 15; e não sabe - 2.

Os dois itens seguintes (4.4 e 4.5) dizem respeito ao currículo do curso de Direito da UFPR, e a grande maioria dos alunos faria modificações nele: 26 do primeiro ano; 31 do último em um total de 57 alunos que fariam modificações no currículo. Somente 6 no primeiro ano e 4 no último, 10 no total, não fariam modificações no currículo.

É interessante observar que, ao mesmo tempo em que a maioria dos estudantes afirma que faria modificações no currículo, a mesma coisa ocorre no sentido do curso corresponder às expectativas, e estas serem em sua maioria sobre o ensino de qualidade. Como será visto adiante, grande parte dos estudantes, se pudesse, faria profundas modificações no ensino jurídico, o que vem a demonstrar uma insatisfação face ao curso. As contradições nas respostas indicam uma tendência fortemente conservadora por não admitir-se a frustração das expectativas em face das deficiências apontadas.

Os alunos do primeiro ano que fariam modificações, eliminariam as seguintes disciplinas do currículo: Economia Política - 05; EPB (Estudo de Problemas Brasileiros) - 04; Direito Penitenciário e Direito Romano - 02; Educação Física, Sociologia, TGE (Teoria Geral do Estado) e DIP (Direito Internacional Privado) - 01. Se estes alunos fossem inserir alguma disciplina no currículo, seriam as seguintes: Direito Civil (já no primeiro ano) - 12; Psicologia - 05; Direito Financeiro, Português e Psiquiatria - 03; Direito Econômico, Economia, Filosofia, DIP e Linguagem Forense - 02; Direito Penal, Retórica, Política, Direito do Consumidor, Comunicação Social, Economia Política, Ética, Direito do Trabalho e Latim - 01.

Os alunos do último ano, se fossem eliminar algumas disciplinas do currículo, estas seriam: EPB - 12; Educação Física - 10; Sociologia - 06; Direito

Financeiro e economia Política - 04; Medicina Legal, Direito Romano, Prática Forense e Criminologia - 01. Os mesmos alunos optaram pelas seguintes disciplinas para serem inseridas no currículo: Português - 07; Metodologia do ensino científica - 05; Direito ambiental, Psicologia e Filosofia - 04; Direito Eleitoral e Latim - 03; Informática, Contabilidade e Oratória - 02; Direito do Consumidor, Antropologia, Direito Empresarial, Direito Comercial, Processo do Trabalho, Direito Militar, Direito Marítimo, Prática Organizacional e Retórica - 01.

A soma das opções feitas pelos alunos do primeiro e último anos para alterar o currículo foram, para eliminar: EPB - 16; Economia Política - 09; Educação Física - 11; Sociologia - 07; Direito Financeiro - 04; Direito Romano - 03; Direito Penitenciário - 02; DIP, TGE, Medicina Legal, Prática Forense; Criminologia - 01. Para inserir: Direito Civil - 12; Português - 10; Psicologia - 09; Filosofia - 06; Metodologia Científica e do Ensino - 05; Direito Ambiental e Latim - 04; Direito Eleitoral, Direito Financeiro Psiquiatria - 03; Retórica, Informática, Contabilidade, Oratória, Direito Econômico, DIP, Linguagem Forense, Direito Consumidor - 02; Política, Sociologia, Comunicação Social, Economia Política, Ética, Direito do Trabalho, Antropologia, Direito Empresarial, Direito Comercial, Processo do Trabalho, Direito Militar, Direito Marítimo, Prática Organizacional - 01.

Percebe-se na escolha das disciplinas a serem tiradas do currículo uma tendência conservadora, a medida que são selecionadas matérias que visam complementar a formação jurídica, como Sociologia, Economia, ou Educação Física. Quanto às disciplinas a serem inseridas no currículo, existem em maior grau as que poderiam indicar, novamente, uma tendência conservadora, como no caso dos alunos do primeiro ano entenderem que Direito Civil deva ser ministrado logo no início do curso, ou ainda, disciplinas claramente conservadoras, como Latim, Oratória, Retórica ou Linguagem Forense. Mas pode-se também destacar matérias que complementariam a formação, como Psicologia, Filosofia, Metodologia Científica e do Ensino, Direito Ambiental, Psiquiatria e Ética.

Na sequência do questionário foi perguntado aos alunos como eles entendiam que devesse ser a relação professor-aluno. Os alunos do primeiro ano colocaram suas prioridades na relação da seguinte forma: Informal e próxima - 23; Profissional - 14; Fraternal - 06; Outra - 02; Formal e distante - 01; Passional - 00. Os alunos do último ano deram uma ênfase ainda maior à informalidade e proximidade: Informal e próxima - 28; Profissional - 11; Formal e distante, Fraternal - 02; Outra - 01; Passional - 00. No total os alunos da UFPR que responderam aos questionários apresentaram o seguinte: Informal e próxima - 51; Profissional - 25; Fraternal - 08; Formal e distante, Outra - 03; Passional - 00. Como pode-se perceber, ampla

maioria dos estudantes deseja um relacionamento informal e próximo com os professores, o que revela uma tendência transformadora diante do relacionamento tradicional entre professores e alunos.

Ainda sobre relacionamento entre alunos e professores foi perguntado como este se revela na realidade, e os alunos do primeiro ano responderam da seguinte forma: Outra - 13; Formal e distante, Profissional - 11; Informal e próxima - 09; Passional - 07; Fraternal - 03. Para os alunos do último ano o relacionamento é: Outra - 17; Formal e distante - 15; Profissional - 10; Informal e próxima - 06; Passional - 05; Fraternal 00. A soma das repostas é: Outra - 30; Formal e distante - 26; Profissional - 21; Informal e próxima - 15; Passional 12; Fraternal - 03. É importante ressaltar que o grande número de respostas "outra", foram seguidas de explicações nas quais a maioria expunha que o relacionamento variava conforme o professor. O que pode ser depreendido deste item, é que as aspirações de relacionamento ideal são de informalidade e proximidade, ao passo que a relação professor-aluno na prática revela-se em muito dependente da personalidade do professor ou formal e distante, reproduzindo um modelo conservador de relação pedagógica, que é baseado na disciplina como revelou o grande número de respostas indicando a formalidade e a distância ou o profissionalismo.

O próximo item da pesquisa trata dos principais problemas que eles vêm neles mesmos e nos

professores. Os alunos do primeiro ano enxergam os seguintes problemas em seus colegas: Falta de estímulo - 19; Falta de tempo - 18; Falta de preparo - 15; Falta de interesse - 14; Outro - 06. Os alunos do último ano não diferem em relação a este item: Falta de estímulo - 23; Falta de tempo - 15; Falta de interesse - 12; Falta de preparo - 10; Outro - 04. No total os alunos vêm seus principais problemas como sendo os seguintes: Falta de estímulo - 42; Falta de tempo - 33; Falta de interesse - 26; Falta de preparo - 25; Outro - 10. Ou seja, os alunos entendem que todos as opções apresentadas são problemas relevantes, mas consideram que o maior problema é a falta de estímulo em relação ao curso, o que demonstra uma visão crítica. O segundo maior problema apontado é a falta de tempo, seguramente como resultado da grande maioria dos estudantes trabalhar. Já a falta de interesse e de preparo demonstra auto-crítica face sua má formação e sua dedicação ao curso.

Em seguida, são apontados os principais problemas encontrados nos professores, que para os alunos do primeiro ano são: Falta de interesse - 25; Falta de estímulo - 23; Falta de tempo - 11; Outro - 09; Falta de preparo - 08. Neste ponto os alunos do último ano divergem bastante: Falta de preparo - 17; Falta de interesse - 15; Falta de estímulo - 12; Falta de tempo - 08; Outro - 06. Pela razão apontada a soma difere em muito das opiniões isoladas: Falta de interesse - 40; Falta de estímulo - 35; Falta de preparo - 25; Falta de tempo - 19; Outro - 15. O principal problema

dos professores segundo os alunos é, portanto, a falta de interesse, embora deva ser ressaltado que isto pode ocorrer por inúmeros fatores -baixo salário, ausência de apoio institucional, falta de interesse dos alunos etc...-, revela-se mais uma vez a tendência conservadora do ensino jurídico pela carência de recursos humanos capazes de realizar esforços transformadores, o que é confirmado pelo grande número de respostas, sobretudo, no último ano, que apontam a falta de preparo dos professores.

O item seguinte é, também, sobre os professores, mas desta vez busca-se saber o que os alunos consideram mais importante, sendo possível assim avaliar quais os critérios utilizados na avaliação sobre os problemas dos professores. As respostas indicaram que os alunos consideram mais importante nos professores a forma como eles dão as aulas - um total 61 estudantes - seguido do conhecimento da matéria - um total de 54 -, indiferentemente do grupo examinado. Estas respostas demonstram uma tendência transformadora nos estudantes, a medida que são valorizados aspectos pedagógicos do processo de aprendizagem e o conhecimento do conteúdo da disciplina em detrimento de apresentação ou exercício de outra atividade jurídica. Pode-se, deprender também, que nas respostas referentes aos problemas que os alunos enxergam nos professores esteja a ausência de didática e de conhecimento da matéria, reveladas pela falta de estímulo e de preparo.

O item que segue (4.9), trata da forma como entendem os alunos que seria a ideal para a relação instituição-professor. Os alunos do primeiro ano responderam da seguinte forma: Interação - 28; Cooperação - 24; Orientação - 22; Diálogo - 20; Controle - 07; Independente - 01; Dominação e Outra - 00. Os alunos do último ano mais uma vez têm opiniões bastante semelhantes aos outros: Interação - 20; Cooperação - 17; Orientação - 14; Diálogo - 10; Controle - 04; Independente e Outra - 01; Dominação - 00. Os alunos que foram submetidos ao questionário, independente de qual turma sejam, consideram que a relação entre a instituição e os professores deva ser de interação, cooperação, orientação e diálogo. É importante, também o fato que nenhum dos alunos assinalou que a dominação fosse uma forma ideal de relacionamento. Embora o número de opções pelo controle - 11 - não deva ser ignorado, principalmente em relação ao primeiro ano - 07 -, pode-se afirmar que estas repostas apontam uma tendência transformadora na relação instituição-professor.

Na sequência é perguntado como a relação instituição-professor se revela na prática, e os alunos do primeiro ano afirmam: Independente - 14; Outra e Controle - 11; Dominação - 07; Orientação - 04; Diálogo e Cooperação - 03; Interação - 00. Os alunos do último ano enxergam de forma bastante semelhante: Independente - 16; Controle - 09; Outra - 05; Dominação - 04; Interação - 03; Diálogo, Orientação e Cooperação - 01. No total os alunos vêm a

relação como: Independente, Controle e Dominação, que somados dariam 61. Ainda que não deva ser ignorado o número de outras respostas - 12 -, há uma confirmação em relação ao que foi exposto no primeiro capítulo deste trabalho sobre o controle da instituição sobre seus integrantes, os alunos conseguem perceber o poder exercido pela instituição nos professores, o que pode revelar uma tendência transformadora, a medida que buscar-se inverter tal relação de poder.

Na continuidade do mesmo item, é perguntado aos alunos sobre a forma ideal de relação entre a instituição e eles mesmos. Os alunos do primeiro ano responderam assim: Interação - 25; Diálogo e Orientação - 24; Cooperação - 20; Outra - 03; Controle - 02; Dominação e Independente - 00. Confirmados pelos alunos do último ano: Orientação e Interação - 21; Diálogo - 14; Cooperação - 4; Controle - 03; Outra - 01; Dominação e Independente - 00. Como pode ser observado, os alunos aspiram a uma relação com a instituição que seja baseada na Interação, Orientação, Cooperação e no diálogo, o que indica uma possibilidade de função transformadora.

Ao exporem a forma como a relação instituição-aluno é na realidade, os alunos do primeiro ano afirmam: Controle - 15; Dominação e Independente - 10; Outra - 08; Orientação - 05; Cooperação - 02; Interação - 01; Diálogo - 00. E os alunos do último ano diferem um pouco: Controle - 16; Dominação - 15; Orientação - 05; Independente

e Outra - 03; Interação - 02; Coperação e Diálogo 01. Os alunos no total veem a relação que eles mantêm com a instituição como de Controle e Dominação.

Pode-se afirmar, com as resposta acima mais as assinaladas sobre a relação instituição-professor, o caráter disciplinador da instituição. Através do exercício do poder de controle e da dominação, a Faculdade de Direito revela-se como uma estrutura panóptica, que busca obter corpos dóceis, disciplinados ao longo do processo de aprendizagem.

O próximo item trata da dedicação dispensada pelos alunos ao curso de direito. Perguntados se eles preparam-se para assistir às aulas, a grande maioria, 27 no primeiro ano e 35 no último, totalizando 62, respondeu que não, para somente 9 que se preparam. Com relação às provas as respostas ficaram bastante divididas, pois no total 37 alunos só estudam para os exames e 34 estudam também em outras ocasiões. Em relação à leitura das matérias as respostas foram diferenciadas: no primeiro ano 19 disseram que lêem a matéria com assuidade, e 14 não; no último ano 14 sim, e 23 não. A diferença entre as respostas dos alunos do primeiro ano e do último no tocante à assuidade com que estudam, pode ser justificada pelo fato de que os alunos do primeiro ano ainda estão entrando na Universidade, enquanto que os do último já passaram pelo processo de disciplina que inclui o não estudo como forma padrão, e também, por estarem cursando as disciplinas.

básicas, ministradas por não juristas que têm outras exigências.⁸

Pode-se depreender das respostas acima, que a dedicação ao curso é bastante pequena, pelo grande número de alunos que não se preparam para as aulas, não estudam com assuidade, e só estudam para as provas. Restritos às preleções dos professores e ao sistema de avaliação, os alunos tendem a reproduzir o sistema de ensino vigente, sem criticá-lo ou questioná-lo, reforçando assim a função conservadora desempenhada pelos cursos jurídicos.

Os itens seguintes tratam da visão dos alunos em relação à política. No primeiro deles (4.11), é perguntado aos alunos como eles entendam que deva ser a relação Política-Universidade, e os alunos do primeiro ano posicionaram-se assim: Constante - 19; Obrigatória e Outra - 08; Não recomendável - 05; Dispensável - 04; Impossível - 01. E os alunos do último ano: Constante - 12; Dispensável - 09; Não recomendável e Outra - 08; Obrigatória - 00; Impossível - 00. Considerando-se um grupo de respostas de tendência conservadora (constante e obrigatória), e outro grupo de tendência transformadora (dispensável, impossível e não recomendável), dado que a Universidade e os cursos de direito devem fazer parte da sociedade, e portanto serem entendidos também como espaços políticos, percebe-se que os alunos do primeiro ano apresentaram uma maior tendência transformadora -27 que conservadora -10, e ocorreu o contrário com os alunos do último ano, -17 e -16,

respectivamente. Estas respostas podem ser explicadas através do processo de disciplina a que são submetidos os alunos no qual a relação política é excluída do ambiente acadêmico.

O processo de disciplinarização é confirmado pelo item seguinte (4.12), no qual os estudantes dizem se participam de alguma atividade política. No primeiro ano 13 alunos participam da política universitária contra 23 que não participam, em política partidária 30 não participam contra somente 6 que sim. No último ano a situação se agrava: 32 não e 05 sim, em política universitária e 35 não e somente 02 sim, em política partidária. Embora a pouca mobilização política não seja uma característica exclusiva dos cursos de direito, pela diferença entre as respostas do primeiro e último anos, pode-se reafirmar o caráter conservador da disciplina imposta, principalmente porque, em princípio os cursos jurídicos deveriam aumentar o grau de politização dos estudantes.

Ainda tratando sobre política, no item que segue (4.13), é perguntado aos alunos qual deve ser a função da representação estudantil. Tanto os alunos do primeiro como do último anos colocaram como funções primordiais da representação discente: representar academicamente os alunos - 27 e 30, respectivamente; auxiliar no bom funcionamento da instituição - 28 e 21; e orientar os alunos - 26 e 17. A função de representar

politicamente os alunos só é colocada em quarto lugar, com 12 e 13 respostas. A opinião, acerca da função da representação discente, revela também um alto grau de despolitização por parte dos estudantes, e portanto, uma forte tendência conservadora.

O próximo item (4.14), trata especificamente do conservadorismo ou não a partir da forma. A vestimenta, a aparência ainda hoje são bastante valorizadas no campo jurídico, e a manutenção desta escala valorativa denota o conservadorismo. Perguntados se a aparência é importante para o professor de direito, para o profissional do direito em geral, e para os próprios estudantes de direito, os alunos do primeiro ano responderam que: Sim - 13 e Não - 23; Sim - 26 e Não - 10; e Sim - 12 e Não - 24, respectivamente. Embora ainda não tenham sido submetidos a todo processo de disciplinarização, os alunos do primeiro ano apresentam uma tendência incerta a medida que a maioria valoriza a aparência do profissional de direito em geral, e afirma não ser importante quando se trata de professores e alunos de direito. Já os alunos do último ano em sua maioria acham importante a aparência do professor de direito e do profissional de direito em geral: Sim - 30, e Não - 06; Sim - 33, e Não - 03, e ficam divididos quanto à importância da apresentação do aluno em sala de aula: Sim - 17, e Não - 19. Fica bem claro nestas repostas o processo de disciplinarização a que foram

submetidos os estudantes, gerando um senso comum conservador em relação à aparência do campo jurídico.

Na sequência do questionário, busca-se verificar o tipo de avaliação mais comumente feita, e os resultados revelam um acentuado conservadorismo, no total: Provas - 73; e Trabalhos - 29. A quase inexistência de outros tipos de avaliação demonstra a continuidade no processo educacional dos cursos jurídicos, já que em termos pedagógicos a avaliação evoluiu muito e tem outros fundamentos e práticas.

Quando perguntados se estão satisfeitos com o atual sistema de avaliação, uma pequena maioria declarou-se insatisfeita - 37, contra - 31 que estão satisfeitos. Isto denota uma relativa ausência de crítica em relação ao sistema pelo qual os próprios alunos são avaliados, e que consiste em uma das principais formas de disciplina imposta, seja através do prêmio - nota alta, seja através da punição - nota baixa. Os alunos que demonstraram sua insatisfação em relação à avaliação, responderam de forma homogênea distribuindo quase que igualmente as respostas nas opções oferecidas para mudança do sistema: Seminários - 18; Participação em sala de aula - 17; Trabalhos - 15; Outro - 10; Provas - 08.

Ainda sobre avaliação, a ampla maioria dos estudantes, tanto do primeiro, como do último ano, entende que os professores devem ser submetidos a algum tipo de avaliação: Sim - 65; e Não - 06. Os alunos demonstram

bastante senso crítico ao apontar que a avaliação dos professores se faz necessária para eles próprios e para reciclagem, indicando assim uma forte tendência transformadora.

O item 4.17 revela um alto grau de informação por parte dos estudantes, confirmando a hipótese de que os estudantes são portadores de um capital cultural amplo e bastante elaborado. Traduz-se uma tendência incerta por não se saber a forma como eles absorvem e trabalham as informações, mas ao mesmo tempo traz consigo a possibilidade transformadora, que tem como pressuposto o conhecimento da realidade.

No item nº 6, busca-se apreender a noção que têm, os estudantes, da chamada "crise do direito", e revela um senso comum de que ela exista, pois 29 alunos do primeiro ano e 22 do segundo, assim afirmaram. Embora, seja um assunto complexo e de difícil definição, somente 3 alunos no primeiro ano e 2 no último reponderam que não sabem. A reprodução do senso comum de que exista uma "crise do direito" traduz-se em tendência conservadora pela possibilidade de assimilação acrítica do direito reproduzido.⁹

No último item do questionário, busca-se saber que tipo de profissional os alunos acham que o curso de direito deva formar. As respostas dos alunos do primeiro e último ano não diferem muito, no total eles responderam: Advogado - 55; Pesquisador - 34; Professor - 28; Outro - 26;

Diplomata - 22. Percebe-se através destas respostas que reproduz-se o senso comum de que o curso de direito deve formar o profissional liberal, o advogado, e revela uma tendência conservadora a medida que trabalha com expectativas em relação à função tradicionalmente cumprida pelos cursos jurídicos. Mas, vale ressaltar o grande número de repostas por outras carreiras, ou ainda os que assinalaram "outro" e disseram ser o curso de direito formador de um profissional capaz de exercer todas as funções acima, revelando a possibilidade transformadora.

A parte que resta analisar compreende os itens N^{OS} 5 e 7, que possibilitam aos alunos expressarem suas opiniões de forma livre, busca-se assim apreender a capacidade de expressão verbal escrita, bem como o poder de síntese, uma vez que as respostas devem ser reduzidas.

No item n^o 5, é pedido aos alunos para definirem de forma breve os termos: Direito, Estado, Moral, Política, Ideologia e Democracia. As respostas dos alunos do primeiro e último ano diferem muito pouco, observa-se apenas uma menor simplicidade das respostas dos alunos do último ano. Ainda que a intenção neste ítem seja captar respostas sucintas, o nível em geral revelou-se muito baixo, com respostas de frases feitas, elaboradas a nível de 1^o e 2^o graus, das quais pode-se destacar as mais comuns:

Direito - *"Conjunto de normas que regula a vida em sociedade."*

Estado - *"Território, povo e governo."*

Moral - "*Princípios básicos da sociedade.*"

Política - "*Busca pelo poder.*"

Ideologia - "*Conjunto de idéias.*"

Democracia - "*Governo do povo.*"

É importante ressaltar que houve algumas respostas que indicaram maior grau de elaboração por parte dos alunos, porém, constituíram minoria. Houve também vários alunos que não responderam a esta parte do questionário, sem justificar a razão. Alguns questionários apresentaram muitas rasuras, o que indica a dificuldade de alguns alunos em dar as respostas. Ainda houve algumas respostas tecnicamente incorretas, como por exemplo este conceito de Estado: "*Território politicamente organizado.*"

A definição de conceitos por parte dos estudantes indica uma forte tendência conservadora, por diversas razões. Em primeiro lugar, pela absorção de importantes conceitos políticos de forma simplista, indicando que os estudantes de direito da UFPR não são levados a pensar e estudar a esfera política. Em segundo lugar pelo grande número de respostas conservadoras em si, como o conceito de Direito restrito às Leis; o de Moral como algo correto a princípio; Política como um mal em si; ou Ideologia como radicalismo político. E por último, pelo significativo número de estudantes que não respondeu a esta parte do questionário.

No item seguinte (7.), é perguntado aos alunos, na hipótese de serem eles responsáveis por uma

reforma no ensino jurídico, quais os pontos básicos que modificariam. As respostas são as mais variadas possíveis, mas pode-se destacar e agrupar as mais frequentes da seguinte forma para o primeiro ano: alterações no currículo - 16; controle sobre a qualidade dos professores - 12; relação entre o curso e a sociedade - 07; mais pesquisa - 06; mais prática - 05; mais crítica nas disciplinas ministradas - 02; maiores salários para os professores - 01. Já os alunos do último ano diferenciam bastante suas respostas: alterações no currículo - 13; mais prática - 13; controle sobre a qualidade dos professores - 07; mais pesquisa - 05; maiores salários para os professores - 04; relação entre o curso e a sociedade - 02; mais crítica nas disciplinas ministradas - 02.

As diferenças nas respostas do primeiro e último ano indicam uma ausência de coesão quanto às modificações a serem feitas no ensino jurídico, e conseqüentemente uma tendência conservadora em relação ao mesmo. Mas pode-se destacar a semelhança nas respostas se forem tomadas isoladamente as turmas, o que vem a apontar uma relativa consciência coletiva dos problemas a serem enfrentados, e portanto, uma possibilidade transformadora.

Confrontando-se os resultados dos questionários com as hipóteses apresentadas, pode-se afirmar o seguinte:

As duas turmas, de primeiro e último ano, apresentam forte grau de conservadorismo nas suas

expectativas em relação ao curso de direito, o que é revelado, principalmente, pelas contradições nas respostas.

Os alunos do último ano apresentam um grau de conservadorismo ainda maior que os do primeiro, devido ao fato de estarem completando seu ciclo de disciplina e formação do *habitus* acadêmico.

Os alunos do último ano apresentam uma maior elaboração crítica sobre a problemática do ensino jurídico.

Tanto os estudantes do primeiro como do último ano apresentam tendências incertas com possibilidade transformadora detectadas, no primeiro ano por não terem sido os estudantes submetidos ao processo disciplinar, e no último por terem os alunos maior consciência sobre o campo jurídico.

NOTAS - CAPÍTULO IV

- 1 - WESTPHALEN, Cecília Maria. Universidade mais antiga. *in: Universidade Federal do Paraná*. Curitiba: SBPH, 1987. p. 9.
- 2 - A exposição histórica sobre a Lei Rivadávia encontra-se no capítulo III.
- 3 - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró Reitoria de Ensino e Pesquisa. *Manual do aluno*. 2.ed. Curitiba: s.n., 1989. p. 13.
- 4 - Id. *ibid.*, p. 14.
- 5 - Id. *ibid.*, p. 15.
- 6 - Id. *ibid.*, p. 16.
- 7 - Os questionários que foram aplicados nos alunos do curso de direito da UFPR encontram-se em anexo.
- 8 - O pouco estudado, ou mesmo nenhum estudo como forma padrão é descrito historicamente no capítulo II.
- 9 - A noção de crise será aprofundada no capítulo VI, onde será analisada a "crise do ensino jurídico".

CAPÍTULO V

FUNÇÃO CONSERVADORA DO ENSINO JURÍDICO

INTRODUÇÃO

Tentou-se, nos capítulos anteriores, descrever a história do ensino jurídico no Brasil, e especialmente as transformações ocorridas após 1964. Ao mesmo tempo buscou-se verificar historicamente a função conservadora/transformadora dos cursos jurídicos. Tentou-se fazer isto a partir das concepções teóricas expostas no início do trabalho, e ao final buscou-se verificar as hipóteses levantadas ao longo da exposição com uma pesquisa realizada em um centro de (re)produção da cultura jurídica, a UFPR.

Neste capítulo, tentar-se-á aprofundar a análise da função do ensino jurídico. Para tanto, inicialmente será realizada uma síntese dos dois capítulos históricos centrada nas categorias levantadas anteriormente (*habitus*, disciplina, senso comum teórico dos juristas etc...), bem como tentar incluir a análise feita na faculdade de direito da UFPR em um contexto maior, onde seja exposta a face conservadora detectada na pesquisa de campo, para então seguir com um levantamento da (re)produção do ensino do direito, ou seja, tentar-se-á descrever as práticas cotidianas que compõem o produto do ensino

jurídico, bem como algumas das causas, determinações anteriores e exteriores ao ensino jurídico superior em sentido estrito. Por último, tentar-se-á verificar e descrever a um nível de macro-análise, a função conservadora dos cursos jurídicos no Brasil.

UMA FUNÇÃO HISTORICAMENTE CONSERVADORA

Buscar-se-á aqui proceder à análise do histórico dos cursos jurídicos exposto nos capítulos II e III. Pretende-se desta forma verificar a função desempenhada pelo ensino de direito ao longo de nossa história. Desta forma serão utilizadas para esta análise as categorias descritas no capítulo I, especialmente o ponto central deste trabalho que consiste na Função Conservadora/Transformadora do Ensino Jurídico.

O período colonial revela a ausência de necessidade de implantar uma instância educacional específica de (re)produção de disciplina e *habitus* jurídicos, uma vez que esta função era cumprida pela Metrópole. A matriz portuguesa encarregava-se de impor a disciplina necessária, adequar os estudantes vindos da Colônia ao *habitus* a ser desenvolvido com o aprendizado jurídico, delimitando assim no campo jurídico a reprodução do senso comum teórico calcado no jusnaturalismo legitimador da ordem política, econômica e social vigente no Brasil. Daí depreende-se a função conservadora do ensino jurídico ministrado em Portugal, assegurada pela não existência de cursos jurídicos na Colônia.

A atuação de bacharéis em Direito no processo de Independência revela traços conservadores inquestionáveis. O ideário liberal apreendido na Metrópole serviu de sustentação teórica ao movimento de Independência.

Mas possuidores de um *habitus* extremamente conservador, os bacharéis que lideraram as transformações políticas ocorridas, não podiam radicalizar suas idéias e adotar o liberalismo vinculado à democracia. A opção resultante foi então por um acentuado conservadorismo num pacto liberal anti-democrático.

A criação dos cursos jurídicos no Brasil pode ser tomada como a principal decisão educacional conservadora no Império. A opção pelo ensino de direito, em detrimento de alfabetização ou Liceus, revela a intenção deliberada da elite dominante em conservar o *status quo* e aperfeiçoar a dominação desenvolvida pelos detentores do saber jurídico, principalmente através do aparelho estatal. Estabeleceu-se assim, a obrigatoriedade do adestramento nos cursos jurídicos antes do desenvolvimento da carreira política. Ao mesmo tempo em que se obrigava a elite política ao adestramento jurídico-escolar, excluía-se a maioria da população da participação política pela negação do acesso à educação formal.

No período imperial o adestramento e a disciplinarização dos membros da elite dominante se dava através dos cursos de Direito. Embora não ocorresse no interior das salas de aula, o processo se completava na formação de *habitus* jurídico-político, que somado ao capital cultural e político familiar dos estudantes iria resultar na formação de um bacharel distanciado da realidade social e que dava continuidade à tradição acadêmica conservadora.

Ao final do Império o "título de nobreza" acadêmico fornecido pelo ensino jurídico tinha seu valor reconhecido na sociedade, resultando no grande número de jovens desprovidos de capital cultural familiar e político que assediavam os cursos de direito. Estes jovens iriam reproduzir, de maneira ainda mais forte o *habitus* adquirido no aprendizado jurídico, difundindo o senso comum teórico vigente e seus símbolos. A função conservadora do Ensino Jurídico começa a adequar-se às mudanças políticas que ocorriam, ou seja, a ascensão da burguesia industrial urbana e o declínio da oligarquia rural.

O episódio que marca a Proclamação da República, da mesma forma que a Independência demonstra a função conservadora desenvolvida pelos cursos jurídicos no país. O ideário republicano não impediu que os bacharéis que formavam a elite política excluíssem a participação política da maioria da população. A forma jurídica da nova ordem política - a Constituição de 1891 - era extremamente conservadora, e isto se torna bem claro em sua decisão de caráter político-educacional: a cidadania política só poderia ser exercida por quem tivesse acesso à educação, ao mesmo tempo em que se desobrigava o Estado desta função. A sucessão de reformas que ocorreriam no ensino jurídico, por não alterar a sua essência, em nada modificaram a função conservadora por ele exercida. A inserção de setores da classe média na clientela dos cursos jurídicos que se

expandiam em nada modificou o caráter conservador do ensino jurídico.

No período de 1930-1945, o ensino jurídico seguiu as transformações que ocorreram na sociedade brasileira. O curso jurídico deixa de ser o celeiro exclusivo dos aprendizes do poder, para cumprir outras funções e atender a um outro público. As funções de formação da elite política continuou a ser exercida, mas agora compartilhada com outros segmentos sociais (militares e engenheiros). A disciplinarização assume outras características, uma vez que o curso de Direito passa também a formar o médio escalão da burocracia centralizada que se fortalecia. Em consequência o público de classe média que via no curso de Direito um meio de ascensão social, portador de um *habitus* distinto da oligarquia rural, vai determinar a construção do *habitus* do bacharel funcionário público. Pode-se afirmar que o ensino jurídico iniciou seu processo de massificação, privatização e consequente difusão do senso comum teórico vigente, nesta época. Mas também pode-se confirmar a eficácia do processo de disciplinarização e a função conservadora do ensino jurídico, seja pelo *habitus* formado, seja pelo senso comum que era difundido em maior escala, ou seja ainda pela relação de sustentação teórico/prática que mantinha com o regime autoritário vigente.

O período que antecedeu o Golpe de Estado de 1964 foi marcado por um aprofundamento da situação

anterior, principalmente por uma crescente inserção da classe média no ensino superior. O conservadorismo dos cursos jurídicos pode ser verificado pela omissão. Sendo um período populista, os canais de acesso à participação política na sociedade estavam abertos, e a ausência de registro que descreva o ensino jurídico inserido na participação ativa em busca da transformação da sociedade determina seu caráter conservador.

O período posterior a 1964 demonstra bem a função conservadora desenvolvida pelos cursos jurídicos. O projeto de uma Universidade crítica de si mesma e da sociedade, que então se formava, foi abortado pelo regime vigente, sem que se saiba de qualquer resistência que tenha partido dos cursos de Direito, mais uma vez a conservação por omissão. Mas a participação ativa do ensino jurídico pode ser sentida no processo de disciplinarização a que foi submetida a sociedade brasileira.

As medidas jurídicas do Autoritarismo Burocrático-Militar brasileiro visavam disciplinar, via privatização, o ensino superior. Estabelecendo através de uma centralização do poder decisório uma ordem a ser seguida no ensino superior, o regime utilizou-se de todos os artifícios possíveis para a concretização de seu intento.

A expansão dos cursos jurídicos, via ensino privado, possibilitava uma disciplinarização crescente e a criação de um *habitus* adequado ao regime. A classe média foi absorvida pelo ensino superior privado,

mas com qualidade bastante inferior aos cursos públicos, que continuaram a formar uma elite político-jurídica. O público das faculdades particulares era o que sobrava da tentativa de ingresso nas faculdades do Estado: "*minha primeira opção era fazer Direito na São Francisco, prestei vestibular lá e não entrei. Como trabalhava no Fórum, a novecentos metros da FMU; prestei vestibular nesta faculdade.*"¹ A ambição de um dia ser bacharel pode ser satisfeita, e a acomodação é resultante de um processo de disciplina, da baixa qualidade do ensino ministrado e de um deslumbramento face à ascensão social: "*Quando comecei meu curso de Direito, era despachante. O que venho aprendendo fez-me interessar pela área de imóveis, agora mais do que nunca o curso de Direito vai completar minhas atividades e acredito que o diploma me possibilitará vencer profissionalmente.*"² Mas semelhante situação também pode ser identificada nos professores que fizeram parte da expansão universitária, como este caso, que foi alimentado com a idéia de um dia dar aulas no Largo de São Francisco: "*Quando estava mal economicamente, entrei para a FMU através da mão de um ex-ministro de um dos governos revolucionários de 64.*"³

O histórico do ensino jurídico como formador de uma elite política e fornecedor de um capital cultural capaz de "fazer vencer na vida", atraíram grandes segmentos da classe média urbana. Sendo um curso de fácil manutenção financeira, a expansão do ensino jurídico privado ocorreu de forma assustadora. O dogmatismo, o

positivismo, o culto de obediência à lei, seja ela qual for, ou seja, um senso comum teórico conservador foi cada vez mais difundido na expansão ocorrida.

A disciplina, vigilância, exclusão, o controle do tempo, a cerca, a distribuição espacial, a premiação, a punição e o exemplo, desenvolvidos pelo regime vigente para o controle do ensino superior e para a difusão de um modelo adequado às linhas ideológicas adotadas, tiveram nos cursos de Direito um campo fértil para o seu desenvolvimento.

O resultado é a formação, em grande escala, de um *habitus* conservador, no qual são aceitos os valores autoritários e controladores da sociedade. Um *habitus* no qual o homem que possui formação jurídica está distante e julga-se superior à sociedade.

PESQUISAS EMPÍRICAS

Buscou-se, ao longo deste trabalho evidenciar o conservadorismo dos cursos jurídicos, primeiramente com a exposição teórica a partir de autores que, de uma forma ou de outra, colocam a nu o conservadorismo acadêmico, depois através do histórico dos cursos jurídicos antes e depois de 1964, e por fim com uma pesquisa empírica. Na tentativa de realizar a análise da função conservadora do ensino jurídico em nível macro, cumpre agora buscar inserir as análises empíricas em um contexto maior, estabelecendo os vínculos teóricos e históricos necessários para uma melhor compreensão do mecanismo de (re)produção da cultura jurídica.

Um dos elementos que podem ser apontados como integrantes da função conservadora do ensino jurídico é a quase inexistência de pesquisas empíricas relacionadas ao Direito. Ao passo que as outras ciências sociais desenvolveram e modificaram bastante, indo buscar na sociedade os elementos que são objeto de análise, a ciência jurídica continuou a sua elaboração teórico-dogmática, fechada em seu sistema de saberes.

Desta forma, serão lembradas algumas pesquisas de campo que tenham relação com o tema aqui tratado. Buscar-se-á estabelecer conexões entre estas pesquisas e a que foi realizada na UFPR, para que a análise sobre a função conservadora do ensino jurídico não fique por

demais restrita e seja possível compreendê-la em um espectro mais amplo.

Uma pesquisa que muito vem acrescentar ao trabalho realizado na UFPR é a de Cláudio Souto, Solange Souto e Dietlinde Hartel, que visa verificar a relação entre a educação jurídica ministrada nos dois principais cursos de Pernambuco e a mudança social. Parte-se da hipótese central de que *"esses cursos estão bem mais tradicionais, fechados, academicamente conservadores, do que modernos, abertos, inovantes... Tais cursos formariam, por hipótese uma mentalidade jurídica sobretudo tradicional e não-moderna infensa a maiores transformações acadêmicas e condicionante de uma visão academicamente conservadora do problema direito como fator de mudança social."*⁴

Os autores colocam como possível causa do conservadorismo acadêmico a educação jurídica recebida pelos alunos. Sendo que, se a educação dos cursos jurídicos não causa o conservadorismo de uma forma direta, ela o faz por omissão.

O campo de trabalho pesquisado foram os concluintes de Direito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Católica de Pernambuco.

Através de resultados bastante semelhantes aos da pesquisa aqui apresentada, os autores chegam à conclusão que existe uma dupla socialização dos estudantes de Direito: primeiro em família, onde são afirmadas e confirmadas as dessemelhanças fundamentais entre

os homens, no sentido de uma elegante superioridade e dominação social dos detentores do saber jurídico, fundada na especificidade de seu preparo educativo; e em seguida, ao entrarem no campo jurídico pelas portas das faculdades de Direito, a noção aprendida em família é reforçada, ao serem os estudantes socializados como guardiães do Direito e da ordem, *"Pois aos cavalheiros da lei e do poder judicante caberia o controle (dominação) social formal básico da sociedade."*⁵ Uma vez que os concluintes são socializados como intelectuais do poder decisório formal, eles se vêm diferenciados de outros padrões intelectuais que não sejam os da metodologia do seu saber dogmático-legal. Daí resulta o conservadorismo verificado na comprovação das hipóteses aventadas.

Através deste estudo pode-se confirmar a função predominantemente conservadora que desenvolvem os cursos jurídicos, sendo identificados os mecanismos de disciplina e reprodução de um *habitus* familiar que vem a ser reforçado no interior das faculdades. O conjunto de crenças, ou seja, o senso comum teórico dos juristas é difundido sob a forma de um discurso de distanciamento do bacharel em relação à realidade, e de superioridade em relação ao cidadão comum. Isto pode ser bem exemplificado com as três disciplinas pelas quais os concluintes têm preferência para que sejam incluídas no currículo: Latim, Oratória e Direito Romano. Embora a manifestação mais frequente seja no sentido de exigir mais aulas práticas, a opção foi por saberes

inúteis à prática cotidiana, mas que distinguem em muito o possuidor destes do homem comum, revelando um dos aspectos da função conservadora desempenhada pelo ensino jurídico.

Outra pesquisa que apresenta semelhanças quanto ao objeto da que foi aqui apresentada, é a realizada por Tereza Miralles e Joaquim Falcão em diversas instituições de ensino jurídico do Rio de Janeiro e de São Paulo. Eles partem da existência de dois tipos de sociedade: tradicional e inovadora, e conseqüentemente, de dois tipos de ensino jurídico correspondentes.

Os autores admitem como modelo de ensino jurídico tradicional o que foi implantado em 11 de agosto de 1827, em Olinda e São Paulo, por ser o primeiro formalmente surgido no Brasil. A sociedade tecnológica baseia-se na racionalidade crítica para a absorção e propulsão de mudanças, se opondo ao tradicionalismo. O Direito, como consequência da nova sociedade, transforma-se radicalmente, ultrapassando as normas fixadas nos textos, exigindo uma interdisciplinariedade para que possam ser absorvidas e elaboradas as novas formas de controle social a surgir. O ensino jurídico deve, como consequência, adaptar-se à nova realidade.

Na interpretação dos dados os autores chegam às seguintes conclusões na verificação das hipóteses acima: -inexistem diferenças nas atitudes do Rio de Janeiro e de São Paulo-Capital, ambas as cidades são marcadamente tradicionais; -inexistem diferenças nas atitudes de alunos

e professores quando comparadas a nível de Rio de Janeiro e São Paulo-Capital; -inexistem diferenças nas atitudes de alunos e professores quando comparadas faculdades de diferenciado status econômico.⁷ Diante de tais resultados os autores afirmam que, *"A uniformidade é tão intensa que se pode afirmar com segurança existir um só modelo de ensino jurídico a nível de Rio de Janeiro e São Paulo Capital: o modelo tradicional."*⁸

Os autores chegam a afirmar que a *"...uniformização esteja presente nas faculdades de Direito das demais capitais do país, em princípio menos aptas à implementação de um ensino jurídico inovador."*⁹ Como foi confirmado pela pesquisa realizada na UFPR.

Vale ressaltar que existem outras pesquisas, poucas é verdade, que tiveram por objeto de estudo o ensino jurídico, e desta forma complementam o esforço aqui realizado. A pesquisa de Claudia Marcia Costa Cavagnari realizada na Universidade de Brasília - UnB, e a de Edmundo Lima de Arruda Jr., realizada em São Paulo, nas Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU, e na Universidade de São Paulo - USP, são exemplares para este auxílio.¹⁰

Preocupados mais com o curso de direito como formador de operadores jurídicos para o mercado de trabalho, estes autores chegam a conclusões que reforçam as hipóteses aqui apresentadas. Ambos os autores deixam claro em suas pesquisas, a função conservadora de estudantes e

professores, ao detectar a visão que têm de si mesmos, do ensino jurídico, e da sociedade.

Das pesquisas apresentadas, pode-se retomar o trabalho realizado com os alunos de direito da UFPR e buscar traçar um quadro do ensino jurídico que sirva para uma análise mais abrangente. Estes trabalhos compreendem o esforço de pesquisadores em detectar as características básicas do ensino jurídico, cada qual com o aporte teórico que melhor serviu aos objetivos da pesquisa, e, embora não tratem o tema da mesma forma, pode-se afirmar que as perspectivas adotadas são complementares, e não excludentes ou colidentes. A diferenciação geográfica da delimitação das pesquisas permite que o quadro a ser traçado tenha a abrangência do ensino jurídico em quase todo o país, pois somados ao trabalho realizado em Curitiba estão pesquisas feitas no Rio de Janeiro e em São Paulo, na região Sudeste, onde encontra-se o maior número de faculdades de direito do país; em Recife, na região Nordeste e local do tradicional curso de direito da UFPE, e em Brasília, região Centro-Oeste, onde encontram-se os principais focos de decisão jurídica.

Desta forma, acredita-se que seja possível agrupar as diferentes pesquisas para traçar um perfil básico do estudante de direito:

Ele é predominantemente jovem, pois em sua grande maioria tem até 25 anos. Não há predominância de sexo, sendo em número praticamente igual de homens e

mulheres. Frequenta a faculdade somente para assistir às aulas. Normalmente só estuda para as provas. Não frequenta a biblioteca, não desenvolve pesquisas, e não participa da vida comunitária da faculdade. Normalmente trabalha fora, e se possível, no exercício de funções ou estágios jurídicos. Sua origem social é predominantemente a classe média. Valoriza o título acadêmico superior. Estuda línguas estrangeiras. Vê no curso de direito uma possibilidade de ascensão social, ao mesmo tempo que enxerga a carreira jurídica como o exercício de uma ciência humana que possibilita outras atividades profissionais, preparando essencialmente para o exercício da advocacia. Como o único contato que tem com a cultura jurídica consiste nas aulas, assimila de forma passiva a idéia de direito que lhe é transmitida. Possui bom nível de informação.

Em síntese, revela a funcionalidade da (re)produção de um *habitus* conservador, cuja eficácia é obtida através da disciplina imposta na instituição escolar. De forma contraditória, o aluno de Direito consegue ver muitos dos problemas pertinentes ao ensino jurídico, inclusive nele mesmo, mas posiciona-se de maneira conformista e aceita passivamente a realidade que lhe é oferecida. Consegue detectar falhas em si mesmo, nos professores, na instituição, no currículo, no sistema de avaliação, na relação professor-aluno e destes com a instituição. Chega a idealizar como deveria ser o curso, mas pouco ou nada faz no sentido de realizar mudanças.

Diante deste perfil do aluno de Direito, pode-se afirmar que a reprodução de valores e o exercício do que aqui chamou-se função conservadora são assegurados. Portador de um *habitus* no qual está inserida uma escala de valores que distingue o estudante/bacharel do homem comum, o aprendizado reproduz formas já típicas de conservadorismo: a linguagem, as vestimentas, a postura, os símbolos, o corporativismo, ou seja, a visão de mundo.¹¹

Este aluno, após ter seu ciclo de aprendizagem e disciplina acadêmicos completados, insere-se no mercado de trabalho e novamente passa por um processo de socialização. Embora não seja objeto deste trabalho aprofundar a análise da inserção do bacharel no campo jurídico, pode-se afirmar que o *habitus* forjado através dos mecanismos disciplinares do ensino jurídico é reforçado e adaptado às circunstâncias, de forma que resta assegurada sua (re)produção após a passagem pela faculdade de Direito. Uma vez que o professor dos cursos jurídicos é normalmente recrutado a partir do campo de trabalho, e não pela especialização, pedagógica e teórica, fecha-se o ciclo, já que este professor volta à faculdade para repetir, com pequenas alterações, o que lhe foi ensinado.

Com os elementos que foram aqui expostos, somados às análises de outros autores, pode-se também traçar um perfil básico do professor de Direito: geralmente leciona uma só disciplina, não realiza trabalhos de pesquisa, não orienta individualmente os alunos, não é

portador de uma habilitação didática específica, não participa da vida comunitária da faculdade, exerce outra atividade jurídica, que é a preferencial. A remuneração que percebe como professor é inexpressiva para a composição de sua renda mensal. Reproduz a idéia de direito que lhe foi veiculada em seu tempo de faculdade, acrescida das correções setoriais que o exercício da profissão jurídica lhe permite formular. O sistema de avaliação a que submete os alunos é praticamente só de provas, e ele mesmo não é submetido a nenhum sistema de avaliação que não seja o concurso para o ingresso no magistério superior, nos casos em que isto ocorreu. Mantém com os alunos um relacionamento variável conforme a sua personalidade, mas que na maioria dos casos é formal e distante. O método utilizado nas aulas é predominantemente o expositivo, sem que haja participação dos alunos. Exerce controle e dominação sobre os alunos. Por sua vez, é controlado pela instituição, e quando a relação não se revela neste nível ela mostra-se independente.¹²

Após estabelecer um perfil básico do aluno e do professor dos cursos jurídicos, e sendo estes predominantemente conservadores, pode-se depreender que a função do ensino jurídico será conservadora em sua essência. Esta função conservadora (re)produz um *habitus*, um senso comum sobre o direito, ao mesmo tempo em que produz bacharéis em Direito para o mercado de trabalho.

A socialização destes bacharéis, de acordo com sua origem social e o processo de disciplina e

aprendizagem a que foram submetidos, determinam o lugar a ser ocupado pelo estudante de direito após concluir o curso.

Como foi dito anteriormente, não é objeto da análise em questão, o processo de socialização que ocorre no mercado de trabalho, porém a instituição de ensino jurídico determina antecipadamente os que irão cumprir esta ou aquela função.

A ATUALIDADE DA FUNÇÃO CONSERVADORA

Os cursos de Direito têm por finalidade básica cuidar da reprodução de mão-de-obra especializada para o exercício de profissões jurídicas. Nesta função, a partir da expansão do ensino privado após 1964, os diferentes tipos de instituições passaram a realizar atividades distintas. As faculdades de Direito que faziam parte de Universidades Públicas a um primeiro momento mantiveram a qualidade de ensino anterior e continuaram a receber os alunos provenientes da classe média e média-alta para o preenchimento das funções de direção dentro do campo jurídico. Ao mesmo tempo, elas produziam os componentes da burocracia centralizada que mais uma vez se expandia, sob a organização do regime autoritário vigente.¹³

Por sua vez, o ensino superior privado em franca expansão passou a cumprir a função de absorver a demanda de jovens que não conseguiram ingressar na Universidade Pública, nesta função de (re)produção do senso comum teórico já visto anteriormente, passou também a produzir um excedente de bacharéis para o mercado de trabalho. Estes bacharéis, que logo no início da expansão, simultânea a um processo de desenvolvimento, tinham lugar praticamente assegurado para o exercício da profissão, mais tarde passaram a compor o que Reginaldo Prandi denomina de exército acadêmico de reserva.¹⁴ Desta forma, a certo momento da evolução dos cursos jurídicos, após 1968, havia

uma forte dicotomia na clientela e no produto das instituições públicas e privadas. As primeiras formariam os alto e médio escalões da burocracia a partir de jovens de classe média e média-alta, enquanto que o ensino privado se encarregaria de jovens de classe média e média baixa para formar o exército acadêmico de reserva e os juridicamente subempregados.¹⁵

Pode-se afirmar que estas funções cumpridas e divididas entre escolas públicas e particulares já não é tão demarcada assim. A ocupação do espaço no mercado de trabalho, definida muito mais pelo capital cultural familiar do que pelo capital cultural acadêmico, aliada à homogeneização dos cursos jurídicos, ou seja, baixa qualidade, independentemente de serem públicos ou privados, e a saturação do mercado de trabalho leva a instituição pública, antes celeiro de uma elite cultural, a produzir também um exército de reserva.

A afirmativa acima pode ser verificada através da pesquisa feita na faculdade de Direito da UFPR, pois alguns resultados indicam que esta Faculdade de Direito, padrão de excelência do ensino público de direito, acolhe hoje um público diferenciado e destinado a ocupar outras funções. A origem social dos alunos indica que a grande maioria é de classe média e tem no curso de Direito alguma forma de ascensão social. Também a maioria dos alunos trabalha, inclusive os que ainda estão no primeiro ano, para manter seus estudos e buscar, antecipadamente, lugar no

mercado de trabalho. A renda familiar dos alunos não é predominantemente alta, e não há indicadores de que haja maioria de alunos que pertençam a uma classe social politicamente dominante. Percebe-se que além deste tipo predominante de estudante, há ainda alguns poucos elementos que vêm da classe média baixa e outros que vêm de famílias abastadas. Em síntese, a composição dos estudantes da faculdade de Direito da UFPR tende a (re)produzir bacharéis para compor a elite jurídica, os médios escalões da burocracia, os profissionais liberais, e também o exército acadêmico de reserva do mercado jurídico de trabalho.¹⁶

Acredita-se, portanto, que a função antes cumprida exclusivamente pelas Universidades Públicas, é hoje também cumprida pelo ensino privado, e vice-versa. Tanto um como outro tipo de instituição, ao desempenhar sua função conservadora o faz indistintamente do público que recebe, e prepara para as funções que este público é destinado, uma vez que outros fatores determinam a ocupação deste ou daquele espaço no mercado de trabalho. Não deseja-se com estas afirmações ignorar a predominância na especificidade de cada tipo de instituição, ao contrário, observa-se exatamente uma mudança na especificidade dos cursos jurídicos, que em muito se deve a um nivelamento, por baixo, na qualidade do ensino de direito.¹⁷

A função conservadora desempenhada pelos cursos jurídicos se caracteriza, além de todos os aspectos aqui abordados, pelo conteúdo transmitido em sala-de-aula. A

concepção de Direito difundida pelos cursos, e absorvida acriticamente pelos alunos resulta na formação de um senso comum teórico conservador. Como foi visto, o professor reproduz em sala-de-aula o que aprendeu como aluno, com pequenas alterações para adaptação do modelo. Este fato ocorreu na história do ensino jurídico sem que houvesse interrupções. A mesma coisa pode ser afirmada do conteúdo ministrado, ou seja, o Direito que é ensinado hoje nas salas-de-aula em muito pouco difere do que era ensinado à época do Império. Pode-se dizer que houve somente correções, ajustes às necessidades circunstanciais que foram surgindo, ou quando muito, importação de teorias para que fossem adaptadas à realidade jurídica nacional.

Busca-se neste trabalho verificar a relação que pode existir entre o período pós-64, e a reforma do ensino superior, com uma incapacidade de superação de modelos que já não se mostram mais eficazes nem mesmo para quem os defende.

É importante lembrar a reforma de 1968 em seu aspecto de controle e dominação frente à pesquisa. As diretrizes da reforma e seus resultados de privatização estavam ligados ao desmantelamento de uma idéia de universidade crítica de si mesma e da sociedade. Este projeto incluía a pesquisa universitária e sua vinculação necessária ao ensino e à extensão. Ao destruir o projeto de Universidade que então tomava corpo, o regime vigente não só

atacou o ensino, como foi visto anteriormente, mas igualmente, a pesquisa e a extensão.

A expansão de instituições privadas calcadas somente no ensino de qualidade duvidosa em detrimento de um projeto de Universidade e de sociedade tiveram efeitos graves para aprofundamento na relação entre teoria e prática da ciência jurídica. Uma sociedade dominada e controlada pelo regime vigente não poderia gerar uma discussão sobre o direito que desejava para si e tampouco sobre o direito que lhe era imposto. Uma vez que a Universidade estava impossibilitada de cumprir suas funções de pesquisa e extensão, o aprofundamento teórico sobre o direito não era realizado em nenhum espaço.

Os fatos acima descritos determinam graves consequências para o ensino jurídico. Uma vez que a pesquisa não era realizada por quaisquer setores da sociedade,¹⁸ exceto aqueles que o faziam de acordo com os diretrizes do regime vigente, a (re)produção pela qual se encarregam as Faculdades de Direito, além de todos mecanismos de controle, dominação, inculcação de *habitus*, formação de exército acadêmico de reserva etc... cuidava da reprodução de uma idéia de direito que não colocasse em cheque o regime, que pudesse dar sustentação à ordem jurídica existente: aos Atos Institucionais, à suspensão dos direitos políticos, e à própria reforma do ensino superior em seu caráter jurídico, dentre inúmeros outros.

A concepção liberal-legal de direito, calcada no positivismo jurídico serviu de instrumento para o regime político vigente. Embora a discussão teórica acerca do direito poucas vezes tenha ocorrido com profundidade, e menos ainda no período em análise, o senso comum teórico (re)produzido nos estabelecimentos de ensino jurídico tinha seus fundamentos teóricos aí estabelecidos.

O ponto principal a ser ressaltado sobre a (re)produção teórica é exatamente a ausência de discussões mais profundas. Assegurados os mecanismos de controle e disciplina já descritos, restava somente distanciar definitivamente o direito da sociedade, e isto foi feito através de um tecnicismo e legalismo embasados no positivismo. A aprendizagem do texto da lei, a prioridade dada à "prática" e a eliminação de matérias teóricas, não forneceram elementos para qualquer crítica. A visão de que só interessa ao aluno de direito a razão instrumental, necessária ao seu trabalho diário, faz parte do senso comum produzido.

A eliminação da pesquisa nos cursos jurídicos completou um ciclo que possibilitava a (re)produção em três níveis: primeiramente uma pequena minoria, formada nas instituições públicas, portadora de um forte capital cultural familiar reforçado pelo capital acadêmico passava a dar a sustentação teórica mínima necessária para a continuidade do regime em seu aspecto jurídico-político. Desta pequena elite saíram os que

ocupariam cargos dirigentes na estrutura jurídica do Estado (Ministros dos Tribunais Superiores, Desembargadores, Procuradores, Promotores etc...). Em segundo lugar, a parcela da classe média destinada a ocupar os escalões médios da burocracia estatal, portadores de algum capital cultural familiar que lhes assegurasse lugar no mercado de trabalho, passaram a cumprir a função de reprodução do senso comum teórico em uma escala um pouco mais ampla. Por último, os estudantes que passaram a ser absorvidos pelo ensino superior através da expansão do ensino privado, portadores de um mínimo capital cultural familiar, passaram a fazer parte do exército acadêmico de reserva, estando, para o mercado de trabalho jurídico, desempregados ou subempregados, e cumprindo sua função específica de reprodução do senso comum teórico em larga escala.

Em síntese, pode-se afirmar que o conceito de direito não chegava a ser discutido nas instituições de ensino. Elas passaram a cuidar tão somente da (re)produção de um senso comum teórico que atravessava toda a sociedade através dos operadores jurídicos disciplinados e controlados pelo próprio ensino jurídico. Embora sejam comuns afirmativas sobre as conceituações teóricas que embasaram o regime autoritário,¹⁹ nada leva a crer que houvesse realmente uma sustentabilidade calcada em um modelo específico, a utilização do direito-força

garantido inicialmente pelo medo e mais tarde pelo processo de controle e disciplina, tão somente levam à verificação de uma infinita reprodução de crenças, ou seja, de um senso comum teórico que, dentre outros elementos, tem no direito positivo seu único objeto.²⁰

O CONSERVADORISMO ACADÊMICO

É importante buscar uma definição do que seja a Função Conservadora do Ensino Jurídico. Primeiramente, é necessário ressaltar que este conceito, que tem por fundamento básico a manutenção do *status quo*, foi explicitado ao longo de todo o trabalho. Uma vez que o conservadorismo é constituído historicamente, a descrição do desenvolvimento dos cursos jurídicos no país, desde o Brasil Colônia até os nossos dias, compõe a definição da Função Conservadora.

O conservadorismo que é tratado aqui não corresponde ao movimento que surgiu "... como resposta necessária às teorias que, a partir do século XVIII, se distanciaram da visão antropológica tradicional, para reivindicar para o homem a possibilidade, não só de melhorar o próprio conhecimento e seu domínio sobre a natureza, como também de alcançar, por meio de ambos, uma autocompreensão cada vez maior e, conseqüentemente, a felicidade."²¹

O conservadorismo jurídico e acadêmico é definido valorativamente a partir de sua função política. Distingue-se também, do reacionarismo, a medida que realiza profundas modificações, inclusive a revolução passiva, no sentido que Gramsci deu ao termo, para manter as relações de dominação na sociedade.

O conservadorismo descrito deita raízes no Estado Patrimonialista Português, servindo como suporte ideológico para a manutenção das desigualdades e privilégios impostos à sociedade. Assume especificidade após 1964 por suas transformações aparentes, para a manutenção do *status quo*.

A especificidade, pode ser percebida também nos cursos jurídicos, por diversos fatores. Primeiramente o devenir histórico-político que definiu as forças conservadoras da sociedade como classe dominante, determinando assim uma continuidade no sistema de dominação e exclusão posto em prática ao longo da história brasileira; em segundo lugar, por tratar-se de uma instituição escolar, tipicamente disciplinar na (re)produção de determinado *habitus*, funciona como local de não-educação, ou seja, o não diálogo serve como instrumento de dominação e conservação. A escola como estrutura panóptica tende a garantir o conservadorismo em larga escala, a partir da ausência de reflexão e diálogo entre seus componentes; por último, através de sua correspondência com o campo jurídico em geral, no qual o conservadorismo teórico e prático se fazem sentir mais fortemente que em outros setores da sociedade. Isto é reforçado a medida que o direito posto é reproduzido em sala-de-aula ao mesmo tempo em que é reforçada a idéia de distanciamento e superioridade em relação à sociedade, por parte de quem detém o saber jurídico.

A função conservadora desenvolvida pelo ensino jurídico, portanto, é fechada, completa. Ela é cumprida desde a seleção dos candidatos a ingressarem no curso de direito até o exercício profissional dos ex-alunos. Foi visto que a função conservadora pode ser detectada em toda a história dos cursos de direito, e encontra uma importante especificidade no período posterior a 1964. Os conceitos desenvolvidos pelos autores que serviram à análise aqui realizada possibilitam afirmar o ensino jurídico como disciplinador, (re)produtor de um *habitus* específico e (re)produtor de um senso comum teórico conservador, ou seja, ele desenvolve ativamente sua função conservadora. A pesquisa realizada na UFPR, o histórico dos cursos jurídicos até 1964, e especialmente, após esta data, possibilitam a verificação desta função.

Mas a função conservadora não exclui a possibilidade transformadora do ensino jurídico, ela carrega em si esta chance, e a análise apurada, ainda que pessimista à primeira vista, é elemento fundamental para que seja possível desenvolver a função transformadora dos cursos de direito.

Segundo Antonio Gramsci,

" É necessário ser cético na teoria e otimista na prática. "

NOTAS - CAPÍTULO V

- 1 - MARTINS, Carlos Benedito. *O ensino pago: um retrato sem retoques*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. p.130.
- 2 - Id. *ibid.*, p.132.
- 3 - Id. *ibid.*, p.150.
- 4 - SOUTO, Cláudio et al. *Mudança social e metodologia jurídica- Uma pesquisa empírica*.
- 5 - SOUTO, Cláudio. Educação jurídica e conservadorismo acadêmico: In; LYRA, Dereodo de Araújo . (org.) *Desordem e Processo*. Porto Alegre: Fabris, 1984, p.210.
- 6 - MIRALLES, Tereza & FALCAO, Joaquim de Arruda. *Atitudes dos Professores e Alunos das Faculdades de Direito do Rio de Janeiro e São Paulo Capital, Face ao Ensino Jurídico e sua reforma*. Rio de Janeiro: PUC, 1974. Uma versão resumida desta pesquisa de onde foram tiradas as citações, encontra-se em SOUTO, Cláudio & FALCAO, Joaquim de Arruda (org) *Sociologia e Direito*. São Paulo: Pioneira, 1980, p.267-86.
- 7 - Id. *ibid.*, p.279-82.
- 8 - Id. *ibid.*, p.272.
- 9 - Id. *ibid.*, p.272.
- 10 - CAVAGNARI, Claudia Márcia Costa. *Universidade de Brasília- Ensino Jurídico, Profissões Jurídicas; Um estudo de caso*. Florianópolis: UFSC, 1991. (dissertação de mestrado).
ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Advogado e Mercado de trabalho*. São Paulo, Julex, 1988. 189 p.
- 11 - São importantes para o estudo de algumas das formas já típicas de conservadorismo as obras:
WARAT, Luis Alberto. *O Direito e sua Linguagem*. Porto Alegre: Fabris, 1984.
FARIA, Op. cit.
AGUIAR, Roberto A. R. de. *A crise da advocacia no Brasil- diagnóstico e perspectivas*. São Paulo: Alfa-Omega, 1991. 166p.
- 12 - Os dados que determinaram a elaboração deste perfil básico do professor estão contidas na pesquisa realizada na UFPR, bem como nas demais pesquisas empíricas citadas ao longo deste trabalho.

- 13 - A expansão da burocracia centralizada é depreendida da análise feita por diversos autores, principalmente através da obra: COLLIER, David (org). *O novo autoritarismo na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 407p.
- 14 - PRANDI, Reginaldo. *Os favoritos degradados*. São Paulo: Loyola, 1982. 135p.
- 15 - Esta dicotomia da função do ensino superior público x privado pode ser depreendida da obra citada de Reginaldo Prandi, bem como dos seguintes trabalhos:
FREITAG, Op. cit.
ARRUDA JR., Op. cit.
CAVAGNARI, Op. cit.
MARTINS, Op. cit.
- 16 - Os resultados da pesquisa encontram-se no Capítulo IV.
- 17 - O nivelamento, por baixo, dos cursos jurídicos pode ser percebido pelo grande número de obras que têm por objeto o ensino jurídico, bem como pela atenção dispensada pela imprensa ao assunto.
- 18 - Exemplo de pesquisas realizadas com a intenção de confirmar o direito posto pelo regime autoritário ou pelo menos não questioná-lo encontram-se descritos no Capítulo III.
- 19 - Ver sobre este questionamento, o trabalho de ARRUDA JR., Edmundo Lima de (org). *Lições de Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1991, 171p.
- 20 - Ver sobre a relação do direito com a disciplina o trabalho de AGUIAR, Roberto A. R. de. *Direito, poder e opressão*. 3.ed. São Paulo: Alfa-ômega, 1990.
- 21 - BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de política*. 2.ed. Trad. João Ferreira. Brasília: UnB, 1986, p.242-246.

CAPÍTULO VI

FUNÇÃO TRANSFORMADORA DO ENSINO JURÍDICO

INTRODUÇÃO

Os cinco capítulos que antecedem este descreveram a função conservadora do ensino jurídico, mas a reprodução dos cursos de direito tem a sua possibilidade transformadora, sendo este o objeto de análise deste capítulo.

Como foi visto no marco teórico, a função transformadora pode ser caracterizada pelo seu antagonismo à função conservadora desenvolvida pelo ensino jurídico ao longo de sua história. Tentar-se-á neste capítulo caracterizar uma possibilidade do exercício da função transformadora.

Entende-se que a análise crítica sobre a função desempenhada pelos cursos jurídicos é desprovida de sentido se nela não estiverem imbuídos os elementos que podem servir para um esforço de transformação. Desta forma, tentar-se-á vislumbrar, no interior deste ensino jurídico conservador que foi apresentado, um caminho para que a função transformadora possa ser realmente exercida.

Dados os três níveis de análise, serão acrescentados os elementos da obra de Antônio Gramsci, que por sua proposta de estratégia político-educacional para a transformação da sociedade, e por conter também a crítica ao cotidiano da dominação, ao senso comum, e à filosofia que sustenta tal dominação, pode ser aproveitado no combate ao *habitus* já sedimentado no ensino jurídico, ao senso comum

teórico dos juristas que serve para a manutenção do *status quo*, e à filosofia que sustenta teoricamente os níveis anteriores. Assim, tentar-se-á trabalhar a função transformadora do ensino jurídico em seus níveis macro, micro, e filosófico.

A "CRISE" DO ENSINO JURÍDICO

Situar o ensino jurídico hoje significa compreender historicamente a função desempenhada pelos cursos de direito na sociedade, mas principalmente a história recente, na qual ele assumiu novas funções e características. Dentro do quadro de expansão geral do ensino superior às custas da privatização, a disciplinarização imposta à sociedade resultou na queda de qualidade. Como bem observaram diversos autores¹, após um primeiro momento no qual os bacharéis recém-formados eram absorvidos pelo mercado de trabalho em expansão, independentemente da qualidade técnica destes novos profissionais, deu-se a formação do exército acadêmico de reserva, que passaria a ocupar cargos não jurídicos, quando não estivessem desempregados diante de um mercado de trabalho já saturado. Disciplinados no interior das escolas jurídicas, estes jovens passam a reproduzir em novos espaços sociais, que não fossem estritamente jurídicos, o senso comum teórico assimilado. Os cursos de elite - ensino público - continuam a fornecer os quadros técnicos necessários para o funcionamento do sistema jurídico vigente (Magistratura, Ministério Público, Defensoria Pública, Magistério etc...), dentro da tradição histórica conservadora observada anteriormente.

Diante da má qualidade do ensino ministrado, do desajustamento sócio-profissional dos bacharéis, e de uma suposta crise de paradigmas científicos,² fala-se em "crise do ensino jurídico". Mas será possível afirmar a existência de tal crise com total segurança ?

Para que seja respondida a questão acima, primeiramente, será adotado o conceito de crise dado por Antônio Gramsci: "*A crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer.*"³ Diante de tal conceito, é necessário verificar se existe um modelo de ensino jurídico que esteja morto e outro que ainda esteja em processo de formação. A análise baseada em Gramsci exige um apuro para que possa ser identificada uma crise orgânica e diferenciada de simples desajustes circunstanciais, pois na primeira ocorre uma ruptura entre a estrutura e a superestrutura, causando uma crise de hegemonia na qual a classe dominante não mais dirige as classes subordinadas. Esta crise de hegemonia constitui a característica essencial da crise orgânica, e é definida como "*crise de autoridade*"⁴, na qual o consenso em torno dos valores dominantes (da classe dominante) caem por terra sem que sejam substituídos.

A crise do ensino jurídico é geralmente definida como uma insatisfação em relação ao ensino ministrado e seu produto - Bacharéis em Direito - e às necessidades sociais, por uma perda do prestígio antes cativo das escolas de direito, pelo baixo nível técnico da

reprodução escolar da cultura jurídica, e por um descompasso face às mudanças aceleradas a que a sociedade se submete.⁵

Para que fosse possível afirmar a existência de uma crise, seria imprescindível identificar na história dos cursos de direito um momento no qual o controle da produção do saber jurídico e dos operadores jurídicos fugisse das mãos da classe dominante, não havendo mais a hegemonia desta sobre o processo educacional. Os valores e as "verdades científicas", até então aceitos sem questionamento, seriam abandonados sem que fossem substituídos por outros, transformadores ou não.

Infelizmente, nada autoriza a fazer tal afirmação, pois o que se observa é uma reprodução crescente dos valores dominantes e uma continuidade histórica que foi iniciada antes mesmo de 1827. Os movimentos de reforma do ensino jurídico são intrínsecos a ele desde a sua fundação, e a crítica hoje realizada por diversos autores não caracteriza uma crise.⁶

A identificação correta de uma "crise" no ensino jurídico é demasiado importante por duas razões: a primeira é que a identificação de uma crise, ao contrário de propulsionar a mudança de concepções teóricas e atitudes, pode resultar exatamente no reforço da função conservadora. Uma vez que acredita-se que o sistema esteja entrando em colapso, dá-se o velho como morto, resultando em um reforço por não mais haver oposição aos valores dominantes. Ou

ainda, por se tratar de uma análise superficial, ser facilmente reapropriada pelos mantenedores do *status quo*.

A segunda razão é estratégica. Uma vez que busca-se uma radical transformação do ensino jurídico e da sociedade, a análise correta é fundamental para que sejam tomadas atitudes neste sentido. Ao identificar-se a "crise", incorre-se no erro de admitir que o velho está morto, ou seja, que o próximo passo é a busca do novo, sem que seja admitida a reprodução constante dos valores dominantes. Desta constatação advém uma prática que exclui a crítica ao velho e fecha-se na ilusão de estar construindo uma nova realidade, mas o que ocorre é um reforço do sistema dominante ao ignorar-se a sua reprodução, e alienar-se na formulação teórica do novo distanciada da práxis.

É importante ressaltar que, embora seja difícil afirmar a existência de uma "crise" no ensino jurídico, restam claras algumas disfunções do conservadorismo desempenhado pelos cursos de direito.

A massificação via ensino privado, a baixos custos e altos lucros, resultou em uma baixa sensível na qualidade de ensino, o que se reflete no campo jurídico através de seus operadores que, por terem recebido uma formação bastante deficiente, se mostram cada vez menos capacitados para a prática cotidiana mais simples exigida de um bacharel.⁷ A formação do exército acadêmico de reserva, portanto, passa a não servir tão intensamente como reserva, uma vez que o rodízio de recursos humanos no mercado de

trabalho fica impossibilitado pela falta de capacitação profissional. Por sua vez, o ensino público sofreu um processo de esvaziamento da sua importância, causado pelo escasso repasse de verbas, salários no mínimo inadequados, contratação de professores por afinidade ideológica e relacionamento pessoal ao invés de concurso, professores que não se reciclam, o baixo nível do segundo grau que resulta em alunos cada vez menos preparados, a ausência de interdisciplinariedade e de pesquisa, fizeram com que os cursos públicos de direito também tivessem um descenso em sua qualidade. Desta forma, a manutenção do *status quo* através de uma elite, antes formada nas instituições públicas, resulta cada vez mais difícil pela ausência de recursos humanos para o desempenho desta tarefa.⁸

Por sua vez, o exército acadêmico de reserva, que teria por função básica manter um "equilíbrio" no mercado de trabalho, já não consegue mais cumprir esta tarefa. A pressão a ser exercida não se efetiva por causa da não aceitação destes profissionais pelo próprio mercado de trabalho.

Pode-se ainda destacar a disfuncionalidade da (re)produção teórica. Como foi visto no capítulo anterior, o senso comum teórico resultante do processo de inculcação tem sua fundamentação no paradigma liberal-positivista. No processo vivido pela sociedade brasileira, esta formulação não consegue explicar ou tampouco omitir os conflitos existentes, gerando uma

disfuncionalidade que perpassa desde a pesquisa acadêmica até a vida diária do cidadão comum.

É possível portanto, afirmar que, se a função conservadora desempenhada pelos cursos jurídicos até recentemente tinha sua eficácia comprovada, a situação hoje já não é tão simples e segura assim. Embora "crise" não seja a denominação mais correta, existem elementos suficientes para traçar um quadro no qual as disfunções na função conservadora do ensino jurídico são bastante grandes. Os pontos citados levam a um descrédito nos mecanismos jurídicos, e o controle social exercido através do direito não é mais suficiente. A sociedade cria mecanismos alternativos de organização e resolução de seus problemas sem passar pelo aparelho jurídico estatal, o que aprofunda ainda mais a disfunção da (re)produção feita pelo ensino jurídico.⁹

A disfunção tem como ponto nevrálgico a elaboração teórico-filosófica acerca do direito. Uma vez que as instituições de ensino e pesquisa jurídicas não conseguem explicar mais o direito na forma como acontece cotidianamente nas ruas, elas resultam inócuas e sem finalidade, pois estão fechadas hermeticamente em construções teóricas que em nada servem, e acabam por enfraquecer a função conservadora que estava sendo desenvolvida.

Como pode-se perceber, a função conservadora do ensino jurídico deixa lacunas, vazios,

falhas e disfunções no seu exercício. Para que seja possível buscar que os cursos de direito exerçam, de alguma forma, sua possibilidade transformadora, é necessário identificar da forma mais exata possível, como se traduz a função conservadora dos cursos jurídicos e suas respectivas falhas, para então buscar o traçado de uma linha de ação na busca da transformação.

Não tentar-se-á desenvolver aqui uma teoria jurídica que possa ajudar no desenvolvimento da função transformadora dos cursos de direito. Esta tarefa hercúlea extrapolaria muito as dimensões deste trabalho, mas é possível tecer algumas considerações sobre o desenvolvimento de formulações teórico-filosóficas, pois uma análise do ensino jurídico não pode furtar-se deste esforço.

O primeiro ponto a ser buscado é a discussão real e profunda sobre as atuais bases filosóficas do direito. É impossível avançar na crítica à função conservadora sem que sejam apontados os limites do seu discurso legitimador. A Universidade, especificamente os cursos de direito, constituem o espaço fundamental desta discussão, pois cabe originariamente a estas instituições pensar permanentemente os fenômenos sociais, no caso, os fenômenos jurídicos.

Embora possa parecer óbvio à primeira vista, buscar a discussão teórica sobre o direito não é tão simples como pode parecer. A omissão, já citada

anteriormente, impossibilita movimentos de avanço na função transformadora.

O movimento compreende, portanto, uma crítica aos próprios intelectuais do direito, os juristas, e seu modo de atuação. Passado este primeiro momento de (auto)crítica, cumpre buscar a realização das funções precípuas do curso de direito em suas três dimensões básicas: ensino, pesquisa e extensão.

O conteúdo do ensino, determinado por ele mesmo, pela pesquisa e pela extensão, tem, necessariamente que extrapolar o círculo fechado do positivismo jurídico e a formação profissional limitada pela análise dos códigos legislativos. Não cabe aqui dizer o conteúdo a ser desenvolvido na discussão jurídica, pois isto resultaria na negação do importante papel do ensino jurídico, e conseqüente reprodução de um positivismo às avessas, que, na busca da transformação, delimita seu alcance, seu objeto e campo de ação, caindo em um novo dogmatismo.

Cumprido, portanto, assumir o espaço do ensino jurídico como o mais adequado à elaboração teórica e (re)produção de um saber aberto, interdisciplinar, estabelecido através da relação permanente entre instituição escolar e sociedade. Nesta tarefa, não são dispensados os saberes acumulados ao longo da tradição conservadora, pois como afirmou Roberto Lyra Filho: "*A questão não é comer o milho (não somos galinhas agachadas diante dos galos do*

terreiro pedagógico) e, sim 'moer' o milho, isto é, constituir com 'ele' o nosso fubá dialético, acrescido com outras matérias que os ceguinhos, catedr'aulicos e nefelibatas, ou não conhecem ou deturpam; e em todo caso, não usam, porque eles são do planalto e nós da planície, democrática, popular, conscientizada e libertadora. "10

A elaboração teórico-filosófica tem efeitos imediatos sobre a estrutura de reprodução do ensino de direito. O conjunto de crenças, saberes, conceitos e práticas que constituem o senso comum teórico dos juristas é produto, além de outros fatores, de uma assimilação superficial e distorcida da teoria jurídica. Uma vez que o ensino jurídico se assume como espaço da discussão teórica, o senso comum é modificado e as crenças postas em cheque.

Antonio Gramsci entende o senso comum a partir da filosofia, vendo nele um aspecto positivo, contrário ao folclore que seria carregado de preconceitos e crenças. Para Gramsci, segundo Portelli, " A filosofia é, pois, o estágio mais elaborado da concepção de mundo." (p. 24) e sua função principal no bloco ideológico é "...sua influência sobre as concepções de mundo difundidas no interior das classes auxiliares e subalternas: o senso comum." E este "...revela-se um amálgama de diversas ideologias tradicionais e da ideologia da classe dirigente- o bom senso. "11

Para que seja possível apreender a especificidade do senso comum jurídico, Gramsci afirma que,

*"Seu traço fundamental mais característico é o de constituir (mesmo a nível de cada cérebro) uma concepção fragmentária, incoerente, inconsequente, conforme a situação social e cultural da multidão para a qual este traço é a filosofia."*¹²

Embora Warat tenha realizado aprofundamento na especificidade do jurídico, Gramsci possibilita uma válvula de escape para o exercício da função transformadora, colocando na Filosofia esta possibilidade. Resta então, para o desenvolvimento da função conservadora do ensino jurídico, buscar na fonte originária - a filosofia - a mudança do senso comum teórico dos juristas.

Ainda que sejam elaborados de maneira bastante diferenciada, o senso comum teórico dos juristas de ofício, de Warat, e o senso comum, de Gramsci, têm como ponto de convergência o fato deles não possuírem elaboração teórico-filosófica. O conceito de Warat é mais semelhante ao conceito de folclore de Gramsci, mas é possível, a partir do trabalho conceitual destes autores depreender a possibilidade de formação de um novo senso comum teórico dos juristas de acordo com a função transformadora. Sendo o senso comum, um produto de crenças arraigadas e costumes sedimentados, calcados em um conhecimento superficial e distorcido da realidade objetiva, torna-se possível sua transformação através de um maior rigor na discussão jurídica feita nas escolas de direito.¹³

A transformação do senso comum teórico partiria da elaboração teórica e filosófica aberta e interdisciplinar, através do bom senso, citado anteriormente. A violência simbólica que é inerente a todo processo educacional seria então utilizada para a (re)produção de um novo senso comum. Uma vez que, segundo Bourdieu, *"A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação)."*¹⁴ Este arbitrário cultural vem a determinar o senso comum a ser produzido, e pode ser estabelecido a partir das classes e grupos dominantes, ou dos dominados e excluídos. Uma vez que deseja-se aqui estabelecer a função transformadora do ensino jurídico pela sua vinculação real com a sociedade, a determinação do conteúdo pode resultar na (re)produção de um senso comum transformador. Bourdieu completa sobre a ação pedagógica como violência simbólica, *"...na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma ação pedagógica, (re)produz (no duplo*

sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente e por seu arbitrário cultural."¹⁵

Uma vez que há, no processo educativo, necessariamente uma violência simbólica pela inculcação de determinado conteúdo, deve-se avaliar dois pontos: em que consiste o conhecimento (re)produzido; e qual a forma utilizada para a (re)produção.

O conteúdo, já abordado anteriormente, tem sua origem na discussão teórico-filosófica sobre o direito. As formas possíveis de (re)produção constituem variações pedagógicas da relação de aprendizagem desenvolvida nos cursos jurídicos, ou seja, o conteúdo não é desprovido de forma, a relação professor-aluno, instituição-professor e instituição-aluno, sobretudo a primeira, são correlatas ao conteúdo ministrado. Uma vez que o modelo básico, que serviu também para a expansão do ensino privado, constitui na preleção expositiva por parte do professor, e da aceitação passiva, por parte do aluno, modelo este que não foi modificado desde a fundação dos cursos jurídicos, o espaço de transformação passa também pela forma de reprodução no interior das instituições escolares.

Um saber arbitrário corresponde a uma forma de reprodução também autoritária, refletir sobre o ensino jurídico implica em repensar as múltiplas possibilidades do ensino jurídico. Neste aspecto também revela-se de maneira bastante clara o conservadorismo, já que a pedagogia avançou bastante nesta área, e possibilitou

inúmeros avanços no estudo sobre as formas de (re)produção do saber. No seu campo fechado, o ensino jurídico considera-se auto-suficiente para compor a forma de relacionamento entre seus atores, negando-se à interdisciplinariedade também neste aspecto.¹⁶

O esforço de transformação deve, portanto, refletir também este aspecto da reprodução, mas não de forma isolada, pois está intimamente ligado ao conteúdo e aos resultados desejados. Pensar a forma separadamente, constitui um reforço da função conservadora, a medida que lida tão somente com um dos componentes que determinam a relação.

A produção e reprodução de um *habitus* essencialmente conservador pelo curso de Direito, também traz em si sua possibilidade transformadora. Ainda que os conceitos elaborados por Pierre Bourdieu tenham mais elementos de identificação da forma de reprodução da sociedade, forma de manutenção do *status quo*, ele trata das relações simbólicas ocorridas na superestrutura a partir de relações de poder. Desta forma, Bourdieu possibilita a crítica e o avanço teórico na busca da função transformadora, como bem apontou Renato Ortiz: "*Os estudos de Bourdieu nos parecem de grande importância e podem ser de maior valia desde que os consideremos fora de uma perspectiva imobilista do processo de reprodução. A análise é extremamente rica quando se trata de desvendar os mecanismos profundos de poder, perspectiva tão peculiar nos*

autores modernos franceses, mas que, no fundo, se caracteriza por um certo pessimismo político e social que, muitas vezes, nos induz a aceitar o axioma de que o poder em geral seria necessariamente 'maléfico'. Gramsci nos ensina que toda hegemonia é sempre momento de reprodução e de transformação; de nada nos adiantaria tomar uma posição moral contra o poder, quando, na realidade, o problema consiste em saber quem o utiliza, e para que fins. "17

Da mesma forma que Renato Ortiz, acredita-se aqui que é possível aproveitar a crítica profunda feita pelos autores utilizados - Foucault, Bourdieu, Warat - para então partir em busca da realização de um projeto de transformação da sociedade, e neste caso específico, do ensino jurídico.

A (re)produção de um *habitus* conservador também está inserida na análise que busca a transformação. Retomando a conceituação de *habitus*, Pierre Bourdieu o define como: "... sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto da obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente

orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. "18

Buscar a transformação a partir da produção do *habitus* significa tentar modificar a forma como ele é produzido e inserido na práxis social. Uma vez que o *habitus* é originário, em primeiro lugar na família, e em segundo lugar na escola, vindo posteriormente a estruturas todas experiências futuras, cabe identificar da forma mais precisa possível, o *habitus* conservador (re)produzido pelo aparelho jurídico e colocá-lo em evidência, pois só o conhecimento do que se quer transformar possibilita a mudança e, uma vez que o *habitus* é constituído sem que seja possível detectar sua força organizadora, a tarefa torna-se bastante difícil.

Se o *habitus* tem por matrizes principais a família e a escola, na busca do exercício da função transformadora do ensino jurídico há a possibilidade de criação de um novo *habitus*, bastante diferenciado do conservador existente. A escola de direito teria então que buscar, através dos mecanismos que lhe são peculiares, a formação deste *habitus* transformador.

É importante ressaltar que este novo *habitus*, determinado a partir de novas práticas e conteúdos do ensino jurídico, não pode ser definido *a priori*, sob pena de carregá-lo de expectativas de resultados precisos, que traduziriam somente a substituição de valores e conceitos,

dando-se continuidade à determinação de condutas e imposição de disciplinas.

A prática é, para Bourdieu, o "... produto da relação dialética entre uma situação e um habitus."¹⁹, onde estão predeterminadas as posições dos agentes que compõem a relação. O espaço onde se realiza esta interação o autor francês denomina de "campo", que, segundo Ortiz " ... não é o resultado das ações individuais dos agentes. Abre-se, assim, a possibilidade de se estudar as relações existentes num campo determinado e, por conseguinte, as estratégias dos agentes que o compõem e o sistema de transformação ou de conservação da sociedade global."²⁰

Buscou-se ao longo deste trabalho realizar uma análise que possibilitasse expor as estratégias dos agentes que compõem o campo jurídico em seu centro (re)produtor, o ensino jurídico. A partir da análise feita, é possível determinar algumas das causas e fundamentos da função conservadora desenvolvida no campo do ensino jurídico e as relações de seus agentes, dominantes e dominados, e destes com a sociedade. Ainda segundo Ortiz, " A estrutura do campo pode ser apreendida tomando-se como referência dois pólos opostos: o dos dominantes e dos dominados. Os agentes que ocupam o primeiro pólo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situam no pólo dominado se definem pela

ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão."²¹

A função transformadora a ser desempenhada pelo ensino jurídico a partir dos conceitos de *habitus* e "campo", deve, portanto, em primeiro lugar identificar os dominantes e dominados dentro do campo jurídico, bem como o *habitus* (re)produzido. Com estes elementos, é possível tomar uma posição política e buscar a (re)produção-transformação de um novo *habitus* que possa subverter a ordem conservadora estabelecida no campo jurídico.

A disciplina ficou caracterizada ao longo de toda história dos cursos jurídicos, e com uma intensidade muito maior após a Reforma Universitária de 1968. É interessante relembrar as características básicas do que Foucault chamou de disciplina em sua análise do poder: um tipo de organização do espaço; um controle do tempo; tem na vigilância um de seus principais instrumentos de controle; e implica em um registro contínuo do conhecimento, que no exercício do poder, produz um saber.²²

Da forma descrita acima, é possível depreender que a disciplina, especialmente na instituição escolar, é também produtora e reprodutora de saberes que podem servir à função transformadora do ensino jurídico. A questão central é, portanto, saber que tipo de disciplina é produzida e a quem ela serve. Roberto Aguiar assinala: "O que é certo é que nenhum poder está preocupado com a

autodisciplina emergente de uma reflexão pessoal, mas com a heterodisciplina desencadeada pela aceitação dos hábitos vigentes, em suma, pela disciplina como veículo da obediência."²³ Cumpre, portanto, na busca da transformação do ensino do direito inserido na sociedade, criar mecanismos que possibilitem a emergência da autodisciplina, para a (re)produção de saberes transformadores.

Foucault expõe, que o espaço de transformação está no próprio seio desta relação, e não em locais exteriores a ela, ou seja, a busca da transformação do ensino jurídico está na própria relação pedagógica, epistemológica e institucional que o faz existir, segundo Roberto Machado: *"Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda estrutura social."*²⁴

Resta então trabalhar a função transformadora em todos os espaços possíveis, compreender que a busca de uma mudança radical da sociedade engloba também as escolas de direito, e utilizar a (re)produção de uma autodisciplina para a constituição de um saber jurídico transformador, entendidos a partir de uma relação recíproca, pois como salienta Roberto Machado: *"...não há relação de*

poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber."²⁵ O espaço de (re)produção do saber jurídico, comprovou-se ao largo de sua história, um lugar de exercício de poder essencialmente conservador, mas a partir dele comprova-se também a possibilidade de saber e poder transformadores.

O regime político instaurado após 1964 e a Reforma Universitária de 1968 impuseram males profundos ao ensino jurídico, acentuando seu caráter conservador em uma ordem autoritária. Mas as mudanças ocorridas não têm somente um caráter negativo, traduzido no conservadorismo descrito ao longo deste trabalho. Na expansão do ensino privado, na proliferação dos cursos de direito, na formação de um exército acadêmico de reserva, na falta de credibilidade no Poder Judiciário, na impossibilidade do direito positivo estatal responder às demandas da sociedade, enfim, em todas as disfunções, hoje características do campo jurídico, há possibilidades de buscar-se a função transformadora.

Em primeiro lugar, deve ser considerado que a expansão do ensino não constituiu um mal em si, ao contrário, surgiu como resposta às aspirações sociais existentes, só que não para satisfazê-las, mas adequá-las ao projeto desenvolvimentista do regime. A expansão que ocorreu às custas do ensino privado e à dilaceração do ensino

público, significou uma produção excedente de bacharéis em direito, a grande maioria com uma formação profissional de baixo nível.

As modificações introduzidas com a Reforma Universitária de 1968, hoje significam a inversão do papel a ser cumprido pelo ensino jurídico, antes formador de uma elite política, e agora preparando um profissional técnico de qualidade dividosa, além de (hetero)disciplinado politicamente. Mas se a expansão cumpriu funções dentro do projeto desenvolvimentista, já não mais desempenha as mesmas com a adequação anteriormente exigida. A sociedade brasileira sofreu profundas modificações desde 1964, e os cursos jurídicos, que num primeiro momento serviram ao regime político e econômico estabelecido, já não o fazem da mesma forma, seja pela má qualidade, pela difícil situação sócio-profissional, seja pela mudança no regime político.²⁶

Cumprir ao exercício da função transformadora do ensino jurídico aproveitar a realidade existente, ou seja, através das disfunções do campo jurídico buscar suas causas verdadeiras e as soluções de acordo com seu projeto de transformação da sociedade e dos cursos de direito.

A proliferação de faculdades de direito e a multiplicação dos bacharéis, significou, em um primeiro momento, uma parte do projeto desenvolvimentista. Mas, um vez que esta função não é mais cumprida pelo ensino jurídico, fazendo com que inclusive o conservadorismo aponte

as disfunções existentes ao buscar uma volta ao "glorioso" passado do bacharel, cabe ao esforço de transformação tentar apontar as possibilidades de fazer com que a (re)produção massificada de saberes possa constituir um novo *habitus*, um novo senso comum, a partir de novas possibilidades filosóficas, e possibilitar o desenvolvimento da autodisciplina para um ensino jurídico essencialmente transformador.

Embora não seja o objetivo aqui dar receitas acerca do que deva ser o exercício da função transformadora do ensino jurídico, percebe-se que a possibilidade é bastante real, e este esforço de análise ficaria desprovido de sentido se não houvesse ao menos a intenção de compor uma estratégia para a transformação dos cursos de direito e sua função na sociedade.

No sentido acima, Gramsci fornece os elementos para a transformação que os outros autores não compõem. Ao tentar a análise estratégica através da guerra de posição e da luta hegemônica. Segundo Portelli: "*A primeira etapa consiste, pois, em 'cindir-se' do sistema hegemônico da classe dirigente e o caráter essencial da crise orgânica aparece nessa ruptura entre as classes subalternas e a ideologia dominante.*"²⁷, ou seja, ao invés de identificar-se uma falsa crise do ensino jurídico, cabe ao exercício da função transformadora buscar a cisão do sistema hegemônico da classe dirigente e assim causar a ruptura que caracteriza uma crise orgânica.

Para pensar a estratégia de transformação, é necessário, portanto, compreender os limites possíveis da Função Transformadora do Ensino Jurídico.

Uma vez que a "crise" não está identificada, cumpre ao projeto transformador do ensino jurídico buscar uma guerra de posição, fortalecendo estrategicamente as possibilidades transformadoras, neste esforço, a compreensão global da função conservadora, e dos limites e possibilidades da função transformadora devem constituir a primeira etapa no trabalho a ser realizado. Para então, partir para as possibilidades de transformação.

Primeiramente, sendo o direito, um campo que pertence mais à sociedade política-coerção, do que à sociedade civil-consenso, uma vez que, embora não seja reflexo direto da infraestrutura, é muito mais instrumento de coerção da classe dominante que espaço de luta hegemônica, não se trata de buscar espaços primordialmente na esfera jurídica, apesar de sua importância. Desta forma, o objetivo na busca da transformação da sociedade não pode ter como prioridade a busca do espaço do direito estatal. A luta jurídica, portanto, extrapola o jurídico-institucional para estabelecer-se na batalha pela criação e conservação do direito das classes dominadas, ou seja, a transformação não ocorre só nos mecanismos do Estado, mas, principalmente, no seio da própria sociedade civil, através da normatização, do direito insurgente. Em síntese é possível afirmar que o

campo jurídico não constitui um espaço de relevância fundamental para a transformação da sociedade, mesmo porque, fundamentalmente, as mudanças na sociedade é que ocasionam modificações jurídicas, e não o contrário.

Mas estas afirmações não devem levar à conclusão de que o campo jurídico deva ser relegado a segundo plano. Em primeiro lugar porque a formalização jurídica de direitos conquistados constitui transformação social; segundo, porque o embate jurídico-institucional também se constitui em espaço para avanços e transformações; e por último, por ser garantia de princípios básicos para que ocorram os conflitos necessários à transformação, a aplicação dos direitos conquistados, bem como a luta pela seguridade jurídica de forma progressiva e não excludente.

O Ensino Jurídico, por estar diretamente relacionado com o campo jurídico sofre as mesmas limitações, mas tem também características específicas de instituição educacional. Como campo de (re)produção de saber, *habitus* e disciplina, os cursos jurídicos também não comportam uma luta hegemônica em seu interior, no sentido de buscar a transformação no seu interior. A função transformadora do ensino jurídico só é constituída a partir dele, em relação a sociedade, quando se estabelece diálogo para uma verdadeira relação educativa. Ou seja, o ensino jurídico transformador serve como espaço de diálogo com a sociedade, os intelectuais orgânicos se afirmam como sujeitos, ao mesmo

tempo que os seus interlocutores, a partir da relação educativa mediatizada pelo mundo, no caso, o mundo jurídico.

Em seu espaço interno, o ensino jurídico exerce sua função transformadora a medida que estabelece diálogo entre os participantes do processo. Embora, como foi descrito, os cursos de direito tenham se constituído em *locus* (re)produtor de um *habitus* conservador, de um processo de disciplinarização crescente e difusão de um senso comum teórico também conservador, existem espaços possíveis para o exercício da função transformadora, desde que seus integrantes se assumam como intelectuais em um processo educativo dialógico.

No interior da instituição escolar jurídica os espaços mais prováveis do exercício da função transformadora são os diretórios estudantis; os lugares onde se desenvolve pesquisa; a sala dos professores; o escritório modelo; os lugares de encontro entre estudantes além dos muros da instituição e até mesmo a sala de aula. A relação pedagógica dialogada não pode ser desenvolvida a partir dos mecanismos disciplinares do aparelho escolar, é necessário criar espaços de poder da função transformadora.

Já a função transformadora em relação à sociedade se estabelece a partir da própria sociedade com a reflexão teórica-prática nos cursos jurídicos. A pesquisa e a extensão são fundamentais neste processo, onde o diálogo a ser estabelecido com a sociedade é realizado, principalmente, por sujeitos coletivos.

A função transformadora, constitui-se, portanto, em posição política assumida e em permanente vir a ser, que pressupõe o aprofundamento teórico-prático das relações pedagógicas e jurídicas.

NOTAS - CAPÍTULO VI

- 1 - Ver, entre outros: FARIA, José Eduardo. *A Reforma do Ensino Jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1987, 88p.
ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Ensino Jurídico e Sociedade*. São Paulo: Acadêmica, 1989. 83p.
MARTINS, Carlos Benedito (org) *O Ensino superior brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1989. 156p.
- 2 - FARIA, Op. cit., p. 41-8.
- 3 - PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 105.
- 4 - Id. *ibid.*, p. 106.
- 5 - RODRIGUES, Horácio Wanderley. Por um ensino alternativo do direito- manifesto preliminar. In: *Lições de Direito Alternativo*. São Paulo, Acadêmica, 1991. p. 143-54.
- 6 - Id. *ibid.*, e também do mesmo autor, uma síntese dos pensamentos de vários autores sobre o ensino jurídico In: *Ensino Jurídico: Saber e Poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988. 136p.
- 7 - A discussão sobre a qualificação do bacharel em Direito pode ser detectada inclusive pela imprensa. *Folha de São Paulo* de 22 de outubro de 1989; 8 e 10 de setembro de 1990; 22 e 27 de outubro de 1991.
- 8 - Um claro exemplo desta situação poder ser identificado no baixo nível de aprovação em concursos públicos para as carreiras jurídicas.
- 9 - Este processo é analisado por José Eduardo Faria na obra já estudada e em *A crise do Direito numa sociedade em mudança*. Brasília: UnB, 1988. 121p.
- 10 - LYRA FILHO, Roberto. *Por que estudar Direito hoje?* Brasília: Nair, 1984.
- 11 - PORTELLI, Op. cit., p. 24-5.
- 12 - Id. *ibid.*, p. 26.
- 13 - O conceito de Gramsci tem dentro dele a possibilidade transformadora pelo aproveitamento do "bom senso", que será explicitado adiante.
- 14 - BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução- elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão, 2.ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. p. 21.

- 15 - Id. *ibid.*, p.22.
- 16 - Sobre o relacionamento professor-aluno no ensino jurídico ver : WARAT, Luis Alberto. *Manifesto do Surrealismo Jurídico*. São Paulo: Acadêmica, 1988. 103p.
- 17 - ORTIZ, Renato (org) *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 29.
- 18 - Id. *ibid.*, p.15.
- 19 - Id. *ibid.*, p.19.
- 20 - Id. *ibid.*, p.20.
- 21 - Id. *ibid.*, p.21.
- 22 - MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 6.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. XVII-XVIII.
- 23 - AGUIAR, Roberto A. R. de. *Direito, Poder e Opressão*. 2 ed. São Paulo, Alfa-Omega, 1984. p. 68.
- 24 - MACHADO, Op. cit., p.XIV.
- 25 - Id. *ibid.*, p.XVI.
- 26 - Ver: FARIA, José Eduardo. (org). *A crise do Direito numa sociedade em mudança*. Brasília: UnB, 1988. 121 p.
- 27 - PORTELLI, Op. cit., p.115.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar-se ao final deste trabalho pode-se perceber a importância da reflexão sobre o ensino jurídico. A discussão sobre a forma de regulação da sociedade através do direito passa, necessariamente, pelo centro de formação dos operadores que detêm o monopólio do saber jurídico nesta mesma sociedade.

Desta forma, ao buscar-se a compreensão do ensino jurídico na sociedade brasileira, tomou-se como ponto de partida a concepção de um marco teórico que possibilitasse a apreensão da forma de (re)produção dos operadores jurídicos e do saber que os constitui. Esta forma foi detectada através dos mecanismos de disciplina, da (re)produção de um "habitus" e um senso comum teórico, hoje, inerentes ao ensino jurídico. A verificação destes mecanismos, bem como da função desempenhada pelos cursos de direito - conservadora ou transformadora -, foram desenvolvidas através da análise histórica dos cursos jurídicos no Brasil. A perspectiva histórica tomou como base os períodos que antecederam a implantação até os dias atuais, mas considerou-se de particular importância o desenvolvimento do ensino jurídico no período pós-64, por ser o passado recente que determina em maior grau a realidade de hoje.

Após a exposição do marco teórico e do histórico dos cursos jurídicos, buscou-se apreender a forma pela qual se manifesta a (re)produção do saber jurídico na atualidade, e para tanto foi realizada uma pesquisa com os

alunos do curso de direito da Universidade Federal do Paraná.

Terminada esta parte do trabalho, tentou-se expor as duas formas básicas de manifestação da função exercida pelos cursos de direito na sociedade: função conservadora e função transformadora do ensino jurídico. Com fundamento na primeira parte do trabalho, buscou-se deixar o mais evidente possível a forma pela qual o ensino do direito é elaborado para a conservação da estrutura social e, conseqüentemente, dele mesmo. Tentou-se também apontar as possibilidades do espaço de (re)produção jurídica constituir-se em um lugar de transformação de si mesmo e da sociedade.

Neste trabalho, buscou-se ao longo dos seis capítulos, descrever com o maior detalhamento possível, os elementos que determinam a situação descrita. As limitações do autor, do tempo do trabalho em si, bem como o direcionamento dado, impedem (e tampouco pretende-se isto) um estudo exaustivo sobre a função conservadora e, sobretudo, da função transformadora do ensino jurídico. Uma vez que a opção política compreende em buscar que o ensino jurídico seja um agente transformador de si mesmo e da sociedade, estabelecer metas, objetivos, parâmetros, a serem cumpridos consistiria uma contradição.

Desta forma ao invés de propugnar-se por esta ou aquela modificação no ensino jurídico, pretendeu-se tão somente tentar uma avaliação histórica de sua função

conservadora, e questioná-la através da possibilidade transformadora. Perguntar, por que ? como ? o que ? para que ? e para quem?, (re)produzir a cultura jurídica constitui o passo mais importante a ser dado no esforço da transformação.

Em sua possibilidade de relação dialógica com a sociedade, existem alguns exemplos que permitem vislumbrar a possibilidade transformadora do ensino jurídico: o movimento chamado de direito alternativo, que se desenvolveu especialmente entre magistrados do sul do país; o IAJUP - Instituto de Apoio Jurídico Popular no Rio de Janeiro - RJ; Movimento de Juízes Democratas em São Paulo - SP; o GAJOP - Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares, em Recife - PE; O Direito Achado na Rua, da UnB - Universidade de Brasília, dentre outros, que se estabeleceu de forma permanente ou esporádica. Estes movimentos constituem a relação transformadora com a sociedade, mas ainda pode-se citar como exemplo a iniciativa de agremiações estudantis; cursos de graduação e mestrado; e, principalmente, batalhas individuais isoladas, microfísicas na transformação do ensino jurídico e sua relação interna.

A transformação do ensino jurídico constitui parte de um projeto de sociedade, onde a cultura jurídica pode ter um papel importante, se for apropriada a sua análise em sintonia com um projeto verdadeiramente

democrático. Do contrário, não faria sentido o esforço de transformação :

" Se o homem fosse completamente desprovido da faculdade de sonhar, assim, se não pudesse de vez em quando adiantar o presente e contemplar em imaginação o quadro e inteiramente acabado que apenas se esboça em suas mãos, eu não poderia decididamente compreender o que (o) levaria a empreender e realizar vastos e fatigantes trabalhos nas artes, na ciência e na vida prática... "

(LENIN, Que fazer?)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- AGUIAR, Roberto A. R. de. *A crise da advocacia no Brasil-diagnóstico e perspectivas*. São Paulo: Alfa-Omega, 1991.
- . *Direito, Poder e Opressão*. 3.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1990.
- ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Ensino jurídico e sociedade*. São Paulo: Acadêmica, 1989.
- . *Advogado e mercado de trabalho*. São Paulo: Julex, 1988.
- . *Direito Alternativo - Notas sobre as condições de possibilidade*. In: *Lições de Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1991.
- BOBBIO, et al. *Dicionário de Política*. 2.ed. Trad. João Ferreira. Brasília: UnB, 1986.
- BOUDON, Raimond. *Efeitos perversos e ordem social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. *Os intelectuais e a sociedade*. In: *A sociedade - em entrevistas do Le Monde*. Trad. de Sergio Flaksman. São Paulo: Ática, 1989.
- . *O poder simbólico*. Trad. de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1990.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

- CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados - o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- CAVAGNARI, Claudia Márcia Costa. *Universidade de Brasília - ensino jurídico, profissões jurídicas: um estudo de caso*. Fpolis: UFSC, 1991.
- CHACON, Vamireh. *Da Escola do Recife ao Código Civil*. Rio de Janeiro: Simões, 1969.
- CLEVE, Clémerson Merlin. *O direito e os direitos*. São Paulo: Acadêmica, 1989.
- COLLIER, David (org.) et al. *O novo autoritarismo na América Latina*. Trad. de Marina Teixeira Viritato de Medeiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- COUTINHO, Carlos Nelson e NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- DREIFUSS, René A. *1964: a conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FALCAO, Joaquim de Arruda. *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife: Massangana, 1983.
- FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1987.
- . A noção de paradigma na ciência do direito: notas para uma crítica ao idealismo jurídico. In: --- (org.) *A crise do direito numa sociedade em mudança*. Brasília: UnB, 1988.

- Mitos e conflitos: os Direitos Humanos no Brasil.
In: --- (org.) *A crise do direito numa sociedade em mudança*. Brasília: UnB, 1988.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução ?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Trad. de Ligia M. Pondé Vassalo. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- FREIRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*. 5.ed. 2 Tomo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.
- GOFFMAN, Erving. *As características das instituições totais*. In: ETZIONI, Amitai. *Organizações complexas*. São Paulo: Atlas, 1978.
- JANNUZZI, Gilberta Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito*. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- *Por que estudar direito hoje ?* Brasília: Nair, 1984.
- LOWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Trad. Juarez Guimarães e Suzane Felicie Lewy. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MARTINS, Carlos Benedito. *O ensino pago: um retrato sem retoques*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

-----, *O ensino superior brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MEC-SESU. *Reforma universitária - relatório do grupo de trabalho*. 3. ed., 1983.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.

MIRALLES, Tereza e FALCAO, Joaquim de Arruda. *Atitudes dos professores e alunos das faculdades de direito do Rio de Janeiro e São Paulo-Capital, face ao ensino jurídico e sua reforma*. Rio de Janeiro: PUC, 1974.

MIZKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES FILHO, Evaristo. *Medo à utopia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

PACHUKANIS, E. B. *Teoria geral do direito e marxismo*. São Paulo: Acadêmica, 198 .

- PRANDI, Reginaldo. *Os favoritos degradados*. São Paulo: Loyola, 1982.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988.
- SINOPSE Estatística do Ensino Superior- Graduação. MEC/SAG/CPS, 1989.
- SOUTO, Cláudio et al. *Mudança social e metodologia jurídica - uma pesquisa empírica*.
- , Educação jurídica e conservadorismo acadêmico. In: LYRA, Dereodo de Araújo. *Desordem e processo*.
- SOUTO, Cláudio e FALCAO, Joaquim de Arruda (org.). *Sociologia e direito*. São Paulo: Pioneira, 1980.
- STUKA, P. *Direito e luta de classe*. São Paulo: Acadêmica, 198 .
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa. *Manual do aluno*. 2.ed. Curitiba, s. n., 1989.
- VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

- , Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In:
Encontros da UnB - Ensino Jurídico. Brasília: UnB,
1979.
- VENTURA, Zuenir. *1968: o ano que não terminou.* Rio de
Janeiro: 1988.
- WARAT, Luis Alberto. O sentido comum teórico dos juristas.
In: FARIA, José Eduardo (org.). *A crise do direito numa
sociedade em mudança.* Brasília: UnB, 1988.
- , El Sentido Común Teórico. In: *Contradogmáticas.*
Fpolis: Almed, n. 1, 1981.
- , *O direito e sua linguagem.*
- , *Manifesto do Surrealismo jurídico.* São Paulo:
Acadêmica, 1988.
- WESTPHALEN, Cecília Maria. Universidade mais antiga. In:
Universidade Federal do Paraná. Curitiba: SBPH, 1987.
- WOLKMER, Antônio Carlos. *Ideologia, Estado e Direito.* São
Paulo: Revista dos Tribunais, 1989.

ANEXOS

ANEXO I
QUESTIONARIO

1. DADOS PESSOAIS

1. 1- NATURALIDADE _____.

1. 2- IDADE _____.

1. 3- SEXO _____.

1. 4- ESTADO CIVIL _____.

1. 5- FILHOS _____.

2. ORIGEM SOCIAL

2. 1-PROFISSÃO DO PAI - GANHO APROXIMADO

_____.

2. 2-PROFISSÃO DA MÃE - GANHO APROXIMADO

_____.

2. 3-NÍVEL EDUCACIONAL DO PAI

_____.

2. 4-NÍVEL EDUCACIONAL DA MÃE

_____.

2. 5-PROFISSÃO DOS FILHOS - GANHO APROXIMADO

_____.

2.6 - VOCE TRABALHA, FAZ ESTAGIO?

() SIM () NAO

ONDE? EXERCE QUE FUNÇÃO?

_____.

3. ORIGEM EDUCACIONAL

3.1-1o GRAU _____.

3.2-2o GRAU _____.

3.3-OUTROS CURSOS _____.

4. CURSO DE DIREITO

4.1- Por que escolheu Direito?

() Influência familiar

() Possibilidade de exercer outra profissão

() Status

() Dinheiro

() Outro: _____.

4.2- Passou no primeiro vestibular?

() Sim () Não

4.3- O curso de Direito está correspondendo às suas expectativas?

() Sim () Não

Quais eram suas expectativas?

- Ensino de qualidade
- Ambiente diferenciado do segundo grau
- Convivência acadêmica interdisciplinar
- Aulas dialogadas
- Não sabe
- Outro: _____.

4.4- Você mudaria algo no currículo?

- Sim Não

4.5- Se você fosse eliminar alguma(s) disciplina(s),
quais seriam?

A) _____.

B) _____.

C) _____.

E se fosse inserir?

A) _____.

B) _____.

C) _____.

4.6- Na sua opinião, como deve ser a relação professor-
aluno?

- Formal e distante
- Informal e próxima

-) Profissional
-) Passional
-) Fraternal
-) Outra: _____.

Como é na realidade?

-) Formal e distante
-) Informal e próxima
-) Profissional
-) Passional
-) Fraternal
-) Outra: _____.

4.7- Que problemas você enxerga nos alunos do curso?

-) Falta de preparo
-) Falta de interesse
-) Falta de estímulo
-) Falta de tempo
-) Outro: _____.

E nos professores?

-) Falta de preparo
-) Falta de interesse
-) Falta de estímulo
-) Falta de tempo
-) Outro: _____.

4.8- O que você acha mais importante no professor?

- Conhecimento da matéria
- Forma como dá as aulas
- Apresentação
- Exercício de outra atividade jurídica
- Outra: _____.

4.9- Como você entende que deva ser a relação instituição-professor?

- Dominação Interação
- Controle Diálogo
- Orientação Coperação
- Independente Outra: _____.

E como é na realidade?

- Dominação Interação
- Controle Diálogo
- Orientação Coperação
- Independente Outra: _____.

E como deveria ser a relação instituição-aluno?

- Dominação Interação
- Controle Diálogo
- Orientação Coperação
- Independente Outra: _____.

E como é na realidade?

- Dominação Interação
 Controle Diálogo
 Orientação Coperação
 Independente Outra: _____.

4.10- Você se prepara para as aulas?

- Sim Não

Só estuda para as provas?

- Sim Não

Lê a matéria com assiduidade?

- Sim Não

4.11- Como você entende que deva ser a relação
Política-Universidade?

- Constante
 Obrigatória
 Dispensável
 Impossível
 Não recomendável
 Outra: _____.

4.12- Você participa de alguma atividade de política
universitária?

- Sim Não

Qual? _____.

E de política partidária?

Sim Não

Qual? _____.

4.13- Na sua opinião, qual deve ser a função da representação estudantil? (CA e DCE)

Organizar festas

Representar politicamente os alunos

Representar academicamente os alunos

Auxiliar no bom funcionamento da instituição

Orientar os alunos

Outra: _____.

4.14- Você acha importante a apresentação, aparência do professor em sala de aula?

Sim Não

Você acha importante a apresentação, aparência do profissional de direito em geral?

Sim Não

Você acha importante a apresentação, aparência do estudante de direito em sala de aula?

Sim Não

4.15- Que tipo de avaliação mais comum é feita no curso?

Provas

Trabalhos

- Seminários
 Participação em sala de aula
 Outro: _____.

Você está satisfeito com ela ?

- Sim Não

Se não, em que mudaria?

- Provas
 Trabalhos
 Seminários
 Participação em sala de aula
 Outro: _____.

4.16- Você acha que os professores também devem ser submetidos a algum tipo de avaliação?

- Sim Não

Por que? _____

Como? _____

4.17- Você lê jornais e revistas?

- Sim Não

Quais? _____

4.18- Você lê literatura?

() Sim () Não

Qual tipo? _____.

5. SOCIEDADE

Defina de forma breve, os termos abaixo:

Direito _____.

Estado _____.

Moral _____.

Política _____.

Ideologia _____.

Democracia _____.

6. Você acha que exista hoje uma "crise de Direito"?

() Sim

() Não

() Não sabe

7. Se você fosse responsável por uma reforma do ensino jurídico, quais os pontos básicos que modificaria?

1) _____.

2) _____.

3) _____.

8. Que tipo de profissional você acha que o curso de Direito deve formar?

Advogado

Diplomata

Professor

Pesquisador

Outro: _____.

ANEXO II

QUESTIONARIO - 36 ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO CURSO DE DIREITO
DA UFPR

1. DADOS PESSOAIS

1.1- NATURALIDADE - CURITIBA: 05 BRASILEIRA: 18

1.2- IDADE ATÉ 25: 32 MAIS DE 25: 05

1.3- SEXO FEMININO: 16 SEXO MASCULINO: 20

1.4- ESTADO CIVIL CASADO: 6 SOLTEIRO: 30

2. ORIGEM SOCIAL

2.1-PROFISSÃO DO PAI - GANHO APROXIMADO

PROFISSÃO JURÍDICA: 08 EMPRESARIO: 05

COMERCIANTE: 04 AGRICULTOR: 03 FUC. PÚBLICO: 03

PROFESSOR: 02 MILITAR: 02 POLITICO: 02 BANCARIO: 01

ENGENHEIRO: 01 EMPREGADO: 01

SALÁRIO: ATÉ 5 SAL. MÍNIMOS: 02 5/10 S.M. : 15

MAIS DE 10 S.M. : 06

2.2-PROFISSÃO DA MÃE - GANHO APROXIMADO

DO LAR: 13 PROFESSORA: 09 COMERCIANTE: 05

FUNC. PÚBLICA: 02 MÉDICA: 01

SALÁRIO - ATÉ 5 S.M. : 05 5/10 S.M. : 06

2.3-NÍVEL EDUCACIONAL DO PAI

PRIMEIRO GRAU: 7 SEGUNDO GRAU: 8 SUPERIOR: 19

DOUTORADO: 1

2.4-NÍVEL EDUCACIONAL DA MÃE

PRIMEIRO GRAU: 11 SEGUNDO GRAU: 16 SUPERIOR: 8

2.6 - VOCÊ TRABALHA, FAZ ESTÁGIO?

(28) SIM (08) NÃO

ONDE? EXERCE QUE FUNÇÃO?

FUNÇÃO JURÍDICA: 12

3. ORIGEM EDUCACIONAL

3.1-1º GRAU: PÚBLICO: 13 PRIVADO: 22 MISTO: 1

3.2-2º GRAU: PÚBLICO: 8 PRIVADO: 25 MISTO: 1

3.3-OUTROS CURSOS: 14

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: 08

4. CURSO DE DIREITO

4.1- Por que escolheu Direito?

(06) Influência familiar

(04) Possibilidade de exercer outra profissão

(03) Status

(06) Dinheiro

(28) Outro: DENTRE ESTES 07 POR VOCAÇÃO

GRANDE PARTE POR GOSTO, AFINIDADE OU HUMANIDADES

4.2- Passou no primeiro vestibular?

(31) Sim (03) Não

4.3- O curso de Direito está correspondendo às suas expectativas?

(19) Sim (16) Não outro (01)

Quais eram suas expectativas?

(19) Ensino de qualidade

(09) Ambiente diferenciado do segundo grau

(10) Convivência acadêmica interdisciplinar

(11) Aulas dialogadas

(01) Não sabe

(07) Outro: _____.

4.4- Você mudaria algo no currículo?

(26) Sim (06) Não outro (02)

4.5- Se você fosse eliminar alguma(s) disciplina(s),
quais seriam?

EC. POL.:05 EPB: 04 D. PENIT.:02 D. ROMANO:02

ED. FIS.:01 SOC:01 TGE:01 DIP:01

E se fosse inserir?

D. CIVIL:12 PISC.:05 D. FIN.:03 PORT.:02

PISQ:03 D.ECONÔMICO:02 ECONOMIA:02 FILS:02

DIP:02 LING.FOR.:02 D. PENAL:01 RETÓRICA:01

POL.:01 D. CONSUMIDOR:01 SOC:01 COMUNICAÇÃO

SOCIAL:01 EC. POL:01 ÉTICA:01 D. TRAB.:01 LAT:01

4.6- Na sua opinião, como deve ser a relação professor-
aluno?

(01) Formal e distante

(23) Informal e próxima

(14) Profissional

() Passional

(06) Fraternal

(02) Outra: _____.

Como é na realidade?

(11) Formal e distante

(09) Informal e próxima

(11) Profissional

(07) Passional

(03) Fraternal

(13) Outra: _____.

4.7- Que problemas você enxerga nos alunos do curso?

(15) Falta de preparo

(14) Falta de interesse

(19) Falta de estímulo

(18) Falta de tempo

(06) Outro: _____.

E nos professores?

(08) Falta de preparo

(25) Falta de interesse

(23) Falta de estímulo

(11) Falta de tempo

(09) Outro: _____.

4.8- O que você acha mais importante no professor?

(28) Conhecimento da matéria

(30) Forma como dá as aulas

(03) Apresentação

(02) Exercício de outra atividade jurídica

(08) Outra: _____.

4.9- Como você entende que deva ser a relação
instituição-professor?

() Dominação (28) Interação

(07) Controle (20) Diálogo

(22) Orientação (24) Coperação

(01) Independente () Outra: _____.

E como é na realidade?

(07) Dominação () Interação
 (11) Controle (03) Diálogo
 (04) Orientação (03) Coperação
 (14) Independente (11) Outra: _____.

E como deveria ser a relação instituição-aluno?

() Dominação (25) Interação
 (02) Controle (24) Diálogo
 (24) Orientação (20) Coperação
 () Independente (03) Outra: _____.

E como é na realidade?

(10) Dominação (01) Interação
 (15) Controle () Diálogo
 (05) Orientação (02) Coperação
 (10) Independente (08) Outra: _____.

4.10- Você se prepara para as aulas?

(07) Sim (27) Não Outro (01)

Só estuda para as provas?

(17) Sim (17) Não Outro (01)

Lê a matéria com assiduidade?

(19) Sim (14) Não Outro (02)

4.11- Como você entende que deva ser a relação

Política-Universidade?

(19) Constante
 (08) Obrigatória
 (04) Dispensável

(01) Impossível

(05) Não recomendável

(08) Outra: _____.

4.12- Você participa de alguma atividade de política universitária?

(13) Sim (23) Não

E de política partidária?

(06) Sim (30) Não

4.13- Na sua opinião, qual deve ser a função da representação estudantil? (CA e DCE)

(10) Organizar festas

(12) Representar politicamente os alunos

(27) Representar academicamente os alunos

(28) Auxiliar no bom funcionamento da instituição

(26) Orientar os alunos

(07) Outra: _____.

4.14- Você acha importante a apresentação, aparência do professor em sala de aula?

(13) Sim (23) Não

Você acha importante a apresentação, aparência do profissional de direito em geral?

(26) Sim (10) Não

Você acha importante a apresentação, aparência do estudante de direito em sala de aula?

(12) Sim (24) Não

4.15- Que tipo de avaliação mais comum é feita no curso?

(36) Provas

(21) Trabalhos

() Seminários

() Participação em sala de aula

(01) Outro: _____.

Você está satisfeito com ela ?

(15) Sim (20) Não Outro (01)

Se não, em que mudaria?

(03) Provas

(08) Trabalhos

(09) Seminários

(09) Participação em sala de aula

(06) Outro: _____.

4.16- Você acha que os professores também devem ser submetidos a algum tipo de avaliação?

(34) Sim (02) Não

4.17- Você lê jornais e revistas?

(35) Sim (02) Não

4.18- Você lê literatura?

(30) Sim (06) Não

6. Você acha que exista hoje uma "crise de Direito"?

(29) Sim

(04) Não

(03) Não sabe

8. Que tipo de profissional você acha que o curso de Direito deve formar?

(27) Advogado

(17) Diplomata

(18) Professor

(19) Pesquisador

(14) Outro: _____.

ANEXO III

37 QUESTIONARIOS DE ALUNOS DO ÚLTIMO ANO DO CURSO DE DIREITO
DA UFPR

1. DADOS PESSOAIS

1.1- NATURALIDADE- CURITIBA: 10 BRASILEIRA: 06

1.2- IDADE - ATÉ 25 ANOS: 31 MAIS DE 25 ANOS: 06

1.3- SEXO - FEMININO: 20 MASCULINO: 17

1.4- ESTADO CIVIL - SOLTEIRO: 29 CASADO: 08

2. ORIGEM SOCIAL

2.1-PROFISSAO DO PAI - GANHO APROXIMADO

JURÍDICA:07 COMERCIANTE:05 MÉDICO:03 MILITAR,
APOSENTADO E ENGENHEIRO:02 EMPRESARIO, PROFESSOR, BANCARIO,
ECONOMISTA, CONTADOR, AGRICULTOR, PRATICO, E INDUSTRIAL:01
ATÉ 5 SM:03 ENTRE 5 E 10 SM:03 MAIS DE 10 SM:12

2.2-PROFISSAO DA MÃE - GANHO APROXIMADO

DO LAR:17 PROFESSORA:07 JURÍDICA E
COMERCIANTE:02 INDUSTRIAL, BANCARIA, COSTUREIRA, SOCIOLOGA
E APOSENTADA:01 ATÉ 5 SM:03 ENTRE 5 E 10 SM:03 MAIS
DE 10 SM:04

2.3-NÍVEL EDUCACIONAL DO PAI

ANALFABETO: 01

PRIMEIRO GRAU: 07

SEGUNDO GRAU: 05

SUPERIOR: 22

2.4-NÍVEL EDUCACIONAL DA MÃE

ANALFABETA: 01

PRIMEIRO GRAU: 09

SEGUNDO GRAU: 22

SUPERIOR: 09

2.6 - VOCÊ TRABALHA, FAZ ESTÁGIO?

(32) SIM (05) NÃO

ONDE? EXERCE QUE FUNÇÃO?

JURÍDICA: 26

3. ORIGEM EDUCACIONAL

3.1-1º GRAU - PÚBLICO: 13 PRIVADO: 19 MISTO: 01

3.2-2º GRAU - PÚBLICO: 10 PRIVADO: 23 MISTO: 01

3.3-OUTROS CURSOS: 09

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: 11

PÓS-GRADUAÇÃO: 01

4. CURSO DE DIREITO

4.1- Por que escolheu Direito?

(05) Influência familiar

(07) Possibilidade de exercer outra profissão

(01) Status

(04) Dinheiro

(26) Outro: _____.

OBS: O ÚLTIMO ITEM EM SUA MAIORIA É vocação.

4.2- Passou no primeiro vestibular?

(36) Sim (01) Não

4.3- O curso de Direito está correspondendo às suas expectativas?

(23) Sim (13) Não

Quais eram suas expectativas?

(22) Ensino de qualidade

(07) Ambiente diferenciado do segundo grau

(05) Convivência acadêmica interdisciplinar

(10) Aulas dialogadas

(01) Não sabe

(11) Outro: _____.

4.4- Você mudaria algo no currículo?

(31) Sim (04) Não

4.5- Se você fosse eliminar alguma(s) disciplina(s), quais seriam?

A)EPB - 12 B)Ed. Física - 10 c)Sociologia -6

d)Dir. Fin. e Economia Política - 04 e) Med.

Legal, D. Romano, Prát. Forense e Criminologia -01

E se fosse inserir?

A)Português - 07 b)met. do ensino científica - 05

c)D. ambiental, Psicologia e Filosofia - 04 d)D.

eleitoral e Latim - 03 e)Informática, Contabilidade e

Oratória -02 f)D. Consumo, Antropologia, D. Empresarial, D.

Comercial, Proc. do Trabalho, D. Militar, D. Marítimo, Prát.

Organizacional e Retórica - 01

4.6- Na sua opinião, como deve ser a relação professor-
aluno?

(02) Formal e distante

(28) Informal e próxima

(11) Profissional

() Passional

(02) Fraternal

(01) Outra: _____.

Como é na realidade?

(15) Formal e distante

(06) Informal e próxima

(10) Profissional

(05) Passional

() Fraternal

(17) Outra: Principalmente: Depende do professor.

4.7- Que problemas você enxerga nos alunos do curso?

(10) Falta de preparo

(12) Falta de interesse

(23) Falta de estímulo

(15) Falta de tempo

(04) Outro: _____.

E nos professores?

(17) Falta de preparo

(15) Falta de interesse

(12) Falta de estímulo

(08) Falta de tempo

(06) Outro: _____.

4.8- O que você acha mais importante no professor?

- (26) Conhecimento da matéria
 (31) Forma como dá as aulas
 (02) Apresentação
 (03) Exercício de outr atividade jurídica
 (06) Outra: _____.

4.9- Como você entende que deva ser a relação
 instituição-professor?

- () Dominação (20) Interação
 (04) Controle (10) Diálogo
 (14) Orientação (17) Coperação
 (01) Independente (01) Outra: _____.

E como é na realidade?

- (04) Dominação (03) Interação
 (09) Controle (01) Diálogo
 (01) Orientação (01) Coperação
 (16) Independente (05) Outra: _____.

E como deveria ser a relação instituição-aluno?

- () Dominação (21) Interação
 (03) Controle (14) Diálogo
 (21) Orientação (04) Coperação
 () Independente (01) Outra: _____.

E como é na realidade?

- (15) Dominação (02) Interação
 (16) Controle (01) Diálogo
 (05) Orientação (01) Coperação
 (03) Independente (03) Outra: _____.

4.10- Você se prepara para as aulas?

(02) Sim (35) Não

Só estuda para as provas?

(20) Sim (17) Não

Lê a matéria com assiduidade?

(14) Sim (23) Não

4.11- Como você entende que deva ser a relação
Política-Universidade?

(12) Constante

(04) Obrigatória

(09) Dispensável

() Impossível

(08) Não recomendável

(08) Outra: _____

4.12- Você participa de alguma atividade de política
universitária?

(05) Sim (32) Não

E de política partidária?

(02) Sim (35) Não

4.13- Na sua opinião, qual deve ser a função da
representação estudantil? (CA e DCE)

(06) Organizar festas

(13) Representar politicamente os alunos

(30) Representar academicamente os alunos

(21) Auxiliar no bom funcionamento da instituição

(17) Orientar os alunos

(01) Outra: _____

4.14- Você acha importante a apresentação, aparência do professor em sala de aula?

(30) Sim (06) Não

Você acha importante a apresentação, aparência do profissional de direito em geral?

(33) Sim (03) Não

Você acha importante a apresentação, aparência do estudante de direito em sala de aula?

(17) Sim (19) Não

4.15- Que tipo de avaliação mais comum é feita no curso?

(37) Provas

(03) Trabalhos

(01) Seminários

(02) Participação em sala de aula

(02) Outro: _____

Você está satisfeito com ela ?

(16) Sim (17) Não

Se não, em que mudaria?

(05) Provas

(07) Trabalhos

(09) Seminários

(08) Participação em sala de aula

(04) Outro: _____

4.16- Você acha que os professores também devem ser submetidos a algum tipo de avaliação?

(31) Sim (04) Não

4.17- Você lê jornais e revistas?

(34) Sim (02) Não

4.18- Você lê literatura?

(27) Sim (09) Não

6. Você acha que exista hoje uma "crise de Direito"?

(22) Sim

(12) Não

(02) Não sabe

8. Que tipo de profissional você acha que o curso de Direito deve formar?

(28) Advogado

(06) Diplomata

(10) Professor

(15) Pesquisador

(12) Outro: _____

ANEXO IV

RESULTADOS DOS 73 QUESTIONARIOS APLICADOS AOS ALUNOS DO
PRIMEIRO E ÚLTIMO ANOS DO CURSO DE DIREITO DA UFPR

1. DADOS PESSOAIS

- 1.1- NATURALIDADE CURITIBA:15 BRASILEIRA:24
1.2- IDADE ATÉ 25 ANOS: 62 MAIS DE 25 ANOS: 11
1.3- SEXO FEMININO: 36 MASCULINO: 37
1.4- ESTADO CIVIL CASADO: 14 SOLTEIRO: 59

2. ORIGEM SOCIAL

2.1-PROFISSÃO DO PAI - GANHO APROXIMADO

JURÇIDICA:15 COMERCIANTE:09 EMPRESARIO:06
MILITAR, FUNCIONARIO PÇBLICO, AGICULTOR E MÈDICO:04
PROFESSOR:03 APOSENTADO, POLÍTICO E BANCARIO:02 ECONOMSTA,
CONTADOR, PRÁTICO, INDUSTRIAL E EMPREGADO:01
ATÉ 5 SM:05 ENTRE 5 E 10 SM:18 MAIS DE 10 SM:18

2.2-PROFISSÃO DA MÆE - GANHO APROXIMADO

DO LAR: 30 PROFESSORA:07 JURÍDICA E FUNCIONARIA
PÇBLICA:02 MÈDICA, INDUSTRIAL, BANCARIA, COSTUREIRA,
SOCIÓLOGA E APOSENTADA:01 ATÉ 5 SM:08 ENTRE 5 E 10
SM:09 MAIS DE 10 SM:04

2.3-NÍVEL EDUCACIONAL DO PAI

ANALFABETO:01 PRIMEIRO GRAU: 14 SEGUNDO GRAU: 13
SUPERIOR: 42

2.4-NÍVEL EDUCACIONAL DA MÃE

ANALFABETA: 01 PRIMEIRO GRAU: 20 SEGUNDO GRAU: 38

SUPERIOR: 17

2.6 - VOCÊ TRABALHA, FAZ ESTÁGIO?

(60) SIM (13) NÃO

ONDE? EXERCE QUE FUNÇÃO?

JURÍDICA: 38

3. ORIGEM EDUCACIONAL

3.1-1º GRAU PÚBLICO: 26 PRIVADO: 41 MISTO: 02

3.2-2º GRAU PÚBLICO: 18 PRIVADO: 48 MISTO: 02

3.3-OUTROS CURSOS: 23

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: 19

PÓS-GRADUAÇÃO: 01

4. CURSO DE DIREITO

4.1- Por que escolheu Direito?

(11) Influência familiar

(11) Possibilidade de exercer outra profissão

(04) Status

(10) Dinheiro

(54) Outro: _____

4.2- Passou no primeiro vestibular?

(67) Sim (04) Não

4.3- O curso de Direito está correspondendo às suas expectativas?

(42) Sim (29) Não (01) Outro

Quais eram suas expectativas?

- (41) Ensino de qualidade
- (16) Ambiente diferenciado do segundo grau
- (15) Convivência acadêmica interdisciplinar
- (21) Aulas dialogadas
- (02) Não sabe
- (18) Outro: _____.

4.4- Você mudaria algo no currículo?

- (57) Sim (10) Não (02) Outro

4.5- Se você fosse eliminar alguma(s) disciplina(s),
quais seriam?

EPB:16 EC. POL. :09 ED. FÍSICA:11 SOCIOLOGIA:07 D.
FIN. :04 D. ROMANO:03 D. PENITENCIÁRIO:02 DIP, TGE,
MED. LEGAL, PRAT. FORENSE E CRIMINOLOGIA:01

E se fosse inserir?

D. CIVIL:12 POT. :10 PISCOLOGIA:09 FILOSOFIA:06
MET. CIENT. E DO ENSINO:05 D. AMBIENTAL E LAR:04
D. ELEITORAL, D. FINANCEIRO E PSQUIATRIA:03 RETORICA,
INFORMATICA, CONTABILIDADE, ORATÓRIA, D. ECONÔMICO, DIP,
LNG. FORENSE:02 E D. CONSUMIDOR:02 POLÍTICA, SOCIOLOGIA,
COM. SOCIAL, EC. POLÍTICA, ÉTICA, D. TRABALHO, ANTROPOLOGIA,
D. EMPRESARIAL, D. COMERCIAL, PROC. TRABALHO, D. MILITAR,
D. MARÍTIMO, PRÁTICA ORGANIZACIONAL:01

4.6- Na sua opinião, como deve ser a relação professor-
aluno?

- (03) Formal e distante
- (51) Informal e próxima

(25) Profissional

() Passional

(08) Fraternal

(03) Outra: _____.

Como é na realidade?

(26) Formal e distante

(15) Informal e próxima

(21) Profissional

(12) Passional

(03) Fraternal

(30) Outra: A MAIOR PARTE DESTAS RESPOSTAS

CONSTAVA QUE DEPENDIA DO PROFESSOR

4.7- Que problemas você enxerga nos alunos do curso?

(25) Falta de preparo

(26) Falta de interesse

(42) Falta de estímulo

(33) Falta de tempo

(10) Outro: _____.

E nos professores?

(25) Falta de preparo

(40) Falta de interesse

(35) Falta de estímulo

(19) Falta de tempo

(15) Outro: _____.

4.8- O que você acha mais importante no professor?

(54) Conhecimento da matéria

(61) Forma como dá as aulas

(05) Apresentação

(05) Exercício de outra atividade jurídica

(14) Outra: _____.

4.9- Como você entende que deva ser a relação
instituição-professor?

() Dominação (48) Interação

(11) Controle (30) Diálogo

(36) Orientação (41) Coperação

(02) Independente (01) Outra: _____.

E como é na realidade?

(11) Dominação (03) Interação

(20) Controle (04) Diálogo

(05) Orientação (04) Coperação

(30) Independente (12) Outra: _____.

E como deveria ser a relação instituição-aluno?

() Dominação (46) Interação

(05) Controle (38) Diálogo

(45) Orientação (24) Coperação

() Independente (04) Outra: _____.

E como é na realidade?

(25) Dominação (03) Interação

(31) Controle (01) Diálogo

(10) Orientação (03) Coperação

(13) Independente (11) Outra: _____.

4.10- Você se prepara para as aulas?

(09) Sim (62) Não (01) Outro

S6 estuda para as provas?

(37) Sim (34) Não (01) Outro

Lê a matéria com assiduidade?

(33) Sim (37) Não (02) Outro

4.11- Como você entende que deva ser a relação
Política-Universidade?

(31) Constante

(12) Obrigatória

(13) Dispensável

(01) Impossível

(13) Não recomendável

(16) Outra: _____.

4.12- Você participa de alguma atividade de política
universitária?

(18) Sim (55) Não

E de política partidária?

(08) Sim (65) Não

4.13- Na sua opinião, qual deve ser a função da
representação estudantil? (CA e DCE) a

(16) Organizar festas

(25) Representar politicamente os alunos

(57) Representar academicamente os alunos

(59) Auxiliar no bom funcionamento da instituição

(43) Orientar os alunos

(08) Outra: _____.

4.14- Você acha importante a apresentação, aparência do professor em sala de aula?

(43) Sim (29) Não

Você acha importante a apresentação, aparência do profissional de direito em geral?

(59) Sim (13) Não

Você acha importante a apresentação, aparência do estudante de direito em sala de aula?

(29) Sim (43) Não

4.15- Que tipo de avaliação mais comum é feita no curso?

(73) Provas

(29) Trabalhos

(01) Seminários

(02) Participação em sala de aula

(03) Outro: _____

Você está satisfeito com ela?

(31) Sim (37) Não (01) Outro

Se não, em que mudaria?

(08) Provas

(15) Trabalhos

(18) Seminários

(17) Participação em sala de aula

(10) Outro: _____

4.16- Você acha que os professores também devem ser submetidos a algum tipo de avaliação?

(65) Sim (06) Não

4.17- Você lê jornais e revistas?

(69) Sim (04) Não

4.18- Você lê literatura?

(57) Sim (15) Não

6. Você acha que exista hoje uma "crise de Direito"?

(51) Sim

(16) Não

(05) Não sabe

8. Que tipo de profissional você acha que o curso de Direito deve formar?

(55) Advogado

(22) Diplomata

(28) Professor

(34) Pesquisador

(26) Outro: _____